

Marta Coelho Castro Troquez

PROFESSORES ÍNDIOS E
TRANSFORMAÇÕES SOCIOCULTURAIS EM UM CENÁRIO
MULTIÉTNICO: A RESERVA INDÍGENA DE DOURADOS
(1960-2005)



2015

Reitor: Damião Duque de Farias
Vice-Reitora: Marlene Estevão Marchetti
Pró-Reitor de Planejamento e Avaliação Institucional: Edvaldo César Moretti

EDITORA DA UFGD

Coordenação editorial: Paulo Custódio de Oliveira

Administração: Givaldo Ramos da Silva Filho

Revisão e normalização bibliográfica:

Raquel Correia de Oliveira e Tiago Gouveia Faria

Programação visual: Marise Massen Frainer

e-mail: editora@ufgd.edu.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

T856p Troquez, Marta Coelho Castro

Professores índios e transformações socioculturais em um cenário multiétnico: a reserva indígena de Dourados (1960-2005) [livro eletrônico] / Marta Coelho Castro Troquez -- Dourados, MS: Ed. UFGD, 2015. (Coleção Teses e Dissertações).
238p. ; 1,01 MB ePUB

ISBN: 978-85-8147-102-0

Possui referências

1. Professor índio. 2. Transformações socioculturais. 3.
Reserva indígena de Dourados. I. Título.

CDD – 371.97098171

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central – UFGD.

© Todos os direitos reservados. Conforme lei nº 9.610 de 1998

PREFÁCIO

É gratificante a tarefa de apresentar o livro *Professores índios e transformações socioculturais* em um cenário multiétnico, ora publicado, da professora Marta Coelho Castro Troquez. Trata-se de um trabalho corajoso, tanto pela especificidade temática quanto pelo enfoque multidisciplinar.

Como se sabe, transitar por várias áreas do saber no campo das ciências humanas (história, antropologia, sociologia e educação) não é tarefa das mais fáceis. Por outro lado, a publicação desse livro permite que as discussões aqui lançadas se destinem também a um público mais amplo, indo além dos colegas de profissão. Especialistas e, em particular, professores e estudantes, se beneficiarão do debate proposto; todavia, as reflexões apresentadas irão ao encontro, sem dúvida, de todos os interessados em ampliar seu discernimento acerca dos temas discutidos.

Neste sentido, duas considerações preliminares são necessárias. A primeira diz respeito ao fato de que o livro resulta de uma dissertação de mestrado, defendida no ano de 2006, no programa de pós-graduação em história da Universidade Federal da Grande Dourados, na linha de pesquisa de história indígena. A obra, apreciada pela comunidade acadêmica, obedeceu ao rito de passagem característico: rigor metodológico, problematização e viés analítico bem definido, além da pública participação dos pares. Fruto de árduo trabalho de pesquisa, enriquecido pelo diálogo com uma ampla bibliografia, a publicação presente é recomendada pela trajetória da sua feitura, a qual tive o privilégio de acompanhar como mediador

que a condição de orientador me permitiu. Uma segunda observação diz respeito à temática: a emergência dos professores índios como uma categoria social num cenário multiétnico em transformação. A partir de um estudo de caso — a reserva indígena de Dourados — a autora apresenta, ao longo do texto, desde a constituição do seu objeto (a categoria “professores índios”, vista de uma perspectiva histórica e antropológica) até as especificidades étnicas do grupo de professores, enumerando as tensões que perpassam o cotidiano de suas relações na escola e na comunidade indígena. O tratamento de temas tão bem delineados é realizado de forma competente, delicada e elegante, o que nos permite presumir a ampla aceitação do livro, composto por uma introdução, quatro capítulos e considerações finais, além da relação de fontes e bibliografia.

Na Introdução a autora indica qual é sua perspectiva de análise ao apontar os autores com os quais dialoga. Considera os professores índios como atores sociais, sujeitos de sua própria história no processo de apropriação dos espaços de educação escolar, até então ocupados por não índios.

O primeiro capítulo, A reserva indígena de Dourados, apresenta o contexto histórico no qual a reserva foi constituída, a diversidade étnica dos seus habitantes — formada por grupos Kaiowá, Guarani e Terena — e os aspectos de como tem se dado a convivência interétnica na atualidade.

No segundo capítulo, A educação escolar indígena e os professores índios, a autora aborda primeiramente o processo da educação escolar indígena e a emergência dos professores índios no Brasil. Discute posteriormente, em detalhada análise, como esse processo ocorre em um contexto específico. Recuperamos ainda o papel das instituições envolvidas, desde órgãos indigenistas, religiosos, instituições de ensino superior, além dos poderes públicos

estadual e municipal. E mais importante, apresenta a constituição do grupo de professores indígenas de Dourados antes e depois de 1988, ano em que, pela primeira vez em nossa história, se reconhece aos povos indígenas o direito, dentre outros, a uma educação alicerçada nas suas próprias dinâmicas sociais.

Em A especificidade dos professores índios de Dourados, terceiro capítulo do livro, a professora Marta apresenta uma discussão qualificada do papel social e político da categoria dos professores indígenas como mediadores internos e externos das fronteiras culturais em movimento. Em suas palavras “são indígenas reais — de carne e osso —, são homens e mulheres sujeitos a transformações históricas, como os demais indivíduos da raça humana. Desta forma, criam estratégias de sobrevivência, reelaboram seus universos simbólicos e se apropriam de novos hábitos de acordo com as circunstâncias. Entre conflitos e acomodações, enfrentam as adversidades e constroem sua História” (p. 92).

Por último, no capítulo denominado Transformações socio-culturais, destaca os desafios impostos à escola e aos professores índios. Diante de um contexto de grande dependência das comunidades indígenas em relação ao trabalho externo e às políticas públicas destinadas a grupos sociais em situação de vulnerabilidade, como fica a questão financeira, o prestígio, o saber escolar e o papel de liderança na comunidade dos professores diante da dinâmica social introduzidas pela educação formal?

A relação das fontes textuais utilizadas, bem como a bibliografia com a qual a autora trabalha, estão mencionadas no final do livro. Destaco, neste caso, a amplitude e a atualidade da bibliografia, além da representatividade das fontes utilizadas.

Para finalizar, mais uma observação: ao delimitar o objeto de pesquisa a um município, a presente obra é um testemunho da uni-

versalidade da análise adotada, problematizando e dialogando com diferentes correntes interpretativas, sem perder o veio fecundo do viés proposto.

O livro é instigante e o leitor terá o privilégio de percorrê-lo ao longo de suas páginas.

Oswaldo Zorzato/UFGD

Sumário

| | |
|--|----|
| PREFÁCIO | 03 |
| INTRODUÇÃO | 09 |
| CAPÍTULO 1 | |
| A RESERVA INDÍGENA DE DOURADOS | 23 |
| Antecedentes históricos: a constituição das reservas | 23 |
| Criação e “composição” étnica da reserva indígena de Dourados | 27 |
| Os Kaiowá | 29 |
| Os Guaraní | 31 |
| Os Terena | 33 |
| A convivência interétnica | 38 |
| A reserva indígena de Dourados na atualidade | 43 |
| CAPÍTULO 2 | |
| A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E OS PROFESSORES ÍNDIOS | 51 |
| Educação escolar indígena no Brasil: a emergência dos professores índios | 51 |
| Educação escolar indígena em Dourados: as instituições e os professores índios | 65 |
| O órgão indigenista oficial (SPI/FUNAI) | 65 |
| A Missão Evangélica Caiuá | 70 |
| A prefeitura municipal de Dourados | 78 |
| O estado de Mato Grosso do Sul | 83 |
| As instituições de ensino superior em Dourados | 88 |
| A constituição do grupo de professores indígenas de Dourados | 91 |
| Antes de 1988 | 91 |
| Pós-1988 | 94 |

CAPÍTULO 3

| | |
|---|-----|
| A ESPECIFICIDADE DOS PROFESSORES ÍNDIOS DE DOURADOS | 97 |
| O papel social | 97 |
| A especificidade como concebida pelos professores | 100 |
| Caracterização do grupo na atualidade | 102 |
| Unidos por interesses comuns | 106 |
| Divergências internas no grupo | 110 |
| A questão política | 110 |
| A questão da formação ou do preparo dos professores | 113 |
| A questão linguística | 120 |
| A questão da religiosidade | 125 |
| Conflitos étnicos | 131 |

CAPÍTULO 4

| | |
|--|-----|
| TRANSFORMAÇÕES SOCIOCULTURAIS | 137 |
| Professores índios e não-índios: o desafio de enfrentar a comparação | 138 |
| O prestígio e a questão financeira | 146 |
| O prestígio, o saber escolar e o papel de liderança na comunidade | 150 |
| Os desafios impostos para a escola e para os professores índios | 168 |
| A responsabilidade pelo ensino e preparo/formação profissional | 172 |
| Novos papéis delegados à escola e aos professores | 179 |
| Professor índio: um guardião da “cultura”? | 186 |
| As transformações na dinâmica social/ inovações através da escola | 197 |
| Os processos de decisão e participação coletiva | 198 |
| Transformações no âmbito familiar relacionadas aos papéis exercidos por homens e mulheres: a questão do gênero | 200 |
| Convivência resultante do sistema escolar | 205 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 209 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 215 |
| FONTES ESCRITAS | 227 |
| FONTES ORAIS | 231 |
| ANEXO | 233 |

INTRODUÇÃO

Este livro é resultado de uma pesquisa realizada no curso de *Mestrado em História*, da UFGD, na linha de pesquisa *História Indígena*, defendida no ano de 2006. Na pesquisa voltei minha atenção para os professores índios como atores sociais participantes do processo histórico de educação escolar indígena na Reserva Indígena de Dourados (MS). Neste sentido, procurar entender o lugar que a temática indígena tem ocupado na historiografia brasileira foi fundamental.

A história tradicional produzida pelas elites intelectuais brasileiras fez perpetuar a representação do Brasil enquanto uma nação relativamente “branca e homogênea” – unida por uma “mesma” língua (oficial) e um “mesmo” patrimônio histórico e cultural – ainda que formada a partir de “diferentes matrizes”. Este equívoco, relacionado à perspectiva do “branqueamento” da nação através da “fábula das três raças”, é discutido por DaMatta (1987). Como observado por este autor, “o nosso sistema hierarquizado está plenamente de acordo com os determinismos que acabam por apresentar o todo como algo concreto, fornecendo um lugar para cada coisa e colocando, complementarmente, cada coisa em seu lugar” (DAMATTA, 1987, p. 59). Entretanto, o Brasil “abriga” diversos grupos étnicos (asiáticos, africanos, europeus...) dentre os quais estão os povos indígenas – seus primeiros habitantes – com “visões de mundo” (cosmovisões), dinâmicas socioculturais, línguas, processos de transmissão de conhecimentos e historicidades próprias. Este “caráter pluriétnico” do Brasil foi reconhecido, oficialmente, na

Constituição Federal de 1988. Desta forma, é preciso evitar a representação de um Brasil “uno” onde as diferenças se “acomodam” na formação do “povo brasileiro”. Também é preciso evitar colocações em que os grupos indígenas são tomados genericamente como se pertencessem a uma categoria única e fossem iguais.

Pensar a temática indígena na historiografia brasileira hoje implica em desfazer os equívocos geradores de preconceitos originados, na maioria das vezes, pela própria historiografia. Como notado por Lima:

[...] há estruturas cognitivas profunda e longamente inculcadas na maneira de pensar a história brasileira que orientam a percepção, e permitem a reprodução, de um certo universo imaginário em que os indígenas permanecem como povos ausentes, imutáveis, dotados de essências a-históricas e objeto de preconceito: nunca saem dos primeiros capítulos dos livros didáticos; são, vaga e genericamente, referidos como *um dos componentes do povo* e da *nacionalidade* brasileiros, algumas vezes tidos como vítimas de uma terrível ‘injustiça histórica’, *os verdadeiros senhores da terra*. (LIMA, 1995, p. 408).

Desta forma, os índios ainda são vistos como se fossem representantes da “infância da humanidade” e remanescentes de um estágio civilizatório há muito ultrapassado pelos não-índios. Também têm sido considerados “romanticamente” por muitos como detentores de uma “pureza cultural ancestral intacta¹”; algo como uma “reserva moral da humanidade”. Outros, por não entenderem o *modo de ser* de muitos grupos indígenas que não se adequaram

1 Gruzinski (2001) faz uma crítica aos que procuram olhar para as culturas em busca de “arcaísmos” ou “exotismos”. Para o autor o “arcaico é um engodo” (p. 26) e o “exotismo” fornecedor de clichês (p. 29). Neste sentido, o autor também questiona o “mito do bom selvagem” (p. 30).

aos moldes capitalistas de acúmulo de bens, os “tacham” de preguiçosos.

Diante disto, na historiografia brasileira mais contemporânea, com os estudos da História Indígena, estudiosos vêm repensando a participação dos indígenas na História no sentido de reverter a imagem preconceituosa e equivocada, ainda existente, sobre as sociedades indígenas em nosso país. Assim, procura-se evitar conceitos estereotipados em que os índios são considerados “povos do passado”, “atrasados”, “sem história”, “seres primitivos”... (BRASIL/RCNEI, 1998, p. 41).

Pensar que os indígenas são povos “do passado” é incorrer na “armadilha”, denominada por Manuela Carneiro da Cunha de “ilusão do primitivismo” (CUNHA, 1992, p. 11) calcada numa perspectiva segundo a qual os índios “pararam no tempo”, “não evoluíram” e “estão condenados ao extermínio”. Em consequência, imagina-se, equivocadamente, que as sociedades e culturas indígenas não se transformam, não se reelaboram e que as tradições são absolutamente imutáveis.

Ao contrário, é necessário pensar o índio enquanto sujeito histórico capaz de tomar decisões, de lutar por seus direitos – mesmo que em posição desfavorável – fazer alianças, mediar situações históricas e não como simples “vítima” da História. E assim repensar o seu papel na história e na sociedade brasileira percebendo a contemporaneidade e a diversidade das sociedades indígenas. De acordo com Grupioni:

É importante registrar a presença indígena cada vez mais qualificada no cenário político nacional e internacional. Já é corriqueira a presença de lideranças indígenas em mesas de negociação, tanto com prefeitos e autoridades locais – reivindicando escolas, atendimento à saúde e apoio para projetos econômicos, ou lutando contra propostas de exploração

predatória de seus territórios -, quanto em grandes fóruns e discussões internacionais. (GRUPIONI, 2001, p. 23).

É fato digno de nota a imprecisão dos dados estatísticos referentes à população indígena brasileira encontrados nas literaturas. Até mesmo órgãos oficiais apresentam diferenças gritantes. Os dados variam entre 300 a 700 mil indígenas² pertencentes a mais de 225 grupos étnicos distintos que falam mais de 180 línguas diferentes e que possuem diferentes culturas e histórias e saberes próprios.

Independente da discordância entre os dados, uma questão importante a ser considerada é que, diferentemente das previsões de historiadores e antropólogos do início do século XX que supunham o desaparecimento das populações indígenas ou sua absorção (integração) pela sociedade nacional, a população indígena no Brasil tem crescido nos últimos anos. De fato, houve uma redução drástica da população indígena a partir da conquista europeia³ devido aos conflitos com os conquistadores (guerras, perseguição, escravidão...) e às novas doenças que causaram verdadeiras epidemias e muitas mortes. O chamado “progresso” foi responsável pelo desaparecimento de muitos povos indígenas no Brasil. Porém, como já colocado, esta população tem crescido ultimamente e é preciso considerar a significativa população indígena no país, particularmente no estado de Mato Grosso do Sul.

2 Estes dados resultaram da pesquisa efetuada à época da escrita da dissertação (2006). De acordo com o último censo do IBGE realizado em 2010, foram registrados 896.9 mil indígenas (36.2% em área urbana e 63.8% em área rural), 305 etnias e 274 idiomas. “O total inclui os 817.9 mil indígenas declarados no quesito cor ou raça e também as 78,9 mil pessoas que residiam em terras indígenas e se declararam de outra cor ou raça (principalmente pardos, 67,5%), mas se consideravam “indígenas” de acordo com aspectos como tradições, costumes, cultura e antepassados”. Disponível em: <http://censo2010.ibge.gov.br/noticias>.

3 Estima-se que a população indígena no Brasil, no início da conquista, “estava na casa dos milhões” de indivíduos (CUNHA, 1992, p. 12). Os indígenas de língua Guarani eram “em torno de um milhão” em toda a Bacia Platina (MARTINS, 1992, p.29).

A presença indígena, na área que hoje corresponde ao estado de Mato Grosso do Sul (MS), remonta a tempos imemoriais que antecedem à conquista europeia (EREMITES DE OLIVEIRA, 2001, P. 118). Contudo, sob a ótica etnocêntrica do europeu conquistador, os indígenas, considerados “primitivos” e “selvagens”, foram ignorados enquanto habitantes legítimos deste território e vistos como um empecilho ao desenvolvimento da nação brasileira e à expansão do processo colonizador que objetivava o preenchimento dos “espaços vazios”. O caminho seria “pacificá-los” e “civilizá-los”.

Desta forma, a educação escolar foi um instrumento amplamente usado para a suposta “civilização” e “integração” destes povos à “sociedade nacional” desde os primeiros momentos da colonização até o final dos anos 80 (NASCIMENTO, 2000, p. 33). A Constituição Federal de 1988 rompeu com o “viés” integracionista que orientou, por muito tempo, as ações indigenistas referentes à Educação Escolar Indígena (EEI)⁴ no Brasil.

A educação escolar vem sendo utilizada na Reserva Indígena de Dourados – MS – (RID)⁵ desde, pelo menos, 1931, sendo influenciada por políticas indigenistas diversas – antes, integração/homogeneização e, agora, sinalizando respeito às diferenças, onde predomina a ideia de “pluralidade cultural”. Instituições escola dos (as primeiras professoras índias assumiram aulas em meados da dé-

4 Usamos o termo “Educação Escolar Indígena” para nos referirmos ao processo de educação escolar formal destinado aos indígenas (com escola, professores, material didático, dentre outros...). E a expressão “Educação Indígena” para nos referirmos aos processos pedagógicos exercidos pela família e comunidade (em ambiente doméstico ou familiar). Este processo é referido por alguns educadores como sendo a “educação tradicional”.

5 Atualmente, a designação mais usada para as “reservas” indígenas tem sido a de área indígena. Entretanto, em relação à área indígena de Dourados, a designação mais usada na região tem sido Reserva Indígena de Dourados, inclusive pelo órgão indigenista oficial (FUNAI) que atua na área. Desta forma, respeitando a designação local, este trabalho fará uso da denominação “Reserva Indígena de Dourados” (RID).

cada de 60); o período de mobilização dos povos indígenas que levaram às conquistas da Constituição de 1988; bem como o período posterior à Constituição quando houve um aumento crescente de professores índios no processo, especialmente na Reserva Indígena de Dourados. Portanto, o recorte proposto alcança: 1) os anos 60 e 70 marcados pela permanência das “políticas assimilacionistas”; 2) os anos 80 caracterizados como um “processo de transição” entre a ditadura e a reabertura democrática tendo as lutas dos movimentos indígenas e indigenistas culminado com as conquistas de 88; 3) o período “instaurado” a partir dos anos 90, quando se inicia a implantação de um “novo” modelo em relação às políticas e ações indigenistas no país.

Para os povos indígenas, este período representa uma transição entre o “novo” e o “velho” no que se refere às lutas e conquistas legais em relação a seus direitos territoriais, valorização de suas línguas, tradições e respeito a seus “processos próprios de aprendizagem”. A escola indígena conquista a garantia legal para ser *específica, diferenciada, intercultural e bilingue*, na qual o professor índio tem um papel de destaque nas decisões, na construção e condução dos processos escolares juntamente com os demais membros da comunidade.

Sendo assim, o estudo focaliza o papel social do professor índio enquanto categoria social diferenciada tendo como referência empírica ou campo de estudos o caso da Reserva Indígena de Dourados (RID), a partir do momento em que os professores índios foram assumindo este papel (de professor) e foram “construindo” esta possibilidade. Buscamos especialmente os professores índios “mais antigos”, ou seja, os primeiros a assumirem este papel na reserva e aqueles que foram “gestados” neste período de transição.

Tratou-se de trabalhar a ideia de professores enquanto grupo social (coletivo) na medida em que, através do seu trabalho, buscam

estabelecer a mediação entre os elementos da “tradição” indígena e os “novos” desafios que a comunidade enfrenta nas suas demandas com a “sociedade” nacional.

No caso da escola como instituição vinda de fora, a mediação se faz entre os elementos da ação pedagógica tradicional⁶ e os da educação escolar formal. Uma vez que a escola vem de fora, os professores índios constituem uma categoria nova criada com ela. Portanto, ao mesmo tempo em que são indivíduos considerados “autóctones⁷”, tornam-se também “porta-vozes” de uma instituição externa “gerenciada” pelo Estado (FUNAI, prefeitura ou agências missionárias).

As questões que orientaram este trabalho foram: Como se constituíram professores no contexto das políticas indigenistas anteriores à Constituição Federal de 1988 (as quais visavam à assimilação e integração do índio à sociedade nacional e lhe negavam o direito à “autonomia” sobre seus processos escolares e à afirmação da diferença)? Que instituições os ajudaram a desempenhar tal função? Qual foi sua caminhada histórica neste processo? Que espaços conquistaram? Que interferências realizaram na comunidade? Que relações estabeleceram com o poder público municipal; com a igreja; com a FUNAI; dentre outros com os quais se relacionaram? Que transformações socioculturais ocorreram na e/ou com a “figura” do professor? E, sobretudo, que ressignificações socioculturais mediaram em todo o processo?

6 Meliá (1979) faz uma distinção entre a “Educação Indígena” que corresponde à *educação pedagógica tradicional* relacionada à própria vida do grupo, na qual todos desempenham papéis de professores, sem um local específico para acontecer e a “Educação para o Indígena”, que é representada pela instrução formal, com escola, especialistas em Educação, dentre outros.

7 Longe de invocar a ideia do exótico, o termo aqui se refere ao professor como parte integrante da comunidade indígena de Dourados tal qual descrita no primeiro capítulo deste trabalho. Neste contexto, ele é considerado um nativo representante desta comunidade ou de um dos grupos (étnicos e/ou familiares) que a compõem.

Assim, o objetivo geral do trabalho foi investigar a especificidade dos professores índios como agentes sociais e o seu papel como mediadores nas transformações socioculturais na Reserva Indígena de Dourados no período entre 1960 a 2005.

Especificamente procuramos: 1. verificar o processo histórico de constituição do cenário multiétnico da RID; 2. fazer um levantamento histórico do processo de EEI na RID no período estudado atentando para a emergência dos professores índios; 3. verificar a construção histórica do “papel” de professor na RID através do levantamento das experiências dos indivíduos (professores); 3.1. traçar o perfil sócio-histórico dos professores em questão caracterizando-os como uma categoria social específica considerando suas relações internas com seu grupo (comunidade indígena) e com o contexto mais amplo da sociedade nacional (SPI/FUNAI, MECA, Secretarias de Educação, movimentos sociais...); 3.2. analisar que relações estabeleceram com as instituições com as quais se relacionaram considerando seu “protagonismo” histórico e seu papel de ator social; 4. verificar que espaços internos e externos eles conquistaram e que “interferências” realizaram na comunidade enquanto professores apontando para os novos desafios enfrentados e para as transformações socioculturais mediadas.

Procuramos seguir os caminhos da História Indígena contemporânea, a partir de uma perspectiva interdisciplinar, buscando fazer um diálogo da História com outras disciplinas, como a Antropologia, a Sociologia e a Educação – evitando conceitos generalizados ou estereotipados a respeito dos indígenas. Referimo-nos aos índios enquanto sujeitos históricos e não como simples “vítimas” da História (como foram representados pela historiografia brasileira).

Também buscamos evitar visões “maniqueístas”, “binárias” ou “dualistas” dos sujeitos, como: dominantes/dominados; vencidos/vencedores; bons/maus que podem “mascarar” a “realidade” e o entendimento dos processos históricos ao ocultar as estratégias

de “recepção” e “resistência” diante das situações concretas vivenciadas pelos sujeitos (CHARTIER, 1988).

Desta forma, a cultura é “essencialmente dinâmica” (CUNHA, 1987, p. 116) e não pode ser considerada como sendo isolada, “pura”, “original”, “fechada”, “estática”, homogênea ou presa a padrões e critérios objetivos ou sincrônicos como se cristalizada no tempo. Ela é sempre fronteiriça, móvel, miscível, dinâmica e sujeita a releituras, trocas, reelaborações, ressignificações... E, como discutido por Chartier (1988, p. 134), “o que é necessário reconhecer são as circulações fluídas, as práticas partilhadas que atravessam os horizontes sociais” e não ignorar os “empréstimos e intercâmbios”, a “interpenetração”, a complexidade das múltiplas “clivagens” e “cruzamentos” de diferentes formas culturais, nem “mascarar a multiplicidade das diferenças” que estão “imbricadas”.

Neste contexto, a ideia de “hibridismo” pode ajudar, mas devemos ter o cuidado de não interpretá-la como um processo de simples “mistura cultural”, de fusão ou acomodação de diferenças, mas sim como um “entrelaçamento”, um “movimento agonístico”, uma “ambivalência”, um “nunca estar em casa” (BHABHA, 2003), uma “fricção”. Neste sentido, o conceito de “fricção interétnica” (de Roberto Cardoso de Oliveira) pode ser mais expressivo que hibridismo, pois traz a ideia de “conflito”, de “luta por legitimidade”. Canclini (2003, XXVII) pontua os limites do hibridismo naquilo “que não se deixa, ou não quer ou não pode ser hibridado”. Para ele, “a hibridação, como processo de interseção e transações, é o que torna possível que a *multiculturalidade* evite o que tem de segregação e se converta em interculturalidade”.

Ao falar da hibridação da nossa cultura, conforme analisado por Bhabha, Alcântara (2002, p. 30), enfatiza: “Nós nos encontramos na fronteira, nos entre-lugares, na tensão entre o público e o privado, no passado e no presente e no psíquico e no social – é nessa tensão que estamos produzindo a cultura”.

Em relação aos professores índios de Dourados, enquanto sujeitos históricos, consideramos o contexto “sócio-cultural” de “fronteiras” no qual estão inseridos: marcado por intensas relações interétnicas⁸ onde Kaiowá, Guaraní, Terena e alguns não-índios “partilham” o “mesmo” território, o “mesmo” espaço escolar; alguns, as mesmas igrejas, dentre outros espaços internos e externos.

Ao considerar este contexto dinâmico, a pesquisa não abriu mão de ouvir os atores envolvidos no processo de escolarização dos índios em Dourados. Dessa forma, a pesquisa foi realizada a partir dos recursos fornecidos pela história oral – enquanto metodologia de produção de fontes – para proceder à “construção” e análise das fontes orais necessárias à pesquisa. Os principais “interlocutores” foram os próprios professores índios da Reserva Indígena de Dourados que atuaram e/ou atuam no período estudado e as pessoas com as quais se relacionaram mais proximamente, como familiares, lideranças indígenas, dentre outros.

Para a realização das entrevistas com os professores elaboramos um roteiro com perguntas ligadas aos objetivos do trabalho, porém este serviu apenas como um norteador das conversas e não como um guia rígido a ser seguido. Dependendo da conversa inicial ou das informações prévias que tínhamos (sobre os interlocutores), acrescentamos ou omitimos algumas questões. Para as entrevistas com as demais pessoas, fizemos algumas questões pontuais ou “perguntas de corte” e deixamos que os entrevistados falassem livremente (sem muitas interrupções) a respeito do tema proposto, optando por “entrevistas de história de vida” (MEHY, 1991, p. 18-19). Entendemos que a “pesquisa de campo” (que inclui a realização das entrevistas) é um processo que só pode ser

8 Convém ressaltar que os casamentos “interétnicos” ocorrem com certa frequência na RID.

descrito no gerúndio, ou seja, fazendo vamos desvendando o como fazer; vamos construindo, reelaborando, revendo, evitando determinadas questões, inserindo ou reforçando outras... Desta forma, as questões variaram de acordo com o rumo da conversa e com o conhecimento que temos do entrevistado. Como colocado por Vieira, “[...] o trabalho de campo é um processo quase místico e, na sua essência, praticamente impossível de ser ensinado. Efetivamente, uma coisa são os fundamentos teóricos que lhe são subjacentes [...]; outra coisa é entrar num terreno e fazer o trabalho sistemático [...]” (VIEIRA, 1999, p. 35).

Além das entrevistas gravadas, a pesquisa se valeu de registros de dados colhidos através da observação direta ou participante do cotidiano e das atividades profissionais que envolvem os sujeitos deste trabalho; e de gravações feitas em reuniões coletivas em diferentes espaços, como: seminários, debates, dentre outros.

Estes dados puderam contribuir para um melhor conhecimento da dinâmica interna dos grupos estudados e nos ajudaram a entender melhor o conteúdo das entrevistas, contribuindo também para uma melhor análise dos “dados levantados”. Portanto, realizamos observações “em campo” de aspectos socioculturais, relações familiares, étnicas e políticas, bem como de atitudes, posicionamentos, organização da vida material, dentre outras.

Desta forma, levamos em consideração a especificidade da questão indígena no sentido de se buscar conhecer a dinâmica “interna” dos grupos em questão (GEERTZ, 1989), não ignorando as relações de “fronteiras” estabelecidas entre eles. Buscamos considerar e analisar as reações dos entrevistados durante as entrevistas através da observação “lateral” e/ou “circundante” seguindo as orientações de Frank (1999) e Chalhoub (1990).

Além das fontes orais, consultamos algumas fontes escritas, na medida em que se fizeram necessárias para elucidar questões

“pontuais” relacionadas ao contexto histórico do período analisado, como: documentos de arquivos escolares, documentos do antigo SPI e FUNAI e documentos da Missão Evangélica Caiuá.

Esperamos que este estudo sobre os professores índios enquanto sujeitos históricos protagonistas da “escola indígena” e da “história indígena”, através do estabelecimento de um diálogo com outras disciplinas, possa contribuir para mostrar a atuação indígena na História. Desejamos contribuir no sentido de dar visibilidade aos professores indígenas de Dourados enquanto agentes históricos, evidenciando a “construção” de sua história particular, sem ignorar que, enquanto povo, ou melhor, “povos” diferenciados, possuem modos de “ser”, de “ver”, de “ressignificar” o mundo e de viver “diferentes” e nem por isso inferiores.

O livro encontra-se assim organizado:

O primeiro capítulo trata especificamente da Reserva Indígena de Dourados (RID). Inicialmente, traz um breve levantamento de antecedentes históricos sobre a constituição das reservas no MS e, a seguir, discorre sobre a “criação” da RID e sua “composição” étnica. Por último, apresenta a RID na atualidade evidenciando a complexidade das relações sociais, culturais e étnicas que envolvem indígenas de diferentes etnias e não indígenas “dentro” e “fora” dela. Neste capítulo, pretendemos fornecer dados que possam situar o contexto histórico local (social, cultural e étnico) no qual os professores índios de Dourados estão inseridos.

O segundo capítulo traz um levantamento histórico do processo de EEI na RID atentando para a “emergência” e a inclusão dos professores índios neste processo. Para tanto, faz inicialmente uma breve descrição do processo de EEI no país. A seguir, atenta para o processo escolar na reserva destacando a atuação do SPI, da Missão Evangélica Caiuá, da Prefeitura de Dourados, do estado

de Mato Grosso do Sul e das Instituições de Ensino Superior no processo, procurando evidenciar as relações estabelecidas entre os professores indígenas e estes órgãos. Finalmente, faz um breve histórico da constituição do grupo de professores índios em Dourados destacando o período anterior a 1988 e o período posterior.

O terceiro capítulo trata da especificidade dos professores índios em Dourados. Discute o papel social do professor índio e, a seguir, procede à apresentação e discussão dos dados coletados no trabalho de campo relacionados aos professores. Neste sentido, procura explicitar a caracterização do grupo fornecendo subsídios para “pensarmos” os professores índios de Dourados enquanto grupo social específico evidenciando os pontos de convergência e as divergências internas do grupo (sem desconsiderar as especificidades étnicas e culturais dos sujeitos envolvidos).

O quarto capítulo discute o papel do professor índio nas transformações socioculturais na RID, bem como os desafios “novos” impostos para a escola e para os professores índios. Traz uma análise do prestígio e do papel de liderança exercido pelos professores índios na comunidade indígena de Dourados. A análise é fundamentada, principalmente, pelos depoimentos colhidos na pesquisa e pelas contribuições de Brand (2003), Benites (2003) e Pereira (2004). Destacam-se, do ponto de vista histórico e cultural, as transformações socioculturais ocorridas no interior da escola e as transformações socioculturais que extrapolam o espaço escolar.

CAPÍTULO 1

A RESERVA INDÍGENA DE DOURADOS

Antecedentes históricos: a constituição das reservas

O estado de Mato Grosso do Sul contava com a 2º maior “população indígena” do país em 2006, superior a 58.000 indígenas (cerca de 3% do contingente demográfico do estado). Esta “população” é formada pelas etnias Guató, Ofaié-Xavante, Kadiwéu, Tereña, KiniKinawa, Kaiowá, Guarani e demais povos vindos de outros lugares que vivem no estado, que são: Kamba (originários da Bolívia) e Atikum (vindos de Pernambuco)⁹.

Como já dito, a presença indígena, na área que hoje corresponde ao estado de Mato Grosso do Sul (MS) é bem anterior à “conquista” europeia. Na ocasião do “descobrimento do Brasil”, havia uma presença expressiva de diversos povos indígenas na região. Entretanto, entre os séculos XVI e XVIII, espanhóis, jesuítas e bandeirantes paulistas adentraram na Bacia Platina percorrendo esporadicamente este território, dando início ao violento “processo de conquista e colonização do atual território sul-mato-grossense, do qual conseguiram sobreviver apenas alguns grupos indígenas” (EREMITES DE OLIVEIRA, 2001, p. 119).

A preocupação com a defesa do território brasileiro nas fronteiras foi responsável pela criação dos postos militares na região

⁹ Dados mais específicos sobre estes povos podem ser encontrados em Cabral (2002, p.33-64); Mangolin (1993, p. 16- 49) e Martins (1992, p.29-67).

fronteira (Brasil/Paraguai) a partir dos quais surgiram várias localidades e colônias militares, como a Colônia Militar de Dourados. Assim, procederam-se à “ocupação” política e econômica da região.

Os contatos, na maioria, conflituosos entre indígenas e europeus foram muito intensos. Entretanto, estes grupos não foram apenas “vítimas” deste processo histórico, mas a seu modo agiram criando estratégias de resistência, fazendo alianças “entre si” contra os europeus e, em outros momentos, aliando-se a eles – sendo “protagonistas” de sua própria história.

Contudo, na visão do “conquistador”, as “alianças” com os indígenas não os faziam seus iguais. Mesmo nos séculos XIX e XX, com a execução do “processo civilizatório”, os índios foram considerados “selvagens”, “primitivos”, “gente da terra”, que, “pacificados”, podiam ser aproveitados no seu intuito de explorar as riquezas do “sertão”¹⁰. A “farta” mão de obra que representavam também era um elemento a ser “explorado” (VASCONCELOS, 1999, p. 87; MONTEIRO, 2003, p. 166).

A expansão capitalista que ocorreu na passagem do século XIX para o século XX foi um choque violento para as populações ameríndias que habitavam certas regiões brasileiras. Surgiram intensos conflitos fundiários devidos aos processos de colonização não-indígena em diferentes partes do território. A “ocupação” pastoril e a exploração da erva-mate foram responsáveis pelo surgimento de arraiais e cidades afetando profundamente as áreas ocupadas pelas populações indígenas ainda existentes na região. Este processo resultou na criação das “reservas indígenas”. Conforme Monteiro:

10 Zorzato (1998) discute o “local de trabalhador submisso” reservado ao índio na historiografia tradicional (memorialista) mato-grossense.

Ao longo dos séculos, os brancos foram se aproximando da região ocupada pelos índios de início apenas tangenciando-a para, posteriormente, irem ocupando os territórios dos Guarani [Kaiowá e Ñandeva] mais densamente. Dentre as alternativas de sobrevivência restou às populações indígenas o seu engajamento como mão-de-obra dos grandes ervateiros que se estabeleceram na área. O ‘disciplinamento’ das relações entre índios e brancos no Mato Grosso implicava o reconhecimento dos territórios indígenas e sua consequente demarcação (MONTEIRO, 2003, p.31).

Brand (1997), ao fazer uma análise sobre “o impacto da perda da terra sobre a tradição Kaiowá/Guarani”, observa que, a partir de 1880, com a instalação da Cia Mate Laranjeiras no território ocupado pelos Kaiowá e Guarani, “diversas e sucessivas frentes de expansão não indígena” passaram a ocupar esta região.

Com a criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) em 1910 enquanto órgão oficial responsável pela “tutela” dos índios, o “sistema de reservas indígenas” foi visto como sendo uma providência necessária para assegurar a intervenção do Estado em certos conflitos fundiários e dar “proteção” aos índios que eram explorados pelos ervateiros¹¹ sendo “sujeitos” a trabalhar em “regime de escravidão” por causa das dívidas “fantásticas” que contraíam nos “barracões”. Neste caso, as condições de trabalho eram extremamente desfavoráveis aos indígenas. O “Sistema de Barracão” ordenava as relações trabalhistas e a dependência dos índios em relação à Companhia Mate Laranjeira. Neste sistema, os trabalhadores ficavam constantemente endividados com a empresa sujeitando-se a uma relação de “escravidão por dívidas”. O Relatório do auxiliar

11 A mão de obra indígena foi amplamente “usada” nos processos de extração da erva. Seria importante investigar as razões pelas quais os indígenas “se submeteram” a este trabalho, mas o assunto foge aos objetivos desta obra.

Genésio Pimentel Barbosa (1927, CXXXII) denuncia esta situação: “O índio nesse armazém assume um compromisso do qual jamais se libertará a não ser pela fuga [...]” (BARBOSA *apud* MONTEIRO, 2003, p. 79)¹². Apesar disto, os fazendeiros da época “massacravam” as populações indígenas.

Por “outro lado”, com a criação das reservas, o governo poderia “liberar” o restante do território para os colonos. Mais ainda: com a população indígena concentrada em locais específicos, facilitava-se o acesso à sua mão de obra “farta e barata”. De acordo com Monteiro: “Cabe observar que o próprio Serviço de Proteção aos índios servia como agenciador de índios para o trabalho de extração da erva-mate”. Sobretudo, havia uma intenção clara do Estado em transformar os indígenas em trabalhadores nacionais “integrados à nossa civilização” (MONTEIRO, 2003, p. 31; p. 166). Desta forma, as reservas indígenas foram resultadas de um projeto claro de “colonização” e “civilização” que desconsiderou as especificidades (étnicas, culturais e históricas) dos indígenas e negou-lhes o direito à “posse” das terras que tradicionalmente ocuparam.

De 1915 até 1928, o SPI “reservou” aos Kaiowá e aos Guaraní do antigo sul de Mato Grosso (atual Mato Grosso do Sul) oito áreas de terras, a saber: 1) Benjamin Constant (1915, município de Amambaí); 2) Francisco Horta Barbosa (1917, município de Dourados); 3) José Bonifácio ou *Te’ yí* (1924, município de Caarapó); 4) Sessoró ou Ramada (1928, município de Tacuru); 5) Limão Verde (1928, município de Amambaí); 6) *Takaperi* (1928, município de Coronel Sapucaia); 7) *Pirajuy* (1928, município de Paranhos e Porto Lindo (1928, município de Japorã) (BRAND, 1997, P.107-108). Estas

¹² Para mais esclarecimentos, ver o relatório completo (MONTEIRO, 2003, p. 67- 107) e os comentários feitos por Brand (1997, p. 68).

áreas somavam um total de 18.297 hectares e estavam “localizadas próximas a incipientes centros urbanos, sem se ter em conta a localização exata dos *tekoha*”¹³ Kaiowá e Guarani “tradicionais” (idem, 1993, p. 133). Destas reservas, as duas citadas por último eram destinadas a “aldear”¹⁴ os Guarani e as demais para os Kaiowá.

Criação e “composição” étnica da Reserva Indígena de Dourados

A Reserva Indígena de Dourados (RID) foi “criada” em 1917, mas obteve o título definitivo somente em 1965¹⁵. De acordo com o relatório apresentado pelo auxiliar do posto do SPI Genésio Pimentel Barbosa, em 1927, esta área foi reservada aos índios Kaiowá, “junto ao patrimônio de Dourados” (citado por MONTEIRO, 2003, p. 97). À área reservada correspondia o Posto Indígena Francisco Horta Barbosa¹⁶ fundado em 1925, “quando o inspetor do Serviço de Proteção ao Índio (Major Nicolau Horta Barbosa) começou a

13 O termo *tekoha* tem um sentido polissêmico ligado à terra, à natureza e às relações sociais, políticas e religiosas realizadas pelos grupos “Guarani”. O termo abarca a noção de local onde se realiza o “modo de ser Guarani”. Também pode ser definido como local onde se davam as relações sociais entre as famílias extensas e, mais contemporaneamente, com a desarticulação das “aldeias tradicionais”, tem adquirido cada vez mais a significação de território. Ver mais em: Wenceslau (1990); Brand (1993); Almeida (2001); Pereira (1999 e 2004) e Mura (2004).

14 Usamos este termo para nos referirmos ao processo através do qual os indígenas foram “compelidos” a morar nas reservas.

15 De acordo com Monteiro (2003, p. 39): “As terras compreendem 3.539 ha e estão tituladas de acordo com o Decreto nº 404 de 03/09/1917 e registradas às folhas 82, do livro nº 23, em 14/02/1965, no Cartório de Registro de Imóveis; na Delegacia Especial de Terras e Colonização de Campo Grande em 26/11/1965, conforme despacho do Secretário de Agricultura do Estado de Mato Grosso de 23/11/1965”. De acordo com Wenceslau, “a doação feita pelo presidente da Província de Mato Grosso”, era de um lote de 3.600 ha. Porém, no processo de demarcação, “61 ha foram perdidos para proprietários circunvizinhos” (WENCESLAU, 1990, p. 113 - 115).

16 Para mais esclarecimentos sobre os Postos Indígenas (SPI/FUNAI), ver: Oliveira (1968, p. 51-53) e Almeida (2001, p.21-32).

demarcar sua área” (WENCESLAU, 1990, p. 113). O posto era submetido à Inspetoria Regional 5 cuja sede administrativa ficava em Campo Grande. Consta da descrição do posto feita pelo inspetor interino Antonio Estigarribia, em 1927, o trecho abaixo:

É o mais antigo de nossos postos ervateiros e está situado nas proximidades de Dourados, com cujo patrimônio se limita (Município de Ponta Porã). Na sede do posto foi feita uma boa casa para residência do encarregado e escola e, em arruamento fronteiro, diversas casas para índios em pequenos lotes demarcados (ESTIGARRIBIA citado por MONTEIRO, 2003, p. 33).

Em princípio, como pudemos ver pelos documentos da época de sua criação, esta área – antes, denominada pelo nome do posto do SPI (Francisco Horta Barbosa) – foi reservada aos Kaiowá, pois este era o grupo “tradicionalmente” predominante na região. Porém, conforme apresentado por Monteiro, já havia alguns índios das etnias Terena e Guarani na região da atual cidade de Dourados na ocasião da criação da reserva:

[...] os Kaiwá estavam localizados, em sua maioria, em pequenos grupos espalhados na zona ervateira ao sul do Estado. Encontravam-se misturados com índios Terena e Guarani pelos municípios de Dourados, Ponta Porã, União. Os Kaiwá aldeados encontravam-se nos postos indígenas Francisco Horta, no município de Dourados, José Bonifácio (Tey-Cuê), município de Ponta Porã, e subposto União (Nhu-Verá) (MONTEIRO, p. 32. Grifo nosso).

Os dados colhidos nos permitiram observar que, se os Kaiowá foram os primeiros a ser aldeados em Dourados, os Terena e os Guarani que estavam na região vieram para a reserva logo em seguida sob a orientação do SPI.

Os Kaiowá

De acordo com Schaden: “Os Guarani do Brasil Meridional podem ser divididos em três grandes grupos: Os Ñandeva [...], os Mbuá e os Kayová”. Para o mesmo autor, “a divisão em três subgrupos se justifica por diferenças, sobretudo linguísticas, mas também por peculiaridades na cultura material e não-material” (SCHADEN, 1974, p. 02). Conforme o quadro apresentado por Monserrat (1998, p. 98), estes três “subgrupos” correspondem aos dialetos “Kaiwá (Kayová)”, “Mbiá (Mbuá, Mbyá, Guarani)” e “Nhandeva (Txiripá, Guarani)” originados da língua Guarani pertencente à família linguística Tupi Guarani, que advém do grande tronco linguístico Tupi.

Os dois grupos étnicos de língua Guarani que estão presentes na RID e no sul do estado de Mato Grosso do Sul atualmente são os grupos Kaiowá e Guarani (Ñandeva).

De acordo com Pereira (1999), os três subgrupos designados na literatura como Guarani “apresentam grandes similaridades do ponto de vista linguístico, da organização social e do sistema religioso”. Segundo ele, a distinção entre os três grupos não é fácil de ser evidenciada, mas as diferenças entre eles, ainda que “pequenas do ponto de vista do analista”, “são apropriadas como importantes elemento distintivos”. Neste sentido, Pereira chega a dizer que, no contexto da RID (com a presença dos Terena) a distinção entre os grupos “parece ser mais social do que étnica, na qual, as pessoas pertencentes a cada um destes grupos manipulam os marcadores que compõem o sistema multiétnico”. Mesmo reconhecendo que não há “um consenso sobre quais seriam os elementos distintivos de cada grupo”, Pereira (1999, p. 14-16) faz um levantamento das características “peculiares” dos três subgrupos (“Guarani”) encontrados nas literaturas que ele analisou. Tais características dizem

respeitos a aspectos que incidem sobre a religião, as cerimônias religiosas e o espaço territorial.

Os pesquisadores que trabalham com os Guarani contemporâneos de Mato Grosso do Sul costumam não fazer muita distinção e/ou comparações entre os Kaiowá e Guarani (Ñandeva). Alguns adotam o termo Guarani ou Guarani/Kaiowá para se referir aos dois grupos, embora admitam tratar-se de parcialidades ou subgrupos que, apesar das semelhanças, especialmente, na forma de organização social, possuem diferenças linguísticas e culturais. Outros usam Guarani-Kaiowá para os Kaiowá e Guarani-Ñandeva para os Guarani. Por ser o grupo predominante na região (MS), a maioria dos estudos está voltada para a etnia Kaiowá (BRAND, WENCESLAU, PEREIRA, dentre outros).

Os Kaiowá são também conhecidos na literatura como “Päi-Tavyterã” (denominação usada no Paraguai), “Caaguá-Monteses” (BRAND, 1997, p. 49), “Kayová, Kainguá, Cayuá, Kaa-thwua, Kadjová, Monteses, Teui e Tembkwá” (MONTEIRO, 2003, p. 18). Eles podem ser considerados aqueles que tentaram o mais possível evitar o contato com o ‘civilizado’. De acordo com Monteiro, a denominação Kaiwá é um produto da dominação colonial¹⁷ que não sabia distinguir as diferentes formas de ser Guarani (idem). Esta denominação, segundo a autora (e outros estudiosos), significa “habitante da mata”. Brand (1997, p. 52) destaca que uma de suas “principais características” é a “preferência pela mata”.

Como verificado em documentos da época da criação da Reserva Indígena de Dourados, no início, o número de índios “aldea-

17 É comum ouvirmos os indígenas “reclamando” que esta designação lhes foi dada pelo “branco”. Alguns fazem até piadas em relação às denominações dadas a eles. Ni-muendaju (1987) fala em diversas “hordas” de “Kayguá”, assim como fala também em diversas “hordas” de “Apapocúva” (Guarani-Ñandeva).

dos” era muito restrito¹⁸, pois nem todas as famílias Kaiowá da região estavam “estabelecidas” dentro da área reservada. Numa carta escrita por Dr. Nelson de Araújo (1929), médico e missionário da Missão Evangélica Caiuá, encontramos o seguinte relato:

O plano do Serviço de Proteção aos índios é que os índios façam as suas casas nas proximidades dos Postos; mas eles, não sei por que motivo, preferem fazê-las bem afastadas, espalhando-as nos seus territórios. Só um pequeno número tem suas casas junto aos postos.

[...] Embora possuam as suas terras, muitos índios moram em terras pertencentes aos civilizados, mas com o tempo, eles procurarão as suas propriedades (ARAÚJO, 1929, p. 04. Grifo nosso).

Em uma leitura crítica deste documento evidenciamos que, em princípio, os Kaiowá resistiam ao aldeamento, preferindo ficar nas matas ou, quando podiam, nos seus territórios de ocupação tradicional. Porém, posteriormente, estes territórios foram gradativamente sendo ocupados pelas fazendas, “obrigando-os” a entrarem nas áreas reservadas.

Os Guarani

De acordo com Shaden, a denominação Ñandeva – *os que somos nós, os que são dos nossos* - “é a única autodenominação usada pelas comunidades que falam o dialeto registrado por Nimuendajú com o nome de Apapokúva” (SHADEN, 1974, p. 02-05). Segundo o autor, grupos Guarani (Ñandeva) que migraram, por motivos re-

18 De acordo com o primeiro censo realizado pelo SPI, em 1929, havia 175 índios Kaiowá aldeados.

ligiosos, do oeste em direção ao sul “desde o primeiro quartel do século XIX” se estabeleceram no litoral e no interior paulista, como os Guarani da aldeia de Araribá perto de Bauru entre os quais estive Nimuendajú por muito tempo. No extremo sul de Mato Grosso, a reserva Jacareí ou Porto Lindo é habitada quase exclusivamente por Guarani. Como comentado por Shaden, “segundo as indicações de Nimuendajú, [esta área] deve corresponder aproximadamente ao ponto de partida das migrações Apapokúva” (p. 03).

Alguns Guarani provenientes do Paraguai ou que “vieram” do estado de São Paulo, no início do século XX, também podem ser encontrados em reservas predominantemente Kaiowá no sul do estado (MS). Na Reserva Indígena de Dourados, a história da presença dos Guarani na mesma área que os Kaiowá, como já visto, remonta ao início do século XX.

Segundo rev. Orlando Andrade, “chegaram nestas terras por volta de 1920 uma família Guarani, os Souza, vinda do litoral brasileiro”. Rev. Orlando teria conhecido Olegário de Souza, que lhe contou que tinha vindo com seus pais de “uma terra ao lado do mar” (ANDRADE *apud* BERNARDES, 1998, p.05). Este registro coincide com o “depoimento” da senhora Júlia Souza¹⁹ (80 anos), filha de Olegário²⁰. Dona Júlia afirmou que sua família foi a primeira família Guarani (Ñandeva) a chegar na Reserva Indígena de Dourados. Segundo ela, seu pai e irmãos (dele) teriam ficado cerca de um mês em viagem a cavalo para Campo Grande a fim de garantir para sua família um pedaço de terras na área reservada em Dourados. De acordo com dona Júlia, seu pai e seus tios teriam vindo da região de Sorocaba “fugidos” para Dourados.

19 Júlia Souza. Entrevista gravada em junho de 2005 e armazenada em CD. Arquivo da pesquisadora.

20 Seu Olegário era irmão do pai do líder indígena Marçal de Souza. Sobre Marçal, ver: Tetila (1994).

A “família” Souza é, atualmente, muito numerosa na área indígena de Dourados. A parentela de dona Júlia (seus filhos, netos e a cunhada – viúva de Marçal de Souza) ocupa, atualmente, parte da área que foi reivindicada por seu pai e seus tios em Campo Grande. Pessoas desta família estabeleceram relações de parentesco com outras famílias Guarani, Kaiowá e Terena da reserva envolvendo uma série de casamentos interétnicos. Cabe lembrar que uma boa parcela dos professores indígenas de Dourados pertence a esta família ou mantém relações de parentesco com pessoas desta família. Seus membros costumam se destacar nas relações políticas internas da RID e nas relacionadas ao entorno assumindo cargos considerados de liderança ou chefia, como: professores, missionários da Missão Evangélica Caiuá (MECA); chefe de posto da FUNAI, capitão, dentre outros.

Além dos Souza, outros Guarani se instalaram na reserva de Dourados e ajudam a compor a atual configuração étnica da área.

Os Terena

Os Terena são, tradicionalmente, falantes da língua Terena da família linguística Aruák. No Brasil, há vários grupos da família Aruák situados ao norte e ao sul do Amazonas e no alto do rio Xingu. Os Aruák da região mais meridional são os Terena (conhecidos como Guaná juntamente com os Laiana e os Kiniknao). Os Terena viviam no Êxiva ou Chaco até o século XVIII quando entraram no atual território sul-mato-grossense. Atualmente, habitam a região dos rios Aquidauana e Miranda, afluentes do rio Paraguai, em Mato Grosso do Sul²¹ (CARVALHO, 1979; CARVALHO, 1992; MOURA,

21 Na década de 1930, alguns Terena foram transferidos para o estado de São Paulo,

2001; EREMITES DE OLIVEIRA e PEREIRA, 2005; AZANHA, 2006).

A Guerra do Paraguai impactou fortemente a organização territorial Terena, pois, além de serem recrutados para a guerra atuando diretamente no combate e no fornecimento de alimentos, o seu território foi um dos palcos do conflito. Em consequência, suas aldeias foram destruídas durante os combates. Após a guerra, as fazendas de gado foram cercando o território Terena dificultando a vida na aldeia. Isto levou muitos Terena a se empregarem como trabalhadores nas fazendas²² onde havia muita exploração dos proprietários não índios sobre seu trabalho. Houve muito conflito entre Terena e fazendeiros por questões fundiárias, pois os fazendeiros tentavam se apossar das terras dos índios. Os Terena também foram “recrutados” para trabalhar na Comissão das Linhas Telegráficas (1900) liderada por Cândido Mariano da Silva Rondon e na Companhia Estrada de Ferro Noroeste do Brasil (1904), a qual comprometeu parte dos seus territórios. Com a criação do SPI (1910), os Terena sofreram o impacto da restrição dos seus territórios e do aldeamento compulsório nas reservas (OLIVEIRA, 1968, p. 39-51; MOURA, 2001, p. 36-37; AZANHA, 2006).

As áreas indígenas Terena no MS estão concentradas nas proximidades dos municípios de Miranda, Aquidauana, Sidrolândia e Nioaque. Há um grupo expressivo de índios Terena na cidade de Campo Grande, os quais compõem a chamada “aldeia urbana”.

Segundo a reportagem *Terenas chegaram primeiro na reserva* (jornal “Diário do Povo”, 1996, p. 09), a partir de 1912, já havia

para uma área onde vivem os Kaingang e Guarani (Ñandeva). Ver: Oliveira (1968, p. 48); Carvalho (1979, p.83-86); Bittencourt e Ladeira (2000, p.18).

22 O trabalho nas fazendas faz parte da memória de muitos relatos Terena que temos ouvido em Dourados. Muitos destes relatos nos dão a impressão de que alguns Terena andavam “errantes” pelas fazendas até chegarem na reserva de Dourados, onde se estabeleceram e constituíram família.

índios Terena na região da atual cidade de Dourados. Os primeiros a chegar seriam Francisco Reginaldo e seus familiares. De acordo com as pesquisas e as entrevistas realizadas pela equipe do jornal, os Terena teriam chegado primeiro na área que, atualmente, corresponde à RID e foram os seus fundadores. Citando arquivos do posto da FUNAI, a reportagem ainda afirma que os “Guarani” (se referindo aos Kaiowá) da família Isnard vieram para a área somente em 1918 (depois dos Terena). Embora este fato necessite de mais investigação em um trabalho específico sobre a temática (incluindo uma leitura cuidadosa dos documentos citados na reportagem), em trabalho de campo, colhemos relatos que indicam a presença de indígenas Terena na região de Dourados na ocasião do estabelecimento da RID ou da sua “fundação”.

Conforme uma senhora Terena de 66 anos, nascida e criada na reserva de Dourados, seus avós maternos Sr. Antônio Roberto, conhecido como Bororó²³, e dona Maria Julieta teriam vindo para a reserva logo no início de sua “criação”. Segundo ela, eles teriam vindo de uma aldeia Terena denominada “Aldeinha”²⁴ que ficava no local onde hoje se encontra a UNIGRAN. Segundo esta senhora Terena, os Terena desta “aldeia” teriam entrado na reserva e ajudado a abrir “as picadas”, pois o mato era bem denso nesta região:

23 De acordo com esta senhora o avô era índio Bororo, mas todos pensavam que ele era Terena, pois viveu entre os Terena, falava Terena e casou-se com uma Terena. Para Barth (1998), os indivíduos podem atravessar as “fronteiras” dos grupos étnicos independente dos fatores biológicos, pois estes são entendidos como “forma de organização social”. Assim, podemos dizer que, de fato, sr. Antônio “era um Terena”, pois era reconhecido pelo grupo como tal.

24 Trata-se de uma memória relativa à época de seus avós que diz respeito ao momento anterior à entrada de sua família na reserva. Um trabalho específico e mais aprofundado sobre a questão da “constituição” étnica desta área indígena numa perspectiva histórica ainda está por ser produzido.

No início que eles [os Terena] vieram aqui, a aldeia não era aqui. A aldeia iniciou lá na UNIGRAN. Lá pra cima, perto da cidade. Depois eles vieram abrindo as picadas pra cá, né, aqui, na aldeia. E... eles acharam mais Tereno por aqui. Aí, eles se uniram pra abrir as picadas, né. Abriram picadas... E, aí, foi vindo mais... é, índio, é... Guarani... Depois veio mais Tereno, né. Foram abrindo... [...]. É eles vieram porque ia abrir essa aldeia, né. Eles vieram pra cá... [...] Eu acho que meus avô vieram pra cá mais ou menos em 1922, por aí... Eles vieram. Aí, logo vieram o chefe de posto, né. O 1º chefe de posto do SPI, que era lá no posto velho, né. Eu num tô bem lembrada, mas a época que eu era pequenininha era o seu Gaúcho, né [sobre o nome do 1º chefe de posto]. Depois veio o seu Nhonhô... O primeiro, eu não lembro. Só os mais antigo que lembra, né²⁵.

O relatório apresentado pelo auxiliar Pimentel Barbosa ao inspetor Antonio Martins Vianna Stigarribia, em 1923, também, descreve uma situação que envolveu a vinda de índios Terena para Dourados na ocasião. Como segue:

Romualdo Rodrigues Ferreira, correntino, tido e havido como indivíduo desordeiro [...], maldoso explorador de índios. [...] quando se dirigiu a Ponta Porá, de regresso ainda na Fazenda Esperança [...], pretendeu como funcionário de índios, tomar algumas menores filhas de Terena, que residem naquela fazenda; antes desta viagem foi ter – logo por mim destituído de empregado – a Invernada de Burity, de onde recambiou para Dourados os índios Antônio Roberto, Manoel Berthotino, as índias Julieta²⁶, Cecília e Maria Antonieta

25 Alaíde Reginaldo Faustino. Nascida em 1939 na RID. Entrevista gravada em 27 de maio de 2005, armazenada em CD. Arquivo da pesquisadora.

26 A coincidência dos nomes dos avós de dona Alaíde (Antônio Roberto e Maria Julieta) e dos índios Antônio Roberto e Julieta, citados neste documento, levam-nos a pensar que se tratam das mesmas pessoas. Ainda, a reportagem do jornal *Diário do Povo* (1996, p. 09) faz menção ao casal Antônio Roberto e Julieta Reginaldo, que seria filha do fundador da reserva (Francisco Reginaldo). Segundo dados da reportagem, Antônio

e três crianças mais, formando aqui seu novo aldeamento (BARBOSA, 1923. Grifos nossos).

Também, relatos registrados por Meihy (1991) confirmam o fato de que algumas famílias Terena já estavam na região desde o início da “criação” da reserva de Dourados²⁷. Estas famílias teriam vindo com a Comissão de Rondon por ocasião da construção das Linhas Telegráficas no então Estado de Mato Grosso no início do século XX²⁸. De acordo com o relato do Kaiowá Albino Nunes, no início, havia “só três famílias [de índios Terena] que vieram com o Rondon, trabalhando... Eles também ajudaram a fundar com a gente a reserva [...]. Mas depois, começaram a vir os parentes dos Terena e o espaço foi apertando cada vez mais [...]” (*apud* MEIHY, 1991, p. 61). Como evidenciado na fala do líder Albino Nunes, as primeiras famílias que aqui se estabeleceram teriam, mais tarde, possibilitado a chegada de outros parentes. Este fato também fica claro no relato da senhora Terena por nós entrevistada (entrevista citada), segundo a qual, seu pai teria trazido a família de seu marido, que era de Buriti:

Olha, a família dele... Acho que veio do Buriti. Eles vieram do Buriti passaram numa fazenda de Rio Brillhante. Ficaram numa fazenda, trabalhando, em Rio Brillhante. De lá dessa fazenda, o meu pai, Lídio Reginaldo, né, visitava eles na Aroeira, na fazenda dos Correia, parece... Visitava eles e daí, ele

Roberto (apelidado de Bororó) teria vindo para a área em 1914.

27 Meihy (1991): relato de João Machado, p. 97; relato de Ramão Machado, p. 135; relato de reverendo Orlando, p. 228, dentre outros.

28 Entre 1900 e 1910, a *Comissão Rondon* teria passado pelas cidades da região hoje denominada Sudoeste do estado de MS (Bela Vista, Porto Murtinho, Nioaque, Jardim...) e, posteriormente, já no início da década de 1920 teria vindo para esta região (Ponta Porã, Dourados, Rio Brillhante, Campo Grande...). Na ocasião, teria trazido estes Terena para a região de Dourados.

trouxe essa família pra cá... Ele trouxe: veio, de um... de um...
O Benedito Memo [marido], quando veio, ele veio com 12
ano... ele se criou junto cum nós, em casa....

Roberto Cardoso de Oliveira fala da vinda de migrantes Terena para a RID após sua criação (1917), especialmente, “por volta de 1924/1925, período em que foi fundado o seu Posto Indígena” (OLIVEIRA, 1968, p. 44). Segundo ele: “As famílias que continuariam a chegar à Francisco Horta, seriam atraídas por seus parentes, que muito bem se acomodaram junto aos Kaiowá” (1976, p. 87).

Também, vieram outras famílias Terena trazidas pelo SPI para ensinar agricultura aos Kaiowá. Segundo Mangolim:

Na década de 30, um grupo de índios Terena (família ARUAK), habitante de uma região mais ao norte do território Guarani, foi levado para a área indígena de Dourados pelo antigo SPI, com o objetivo de ‘civilizar’ os Guarani-Kaiowá ali localizados (MANGOLIN, 1993, p. 23).

A “ação civilizatória” dos Terena em relação aos Kaiowá deveria ser efetuada mediante o ensino da agricultura. Segundo Wenceslau, os Terena, um povo “tradicionalmente considerado hábil agricultor, foi visto pelo S.P.I. como provável civilizador” dos grupos “Guarani” – considerados “raça indolente” (WENCESLAU, 1990, p. 135). De acordo com a política indigenista da época, os índios deveriam ser transformados em “trabalhadores rurais”. Desta forma, a intenção do SPI era “reduzir os Kaiowá e inseri-los na economia regional como reserva de mão de obra” (BRAND, 1993, p. 77).

A convivência interétnica

Como vimos, a composição étnica da RID, desde os seus primórdios, tem sido singular e atípica, ou seja, formada por de três

etnias: Kaiowá, Guarani (Ñandeva) e Terena – o que caracteriza, nos termos de Oliveira, uma “Reserva Multitribal” (1968, p. 111). Estas três etnias, juntamente com os não índios que vivem dentro da RID ou no seu entorno, mantêm entre si uma complexa rede de relações, configurando, como posto por Pereira, um “sistema multiétnico” de relações. Este autor esclarece que “o sistema multiétnico pressupõe a existência de redes de relações sociais, materiais e simbólicas, que tornam permeáveis as fronteiras étnicas das sociedades envolvidas no sistema” (PEREIRA, 2004, p. 274).

A presença de etnias diferentes na mesma área é uma questão polêmica. Dentre pesquisadores, indigenistas e indígenas, há os que defendem a ideia de que há uma convivência pacífica na RID e há os que se contrapõem a esta ideia afirmando a existência de sérios conflitos de origem étnica. De acordo com Bittencourt e Ladeira (2000, p. 36): “Os contatos entre os Guaná [Terena] e os Guarani nunca foram amistosos, havendo muitas histórias de conflitos”.

Os relatos registrados por Mehy (1991), os trabalhos de Wenceslau (1991; 1994) e de Arruda (1996), dentre outros, evidenciam que, embora haja uma aparente “acomodação” das diferenças étnicas, as relações partilhadas pelos diferentes grupos são muitas vezes permeadas por conflitos. Para Pereira:

O modelo hegemônico do indigenismo praticado nesta área identifica os Terena como mais aptos e receptivos às iniciativas de desenvolvimento e integração à sociedade nacional. Os Kaiowá estariam no pólo oposto, considerados como os mais apegados aos seus próprios valores, enquanto os Ñandeva constituiriam uma categoria intermediária entre Kaiowá, com quem o parentesco linguístico e cultural é indistigável, e os Terena, entre os quais realizam preferencialmente suas escolhas matrimoniais (PEREIRA, 1999, p. 16).

Esta maneira de identificar os grupos étnicos tem sido chamada por muitos de “pirâmide”. Neste entendimento, os Terena estariam no topo da pirâmide sendo considerados os “mais desenvolvidos” e superiores aos demais. Os Guarani viriam a seguir e, por último, os Kaiowá, os quais, por serem considerados [equivocadamente] os “mais atrasados”, nutririam um forte “sentimento de inferioridade” em relação aos demais ao ponto de esconderem a sua identidade étnica.

Este entendimento levou algumas pessoas, na RID, a assumirem uma identificação diferente da assumida por seu grupo familiar buscando uma identificação “ascendente” ou “para cima”. Por conta disto, muitas pessoas que atualmente se identificam como Guarani ou Kaiowá foram registradas (quando crianças) pelos pais como Terena no posto da FUNAI – especialmente quando um dos pais tinha registro de Terena. Alguns pais registraram as crianças como não índias nos cartórios da cidade, sobretudo quando um dos pais não era indígena. Assim, mesmo residindo na reserva e participando da dinâmica social de um determinado grupo étnico, alguns indivíduos foram registrados como “brancos”. Isto pode ser facilmente observado nos registros de alguns alunos das escolas que atendem alunos da RID.

Após a década de 1980, esta situação parece ter-se invertido. Algumas pessoas que se “identificavam” como Terena passam a assumir a identidade étnica Guarani ou Kaiowá.

Esta questão carece de um estudo mais aprofundado, pois, segundo temos observado em campo, atualmente os Kaiowá fazem questão de se autoidentificar como Kaiowá afirmando sua “alteridade” em relação aos demais grupos. Assim como os Guarani gostam de ser chamados Guarani, os Terena também se autoidentificam como Terena. Porém, embora o “sentimento de inferioridade” não possa ser comprovado, não podemos afirmar que o sentimento de

“superioridade” de uns grupos em relação aos outros não seja verdadeiro, pois, dificilmente, um Guarani aceita ser identificado como Kaiowá²⁹, assim como um Terena geralmente não gosta de ser confundido com um Guarani.

Mudar o foco da relação “piramidal” para o da afirmação da diferença poderá, talvez, ser um caminho para uma relação de maior tolerância entre as etnias.

Ao comparar os Terena com os Kaiowá³⁰ da RID (nos anos 50), em termos de “desenvolvimento econômico”, Oliveira (1976) pontua uma grande diferença entre os dois grupos étnicos. Segundo o autor, os Terena teriam melhor “nível de vida” com bons roçados, comércio regular em Dourados e melhores moradias que os Kaiowá. O autor explica o fato pela característica dos Terena em estarem mais “voltados para o exterior”. Desta forma, ligam-se ao mercado regional com mais facilidade sem serem “assimilados” pela sociedade regional (OLIVEIRA, 1976, p. 87-88).

De acordo Azanha (2006), a principal característica sociocultural dos Terena é esta “abertura para o exterior”, o que explica sua facilidade em incorporar ao seu “patrimônio cultural” pautas e “equipamentos culturais” de outros povos. Esta abertura para a exterioridade ainda “lhes teria favorecido a adaptação em ambientes diversos – o que explicaria o seu *expansionismo* e o seu domínio sobre outros povos, a quem reputavam de inferiores” (AZANHA, 2006, p. 02).

Em relação aos Kaiowá, os dados que colhemos neste trabalho indicam que o seu “modo de ser” (*Teko Katu*) e a sua maneira de relacionar-se com o entorno – mais fechado à exterioridade – aca-

29 Conforme registrado por Nimuendajú (1987, p.07), em relação “às hordas Kayguá, o Apapocúva se sente muito superior”.

30 Ao falar da RID, o autor se refere apenas aos Terena e aos Kaiowá não distinguindo os Guarani (Ñandeva) deste último grupo.

ba sendo considerado, por muitos, como “sinônimo de atraso ou subdesenvolvimento” (BRAND, 1993, p. 93). O Kaiowá segue um ritmo calmo e paciente, pois sabe que é assim que é percebido pelo sistema envolvente e assim será atendido. De acordo com os depoimentos de uma professora Kaiowá, esta etnia, comparada aos demais grupos, é mais discriminada por seus indivíduos serem mais “passivos” e quietos:

[...] o Kaiowá é o mais discriminado que tem no meio do povo indígena. Ele é mais discriminado. Tem o Terena, tem o Guarani... Agora, chegou no Kaiowá... Kaiowá é aquele que aceita tudo de cabeça baixa. Por isso que eu sempre falo pros meus aluno: “Kaiowá é, ele á aquele que você fala assim pra ele ‘troca essa roupa e põe tudo preto, ele vai e troca sem falar nada’. Kaiowá é assim, ele sempre foi de cabeça baixa também. [...] O Kaiowá, ele é muito quietinho. Por isso que eles até chama “ah, os kaiuzinho...”. Não sei se você viu esse termo já³¹.

Podemos inferir pelo depoimento desta professora que tal atitude “aparentemente passiva” do Kaiowá não é porque ele se sente menor que os outros, mas é um jeito dele viver para não ser incomodado. Segundo ela: “É o jeito dele. É o jeito do Kaiowá”.

Segundo observações do professor Kaiowá Tônico Benites (2003), um Kaiowá pode se “sujeitar” a uma situação indesejável por “motivos culturais”, pois para eles é considerado “imoral reagir com raiva” (BENITES, 2003, p. 17). Autores como Brand (1997), Rossato (2002), dentre outros, também pontuam a valorização do “bom comportamento” relacionado a um “modo de ser” paciente e calmo entre os grupos “Guarani” (Kaiowá e Ñandeva).

31 Entrevista gravada em 05 de maio de 2006.

A ênfase nas características socioculturais dos grupos deve nos levar a relativizar os nossos conceitos de pobreza, desenvolvimento econômico, dentre outros, para que não julguemos os grupos indevidamente de acordo com nossas pautas culturais ou nosso etnocentrismo.

A reserva indígena de Dourados na atualidade

Os relatos que colhemos, as memórias que temos ouvido em nosso contato com os indígenas e os registros feitos por Meihy (1991) mostram que a região que corresponde à atual área indígena de Dourados, bem como a área circunvizinha, no início do século, era tomada de densa mata “povoada” por inúmeras espécies de animais, inclusive onças e veados. Os mesmos depoimentos também fazem menção ao violento processo de desmatamento pelo qual passou esta região, especialmente no início da segunda metade do século XX. O próprio órgão indigenista (SPI/FUNAI) consentiu que fosse instalada uma serraria no interior da aldeia Jaguapiru na década de 1960³².

Ao desmatamento que comprometeu a subsistência das famílias que aqui residiam, somou-se um progressivo aumento demográfico decorrente do crescimento “natural” da população e da vinda de outras famílias que sucessivamente foram chegando para a área (ANEXO, p. 164). Aos poucos, os Kaiowá da região expulsos de seus antigos territórios foram “compulsoriamente” (BRAND, 1993; 1997) ocupando a reserva... Vieram os parentes dos primeiros Terena... Vieram outros Guarani... O relato da senhora Alaíde exemplifica estas afirmações:

32 Ainda hoje, é possível ver as ruínas desta serraria que fica nas proximidades da rodovia (do lado direito, no sentido “Dourados-Itaporã”).

Em 60, quando eu vim morar aqui, onde eu moro era mato virge. [...] Era mato... Inda tinha veado, cervo, queixada... essas bicharada toda ainda tinha. Nós abrimo isso aqui... era fechado... [...] Daí que vieram vino... [sobre os Kaiowá] Veio de Amambai, de Caarapó... Vieram de outros lugar, né. Aí foi chegano mais Tereno também, né. Nessa época veio a turma do seu Guilherme. [...] Eles eram parente da família do Benedito. [...] Meu pai foi vizitano mais Tereno lá pro lado de Rio Brillhante. Tinha muito Tereno nas fazendas. E, aí, ele foi falando que tinha lugar aqui. Que podia tá vindo, né. Que ia tê lugar. Mas, como tinha, né. Tinha muito lugar aqui ainda. [...] Agora eles vendem, né... Naquela época, não, nós ganhava. Marcava, assim, uma parte, um quadro bão, assim, e dava pra gente. O chefe de posto. Esse aqui eu ganhei ainda em 60. [...] Uns quatro alqueire. [...] Eu segurei, nunca saí daqui pra segurar pros meus filhos, né³³.

Recentemente, verificamos que famílias que moravam nas periferias da cidade ou em outras áreas têm vindo morar na RID. Como sabemos, há um “comércio informal” de lotes dentro da reserva e algumas destas famílias, ao comprarem o lote (dos próprios “patrícios”) ou ganharem de um parente, instalam-se na reserva. Os relatos registrados por Meihy evidenciam este fato. Como exemplo, vejamos o relato do Capitão “Biguá”:

No começo, quando foi feita a divisão da terra, todos tinham seu lote... depois, uns foram dividindo entre os filhos que se casavam, outros foram passando pra frente e hoje tem índio sem terra... como é tudo feito na base da conversa, não dá pra controlar... [...] tem índio que não tem jeito! [...]vai daqui, vai dali e acaba vendendo suas terrinhas [...]. (MEIHY, 1991, p. 78-79).

33 Alaíde Reginaldo Faustino. Entrevista gravada em 27 de maio de 2005.

A RID está localizada na Rodovia Dourados-Itaporã (km 05), próxima à atual cidade de Dourados no sul do estado de Mato Grosso do Sul. Com uma área de 3.539 ha. correspondentes às aldeias Bororó e Jaguapiru, possuía em 2006 uma população “mista” (em termos étnicos) superior a 10 mil pessoas “divididas” e/ou “identificadas” como: Kaiowá, Guarani, Terena, além de “mestiços”³⁴ e alguns não índios casados com indígenas.

Há também a Aldeia Panambizinho, que está localizada no Distrito de Panambi – pertencente ao município de Dourados. Esta aldeia fica a 30 km do centro de Dourados e possuía em 2006 uma população superior a 360 habitantes Kaiowá (360 era o número registrado pela FUNASA em dezembro de 2004). A área ocupada era de 60 ha. até o ano 2004, quando foi ampliada para 1.240 ha.³⁵ Em 2006, esta área estava sob a jurisdição do Posto Indígena de Dourados. Porém, nosso trabalho priorizou como universo empírico as aldeias da RID (Bororó e Jaguapiru) por terem sido as primeiras a participar de processos de escolarização e, em consequência, a possuir professores indígenas.

A “mistura” de diferentes etnias no espaço restrito da RID tem sido apontada por estudiosos como um agravante da “complexidade dos problemas da área” (PEREIRA, 2004, p. 269). Os principais problemas observados são: conflitos de lideranças internas, violência e suicídios (este último se intensificou, especialmente, a partir da década de 80 até meados da década de 90³⁶ quando ga-

34 O fato de “dividirem” o mesmo território parece facilitar os casamentos interétnicos entre membros das três etnias – mais recorrentes entre Terena e Guarani e entre índios e não índios. Alguns filhos destes casamentos assumem a identidade étnica da mãe, outros, a do pai. Já ouvi quem quisesse inventar uma designação que incluísse duas etnias como o termo “*guateka*”. Uma professora Terena casada com Kaiowá, em conversa informal, revelou-me o desejo de que seus filhos fossem registrados com as duas etnias.

35 Sobre a história da aldeia Panambizinho, ver Maciel (2005).

36 Brand (1997) em sua tese faz um estudo detalhado desta questão nas áreas indígenas Guarani (Kaiowá e Nandeva) do MS. O autor apresenta um detalhado quadro cronoló-

nhou grande destaque na imprensa e tornou-se alvo de estudos acadêmicos diversos).

Tais problemas foram gerados por uma prática indigenista de desrespeito às especificidades étnicas e culturais e, sobretudo, de negação aos direitos legítimos dos povos indígenas, especialmente os direitos relacionados à questão da terra – elemento essencial para a manutenção do “modo de ser indígena” e, acima de tudo, à sua sobrevivência física.

Neste sentido, a ideia de “confinamento”³⁷ pode ser pertinente para explicar o processo de “aldeamentos” e consequente redução dos territórios indígenas frente à expansão do processo de ocupação territorial no Brasil por não indígenas. Porém, em termos socioeconômicos e culturais, é preciso cautela para não preservar a ideia do índio isolado da “civilização” e, portanto, “exótico”.

Em detrimento das ideias integracionistas e “culturalistas”, os indígenas não só não se integraram à “sociedade nacional”, como também não se isolaram nas reservas a eles destinadas, mas a cada dia que passa se fazem mais presentes no cenário nacional, demonstrando sua capacidade de “resistência” e luta em prol de direitos que lhes foram negados. Tais direitos estão relacionados à sua sobrevivência física e cultural enquanto povos diferenciados. Reivindicam melhores condições de trabalho, segurança para suas crianças atravessarem a “estrada da aldeia” sem serem atropeladas, reivindicam água e comida. Reivindicam os territórios que “tradicionalmente” ocuparam.

gico dos suicídios nestas áreas no período correspondente entre 1981 a 1996 (BRAND, 1997, p. 275).

37 A ideia de “confinamento” foi introduzida por Shaden (1974, p. 04). Para ele, os Kaiowá “pareciam” estar confinados nas reservas. Posteriormente, esta ideia é detalhadamente descrita por Brand (1993) ao analisar o “processo compulsório” de aldeamento a que foram submetidos os Kaiowá e Guarani no MS – envolvendo a redução ou a perda de seus territórios “tradicionais”.

Ao pensarmos na “comunidade” da RID é necessário abrir mão de certos estereótipos e representações em que as sociedades indígenas são vistas como exóticas, pouco diversificadas, simplificadas ou homogêneas. Na maioria das vezes, são vistas como comunidades rurais que mantêm contatos restritos ou eventuais com o que chamamos de “civilização”. Embora muitas comunidades indígenas brasileiras fiquem, geograficamente falando, distantes dos centros urbanos, não podemos ignorar a complexidade das redes de contato que as sociedades indígenas mantêm entre si e com a sociedade não índia envolvendo trocas, alianças, guerras e acordos desde períodos bem remotos. De acordo com historiadores, as relações interétnicas entre os povos que habitavam o continente têm sido verificadas em períodos anteriores ao início do processo de conquista europeia. Mesmo que os povos indígenas tenham sido alvos da mesma política e práticas civilizatórias por parte do Estado, as relações partilhadas pelos diferentes povos indígenas com os não índios situam-se em contextos sócio-histórico-culturais diferenciados não cabendo fazer generalizações a respeito do “grau de contato” destas sociedades. Como já dito neste trabalho, olhar para esta comunidade em busca de “primitivismo” ou do “exótico” é, como colocado por Gruzinski (2001), “um engodo”.

O intercâmbio entre os indígenas das diferentes etnias e entre indígenas e não indígenas é constante na área indígena de Dourados e fora dela caracterizando a existência de um “sistema multiétnico” de relações. O contexto sócio-histórico-cultural em que estão inseridos os sujeitos da RID é marcado por certa “instabilidade” das fronteiras (étnicas e culturais). “Transitaram” e “transitam” neste espaço também turistas, indigenistas, funcionários das secretarias de educação, da FUNAI, da FUNASA, missionários, pesquisadores, dentre outros, em constante “contato” com os indígenas. Estes, por

sua vez, “transitam” pela cidade por diversos motivos, como: estudo, trabalho, diversão, venda de artesanato e de alimentos, “mendicância³⁸”, dentre outros motivos. Os meios de comunicação de massa como a TV e o rádio fazem parte do seu cotidiano e levam para dentro de suas casas as diversas programações veiculadas pela mídia.

Como visto, não dá para negar o caráter “intersocietário”, interétnico e/ou intercultural das relações e/ou inter-relações, “das práticas partilhadas e diferenças imbricadas” (SOIHET, 2003, p.13), dos “cruzamentos” que se dão onde não é mais possível “viver como antes” – expressão usada com certo saudosismo pelos que defendem a ideia de “pureza cultural” alicerçada na “tradição” ou que partilham da “ilusão do primitivismo” (CUNHA, 1992, p.11), em que só são considerados índios os povos que mantêm uma pureza cultural ancestral intacta. Para Bhabha:

Os termos do embate cultural, seja através de antagonismo ou filiação, são dados performativamente. A representação da diferença não deve ser lida apressadamente como o reflexo de traços culturais ou étnicos preestabelecidos, inscritos na lápide fixa da tradição. [...] O reconhecimento que a tradição outorga é uma forma parcial de identificação. [...] Esse processo afasta qualquer acesso imediato a uma identidade original ou a uma tradição ‘recebida’ (BHABHA, 2003, p. 20. Grifos nossos).

Este mesmo autor enfatiza “a necessidade de passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos produzidos na articulação das di-

38 É constante o “trânsito” de indígenas nas ruas de Dourados pedindo pão, roupas, dentre outras coisas.

ferenças culturais” designados como os “entre-lugares” – onde se formam os sujeitos - “que dão início a novos signos de identidade” e a “experiências intersubjetivas e coletivas” em que “o interesse comunitário ou o valor cultural são negociados” (idem). Neste sentido, é possível falar em “identidades intervalares” e “vidas duplas” que “afirmam as fronteiras da existência insurgente e intersticial da cultura” (BHABHA, 2003, p. 41).

De acordo com Oliveira, a questão da identidade étnica indígena está ligada à questão do pertencimento ou da autoidentificação, “o que conta efetivamente ‘é que uma dada coletividade se autoidentifique como indígena, sendo índios todos os indivíduos que são por ela reconhecidos enquanto membros desse grupo étnico’” (OLIVEIRA, 1995, p. 79). Para o autor:

Diferentemente do indigenismo oficial, a nova forma de pensar o problema indígena rompe com o senso comum e procura dar conta de fenômenos históricos atuais, como os processos de revitalização existentes em muitas sociedades indígenas, a emergência de novos grupos étnicos e possibilitando ainda compreender o surgimento de novas identidades (pan-indígenas, pluriétnicas ou ainda regionais (OLIVEIRA, 1995, p. 79. Grifos nossos).

Pensando na especificidade dos professores índios de Douros, é preciso tentar escapar à armadilha do “exótico” e do “arcaico” e tentar enxergar a “ambivalência” destes atores sociais que, embora assumam suas identidades étnicas através de padrões de pertencimento, transitam constantemente entre “mundos cruzados”, “híbridos” e são “traduzidos”³⁹ ou melhor, traduzem-se cons-

39 Hall (2003; 2001, p. 88) se apropria do conceito de “tradução” usado por Salman Rushdie para apontar uma possibilidade às formações identitárias em contextos “fron-

tantemente. De acordo com Hall (2001, p. 87), possuem identidades plurais e até mesmo “contraditórias” que “gravitam” ao redor da “tradição” e da “tradução”. Como o Macunaíma de Mário de Andrade – citado oportunamente por Gruzinski (2001, p. 320), *são tupis tangendo alaúdes*⁴⁰.

Desta forma, não há como negar a presença de uma interação “complexa” envolvendo indígenas de diferentes etnias e a sociedade envolvente na RID e fora dela. Não dá para negar os “conflitos” – que envolvem “esta presença” – oriundos de todo um processo histórico violento em que os indígenas foram “negados” enquanto sujeitos de sua própria história e, em consequência, também foram negados os seus direitos enquanto habitantes legítimos deste território.

Esta interação ficará evidenciada no próximo capítulo, que tratará do processo de Educação Escolar Indígena em Dourados e os professores índios, em que falaremos das diferentes instituições envolvidas no processo e da constituição (mista) do grupo de professores indígenas.

teiriços” onde os sujeitos negociam com as “novas” culturas sem “simplesmente serem assimilados por elas e sem perder completamente suas identidades”.

40 Aqui fizemos uma paráfrase. A frase original citada é: “Sou um tupi tangendo um alaúde...” O alaúde é um instrumento de cordas europeu, antigo e “refinado”.

Capítulo 2

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E OS PROFESSORES ÍNDIOS

Educação Escolar Indígena no Brasil: a emergência dos professores índios

Historicamente, a questão da Educação Escolar Indígena (EEI) no Brasil foi pautada pela ideia de integração e homogeneização cultural desde o período colonial até final dos anos 80 através da ação indigenista do Estado de “pacificar” e “civilizar” os índios. Ferreira (2001) observa que a história da educação escolar para os povos indígenas no Brasil pode ser “dividida” em quatro fases:

A primeira situa-se à época do Brasil Colônia, quando a escolarização dos índios esteve a cargo exclusivo de missionários católicos, notadamente os jesuítas. O segundo momento é marcado pela criação do SPI, em 1910, e se estende à política de ensino da Funai e a articulação com o Summer Institute of Linguistics (SIL) e outras missões religiosas. O surgimento de organizações indigenistas não-governamentais e a formação do movimento indígena em fins da década de 60 e nos anos 70, período da ditadura militar, marcam o início da terceira fase. A quarta fase vem da iniciativa dos próprios povos indígenas, a partir da década de 80, que decidem definir e autogerir os processos de educação formal.

[...] cumpre ressaltar que em certos momentos elas [as fases] estão sobrepostas umas às outras. O início de uma nova fase não significa o término da anterior, mas indica novas orientações e tendências no campo da educação escolar (FERREIRA, 2001, p. 72).

Seguindo esta “periodização” proposta por Ferreira, podemos dizer que a primeira fase da EEI no Brasil, instaurada a partir da “conquista europeia” – atravessou o “Período Imperial” e chegou aos primeiros anos do “Período Republicano” – foi marcada por uma perspectiva notadamente etnocêntrica.

Ferreira Neto (1997), em seu texto “História e Etnia”, discute a questão da alteridade e do etnocentrismo europeu (“ocidental”) que marcou o processo da “expansão europeia”. O etnocentrismo europeu, diante do outro, buscou mostrar sua superioridade cultural, religiosa e racial. Desta forma, na concepção cristã medieval houve uma restrição da humanidade, da virtude e da racionalidade aos cristãos europeus. Em se tratando da “Descoberta da América”, Meliá denuncia um propositual “*encubrimiento da América*”, segundo o qual “*el hombre y mujer de estas tierras fueron encubiertos de um modo sistemático*” através de uma “*triple negacion de América: la de una economia suficiente, la de religiones verdaderas, la de lenguas y culturas propias*” (MELIÁ, 1990, p. 38).

As teorias que pretendiam marcar a superioridade europeia sobre outros povos (“raças” ou etnias) por critérios religiosos, biológicos (de raça: raças superiores e inferiores) e culturais (evolucionismo cultural: culturas mais adiantadas e mais atrasadas) foram questionadas e “desmistificadas” pela influência dos estudos antropológicos no século XX, especialmente pelos estudos de Lévi-Strauss. Tais estudos revelaram “a complexidade extraordinária dos povos ‘selvagens’ e seus elaborados processos de abstração, nem sempre abarcáveis pela razão ocidental (FERREIRA NETO, 1997, p. 321)”.

A EEI, no período colonial, esteve a cargo dos missionários católicos da Companhia de Jesus (os jesuítas) até sua expulsão em 1759. Estes missionários tinham como objetivo principal catequizar e civilizar os indígenas pela imposição do modelo educacional

européu e do ensino da Língua Portuguesa. Tal prática negava a diversidade social, linguística e cultural dos indígenas objetivando a homogeneização cultural e a incorporação da mão de obra indígena à sociedade nacional (FERREIRA, 2001; SILVA e AZEVEDO, 1995).

Por outro lado, alguns estudiosos da EEI, especialmente linguistas, observam que houve recorrência ao uso das línguas indígenas em algumas ocasiões como “ponte” para o ensino da Língua Portuguesa e como estratégia de catequese religiosa. De acordo com Freire: “Até meados do século XVIII, a ‘Língua Geral’ – uma língua indígena com base no Tupinambá do litoral – foi amplamente usada na escola, sendo imposta inclusive a grupos de filiação linguística não-tupi. A escola contribuiu para transformá-la em uma língua supra-étnica, usando-a em seguida como ‘ponte’ para a imposição do idioma Português” (FREIRE, 2002, p. 91).

Ao fazer um levantamento de fontes históricas sobre a escola para os indígenas no Brasil, Freire observa que, em meados do século XVI, “o ensino era ministrado exclusivamente por missionários, não havendo registro da existência de professores indígenas durante todo o período colonial” (FREIRE, 2002, p. 90-91. Grifos nossos).

Em que pesem as teorias da “assimilação e integração” que orientaram por um longo período as políticas e as ações indigenistas no Brasil – as quais, infelizmente, atualmente ainda orientam muitos trabalhos (especialmente referentes à EEI) – já no século XVI, um padre jesuíta percebeu que a “imposição cultural” (unilateral) pretendida resultou em fracasso, pois: “Após dois séculos e meio de catequese, o padre João Daniel chega à conclusão que a religião e os costumes europeus ficaram ‘pouco intrinsecados’ nos corações dos ex-alunos das escolas de ler e escrever” (FREIRE, 2002, p. 92).

De acordo com Silva e Azevedo (1995, p. 150), no período imperial, “a educação indígena permaneceu a cargo de missioná-

rios católicos de diversas ordens, por delegação tácita ou explícita da Coroa Portuguesa”. Desta forma, a proposta de “aldeamento, catequese e educação” para “civilizar” os indígenas permaneceu a mesma. Vasconcelos (1999) ao discutir “a questão indígena na Província de Mato Grosso” evidencia como o “ideário nacional civilizador” norteou as políticas e as ações em relação à catequese dos indígenas no Período Imperial⁴¹. Sob este ideário, a catequese era vista como meio eficaz de “pacificar e de trazer o índio à civilização (idem, p. 50)”. No projeto apresentado por José Bonifácio em 1823, “o índio deveria ser integrado ao Estado para a constituição da nação (idem, p. 42)”. De acordo com Ferreira (2001, p. 73), em 1845, por meio do decreto 246, o governo imperial regularizou a atuação das ‘missões de catequese e de civilização’. Em suma, a política integracionista do Período Imperial foi orientada para a civilização dos indígenas, para a mestiçagem (branqueamento da raça) e para a preparação de mão de obra indígena a substituir a mão de obra dos escravos negros.

A segunda fase da educação escolar indígena no Brasil, após duas décadas do início do Período Republicano (1889), foi marcada pela criação do SPI, em 1910, enquanto órgão oficial responsável pela tutela e pela “proteção” dos indígenas. Esta instituição, orientada por ideais positivistas do começo do século, propôs uma política indigenista “menos desumana”. Conforme colocado por Ferreira:

41 De acordo com documentos analisados por Freire (2002), o governador de províncias Couto de Magalhães fez um “balanço” das “escolas indígenas de Pará, Mato Grosso e Goiás – províncias por ele governadas em diferentes períodos – e concluiu que a metodologia etnocêntrica por elas aplicada ‘é um atentado contra o senso comum’. Em 1871, ele criou o Colégio Isabel, destinado a alunos de diferentes etnias do Araguaia, buscando, de forma pioneira, ‘conservar-lhes o conhecimento da língua materna [...], seus costumes, sua alimentação e seu modo de vida’. Tratou-se de uma experiência isolada, sem maiores consequências para o sistema escolar da época, que acabou, ao que parece, contrariando os objetivos do seu ator” (FREIRE, 2002, p. 96).

“No que tange à educação escolar, alegou-se uma preocupação com a diversidade linguística e cultural dos povos indígenas” (FERREIRA, 2001, p. 74). De acordo com esta autora, houve “maior ênfase no trabalho agrícola e doméstico, com vista à integração dos índios à sociedade nacional, enquanto produtores de bens de interesse comercial para abastecer o mercado regional (p. 75)”. O objetivo era transformar os indígenas em trabalhadores nacionais através da assimilação da cultura ocidental visando sua total integração à sociedade dita “civilizada”. Este período também é marcado pela inclusão das missões evangélicas protestantes no processo de educação nas áreas indígenas.

Referindo-se a estudos realizados por Cunha (1990), Ferreira mostra que um “crescente desinteresse pelo processo de escolarização” por parte dos indígenas levou o SPI, a partir de 1953, a ‘elaborar um programa de reestruturação das escolas tendo como objetivo adaptá-las às condições e necessidades de cada grupo indígena’. Esta reestruturação não levou em conta a diversidade linguística e cultural dos diversos grupos indígenas brasileiros, pois o SPI via-se “impossibilitado” de preparar gramáticas, alfabetos e professores para ensinarem nas línguas indígenas (FERREIRA, 2001, p. 75).

Com a extinção do SPI e a criação da FUNAI em 1967, houve modificações nesta fase da EEI no país. A FUNAI, que desejava instituir uma política indigenista aceita internacionalmente, instaurou o ensino bilíngue. Com o Estatuto do Índio (Lei 6.001 de 1973), o ensino das línguas nativas nas escolas tornou-se obrigatório e a alfabetização indígena deveria ser feita “na língua grupo” (Artigo 49). Desta forma, sob a “retórica” de respeitar os “valores culturais de cada povo”, a FUNAI resolveu capacitar professores índios para assumirem a educação escolar nas suas comunidades.

Como notado por Ferreira, “a educação bilíngue se firmou, assim, como tática para assegurar interesses civilizatórios do Esta-

do, favorecendo o acesso dos índios ao sistema nacional” (FERREIRA, 2001, p. 76). Ainda, de acordo com Kahn e Franchetto (1994): “O Estado tutor jamais se preocupara em colocar em prática uma política de educação específica para o índio que não fosse a voltada para a integração” (KAHN e FRANCHETTO, 1994, p. 06).

Para a execução do ensino bilingue a FUNAI recorreu ao Summer Institute of Linguistics (SIL)⁴² que contava com linguistas especializados em aprender e descrever as línguas indígenas, organizar gramáticas, alfabetos e preparar cartilhas de alfabetização para o ensino da leitura nas línguas indígenas “estruturadas”. Ao estabelecer convênios com o SIL, o Estado evitou investimentos na educação escolar indígena, repassando ações de sua responsabilidade para a instituição. Conforme Ferreira (2001):

A FUNAI adotou integralmente o modelo do SIL por várias razões. Tinha como objetivo instaurar uma política indigenista internacionalmente aceita e cientificamente fundamentada, suprindo as deficiências do SPI no que diz respeito à desqualificação do quadro técnico. O ensino bilingue, garantido pelos especialistas do SIL garantiria também a integração eficiente dos índios à sociedade nacional, uma vez que os valores da sociedade ocidental seriam traduzidos nas línguas nativas e expressos de modo a adequar às concepções indígenas.

[...]

O SIL acabou desempenhando o papel de criador, implementador e de responsável pelos programas de educação bilingue e bicultural desenvolvidos em áreas indígenas, apoiados

42 Tradução: Instituto Linguístico de Verão. Denominada mais contemporaneamente no Brasil como Sociedade Internacional de Linguística (SIL). Instituição missionária protestante ligada a uma missão internacional (“Wycliffe Bible Translators”) que atua em mais de 50 países cujo objetivo principal é fazer a tradução da Bíblia para os idiomas indígenas dando a eles a oportunidade de ler este livro “universalmente” conhecido em suas próprias línguas. A SIL chegou ao Brasil em 1956.

e oficializados pelo órgão indigenista oficial (FERREIRA, 2001, p. 77; p. 79).

Com a inclusão do SIL no processo de educação escolar indígena, foi criada a função de “monitor bilíngue” que era exercida por indígenas que auxiliavam os professores não índios (missionários ou agentes da FUNAI) no processo de alfabetização nas línguas indígenas (SILVA e AZEVEDO, 1995, 152).

Por conta de polêmicas, levantadas em torno da presença do SIL no país e em outros países da América do Sul e Central, o convênio entre FUNAI e SIL celebrado no início da década de 1970 foi rompido em 1977. Em fins de 1983, o SIL consegue “reativar a parceria com a FUNAI” com a finalidade de ‘manter atividades assistenciais de linguística, educação, saúde e desenvolvimento comunitário junto aos grupos indígenas’ (FERREIRA, 2001, p. 77).

O modelo educacional viabilizado pela FUNAI com a ajuda do SIL tem sido muito criticado por estudiosos da EEI como sendo um modelo integracionista responsável pela substituição dos “valores indígenas tradicionais por outros da sociedade dominante” (FERREIRA, 2001, p. 80). Porém, não ignorando a pretensão integracionista do modelo oficial de escola oferecido aos indígenas (pautado no modelo ocidental de instituição escolar), não podemos ceder ao paradigma da aculturação já superado sob uma perspectiva histórica. É preciso considerar a capacidade de “resistência” das comunidades indígenas aos “valores impostos”. Resistência aqui deve ser entendida como a maneira peculiar de cada povo indígena, mediante a sua “cosmovisão” ou dinâmica cultural própria, de “ler”, “interpretar” e “ressignificar” “os eventos” advindos do contato. De acordo com Shalins: “A história é ordenada culturalmente de diferentes modos nas diversas sociedades, de acordo com os esquemas de significação das coisas” (SHALINS, 2003, p. 07).

A terceira fase da educação escolar indígena no Brasil relaciona-se com a mobilização e participação de organizações não-governamentais “pró-índio”⁴³ na articulação de “encontros nacionais de educação para índios”⁴⁴ e na criação de projetos alternativos de educação escolar para os indígenas em áreas indígenas (FERREIRA, 2001, p. 87). Tais projetos visavam oferecer uma experiência educacional que superasse o modelo integracionista oficial e que respeitasse as especificidades linguísticas e culturais, bem como os métodos próprios de aprendizagem dos diferentes povos indígenas.

A partir da década de 1970, ainda no período militar, houve uma ampla mobilização de alguns segmentos da sociedade civil em prol da causa indígena criando entidades de apoio “que ajudaram a promover a organização do movimento indígena durante toda a década de 70 que se fortaleceu nas décadas seguintes”. Resultaram deste movimento várias ações que objetivavam dar “subsídios para os próprios indígenas irem assumindo progressivamente a luta pela terra, saúde, educação” (GIROTTI, 2001, p. 57). A Comissão Pró-Índio de São Paulo (CPI/SP) promoveu vários cursos de formação de professores indígenas desde 1983 (FERREIRA, 2001, p. 92).

43 Estas organizações assumiram uma postura de militância em prol da garantia e da defesa dos direitos indígenas relacionados à garantia de territórios, educação “diferenciada”, saúde, dentre outros. Dentre elas podemos citar: a Comissão Pró-Índio de São Paulo (CPI/SP), o Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI), a Associação Nacional de Apoio ao Índio (ANAI) e o Centro de Trabalho Indigenista (CTI). Também resultantes de setores progressistas da Igreja Católica, são criadas a Operação Anchieta (OPAN - 1969) e o Conselho Indigenista Missionário (CIMI - 1972), “cujas atribuições eram a de prestar serviços na área da educação escolar para os índios (FERREIRA, obra já citada, p. 87)”. Esta última assumiu uma postura notadamente de oposição ao trabalho de educação escolar oferecido aos indígenas até então, principalmente em relação ao trabalho desenvolvido pelas missões protestantes.

44 O “I Encontro Nacional de Educação Indígena” foi organizado pelo CPI/SP em 1979 e deu origem a vários outros encontros nacionais e “regionalizados”. Estes encontros, organizados pelas organizações de apoio às lutas indígenas (CPI/SP, OPAN, CIMI), reuniam indigenistas e professores especialistas em diferentes áreas do saber (Pedagogia, Sociologia, Antropologia, Linguística) para discutir questões relacionadas à educação escolar indígena no país.

Em decorrência das ações de apoio às lutas indígenas, várias assembleias indígenas foram realizadas no Brasil buscando a articulação destes em diversas regiões do país. Assim, foi criada a União das Nações Indígenas (UNI) em 1980 em Campo Grande, MS, a qual, “promoveu ou participou de vários encontros e assembleias de povos indígenas (idem, p. 95)”. Nas plenárias finais do “I Encontro Indígena do Brasil”, realizado em abril de 1981, em São Paulo, com o apoio da CPI/SP, a educação escolar indígena recebeu menção especial por parte de vários líderes indígenas. O evento contou com 32 líderes de todo país, que elegeram, em assembleia, a nova diretoria da UNI para representar os indígenas no Brasil e, possivelmente, fora do país.

O início da quarta fase da educação escolar indígena no país foi marcado pelo aumento crescente de professores índios assumindo a educação escolar nas áreas indígenas e pelo surgimento dos “encontros”, “movimentos” e “comissões” de professores indígenas criados em várias regiões do país⁴⁵. Estes movimentos, organizados com a assessoria das entidades de apoio (organizações “pró-índio” já citadas, especialmente o CIMI⁴⁶) e de pessoas ligadas a algumas universidades visavam, principalmente, refletir sobre os processos de educação escolar indígena (ações e políticas públicas) e sobre o papel dos professores índios e de toda a comunidade indígena no processo.

Desta forma, vários grupos indígenas no país se articularam, apoiados e/ou assessorados pelas organizações “pró-índio”, ora em

45 Ver dados mais específicos sobre estes encontros e movimentos de professores indígenas em Ferreira (2001) e Silva e Azevedo (1995).

46 Como exemplo, o “I Encontro dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima” foi promovido pelo CIMI (SILVA e AZEVEDO, 1995, p. 154) e o “Movimento dos Professores Indígenas Guarani/Kaiová de Mato Grosso do Sul” também tem na sua “gênese” e no seu percurso o CIMI enquanto principal órgão assessor e viabilizador das reuniões (GIROTTI, 2001).

movimentos mais localizados ou regionalizados servindo a causas específicas; ora em movimentos mais generalizados em que, apropriando-se coletivamente da categoria genérica de “índio” – representação aprendida com os não-índios – procuraram pressionar as autoridades para obter a garantia de seus territórios, o direito a programas de saúde e de educação adequados às suas especificidades que respeitassem as suas organizações sociais, línguas e dinâmicas culturais.

Como visto, a “saída” para a “civilização” e “integração” à sociedade nacional, historicamente proposta aos indígenas, não se efetuiu e, ao que parece, não se efetuará. As contribuições da Antropologia e da emergente História Indígena têm mostrado a capacidade dos povos indígenas de “resistirem” às estratégias não-índias de “assimilação”.

A mobilização de indígenas e não indígenas em prol das lutas indígenas culminou com as conquistas legais da Constituição de 1988 que, especificamente no seu artigo 231 reconhece “aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças, tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam”. E no artigo 210 (parágrafo 2º), assegura-se às comunidades indígenas “a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” no ensino fundamental. Esta conquista legal aponta para um “novo” modelo de escola, pautado pelo paradigma do respeito às “diferenças” e do reconhecimento da autonomia de cada povo indígena em conduzir seus processos escolares. O mesmo preceito foi contemplado na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº. 9394/96, artigo 32. A mesma Lei, no artigo 78, define que a EEI deve ser diferenciada das demais pela “oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos indígenas”.

A partir da Constituição/88, outros documentos legais⁴⁷ foram criados no sentido de garantir aos indígenas uma educação escolar específica e diferenciada em que o professor indígena passou a ser categoria necessária ao “novo” modelo de escola que se delineava.

Através do Decreto nº 26 de 04/02/1991, retirou-se da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) a incumbência exclusiva de conduzir processos de educação escolar junto às comunidades indígenas e atribuiu-se ao Ministério da Educação e do Desporto (MEC) a coordenação das ações referentes à educação escolar indígena, bem como a sua execução junto a estados e municípios. Em consequência, com a Portaria Interministerial nº 559/91, as Portarias nºs 60/92 e 490/93, foram criados no MEC a Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas e o Comitê de Educação Escolar Indígena. Este comitê, composto por pesquisadores, assessores e representantes dos professores índios, elaborou e publicou as *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena* em 1993. De acordo com este documento, os princípios gerais para a EEI no país devem contemplar: a especificidade e a diferença das sociedades indígenas brasileiras, a especificidade e a diferença das escolas indígenas, a interculturalidade, os conceitos de língua materna e bilinguismo e a globalidade do processo de aprendizagem. Desta forma, enfatiza a necessidade da EEI ser necessariamente *específica e diferenciada, intercultural e bilíngue* (p. 12).

A necessidade de professores índios para atender melhor às especificidades das escolas indígenas é frisada nas Diretrizes de 1993, reforçada mais tarde, no Parecer CNE/CEB nº. 14/1999 e

47 BRASIL: Parecer nº. 14/1999; Resolução nº. 03/1999; Diretrizes para a política nacional de Educação Escolar Indígena, 1993; Lei de Diretrizes e Bases nº. 9.394/96, 1996; Plano Nacional de Educação. Lei nº 10.172L, 2001; Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, 1998; Referenciais para Formação de Professores Indígenas, 2002.

contemplada na Resolução CNE/CEB nº. 3/99 – documento legal que cria e regulamenta a “Escola Indígena” enquanto categoria específica de escola no sistema de ensino brasileiro. Legalmente, para que uma escola seja considerada “Escola Indígena” precisa atender aos preceitos legais determinados na Resolução CNE/CEB nº. 3/99 referentes à localização, clientela, língua usada, organização, etc. Conforme esta resolução: “A atividade docente na *Escola Indígena* será exercida prioritariamente por professores indígenas oriundos da respectiva etnia” (Artigo 8º). Neste sentido, o *Plano Nacional de Educação* (PNE - Lei 10.172), prevê em seus *Objetivos e Metas* a “criação da categoria de professores indígenas como carreira específica do magistério, com concurso de provas e títulos adequados às particularidades linguísticas e culturais das sociedades indígenas” (p. 33). O PNE prevê também a implementação de “programas especiais para a formação de professores indígenas em nível superior” (p. 33).

O *Referencial Curricular Nacional para as escolas Indígenas* (RCNEI), publicado pelo MEC em 1998, é um documento importante que traz esclarecimentos sobre as características e os novos parâmetros para a EEI no Brasil, como orientações curriculares e procedimentos pedagógicos em diferentes áreas do saber. Também traz dados sobre a história e situação da EEI no país, bem como discute a atuação, a formação e a profissionalização dos professores indígenas. Desta forma, enfatiza a importância da instituição e regulamentação, no âmbito das Secretarias de Educação, da “carreira do magistério indígena” através de “concurso público específico” (RCNEI, 1988, p. 42).

Assim, o professor-índio, visto como conhecedor e vivenciador da dinâmica interna do seu grupo, torna-se um protagonista importante na efetivação do “novo” modelo de escola que deve estar a serviço dos ideais de futuro de cada povo indígena.

As principais características reivindicadas para este “novo” modelo de escola eram (e, ainda hoje, são): gestão da escola com participação ativa da comunidade indígena na condução dos processos escolares (escolha de professores, de funcionários, decisões administrativas e curriculares, dentre outras); ensino nas línguas maternas dos alunos (em muitos casos esta língua é a Língua Portuguesa) que respeite as pedagogias indígenas; currículo “intercultural” que combine os etnoconhecimentos do grupo (etnomatemática, etnociência, dentre outros) com os conhecimentos ditos “universais” advindos da “ciência moderna”; produção de material didático específico para cada realidade indígena (contexto sociocultural e linguístico); calendário diferenciado do sistema oficial que respeite as datas festivas, os períodos de colheita, dentre outros, das comunidades onde a escola se encontra⁴⁸.

Cabe lembrar que, embora a FUNAI permitisse a inclusão de indígenas no processo escolar, principalmente como monitores de professores não índios (SILVA e AZEVEDO, 1995, p. 151-152), no período anterior à Constituição de 88, não havia uma política oficial clara de inserção de indígenas na condução da EEI.

A partir de 88, desencadeou-se um processo de “apropriação” da escola por indígenas no país, que teve como uma de suas principais características o aumento crescente de professores índios assumindo as aulas e despontando no cenário político através de movimentos sociais como as organizações de professores que se criaram pelo Brasil afora. Neste período, foi organizado o *Movimento de Professores Guarani/Kaiowá de Mato Grosso do Sul*

48 Estas características aparecem nos documentos legais já citados e em vários trabalhos de autores que discutem a EEI, como: Nascimento 2004; Rossato (2002); Silva e Ferreira (2001); Silva e Grupioni (1995), dentre outros.

(GIROTTO, 2001). De acordo com o Censo Escolar Indígena, realizado pelo Ministério da Educação (MEC), por meio do Instituto Nacional de Pesquisas (INP) e da Secretaria de Ensino Fundamental (SEF) em 1999⁴⁹, passaram a atuar nas escolas indígenas um número cada vez mais significativo de professores indígenas⁵⁰ ocupando lugares antes, na maioria das vezes, preenchidos por professores não-índios que estavam a serviço do órgão indigenista oficial ou das missões religiosas. De acordo com o Censo Escolar do MEC (citado por FREIRE, 2002, p. 96), em 2002 existia no Brasil um total de 1.392 escolas funcionando em áreas indígenas, com 93.037 alunos. Dentre os 3.998 professores que atuavam nestas escolas, 3.059 eram indígenas.

Cabe ressaltar que, de acordo com as diferentes realidades no país, surgiram tentativas diversas de construção de um novo modelo de escola para os indígenas contando com entendimentos, muitas vezes, díspares em torno do que seria este novo modelo de escola. Estas escolas seguiram diferentes modelos e concepções de acordo com as especificidades étnicas, políticas e socioculturais das comunidades atendidas e de acordo com a formação dos profissionais envolvidos. Deve ser considerada, também, a atuação das diferentes agências exteriores públicas ou particulares (políticas, religiosas, dentre outras) nas áreas atendidas pela EEI (FRANCHETTO, 2002, p.98). De acordo com Nascimento: “Assim como não existe o índio genérico, abstrato e estático, também não existe um conceito de diferença preestabelecido para as escolas indígenas do Brasil” (NASCIMENTO, 2000, p. 10).

49 Fonte: SEF. *Referenciais para a formação de professores indígenas*. Brasília, 2002.

50 Em Dourados, em 2003, havia cerca de 50 professores índios atuando nas escolas municipais que atendem alunos indígenas (Francisco Meireles – com sede na Missão Evangélica Caiuá e Tengatú Marangatu – polo e extensões – com sede na Reserva Indígena de Dourados).

No cenário nacional contemporâneo, o professor índio emerge como um importante mediador nas lutas em prol dos direitos indígenas, mais particularmente, dos direitos ligados a uma escola “específica” e “diferenciada” enquanto “um lugar do e para o exercício indígena da autonomia” (SILVA, 2001, p. 10).

Assim como em outras localidades do país, em Dourados houve um aumento expressivo de professores índios atuando na EEI após os anos 80. A seguir, trataremos especificamente deste processo.

Educação Escolar Indígena em Dourados: as instituições e os professores índios

O órgão indigenista oficial (SPI/FUNAI)

Desde o surgimento das primeiras escolas, no final dos anos 20, até o início dos anos noventa, a educação escolar na RID – assim como no restante do país – serviu às políticas assimilacionistas e integracionistas do órgão indigenista oficial. A princípio esteve oficialmente a cargo do SPI, passando posteriormente, a partir de 1967, às orientações da FUNAI.

A criação de escolas nos postos indígenas foi vista como um importante instrumento de “nacionalização” de espaços (fronteiras) pela nação brasileira. Conforme Barbosa, estes eram espaços “cuja posse [o país] só tinha na teoria” (*apud* MONTEIRO, 2003, p. 97). Outros documentos registrados por Monteiro (2003, p. 33) evidenciam a intenção do SPI em ter escolas na RID já no primeiro prédio construído entre 1924-25.

As primeiras atividades escolares realizadas no Posto do SPI, na reserva, foram desenvolvidas por missionários da MECA. Na pesquisa, verificamos que houve um tipo de relacionamento estreito entre o SPI, e, posteriormente, a FUNAI, com a Missão Evan-

gética Caiuá (MECA) ao ponto da instituição oficial depositar sua responsabilidade na área da educação escolar “nas mãos” desta instituição. Em 1931, o missionário e médico da Missão, Dr. Nelson de Araújo, iniciou as atividades de alfabetização, na RID, na sala destinada à escola construída pelo SPI no prédio do posto. A partir de 1938, a Missão construiu sua própria escola na sede da instituição; mesmo assim, continuou a realizar atividades escolares dentro da RID apoiada pelo SPI. Em pesquisas realizadas em meados dos anos 50 no Posto Indígena Francisco Horta, Roberto Cardoso de Oliveira verificou que a professora que atuava na Escola do Posto do SPI (aldeia Jaguapiru – na RID) era uma professora protestante da MECA (OLIVEIRA, 1976, p. 87).

Embora os dados históricos sobre o processo de educação escolar dentro da RID sejam lacunares não havendo, ainda, um trabalho específico sobre o assunto, temos informações de que missionários da Missão atuaram em outras escolas (do SPI/da FUNAI) dentro da reserva. A primeira professora a atuar na escola de ensino primário (1ª a 4ª séries) *Escola Rural Mista Farinha Seca*, também chamada de “Escola do Raul”, foi uma missionária da Missão que teria ido ao Paraguai aprender Guarani para alfabetizar os indígenas (em meados da década de 1950): a professora Maria Luiza. A escola ficava na aldeia Bororó, no pátio da casa do seu Raul (índio Guarani, braçal do SPI), Onde, em 2006, localizava-se o “Campo do Raul”. O campo de futebol foi feito para a escola na época e até os dias atuais é usado pela comunidade da RID para realização de jogos e outras atividades esportivas. Raul é casado com dona Almerinda (não índia) que foi “criada” de Emília dos Santos Diniz (“Dona Loca”) – esposa do chefe de posto do SPI, na época, o Senhor Diniz. D. Almerinda também foi cozinheira da escola. Esta escola teria funcionado como uma extensão da escola da MECA. Em

princípio (1954), tinha só a professora Maria Luiza e as atividades escolares eram realizadas em um barracão de sapé⁵¹ onde a MECA fazia atividades religiosas. Depois foi construído um prédio de tábuas e telhas. “Dona Loca⁵²” e outros professores da MECA também trabalharam nesta escola, a qual era mantida pelo SPI com ajuda da Prefeitura de Dourados e da MECA.

Segundo informações do senhor Eugênio Vera Gonçalves Kaiowá⁵³, que foi um dos primeiros alunos nesta escola, a professora Maria Luiza ia sozinha para a aldeia a cavalo, enfrentava adversidades no caminho (muito mato, estradas ruins, clima adverso...), mas era constante no seu trabalho. Ainda segundo ele, na época, a única escola na aldeia era a do “Campo do Raul” e as escolas mais próximas à aldeia eram: a Escola Municipal Pedro Palhano e a “Escola da Missão”.

A EM Pedro Palhano está situada à beira da rodovia Dourados-Itaporã (fim da duplicação), próxima à RID, onde funciona desde 1947 oferecendo as primeiras séries do Ensino Fundamental (1ª a 4ª). Embora seja considerada uma escola-polo (municipal), é oficialmente uma extensão da escola rural E. M. Dr. Camilo H. da Silva. Desde o início, atendeu alunos provenientes da RID que moravam nas suas proximidades.

De acordo com dados colhidos na pesquisa, a partir de 1966, as professoras Guarani Edna⁵⁴ e Leni de Souza também iniciaram

51 Ver mais em documentos registrados por Monteiro (2003, p. 144).

52 De acordo com Edna de Souza (Guarani) que trabalhou nesta escola na década de 1960, as esposas dos chefes de posto do SPI e FUNAI eram nomeadas como professoras, mas nem sempre davam aulas e contratavam as índias para atuarem em seus lugares. Edna iniciou suas atividades como professora substituindo a D. Loca.

53 Senhor Eugênio V. G. Entrevista gravada em 05 de junho de 2005.

54 De acordo com informações verbais da professora Edna de Souza (2003), ela teria iniciado suas atividades no SPI como funcionária de serviços gerais aos 15 anos de idade; posteriormente, passou a substituir D. Loca em atividades docentes na “Escola

atividades docentes na reserva trabalhando em salas improvisadas (como um barracão na aldeia Bororó que também era usado para cultos da MECA). O relatório de um funcionário do CIMI, datado de 1975, faz referência a uma escola na RID (na área dos Kaiowá – Bororó) onde duas professoras índias normalistas “tomavam conta da criançada” (BUSATTO, 1975, p. 01). As indicações do documento nos levam a deduzir que se trata da “Escola do Raul” e das professoras índias mencionadas acima.

Posteriormente, com a construção do novo prédio da FUNAI na aldeia Jaguapiru (1976), a “Escola do Raul” foi transferida para perto do posto, tornando-se a escola de ensino primário da FUNAI “Francisco Ibiapina⁵⁵” (início em 1977).

Na ocasião da construção da escola Francisco Ibiapina, a FUNAI construiu também a escola *Ara Porá* de ensino primário, na aldeia Bororó, onde trabalharam os professores Leni de Souza (Guarani) e João Machado (Kaiowá), em 1984, como funcionários da FUNAI.

Como verificamos, o número de professores índios na RID, em princípio, era bem reduzido. Em meados da década de 60 (1966) havia duas (02) professoras índias Guarani – filhas de Marçal de Souza – atuando nas escolas e/ou salas multisseriadas (dentro da reserva) mantidas pelo antigo SPI em convênios com a Missão Caiuá. A partir da década de 1970, gradativamente, outros índios foram sendo inseridos na EEI na RID.

Os dados coletados nos mostraram que os professores índios que conseguiram se formar e obter aulas no período entre as décadas de 1960 a 1980 na RID tiveram uma história de contato mais

do Raul”, e mais tarde, foi contratada para ser professora (SPI/FUNAI).

55 Nome de um chefe de posto do SPI que teria trabalhado na RID na década de 1950.

intenso com as instituições não índias que atuavam na reserva e no entorno, como: a MECA, o Colégio Imaculada Conceição e o próprio órgão indigenista oficial (SPI / FUNAI). Alguns professores que conseguiram aulas, neste período, foram indicados pela direção da MECA à prefeitura ou ao SPI/FUNAI, outros tinham alguma relação de parentesco ou proximidade com funcionários do SPI (ou da FUNAI), o que facilitou sua contratação.

No ano de 1990, a FUNAI possuía 03 “escolas” funcionado na RID: Agustinho (01 sala), *Ara Porã* (02 salas) e Francisco Hibiapina (04 salas). Atuavam nestas escolas 08 professores indígenas⁵⁶ e alguns não índios.

Grosso modo, podemos dizer que o SPI e, posteriormente, a FUNAI manteve escolas na reserva (em acordos com a MECA e a Prefeitura de Dourados⁵⁷) até que, em 1991, retirou-se da FUNAI a incumbência exclusiva de conduzir processos de educação escolar junto às comunidades indígenas. Desde então, atribuiu-se ao MEC a coordenação das ações referentes à EEI, bem como a sua execução junto a estados e municípios.

A partir de 1991, por conta da legislação nacional (Decreto 26/91; Portaria Interministerial n° 559/91), o Estado (MS) e o Município (Dourados), também, tiveram que assumir oficialmente esta responsabilidade. Na realidade, a EEI na RID foi assumida, em princípio, pela Prefeitura de Dourados em convênios com a FUNAI⁵⁸ e a MECA até final dos anos 90, quando o Estado de MS

56 Uma professora Terena nos relatou que iniciou suas atividades na escola Francisco Hibiapina, em 1990, em um local improvisado, pois não havia salas suficientes.

57 De acordo com relatos de professores, a prefeitura ajudava no fornecimento de material e merenda escolar e no pagamento dos professores que não eram funcionários do SPI ou da FUNAI.

58 Professores contratados pela FUNAI continuaram a atuar nas escolas municipais na RID.

passou assumir processos de formação de professores índios (1999) em parcerias com as universidades (UFMS, UCDB), a prefeitura e o CIMI, dentre outras ações.

A Missão Evangélica Caiuá

Em 28 de agosto de 1928, foi fundada a “Associação Evangélica de Catequese dos Índios”, em São Paulo, com estatutos e regulamentos próprios. A associação, formada por representantes das igrejas Presbiteriana dos Estados Unidos (IPEUA), Presbiteriana do Brasil (IPB), Presbiteriana Independente (IPI) e Metodista (IM), tinha o objetivo de criar postos de evangelização e assistência para oferecer “às populações indígenas toda a assistência física, intelectual, social, moral e espiritual que for possível”⁵⁹.

Em 20 de março de 1929, a primeira equipe missionária saiu de São Paulo para vir trabalhar com os indígenas da RID. Esta equipe era composta pelo pastor americano Rev. Albert S. Maxwell (IPEUA), o médico Dr. Nelson de Araújo (IM), o professor Esthon Marques (IPI) e o agrônomo José da Silva acompanhado de sua esposa Guilhermina A. da Silva e do filho Erasmo.

Desta forma, foi criada a MECA, que iniciou suas atividades junto aos indígenas em Dourados em 1929. Os trabalhos missionários visavam, principalmente, prestar assistência aos indígenas nas seguintes áreas: evangelização, saúde e educação. O trabalho que se iniciou na reserva de Dourados foi estendido, posteriormente, às outras reservas indígenas do estado de MS. Atualmente (2006) a instituição atua em quase todas as reservas Kaiowá e Guarani do sul do Estado (MS).

59 Associação Evangélica de Catequese dos Índios. *Estatutos da Associação Evangélica de Catequese dos Índios*. 1928. Art. 3.

De acordo com Carvalho (2004, p. 89), especialmente nos primeiros anos (1928-1944), a atuação missionária se deu de acordo com as discussões da época em relação ao projeto de desenvolvimento para o país que visavam a “integração e a civilização dos indígenas” ao Estado Nacional Brasileiro.

No início, a missão estabeleceu seus contatos com os indígenas através da assistência médica prestada pelo doutor Nelson de Araújo, da distribuição de roupas e de atividades ligadas à evangelização. A partir de 1931, iniciou atividades específicas na área da EEI com a criação da “Escola diária” para a alfabetização de crianças. Esta “escola” funcionou, em princípio, dentro da reserva indígena (aldeia Jaguapiru), numa sala destinada à educação no prédio do posto do SPI que ficava próximo à atual sede da Missão em Dourados⁶⁰. De acordo com Carvalho (2004), no início dos anos 30, “os missionários utilizaram os espaços existentes na sede do Posto Francisco Horta Barbosa (posto do SPI), para a realização de aulas, cultos e escolas dominicais” (CARVALHO, 2004, p. 78).

Por volta de 1938, a MECA criou a “Escola Primária” na sua sede próxima à aldeia Jaguapiru (propriedade particular da instituição). As aulas eram ministradas, durante a semana, em um prédio de madeira que também era usado para atividades religiosas nos finais de semana (“Escolas Dominicais” de estudos bíblicos e cultos). A escola da sede surgiu com a criação do orfanato “*Nhanderoğa*”

60 De acordo com as *Atas das Reuniões da Missão Evangélica Caiuá* (1929-1933), em princípio a sede da MECA era no “Arraial de Dourados” (1928 até início dos anos 30). Posteriormente, a MECA adquiriu uma chácara próxima ao posto do SPI onde instalou sua sede para facilitar o trabalho com os índios. Em 1943, havia na sede 6 missionários: o casal Orlando e Lóide Andrade, o médico Nelson de Araújo, o professor Silveira, a cozinheira do orfanato Alzira, e Francisco Beanezi, que cuidava da horta. Nesta época havia um ambulatório médico junto à casa do Dr. Nelson, um orfanato e um prédio de madeira que servia para cultos e aulas da escola.

(nossa casa) na Missão; criado para abrigar crianças indígenas que ficaram órfãs por causa de uma epidemia de febre amarela na aldeia que matou vários adultos⁶¹. Em princípio, a escola era chamada de “Escola da Missão” (até os dias de hoje, muitos indígenas e não indígenas se referem à EM Francisco Meireles desta forma). O atendimento pedagógico era feito exclusivamente através de educadores da instituição (missionários). Em 1954, a escola da MECA passou a se chamar “Escola Primária General Rondon” em homenagem ao indigenista “Marechal Rondon”. Gradativamente, as instalações da escola foram melhorando, passando a um prédio maior de madeira (anos 70-80) e, a partir do início dos anos 90, passou a funcionar em dois prédios: no antigo de madeira e em um prédio maior de alvenaria.

Pelo que pudemos verificar com nossa pesquisa, quando a MECA transferiu sua escola para a sede, o SPI, e mais tarde a FUNAI, assumiu parte da educação escolar dentro da reserva. Porém, especialmente no período do SPI, os missionários da MECA continuaram realizando atividades escolares dentro reserva. Alguns, como a Maria Luiza, trabalharam em salas de extensão da escola da MECA na RID. Outros realizaram projetos “não oficiais” e temporários de alfabetização na RID. Como exemplos, podemos citar: a missionária e linguista da SIL Audrey Taylor, de origem inglesa (nos anos 60); o missionário Sr. Timóteo Fernando Mazzoni, de origem suíça naturalizado brasileiro e sua esposa Nelly Jeanne Mazzoni, de origem suíça (nos anos 70 a 90); o missionário rev. Benedicto Troquez (nos anos 80), dentre outros.

61 Fontes consultadas referentes ao histórico da MECA: Atas da Associação da Evangélica de Catequese dos Índios (1928-1943; 1950-1966); Atas das Reuniões da Missão Evangélica Caiuá (1929-1933). Ver mais em: Tsumori (1994); Bernardes (1998); Marília C. de S. Troquez (2002); Raquel A. de Carvalho (2004).

A MECA ainda favoreceu o funcionamento de outras escolas municipais ou salas de aulas na RID. A atual “Escola Municipal Indígena do Agustinho” começou suas atividades num barracão de cultos da MECA na década de 1980⁶². A atual extensão da Escola Municipal Tengatú Marangatu a “*Y Verá*” foi construída com tábuas doadas pela MECA, entre os anos de 1999 a 2000, na aldeia Jaguapiru (“Sardinha”).

A partir de 1973, a escola da Missão passou a ser uma escola municipal com o estabelecimento de um “acordo” não oficializado (“acordo de cavalheiros”) entre a Missão e prefeitura de Dourados. Em 1980, a escola ampliou o atendimento para o curso ginásial (5^a a 8^a séries) passando a ser registrada como “Escola Municipal de Primeiro Grau Francisco Meireles” em homenagem ao sertanista Francisco Meireles. Em 1985, o Conselho Estadual de Educação (MS), através da Deliberação CEE n^o. 962, de 14 de março de 1985, autorizou o funcionamento do 1^o grau e validou os estudos realizados na EM de 1^o Grau Francisco Meireles no período de 1973 a 1983. Em 1989, a Prefeitura de Dourados e a MECA firmaram um “Contrato de Comodato” oficializando o “acordo” (entre a Missão e a Prefeitura), o qual vigora até hoje (2006) sem revisões. Segundo este contrato, a Missão cederia as instalações para o funcionamento da escola e a prefeitura arcaria com as despesas para o seu funcionamento, como: material didático e pagamento de recursos humanos.

De acordo com o contrato, a seleção dos professores era decidida “em comum acordo” entre a MECA e a prefeitura. Por muitos

62 As primeiras atividades escolares, nesta escola, foram desenvolvidas pelo missionário pastor Benedicto Troquez, que iniciou uma classe de alfabetização de adultos. Mais tarde, a Prefeitura de Dourados assumiu a escola.

anos, a Missão indicou os funcionários e os professores que eram contratados para atuarem na escola – sendo, a maioria, missionários que também atuavam no trabalho evangelístico. Também, alguns indígenas que mantinham um contato mais intenso com a MECA e se destacavam de alguma forma eram incentivados a se preparar para o magistério e assumir aulas na escola. Com a realização dos concursos públicos para contratação e efetivação de professores pela prefeitura, a partir do ano 1992 muitos professores (principalmente missionários) se efetivaram na escola (a maioria não índios). Nos últimos anos, a prefeitura tem lotado professores não índios concursados da cidade para atuar nas séries finais do Ensino Fundamental nesta escola para suprir as vagas de professores contratados/convocados (sem concurso).

Em 1990, a escola foi reconhecida pelo Conselho Estadual de Educação e passou a ser denominada “Escola Municipal de Pré e 1º Grau Francisco Meireles”. A partir de 1993, a escola começou a oferecer o ensino pré-escolar (Educação Infantil) e, em 1999, o nome da escola alterou-se para “Escola Municipal Francisco Meireles”.

A partir de 2000, a equipe da SEMED estabeleceu critérios específicos de contratação de pessoal para atuar na escola. Também foi realizado um concurso público específico para contratação de funcionários para as escolas municipais que atendem indígenas. Por meio deste concurso, a prefeitura lotou na escola funcionários indígenas no setor administrativo. Em relação à contratação de professores, a orientação do setor de EEI da SEMED tem sido privilegiado a contratação de professores indígenas. Desta forma, o quadro de professores índios tem aumentado gradativamente nesta escola.

A escola da Missão foi responsável pela formação “ginasial” (séries finais do Ensino Fundamental - 5ª a 8ª séries) de quase todos os professores índios da RID (a partir dos anos 80) visto que até

2004 não havia nenhuma escola na RID que oferecesse as séries finais do Ensino Fundamental. Os moradores da reserva, pela proximidade da MECA e por se sentirem menos discriminados na escola da Missão em relação às escolas da cidade, preferiam estudar nesta escola. Desta forma, alguns concluíam as séries iniciais do Ensino Fundamental nas escolas ou salas da RID e continuavam os estudos na MECA. Entretanto, a maioria dos professores índios atuantes, em 2005, na RID fez todo o Ensino Fundamental na MECA, pois as salas dentro da reserva eram insuficientes para atender toda a demanda de alunos da RID e muitos pais preferiam que seus filhos estudassem na Missão.

Até o ano de 2003, a MECA abrigava em sua sede (no “acampamento”) alunos indígenas (Kaiowá, Guarani e alguns Kadiwéu e Xavante) que vinham de outras áreas do Estado para estudar na sua escola. Por não ter em suas aldeias o oferecimento do Ensino Fundamental completo, eles preferiam estudar na Missão a estudar nas escolas das cidades. De acordo com Benites (2003, p. 14), estes poucos índios que concluíam a 8ª série na MECA foram os primeiros a atuar nas escolas das aldeias do Estado (MS).

Além da escola, a MECA também possui um Instituto Bíblico (Instituto Rev. Bíblico Felipe Landes), desde março de 1980, para formação de missionários índios vindos de diversas áreas indígenas do estado⁶³. O Instituto tem sido mantido com ofertas de igrejas presbiterianas brasileiras, sobretudo do Rio de Janeiro. Este instituto tem sido responsável pela formação e envio de missionários índios aos diversos campos da MECA nas aldeias Guarani e Kaiowá do MS. Muitos destes missionários estudaram também na escola da Missão e, além do trabalho evangelístico, atuam como professores

63 Missão Evangélica Caiuá. *Instituto Rev. Felipe Landes*. Boletim Informativo. 1991.

nas áreas indígenas onde trabalham. Alguns são professores na escola da sede em Dourados (EM Francisco Meireles) e nas demais escolas da RID e da Aldeia Panambizinho.

A MECA foi uma instituição importante para a formação e contratação de muitos professores índios na sua escola, nas escolas da RID e em escolas das aldeias Guarani e Kaiowá do MS⁶⁴. Devido à sua influência política em Dourados, o diretor da MECA (1943-1985), que era maçom, conseguiu que a prefeitura contratasse alguns professores índios para atuarem nas escolas da aldeia a partir dos anos 60⁶⁵. Algumas pessoas que trabalharam na sede da instituição (casas de missionários ou no hospital em serviços gerais), moravam na Missão e estudavam na cidade à noite⁶⁶. Isto favoreceu para que estas pessoas fizessem o curso de magistério regular na cidade ou o curso superior e fossem contratadas pela prefeitura para trabalhar na escola da Missão a partir do início dos anos 80.

Em 2005, a EM Francisco Meireles (na Missão) atendia 842 alunos (sendo alguns não índios⁶⁷). Dos 37 professores, 10 eram indígenas. A escola contava também com um número significativo de funcionários indígenas no setor administrativo. Com exceção do diretor, e uma cozinheira “mestiça” que mora na cidade – filha de mãe indígena – todos são índios. Embora esta escola, em termos legais, seja municipal, não se enquadrando oficialmente na catego-

64 De acordo com Margarida G. Bernardes (esposa do “diretor” da Missão), no final dos anos 90, os capitães de algumas aldeias do MS solicitavam ao diretor da MECA que a indicação de indígenas para atuarem nas escolas de suas aldeias ou para ingressarem no Projeto *Ará Verá*.

65 Informações de Edna de Souza, dentre outros.

66 A MECA disponibilizava transporte para os estudantes missionários, filhos de missionários e alguns funcionários que moravam na sede.

67 A prioridade da MECA, desde o início, era prestar assistência aos índios. Mas, tanto na escola como no hospital, sempre atendeu alguns não índios moradores das chácaras próximas ou da periferia da cidade.

ria específica de *Escola Indígena*, é considerada como uma escola indígena pela SEMED por atender prioritariamente os alunos indígenas da RID.

Apesar de ser muito criticada, principalmente pela orientação religiosa e caráter integracionista dos seus trabalhos, a MECA tem sido considerada por pesquisadores importante espaço de interação, de socialização, de aprendizagem e de negociação apropriado pelos indígenas de acordo com suas estratégias de sobrevivência frente à comunidade não índia. De acordo com Pereira (2005), a Missão cumpriu um papel histórico importante ao “criar para os índios um espaço de socialização que lhes possibilitou um melhor conhecimento da sociedade nacional e permitiu o aprendizado de comportamentos que lhes foram muito úteis”. Como as relações entre índios e não índios foram marcadas pela violência física e pelo preconceito, especialmente até meados do século XX, “a Missão possibilitou um espaço de convivência harmônica e de relações mais amistosas entre índios e não índios”⁶⁸. Ainda segundo este pesquisador, a estrutura assistencial montada pela Missão com hospital e escola em Dourados, juntamente com outros fatores, contribuiu para que a RID fosse “considerada pelos Guarani como um centro dinamizador de transformações sociais para as outras reservas guarani de Mato Grosso do Sul” e como “a principal reserva” do sul do MS por ser “a mais desenvolvida” (PEREIRA, 2004, p. 269. Artigo.). A presença da Missão desde 1929 também pode ter contribuído para a concentração demográfica na RID (PEREIRA, 1999, p. 214; 2004, p. 325. Tese).

68 Pereira (2005). Informação verbal proferida durante o “I Curso de Atualização Indigenista” promovido pela FUNAI em Dourados no período de 13 a 18 de junho de 2005.

Os autores Katya Vietta e Antônio Brand (2004) pontuam a importância da “estrutura de assistência” implantada pela Missão, sobretudo nas áreas da saúde e da educação que, segundo os autores, “vai marcar e condicionar sua presença e a aceitação do trabalho de evangelização entre os Kaiowá e Guarani até hoje”. Ainda, “a Missão apresenta-se perante seus membros como uma oportunidade relevante de acesso ao entorno regional, mediante a qualificação da mão-de-obra, o que se traduz em maior oportunidade na busca de emprego” (VIETTA e BRAND, 2004, p. 230).

A Prefeitura Municipal de Dourados

A partir de 1991, a Prefeitura de Dourados assumiu a educação escolar referente às séries iniciais do ensino fundamental dentro da reserva. A prefeitura construiu um grande prédio, na aldeia Jaguapiru, próximo à sede do posto da FUNAI (e às instalações da antiga escola Francisco Ibiapina) com 10 salas de aula, instalações administrativas (secretaria, sala de professores, biblioteca, salas de coordenação), refeitório, ginásio coberto, parque para as crianças, horta e um espaçoso pátio. Este prédio tornou-se a sede da Escola Municipal *Tengatui Marangatu*-Pólo⁶⁹ (em português, Local de Ensino Eterno), criada em 1992, pelo Decreto Municipal nº 013 de 13 de fevereiro de 1992 (conhecida também como CEU – Centro de Educação Unificada).

Na ocasião, as salas de aulas e/ou escolas existentes na RID e no Panambizinho tornaram-se extensões desta escola. Em princípio, eram cinco extensões: Agustinho (algumas salas no Bororó), *Ará Porã* (algumas salas no Bororó), Francisco Ibiapina (antiga es-

69 De acordo com pesquisas feitas por professores e alunos da EM Tengatui Marangatu (REGINALDO E SOUZA, 2002), a construção desta escola pela prefeitura foi resultado de reivindicações da comunidade indígena e o terreno, que pertencia a uma família da reserva, foi comprado com recursos da FUNAI.

cola da FUNAI na Jaguapiru), *Y Verá* (uma sala multisseriada na Jaguapiru) e Panambizinho (antiga “Escola da Missão” na Aldeia Panambizinho).

Entre os anos de 1997 e 1998, os professores indígenas da EM *Tengatui Marangatu* estudaram e discutiram, juntamente com assessores da SEMED, UFMS e UCDB, as bases legais e implicações pedagógicas da EEI, o que resultou na elaboração de um Projeto de Ensino Diferenciado. A partir de 1999, a escola passou a desenvolver o projeto que visava realizar programas integrados de ensino e pesquisa com o objetivo de fortalecer a língua materna e as práticas socioculturais da comunidade indígena através do ensino bilíngue e intercultural. Consta no programa de Ensino Diferenciado o ensino na língua materna indígena (aos falantes da mesma) na Educação Infantil, na 1ª e na 2ª série e o ensino bilíngue na 3ª e na 4ª série. Para viabilizar a realização deste projeto, as turmas são organizadas por etnia. Inicialmente a escola contava com 06 salas de ensino diferenciado para os alunos Kaiowá e Guarani (01 na sede e 05 nas extensões)⁷⁰. O projeto é desenvolvido até o presente (2006) nas extensões da EM *Tengatui Marangatu* e nas demais escolas indígenas da RID criadas posteriormente. Para atuarem no projeto, os professores precisam ser das etnias Guarani ou Kaiowá e ser falantes da Língua Guarani. Estes professores recebem um acréscimo na sua carga horária para se dedicarem a estudos e pesquisas na comunidade a fim de prepararem as aulas que devem estar voltadas para a realidade indígena (história, cultura, dinâmica social, dentre outros fatores).

Em 2002, a SEMED criou o cargo de gestor de processos da EEI – que é ocupado por uma professora Guarani da RID desde então – e instituiu um grupo específico de técnicos para trabalhar com as questões relacionadas à EEI no município, dentre os técnicos, há uma professora Terena da RID atuando desde 2003. A partir daí, a SEMED passou a tratar as escolas que atendiam os indígenas

70 Fonte: EM *Tengatui Marangatu*. *Projeto Pedagógico* (1999, p. 22-28).

de maneira diferenciada das demais escolas da Rede Municipal de Ensino (REME) estabelecendo um Grupo de Estudos com representantes de diversas instituições educacionais com o objetivo de discutir e elaborar políticas específicas para a EEI. Também, juntamente com o COMED, realizou estudos das leis que tratavam da EEI com os professores que atuavam na EEI na RID.

Em 2004, a Prefeitura de Dourados criou no município a categoria de *Escola Indígena* através do Decreto N° 2442 de 16 de Janeiro de 2004 de acordo com as normas legais instituídas em nível nacional (Resolução CNE/CEB n° 3/99) e estadual para esta categoria de escola e de acordo com a Indicação COMED N° 001/2003. As extensões Agostinho, *Ará Porã* e Panambizinho, tiveram seus prédios ampliados pela prefeitura e, a partir de 2004, tornaram-se *Escolas Indígenas* autônomas, tornando-se independentes da Escola Municipal Tengatui Marangatu. Desta forma, seus nomes foram alterados para, respectivamente: “Escola Municipal Indígena Agostinho”⁷¹; “Escola Municipal Indígena *Ará Porã*” (em Português, casa bonita); “Escola Municipal Indígena *Pai Chiquito* – Chiquito Pedro” em homenagem ao *xamã* e líder indígena Kaiowá *Pa’i Chiquito* que é considerado o “fundador” da Aldeia Panambizinho (MACIEL, 2005). Destas três escolas, apenas a *Ara Porã* possui em seu quadro somente professores índios (09 professores).

A EM *Tengatui Marangatu*, junto com suas extensões, foi considerada a maior escola indígena do país em número de alunos (informação de 2002). Embora esta escola, em termos legais, seja uma escola municipal, não se enquadrando na categoria específica de Escola Indígena, geralmente, é considerada como uma escola indígena por estar situada dentro da RID atendendo, prioritaria-

71 Agostinho é o nome do índio Kaiowá que cedeu o local junto à sua casa onde a missão começou seus trabalhos de culto e, posteriormente, de alfabetização. Em princípio (década de 1980), o barracão de cultos era o mesmo onde funcionava a escola. Posteriormente, com a construção da igreja, o barracão ficou só para as atividades da escola. Com a construção do prédio novo da escola pela prefeitura o barracão foi desativado e mais tarde desmanchado para ampliação do prédio da escola.

mente, os alunos da RID. Os cargos de diretor e coordenadores (03) da escola são ocupados por indígenas e o quadro de professores e funcionários, na maioria, é composto por indígenas. Cabe ressaltar que a maioria dos professores índios de Dourados está concentrada nesta escola (29 professores índios e 03 não-índios na sede e 16 professores índios nas extensões).

Em 2006, a escola contava com 03 extensões: *Y Verá* (Jaguapirú/Sardinha); sala *Marangatu* em Passo Piraju e “Francisco Ibiapina”. Esta última, embora seja uma extensão sujeita à direção da escola pólo, é, geralmente, vista como uma escola autônoma contando com coordenação própria para desenvolver o Projeto de Ensino Diferenciado para alunos Kaiowá e Guarani. Nas três extensões todos os professores são indígenas: *Y Verá* (02), sala *Marangatu* (01) e Francisco Ibiapina (13) – dados de 2005.

Além das escolas de ensino regular, a SEMED mantém salas provisórias de alfabetização de jovens e adultos na RID pelo programa *MOVA* desde 2002. Em 2002, a Prefeitura de Dourados mantinha 30 salas de alfabetização na cidade e na RID (cerca de 10 salas). Para realizar o programa na reserva foram contratados somente **índios** como monitores (“Monitor” termo do MEC) ou alfabetizadores (“Alfabetizador Popular” – termo do município). Os professores do programa são contratados por um tempo provisório de 08 meses que é o tempo de duração de cada etapa do programa. Desta forma, há uma rotatividade constante de professores alfabetizadores. De acordo com os técnicos educacionais da SEMED responsáveis pelo programa, alguns professores que desenvolvem um bom trabalho continuam no programa sendo contratados para outras etapas.

A partir de 2003, a prefeitura, em parceria com o Estado de MS (*MOVA – MS ALFABETIZADO*) e governo federal (MEC – *Programa Brasil Alfabetizado*), ampliou o número de salas e de alfabetizadores índios. No primeiro semestre de 2005, havia 24 alfab-

tizadores índios⁷² atuando em 27 salas de alfabetização do MOVA: 06 salas na aldeia Bororó e 21 salas na Jaguapiru. Dos 24 alfabetizadores do MOVA, 01 atuava, também, como professora do Ensino Fundamental na RID. A escolaridade dos alfabetizadores varia entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio sendo que dois estavam cursando o Ensino Superior. As salas funcionam, geralmente, em espaços “extra-oficiais”, como: casas dos professores, casas de líderes indígenas, congregações (extensões) da igreja da MECA, dentre outros espaços.

QUADRO 1: PROFESSORES DA SEMED EM ESCOLAS MUNICIPAIS QUE ATENDEM ALUNOS INDÍGENAS⁷³

| PROFESSORES – SEMED – ESCOLAS MUNICIPAIS INDÍGENAS – Educação Infantil à 8ª série (Ensino Regular) | | | | | | | | |
|--|----------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-------------|------------|-------------|
| ESCOLAS | ÁREA INDÍGENA | K | G | T | Kd | Total de PI | Não-índios | Total Geral |
| <i>E.M. Tengatui Marangatu</i> | Jaguapiru | - | 09* | 20* | - | 29* | 03** | 31 |
| <i>Extensão Francisco Hibiapina</i> | Jaguapiru | 04 | 08 | 01 | - | 13 | - | 13 |
| <i>Extensão Y Vera</i> | Jaguapiru | 02 | - | - | - | 02 | - | 02 |
| <i>Extensão Sala Marangatu</i> | Passo Piraju | - | 01 | - | - | 01 | - | 01 |
| <i>E.M.I. Agustinho</i> | Bororó | 01 | 05* | 02* | - | 09* | 09** | 18 |
| <i>E.M.I. Ara Porã</i> | Bororó | 04 | 04 | 01 | - | 09 | - | 09 |
| <i>E.M.I. Pai Chiquito</i> | Panambizinho | 04 | 02 | 01 | - | 07 | 03 | 10 |
| <i>E.M. Francisco Meireles</i> | Missão Caiuá | 03 | 01 | 05* | 01 | 10* | 27 | 37 |
| SEMED | Dourados - RID | - | 01 | 01 | - | 02 | - | 02 |
| Total geral - levando em consideração as observações * e ** (- 03 G; - 02 T; - 03 NI) | | 18 | 28 | 29 | 01 | 76 | 39 | 115 |

Siglas: K = Kaiowá; G = Guarani; T = Terena; Kd = Kadiwéu; PI = professores índios.

* Dos professores índios que trabalham na EM Tengatui Marangatu, 04 trabalham também na EMI Agustinho (01 Terena e 03 Guarani) e um (01) na EM Francisco Meireles (Terena) – somando um total de cinco (05) professores índios que trabalham em duas escolas.

** Os professores não-índios que trabalham na EM Tengatui Marangatu (03), trabalham também na EMI Agustinho.

72 Os salários ou “bolsas” pagos aos alfabetizadores variam de acordo com a instituição financiadora da sala: o Município de Dourados paga R\$ 200,00 fixos e o estado de MS paga R\$ 120,00 mais R\$ 07,00 por aluno (dados fornecidos por técnicos da SEMED em junho de 2006).

73 Elaborado com base nos dados fornecidos pela SEMED. Ver: SEMED. *Quadro Demonstrativo das Escolas Indígenas do Município de Dourados*. 2005.

De acordo com o quadro acima, a Secretaria Municipal de Educação de Dourados (SEMED), em 2005, contava com 76 professores índios (a maioria convocados) nas escolas municipais de ensino regular destinadas aos indígenas. Estas escolas atendiam 2.639 alunos matriculados na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Destes alunos, 2.518 eram das aldeias da RID, 107 da Aldeia Panambizinho e 14 de Passo Piraju. Dos 76 professores índios da SEMED⁷⁴, 71 são provenientes da RID. Como visto, houve um processo de inclusão de professores índios na reserva a partir da criação da Escola Municipal *Tengatuí Marangatu* e da criação da categoria de *Escola Indígena* no município.

Somando os professores índios da SEMED (76) aos alfabetizadores que não trabalhavam em nenhuma outra escola (23), tínhamos, em 2005, 99 indígenas atuando em processos de educação escolar na SEMED. Destes, 94 são da RID.

O estado de Mato Grosso do Sul

De acordo com estudos de Giroto (2001), desde fins da década de 1970, iniciaram-se as discussões no estado de MS a respeito da EEI através do CIMI e do Projeto PKN. A partir de 1986, o CIMI promoveu encontros de representantes e lideranças indígenas a fim de discutir as especificidades da EEI e, a partir de 1991, iniciaram-se, também através do CIMI, os encontros de professores Guarani e Kaiowá do estado de MS. Estes encontros possibilitaram a organização do *Movimento de Professores Indígenas Guarani/Kaiowá do MS* e a criação da *Comissão de Professores Indígenas Guarani/*

74 Cinco (03 K e 02 G) não são provenientes da RID e atuam na EM *Pai Chiquito*, na Aldeia Panambizinho.

Kaiowá. Os encontros do Movimento (de 1991 a 1998 foram 09 encontros) e as reuniões internas da Comissão resultaram em reivindicações feitas ao estado de MS e às prefeituras no sentido de atenderem às especificidades da EEI garantidas nas leis nacionais, como: criação da categoria de escola indígena, capacitação e formação específica de professores índios para atuarem na EEI, criação da categoria de professor indígena, dentre outras. As reivindicações do Movimento foram fundamentais para que o estado de MS e as prefeituras criassem e implementassem políticas específicas para a EEI.

Em 1992, a SEE/MS ajudou a financiar juntamente com o CIMI um *Curso de Capacitação de Professores Indígenas* (Guarani e Kaiowá) ministrado por Veronice Rossato (missionária do CIMI) e pela professora Marina E. Wenceslau, da UFMS. Entre os anos 1994-1996, a SEE/MS participou, juntamente com o CIMI, a MECA e a UFMS, do *Projeto de Capacitação de Professores Guarani e Kaiowá Não Possuidores de 1º Grau Completo*, realizado em quatro etapas. Dos 42 professores indígenas na 1ª etapa, 05 eram da RID⁷⁵.

Para atender às determinações legais do país, a Secretaria Estadual de Educação do MS (SEE/MS), a partir da metade dos anos 90, iniciou ações específicas em relação à EEI⁷⁶. Assim, em 1996, constituiu o Grupo de Trabalho de Educação Escolar Indígena; em 1999 criou o Comitê de Educação Escolar Indígena como “órgão colegiado de natureza consultiva, voltado ao estudo, à formulação de políticas, diretrizes e programas para a consecução das finalida-

75 Fonte: UFMS. *Relatório: Projeto de Extensão – 1ª Etapa*. 1994.

76 A Constituição do Estado de Mato Grosso do Sul, de 05/10/1989, em acordo com as determinações da Constituição Federal (1988), determina no Art. 251: “O poder público assegurará às comunidades indígenas o ensino fundamental, ministrado em Língua Portuguesa, garantindo-se-lhes a utilização da língua materna e os processos próprios de aprendizagem”.

des da Educação Escolar Indígena”⁷⁷. No mesmo ano (1999), atendendo às reivindicações de lideranças e professores indígenas do estado, a SEE/MS, em parcerias com algumas Prefeituras Municipais, implantou o Curso Normal em Nível Médio para a Formação de Professores das Etnias Guarani e Kaiowá⁷⁸ do MS - Projeto “*Ará Verá*” (*Espaço-Tempo-Iluminado*).

O curso iniciou suas atividades em julho de 1999, através da Agência Formadora da SEE/MS, anexada à escola Vilmar Vieira de Matos na cidade de Dourados (MS).

De acordo com seu Projeto Pedagógico (SEE/MS, 2002), o curso valoriza os conhecimentos da cultura indígena e os universalmente construídos pela humanidade. A grade curricular contempla disciplinas do núcleo comum, bem como as necessárias à demanda da EEI, como: Etnografia, Antropologia, Línguas e Linguística. O curso se propõe a produzir materiais didático-pedagógicos e literários específicos para o “contexto *Guarani/Kaiowá*”. A carga horária total estipulada é de 3210 h/a para ser desenvolvida em três anos entre horas de estudos intensivos e coletivos e práticas desenvolvidas junto às comunidades e escolas indígenas. Desta forma, atende à proposta do projeto de formar professores em serviço. O corpo docente é formado por uma equipe específica da SEE/MS⁷⁹ e de professores convidados de outras instituições, como a UFMS, a UCDB, dentre outras. Até 2004, as aulas presenciais aconteciam na Vila São Pedro – distrito de Dourados na Casa Marçal de Souza (espaço da Igreja Católica). A partir de 2005, passaram a acontecer num local conhecido como “Posto da Capela” também gerenciado

77 Fonte: Conselho Estadual de Educação (2002).

78 O projeto do curso usa o termo “Guarani/Kaiowá” para se referir aos Guarani e aos Kaiowá (duas etnias distintas). Sobre o projeto ver: SEE/MS (2002); Rossato (2002).

79 Dentre os professores do programa, encontram-se pessoas ligadas ao CIMI que se tornaram funcionárias estaduais através de concurso público ou foram contratadas pelo estado de MS para atuar no projeto.

pela igreja católica (Igreja Católica São João Batista - de Dourados). Este local fica a 11 km da rodovia Dourados-Caarapó.

Embora o tempo programado para cada turma do curso seja de 03 anos, apenas a primeira turma (1999-2002) cumpriu este prazo. A segunda turma (2002-2006) até o primeiro semestre de 2006 ainda não havia concluído os estudos. A constituição de uma terceira turma está prevista para o segundo semestre de 2006.

Este curso contribuiu muito para a inclusão de professores índios no processo de EEI em Dourados e nas outras áreas indígenas do estado de MS. Muitos dos que não atuavam na EEI, ao ingressarem no curso, foram contratados pelas prefeituras para atuarem nas áreas indígenas de sua procedência ou em outras áreas indígenas do MS. Dos 75 alunos/professores da 1ª turma, 13 eram provenientes da RID; dos 56 da 2ª turma, 08 são da RID. Quase todos os professores⁸⁰ que atuam nas salas de ensino diferenciado na RID foram formados ou estão em processo de formação no Projeto Ará-Verá.

Desde março de 1999, a SEE/MS mantém uma extensão da Escola Estadual Abigail Borralho para o oferecimento do ensino fundamental através da modalidade de ensino *Educação de Jovens e Adultos (EJA)* na RID. Esta escola funciona no período noturno, no prédio da EM Tengatúí Marangatu. Em 2005, atendia 169 alunos na RID e o corpo docente era composto de 07 professores não índios formados em curso superior, com exceção de um (01) que cursava Medicina.

Em 2001, a SEE/MS implantou, em Dourados, o *Ensino Médio Intercultural* específico para alunos indígenas da RID. Em 2002,

80 Alguns professores de Educação Física ou de Artes, dentre outros, fizeram o curso regular.

o curso atendia 12 alunos da RID (04 no 1º ano e 08 no 2º). Inicialmente, o curso funcionou como uma extensão da Escola Estadual Vilmar Vieira Matos (Dourados/MS) numa parceria entre a SEE/MS e SEMED. Em princípio, realizou suas atividades nas instalações da EM Francisco Meireles, na sede da MECA. Posteriormente, o estado construiu um prédio para o funcionamento do curso na aldeia Jaguapiru.

Em 2002, o estado de MS, através do Decreto Estadual nº 10.734, de 18/04/02, criou a categoria de *Escola Indígena*, no âmbito da Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino. No mesmo ano, através da Deliberação CEE/MS Nº 6767, de 25/10/2002, fixou “normas para a organização, estrutura e funcionamento das Escolas Indígenas pertencentes ao Sistema Estadual de Ensino”.

Em julho de 2005, o curso de *Ensino Médio Intercultural* na RID deixou de ser uma extensão e tornou-se uma escola indígena denominada *Escola Estadual Indígena do Ensino médio Intercultural GUATEKA⁸¹ Marçal de Souza*. Em 2005, a escola possuía apenas um professor indígena (Terena). Devido à falta de professores indígenas habilitados em curso superior, a SEE/MS tem lotado nesta escola professores não-índios. Em 2005, atendia 52 alunos na RID. Muitos jovens indígenas optam pelas escolas de Ensino Médio da cidade por motivos pessoais ou por julgarem ser estas escolas de melhor qualidade.

Como visto, a maioria dos professores indígenas da RID encontra-se nas escolas municipais. Isto pode ser explicado pelo fato de que a prefeitura assumiu primeiro a EEI na RID e contratou os professores formados ou em formação. Como o número de alunos indígenas aumentou consideravelmente nos últimos anos, a deman-

81 Iniciais dos etnônimos: Guarani, Terena e Kaiowá.

da por professores também aumentou. E como não havia, até final dos anos 90, políticas consistentes para a formação e contratação de professores indígenas, não há em Dourados número suficiente de professores índios formados ou em formação para suprir as vagas em todas as escolas.

De acordo com o *Censo Escolar* realizado pela SEMED, entre os anos 2000 a 2005, o número de alunos matriculados nas escolas municipais “indígenas” de ensino regular e no *Ensino Médio Indígena* aumentou gradativamente de 1.796 (em 2000) para 2.633 (em 2005). Os números “pós-censo” de alunos, em 2005, indicam um quantitativo de 2.869 alunos indígenas atendidos pela SEMED e pela SEE/MS (Ensino Médio, EJA e Magistério Específico). É preciso considerar também o número significativo de alunos alfabetizados pelo *MOVA* na RID (397) e os alunos que estudavam em outras escolas municipais e estaduais fora da RID (306). Não há informações precisas do número de alunos indígenas nas escolas particulares de Dourados (SEMED, 2005).

Atualmente, o atendimento escolar feito aos alunos indígenas em Dourados está bem abrangente, contando com a cooperação de alguns integrantes das universidades da região (UFMS, UEMS e UCDB) na prestação de serviços e de assessorias em processos de formação de professores.

As instituições de Ensino Superior em Dourados

Os alunos indígenas que cursam o Ensino Superior em Dourados⁸² o fazem – grande maioria – no Centro Universitário da

82 Sobre as determinações legais a respeito das instituições de ensino superior e a EEI e sobre a atuação destas instituições em Dourados até o ano de 2002, ver: Troquez (2002).

Grande Dourados – UNIGRAN⁸³. Em 2002, havia 98 matriculados em diversos cursos de graduação (Educação Física, Administração de Empresas, Pedagogia, Arquitetura, Direito, Educação Artística, Ciências Contábeis, Letras, Computação, Psicologia, Matemática, Biologia, Administração Rural e Biomedicina). Muitos destes alunos são professores que atuam nas escolas que atendem a comunidade indígena de Dourados.

Alguns alunos indígenas de Dourados, nos últimos dois anos, ingressaram na UEMS, inclusive alguns professores que atuam na EEI.

A criação de um curso superior específico foi reivindicação de um grupo de professores índios do estado (alguns de Dourados), especialmente da etnia Guarani, os quais desencadearam o processo de discussão em várias secretarias de educação municipais e na SEE/MS.

Em 2002, um grupo de professores índios do estado (alguns de Dourados), especialmente da etnia Guarani, assessorados por formadores do Projeto *Ará Verá* e da UCDB, reivindicaram à UEMS a criação de um curso superior específico e diferenciado⁸⁴ para a formação de professores Guarani e Kaiowá. De acordo com a reivindicação dos professores, este curso superior deveria contemplar os métodos próprios de aprendizagem e as diferenças linguísticas e culturais específicas destas etnias.

A partir de 2003, a UEMS iniciou uma série de ações em torno da criação de um curso que atendesse a esta reivindicação, como: proposição de seminários, debates e reuniões entre as instituições

83 Por conta de um convênio firmado entre FUNAI e UNIGRAN, em 2000, os alunos indígenas recebiam bolsa integral de estudos, sendo 50% de responsabilidade da UNIGRAN e 50% da FUNAI (FUNAI, 2000).

84 A formação superior específica para professores indígenas é contemplada no Plano Nacional de Educação – Lei n°. 10.172/01 e no Parecer n°. 10/2002, dentre outros documentos legais.

que deveriam participar do projeto (MEC, FUNAI, SEE/MS, Secretarias municipais de Educação, UCDB, dentre outras)⁸⁵.

Porém, ao saberem da discussão, os Terena da RID também solicitaram ser contemplados com o curso superior específico, mas os Guarani e Kaiowá, juntamente com seus mediadores não índios (*Ará Verá*, UCDB), recusaram-se a abrir o espaço que estava garantido a eles para os Terena. Segundo eles, os Terena teriam que fazer o seu próprio projeto de curso e lutar por ele como eles fizeram. Então, juntamente com outros membros da comissão criada na UEMS para discutir o programa de Licenciaturas Indígenas, os Terena iniciaram a discussão em torno de um projeto específico para eles e para as demais etnias do estado de MS. Como resultado, em 2004, foi elaborado o “Projeto de Licenciatura Indígena – Terena e demais etnias”⁸⁶, o qual foi disponibilizado aos representantes das instituições envolvidas para apreciação e sugestões.

A previsão, em 2004, para a implantação dos cursos na UEMS era que as atividades se iniciariam a partir de 2005, porém, devido a questões administrativas, isto não ocorreu. Em 2005, os professores Guarani e Kaiowá, insatisfeitos com a condução do projeto pela UEMS, retiraram-no desta instituição e reivindicaram à UFMS (atual UFGD) que conduzisse o projeto junto ao MEC e às demais instituições envolvidas. Mesmo que esta atitude tenha causado divisão de opiniões entre os Guarani e Kaiowá de Dourados, a Comissão de Professores Guarani e Kaiowá, responsável pelo projeto, levou adiante a reivindicação colhendo assinaturas junto a outros professores destas etnias no estado para consolidar a mudança do projeto da UEMS para a UFMS/UFGD.

85 UEMS. *Relatório dos trabalhos da Comissão para Elaborar Programa de Licenciatura Indígena na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul*. Dourados, 2004. Digitado.

86 UEMS. Projeto *de Licenciatura Indígena* – Terena e demais etnias, 2004. Digitado.

Atualmente, o projeto dos professores Guarani e Kaiowá89 está sendo desenvolvido na UFGD na Faculdade Intercultural (FAIND).

A constituição do grupo de professores indígenas em Dourados

Antes de 1988

Os dados colhidos neste trabalho nos permitem ter um panorama geral de como foi se constituindo o grupo de professores índios na RID. Pudemos observar que os primeiros professores (as) a atuarem na EEI, seja na RID – nas “escolas do posto” – seja na “Escola da Missão”, foram aqueles que primeiro conseguiram se escolarizar. Também verificamos que estes indivíduos ou suas famílias mantiveram algum tipo de aliança com as agências não índias importantes no contexto da época (SPI, FUNAI, Missão Evangélica Caiuá, Escola Imaculada Conceição). Estas agências lhes deram apoio para se formarem ou para conseguirem o espaço profissional, pois não havia ainda políticas públicas específicas de inclusão de professores índios para a EEI antes de 1988.

Ressaltamos que o fato de estes professores receberem apoio das agências ou instituições não indígenas não lhes priva de serem sujeitos do seu processo de formação e profissionalização, pois os mesmos souberam fazer as alianças necessárias e se apropriar dos recursos disponíveis na época a fim de atingirem seus objetivos. Ainda, lembramos que o processo de formação e a conquista do espaço como atores no processo de EEI não foi nada fácil para eles.

Conforme os depoimentos destes professores, eles tiveram de enfrentar grandes adversidades que vão desde as dificuldades em relação ao trajeto até as escolas onde se formaram as discriminações e/ou preconceitos que tiveram que enfrentar.

O relato de uma professora Terena evidencia as dificuldades enfrentadas com o trajeto nos primeiros anos de estudos (1ª a 4ª séries) na MECA:

[...] na Missão, a gente estudava, a gente ia a pé todos os dias. Ia e voltava a pé, tempo de frio, né, tempo de geada, foi difícil, mas, nós íamos, tinha que ir, né. Que o estudo é um bem que a gente ia tê, né. E de quinta a oitava, também, eu e a minha irmã, né. Começou eu e a minha irmã a estudar. A gente saía muito cedo a pé. Tinha vez que a gente ia de bicicleta também. Então, era mais a pé ou de bicicleta que a gente ia⁸⁷.

Como só a partir de 1980 a MECA passou a oferecer o ensino ginásial (5ª a 8ª séries), os professores que concluíam a 4ª série em período anterior tinham que continuar os estudos na cidade. Sobre os preconceitos enfrentados para se formar para o magistério na cidade, a mesma professora explica:

E, quando eu comecei a fazer o magistério, o meu trajeto, assim, não foi fácil, né. Que num tinha condução pra ir. Aí, à noite, quando começou, é, aí, na época passava o ônibus que vinha de Itaporã, aí, eu fui tentar, né, ver se conseguia, é, ir junto, né. Eu sei que o peçoal não gostava muito não de levar. O peçoal que vinha de lá, né. A gente sofreu um pouquinho com esse, eu falo, assim, preconceito. Porque, uma vez a gente chegou até, até a discutir no ônibus. Daí, começou a ir outros colegas, né, que ia dali da vila, aí, um dia começou a fazer gozações, aí, as meninas cobrava também, né, aí, teve que falar as coisas também. Eu sei que não foi fácil. [...] Era ônibus de estudante. Eu pagava. [...] Mesmo assim, eles num queriam. Os próprios estudantes, né. Só que eu fui lá, conversei com, a gente teve que conversar lá com o prefeito. É, é, inclusive, até, até, num me lembro se foi, eu acho que o chefe

87 Entrevista gravada em 27 de maio de 2005.

[de posto da FUNAI] daqui até andou escrevendo, pedindo uma carta de, assim, que pedindo pra eles, pra eles cedê a gente no ônibus, pra gente ir. [...]. Na época, só começou eu e minha irmã, só. Aí, depois que foi, aí nos próximos anos que foi juntando mais, né. (Entrevista citada anteriormente).

Esta professora, ao concluir o estudo ginasial (5^a a 8^a), foi convidada, em 1981, pelo chefe de posto da FUNAI para dar aulas na escola do posto e por isso precisava estudar à noite na cidade para fazer o curso de magistério. Além do preconceito enfrentado no ônibus, alguns professores reclamaram do preconceito enfrentado nas escolas da cidade por parte de alunos e professores não índios.

Outra professora Terena que concluiu os estudos primários na MECA nos relatou que não enfrentou problemas de adaptação na escola da Missão, pois a “maioria dos alunos era indígena” e “apesar dos professores não serem indígenas” conseguiu se adaptar bem, pois “os professores eram bastante amigos”. Porém, ao se referir à continuidade dos seus estudos na cidade, ela reclamou:

Aí já foi um pouco mais difícil pra mim, né. Principalmente, na questão de adaptação, né, porque lá fora, assim, de índio lá, praticamente era só eu, né, e mais a minha irmã, o resto tudo não-índio... A gente, não conhecia ninguém, né, então tinha dificuldade mesmo, de relacionamento, até com os professores, também, né, eles num falavam nada pra gente, só que a gente se sentia, assim, isolado, né, dos outros, das outras pessoas, lá⁸⁸.

Importante destacar que, apesar de todas as adversidades enfrentadas, estes primeiros professores (cerca de 10 em 1991) foram persistentes e continuaram seus estudos até chegar à universidade.

88 Entrevista gravada em 10 de junho de 2005.

De modo geral, eles fizeram o curso superior à noite e trabalhavam durante o dia nas escolas da aldeia ou na Missão. Alguns que estudaram em instituições particulares, como a UNIGRAN, pagaram seus próprios estudos, outros receberam ajuda financeira da MECA. Aqueles que não eram funcionários efetivos da FUNAI⁸⁹ fizeram concurso público e, a partir de 1992, tornaram-se professores efetivos nas escolas municipais da RID. Destes professores, a maioria, em 2006, ocupava os cargos de liderança na EM *Tengatui Marangatu* (direção, coordenação) e duas professoras trabalham na SEMED.

Pós-1988

Em relação aos professores índios que assumiram aulas em período mais recente, verificamos que as conquistas legais (decorrentes dos movimentos sociais) consubstanciadas na Constituição de 1988 e as políticas públicas implementadas no Estado (MS) através da SEE/MS e no município (Dourados) através do COMED e da SEMED foram fundamentais para que a categoria de professores indígenas se constituísse.

Conforme observamos, os poucos professores que assumiram aulas em período anterior a 1988 não se constituíram em categoria específica (professor indígena), ou melhor, trabalhavam mais individualizados seguindo as normas do sistema vigente. Ao se referir às conquistas pós-88 relacionadas aos professores indígenas, uma professora Terena que trabalhou no período anterior (a partir de 1981) faz as seguintes considerações:

89 Estes funcionários (03) continuaram a trabalhar nas escolas da prefeitura na RID, mantidos pela FUNAI.

Eu acho que foi... É uma conquista, né. Eu acho que é uma conquista do professor indígena, né. Que antes a, a... Antes era mais o não-índio, né, que trabalhava e, e, muitas vezes, a gente, assim, não tinha o espaço, essa liberdade que a gente tem hoje, né, de, de ser um professor índio, né. [...]É porque antes a, é, como diz assim, eu trabalhava mais na... Muitas vezes, o pessoal fala assim que era tudo tradicional, né? Mas, eu acho assim que era... Eu, na minha opinião, acho que era o sistema, né, da época e que hoje, é, assim, eu acho que tá... A própria educação dá mais abertura, né, pra você...⁹⁰

Com as conquistas legais de 88, surgiram algumas ações em prol do fortalecimento da identidade e autonomia indígena que ajudaram a criar uma consciência de grupo ou classe entre os professores índios do estado, particularmente em Dourados onde o grupo é maior. A criação do *Movimento de Professores Guarani/Kaiowá* em Mato Grosso do Sul (contando com alguns representantes da RID) também ajudou muito neste sentido.

Em relação ao processo de inclusão de professores, após-1988 observamos que, nos anos 90, a formação para o magistério, ou em curso superior, aliada a fatores políticos (famílias hegemônicas, relações com o chefe de posto da FUNAI, com os capitães da RID e com a MECA) foi fundamental para que muitos conseguissem seu espaço nas escolas. De acordo com informações de alguns destes professores e da coordenadora Margarida G. Bernardes, professores que atuaram na EM *Tengatui Marangatu* no início de sua criação foram indicados à Prefeitura de Dourados pelo diretor da EM Francisco Meireles (Missão) na época. E os alunos para o magistério específico (Projeto *Ará Verá*) eram indicados pelo chefe de posto da FUNAI ou pelos capitães da RID.

90 Entrevista gravada em 27 de maio de 2005.

A partir de 2001, por conta das garantias legais e intervenções da SEMED, muitos professores não formados ainda para o magistério ou em processo de formação foram inseridos no processo, especialmente das etnias Guarani e Kaiowá (esta última é a mais numerosa na RID). De acordo com a gestora de processos de EEI, Teodora de Souza⁹¹, a SEMED tem procurado, nos últimos anos, inserir membros de outras famílias que antes eram excluídas no processo. Desta forma, tem facilitado o acesso destas pessoas no curso de formação específica para o magistério indígena (Projeto *Ará Verá*) e tem possibilitado sua atuação (como professores contratados) nas escolas municipais da RID.

Como visto, gradativamente, o número de professores indígenas, em Dourados, foi aumentando, especialmente após 1992 com a criação da EM *Tengatuí Marangatu* e das demais escolas indígenas (em 2004). Em 2005, havia 71 professores índios de Dourados atuando nas escolas municipais que atendem alunos indígenas da RID e de outras áreas (02 no Panambizinho e 01 em Passo Piraju). Havia ainda 23 alfabetizadores provisórios atuando na RID, somando um total de 94 indígenas da RID trabalhando com processos de EEI.

A seguir, no capítulo três, trataremos mais especificamente da categoria de professores índios em Dourados e da caracterização deste grupo de professores na atualidade.

91 Informações obtidas em 14 de janeiro de 2006.

CAPÍTULO 3

A ESPECIFICIDADE DOS PROFESSORES ÍNDIOS DE DOURADOS

A especificidade dos professores índios, como já discutimos, está relacionada às especificidades que a EEI exige no sentido de atender às particularidades “linguísticas e culturais” dos povos indígenas e, como discutido por Nascimento, garantir o respeito à “diferença” (NASCIMENTO, 2000, p. 127).

Pensando na dinâmica sociocultural, podemos dizer que esta categoria se torna agente de transformações e introduz um novo papel social no interior das comunidades indígenas.

O papel social

A literatura pedagógica, de modo geral, destaca o papel do professor como um “mediador” (ou “facilitador”) da aprendizagem do aluno. Nesta perspectiva, o professor realiza uma função específica de auxiliar o aluno na “travessia” em direção à “construção do conhecimento” ou à “aquisição” dos conhecimentos “historicamente construídos pela humanidade”, ditos, “universais”. Ao falar da categoria de professores em geral, Perrenuold coloca: “Se os professores não chegam a ser os intelectuais, no sentido estrito do termo, são ao menos os mediadores e intérpretes ativos das culturas, dos valores e do saber em transformação” (PERRENUOLD, 1999, p.05. Grifos nossos).

Em se tratando de professores indígenas, a questão torna-se mais complexa. A “mediação” vai além dos “conteúdos escolares” e estende-se ao âmbito das relações sociais do grupo (ou grupos) e seu entorno regional, ou seja, a sociedade não indígena.

Pensando na especificidade do professor índio, esta categoria social para as comunidades indígenas é uma “invenção/construção” trazida pela educação escolar formal que veio com a escola (“do branco”), uma instituição “vinda de fora”, portanto, externa à tradição indígena. Logo, “*professor indígena* é categoria prática e organizativa em plena construção pelos próprios povos indígenas” (SILVA, 2003, p.118), os quais, através do seu trabalho, procuram estabelecer uma mediação entre os elementos da tradição indígena e as situações novas postas pelo contato, bem como a sua “ressignificação” num contexto sócio-histórico-cultural específico permeado por relações sociais e culturais diversas – relações internas com seu grupo (comunidade indígena) e com o contexto mais amplo da sociedade nacional (secretarias de educação, universidades, FUNAI, ONGs, movimentos sociais...). No caso da escola, como instituição “vinda de fora” – agora “ressignificada” – a mediação, em tese, se fará entre os elementos da ação pedagógica tradicional e os da educação escolar formal influenciada pelo modelo ocidental trazido pelo colonizador – escola na qual eles se formaram professores. De acordo com os *Referenciais para a formação de professores indígenas* (2002):

De forma geral pode-se dizer que os professores indígenas são os mediadores por excelência, das relações sociais que se estabelecem dentro e fora da aldeia, por meio também da escola. Assim, eles ou elas têm uma função social distinta dos professores não-índios, pois assumem, muitas vezes, o papel de intérpretes entre culturas e sociedades distintas. Tal condição também lhes confere direitos e responsabilidades

nem sempre simples e fáceis de vivenciar e conciliar. Em sua condição de atores principais da educação intercultural, muitas vezes, experimentam uma fidelidade conflituosa entre os conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura de seu povo e os provenientes da sociedade majoritária, de quem, em determinadas situações, acaba sendo o porta-voz em sua comunidade e em sua escola. [...] Seu papel social, longe de ser heróico, é caracterizado pela vivência difícil de uma série de conflitos e contradições, ambiguidades e tensões, tanto de ordem ética, quanto político-pedagógica. [...] Respondem, assim, de forma ambivalente tanto às exigências das normas do sistema de ensino [ligado ao Estado], como às exercidas pela força do controle social de sua comunidade sobre seu trabalho (BRASIL, 2002, p. 20-21. Grifos nossos).

Desta forma, estes professores têm diante de si o desafio de construir uma escola indígena *específica, diferenciada, intercultural e bilíngue* (como garantem as leis brasileiras). Porém, fazem parte do sistema “nacional” de ensino sendo funcionários públicos (municipais ou estaduais) e estão ligados às normas do sistema. Transitam entre “mundos” para os quais as fronteiras não são nítidas.

Como exposto acima, os professores indígenas assumem uma posição “ambivalente”. Usando as expressões de Bhabha (2003), eles estão num “espaço liminar”, num “entre-lugar” (*in-Between*). Pois, ao mesmo tempo em que, de acordo com as lutas e conquistas legais, adquirem o direito e o “status” de ter participação privilegiada no processo escolar indígena, enquanto representantes legítimos da comunidade (indígena), e, em tese, detentores do saber “tradicional” e “vivenciadores” das mesmas experiências dos alunos; são também representantes do sistema escolar que se encontra “atrelado” às agências educacionais. Desta forma, “gravitam” entre ser representantes “de seu povo” e ser funcionários públicos representantes das instituições escolares.

A questão se torna mais complexa na RID, pois o povo ou a “comunidade indígena” à qual este professor deve lealdade é um todo genérico que abarca em seu seio as especificidades históricas, culturais, organizacionais (de organização social) e linguísticas dos diferentes grupos (grosso modo) que a compõem. A escola, longe de ser um espaço neutro, torna-se “um palco de diferenças”⁹² e local de confronto de interesses diversos (inclusive políticos).

A especificidade como concebida pelos professores

Os depoimentos que colhemos com os professores índios apontam, principalmente, para as vantagens socioculturais e linguísticas que um professor índio tem, comparado ao não índio, no sentido de facilitar o processo ensino-aprendizagem e de diminuir a evasão e a repetência nas escolas indígenas. Isto pode ser evidenciado na fala de uma professora Guarani por nós entrevistada:

[...] porque você tem que entender o outro na sua cultura, na sua etnia, na sua visão de mundo pra poder conseguir metodologicamente poder ajudar na vida escolar destes alunos. [...] eu participo da Comissão de Professores Guarani/Kaiowá do Estado, então a gente vinha nesse processo de discussão mesmo do quê que é EEI. Que tipo de Educação serviria pra nossa comunidade pra que houvesse menos exclusão, menos evasão, menos repetência, então a gente já vinha discutindo muito esta questão. [...]Eu só queria acrescentar: então, até 97, embora a luta dos povos junto com as instituições era que os professores que trabalhassem na aldeia fossem professores indígenas, então em 97, praticamente não existia, né, no Estado de MS essa política de contratação de professores indígenas para as escolas indígenas.

92 Expressão semelhante é usada oportunamente no título da obra de Nascimento “*Escola Indígena: Palco das diferenças*” (NASCIMENTO, 2004).

Então, isso foi uma luta, né, de instituições, né e de comunidades indígenas pra que o professor fosse indígena pra entender melhor a comunidade indígena. E, assim, diminua a evasão, a repetência e enfim, outras questões... ⁹³.

É importante destacar que esta professora, embora tenha feito seus estudos na escola regular, participa do MPIGK/MS e é defensora da *Escola Indígena* específica e diferenciada.

Outra professora (Terená) aponta para a vantagem do professor índio em participar do cotidiano da aldeia: “o professor indígena, ele tá junto na aldeia, né, conhecendo a realidade da própria aldeia, das crianças, né”⁹⁴. Um professor Kaiowá destaca que a escola, após 88, passou a ser “mais aberta” tendo a participação de professores índios da própria comunidade: “o professor é da comunidade, tá lá dentro e ele acaba, assim, também, levando pra comunidade dele o quê que ele acha, a opinião, então eu acho que tem, assim, mais uma vontade própria da comunidade onde a escola tá”.

Este mesmo professor ainda fala da importância da inclusão dos professores índios destacando a vantagem linguística:

[...] o aluno, né, ele ficou mais familiarizado na sala de aula. O professor fala a língua... E, coisa, né... E, então, quando era o professor não-indígena, eu acho que o aluno também ficava, assim, um pouco mais com medo, com receio, não tinha aquele diálogo mais dinâmico na sala de aula... Eu acho que essa parte melhorou bastante, né, pelo menos, é... Pelo menos, essa troca de informação, assim, é bem recíproca na sala de aula⁹⁵.

93 Entrevista gravada em 15 de maio de 2005.

94 Entrevista gravada em 27 de maio de 2005.

95 Entrevista gravada em 05 de junho de 2005.

Outros depoimentos de professores indígenas caminham na mesma direção destes colocados acima e enfatizam as vantagens do professor índio no processo de EEI definindo a sua “especificidade” por critérios linguísticos e socioculturais, dentre outros.

Caracterização do grupo na atualidade

Por conta da singularidade do contexto multiétnico da RID, o grupo de professores indígenas em Dourados também tem suas particularidades apresentando muitas diversidades: históricas, políticas, étnicas e/ou familiares, religiosas, de gênero, dentre outras.

Em termos étnicos, no quadro geral dos professores que atuavam nas escolas municipais de Ensino fundamental da SEMED, em 2005, tínhamos⁹⁶:

- 115 professores no total, sendo: 39 (33,91%) não-índios e 76 (66,08%) professores índios (18 Kaiowá, 28 Guarani, 29 Terena e 01 Kadiwéu).

Em relação à formação, do total de professores-índios da SEMED (76), em 2005, tínhamos:

- Dos professores Kaiowá (18): 02 (2,63%) tinham curso superior completo/licenciatura (um destes não fala a língua falada pelos Kaiowá); 02 (2,63%) estavam fazendo curso superior/licenciatura; 06 (7,89%) concluíram o *Ará Verá* e 06 (7,89%) estavam cursando o *Ará Verá*; 02 (2,63%) estavam cursando o Ensino Médio em escolas na cidade;

- Dos professores Guarani (28), 07 (9,21%) tinham curso superior completo/licenciatura; 10 (13,15%) estavam fazendo curso superior/licenciatura; 04 (5,26%) fizeram o magistério regular em escolas da cidade; 03 (3,94%) concluíram o *Ará Verá*; 03 (3,94%)

96 Fonte: SEMED – Gráficos (2005). 1 CD-ROM.

estavam cursando o *Ará Verá*; 01 (1,31%) estava cursando as séries finais do Ensino Fundamental em Dourados;

- Dos professores Terena (29), 10 (13,15 %) tinham curso superior completo/licenciatura (um destes se autoidentifica como Kaiowá); 08 (10,52%) estavam fazendo curso superior/licenciatura; 09 (11,84%) fizeram o magistério regular em escolas da cidade; 02 (2,63%) concluíram o *Ará Verá*. Estas últimas são consideradas pela SEMED como “Terena mestiço com Kaiowá” por conta de sua filiação (T/K), mas sabemos que se autoidentificam como Kaiowá.

Dos que concluíram o curso superior, 04 possuem curso de especialização (Pós-graduação *Lato Sensu*): 02 professoras Terena, 01 professor Terena e 01 professora Guarani.

Conforme observamos, em relação à quantidade de professores índios na SEMED, os Terena estão em maior número, seguidos pelos Guarani e, por último, os Kaiowá. Estes dados também estão em consonância com o nível de formação dos professores em que os Terena são os que possuem maior nível de formação, seguidos pelos Guarani e, por último, os Kaiowá. Esta última etnia é a que possui a maior porcentagem de professores “Sem Habilitação”.

Entretanto, os dados populacionais da RID nos revelam que o grupo mais numeroso na reserva é o Kaiowá, seguido pelos Terena e, por último, os Guarani que são em menor número. Em 1949, havia 355 Kaiowá, 151 Terena e 42 Guarani (Ñandeva) (SHADEN, 1974, p. 09). Em 1965, havia 745 Kaiowá, 372 Terena e 346 Guarani (ALMEIDA, 2001, p. 224). Em 2000, havia 4.819 Kaiowá, 2.104 Terena e 1.300 Guarani (FUNASA, 2000)⁹⁷.

O processo histórico de constituição do grupo de professores nos revelou que os primeiros professores índios a assumirem aulas

97 Para mais detalhes sobre a população da RID, ver: anexo, p. 164.

foram 02 professoras Guarani (anos 60), seguidas por um Kaiowá⁹⁸ (de pai Terena) e outras professoras Terena e Guarani (anos 80). Neste processo, observamos que os Terena e os Guarani foram os que primeiro conseguiram se formar e foram assumindo aulas na RID em “alianças” com as instituições não indígenas da época, conforme discutido no capítulo dois. As duas Kaiowá com curso superior em 2005 tiveram e ainda têm uma relação muito intensa com a MECA.

Outro dado importante a observar é o número por etnias de alunos indígenas matriculados em cursos superiores na UNIGRAN, em convênio com a FUNAI, no ano de 2002. Dos 98 alunos (com algumas exceções, todos da RID): 54 eram Terena; 31 eram Guarani; 07 Kaiowá; 01 Kaingang e 05 sem etnias identificadas (FUNAI, 2002).

Estes dados podem ser explicados pelas características socioculturais de cada grupo envolvido. De acordo com estudos de Oliveira (1976) e de Azanha (2006), os Terena são “mais voltados à exterioridade”, o que pode explicar sua posição superior em número de professores e em nível de formação.

Nossa pesquisa tem mostrado que os professores Guarani da RID, comparados aos Kaiowá também são mais “voltados à exterioridade”, pois, embora sua etnia (Guarani) seja a de menor número na RID, eles assumiram primeiro as aulas, estão em maior número entre os professores e possuem maior nível de escolarização que os Kaiowá. E ainda, alguns Guarani têm assumido posições de liderança ligadas a agências externas (gestão da EEI na SEMED, chefe de posto da FUNAI, capitão na RID, dentre outras). Pelo que observamos os Guarani tem se apropriado da escola e dos cargos que

98 Embora atualmente se autoidentifique como Kaiowá, por muito tempo este professor foi identificado como Terena.

ela possibilita enquanto espaço de afirmação étnica e de ascensão social no cenário multiétnico da RID.

Outro fato importante a destacar é que de todos os professores índios da SEMED (76), apenas 10 são efetivos (concurados). Destes, 01 professora Terena e 01 Guarani trabalham na SEMED (gestão de EEI), 01 professora (Terena) trabalha na EM Francisco Meireles e 07 trabalham na EM *Tengatuí Marangatu*, sendo 06 Terena (um do sexo masculino) e 01 professora Guarani. Estes professores estão entre os primeiros a se formar e a assumir aulas nas escolas da RID. Há ainda 02 professoras Guarani aposentadas pela FUNAI e um professor Kaiowá (de pai Terena) funcionário da FUNAI.

Para atender à legislação referente à EEI, a Prefeitura de Dourados criou a categoria oficial de “Professor Indígena” no âmbito do Sistema Municipal de Ensino, em junho de 2006, através da Lei Complementar Nº. 097 de 06/06/2006. E, em seguida, abriu inscrições para *Concurso Público de Provas e Títulos para o quadro do Magistério e Administrativo Indígena* através do Edital Nº. 001 – B – 2006 (Dourados, MS – Diário de 30/06/2006). De acordo com o Edital, estão abertas 100 vagas para professores indígenas distribuídas entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental contemplando diferentes áreas do saber (Licenciaturas). Os conteúdos das provas incluem conhecimentos linguísticos, históricos e culturais relacionados às etnias da RID. Para concorrer às vagas é preciso pertencer a uma destas etnias. Seria interessante fazer uma leitura crítica e/ou uma análise mais detalhada do edital, porém isto não cabe nos limites deste capítulo.

A seguir destacaremos algumas características do grupo de professores índios de Dourados, na atualidade, que vão evidenciar pontos de convergência e pontos de divergência no grupo.

Unidos por interesses comuns

Enquanto grupo ou totalidade que representa a categoria de professores índios, os professores índios da RID demonstram uma consciência de classe no sentido [político] de defender a autonomia indígena frente aos não índios e de reivindicarem o direito de autogerir os processos escolares para os indígenas. Isto pode ser facilmente visualizado nas reuniões gerais que fazem para tratar de assuntos referentes à escola e de assuntos de interesse da comunidade indígena como um todo. A fala de uma professora Guarani registrada abaixo nos mostra esta consciência do coletivo na luta pelos direitos legais, especialmente em relação à EEI:

[...]o que mais contribuiu pra [eu] atuar como um sujeito transformador é a prática de discussão, no coletivo. Como eu falei pra você anteriormente, né, que eu faço parte da Comissão de Professores, então essa comissão se reunia todos os anos, de preferência, umas duas, três, quatro vezes por ano pra discutir a Educação, pra discutir como é que nós, enquanto professor, poderíamos..., o quê que nós poderíamos fazer como professor pra que as instituições que são os órgãos mantenedores, financeiros, né, ou que executam, né, a ação, o quê que nós poderíamos fazer pra que estas instituições pudessem fazer acontecer a Educação de fato de acordo com nossa necessidade lá na comunidade, né. Então, tudo isso, toda essa discussão que a gente vem fazendo e continua fazendo, foi a que mais contribuiu pra que eu, hoje, tivesse essa clareza, né. E é claro que quando a gente discute como efetiva essas discussões na Educação, a gente tem que conhecer a Lei e é onde a gente estuda muito também o quê que a Lei brasileira fala a respeito da EEI. A partir do momento que a gente conhece, a gente sabe o que cobrar e onde cobrar, né, e o que fazer na comunidade pra efetivar isso daí⁹⁹.

99 Entrevista gravada em 15 de maio de 2005.

A Comissão de Professores à qual a professora se refere é a *Comissão de Professores Indígenas Guarani/Kaiowá*, que faz parte do *Movimento de Professores Indígenas Guarani/Kaiowá do MS* (MPIGK/MS). Este movimento – que reúne professores e, em algumas ocasiões, lideranças indígenas, oriundos de diversos grupos familiares Guarani e Kaiowá do MS – tem contribuído para que a consciência de grupo se fortaleça entre os professores indígenas no MS, especialmente entre os Guarani e Kaiowá.

Esta tendência à união em torno de interesses comuns tem sido verificada tanto em grupos ou categorias sociais específicas como na coletividade maior que representa os povos indígenas do Brasil. No período que antecedeu a Constituição/88 e nos períodos seguintes, o uso da identidade genérica de índio adquiriu uma conotação fortemente política enquanto instrumento de luta dos povos indígenas brasileiros na defesa dos seus interesses/direitos.

A união de diversas etnias em torno das reivindicações para uma EEI voltada aos interesses dos indígenas pode ser exemplificada nos diversos encontros de professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre que ocorreram nos anos 80 e 90¹⁰⁰. Também, os encontros de indígenas de diversas etnias do Mato Grosso e Mato Grosso do Sul que culminaram com a criação da UNI em 1980¹⁰¹ demonstram ser possível uma certa acomodação das diferenças quando se trata de interesses coletivos.

Nas entrevistas que fizemos, durante a pesquisa, foi muito recorrente a referência aos professores índios enquanto grupo, especialmente, ao falarem das conquistas pós 88 que propiciaram o aumento expressivo de professores índios na EEI.

100 Sobre o *Movimento dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre*, ver: SILVA e AZEVEDO (1995, p.148-164).

101 Sobre a Fundação da UNI, ver: GIROTTO (2001, p. 60-63).

Temos presenciado, nas diversas reuniões com professores indígenas das quais participamos, que pessoas de famílias em conflito, que em outras ocasiões – mais em âmbito familiar – trocaram acusações, reúnem-se e sentam-se juntas para discutir a EEI para sua comunidade.

Ilustrativo é um fato que presenciamos na EM *Tengatui Marangatu* na abertura do “I Seminário de Educação Escolar Indígena” (30/03/2006) promovido pela gestão de EEI da SEMED. Na abertura do evento, a professora Terena Célia Reginaldo – diretora da escola – convidou todos os professores índios presentes a entoarem em pé a “Canção do Índio”¹⁰², cuja letra segue abaixo:

Nós somos índios bravos
De tribos velhas de nossa terra.
Quando for por defendê-la,
Com todo o ardor
Que o peito encerra,
Lutaremos destemidos
A liberdade dos oprimidos.
Então, soará retumbante
O nosso alarme
Dos tempos idos...

Assim, luta o índio sem temor,
Na paz, trabalha com ardor,
Lembrando a nossa história
Que nos tempos se recorda
E nos enche de valor!

Bravos índios brasileiros!
Grandes guerreiros!
Honraram a história

102 Esta canção é bem antiga e era cantada, em momentos cívicos, na escola da Missão na década de 1980. A melodia utilizada é a mesma da “Canção do Soldado”, cantada pelos soldados do exército brasileiro.

Cunhambebe e Potiguara.
Avaribóia, na Guanabara
Os heróis Batavos
Venceram Poti
Com sua gente valorosa
Lutando orgulhosa
Brasil por ti!

Observamos que a maioria dos professores presentes, dentre Kaiowá, Guarani e Terena, cantaram a música sem ter a letra em mãos. Da parte de alguns que não conseguiram acompanhar ouvimos comentários do tipo: “precisamos ensaiar mais”, ou “precisamos aprender melhor”. Daí, podemos inferir que o canto tem sido usado em outras ocasiões na escola e que o mesmo adquiriu o significado de um “hino oficial” para o grupo, cuja função parece ser a de unificá-los em torno de ideais que competem à “comunidade” ou à categoria genérica de índio. Esta categoria tem sido adotada como estratégia política e/ou instrumento de luta pelos povos indígenas brasileiros de modo geral.

Na mesma ocasião, a professora Guarani Teodora de Souza, gestora de processos de EEI da SEMED, fez um pronunciamento da seguinte forma:

Que vocês tenham esse evento, não como um evento que foi posto de fora pra dentro, mas como um evento nosso, da comunidade, né, da comunidade de Dourados. É, nós chamamos, né, todas as escolas [indígenas] do município de Dourados pra que hoje estivessem aqui. Teve uma falha, né, como a Célia já colocou, que as lideranças não estão presentes, mas nós que estamos aqui, né, nós podemos começar a discutir sobre a EEI que nós temos e a Educação que nós queremos¹⁰³.

103 As falas foram gravadas durante o evento em 30 de março de 2006.

Embora mantenham essa consciência de grupo e se unam politicamente ao tratar dos interesses mais gerais relacionados à escola indígena e à comunidade indígena em geral, tomados em parcialidades, o grupo se mostra heterogêneo e apresenta muitos conflitos internos.

Divergências internas no grupo

Os conflitos estão relacionados às diferenças internas do grupo, como: postura/opção política, formação escolar, etnia, língua materna, grupo familiar, opção religiosa, dentre outros fatores.

Ressaltamos que o fato de expormos neste trabalho as divergências ou conflitos vivenciados por estes sujeitos não tem nenhuma intenção em denegrir a imagem do grupo de professores índios ou dos indígenas de modo geral. Pretendemos mostrar que, assim como acontece em todos os demais agrupamentos humanos, relações de alianças, disputas por espaços de poder e facções motivadas por interesses diversos (políticos, religiosos, dentre outros) também acontecem entre os grupos indígenas. Desta forma, além de relações de alianças, há também disputas políticas por espaços de poder de acordo com os seus interesses (grupais, familiares ou individuais), dentre outras divergências que frequentemente ocorrem entre os grupos ou instituições não indígenas. Portanto, não compartilhamos com o “mito do bom selvagem”, segundo o qual as sociedades indígenas são tidas como homogêneas ou são consideradas como a “reserva moral da humanidade”.

A questão política

A questão política talvez seja um “viés” que perpassa todas as outras. Como demonstrado nos trabalhos de Pereira sobre os Kaiowá (1999, 2004), a articulação das parentelas e a formação de

um *Tekoha* está diretamente ligada a fatores políticos que envolvem relações de alianças com criação de laços de solidariedade ou tendem a afastamentos ou “estranhamentos” devido a conflitos familiares diversos.

As questões internas – grupo familiar, pertença étnica, laços de solidariedades entre os grupos ou famílias – parecem influenciar bastante nas facções ou aproximações dos indivíduos do grupo. Como posto por Pereira em relação aos Kaiowá:

A convivência compulsória com outras parentelas, nem sempre aliadas do ponto de vista matrimonial, político ou religioso, gera constante tensão e uma série infindável de conflitos e disputas por recursos, território e poder (PEREIRA, 1999, p. 95).

Desta citação podemos inferir que as relações políticas se tornam mais complexas ainda quando se trata não só de sobreposição de parentelas de uma determinada etnia numa situação de reserva, mas do agrupamento de diversas etnias, como acontece no cenário multiétnico da RID. As divergências internas no grupo de professores da RID estão bem evidenciadas na fala de uma professora Kaiowá:

Oh, nós temos um grupo de professores aqui, né, diversificado: temos mestiço, Terena, temos Kaiowás, Guaranis... Mas, é, eles não são, assim, unidos, mas sempre tem aquele grupinho, assim, isolado, com maior interesse. Tem professores que trabalha mesmo em prol da comunidade, né. Mas tem outros, também, que só trabalha pelo salário: Não se interessa muito na comunidade, na clientela deles, né. E tem outros que querem mais o poder mesmo, né. Então, temos esse tipo de professores aí trabalhando entre nós¹⁰⁴.

104 Entrevista gravada em 05 de julho de 2005.

A questão, em princípio, parece tão complexa que se torna em um desafio ao pesquisador entender e expor com clareza as teias de alianças e oposições que permeiam as relações políticas e ajudam a compor a diversidade do grupo de professores no cenário multiétnico da RID.

Nossa pesquisa tem evidenciado que a formação de “partidos” e/ou divergências entre os professores da RID está também diretamente ligada a fatores externos de conotação fortemente política, tais como: a ligação dos professores com as agências não indígenas que participam do processo de EEI; o entendimento do papel da escola na comunidade; as opções político-pedagógicas ligadas aos modelos de escola que são discutidos/introduzidos; o entendimento do lugar do professor índio no processo; dentre outros fatores.

Conflitos em torno dos modelos de escola:
o Ensino Diferenciado

As opções por modelos de escola introduzidos na RID ajudam a “polarizar” os grupos politicamente. Desta forma, de um lado estão os que se posicionam favoravelmente ao *Projeto de Ensino Diferenciado* e à substituição das escolas municipais na RID por escolas que se enquadrem na categoria específica de *Escola Indígena*; de outro lado, estão os que se opõem totalmente ou em partes ao projeto. Em relação aos favoráveis, a maioria se formou ou está em formação específica no *Projeto Ará-Verá*. Geralmente, os que se opõem ou oferecem maior resistência tiveram uma formação regular (não específica) – neste caso, os professores mais ligados à exterioridade ou aqueles cujas famílias têm maior vínculo com a sociedade envolvente, como algumas famílias evangélicas ligadas à MEC e a outras instituições não indígenas. Porém, devemos ter o cuidado de não generalizar, nem simplificar, as situações, pois há

professores que não passaram pela formação específica, alguns são evangélicos ligados à MECA, mas posicionam-se favoravelmente à escola específica e diferenciada.

Em termos étnicos, os professores que têm se destacado mais na defesa do Ensino Diferenciado são das etnias Guarani (principalmente) e Kaiowá, pois estes grupos étnicos são os que mais preservam a língua do grupo como língua materna. Aqui também é preciso cuidado para não generalizar, pois há professores destas etnias que apresentam resistências à proposta.

A postura dos Guarani e dos Kaiowá em defesa do diferenciado também pode ser interpretada como uma estratégia de afirmação política frente aos Terena no cenário multiétnico da RID. Com a eclosão dos suicídios entre os Kaiowá e Guarani, especialmente a partir dos anos 80, muitos trabalhos acadêmicos relacionaram o fato a conflitos gerados pela influência da liderança política Terena na RID¹⁰⁵. As incompreensões geradas por alguns trabalhos e pela imprensa desencadearam uma espécie de campanha “anti-Terena” na RID. Neste sentido, os Terena têm sido vistos por muitos (índios e não índios) como “invasores” do território Guarani e Kaiowá. Decorrente disto, atualmente os Guarani e os Kaiowá têm tentado se afirmar politicamente na RID, assumindo posições de liderança que geralmente eram ocupadas pelos Terena.

A questão da formação ou do preparo dos professores

As divergências em torno do *Ensino Diferenciado* podem ser verificadas nos depoimentos de professores por nós entrevistados. Como temos visto nos depoimentos (não só os que foram grava-

105 Sobre a questão dos suicídios e sobre conflitos envolvendo Terena, Guarani e Kaiowá na RID, ver: Arruda (1996); Brand (1997); Mehy (1991); Wenceslau (1991 e 1994).

dos), a resistência em aceitar o *Ensino Diferenciado* passa pela formação dos professores que atuam neste ensino, pois a maioria se formou ou está em processo de formação no *Projeto Ará Verá*. A formação neste projeto é direcionada por uma metodologia diferenciada em que os professores índios recebem formação em serviço. O curso inclui o atendimento destes professores nas escolas onde lecionam por professores itinerantes do projeto e momentos de aulas presenciais (geralmente, em períodos de férias das escolas onde trabalham nos meses de janeiro e julho). Esta metodologia é entendida por muitos como deficitária, no sentido de garantir uma formação adequada, comparada ao ensino regular que contempla uma carga horária mais densa em termos de aulas presenciais. Isto pode ser exemplificado nas falas abaixo:

Olha, Marta, eu vejo assim, por exemplo, o... A formação, assim, do... desses professores também, né, porque... Eu estudei. Fui todos os dias. Como diz o outro, todos os dias pra escola e... Tinha trabalho. Eu... estudei, como diz, na escola, assim... A escola mesmo, né. Que tinha que ir lá fazer trabalho, fazer prova, fazer... Tudo que tinha que fazer era na escola, né. E a gente vê, assim, por exemplo o, esse... esse magistério diferenciado... Eu num concordo, né, quanto esse magistério diferenciado pra o professor, né. [...] Porque muitas vezes o professor que tem essa formação todinha [...]. Eu acho que isso não dá o preparo para o professor pegar, né... Sei lá, tem, assim... Não generalizando, né? Mas eu vejo assim, por exemplo, alguns se esforçam, né, vão, né, tudo... Mas, eu vejo que deixa um pouco a desejar, né ¹⁰⁶.

Olha, se fosse um processo... [sobre a recente inserção de muitos professores índios na EEI] eles falam que é um processo legal, mas pela maneira com que tá fazendo, eu num acho certo. E, não é só eu não, são muitas outras professoras com quem eu estive conversando nas reuniões e, às vezes, nas casas mesmo, eles não concordam com isso. Porque eles

106 Professora Terena. Entrevista gravada em 06 de março de 2005.

tão pegando peessoas que não tão bem formados, né, num tem aquela capacidade, não foi preparado na base. Porque uma casa que, pra ser bem feita, ela tem que ser preparada na base, bem boa. [...] Então, que conteúdo ou que base pode ter no ensino, nas leis, na parte de psicologia, assim, pra trabalha, não tem um fundamento. Porque isso a gente aprende a longo prazo, com estudo, mesmo, lendo, e... entendendo. Mas, se eles não tem uma base boa pra entender as coisas no estudo, como que vai entende a cabeça de uma criança, quais as opções que ela vai, ela num vai ter, ela só vai agir de uma maneira, vai só... vai mascarar, só, o ensino¹⁰⁷.

Por outro lado, aqueles que defendem o *Ensino Diferenciado* veem como deficitária a formação dos professores que passaram pelo ensino regular e fizeram cursos não específicos para a EEI:

Aqui em Dourados, por exemplo, o maior número de população é Guarani/Kaiowá e, na escola, é interessante isso, que, os que mais repetem vários anos na primeira série também eram alunos Guarani/Kaiowá falantes da língua. Isto pra mim, assim, foi crucial pra mim definir que tinha que ter, né, uma metodologia diferenciada, é, a escola tinha que de fato estar ali a serviço do aluno e não o aluno a serviço da escola, né, pra que esse aluno consiga superar essas dificuldades. Então, esses alunos que reprovavam muito, então chegavam na idade da adolescência, eles nem sequer, às vezes, concluía a 2ª série do ensino fundamental. [...] Mas eu entendo também que, pela própria formação escolar do professor indígena, ele também não tá preparado pra atender a especificidade dos alunos indígenas, né. Porque a gente foi formado nessa escola normal do não-índio onde não se estuda questões indígenas. Pelo menos na época em que eu formei que muitos professores indígenas também formaram, e mais alguns, né. Então, a gente sabe como trabalhar com o aluno, assim, a gente prepara o material, né. A gente dá o melhor

107 Professora Kaiowá. Entrevista gravada em 03 de junho de 2005.

que a gente tem da gente, mas a gente não consegue atingir aquela profundidade de especificidade da qual, ou das quais têm os nossos alunos, né. Então, isso ainda é uma dificuldade na reserva. Agora, pra gente entender melhor o nosso aluno indígena a gente tem que fazer um curso também de formação de professores que nos dê esta bagagem, né. Que estude a questão da Antropologia, da cultura, do Direito, né. Da forma de aprender, né. Além da Didática, do funcionamento da escola, também da Psicologia, da Pedagogia que a gente estuda, né. Então, precisa mais, mais coisas, mais específica, né, pra gente poder entender melhor os nossos alunos. Então, pensando desta forma, e, na busca da superação destas dificuldades que a gente vinha solicitando dos governos, né, também os cursos específicos, né, pra professores indígenas em nível de magistério e que se concretizou, já, no ano de 99, né. Então, em 99 iniciou um curso de magistério Guarani/Kaiowá e agora no ano de 2005 já está previsto pra começar a terceira turma, né, até pra atender a demanda, não só de Dourados, mas do estado como um todo onde existe área Guarani/Kaiowá, né¹⁰⁸.

Outro fator que ajuda a acirrar a discussão em torno da aceitação ou não do Ensino Diferenciado é o entendimento errôneo partilhado por muitos – inclusive por alguns que fazem parte do projeto – das questões curriculares, especialmente as que se referem à metodologia e aos conteúdos escolares.

A questão curricular

Há muita divergência de opiniões ou de entendimento em relação ao que seria a escola específica e diferenciada até por parte de algumas pessoas que participam de sua execução. É muito comum o entendimento de que este ensino, por estar voltado à reali-

108 Professora Guarani. Entrevista gravada em 15 de maio de 2005.

dade do aluno, sua história e dinâmica cultural, não precisa garantir, em termos de conteúdos escolares, os conhecimentos mais gerais, construídos ao longo do tempo pela humanidade, ditos, universais. Neste entendimento, a escola indígena limitaria o aluno a estudar só aspectos ligados à dinâmica indígena (língua, cultura e história) estando em desvantagem em relação ao ensino ministrado aos não indígenas:

[...] Eu vejo, assim, como fala, assim, mais é pra aprender mesmo, né. E agora eu vejo assim que... O jeito que eles querem também para a educação indígena também, né, eu já num concordo também, né. Então, você vê, tá estudando, as crianças, eu quero que eles desenvolvam. Então tem que ser igual pra todos, né, entendeu? Não, por ser índio, vamos fazer diferente e vamos, é, ensinar só o que tá na realidade deles? [...] Aí, no caso, é o conteúdo, né, porque, daí deixa um pouco a desejar, né. O conteúdo para os nossos alunos índios, né. Não vejo, assim, por exemplo, ter coordenador [índio], assim, tudo mais, desde que seja capacitado também pra isso, né. Não qualquer um, não. Porque tem que entender, né, da, da....¹⁰⁹.

Os professores do Ensino Diferenciado, especialmente, os que estudaram ou estudam no *Ará Verá*, ensinam através de pesquisas feitas na comunidade com os mais velhos para colher informações a respeito da história e “cultura” de seu povo (entendida como crenças, modo de viver dos Guarani e Kaiowá, dentre outros fatores) – isto é constantemente reforçado por eles em debates, encontros científicos, dentre outros eventos dos quais participam. O depoimento de uma professora Kaiowá ilustra bem este fato:

[...] eu trabalho, assim, pesquisando, né. Aquele que eu pesquisei na comunidade, eu levo na sala de aula. Então, aquele

109 Professora Terena. Entrevista gravada em 06 de março de 2005.

lá eu passo no quadro e faço a leitura junto com eles, né. O que tá escrito lá eu pergunto as letra, qual que é a letra pras crianças¹¹⁰.

Esta metodologia de ensino pela pesquisa na comunidade, às vezes é mal entendida e leva aos equívocos mencionados anteriormente. A mesma professora, citada acima, reclama das divergências entre o grupo de professores por causa do Ensino Diferenciado:

[...] Eu acho que esse pessoal tem que falar na mesma língua, né, às vezes o outro vai lá e fala outra coisa, aí num quer a escola indígena, né, aí fala que não, o outro fala que “não, isso aí é importante pra comunidade”, mas outro fala que não num é importante porque, porque não pode o índio aceitar aquilo, né. Então, eu acho que tem que falar na mesma língua, na mesma opinião, né... [pesquisadora: O grupo ainda tá dividido?] Ta dividido. Ainda ta dividido. [pesquisadora: Os próprios professores mesmo?] É, os próprios professores mesmo, eu já vi isso aí, falando isso aí, que num é importante a escola indígena. “Num é pra voltar”, mas é claro que num vai voltar mesmo no tempo, né, num tem mais mata, num tem mais nada aqui, né. Não, é preservar a língua, a língua já fala que a língua já é cultura, é cultura. Então, eu acho importante pra gente pelo menos contar a história do passado pra eles ficar sabendo. Eu acho, né.

O depoimento acima evidencia o que temos presenciado em diversos espaços em que se discute a EEI, ou seja, a preocupação ligada ao *quê* ensinar. O entendimento de ensinar “a cultura” pode essencializá-la, eximindo-a de seu aspecto dinâmico e histórico. Isto leva muitos a dizerem que não querem “voltar ao passado”, por isso a preocupação da professora em justificar-se: “mas é claro que num vai voltar mesmo no tempo”.

110 Professora Kaiowá. Entrevista gravada em 15 de outubro de 2005.

As entrevistas, tanto com professores que participam do ensino diferenciado como com professores que não participam, demonstraram que a desconfiança em torno do ensino diferenciado não parte só de professores, mas também de muitos pais. A fala da professora Kaiowá, citada anteriormente, a respeito de sua experiência com o Ensino Diferenciado (iniciada em 2002) exemplifica bem este fato:

Ah, eu acho muito bom, né. Às vezes, né, as crianças repetia muito, né, lá no, como que eu vou dizer...na... No ensino em Português. Agora, até que esse pessoal fala até que, diz que ta reprovando demais, é, talvez é por causa que, é, os aluno que falta muito mesmo. [...]

Falta, às vezes. Às vezes tem conflito na família, né, aí, aluno não vem . Aí, fala que diferenciado ta reprovano muito os aluno. Às vezes num é isso. Eles num vê isso aí, né, aí joga a culpa nos professores indígenas. Eu acho, assim, que ta mudando assim, que as crianças vão lá e aquele que vai lá todo dia, né, eles aprende mesmo, como por exemplo, os meus alunos, assim, tão aprendendo, aquele que vai todo dia aprende. Agora, aquele que vai uma vez por mês, né, às vezes vai lá só quando vai distribuir cesta básica, aí vai junto com os pais e fica lá na sala, só uma vez por mês. Eu acho que interessaria, também, os pais, né, que conversasse com os filhos e levasse pra escola. Eu acho, né.

Outra professora Kaiowá, participante do Ensino Diferenciado, reclamou que os professores do diferenciado são discriminados pelos outros professores que não participam deste projeto de ensino. Por outro lado, sua fala revela um tom de crítica em relação ao ensino feito pelos professores que não participam do Ensino Diferenciado, pois trabalham com conteúdos já estabelecidos nos manuais didáticos:

Eles falam que o nosso ensino num é de qualidade e o que a gente ensina num tá certo. Num é um ensino de qualidade.

Ensino de qualidade é aquele que ta lá no livro, que vem tudo pronto. Aquilo lá é ensino de qualidade, tem gramática certinho, tudo certinho, do jeito que ta no livro lá. Passar, pegar, copiar do livro e passar pras crianças, aquilo pra eles é de qualidade. Mas, se você criar, agora, um novo, isso pra eles num é ensino de qualidade. Qualidade é aquilo que ta no livro, que vem pronto já, é de qualidade. Se você acaba de criar, você pesquisou, levou em sala, isso não é de qualidade (Professora Kaiowá)¹¹¹.

Em outro momento da entrevista, ela alegou que a metodologia do ensino, que não é diferenciado, não objetiva formar um aluno crítico, mas apenas um reprodutor das ideias ou dos conteúdos que a escola impõe.

As polêmicas em torno do Ensino Diferenciado evidenciam outra questão importante: a questão do lugar da língua indígena no ensino. Esta questão tem suscitado divergências entre os professores e problemas com os pais dos alunos, como veremos a seguir.

A questão linguística

A questão do ensino na língua materna (primeira língua) da criança indígena – para algumas, é o Português – é um direito garantido na legislação brasileira. Atualmente, é consenso entre a maioria dos educadores que trabalham com EEI que o ensino na língua materna da criança, além de ser uma questão de respeito à diferença e de ser um importante fator de fortalecimento da identidade étnica, facilita em muito o *processo ensino-aprendizagem*. Neste sentido, os depoimentos de uma professora Kaiowá e de uma Terena apontam na mesma direção:

111 Entrevista gravada em 09 de maio de 2006.

Eu já vi, deu problema, né, no, assim, não entendia, né, o Terena. Por exemplo, quando tava na sala não entendia, assim, as professoras falando só em Português, né. Às vezes Kaiowá não entende, né, lá na sala do [diferenciado], explicando, assim, entende.¹¹²

Eu acho, assim, né, que quanto ao aluno, por exemplo, né, como eu acabei de falar, por exemplo, né, ter professor, por exemplo, né, na etnia Kaiowá... Por exemplo, se tem um aluno que não entende o professor... Tipo eu, por exemplo, Terena, né, não... num entende... Então, ter um professor pra essa etnia, né. Pra essa clientela Kaiowá, né...¹¹³

Segundo estes depoimentos, o aluno Kaiowá cuja língua materna é a Kaiowá tem dificuldades em entender o conteúdo das aulas em Português. É bom registrar que ambas as professoras trabalham em salas de alfabetização onde o problema se torna mais evidente, pois as crianças estão ingressando no mundo da escola e ainda não dominam bem o Português.

O relato de uma professora Kaiowá que teve uma experiência com o Ensino Diferenciado ou, como ela chama, ensino bilíngue¹¹⁴, em 1992, na EM Francisco Meireles (MECA) evidencia a desconfiança dos pais em relação a este tipo de ensino:

Foi quando começou aquela experiência de dar aula no bilíngue, né. [...] Então, a gente fez um curso de preparativo [...], né, eu acho que foi duas semana, uma semana, não me lem-

112 Professora Kaiowá que trabalha com o ensino diferenciado. Entrevista gravada em 15 de outubro de 2005.

113 Professora Terena que trabalha com ensino não diferenciado. Entrevista gravada em 06 de março de 2005.

114 Em princípio, o ensino deve ser ministrado na língua materna falada pelo aluno – em tese, a língua do seu grupo étnico – sendo que a Língua Portuguesa deve ser ensinada durante o processo enquanto segunda língua.

bro. E, nós fizemos esse curso, preparando material, né, foi quando eu fui pra sala de aula. E, durante o ano, era a maioria, quer dizer, quando chegou, mais ou menos, em agosto, a maioria dos alunos, eles, assim, num, eles num queria a aula, especificamente, no bilíngue, né. Porque muitos pais, alguns pais, vieram cobrar, né, que seus filhos, que esperavam que seus aprendessem na escola que fosse também a Língua Portuguesa, né. Então, alguns foram desistindo durante o ano, né. Uma experiência que não foi muito boa, assim, né. E, e os pais, alguns pais vieram procurar, e tal. Alguns pais entendiam, né, quando começou essa aula, né. Uma classe especial só pros Guarani-Kaiowá, né. Mas, por um lado também foi bom, né, porque, também, aprender, procurar escrever, como que a gente poderia estar, assim, lendo o texto pras crianças... Por um lado foi bom, por um lado também foi ruim porque algumas crianças, também, saíram da escola, né. E, nos outros, o outro ano seguinte, em 93, já a minha sala não era mais específico, era já a Língua Portuguesa, já¹¹⁵.

Embora a experiência desta professora tenha sido há mais de dez anos atrás, a preocupação com o ensino bilíngue ou diferenciado ainda hoje (2006) incomoda alguns pais, pois muitos ainda entendem que isto pode prejudicar o aprendizado do Português que, segundo eles, deve ser ensinado na escola.

O domínio da Língua Portuguesa tornou-se uma necessidade pós-contato muito útil no diálogo intercultural. A Língua Portuguesa é considerada pelos indígenas como um forte instrumento de sobrevivência e luta frente à sociedade não índia – desde o fato de ajudá-los a não ser enganados no mercado ao entendimento correto das leis que lhes dizem respeito. Este fato é bem explicado por uma professora Guarani:

115 Entrevista gravada em 18 de maio de 2005.

É. eu acho que é interessante abordar o seguinte: o indígena, ele sempre, ele tem clareza de que ele é excluído, de que ele é menos valorizado, de que ele é discriminado. Tudo isso passa, né, a gente que é indígena sente na pele essas coisas todas, né. Então, é, os pais, a primeira coisa que eles pensam é colocar o filho na escola pra que a escola ajude o seu filho a le, a escreve e de preferência, muito bem, dominar muito bem a Língua Portuguesa, né. Então, primeiramente, é esta a visão que os pais têm da escola. Só que nós, professores, que convivemos com o aluno diariamente na escola, a gente passou a entender que o aluno que fala a língua indígena, demora muito mais pra poder absorver muito mais aquilo que o professor está falando, pra pode é, é, le e escrever com mais rapidez ou no tempo normal do que o não-índio, né, que já está acostumado a falar a língua portuguesa. Então, nós, professores começamos a perceber isso que o aluno indígena, falante da língua, ele vai pra escola e ele fica retido três, quatro até cinco anos numa primeira série porque ele não consegue se alfabetizar, né, então, é claro que a questão da língua pra mim é uma questão fundamental, mas existem outros, muitos outros problemas que também implicam, né. Tem problemas biológicos, psicológicos, físicos, né, além da questão da língua. Tem o problema da fome, né. Tem o problema da dificuldade de ir pra escola. Então, tem muitos problemas que implicam nisso, mas a questão fundamental eu acho que é a língua¹¹⁶.

Por outro lado, esta questão linguística tem suscitado outros conflitos entre os professores. O entendimento de que a EEI deva valorizar a língua dos grupos étnicos envolvidos tem causado polêmicas, pois uns entendem que, para valorizar a língua do grupo, o professor deve ser falante da língua. Neste sentido, existe uma tendência de alguns defensores da Escola Indígena ou do Ensino Diferenciado terem dúvida acerca da identidade étnica daqueles que não falam mais a língua de seu grupo.

116 Entrevista gravada em 15 de maio de 2005.

Os Terena geralmente sofrem pressões do grupo que defende o Ensino Diferenciado, pois a maioria dos Terena mais jovens tem o Português como língua materna e não domina o idioma de sua etnia nem das outras etnias da RID. O fato de serem mais “voltados à exterioridade”, associado ao fator linguístico, faz com que os Terena sejam considerados “menos índios” por determinados grupos.

Alguns Guarani que não falam mais a língua de sua etnia (especialmente, aqueles cujos pais são de etnias diferentes) passam pelo mesmo problema. Há de se considerar a existência de frequentes casamentos interétnicos entre professores das três etnias.

Em 2002, quando participávamos de um curso de extensão na UFMS/CEUD – Extensão Universitária em *Colóquios Sobre Educação Escolar Indígena, 2002-2003*- a discussão em torno da identidade étnica ligada a traços culturais e linguísticos fomentada por alguns cursistas levou uma professora Terena a defender-se: “Eu não falo mais a língua de minha etnia, mas eu sou índia”. Esta professora, apesar de ser casada com um Guarani, autoidentifica-se como Terena e como tal é reconhecida pelo seu grupo familiar. Porém, as incompreensões em torno da questão da identidade étnica, frequentemente, geram este tipo de conflito entre os professores.

Mais um exemplo pode ser percebido na fala de um professor Guarani participante do Ensino Diferenciado durante o “Debate: História da Educação Indígena – formação Política x Práxis” promovido pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Dourados em 27 de abril de 2006. No local, havia cerca de 50 professores indígenas da RID e alguns não-índios. Durante o debate, que foi conduzido por professores Guarani, um professor desta etnia ao defender o ensino na língua indígena afirmou: “Sem a língua indígena, não temos cultura”. Ainda, este professor reclamou dos professores que não ensinam na língua, pois segundo ele, isto é uma forma de discriminação com a língua indígena.

Inferimos que esta preocupação com a língua indígena está diretamente ligada à necessidade destes professores em afirmar sua identidade étnica frente às outras etnias e, especialmente, frente aos não índios. Porém, devemos ter cuidado para não incorrer em equívocos ao tentar definir a identidade étnica indígena pautada em critérios culturais ou linguísticos. De acordo com Silva e Azevedo:

Sabemos que a definição da categoria “índio” com base em critérios culturais, é bastante problemática. Mas é precisamente uma definição deste tipo que está subjacente à noção de língua indígena, acriticamente empregada por muitos até hoje. Afinal, a língua indígena é a língua falada por um povo indígena e não vice-versa. E, portanto, o Português pode ser uma língua indígena, como é, por exemplo, o caso de alguns povos do Médio Solimões (SILVA e AZEVEDO, 1995, p. 153).

Além da questão linguística, outras questões também são conflituosas para o grupo de professores índios. Com a introdução do paradigma da escola específica e diferenciada, há uma tendência interpretativa em entender que a escola diferenciada exige fidelidade às tradições e/ou culturas indígenas traduzidas em: língua, ritos, cantos, rezas, dentre outros fatores. Este entendimento tem causado dificuldades a professores que se identificam como indígenas, mas não falam mais o idioma de sua etnia (especialmente Terena e alguns Guarani) ou não vivenciam mais as práticas religiosas tradicionais do grupo.

A questão da religiosidade

O conflito gerado por questões religiosas pode ser exemplificado na fala de uma professora Kaiowá que trabalha com o Ensino Diferenciado e se sente obrigada a levar os alunos no rezador:

Eu acho muita dificuldade porque às vezes, às vezes a gente leva os alunos, né, lá no rezador e às vezes tem que ir obrigado, né. Tem que ir lá, assistir aquilo lá, tem que sentar tudo junto, né, tudo junto com os alunos e a cada um professor leva seus alunos pra dançar lá e você sente, eu me sinto, né, eu me sinto, assim, me sinto pequenininha ao lado deles [...]. Eu num fico bem não. [...] Não faz mais sentido, mas, o quê que eu posso fazer, né? [...] Tem que fazer¹¹⁷.

Embora pertença a uma família que pratica a religião Kaiowá¹¹⁸, esta professora é membro de uma das congregações da MECA na RID. Ao ser arguida sobre suas convicções em relação à religião evangélica, ela disse ser firme na sua fé presbiteriana e, disse também, que tem a obrigação de “ser espelho” para seus filhos levando-os sempre à igreja. Em relação a participar das rezas na família, ela diz que não participa e que os pais nem convidam porque sabem que ela é evangélica. Segundo ela, os pais não se opõem à sua opção religiosa, nem cobram a sua presença nas rezas, como segue: “Não me cobram porque eu sempre demonstrei pra eles que eu num sou contra eles. [...] Cada um segue, né, qual que é melhor pra você”.

De acordo com o depoimento da mesma professora, se o professor não está ensinando as rezas na sala, “tem que levar no rezador”. Esta é uma obrigação que a escola lhe impõe por ser ela do Ensino Diferenciado:

Por enquanto, nenhum professor que num tá ensinando isso aí, tem que levar no rezador mesmo. [...] Ela exige pra levar, se o professor não tá ensinando isso aí, tem que levar. Tem que levar pras crianças, né, mostrar a realidade como que era antes, né, e, e agora não tem mais, é difícil.

117 Entrevista gravada em 15 de outubro de 2005.

118 Os pais, ambos Kaiowá, são rezadores e promovem festas religiosas em sua casa.

O conflito enfrentado pela professora é também enfrentado por alguns de seus alunos que, segundo ela, também são de outra religião e se opõem a ir ao rezador. Outros aceitam por ser considerada uma atividade escolar. Como segue nas falas da professora:

Tem algumas crianças que num é da, num é dessa religião, né, são muitos, principalmente, lá do Bororó, são muitos lá do pentecostal... [...] É, as meninas, né, você vê com saia comprida, assim, eles num vai no rezador e num vai nessas evangélicas presbiteriana, né. Então, eles são muito, muito diferente... Eles fica tirando sarro. A gente percebe, até na sala, né. Às vezes, fica tirando sarro um do outro... Você é, o outro é, tradicional... Como que é? Religião tradicional, né, ou evangélico mesmo, né. [...] Agora, as crianças fala: “não, não professora, eu não quero ir lá não” [sobre ir no rezador com a professora – atividade de escola]. Tem alguns que fala, né, “eu não quero ir lá não”. [...] Tem alguns que é teimoso, né: não vai mesmo. Agora, alguns que eles teima, mas vai, vai lá (Entrevista citada anteriormente).

Ao ser questionada sobre a posição dos pais, ela acrescenta: “Eles aceitam porque é a escola, né. A escola, às vezes, no horário da escola tem que levar, né. [...] Tá programado, tem que aceitar tudo, né”.

Em nossa pesquisa, outros depoimentos evidenciaram a resistência de alunos evangélicos e/ou pentecostais em participar de atividades consideradas tradicionais. Uma professora Guarani¹¹⁹ nos fez o relato de uma situação que envolveu outra professora Guarani da RID que trabalha com o Ensino Diferenciado e um aluno evangélico. De acordo com seu relato, o aluno se recusou a dançar o “*Guachirê*”, pois pensou tratar-se de uma atividade religiosa. De

119 Entrevista em 14 de janeiro de 2006. A entrevista não foi gravada, mas anotamos praticamente tudo o que a professora falou.

acordo com a professora, tratava-se de uma dança (Guarani) sem fundo religioso (secular ou profana¹²⁰). Após a explicação da professora de que não havia problema, pois era só uma atividade cultural, o aluno concordou em participar.

A mesma professora que nos fez este relato também evidencia em sua fala a existência de conflitos religiosos enfrentados pelos professores evangélicos. Como segue:

O evangélico tem que ser respeitado. Eu não tenho culpa que eu não aprendi [sobre a religião tradicional Guarani]. Quando eu era pequenina, eu ia na Chicha com minha mãe. Pra mim, isto não faz falta. O que me faz falta é a igreja: o que eu conheci, o que eu aceitei... Não pode dizer que sou menos índia que me ofende. O professor que está em conflito vai se achando... Eu já tive conflito com isto. Hoje não tenho mais. O professor evangélico tem um pouco de conflito [referindo-se aos outros].

Segundo esta professora, os professores e alunos evangélicos precisam ser respeitados, assim como os demais sujeitos que estão na escola e a escola tem que respeitar a realidade dos alunos. Na análise da professora, na RID, há alunos católicos (alguns), evangélicos, filhos de grupos tradicionais (religião indígena) e os filhos de pais neutros que não professam nenhuma religião – nem tradicional, nem católica e nem evangélica.

A questão da língua e a questão da religião têm levado muitos índios e não índios a afirmar que os índios que não falam mais a

120 De acordo com Fábio Mura, as “festas profanas” (*guachirê*) frequentemente se seguem a festas religiosas. Nestas festas (profanas), “os indivíduos provenientes de vários lugares podem travar conhecimentos e solidificar alianças, dando lugar a uniões matrimoniais e alianças entre grupos” (MURA, 2004, p. 119). Como visto, não se trata de simples distração, embora não tenha uma conotação religiosa, o *guachirê* é uma atividade que tem uma função social entre os grupos Guarani.

língua de sua etnia ou não professam mais a religião de seu grupo são “aculturados” ou “perderam a identidade” étnica.

Pensar em “aculturação” ou na “perda da identidade” relacionada à “mudança” de traços culturais ou linguísticos consequentes do contato com não índios ou com outros grupos indígenas é um equívoco. Tal entendimento está intimamente ligado à “ilusão do primitivismo” segundo a qual só são considerados “índios” os povos que mantêm uma pureza cultural ancestral intacta. Sob este ponto de vista, imagina-se que quando alteram aspectos em seu modo de viver deixam de ser “autênticos”, não são mais “índios”: perdem a identidade e não podem mais reivindicar seus direitos, como o acesso a uma educação de qualidade e a garantia de ocupar seus territórios tradicionais¹²¹.

Pressupor que os índios estão “perdendo” a cultura ou a identidade étnica ainda é uma crença muito difundida até em meios acadêmicos e partilhada por muitas pessoas que participam dos processos de formação de professores. Este entendimento está diretamente relacionado ao paradigma da “aculturação” já ultrapassado pela *Antropologia Histórica* contemporânea (CUNHA, 1987, 1992; MONTEIRO, 1995; OLIVEIRA, 1995, 1999; dentre outros) e pelos estudos culturais (BHABHA, 2003; HALL, 2001, 2003; dentre outros).

121 Conforme determina o Artigo 231, § 1º da Constituição Federal de 1988: “São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições”. Para o historiador e arqueólogo Jorge Eremites de Oliveira, “a ocupação tradicional de que trata a Carta Magna não diz respeito ao passado longínquo, pré-colombiano e em nada tem a ver com a imemorialidade. Ela se refere àquilo que os indígenas dão sentido de tradicional nos dias de hoje, ou seja, em tempos contemporâneos à Constituição Federal de 1988, segundo seus usos, costumes e tradições” (EREMITES DE OLIVEIRA, 2005, p. 4-5).

Grosso modo, a perspectiva da “aculturação” tende a situar os indígenas como “vítimas” do contato com os não índios ignorando o seu papel enquanto atores históricos e negando a possibilidade do “diálogo cultural”. Ainda, esta perspectiva tende a uma visão essencialista da cultura tida como estática e ligada à ancestralidade ou “à ilusão do primitivismo”. Segundo Cunha, a cultura “não é algo dado, posto”, mas é “algo constantemente reinventado, recomposto, investido de novos significados”. De acordo com a autora, a cultura é “essencialmente dinâmica e perpetuamente reelaborada [...] em vez de ser o pressuposto de um grupo étnico, é de certa maneira produto deste”. Desta forma, “traços culturais poderão variar no tempo e no espaço, como de fato variam, sem que isso afete a identidade do grupo” (CUNHA, 1987, p. 101, p. 116).

João Pacheco de Oliveira caminha na mesma direção ao considerar a historicidade dos povos indígenas. Como sujeitos situados na história, eles “passam por enormes mudanças culturais, que decorrem seja da adaptação a um meio ambiente novo ou modificado (inclusive por suas próprias ações), seja da influência ou troca cultural realizada com povos vizinhos, ou ainda por um dinamismo interno àquelas culturas” (OLIVEIRA, 1995, p. 79).

Reforçamos aqui que pensar a perda de identidade relacionada à perda de traços culturais é um equívoco também combatido por Oliveira. Segundo ele, a identidade étnica está ligada ao sentimento de pertença do indivíduo a um determinado grupo étnico e ao reconhecimento, pelo grupo, deste indivíduo como membro do mesmo (Idem).

Diante do exposto, não há como falar em perda de cultura ou de perda de identidade relacionada a mudanças de traços culturais decorrentes do contato.

Os indígenas reais – “de carne e osso” - são homens e mulheres sujeitos a transformações históricas, como os demais indivíduos

da raça humana. Desta forma, criam estratégias de sobrevivência, reelaboram seus universos simbólicos e se apropriam de novos hábitos de acordo com as circunstâncias. Entre conflitos e acomodações, enfrentam as adversidades e constroem sua História.

Todos os dias, em Dourados e em muitas outras cidades brasileiras, mulheres e crianças indígenas estão às nossas portas vendendo seu milho, pedindo pão. Homens e rapazes Kaiowá, Guarani e Terena trabalham arduamente nas usinas de álcool de Mato Grosso do Sul. Adolescentes destas mesmas etnias no MS e de outras etnias no país conhecem o perverso mundo das drogas. Jovens vão à universidade, ao cinema, a bailes... Muitos indígenas andam de carro, jogam futebol, ouvem CDs, veem TV, DVDs... Nem por isto deixam de ser “índios” e de afirmarem suas identidades étnicas: Kaiowá, Guarani, Terena, Guató, Ofayé, Kadiweu, KiniKinawa, Kamba e Atikum, dentre muitas outras.

Conflitos étnicos

Os conflitos étnicos na RID estão fortemente ligados a questões políticas internas que envolvem os grupos familiares, bem como, a questões ligadas à exterioridade nas relações estabelecidas pelos grupos com as agências não indígenas. Neste sentido, como posto por Pereira (1999, p. 16), “a distinção parece ser mais social do que étnica”. Oliveira fez uma consideração similar quando observou os grupos Terena e Kaiowá da RID, em termos religiosos, nos anos 50. Segundo o autor, havia uma “certa tensão social, manifesta na discriminação dos indivíduos não-protestantes pelos ditos ‘crentes’, sejam índios Terena ou Kaiowá”. De acordo com as observações do autor, “os vínculos religiosos eram mais fortes entre os Terena e Kaiowá, do que os elos tribais; isto é, todos os ‘crentes’,

excluindo sua origem tribal ou étnica, uniam-se contra os que não professavam o mesmo credo” (OLIVEIRA, 1976, p.87).

Entre os professores, os conflitos tornam-se mais evidentes quando relacionados aos fatores – já descritos anteriormente – que dizem respeito à sua atuação no processo de EEI.

Uma professora Kaiowá, ao ser questionada sobre a existência de conflitos étnicos entre os professores, revela que os Kaiowá que trabalham com o Ensino Diferenciado sofrem discriminação por parte dos outros professores:

Tem, sim, a, a... Começando, assim, na Tengatui, que nem nas escolas, assim... Não sei se você percebeu que o pessoal da Tengatui senta tudo separado e os diferenciado, tudo separado. Existe, sim. [...] Acontece. Todas as reuniões é assim. Quando tem chamado pra nós ir lá pra cima, é separado, certinho: pra cá os Kaiowá e pra cá o pessoal lá da Tengatui. [...] Então. Tão separado. [Pesquisadora: Tão separado dos Kaiowá, você acha?] Eu acho. E eu acho, tenho certeza absoluta. O que a gente sofre ali, dos outros alunos falando da gente, é... [Discriminação?] Eu acho que seria discriminação, esse nome, é esse nome que eu daria mesmo ¹²².

Com exceção dos professores que trabalham na Extensão Francisco Ibiapina, a maioria dos professores que trabalham na EM Tengatui Marangatu (sede) é das etnias Terena e Guarani. Estes últimos, quase na totalidade, mantêm relações de parentesco com os Terena através de cônjuges, pais ou mães, por isto alguns se referem aos professores da *Tengatui* sendo todos Terena. Esta escola (sede), embora seja a que tenha o maior número de alunos na RID, não trabalha com o Ensino Diferenciado e, por isso, seus professores são alvos de críticas constantes.

122 Entrevista gravada em 09 de maio de 2006.

Embora a maioria dos professores tenha evitado assumir verbalmente a presença dos conflitos étnicos entre eles¹²³, isto ficou subentendido nas falas ou nas pausas e interrupções do assunto durante as entrevistas. Uma professora Terena¹²⁴, ao ser questionada sobre a presença de conflitos étnicos entre os professores, chegou a dizer: “Eu tenho medo de comentar essas coisas...”. Outra professora Terena foi mais categórica:

Ah, existe, viu, Marta, existe. Sabe por quê? Uma vez nós fomos naquele curso [...] que fizemos aquela capacitação... Geralmente, é o Guarani, né, que discrimina mais. Eu acho, assim, porque eles falaram, assim, que os Terena são, gostam de tirar sarro, mas, na verdade, não é isso não, né... [...] Então, há uma discriminação. [...] eu num discrimino ninguém, não, né. Assim, pra mim são todos índio, né, somos todos índios. Eu não me... Não falo assim: “porque eu sou Terena, eu sou melhor”. Não, né. Não, nós somos índios. Então, eu acho que nós estamos tudo num lugar só, né. Assim. Entendeu? Mas há essa discriminação sim¹²⁵.

Um professor Kaiowá, embora assuma a tendência à formação de partidos ou grupos entre os professores por etnias, atribui à influência externa, de mediadores não índios, a culpa pelo acirramento das disputas étnicas:

Aqui, na nossa aldeia de Dourados, eu acho que aqui sempre teve essa convivência pacífica porque, é, eu acho que o quê cria, como é que fala..., influencia a desunião, eu acho que são as teoria de antropólogos, de pessoas não-indígenas, até pessoas de órgãos oficiais do governo, a Justiça que fala: “não porque você é Kaiowá, que você não pode ta no meio

123 Os conflitos étnicos entre os alunos ficaram mais evidentes nas entrevistas.

124 Entrevista gravada em 27 de maio de 2005.

125 Entrevista gravada em 06 de março de 2005.

dos Terena” ou, “não, que você é Terena, você não pode ta aqui” ou, “o Guarani não é daqui” [...].Eu acho que quem coloca, quem desune a comunidade é o não-índio. Até agora, recentemente a gente vê, né. A prefeitura chega e fala: “não, você faz o teu grupinho aqui, [...], aquele faz o grupo dele lá. Agora, o trator vai pra esse grupo, pra você, não”. Então, quer dizer que eles tão desunindo o índio. Eles poderiam olhar o índio como um todo, né. Não, eles começam é fracionar, né. [...] muitos professores têm consciência dessa relação, assim, é de convivência mútua, mas alguns também são influenciados por esses pensamentos de desunião, né. E acaba, também, pendendo pra essa questão de falar: “não, nós temos que formar uma associação de professores só Guarani -Kaiowá”. Outros fala: “não, só de professor Terena”¹²⁶.

Este entendimento pode ser compreendido, em parte, quando analisamos a ação dos órgãos públicos – secretarias de Educação, das agências formadoras, dentre outros – que frequentemente oportunizam cursos de formação ou encontros entre os professores por etnias na tentativa de atender aos pressupostos da educação específica e diferenciada. Porém, temos observado que os professores de Dourados, especialmente os Terena¹²⁷, reagem a isto reivindicando o direito a participarem das ações voltadas para os Guarani e Kaiowá, pois, segundo alegam, em Dourados, as três etnias (Guarani, Kaiowá e Terena) estão juntas nas escolas e muitos alunos e professores de etnias diferentes possuem relações de parentesco entre si. De acordo com uma professora Terena:

[...] eu participava mais pra área dos Terena, né. Que vinha convite pra gente ir nos encontros de capacitação, assim,

126 Entrevista gravada em 05 de maio de 2005.

127 Por ser o grupo predominante no sul do estado/ MS, as formações e encontros nesta região geralmente favorecem os Guarani e Kaiowá.

pros indígenas, né. [...] Até hoje, assim... Agora, é que houve uma abertura mais pra gente ir nos outros, nos dos Guarani -Kaiowá, né¹²⁸.

As iniciativas dos Guarani e Kaiowá juntamente com mediadores não índios em torno de ações voltadas para estas etnias – criação do MPIGK/MS, criação do curso de magistério específico *Ará Verá*, introdução do Ensino Diferenciado, formações específicas – parecem ter criado uma coesão maior entre os membros destas etnias (ao menos no âmbito do discurso). Segundo temos observado, os professores que são membros do MPIGK/MS, os que são ligados ao Ensino Diferenciado e os que passaram pelo *Ará Verá* têm o discurso de “preservação” da cultura e da escola enquanto local de afirmação étnica mais fortalecido.

Por outro lado, os Terena reivindicam o direito de participar das formações e das discussões em torno da EEI junto aos Guarani e Kaiowá. Como alternativa, alguns procuram organizar um grupo específico de professores Terena na RID. Em dezembro de 2005, os professores Terena realizaram um encontro de professores Terena em Dourados contando com a participação de professores Terena de outras áreas do estado (MS). Segundo uma professora Terena, o objetivo do encontro era para que os Terena pudessem discutir a EEI para alunos Terena através das experiências de outros professores.

Ao ser questionada sobre como os professores Terena se articulam politicamente dentro da reserva, se eles também fazem reuniões políticas, ela respondeu:

Fazem, né. Terena, assim, por exemplo, em questões, por exemplo, eles estavam organizando uma comissão, aí, pra

128 Entrevista gravada em 27 de maio de 2005.

peitar, né, é, quer dizer... Eu não sei se foi feito, né, essa comissão pra... pra... trazer uma faculdade diferenciada, né. Diferenciada, né, que fala, de Terena, né. Então, eles estavam formando, assim, essa comissão. Então, eu acho, assim, que os Terena são pouco, né, aqui, dentro da aldeia. Então, os que fala mais alto são os Guarani e o Kaiowá, mesmo, né¹²⁹.

A comissão (em formação) à qual a professora se refere seria destinada a reivindicar o curso superior específico também para os Terena (como foi discutido no capítulo II deste trabalho). As discussões em torno de um curso superior específico reivindicado inicialmente pelos professores Guarani e Kaiowá do Estado de MS, também são motivo de controvérsias que causam conflitos até entre sujeitos de uma mesma etnia.

Como visto, longe de ser um grupo coeso e homogêneo, há muitas divergências, em relação a posicionamentos teóricos e práticos que envolvem vários aspectos em torno da EEI entre os professores. Porém, “contraditoriamente”, “unem-se” em torno de objetivos comuns ligados ao grupo de professores e à comunidade indígena em geral, como melhorias para as escolas indígenas, melhores condições de trabalho, garantia do direito à especificidade e à diferença, participação em cursos de formação e sobretudo efetivação das conquistas legais no sentido de assumirem/gerirem totalmente o processo de EEI na reserva.

No próximo capítulo, discutiremos as transformações e/ou ressignificações socioculturais mediadas pelos professores índios na RID, bem como, os “novos” desafios enfrentados por estes professores.

129 Entrevista gravada em 06 de março de 2005.

CAPÍTULO 4

TRANSFORMAÇÕES SOCIOCULTURAIS

Como já colocado, a categoria de professor é uma “invenção/construção” trazida pela educação escolar formal, portanto, externa à “tradição” indígena. Para Silva:

[...] além de categoria teórica, a qual figura já oficialmente em documentos do MEC (1994) [...], ‘professor indígena’ é categoria prática e organizativa em plena construção pelos próprios povos indígenas, no bojo das discussões sobre novos papéis sociais, como é o caso dos agentes de saúde (SILVA, 2003, P. 18).

A construção da categoria de professores, em si, já trás uma inovação para a comunidade indígena. No caso de Dourados, não é diferente, esta categoria está em processo de construção. E este processo vai se efetuando na experiência destes atores sociais. Como colocado pela socióloga Marisa Lomba de Farias (citando Thompson): “A classe se constrói na experiência”¹³⁰.

De acordo com Pereira, os novos papéis sociais que surgiram com a situação de reserva fazem parte de “um processo ainda em curso” entre os Kaiowá:

130 Palestra proferida durante um curso de formação de professores promovido pela SEMED, em Dourados, no dia 01 de fevereiro de 2006. Anotações da pesquisadora.

A vida nas áreas demarcadas e a intensa dependência de recursos e agentes externos criaram novos papéis sociais, como o capitão, o chefe de posto (que em muitos casos é ocupado por um índio), professores, enfermeiros, motoristas, e toda uma série de posições que conferem *status* econômico e social. Esta complexificação exige a atualização do sistema político tradicional frente às novas circunstâncias históricas. Este é um processo ainda em curso, mas é evidente que estes cargos são distribuídos internamente, em geral, de acordo com a política interna (PEREIRA, 1999, p. 214. Grifo nosso).

Embora o autor se refira especificamente aos Kaiowá, podemos dizer que o mesmo se aplica às demais etnias da RID. Em decorrência dos contatos com o entorno e da situação de reserva, novos papéis sociais vão surgindo e, de certa forma, sendo incorporados pelos indígenas, no caso, o papel de professores.

Professores índios e não índios: o desafio de enfrentar a comparação

Como já discutido neste trabalho, a presença dos indígenas na condução dos processos de EEI foi uma reivindicação dos próprios indígenas, juntamente com outros órgãos da comunidade não índia. O direito à diferença, à especificidade e à autonomia indígena nas escolas indígenas tem como pressuposto a atuação de professores índios no processo. Desta forma, tanto na RID, como em diversas áreas indígenas do país, vem crescendo o número de professores índios nas escolas indígenas que vão gradativamente ocupando o lugar antes ocupado por professores não índios. Porém, como pudemos verificar, através das entrevistas e das observações que fazemos, no dia a dia, em nossa atuação na EEI em Dourados, a entrada destes professores no processo trouxe para eles um desafio importante: enfrentar as comparações com os não índios e mostrar

para a comunidade que estão aptos e/ou preparados para assumir o novo papel.

Em nossa pesquisa percebemos que este fato ainda incomoda os professores, pois muitos, mesmo que reconheçam que os professores índios podem trazer mais benefícios à EEI comparados aos não índios, declaram que alguns pais ainda desconfiam do ensino ministrado pelos professores índios preferindo os não índios. Neste processo, os professores entendem que a comunidade precisa ser conscientizada das vantagens, sobretudo linguísticas e culturais, do ensino ministrado pelos indígenas. Isto pode ser facilmente evidenciado na fala de uma professora Terena registrada abaixo:

Bom, infelizmente, né, a comunidade, acho que... A gente tem que tá trabalhando muito com eles ainda a questão da, do professor indígena, né. É, as vezes, ele acha, de repente, também, que o não-índio, de repente, vai ensinar mais, vai ensinar melhor, tem vez, parece, que valoriza mais, assim, o não-índio [...]. O professor não-índio. Sendo que o professor índio, às vezes, trabalha, assim, de forma, assim, bem melhor, né, com os filhos deles, com as crianças, né. Porque, acho, que entende melhor, né, da cultura, assim, mais respeita, né, da questão do respeito, das diferenças, né. Só que acho que isto tem que ser, ainda, muito trabalhado com a comunidade, com os pais.

[...]

[Sobre o professor índio] Eu percebo que sim, né, o professor [índio] na comunidade ele é respeitado, né. É... Ele é visto, assim, como alguém, assim, parece que... como que eu posso falar... Tem, assim, valor mesmo, né, pra comunidade. Só que daí na hora, na, assim, na... Na escola, né, se for pro pai escolher, né, entre um professor índio e um não-índio, às vezes, ele acaba optando por um não-índio, né. Às vezes, eu não entendo muito bem porque que isso acontece, né. Talvez, seja porque ele pensa que o não-índio, né, vai ensinar melhor o filho dele, ou sabe mais do que o índio, né. Então, essa discriminação, acho, parece que, acontece, até, entre os

próprios índios, mesmo, né. O índio, o próprio índio não querer que o outro índio dê aula para o seu filho. Acho que esta é uma questão que tem que ser muito trabalhada ainda com a comunidade, com os pais, né. A questão da valorização, né, de pessoas, assim, da sua própria etnia, né¹³¹.

Na análise desta professora, os pais respeitam o professor índio conferindo-lhes certo prestígio, mas na possibilidade de uma escolha preferem os não índios para darem aula para seus filhos. A hipótese da professora para esta preferência está relacionada à crença de que o não índio pode ensinar melhor. Ela evidencia ainda um fato que temos presenciado na RID: há professores índios que dão preferência aos não índios para ensinar seus próprios filhos, alguns professores índios da RID chegam a matricular seus filhos em escolas particulares da cidade de Dourados. Neste caso, parece que outros fatores, além do professor, estão presentes, como a infraestrutura da escola, o prestígio da escola, dentre outros.

Já outros professores assumem que a comunidade está mudando e gradativamente vão depositando mais confiança no ensino dos professores índios. Segundo uma professora Kaiowá, embora os pais vejam como positiva a inclusão dos professores índios na EEI, a confiança deles está condicionada ao preparo destes professores para ensinar seus filhos. Como segue:

Eu vejo, assim, que eles têm, assim, visto mais como positivo [inclusão dos professores índios], né, e, o que precisa mais, eu acho, que o professor precisa mais se preparar melhor, né. Talvez, a comunidade vê o patricio, né, como professor porque antes, ele nunca tinha visto, né, o professor índio, né, o patricio lecionando, né. Tão acostumado com o não-índio dando aula pra eles, né. E, talvez, eles vê, assim, uma insegurança, né, de vê o patricio lecionando, né. Mas, eu creio que a maioria da comunidade tão vendo, assim, uma coisa positiva

131 Entrevista gravada em 10 de junho de 2005.

para a comunidade porque eles já falam a língua, né, já sabe o jeito do patrício, né. Eu vejo, assim, que é o lado bom, mas só que precisa é de pensar que o índio, que o patrício num tem, assim, capacidade de estar lecionando, não tem aquela... Como que eu vou dizer, não é uma confiança, mas um, um, mas uma pessoa, um patrício que se preparou ali pra lecionar, né, que ele estudou, né, tem aquela visão ainda que, que o patrício ainda não tem capacidade, né, mas eu acho que tem que quebrar esse, esse..., *tabu* digamos, assim, né, porque o patrício ele foi lá, o professor patrício foi lá, se preparou, estudou, né, mas quando ele começa a dar aula, a comunidade vê que aquele determinado professor não domina muito bem, né, como uma professora branca que dava aula, domina o conteúdo, né, num tem o domínio da fala..., né. Eu acho que o professor patrício ainda tem que estudar mais, se preparar melhor, né, mais para poder estar, assim, mostrando a segurança pra comunidade que ele tem capacidade de mostrar serviço, né, mostrar trabalho, que ele é capaz de estar ali lecionando, né, ter o domínio do conteúdo, da fala, né, e, também, assim, te um, como é que eu vou dizer, ter opinião, também, né. Então, eu vejo, assim, que o professor índio, ele tem que, além do que ele já se preparou, ele tem que estudar mais, cada dia se preparar, né. E, ele, principalmente, ter opinião daquele determinado assunto, né. Talvez, é, fazendo isso, é, a comunidade começa a perceber nele que ele é um professor bom, né, um professor que mostra trabalho mesmo, né, daí, então, a comunidade começa a ter aquela confiança naquele professor, começa a gostar daquele professor, ele sabe que aquele professor se da bem com o seu filho, né, sabe que ele vai visitar o pai dos seus aluno, né, eu acho que tem que quebrar esse mito, né, que a gente houve muito falar que tem professor que não sabe dar aula, não tem disciplina, não ensina direito, né. Então, eu acho que tem professor que ele tem capacidade de estar mostrando ser um bom professor, né, eu acho que isso, é..., tem que acabar com esse pensamento, né, que a comunidade tem em, em alguns professores, é..., índio, né¹³².

132 Entrevista gravada em 18 de maio de 2005.

O depoimento desta professora revela o desafio posto aos professores índios: mostrar que têm capacidade, que estão preparados para a função. Outra professora Terena faz uma declaração semelhante se referindo à maneira como a comunidade indígena tem se relacionado com os professores índios: “Eu acho que é bem aceito, né, pela comunidade. É, sempre a gente viu nas reuniões, né, que o pessoal pede, assim, mais professor que tenha qualificação. Ele quer pro filho dele um professor que tenha qualificação, né. Bem preparado”¹³³. Como visto, para ser aceito, o professor precisa mostrar que está preparado para ensinar, ou seja, precisa mostrar que domina os códigos da escola.

Em seu trabalho, Benites (2003) trata especificamente do processo de escolarização entre os *Avá*¹³⁴ *Kaiowá* do MS. Ele mostra que a escola foi aceita pelos indígenas como uma necessidade posta pelo contexto sócio-histórico vivido pelos índios configurado a partir da ocupação não-indígena dos seus territórios. Neste sentido, a escola é vista como um forte instrumento de defesa dos seus interesses e de conquista de autonomia frente à sociedade não índia. Daí que “aprender a ler e escrever e entender o conhecimento possuído pelo *karai* [não-índio] passou a dar prestígio. Deste modo a escola persistiu, pois aprender a ler era fundamental” (BENITES, 2003, p. 13).

O professor Benites tece algumas considerações a respeito do ensino escolar ministrado pelos não índios e sobre o novo paradigma de ensino introduzido pós-88. O autor também discute alguns

133 Entrevista gravada em 27 de maio de 2005.

134 O termo Ava usado por Benites parece corresponder ao termo genérico atribuído à pessoa, substituto de “gente” ou de “índio”.

impasses provocados pela presença dos professores não índios no processo escolar – postura etnocêntrica, dificuldades linguísticas, desconhecimento da dinâmica cultural, dentre outros – que levaram às reivindicações em torno da presença dos índios no processo e de uma educação escolar mais adequada para os indígenas. Segundo este professor, a entrada dos professores índios diminuiu muitas dificuldades no processo escolar, especialmente as relacionadas a questões linguísticas e culturais, mas havia necessidade de que os professores índios fossem preparados para atender aos objetivos de escolarização esperados pela comunidade. Assim, “A função de professor foi ficando cada vez mais importante, pois a família extensa exigia que o desempenho desse professor fosse eficaz” (Idem, p. 14). Porém, segundo ele, “só recentemente, as comunidades têm permitido aos **Ava** escolarizados ensinar a escrita, o que atribui a eles pouco prestígio perante as famílias extensas que mandam suas crianças para a escola” (BENITES, 2003, p. 19). Este fato pode ser explicado tendo em vista que, em muitas aldeias do MS, os primeiros professores índios que iniciaram no processo de EEI, especialmente a partir da década de 1990, eram leigos e muitos não tinham nem o segundo grau completo – o que, no entendimento da comunidade, desautorizava-os para o ensino.

Em Dourados, embora os primeiros professores índios a serem inseridos no processo de EEI tivessem formação para tal, no período pós 88, ingressaram muitos professores em processo de formação ou, em alguns casos, com formação precária. Isto pode ter levado a comunidade a desconfiar da atuação dos professores índios. De acordo com um professor Kaiowá, os pais estão interessados no aprendizado dos filhos, e professor bom é o que ensina, como segue:

Eu acho que os pais, não, os pais, eles avaliam pelo outro lado. Eles que vê se no final do ano, se o aluno aprendeu mesmo, ou não, e se aprendeu... eu já notei aqui na Tenguatú mesmo e, em todo esse tempo que eu dou aula, que pra eles, é, eles parece que padroniza: pode sê índio, ou não-índio que dá aula, ele qué sabê, se no final do ano, se o aluno, se a criança dele aprendeu ou não aprendeu... Aí que ele fala: “esse professor é bão, esse professor não é bão”. Aí, ele começa a fazê o conceito do professor...¹³⁵

Por outro lado, a desconfiança dos pais em torno do ensino ministrado pelos professores índios nos leva a fazer a seguinte análise: A escola enquanto instituição vinda de fora tem o professor não índio como seu representante por excelência, pois, com ele, pode aprender a dominar os códigos da sociedade não-índia e aprender a se relacionar com os não índios. Com a conquista dos povos indígenas em gerirem seus próprios processos de educação escolar, as comunidades indígenas têm diante de si um grande desafio: acreditar que o professor índio, preparado para tal, pode dominar os códigos da escola do não índio com a vantagem de saber a língua e conhecer a realidade sócio-histórico-cultural e étnica de seu povo. Esta especificidade do professor índio facilita em muito o processo ensino-aprendizagem e contribui para o fortalecimento da identidade étnica indígena. Neste sentido, os professores se sentem desafiados a convencer a comunidade de sua capacidade e/ou competência em assumir o processo de ensino escolar, como podemos verificar no depoimento de uma professora Kaiowá:

Eu acho que os professores indígenas são muito importantes nessa comunidade, mesmo porque, é eles que conhecem, nê, a realidade, assim, a clientela, sabem como que, os problemas, quais temas devem ser abordados... Então, é muito

135 Entrevista gravada em 05 de junho de 2005.

importante os professores serem indígenas e da própria comunidade.

[...]

Eu acho que agora, né, nós, mesmos professores indígenas estamos conquistando nosso espaço dentro da comunidade porque, antes, eles não aceitavam muito professores, mesmo porque, eles achavam que professores indígenas não tinham, assim, o conhecimento que o branco tem, né, mas agora, vendo o trabalho que está sendo desenvolvido, eles estão valorizando mais os professores da comunidade¹³⁶.

Outro fator que pode influenciar na aceitação ou não aceitação dos professores índios em determinadas escolas ou por determinadas famílias é a dinâmica interna própria aos grupos familiares ou aos grupos étnicos, especialmente no contexto multiétnico da RID. Neste contexto, nem sempre a contratação de professores leva em conta os vínculos familiares e políticos entre os grupos étnicos e/ou grupos familiares. A aproximação de grupos familiares em conflito via escola podem levar os pais a preferirem que seus filhos estudem com não índios a estudar com um professor indígena de uma família “rival”.

Assim, não podemos perder de vista que, por mais que os indígenas se apropriem do espaço escolar na tentativa de construir uma *Escola Indígena* adaptada às suas especificidades sócio-histórico-culturais e étnicas, a escola continuará sendo uma instituição de fora atrelada aos sistemas de ensino exteriores ao contexto das aldeias. Desta forma, a escola representa uma das instituições burocráticas do Estado-Nação e, os professores índios, nos termos de Fábio Mura, tornam-se “depositários de saberes burocráticos, decorrentes do nível de escolarização e de inserção nas instituições

136 Entrevista gravada em 05 de julho de 2005.

implementadas pelos não-índios” (MURA, 2004, p. 131). Para o autor, as escolas entre os Kaiowá, “sem a administração de instituições da esfera pública do Estado-Nação, por não constituírem bens de nenhuma família especificamente, seriam abandonadas” (p. 134).

E, mesmo que, apropriada pelos indígenas e “ressignificada segundo seus próprios interesses e parâmetros e suas lógicas diferenciadas e específicas” (ROSSATO, 2002, p. 150), a escola responda melhor aos seus ideais de futuro, não deixará de ser também uma instituição necessária a atender às necessidades “pós-contato”. Portanto, depositária de saberes considerados não-índios. Neste sentido, não podemos ignorar que a escola indígena traz em seu bojo algumas inovações em relação às tradições indígenas, como: Tradição escrita *versus* tradição oral; papel do professor como mestre/conselheiro *versus* papel das lideranças tradicionais, dentre outras, como veremos mais adiante neste trabalho.

Embora situe a escola como uma instituição não indígena por excelência, Mura assume que os benefícios que a escola e outras instituições (como os postos de saúde) “oferecem aos indígenas em termos de cargos e, sobretudo, salários, representam uma fonte econômica, de conhecimentos e de acessibilidade política ao mundo dos não-índios, considerados de grande valia para os Kaiowá” (MURA, 2004, p. 134). A questão financeira relacionada ao prestígio dos professores índios é assunto do próximo tópico.

O prestígio e a questão financeira

Ao se “enquadrarem” nesta categoria (de professores), os professores índios dispõem de certa diferenciação perante a comunidade indígena em geral. Em termos econômicos, podemos dizer que são um tipo de “elite” na comunidade. Enquanto a maioria dos trabalhadores depende da prestação de serviços gerais na cidade ou dos trabalhos nas usinas e fazendas da região tendo que lidar

com más condições de trabalho, com a instabilidade nos empregos e com baixos salários; os professores têm melhores condições de trabalho, emprego mais estável e salários melhores. Com isto, costumam ter casas melhores, alguns têm carros ou motos, e possuem bens materiais, como fogão a gás, geladeira, TV, computador, vídeo, aparelho de som, aparelho de DVD, dentre outros bens que são mais escassos entre os indígenas de modo geral.

Ainda devemos considerar que a grande maioria dos casamentos de professores são com pessoas da mesma profissão ou com pessoas de profissões similares em termos econômicos, como funcionários da FUNAI, da FUNASA, missionários da MECA, enfermeiros, dentre outros, o que agrega mais prestígio financeiro a estas famílias.

Em muitos depoimentos dos professores pudemos verificar que o novo emprego representa uma importante fonte de renda para as famílias no contexto da reserva. Uma professora Terena, quando questionada sobre possíveis mudanças em sua vida e de sua família após tornar-se professora, enfatizou a questão financeira, embora não tenhamos tocado neste assunto ao propormos a questão:

Mudou, sim, né, assim, apesar de que o salário de professora, assim, não é assim grande coisa, né, mais ajuda um pouco, né, porque, antes, minha mãe e meu pai que sustentavam a casa, né, da forma que eles podiam, né. Minha mãe trabalhava de doméstica pra poder ajudar a gente nos estudos e meu pai, assim, vendendo as coisas, né... Depois que nós começamos a trabalhar, né, nos formamos, que ele, que... que a gente começou a ajudar, né. Depois que a gente se formou, nós começamos a ajudar a nossa família. Melhorou, assim, um pouco, financeiramente, sim. A nossa vida melhorou um pouco¹³⁷.

137 Entrevista gravada em 10 de junho de 2005.

Uma professora Kaiowá, ao relacionar as mudanças em sua vida de professora ao prestígio que esta profissão lhe conferiu, também mencionou a questão do salário:

Assim, primeiro eu era ninguém, aí, depois, eu, assim, me senti um pontinho lá no meio deles. Alguma coisa importante, né. Às vezes, pra alguns não tem importância, mas eu me senti muito importante depois que, que eu encarei essa profissão, mas assim, em questão de relação a dinheiro, essas coisa, eu sempre fui assim, meu jeito de se vestir, eu não me importo com essas coisas. Aí, as pessoas pensam, né, que eu tô na educação por causa de dinheiro, mas num é isso, num é isso. Dinheiro você ganha trabalhando, todo mundo. É que eu gosto mesmo de ensinar¹³⁸.

Ao negar sua intenção de ganhar dinheiro e justificar o fato de não se vestir bem como um jeito seu de ser, a professora revela que o salário pode ser interessante para outros. Os professores índios costumam se vestir muito bem e o salário, comparado à média salarial da maioria da população da aldeia que trabalha fora, é um dos melhores.

Por outro lado, percebemos, em alguns depoimentos, certo conflito gerado pela pressão do discurso em torno do papel do professor enquanto alguém que deve estar voltado aos interesses da comunidade indígena em geral e a real preocupação dos indivíduos com seus grupos familiares. Isto pode ser muito bem evidenciado na fala de uma professora Kaiowá:

É claro que a gente vê uns professores assim que estão estudando, realmente, estão preocupados, né, com o interesse da comunidade, né, estão, realmente, engajado, mesmo, né, está

138 Entrevista gravada em 05 de maio de 2006.

voltando, se preocupando com a Educação, com a situação indígena em si, né, os problemas, né. Agora, têm, assim, os professores que já estão, assim, preocupados mesmo só tê, né, fazê a sua vida, digamos, assim, né, ter o seu dinheiro, a sua casa, pensando na família dele só, né, não tá pensando no próximo, né. Então, a gente percebe, a gente vê os professores quem são, exatamente, preocupados, assim, na área mais da sua família do que na comunidade em si, né. Eles têm mais, assim, buscado mais o sustento dos familiares, particular, né¹³⁹.

Ao tratar das relações de parentesco, bem como, da organização social dos Kaiowá, Pereira (1999, 2004) enfatiza a importância da parentela para este grupo étnico. Baseada numa economia de reciprocidade, o prestígio do líder da parentela está associado à sua capacidade de atrair membros para sua parentela, bem como, à sua condição de ter “o que distribuir”. Desta forma, no novo cenário posto pela situação de reserva onde as áreas de cultivo são escassas e as famílias dependem do trabalho assalariado ou de outros recursos externos,

[...] os programas assistenciais desenvolvidos pelo governo são sempre bem vindos. Como intermediários desses programas, dispõem de bens para distribuir e, através deles, manter e construir novas redes de solidariedade política. A administração de recursos favorece a relativa estabilidade na posição de chefia, pois o chefe pode cumprir um dos principais requisitos para o exercício do cargo: ter o que dividir com os seus seguidores. [...] Quem tem o que distribuir está sempre credenciado para liderar (PEREIRA, 2004, P. 294).

Como posto pelo autor, na situação de reserva, a “capacidade de angariar recursos dos programas sociais” tem adquirido muita

139 Entrevista gravada em 18 de maio de 2005.

importância entre os Kaiowá, especialmente em relação aos articuladores dos grupos ou parentelas.

Assim, podemos inferir que, as pessoas que conseguem recursos para sua família – no atual contexto, para seu grupo familiar “nuclear” (BRAND, 1993, p. 99-100) -, como os professores, adquirem prestígio entre os Kaiowá, embora não sejam “articuladores de grupo” ou “líderes de parentelas”. Em muitos casos, os professores gozam de melhores condições financeiras que os líderes tradicionais (políticos e religiosos). O mesmo se aplica aos Guarani e Terena.

Consideramos aqui que as diferenciações em relação ao grupo de professores não são apenas econômicas, como, também, parece gozarem de certo “prestígio” enquanto detentores do saber sistematizado/escolar.

O prestígio, o saber escolar e o papel de liderança na comunidade

Como indica a análise das entrevistas, além da questão econômica, o prestígio do professor está em grande parte relacionado ao saber escolarizado que adquiriu na sua formação, pois este saber é visto pelos indígenas como essencial nas relações com o entorno, e, até mesmo, para sua sobrevivência física na situação atual. A fala de uma professora Kaiowá revela seu orgulho em ter conseguido se formar:

Para os professores indígenas eu vejo, assim, que é uma oportunidade, é um privilégio de eles ta passando, né, tudo que eles aprenderam, né, e agora eles estão voltando pra sala de aula como mestre, né, eu acho que isso aí é uma grande oportunidade de eles poder estar mostrando, assim, da importância de ter estudado, né, ter se preparado e, também,

ter aquela visão e conhecimento do mundo, né, eu acho que isso é muito importante para esses professores¹⁴⁰.

Segundo Rossato (2002, p. 144): “O simples fato de ‘ter’ estudo já significa prestígio” para os Guarani e Kaiowá. O antropólogo Levi Marques Pereira (1999, p. 17; 2002, p.172) inclui a categoria de professores entre os membros do grupo mais “prestigiados” pelos Kaiowá, especialmente por serem “líderes *letrados*”. De acordo com o autor, “*letrado* é a forma como os Kaiowá denominam os membros do grupo que estudaram e ocupam cargos burocráticos, como: chefe de posto, enfermeiro, professor, etc, possui também a conotação de esperteza ou astúcia”. Neste sentido, juntamente com o capitão (líder oficial), ocupam funções políticas que “se desenvolveram como respostas aos novos problemas surgidos com a interação necessária e compulsória com a sociedade nacional” (PEREIRA, 1999, p. 17). Em Dourados, no “campo político intersocietário”¹⁴¹ representado de um lado pela comunidade indígena e de outro pelo entorno, os espaços de mediação são preferencialmente ocupados por “letrados” ou professores. Desde a primeira gestão do Partido dos Trabalhadores na Prefeitura de Dourados (2001- 2004), o professor (Kaiowá) Anastácio Peralta ocupa o cargo de Articulador de Políticas Públicas para a RID junto à Prefeitura de Dourados e a professora (Guarani) Teodora de Souza ocupa o cargo de Gestora de Processos de EEI na SEMED. Estes professores, de acordo com suas áreas de atuação, são responsáveis por fazer a mediação

140 Entrevista gravada em 18 de maio de 2005.

141 A ideia de “campo intersocietário” é proposta por Oliveira (1999, p. 55-56) ao analisar a criação da primeira reserva indígena no Alto Solimões onde estão presentes “os parâmetros da política étnica e local (etnopolítica)” dos indígenas e as ações e intenções do SPI.

entre a Prefeitura e a comunidade indígena de Dourados. Em 2005, o professor (Guarani) Isaque Souza foi constituído chefe de Posto da FUNAI.

Atualmente, no MS, os professores índios têm sido incluídos entre os segmentos que têm direito a voz nas *Aty Guasu*, juntamente com os agentes de saúde, *nhanderu* (lideranças religiosas) e capitães.

As *Aty Guasu*¹⁴² – “grande assembleia” que reúne indígenas de diversas aldeias do Estado, especialmente das etnias Guarani e Kaiowá – têm funcionado como espaços privilegiados de discussão e de decisões que envolvem questões relacionadas às comunidades indígenas, como: saúde, educação e sobretudo a questão fundiária, apoiando as comunidades que reivindicam terras. Além das representações indígenas, autoridades e representantes de agências não indígenas também são convidados a participar. Na *Aty Guasu* realizada em 2005, em Caarapó, estiveram presentes também professores Terena da RID.

Desta forma, além da atuação no espaço escolar, os professores índios vão “abrindo passagem” (ou, tentando abrir) para uma atuação mais ampla no interior da comunidade indígena e no entorno participando de reuniões e debates em instâncias regionais, nacionais e internacionais¹⁴³. Nas últimas eleições municipais em Dourados (2004), concorreram para o cargo de vereador dois professores indígenas Guarani (01 homem e 01 mulher). Dentre os candidatos indígenas (05), a mais votada foi a professora Guarani Teodora de Souza. Em outras cidades do Estado (MS), não é raro ver a

142 Para mais detalhes, consultar: Almeida (2001); Benites (2003); Mura (2004).

143 Algumas professoras Guarani de Dourados já participaram de reuniões no exterior promovidas pela ONU.

participação ativa de professores nos processos eleitorais. Muitos já foram eleitos vereadores.

No entanto, ao que parece, a liderança exercida pelos professores está mais relacionada às suas funções na escola e às suas relações com o entorno no sentido de mediador do grupo em algumas situações em que a sua escolaridade pode ajudar na solução de problemas. Como colocado por Pereira:

De certa forma, a categoria dos líderes jovens, forjada no campo de relações com as instituições indigenistas e constituída pelos ‘letrados’, como são denominados pelos Kaiowá, vivem o dilema de como representar um grupo que não levantaram; no modelo de exercício da política podem, quando muito, corresponder ao papel auxiliar – *rembiguai* de um líder já reconhecido como “levantador de grupo” (PEREIRA, 2004, p. 301).

A questão da liderança do professor relacionada a questões externas fica evidente no relato de uma professora Kaiowá:

Às vezes, o papel dele é... eu acho, assim, que ele é como uma liderança, sim. Ele é visto como uma liderança, sim, porque toda vez, toda reunião, que fala, assim, tem uma reunião, eles já, eles fala “cadê os professor, né, pra falar...”. Eles dão oportunidade porque eles falam que nós também fazemos parte da liderança. Eles nos consideram liderança porque quando tem alguma coisa pra fora, assim, é os professor que tá sabendo. Porque, através das pesquisas, a gente sabe muita coisa: sabe que agente [de saúde] num passa lá, sabe que num tem cesta, sabe que num tem uma casa boa... Então, muita coisa assim... Nós somos considerados liderança, sim, nas aldeias. [...] Às vezes, “as lideranças”, “as lideranças” [fala com ênfase se referindo aos caciques e rezadores] se preocupa só com... com aquilo lá: com problema, com briga, com morte, né. A gente, não, a gente tem o convívio... Os alunos mesmo, assim, eles, eles confiam tanto na gente

que conta os problemas deles. Então, através dos problemas, a gente vai nas casas, a gente vê as coisas... Então...¹⁴⁴

Como visto, a professora afirma ser o professor reconhecido como uma liderança, mas esta liderança está relacionada aos conhecimentos do professor em relação às coisas de fora ou a um papel de conselheiro dos alunos que atualmente vem sendo assumido por alguns professores. Isto aponta para um desafio novo em torno do papel do professor em relação ao aluno do qual falaremos mais adiante.

Ainda, a professora usa enfaticamente o termo “lideranças” para se referir às “lideranças” constituídas principalmente entre os grupos Guarani e Kaiowá – este uso do termo é muito recorrente na RID e aparece nos depoimentos de outros professores. A eleição ou nomeação de “caciques” ou conselheiros Kaiowá e Guarani e “cabeçantes de grupo” Terena para representar os diversos grupos familiares (ou agrupamentos de famílias), na RID, têm sido incentivada especialmente pelo Ministério Público Federal. Isto se deve a uma tentativa de descentralizar o poder dos capitães na RID. Atualmente (2006) há 46 “caciques” na RID. Ao que parece, estas lideranças estão mais voltadas à exterioridade sendo um tipo de mediadores entre os indígenas da RID e as instituições externas, especialmente as relacionadas ao poder público. Há muita polêmica interna na RID em torno da atuação destes líderes envolvendo reclamações de indígenas de que alguns caciques só defendem os seus interesses e que não obtêm apoio dos grupos que representam, ou seja, nem todos conferem prestígio à sua liderança. Estes e outros fatores relacionados a tais lideranças podem ser melhor analisados

144 Entrevista gravada em 05 de maio de 2006.

em uma pesquisa específica sobre a temática, a qual não é objetivo deste trabalho.

Pereira (2004) nos traz uma significativa contribuição a esta discussão no sentido de evidenciar uma “contradição” pela qual passa a “comunidade” Kaiowá e que certamente também atravessa a escola e recai especialmente sobre os professores indígenas caracterizados pelo autor como “lideranças jovens”. Ao analisar “como os processos de transformações no ambiente e na sociedade Kaiowá se expressam a partir da oposição de categorias como a de jovem e antigo e de crente e não crente”, Pereira explora a hipótese de que: “por um lado, os jovens e os pentecostais buscam a acomodação às mudanças, enquanto, por outro, os xamãs [líderes religiosos] e os líderes tradicionais [articuladores políticos/chefes de parentela] se apegam à tradição” (PEREIRA, 2004, p. 267). Conforme verificado pelo autor, os líderes jovens, especialmente os professores, “estão intimamente relacionados às agências da sociedade nacional”, pois atualmente a maioria “é composta por funcionários das secretarias municipais de educação [...] recebendo cursos de formação e assessoramento de Ongs., universidades e Secretaria Estadual de Educação” (idem, p. 271). De acordo com Pereira:

Os jovens se apresentam como representantes legítimos de toda a comunidade, facilmente dominam o discurso político das agências indigenistas, sendo alçados à categoria de intermediários na execução de seus programas. As funções remuneradas e a facilidade em interferir na definição das diretrizes de atuação das agências indigenistas, proporcionam aos jovens líderes elevado *status* político no interior da comunidade e acesso privilegiado aos bens industrializados (Idem, p. 274).

É comum os professores se referirem ao seu papel enquanto o de líderes que devem estar a serviço da comunidade e assumir suas lutas, como na questão da conquista dos territórios tradicionais; po-

rém, nos relatos que colhemos ficam claros os lamentos pelo fato de que isto não se efetua na prática. A questão das expectativas em torno do professor, ou do que se espera dele, e do que realmente ele tem sido, pode ser vista na fala do professor (Kaiowá) Anastácio Peralta proferida durante uma reunião com os professores indígenas de Dourados e representantes da prefeitura de Dourados nas dependências da UNIDERP¹⁴⁵ em junho de 2005:

Primeiramente, eu quero agradecer a todos que estão aqui. Boa tarde, professores e professoras e companheiros que estão aqui presentes pra gente começar a discutir o projeto que deve ser pensado junto com alguns colegas indígenas e entidades. [...] Então, ele já foi apresentado pra liderança e também pra juventude e agora vai ser apresentado pros professores e professoras e também vai ser apresentado pros agentes de saúde. [...] Esse projeto não é um projeto “pronto e acabado” e, então, era isso que eu queria falar e também agradecer a presença de vocês porque os professores, hoje, são a maior liderança dentro da comunidade indígena que trabalha com crianças, com pais, né, mães [...]. Então esse projeto depende muito da gente, depende muito de nós, é um projeto que precisa de solidariedade, de amor pra nós responder às necessidades das comunidades. A gente lembra: uns anos atrás, a gente num tinha professor, a gente num tinha agente de saúde. As pessoas que mais lutaram por nós foram as pessoas que num sabe lê e nem escreve, são

145 Reunião na UNIDERP com professores indígenas de Dourados para apresentação do “Projeto de 60 milhões de Reais” para a RID em 09 de junho de 2006. O projeto propõe ações nas áreas da educação, saúde, agricultura, dentre outras. Dirigentes da reunião: representantes do governo municipal de Dourados (Secretário de Governo, dentre outros). Sobre o projeto ver: PREFEITURA MUNICIPAL DE DOURADOS. **Tetila lança projeto de R\$ 60 milhões para Reserva**. Quinta-feira, 21 de abril de 2005. Disponível em: <http://www.dourados.ms.gov.br/comunicacao/not_preview>. Acesso em: 02 maio 2005.

o tradicionais, né, antigamente só tinha professores branco. Professor índio, talvez, era muito pouco. Tinha muito pouco e não respondia às nossas necessidades. Hoje a gente já tem na média de Guarani- Kaiowá, a média de 300 professores Guarani-Kaiowá, fora os Terena que eu não sei a quantidade ainda a nível de Mato Grosso do Sul. Isso foi uma luta de pessoas tradicionais junto com algumas entidades que nos apoiavam. E, até hoje, eu fico triste que a gente ainda não conseguiu responde pras pessoas que tanto nos ajudaram, pros tradicionais, nós ainda não conseguimos responder às necessidades deles. Na luta pela terra, eles que vai, né. Toda luta, eu vejo, assim, quando precisa de alguma coisa quem vai é os tradicionais, né. Então, isso, nós precisa responder. E, se nós consegui ter uma boa união, uma boa força junto com agentes de saúde, lideranças, é... tradicionais, rezadores e outras pessoas da comunidade, eu tenho certeza que o nosso projeto irá pra um bom caminho e nós vamo responder às necessidades da comunidade [...] ¹⁴⁶.

A fala do professor Anastácio, embora pareça contraditória, pois, ao mesmo tempo em que afirma serem os professores “a maior liderança dentro da comunidade indígena”, demonstra sua insatisfação com a falta de participação dos mesmos nas “lutas” fora do espaço escolar como no caso da “luta pela terra”. Esta aparente contradição revela um fato importante: a liderança representada pelos professores, na prática, está mais no âmbito da escola – na influência exercida entre os alunos, as mães e os pais de alunos – e das relações com as instituições educacionais. No âmbito das questões internas da comunidade que dizem respeito a assuntos de fora

¹⁴⁶ O professor (Kaiowá) Anastácio Peralta se formou na primeira turma do *Ará Verá*. Funcionário da Prefeitura de Dourados para articular políticas públicas para a comunidade indígena de Dourados, é uma espécie de “porta-voz” da comunidade instituído/escolhido pela prefeitura. Arquivo gravado durante a reunião pela pesquisadora em 09 de junho de 2005.

do espaço escolar que são muito valorizados no discurso indígena, como a questão da luta pela terra, a participação do professor enquanto uma liderança ativa não acontece. De acordo com Pereira:

A partir do campo religioso, que é de onde falam os xamãs, a ameaça da perda da terra para os fazendeiros que invadem o território tradicionalmente ocupado pelo grupo, é pensada, explicada e confrontada a partir de uma metafísica. É a ordenação do mundo Kaiowá que está ameaçada por uma ordem alienígena que se refere a uma cosmologia alheia, daí, as questões de demarcação serem assumidas como assunto de competência dos religiosos, que reivindicam a responsabilidade pelos procedimentos que visam assegurar o direito de permanência na terra (PEREIRA, 1999, p. 189-190).

Esta observação do autor pode explicar por que as questões em torno da luta pela terra ou pela demarcação de territórios considerados tradicionais para os Kaiowá são geralmente assumidas pelos religiosos (os “tradicionais” ou “rezadores” na fala de Anastácio) e não por “líderes jovens” como os professores.

No mesmo evento em que Anastácio proferiu sua fala, o professor (Tereña) Édio, também revelou a sua preocupação com o fato de os professores serem deixados de lado nas discussões que interessam a comunidade em geral, embora reconheça a importância do professor enquanto um mediador entre a comunidade indígena e a não-indígena. Após a exposição do projeto da prefeitura de Dourados para a RID, quando a palavra foi dada aos professores presentes, o professor Édio falou dos projetos iniciados na reserva, que não foram efetivados até o final. Falou da necessidade de ampliação das escolas nas aldeias. Agradeceu o convite feito aos para estarem presentes e agradeceu pelos não índios que atuaram e atuam na Educação na RID, como segue na transcrição de sua fala abaixo:

Então, acho que esse projeto vem favorecer a nossa comunidade aí. [...] E, é um projeto que deve ser fiscalizado do princípio ao fim. [...] Quanto à parte da educação, eu vejo, assim, que a nossa população, a comunidade, cresceu, né, as crianças estão aí. [...] Eu vejo a falta de ampliação nas escolas. As salas de aulas estão totalmente apertadas. Então, eu acho que esse projeto aí vai, também, ajudar as escolas a ampliar [...]. Então acho que é uma ajuda muito grande que vai trazer pra nossa comunidade esse projeto aí. Então, vamos trabalhar em cima disso, vamos cobrar. Nós, professores, aqui, vamos cobrar, né, nós vamos cobrar isso daí porque eu acho que ta sendo visto, né, ta sendo divulgado, né. Assim como na comunidade toda estão sabendo, né, nós vamos acompanhar isso também, né, de perto. E, a gente agradece muito porque, muitas vezes, professores, muitas vezes, quando há uma reunião com a comunidade, muitas vezes os professores não é, assim, chamado, né, então, a gente, eu mesmo agradeço muito porque acho que a opinião dos professores também é uma opinião válida na comunidade [...]. Então, isso vai fazer com que a nossa reserva tenha um desenvolvimento, né, futuramente, e estamos aí, nós professores e a gente agradece os professores que no princípio, desde o princípio da educação, né, na área, estão ali até hoje. Nós temos, ali, professores não-índigenas trabalhando dentro da nossa área e, muitas vezes, a gente agradece por isso porque, se não tivesse aquelas pessoas ali, o que seria de nós, hoje, na parte da educação?¹⁴⁷

Como visto, mesmo que reconheça o descaso para com o professor em algumas situações, o professor convoca os demais professores índios presentes a cobrarem do órgão público a concretização do projeto que estava em discussão. Isto revela a expectativa que os próprios professores têm em torno do que deva ser a sua atuação efetiva na comunidade.

147 Arquivo gravado durante a reunião pela pesquisadora em 09 de junho de 2005.

Outros depoimentos caminham na mesma direção, ou seja, evidenciam a distância entre o que se espera do professor – no nível do discurso – enquanto líder atuante no interior da comunidade e o que realmente é efetivado na prática. No depoimento a seguir, verificamos a preocupação de uma professora Kaiowá a respeito do professor ser visto meramente relacionado ao espaço escolar. Quando questionada sobre a atuação do professor fora do espaço escolar, se ele é visto como uma liderança pela comunidade, ela responde:

Eu vejo que não. Que o professor, ele é, é, raras vezes, ele é convidado para participar em algum determinado debate, né. Eu acho também, como o professor mora na aldeia, né, e ele faz parte ali da comunidade, eu acho que ele tem que ta a par do que está acontecendo, né, nesses debates fora da comunidade pra ele poder estar, assim, expressando a sua opinião, né, o quê que ele pensa em relação ao que esta sendo discutido naquela reunião, né, debate, alguma coisa, assim, né, não é porque ele é professor tem que ficar na sala de aula ali, né, eu acho que, também, ele tem que ta participando, afinal, ele é também um professor, né, que tem que estar, assim, ta ali contribuindo, né, na comunidade. Então, eu acho que ele é importante de ele estar participando ali da, da, das reuniões, debate fora da escola, né, que ele, também, tem que estar, assim, expressando a sua opinião, né, falando o quê que ele pensa, né. Pra ele poder ajudar na comunidade, né. Que muitas vezes, os professores, também, que estão participando nessas reuniões, eles num..., depois, eles num retorna pra comunidade o quê que foi discutido, né, quê que foi falado... Acaba se esquecendo, né. Então, eu acho que também tem que ter essa abertura, né, pro professor índio¹⁴⁸.

148 Entrevista gravada em 18 de maio de 2005.

De acordo com o depoimento da maioria dos professores, enquanto agentes da escola, eles recebem tratamento diferenciado, são respeitados pelos pais dos alunos – alguns professores chegam a afirmar que são “espelhos” ou “exemplos” para os alunos (expressões bastante recorrentes nas entrevistas). Porém, em relação à sua participação em decisões políticas importantes para a comunidade, eles ficam de fora. Ao discutir com uma professora Terena a questão da política interna na RID, especialmente relacionada aos professores, ela disse que quem participa mesmo das decisões políticas importantes para a comunidade indígena ou que falam mais alto na reserva são “as liderança mesmo [...] a liderança que eles falam, né, no caso aqui, são os caciques, né. Os cacique, como diz, assim, os conselheiros que eles têm”¹⁴⁹. Neste caso, a professora está se referindo às “lideranças” constituídas principalmente entre os grupos Guarani e Kaiowá, as quais mencionamos anteriormente.

Ainda, outra professora Kaiowá reclama: “Eu acho que os professores ficam muito de lado. Num chama, né, pra resolver, assim, ascoisa da comunidade. Aí deixa muito de lado”¹⁵⁰.

O depoimento de uma professora Guarani é bem esclarecedor a respeito do papel exercido pelo professor em relação ao espaço escolar e “fora” deste espaço. Quando questionada sobre a atuação dos professores índios ela respondeu: “Eu vejo, assim, que em parte, os professores indígenas têm, têm buscado, né e tem ajudado mais o aluno indígena, né, enquanto prática educativa, né, enquanto prática educativa”. Em seguida, questionamos a professora sobre a atuação dos professores “além da prática pedagógica” relacionada à escola e a resposta da professora foi:

149 Entrevista gravada em 06 de março de 2005.

150 Entrevista gravada em 15 de outubro de 2005.

Então, assim, dentro da própria escola, os professores ainda têm dificuldades pra serem superadas, né, pra gente ter é claro uma educação de mais qualidade, né, de forma que a gente consiga atingir melhor ainda os nossos alunos e eles possam se desenvolver na sua vida escolar. E, a atuação do professor, assim, fora da escola, é uma questão assim, ainda muito tímida a meu ver, né. É muito pouca a participação deles nas discussões dos problemas da comunidade, né. O envolvimento é muito pouco, a discussão é muito pouca, a colaboração é muito pouca, né. Mas eu entendo que isso é uma dificuldade também dos próprios professores, né. Até porque nós fomos formados nessa sociedade, durante a vida escolar nossa, né, quem é que tinha direito de falar, né, de opinar: o professor ensina e a gente aprende aquilo que ele ensina, né. Então, todos nós passamos por esse processo e é muito difícil uma ação pedagógica na sala de aula que dê ao aluno a possibilidade de ele construir conhecimentos. O que a gente faz era repetir, era copiar, né. No máximo entender o que tava escrito. Então, tudo isso, toda essa postura acabou dificultando muito a nossa vida enquanto um sujeito que fala, que reflete que elabora, né, que constrói. Então, a nossa formação não foi pra isso. Isso também acabou é... formando o próprio professor dessa forma, né, um professor que também não consegue fazer com que o aluno construa e ele próprio também não consegue perceber a importância dele construir alguma coisa junto com a comunidade, né, então a maior dificuldade é nesse sentido. E daí a participação do professorado também nas questões dos problemas da comunidade também, ele se envolve muito pouco, né. Por um lado, acho que é medo de falar, por outro, acho que é medo das autoridades, né. Medo de sofrer alguma consequência... Mas eu acho que o que está mais profundo nisto é a falta de conhecimento dos direitos, né, que, quando a gente não conhece os direitos, quando a gente não tem os conhecimentos necessários, a gente não consegue falar, não consegue argumentar¹⁵¹.

151 Entrevista gravada em 15 de maio de 2005.

Na análise desta professora a atuação ainda tímida dos professores fora do espaço escolar se deve a deficiências na sua formação. Neste caso, ela se refere aos professores que passaram pelo processo de escolarização formal, não-específico, considerado da escola tradicional (de tendência integracionista e homogeneizante). Porém, a mesma reclamação é vista também nos depoimentos em relação aos professores que passaram por uma formação específica (Projeto *Ará Verá*) considerada por muitos como mais crítica em relação à formação não específica.

Mais à frente na entrevista, quando questionada se “o fato de ser professor muda alguma coisa no relacionamento com a comunidade”, a mesma professora (citada anteriormente) coloca:

Muda porque a comunidade vê o professor como alguém que tem conhecimentos e, portanto, ele vai ajudá-los a resolver os problemas da aldeia. Mas, na prática, é muito pouco, essa, é... Na prática, quase não acontece, né, na hora de tomar as decisões, discutir os problemas, geralmente, os líderes, né, procuram o professor, chamam, convidam pra participar de reuniões, pra falar, pra ir na frente. Mas, na prática, não acontece. A luta é, a luta mesmo, em defesa, em reivindicação dos direitos, quem faz, na prática, acaba sendo o indígena que é da cultura tradicional, ou os líderes que têm menos estudo.

Este depoimento reforça a ideia de que o prestígio conferido ao professor, além do fator financeiro, está ligado à sua escolaridade e que, por isso, ele é chamado para discussões na comunidade, mas, “na prática”, quem age em defesa da comunidade são os líderes tradicionais. Outra professora Kaiowá, embora seja enfática em afirmar a condição de liderança exercida pelo professor na comunidade enquanto um “exemplo” a ser seguido, assume que, em relação à comunidade em geral, “agora” é que “eles estão começando a valorizar” o professor. Como segue:

Ah, o professor, ele, é sim uma liderança. A comunidade considera todo professor um líder porque ele, né, ele serve como um exemplo, né. Até, quando eles precisam dum conselho, de alguma coisa, eles vêm conversar com o professor. Eles quer saber, assim, a opinião do professor, o que o professor acha. E, também, o professor tem que ter voz ativa mesmo pra tomar decisões com relação a alguma coisa que ta acontecendo na comunidade. [...] Quando ta acontecendo algum, por exemplo, problema, questão de terra, ou algum, até algum programa social que ta aí, ele já vem pede opinião se deve se não deve fazer. Sempre tão se informando com o professor, né. [Entrevistadora: Então, você acha que a comunidade valoriza o professor?] Agora, sim. Agora eles tão começando a valorizar. [Entrevistadora: Antes, tinha receio?] Antes tinha¹⁵².

Olhando mais atentamente a fala desta professora, podemos concluir que a condição de liderança do professor parece estar mais ligada às relações que ele mantém com o entorno e aos possíveis conhecimentos que ele possa ter devido à sua escolarização. Segundo ela, a comunidade vem pedir conselhos ou a opinião do professor para resolver determinados assuntos. Em relação à tomada de decisões, sua fala expressa mais um desejo do que uma realidade vivida pelos professores: “o professor tem que ter voz ativa mesmo pra tomar decisões”.

Podemos concluir, com a análise das falas, que o papel do professor enquanto um líder ativo na comunidade é um processo ainda em construção que se encontra em fase embrion. Isto pode ser evidenciado na fala de mais uma professora Terena que, em relação à atuação do professor fora do espaço escolar, comenta:

152 Entrevista gravada em 05 de julho de 2005.

Tem alguns que sim. Tem alguns que se acomodam um pouco, né. [Sobre a visão da comunidade em relação à liderança do professor fora da escola:] Hoje, eu acho que agora que eles tão despertando pra isso, né. É, é, vê o professor assim e, também, a gente, né, tem que ir e mostrar pros pais, né, que... Inclusive a gente tava até comentando, né, que tem aldeia aí que os professores vão, debate junto com os pais... Até as próprias decisões políticas da aldeia... Inclusive, assim, a gente num, como diz: “a gente num se mete muito”, né¹⁵³.

Embora reconheça e comente com outros professores que em outras aldeias os professores índios são mais atuantes, assume que aqui eles “num se mete muito” em assuntos que vão além do espaço escolar. De acordo com outra professora Terena, “é muito pouco, né, a participação ainda dos professores na comunidade. Assim, só mesmo quando a reunião acontece aqui na escola, né, que a escola solicita, assim, que eles participam, né, mais, assim, pra sair na comunidade, assim, já é mais difícil”¹⁵⁴.

As declarações de um professor Kaiowá revelam um fato interessante em relação àqueles poucos professores que parecem assumir uma postura de liderança na comunidade e conseguem ser reconhecidos como tal:

É, eu acho que, agora, tem sim porque eles tão, tão assim, em vários setores aí sugerindo, dando opinião... Eu acho que eles influencia sim, inclusive, até muitas lideranças também se espelha na, no pensamento do professor pra alguma coisa assim. Nem todos professores, mas alguns, se destacam, né. [...] Eu acho que, dentro da, desse..., é..., do quadro do professorado, acho que são aqueles..., têm alguns que exercem uma liderança mesmo, né... Esses, eu acho, eu acho que tanto

153 Entrevista gravada em 27 de maio de 2005.

154 Entrevista gravada em 10 de junho de 2005.

faz eles tá ali, como tivesse uma outra função, eles seria, né... Porque têm alguns é liderança, sai como líder mesmo, outros, não. [...] Aqui mesmo, por exemplo, na nossa aldeia a gente vê os líderes políticos, eu acho que... e, eles não são professor, são apenas, é, comunidade. Eu acho que depende da, da..., assim, do..., da posição, do jeito que a pessoa é, né. A sua, seu dia-a-dia, cotidiano, assim, né, seu comportamento, acho que isso aí reflete muito, né¹⁵⁵.

Como explicitado neste depoimento, só alguns se destacam enquanto líderes e seu prestígio enquanto líder não é pelo fato dele ser professor, mas pelo seu comportamento junto à comunidade ou, mais especificamente, junto a sua parentela. Ou seja, pelo seu reconhecimento pessoal na comunidade e não pelo cargo que ocupa. Outra professora Kaiowá faz uma declaração semelhante à deste professor. Quando foi questionada sobre se o fato de ser professor “muda alguma coisa no relacionamento da pessoa com a comunidade” ou se ele é “visto de forma diferenciada”, ela respondeu:

É, eu creio que não, né, na minha opinião, eu acho que não tem nada a ver com isso porque, se a pessoa, realmente, é querido ali, naquela redondeza ali, ele até recebe, assim, tipo, um apoio, né, uma ajuda, mesmo, né. Ele sabe que ele pode contar com os seus patrícios, né. Eu acho que importante, acima disso aí, é que o professor quando é querido ali, naquele lugar ali, ele é bem vindo, né¹⁵⁶.

Como sabemos, o Kaiowá aprecia o bom comportamento. De acordo com Pereira (1999), o comportamento de um líder de parentela (*hi'u*) é determinante na sua capacidade de atrair pessoas para seu grupo, ou, até mesmo, de permanecer numa posição de liderança. Para o autor:

155 Entrevista gravada em 05 de junho de 2005.

156 Entrevista gravada em 18 de maio de 2005.

O *hi'u* exerce sua chefia nos moldes clássicos da chefia tradicional, descritos por Clastres (1978). Trata-se, portanto, do chefe destituído de poder, contando apenas com sua capacidade discursiva, seu carisma, bondade e generosidade. O recurso à violência é veemente repudiado pelos membros do *te'yi* [parentela]. Pela sua própria natureza, o *hi'u* dificilmente pensará em exercer a violência contra alguém de seu grupo, sob pena de ver desaparecer repentinamente sua autoridade (PEREIRA, 1999, p. 88).

Outros autores como Brand (1993; 1997); Rossato (2002) e Fábio Mura (2004) destacam a importância dada ao bom comportamento (*teko porã*) em contraposição a um mal comportamento (*teko vai*) entre os grupos Kaiowá e Guaraní. Para Mura:

[...] o que sobressai é a contraposição entre dois gêneros de *teko*: o *teko porã* (modo de comportar-se correto) *versus* o *teko vai* (modo de comportar-se incorreto) como se pode ver no capítulo II. O que resulta correto não pertence simplesmente à ordem cultural, mas à utilização que se faz politicamente dos elementos gerados na interação social que são submetidos à valoração (e avaliação) dos anciãos e dos agentes religiosos (MURA, 2004, p. 99).

Neste sentido, o prestígio de um professor enquanto líder interno – representante legítimo da comunidade indígena ou de determinado grupo no interior da comunidade – estaria relacionado ao reconhecimento do seu potencial de liderança baseado em aspectos socioculturais restritos ao seu grupo familiar (ou étnico), como a capacidade de atrair pessoas através de seu bom comportamento.

Como visto, a mediação exercida pelos professores índios em assuntos que interessem a comunidade indígena em geral está mais ligada ao seu conhecimento escolar (“letrado”) e à sua relação

mais estreita com o entorno do que como uma possível liderança constituída enquanto tal. Ainda, os depoimentos apontam para a escola enquanto seu espaço privilegiado de atuação e, neste sentido, é mais fácil visualizá-lo enquanto agente de transformações diante dos novos desafios que a educação escolar lhes impõe, como veremos a seguir.

Os desafios impostos para a escola e para os professores índios

O depoimento de um professor Kaiowá aponta para um fato muito recorrente nos outros depoimentos: a questão da atuação do professor estar mais restrita ao espaço escolar. De acordo com ele:

Eu acho que falta eles empenhar mais, eles, acho que, ultimamente, tá assim, bem mais, é, restrito só à sala de aula, aos trabalhos pedagógicos deles... É um pouco também é porque eles têm que..., são muito atarefados, mas acho que falta mais um pouco de eles trabalhar mais mesmo na comunidade socialmente mais... Uns, até que se entrosam melhor com a comunidade, outros ficam mais restritos, né, só à sala de aula, então acho que isso daí, também... Inclusive a gente conhece até professores que não conhecem a comunidade, né, a aldeia dele.[...] Ta mais, assim, centralizado só ali e não tenta compartilhar com a comunidade dele, sabe o que está acontecendo... acho que falta mais empenho nessa parte¹⁵⁷.

A atuação fora do espaço escolar aparece geralmente relacionada aos alunos, como veremos nos depoimentos a seguir. De acordo com uma professora Kaiowá:

157 Entrevista gravada em 05 de junho de 2005.

Tem um grupo de professores, sim, né, que eles trabalham mesmo pela comunidade, né, se envolvem na comunidade, daí, não só durante o horário de aula, mas, aí, durante a semana, nos finais de semana ta aí com os alunos na comunidade resolvendo os problemas deles, mas têm outros que não, né, só pensa neles¹⁵⁸.

Na verdade a atuação na comunidade a que ela se refere está muito ligada à resolução de problemas relacionados aos alunos. Isto pode ser verificado no depoimento de outra professora Kaiowá a respeito da atuação dos professores índios: “[...] ajuda muito a comunidade, por exemplo, tem os professores *Guarani/Kaiowá*, né, e ajuda muito a comunidade, quer dizer, as crianças, né, criança ajuda, a ensinar”¹⁵⁹. Neste caso, a atuação do professor fica restrita ao ensino.

Uma professora Terena quando interrogada sobre o prestígio do professor na comunidade nos respondeu:

Eu acho que tem. Tem porque... Eu não sei, assim, também se é... Uma vez, a gente tava estudando currículo, né, eu num sei como que os pais vê isso também... É, a gente perguntou, né, o quê que eles queria que a escola oferecesse pros filhos deles, né. Tem uns que respondeu, assim: “não, mas você que é o professor, você que tem que saber”, né. [...] É entregou a decisão pro professor. [risos] E, eu acho que eles... Mas a gente tem que ir conversando e conversando, conversando com eles, né. [...] Ah, eu acho que ele vê o professor como professor mesmo, né. Que aquele que, que vai ensinar o filho dele. Eu acho assim¹⁶⁰.

158 Entrevista gravada em 05 de julho de 2005.

159 Entrevista gravada em 15 de outubro de 2005.

160 Entrevista gravada em 27 de maio de 2005.

Esta professora relaciona o prestígio do professor enquanto agente da escola, não como um representante da comunidade ou de um determinado grupo familiar (“interno”) Neste sentido, também, a responsabilidade sobre as decisões a respeito da escola são deixadas para os professores, pois eles é que estão preparados para isso. Este fato entra em confronto com o paradigma da Escola Indígena enquanto um espaço de participação privilegiada da comunidade como um todo (lideranças, pais, dentre outros). É bastante comum ouvirmos reclamações dos professores da ausência das “lideranças” na escola, mesmo quando são convidadas para tratar de assuntos concernentes à escola ou aos alunos.

Durante o “I Seminário de Educação Escolar Indígena” (30/03/2006 - EM *Tengatui Marangatu*) estiveram presentes, além dos professores, alguns pais e alunos da RID, e, também, alguns pais, alunos e o capitão Valdomiro da aldeia Panambizinho. Embora as lideranças (caciques e capitães) da RID tenham sido convidadas, não compareceram ao evento. Este fato levou o capitão Valdomiro do Panambizinho a protestar. De acordo com ele, “o líder tem que estar onde tem atividade...”. O descaso das lideranças em relação aos assuntos referentes à escola reforça nosso entendimento de que, na visão da comunidade, escola é assunto para seus agentes específicos, especialmente os professores.

Porém, na mesma reserva (RID) encontramos situações diferentes, como é o caso da Escola Municipal Indígena Agostinho. De acordo com as informações que temos, nesta escola um grupo de pais ou lideranças participam ativamente das decisões relativas à escola, inclusive, sua opinião é determinante na escolha dos professores que devem trabalhar lá. Isto pode ser verificado na fala de uma professora Terena, como segue:

[...] aqueles do fundão, tudo que eles têm que resolver, eles têm que chamar a comunidade, a liderança... Se a liderança fala que não, nem nada, o professor... Não pode... [...] Por exemplo, tem muita coisa, por exemplo, que às vezes deixa, por exemplo, como que eu falo, assim, na escola é, que eles querem podar, por exemplo: “ah, isso num serve”, né, “pra nossa comunidade”, né, “num dá certo”, tudo [...] Sabe, porque faz pouco tempo o [fala o nome de um professor...] tá dando aula, acho que lá no, no Agustinho, né. Então eles reuniram, lá, entendeu? Eles reuniram a comunidade, a liderança lá, daquele local pra poder, assim, no caso, ver quê que acham, né, dele pegar a sala e tudo, lá. Se foi aprovado, tudo bem. Então, eles aceitaram. Eles disse que viram o trabalho dele, então concordaram dele ficar. Entendeu? É o que eu estou falando. Eu não tenho muito o que falar aqui [na escola onde trabalha] porque a gente não tem... Um pouco a realidade é diferente¹⁶¹.

Esta professora vê a participação da comunidade, neste caso, como negativa, porque, segundo ela, muitas vezes eles interferem muito na escola e acabam tomando decisões que podem prejudicar os alunos. Ainda, pelo que sabemos desta escola, embora seja oficialmente uma Escola Indígena, os pais que interferem na condução do processo têm dado preferência a professores não índios, e, embora a demanda de alunos desta escola seja de alunos Guarani e Kaiowá, os pais têm aceitado professores Terena. Os professores Guarani e Kaiowá que lá atuam, na maioria não são procedentes das famílias que lá residem e, alguns vivem na cidade de Dourados mantendo uma história de contato mais intenso com a comunidade não índia. De acordo com uma conversa que tivemos com um professor Kaiowá que atua naquela escola, as expectativas dos pais em torno da escola estão muito voltadas ao ensino escolar e à prepara-

161 Entrevista gravada em 06 de março de 2005.

ção para o mercado de trabalho e a maioria rejeita o ensino bilíngue ou diferenciado. Ao que percebemos (numa análise superficial da situação), a atuação da comunidade nesta escola está muito relacionada aos interesses políticos dos grupos familiares dominantes no local.

Apesar de vermos, em alguns casos, uma participação mais ativa da comunidade na escola, a fala de muitos professores revela que a comunidade delega à escola e principalmente aos professores a responsabilidade pelo ensino escolar e pela formação profissional dos alunos, bem como as decisões que envolvem a condução do processo. Neste sentido, os professores tornam-se os “porta-vozes” autorizados da comunidade.

A responsabilidade pelo ensino e preparo/formação profissional

Diante dos novos desafios e das novas necessidades frente às transformações históricas que sofreram os indígenas, especialmente com a redução drástica de seus territórios, a escola tornou-se uma necessidade para preparar as pessoas ao diálogo intercultural com o entorno. Neste sentido, espera-se que ela garanta o domínio dos códigos da comunidade não índia – Língua Portuguesa, leis, economia de mercado, dentre outros – bem como garanta o preparo para ingresso no mercado de trabalho como forma de aquisição de recursos financeiros para suas famílias.

Uma professora Guarani revela sua preocupação com os alunos que chegam a abandonar os estudos para ir trabalhar fora:

Então, chega na idade de adolescência, que o não-índio chama de adolescência, a idade de 12, 13 anos aí ele já fica grande não quer mais ficar com os pequenos na sala de aula ele fica envergonhado, tímido e acaba desistindo também da

escola, né, e, nesse período, também, acontece de ir pras fazendas porque é a idade que eles precisam de calçados, de roupas, coisas mínimas que qualquer ser humano precisa, né, e economicamente os pais indígenas não tem condições de dar pros filhos. Então é onde eles saem também pra trabalhar acaba abandonando a escola [...]¹⁶².

Esta preocupação com o abandono da escola revela um fator importante: a necessidade do trabalho fora tem levado os jovens a ingressarem cada vez mais cedo no mercado de trabalho, especialmente como mão de obra barata nas fazendas e usinas da região. As más condições de trabalho associadas aos baixos salários e aos problemas gerados com este tipo de trabalho (aumento do consumo de álcool e do consumo de outras drogas, desestruturação das famílias...) têm levado as famílias a se preocuparem cada vez mais com a formação profissional de seus filhos. A maioria dos pais pensa que através da escolaridade eles poderão ter acesso a empregos melhores.

Na pesquisa desenvolvida, em 2003, com o apoio da UNICEF¹⁶³, com os alunos da RID (crianças e adolescentes), ficou constatado que a grande maioria gosta da escola porque “lá aprende”, “ensina muita coisa para a vida”, “ensina o que não sabe”, “ensina a ler e escrever”, “traz uma vida melhor”, “dá futuro”, dentre outros fatores. A maioria relaciona o futuro com terminar os estudos (fazer faculdade e ter uma boa profissão para ganhar dinheiro ajudar a família e adquirir as coisas que quer: casa, moto, carro, dentre

162 Entrevista gravada em 15 de maio de 2005.

163 Projeto: Criança Guarani e Kaiowá no Mato Grosso do Sul. O projeto desenvolveu um trabalho de pesquisas e conscientização com a participação de adolescentes, mães, professores, agentes de saúde, caciques e capitães em vinte e sete aldeias das etnias Kaiowá e Guarani do MS. Para mais dados, consultar: Nascimento (2005).

outros). As profissões mais aspiradas pelos alunos são: professor, médico, policial (soldado, militar), enfermeiro, jogador de futebol, atriz, técnico em computação, modelo, bancário, dentre outras¹⁶⁴. A preferência por estas profissões parece estar relacionada ao prestígio que elas podem conferir e à possibilidade de obterem um bom salário.

A preocupação com o desemprego associado à falta de estudos foi apontada também durante a pesquisa sócio-antropológica realizada pela EM Francisco Meireles em fevereiro de 2004. As falas a seguir foram colhidas com diferentes pais de alunos moradores da RID: “Aqui está tudo desempregado, sou pai e mãe das crianças, lavo roupa para sustentar os filhos.” “Para pegar um emprego bom mesmo tem que ter um estudo, se não, é de salariozinho que passo necessidade.” “Não estudei mais porque não tem condições, preciso ajudar o pai. Falta serviço dentro da aldeia, tendo que a gente sair pra fora”¹⁶⁵.

A responsabilidade da escola em “preparar para a vida” e facilitar o acesso ao mercado de trabalho recai diretamente sobre a atuação dos professores, seus agentes principais. O que afirmamos aqui tem sido constantemente reforçado por pais, alunos e professores índios nas reuniões e debates que presenciamos no espaço escolar ou fora da escola em debates ou cursos de formação que discutem a EEI. Como exemplo, selecionamos algumas falas colhidas em nossa pesquisa a respeito do papel da escola para a comunidade indígena, como seguem:

164 Dados obtidos a partir da análise dos trabalhos realizados com alunos da EM Francisco Meireles na pesquisa (ver: ESCOLA MUNICIPAL FRANCISCO MEIRELES, 2004; TROQUEZ *et. al.*, 2004).

165 SEMED. EM Francisco Meireles. Sistematização da Pesquisa Sócio-Antropológica, 2004.

A primeira coisa que eu entrei na escola pra estudar, é que a escola, assim, entre aspas, eu falo, num sei a maioria, mas os meus pais pensava que eu tava estudando, eu ia ser, ia “ser alguém na vida”. Assim que meus pais disseram de mim, pra eu ser alguém na vida estudando. Então, por isso que eu estudei. [...] agora, aqui em Dourados, não dá pra preparar só pra eles viver nesse mundinho... [Dentro da aldeia]. Não tem como mais. Até os alunos que tão lá: “não, eu estou aqui na escola pra mim ser alguém na vida”. Toda vez que você pergunta pra eles o que ele quer fazer, ele fala: “não, eu quero ser doutor, eu quero ser advogado...”. Por que você quer ser? “Porque ganha bastante dinheiro pra mim ajudar minha família. Eu quero trabalhar de empregada lá fora...”. Minha aluna mesmo falou: “Eu quero trabalhar de empregada lá fora porque é pra mim ganhar dinheiro pra mim ajudar minha família”¹⁶⁶.

Ah, a gente espera, assim, que quando deixam uma criança na escola, né, os pais esperam que eles adquiram mais conhecimentos além desses que traz da casa, né. Um conhecimento, assim, que além, vai servir pra nós indígenas como também, a hora que sair fora, pra poder competir lá fora com os brancos, pra não ser tão discriminados como a gente tá sendo, né, pra saber, também, como se defender¹⁶⁷.

Então, eu, e, a partir destas discussões com os pais sobre *a escola que nós temos e a escola que nós queremos* enquanto indígenas, ficou muito claro que os pais veem a escola como um instrumento importante que vai ajudar os seus filhos a resolver o problema da aldeia; que a escola vai contribuir; que vai dar conhecimento pra eles pra eles poder resolver os diferentes problemas que têm na aldeia. Inclusive pra ajudá-los, que hoje os pais são adultos, futuramente vão ser idosos, né, e pra ajudar eles enquanto idosos também, porque eles falam que se os filhos hoje não souberem ler, não souberem ler, escrever e não puder ajudar a resolver os problemas, né,

166 Professora Kaiowá. Entrevista gravada em 05 de maio de 2005.

167 Professora Kaiowá. Entrevista gravada em 05 de julho de 2005.

o que vai ser deles. Então, há uma confiança muito grande no trabalho da escola. E, vai ajudar a melhorar de vida, né, que é isso que os pais anseiam né, tanto a vida dos filhos, quanto a vida dos pais, né¹⁶⁸.

Pelo que eu percebo, eles querem que realmente a gente prepare os filhos deles, os seus filhos, né, pra vida, né, pra poder resolver, né, assim, os problemas que existem na comunidade, na aldeia. Eles esperam isso da escola, mesmo¹⁶⁹.

Eu vejo, assim, né, tem, existe várias cabecinhas, né, dos pais. Tem cada pai, assim, de cabeças diferentes, né. Que você vê, assim, ah, tem pai... “Eu quero que meu filho estude, quero que ele seja alguém no futuro”, né, “pra num ter problema”, né, “de ficar trabalhando na roça igual eu”. Fala desse jeito, né. Aí, agora já tem pais que já pensam diferente, né. “Não porque eu coloco meu filho na escola pra estudar e pra aprender” e tudo. Ele não pensa, assim, no futuro, né. Aí, existe aqueles pais que colocam os filhos na escola só por colocar, mesmo, né. Colocar na escola, às vezes, pra poder ir comer alguma coisa, assim, né. Então, tem bem diferentes, né. Mas eu vejo, por exemplo, assim, eu como mãe, também, né, que tem a [nome da filha] estudando também... eu quero que ela estude, né e termine seu estudo. E a gente faz de tudo pra ela poder terminar, né. Porque um dia eu quero que ela, pelo menos, termina, né. Ela, assim, ela estude mesmo, né. O que a gente puder fazer por ela, assim, eu como mãe, né, pra poder ela estudar... [...] Pro bem dela mesma. [...] Eu quero que ela, assim, seja, é, igual qualquer cidadão, né¹⁷⁰.

[...] as crianças vão estar construindo o seu próprio mundo, né, através da escola, né, porque, hoje, eu vejo, assim, se eles não estiverem se preparando pro futuro, né, a tendência deles é cada vez diminuir, né, viver essa dificuldade que estão enfrentando hoje, né, com seus pais, né. Eu acho que eles têm mais é que estar estudando mesmo, né, se preparando pra enfrentar o futuro pra eles, né. Eu vejo, assim, é uma oportunidade pra, quanto pro Kaiowá-Guarani e Tereno, né,

168 Professora Guarani. Entrevista gravada em 15 de maio de 2005.

169 Professora Terena. Entrevista gravada em 10 de junho de 2005.

170 Professora Terena. Entrevista gravada em 06 de março de 2005.

deles estar estudando, se preparando pra eles poderem, mais pra frente, ter oportunidade de ter bons salários, né, a sua vida, né, no dia-a-dia. Tanto é até pra melhoria da aldeia, né, da aldeia, para os seus familiares.

[...]

Eles pensam que eles num tiveram oportunidade de estar lendo, escrevendo, né. Então, eles pensam que colocando os seus filhos na escola, seja, lá, no de branco, ou na comunidade, pra eles poder estar aprendendo, né, e, também, até porque eu já ouvi falar, os pais falando que, quando ele crescer, pra ele poder estar defendendo a sua família, né, ou, pra ele poder, também, tá, assim, se alguém que chega na sua casa ele num tá entendendo o que essas pessoas tá falando pra ele, né, aí chama o teu filho pra ele pode traduzir o quê que ele tá falando, né, se ele tá falando de dinheiro, se ele tá querendo lograr ele, né, passar pra trás, né. Então, é por isso que eles pensam em colocar os seus filhos, né, na escola porque ele não teve oportunidade de estudar, né. Eu já ouvi, também, pai falando, assim, que ele saiu cedo da escola porque ele tinha muita dificuldade de ir pra escola porque não tinha em casa, né, e, e ele teve que sair da escola porque ele tinha que trabalhar pra trazer sustento, é, junto com seu pai, em casa, e, agora, ele quer que o seu filho estuda pra ele não passar o que ele passou, né, isso que eu já ouvi o pai falando na aldeia, né. Então, por isso que eles põem os filhos na escola pra ele poder tá vivendo, tendo uma vida melhor, né, futuramente, né¹⁷¹.

Olha, a importância da escola pra eles, eles acham que, no entender deles, a escola ajuda muito a preparar os filhos. Porque eles pensam assim “eu já vivi o que tinha que viver, uma hora eu vou falhar, então a escola tem um meio de preparar os filhos pelo menos pra lê, compreendê, né, e tê uma vida melhor ainda”¹⁷².

171 Professora Kaiowá. Entrevista gravada em 18 de maio de 2005.

172 Professora Kaiowá. Entrevista gravada em 03 de junho de 2005.

Como visto nestes depoimentos, é muito recorrente a ideia de formar ou estudar no sentido de “preparar para o futuro” ou “preparar para a vida” / “ser alguém na vida”. Isto enfatiza a necessidade de adquirir conhecimentos (dominar a Língua Portuguesa, ler e escrever, dentre outros) para resolver questões básicas de sobrevivência física postas pelo contexto histórico vivido. Desta forma, “competir lá fora”, “não ser enganado”, “não ser discriminado”, “ter um bom emprego”, “ter bons salários”, “ter uma vida melhor”, “resolver os problemas da comunidade”, “defender a família”, dentre outros fatores apontados, são objetivos a ser atingidos via escolarização.

A preocupação com o papel da escola enquanto instituição privilegiada para atender as novas demandas que venham garantir a sobrevivência física dos indígenas na situação de reserva é um ponto recorrente também nas falas de lideranças e professores indígenas de Caarapó analisadas por Manfrói (2002). Assim, a necessidade de garantir o domínio dos códigos da sociedade não índia e a preparação para o mercado de trabalho associados ao papel da escola e dos professores índios aparecem em praticamente todas as entrevistas registradas pelo autor ao longo de seu trabalho. Embora, na sua análise, o autor valorize mais a hipótese da escola enquanto um instrumento de defesa étnica frente ao perigo da “aculturação”¹⁷³ representada pelo entorno, a “capacitação individual e coletiva para o enfrentamento do entorno” voltada ao domínio dos códigos do não índio não é ignorada no seu trabalho. Desta forma,

173 Manfrói tende a situar os indígenas como “vítimas” do contato com os não índios. Desta forma, relaciona (equivocadamente) “mudança cultural” a “mudança de identidade” (p. 24 - 25), explicitando a necessidade de “reconstrução dessa identidade cultural Kayowá/Guarani” que foi supostamente “maculada pelo sistema imperativo da sociedade envolvente” (p. 96). Na sua perspectiva, a escola, como algo que “vem de fora” é mais uma ameaça à “identidade cultural” indígena (p. 27; p. 58; p. 172). Porém, pode ser usada a seu favor enquanto “instrumento de afirmação étnica” e de “resgate” da identidade cultural (MANFRÓI, 2002).

dominar “o sistema ideológico, o sistema econômico, o sistema político, os meios de comunicação social”, bem como, preparar o indígena para “falar a língua do branco, a ler, escrever e fazer conta” são instrumentos importantes no enfrentamento do entorno (MANFRÓI, 2002, p. 202).

Ainda, associado à ideia de formar ou preparar para o trabalho (“para o futuro”/ “para a vida”), os professores revelam um novo desafio que recai sobre a escola e os professores índios: o desafio de “orientar para a vida” no sentido de “educar”, como podemos ver na fala de um professor Kaiowá (de Dourados):

Eu acho que eles esperam ainda, assim, alguma coisa que a escola ainda pode formar, né, educar e..., cidadãos, assim, pro futuro da comunidade e..., uma esperança ainda de vida melhor, eu acho que a escola que vai formar essas pessoas. [...]Eu acho que sim, porque o..., a comunidade espera da gente, também, né, como professor, que a gente pode orientar, né, até fazer... Então, eu acho que a gente tem que colaborar nessa parte pra poder tá ajudando também, eles, né, como é que fala..., retribuindo, né, esse..., essa esperança que eles têm pelos professores, pela gente, por nós da escola¹⁷⁴.

Esta expectativa em relação à escola traz à discussão os novos papéis delegados aos professores que veremos a seguir.

Novos papéis delegados à escola e aos professores

As “transformações” em termos de organização territorial, social e religiosa que os indígenas têm “sofrido”, em decorrência do processo compulsório de “aldeamento”, têm trazido “novos desafios para a escola e o professor indígena” (BRAND, 2003. p.

174 Professor Kaiowá. Entrevista gravada em 05 de junho de 2005.

64). Tomando como referência os estudos de Tassinari (2001), que concebe a escola como um espaço de “fronteiras” ou de encontro entre “dois mundos”, Brand caracteriza a escola indígena como um “espaço aberto e polifônico, no qual se cruzam expectativas e interesses múltiplos e, por vezes, contraditórios”. No atual contexto, de acordo com o autor, “a escola e seus professores ocupam espaço de crescente importância interna” (BRAND, 2003, p. 59). Na análise de Brand, a “fragilização das relações macrofamiliares” e as “transformações na organização social interna”¹⁷⁵ têm trazido para a escola e para os professores indígenas “novos desafios” ligados à transferência das “atribuições próprias da unidade social básica, o núcleo macrofamiliar” para a escola e seus professores (p. 64). Brand, ao considerar relatos de professores indígenas em espaços de discussão, observa:

Crescem as expectativas dos pais de que a escola dê conta dos filhos jovens sobre os quais percebem ter menos influência, cobrando da escola ações de prevenção e controle no uso do álcool e das drogas, cada vez mais presentes nas áreas indígenas. Em todas as aldeias, cresce a pressão dos pais e das lideranças para que as escolas enfrentem e ‘resolvam’ esses problemas que atingem especialmente os jovens. Procuram, ainda, a intermediação da escola e dos professores nos casos de violência e conflitos com seus filhos, atribuindo aos professores o papel de conselheiros, tarefa própria dos líderes tradicionais (BRAND, 2003, p. 65. Grifos nossos).

Assim como nos depoimentos registrados por Brand, em trabalho de campo temos registrado relatos de professores que evi-

175 A saída dos homens para trabalhar fora, especialmente nas usinas de álcool, tem resultado na desestruturação das famílias com “perda crescente da autoridade dos pais sobre os filhos”. As mães, muitas vezes, tornam-se responsáveis pelo sustento e pela educação dos filhos.

denciam o fato de que os pais, cada vez mais, têm depositado a responsabilidade na escola pela educação e cuidado de seus filhos, inclusive no sentido de orientá-los em termos de conduta fora do espaço escolar. Alguns pais chegam a pedir que a escola discipline ou corrija seus filhos em questões que, segundo eles, não estão conseguindo dar orientação adequada, como em casos de desinteresse pela escola ou de possível envolvimento com drogas ou prostituição. Segundo professores, os pais chegam a deixar sobre a escola até a responsabilidade de levar seus filhos ao médico.

Tanto nos resultados da pesquisa desenvolvida com o apoio do UNICEF (2003), como na pesquisa sócio-antropológica desenvolvida por professores da EM Francisco Meireles (2004), bem como nos depoimentos de pais (em reuniões, debates e visitas individuais à escola), verificamos que, cada vez mais, a educação através da escola é vista como solução para os principais problemas apontados na reserva, como: desemprego, drogas, bebidas, prostituição e violência (brigas, assassinatos). Tanto filhos quanto pais apontam a ausência e a necessidade do diálogo (relacionado a filhos obedecerem aos pais e aos pais instruírem melhor os filhos) nos relacionamentos familiares. Muitos pais vêm à escola “pedir socorro” aos professores, pois não estão sabendo lidar com seus filhos no atual contexto. A seguir, colocaremos alguns depoimentos de professores que poderão evidenciar melhor esta preocupação:

Ajudar, né, os alunos e incentivar os alunos, né, que muitas vezes, os pais, em casa, não dá aquele incentivo pros alunos, né. Então, eu vejo assim... Professor na sala de aula, ele tem que ser professor, tem que ser mãe, tem que ser é... Outro dia, eu falei assim, tem que ser médico, tem que ser psicóloga, né, pra tá trabalhando com essas crianças, né. Que muitas vezes você tá ali com um aluno olhando pra ele... Olha, são todos diferente um do outro, né, muitas vezes vem de uma família

cheia de problemas e você acaba também entrando, né. Você entendeu? [...] Você pega aquele aluninho, você vê, ele chega na sala de aula rebelde... Então, você tem que ajudar ele, senta com ele, conversa com ele, não, é? Pra ele não tá, um dia, no mesmo problema da família, também, né? [...] Então, por isso que eu falo, professor vai ter que ser um psicólogo porque trabalha com aluno desse jeito, né? Você entendeu?¹⁷⁶

Ah, eu acho que hoje eles põem tudo, tudo mais na mão da escola, né, até próprio, assim, coisas... Eu percebo aí na escola que até levar o filho dele lá no médico, assim... Acho que ele deposita muita, toda responsabilidade, mais responsabilidade pra escola, né?¹⁷⁷

Ah, hoje, os pais estão deixando, praticamente, assim, tudo nas mãos da escola, né. E, os professores, tem muitas coisas, assim, que eles, realmente, não sabem como lidar, né, a questão da violência, né, das drogas... Várias coisas que tá acontecendo na aldeia... A rebeldia dos alunos... Às vezes, eles chegam, né, e falam pra gente: "o quê que eu vou fazer, né, quero que vocês ajuda, me ajude, né, faça alguma coisa". Então, a gente vê, assim, que eles estão deixando, mesmo, praticamente, por conta da escola, né. Eles acham que a gente tem mesmo, assim... E a gente tem mesmo a nossa obrigação, né, de tá fazendo o melhor por eles, né. Porque eles, nestas situações assim, eles já não tão, realmente, sabendo, mesmo, como lidar, né, como resolver. Então, nós, enquanto escola, nós temos que tá ajudando, mesmo, né, os pais, a comunidade em geral¹⁷⁸.

Como visto, especialmente nesta última fala, os desafios diante dos novos papéis postos para os professores têm levado alguns destes a se sentirem impotentes diante da situação, embora reco-

176 Professora Terena. Entrevista gravada em 06 de março de 2005.

177 Professora Terena. Entrevista gravada em 27 de maio de 2005.

178 Professora Terena. Entrevista gravada em 10 de junho de 2005.

nheçam que têm que corresponder ao que se espera deles em relação a orientar, aconselhar, educar. A função de “mestre” ou “educador” vai sendo cada vez mais assimilada por eles como um desafio a ser superado.

Neste sentido, os depoimentos de professores índios¹⁷⁹ registrados por nós durante uma discussão do Plano Municipal de Educação de Dourados (PME/D), em 21 de outubro de 2005, nas dependências da EM *Tengatú Marangatu*, são bem esclarecedores. Tentaremos aqui sintetizar as principais ideias discutidas por alguns professores índios durante a reunião.

Discutindo sobre a situação atual dos indígenas, um professor Kaiowá coloca que *o espaço está ficando pequeno e tem famílias que precisam trabalhar e não tem local seguro para deixar as crianças*. Uma professora Guarani complementa que *a mãe vai marretar na cidade e a criancinha fica com o irmãozinho*. Ainda, segundo esta professora, *no centro, é preciso trabalhar no sentido de fortalecer a família*, pois, na comunidade indígena *tem mães que precisam reaprender a amar seus filhos*. De acordo com a conclusão destes professores, *muita coisa está se perdendo* em termos de referência familiar entre os indígenas. Os pais estão deixando para a escola a responsabilidade de ensinar coisas que devem ser aprendidas em casa. Segundo eles, tem coisas que a família tem que dar conta: *é preciso explicar*. Ainda, os professores reclamaram: *os pais acham que a gente tem que educar. Não dão mais conta do filho. Deixam pra nós*. Quando discutia sobre a criação de cursos profissionalizantes na escola, uma professora Guarani lembrou que há *meninas que não lavam nem roupa, não sabem lavar, passar roupa, cozinhar*

179 Estavam presentes representantes da SEMED e professores índios e não índios das escolas que atendem alunos indígenas na RID.

e costurar. A escola tem que fazer o papel da mãe e ensinar estas coisas às meninas. Ainda segundo esta professora, *a mãe e o pai perderam a referência cultural de educar, também não sabe lidar com a realidade hoje*.

Diante destas colocações, a professora propôs a pergunta: *como a escola pode ajudar?* E, a seguir, a mesma professora conclui que o caminho para a resposta é *a análise, a reflexão para que decidam o que é melhor*. Discutindo a situação dos jovens neste contexto, a professora Guarani observa: *Os jovens copiam tudo que veem. Parece que não têm uma referência. Até que ponto copiar é bom?* Sua fala é complementada pelo professor Kaiowá: *Na escola há muita reprovação. Falta motivação*, pois, segundo ele, os interesses de alguns jovens são outros: *Os jovens dormem de dia e à noite saem e vão ouvir música. Moças e garotos. São “das galeras”*. Aqui, ele se refere aos diferentes grupos formados entre os jovens na reserva. Alguns consideram a configuração destes grupos semelhantes às *gangues* urbanas. De acordo com este professor, há diferentes “galeras” entre os jovens da reserva.

A preocupação com o uso crescente do cigarro, de bebidas alcoólicas e de outras drogas pelos jovens na RID também preocupa os professores. Diante desta situação considerada negativa, segundo eles, os pais deveriam estar agindo no sentido de evitar a desestruturação das famílias. Para uma professora Guarani: *Se os pais não estão sabendo mais qual a sua responsabilidade, a escola tem que dizer qual é a responsabilidade deles*. Esta professora ainda complementa: *A gente fala em cultura. Cultura é preciso fortalecer, mas qual é a realidade hoje?* Segundo ela, os jovens atuais não estão interessados nas músicas tradicionais indígenas, mas sim, nos “*Tchi qui tum! Tchi qui tum!*” se referindo às músicas de preferência dos jovens na reserva. Esta fala nos revela que as transformações

pelas quais passam os grupos familiares indígenas levam também a conflitos entre as gerações. Para esta professora: *Se você ensinar uma música tradicional para o adolescente, ele pode se ofender, mas se você trabalhar educação musical, mostrar diferentes músicas, ele vai apreciar diferentes tipos de músicas, não só o “Tchi qui tum! Tchi qui tum!”*.

Em conversa com uma professora Guarani¹⁸⁰ sobre a atuação dos professores na escola indígena, ela explicou que a delegação de responsabilidades próprias da família para a escola e os professores se dá por conta dos *conflitos sociais e econômicos* vivenciados pela comunidade. De acordo com esta professora, *quanto mais próxima da comunidade não índia, maior o conflito*, pois *o contato traz outros olhares, outras possibilidades e a comunidade não esta conseguindo processar estas novas experiências de forma adequada*. Na visão da professora, isto explicaria por que *os pais pedem socorro para a escola* para ajudá-los a resolver problemas na família, como: prevenir doenças sexualmente transmissíveis, prevenir o uso de drogas, dentre outros. Em relação às drogas (problema relativamente “novo”), os pais *não sabem como orientar, dialogar com os filhos e pedem socorro à escola*. Ainda, segundo ela, a TV mostra coisas que eles não sabem como lidar, como o *uso de “piercings”, pintura de cabelo*, etc. Assim, *entram em conflito. Não conseguem processar de forma adequada nem o modo não índio, nem o indígena*. Neste contexto, segundo a professora, instaura-se a necessidade de *uma educação adequada*, pois *querem que a escola oriente os pais para que os pais possam orientar os filhos*. A professora, perplexa diante da situação por ela explicitada, exclama: *Olha o nosso desafio: como que a educação pode contribuir para ajudar na solução deste conflito?*

180 Entrevista em 14 de janeiro de 2006.

Os relatos acima evidenciam a preocupação dos professores índios em dar respostas à complexidade de relações vividas pelas famílias atualmente na RID, bem como aos desafios que a situação atual coloca para a escola. Percebemos que se instaura entre eles um processo contínuo de reflexão em torno da questão. Como vemos, assumem tanto para si a responsabilidade em torno da educação das crianças e adolescentes indígenas que chegam a se responsabilizar também por orientar as famílias em como lidar com seus filhos. Mesmo que o caminho para este aparente impasse ainda não esteja traçado, eles acreditam que a resposta pode estar na *análise, na reflexão para que decidam o que é melhor*, ou seja: está diante deles o desafio de um caminho a ser construído.

Além destas demandas que recaem sobre a escola e o professor, Brand destaca as “contradições” que a escola e os professores têm que enfrentar, pois, enquanto muitos a procuram como espaço privilegiado de “aprendizagem do não-guarani”, outros (professores, pais e *ñanderu*¹⁸¹) a veem como “espaço privilegiado, também para o ensino do ‘costume’ guarani” (BRAND, 2003). Neste “fogo cruzado” estão os professores que devem dar respostas a estas demandas. Este assunto será discutido a seguir.

Professor índio: um guardião da “cultura”?

Com a introdução do novo paradigma de escola para os indígenas (*específica, diferenciada, intercultural e bilingue*), cresce-

181 Brand (2003) define o termo da seguinte forma: “*ñanderu* (ou, também, *tekoaruvicha*) designava as chefias de família extensa. Cabiavam-lhes atribuições nas esferas política e religiosa”. Para o autor, “a expressão inclui todas aquelas pessoas iniciadas nas práticas rituais e dirigentes de grupos de reza. Estas podem ainda ser denominadas, genericamente, de caciques ou rezadores, sendo estes os termos mais recorrentes nas falas dos indígenas” (BRAND, 2003, p. 68).

ram as expectativas, muitas vezes contraditórias, em torno do papel da escola e do professor índio. Como visto, o professor índio é importante no processo de escolarização por ser um sujeito que, em princípio, vive no mesmo contexto (histórico, social, linguístico e cultural) dos alunos, podendo sentir e pensar melhor a realidade vivida por eles.

Por outro lado, cresce também, principalmente entre os professores que passam por formações específicas, como o Magistério Indígena *Ará Verá*, as expectativas em torno do professor índio enquanto alguém que vai garantir a “preservação da cultura” e da identidade étnica e linguística de seu grupo étnico através da escola; garantindo, assim, a continuidade do “modo de ser” indígena. Neste sentido, a escola é vista como um local privilegiado de educação indígena, ou seja, de reprodução da cultura – entendida como tradição – ligada a conhecimentos ancestrais.

Ao discutir a formação dos professores índios no Programa de Magistério Específico *Ará Verá*, o professor Kaiowá Tônico Benites (2003)¹⁸² questiona o entendimento de cultura enquanto um sistema fechado, voltado ao “modo de ser antigo” muitas vezes reproduzido por professores que são ou foram alunos do programa. Recorrendo a Mariana Paladino (2001) o autor coloca em seu trabalho:

[...] pude observar que, por parte de los ‘professores del programa’ uma clara intención de dar forma e estabelecer limites definidos a lo que seria la cultura de los Kaiowá y Guaraní. Preguntas del estilo: eso es típico de los Guaraní? Eso es tradicional? dirigidas a los cursistas, eran muy frecuentes y

182 Privilegiamos nesta parte do trabalho as colocações do professor Benites. Embora ele seja de outra área indígena (Tacuru), sistematizou em seu trabalho ideias importantes que também circulam entre os professores da RID que rejeitam o Ensino Diferenciado nos moldes atuais. Como já dissemos, o grupo é heterogêneo e as colocações de Benites, com certeza, não representam a voz de todos os professores.

usualmente a partir de esa distinción se establecían o no los temas legítimos para ser discutidos.

Considero que la tendencia a tratar la ‘cultura Guarani/Kaiowá’ como sistema cerrado, donde la contraposición con la cultura del blanco se piensa como total y con nítidas fronteras (Barth, 1969) se basa en un presupuesto compartido que consiste en pensar la misma en fase avanzada de aculturación (Shaden, 1974) o en riesgo de desaparición: caso contrario no se inician una serie de acciones y proyectos para contrarrestar aquello. Es así que el eje de todas las pesquisas que integran dicho programa se centran en evaluar el alcance e ‘impacto’ del contacto con el blanco y las acciones están volcadas al ‘rescate cultural’. La idea que el conocimiento Guarani/Kaiowá si no transpuesto a la escrita escrita y guardado en papel corre riesgo de olvidarse, así como la sobrevaloración de la escuela como medio de concientización y revitalización cultural también son principios compartidos por el grupo.

Ya entre los profesores indios aunque cierta retórica sea similar a los anteriores, creo que la diversidad de perspectivas es muy grande, varía según las trayectorias, las situaciones y contextos en los cuales se desarrollaba el habla (PALADINO citada por BENITES, 2003, p. 20).

O entendimento de cultura enquanto coisas que precisam ser aprendidas ou ensinadas na escola, está presente nas falas de alguns professores por nós entrevistados – alguns defendem este tipo de ensino, outros rejeitam. Também, já presenciamos alguns professores em debates ou encontros acadêmicos discursarem sobre a importância do ensino da “cultura” na escola; neste sentido, a escola é vista como espaço privilegiado para se formar um *bom Kaiowá* ou um *bom Guarani*. Uma professora Guarani, que não passou pela formação específica, mas defende o Ensino Diferenciado e o ensino da “cultura” via escola, fez uma declaração neste sentido. Segundo ela:

O professor índio precisa pesquisar sua história, sua cultura porque a gente perdeu, né, inclusive a língua. Aqui na Tengatui tem professores Terena, Guarani e Kaiowá. É preciso conhecer a história Terena, Guarani e Kaiowá; a cultura Terena, Guarani e Kaiowá; a arte Terena, Guarani e Kaiowá¹⁸³.

De acordo com uma professora Kaiowá (da RID) participante do ensino diferenciado:

Eu, na minha família quase não foi passado, assim, muita coisa sobre a minha cultura... Eu tinha curiosidade. Mas, os meus pais passava o que eles sabia, né. Aí, quando eu fui pra aldeia [nome da aldeia onde foi trabalhar – fora de Dourados], foi lá que eu fiquei sabendo, né, que teve o ensino diferenciado. Aí me falaram como que era, né, aí, a gente ingressou, né, eu e minha colega, a gente ingressou. Porque falava da cultura, dos dois pontos de vista, né: você aprende dos não-índio e, já sabia um pouco dos não-índio, e dos nossos mesmo a gente quase não sabia, a não ser a língua e os remédios que a gente sabe, né ¹⁸⁴.

Esta ideia de “resgate cultural” tem, em grande medida, direcionado a metodologia do ensino nos programas de educação diferenciada tendo como objetivo principal formar, através da escola, o tipo de índio que se quer para o futuro.

Outra professora Kaiowá que não teve formação específica faz uma argumentação um pouco diferente:

[...] se ele se preparou junto com o não-índio, lá, estudou e ele esta mostrando pros seus alunos que não há uma diferença, né, de estar ali com os seus alunos, né, ele pode ir e depois

183 Declaração registrada durante reunião na EM *Tengatui Marangatu*, em 21 de outubro de 2005. Anotações da pesquisadora.

184 Entrevista gravada em 09 de maio de 2006.

voltar pra sua origem, né, o quê que ele aprendeu, ele vai estar passando e, também, estar conservando a cultura dele, né, das tradições, da família, né. [...] eu penso que ajuda até, né, a ver, assim, a visão do mundo, né, acho que ajuda até, né, até a refletir melhor é... como que poderia estar ajudando na comunidade, né, e também a ajudar o seu próprio patrício, né, a estimular, a encorajar ele, também, para os seus alunos continuar nos seus estudos, né. Assim, como ele chegou lá em cima, ele também pode, os seus alunos, futuramente, ta, também, estudando e volta, né, pra sua cultura, né. Isso não significa que ele, só o fato de ele estudou na cidade, não significa que ele esqueceu tudo que ele viveu, né, lá na sua aldeia, na sua casa, né. Eu penso assim¹⁸⁵.

Embora a definição de cultura implícita na fala desta professora pareça estar relacionada a algo fechado, ela defende a ideia de que um relacionamento maior com o entorno, como estudar na cidade, não traz prejuízos à sua identidade étnica e cultural indígena, rejeitando a ideia de um possível processo de “aculturação” via escola.

De acordo com as argumentações do professor Kaiowá Tonico Benites (2003), “o modo de ser dos *Ava* e a prática da cultura não são estáticos, não estão parados no tempo e no espaço”. Por isso, ele considera um equívoco *entender que a escola deveria ter o papel de valorizar o teko ymaguare (modo de ser antigo)* em oposição *ao teko pyahu* (novo modo de ser) visto como *a característica de não ser mais Ava (Oréva)*. Conforme o autor, torna-se praticamente “impossível e indesejável para os *Ava* voltar ao modo de ser antigo: eles se adaptam continuamente às condições do presente e isto faz deles uma realidade contemporânea e não mera reminiscência do passado” (Idem, p. 20). Benites ainda corrobora com nossa argu-

185 Entrevista gravada em 18 de maio de 2005.

mentação neste trabalho de que os indígenas são protagonistas de sua própria história. Segundo ele:

[...] os *Ava* demonstraram eles próprios os principais autores das escolhas necessárias para atualizar seu modo de ser à realidade por eles vivenciada. Esse processo histórico levou, por um lado, à manutenção de muitas práticas rituais e formas de educar que constituem os elementos centrais da vida indígena, enquanto que, por outro lado, possibilitou a integração progressiva de fatores complementares. Hoje, temos um amplo leque de possibilidades de escolhas à disposição dos *Ava*, sendo possível encontrar grupos ligados à igreja pentecostal, às práticas desenvolvidas pelos *ñanderu*, relacionando-se com as destilarias de álcool, e, ainda, organizando e participando de bailes. Isto proporciona o desenvolvimento de modos de ser específicos para cada grupo, com a possibilidade de indivíduos circularem transversalmente por todas essas situações. Essa complexidade comportamental indica a existência do que os *Ava* definem hoje ser um *teko reta*, isto é, um modo de ser múltiplo. Deve ser levado em conta, porém, que, embora a maioria dos indivíduos considere esse tipo de situação como um problema, a diversidade de *teko* não implica na fragmentação da unidade étnica, nem na tendência a abandonar uma ou outra maneira de ser. Pode-se observar que a exigência plenamente *Ava* de opor grupos entre si, garantindo, assim, a autonomia de cada um, permite às famílias extensas articular todos esses fatores combinados, que constituem uma importante característica desse tipo específico de organização social e político-comunitária (Idem, p. 21. Grifos nossos).

Este “modo de ser múltiplo” pode explicar as diferenças entre os professores Kaiowá e Guarani (políticas, linguísticas, opção religiosa, maior ou menor grau de envolvimento com o entorno, dentre outras) sem implicar na perda da identidade étnica. O mesmo pode-se dizer dos Terena que, embora possuam um maior grau de envolvimento com o entorno, continuam afirmando sua identidade étnica frente os outros grupos na RID.

Isto pode ser confirmado com a “fala” do líder Kaiowá Silvio Paulo¹⁸⁶ registrada por Manfrói em sua tese que, curiosamente, contraria o argumento do autor de que a “escola do branco” levaria à perda da identidade indígena:

A gente fala principalmente isso: temos que ser índio toda a vida. Não pode dizer, que se estudou vai ser branco. Não, a gente toda a vida se mostra índio. Pois nossa identidade, nossa cara é índio toda a vida. Nós repassa isso para nossas crianças. Como eu, que sou Kayowá, minha família espero que nunca diga que é um Japonês, sou um Kayowá, eu espero que ele continue para frente né. Índio com todas as coisas boas do índio (SILVIO PAULO apud MANFRÓI, 2002, p. 172. Grifos nossos).

Ainda, de acordo com Benites, na educação dos Kaiowá o “modo correto de se viver” era uma atribuição de toda a família e dos líderes tradicionais como o *Ñanderu* (líder religioso) através dos processos de socialização diária na família e das práticas rituais (p. 11). Com as transformações históricas sofridas, principalmente, com a expansão da colonização não indígena em territórios indígenas, os indígenas foram se adaptando às novas circunstâncias e novas possibilidades de subsistência foram introduzidas sem que os indígenas abandonassem seu sentimento étnico ou mudassem radicalmente o “estilo de vida Guarani”. A escola foi sendo aceita como uma necessidade diante da nova situação histórica. Porém, de acordo com Benites:

[...] a escola foi aceita dentro da reserva não para substituir o método tradicional de transmissão, mas como instrumento necessário que ajudaria os índios a resolverem os problemas

186 Silvio Paulo foi capitão da aldeia de Caarapó por vários anos. A partir de 2002, tornou-se chefe de posto da FUNAI na mesma aldeia (MANFRÓI, 2002, p. 68).

novos que foram postos com a mudança para a reserva. Este tipo de ensinamento não poderia ser feito pelos *tamõi*, pais, mães, tios, etc, tampouco, poderia ser feito pelos líderes políticos ou religiosos. Era necessária a instalação da escola e a vinda de professores *karai* para desempenhar esse papel. (BENITES, 2003, p. 12).

Embora reconheça que os professores índios são mais adequados para atender a comunidade indígena por questões linguísticas e culturais (dentre outras), o autor faz críticas àqueles que querem transformar a escola em local de ensino da “tradição” e o professor índio num tipo de porta-voz autorizado para tal. Segundo ele:

[...] conclui-se que a família *Ava* é a única instituição social responsável por ensinar às crianças sua tradição. Portanto, é equivocado afirmar que uma instituição externa a essa tradição, como a escola, possa ocupar esse papel. Os professores indígenas estão, frequentemente, impossibilitados e destituídos de autoridade para tal propósito (BENITES, 2003, p. 19).

Para o autor, a principal atribuição da escola e dos professores é “fazer falar o papel”, ou seja, transmitir os conhecimentos necessários ao novo contexto histórico, os quais a família não está apta a transmitir, como: “ler, escrever e contabilizar”. Assim:

[...] tudo o que for ensinado na escola que fugir à necessidade estrita de ‘fazer falar o papel’, passa a ser considerado pelas famílias como interferência, especialmente, se, na escola, os professores pretendem transmitir conhecimentos que não lhes caberiam, como por exemplo, as rezas e os saberes sagrados. Estes conhecimentos são rigorosamente vinculados à organização das famílias extensas com a intermediação dos *nãnderu* (xamãs) ou dos pastores indígenas (‘crentes’), únicas instituições a terem legitimidade de tratar

social e moralmente desses assuntos no processo educativo das crianças *Avá* (BENITES, 2003, p. 23. Grifos nossos).

Podemos relacionar as afirmações feitas por Benites em torno do papel dos professores índios com as análises de Pereira. Para este último (2004), os xamãs desconsideram os discursos de “preservação da cultura” proferidos pelos líderes jovens, pois “consideram que a prática social dos jovens se contrapõe frontalmente com o que expressam em seus discursos”. Neste sentido, as ações dos jovens em “defesa” da cultura ou no “resgate” da cultura implicam numa “folclorização da cultura”, rejeitada pelos xamãs (p. 275).

Os líderes tradicionais, principalmente os xamãs, suspeitam das relações dos jovens com os agentes das organizações indigenistas e governamentais, nem sempre tidas como ascéticas. Protestam abertamente quando estes se imiscuem em assuntos referentes à tradição, da qual se consideram os guardiões e porta-vozes autorizados. Já os líderes jovens ocupam posições ambíguas que exigem deles grande habilidade política. Por um lado, são aceitos como interlocutores privilegiados das agências indigenistas [...], por outro lado, as transformações na legislação no sentido de respeito à autonomia das comunidades, como o direito à educação diferenciada, impõem que a tradição deve ser valorizada (PEREIRA, 2004, p. 274. Grifos nossos).

A questão da “folclorização da cultura”, mencionada por Pereira, também nos leva a refletir sobre a atuação de alguns professores índios de Dourados, especialmente Kaiowá e Guarani, que, no ímpeto de transformarem a escola em local de reprodução da tradição/cultura, procuram levar as rezas e danças tradicionais para o âmbito da escola. Alguns chegam a ir além do espaço escolar, levando suas famílias a fazerem apresentações de “cantos”, “rezas” e “danças” considerados tradicionais em locais públicos, geralmen-

te em aberturas ou encerramentos de eventos promovidos pelas universidades, pela SEMED ou outras instituições. Também já presenciamos, em alguns eventos acadêmicos, professores índios dando explicações sobre a cultura de seu grupo, como: tipos de rezas, rituais, dentre outros fatores. Esta transposição de cantos, danças e rezas para locais não convencionais (externos ao ambiente da aldeia) recebe diferentes interpretações entre os professores – alguns rejeitam, outros entendem como um fator de fortalecimento étnico ou como um meio de marcar sua alteridade frente os outros.

Esta questão pode ser relacionada às críticas feitas por Benites (2003) a algumas atividades presenciadas por ele durante o curso de formação de professores no Projeto *Ará Verá*. De acordo com ele, o curso oferece aulas ‘práticas’ de *Jeroky* (dança cerimonial) e *Guachire* (dança profana), e também “de narração de conhecimentos religiosos” nos locais de realização do curso (em espaços externos às aldeias). Para estas aulas são convidados os *nānderu*. Mesmo entendendo que “as intenções do Projeto *Ará Verá* são boas ao querer reforçar as tradições indígenas”, Benites destaca que a apresentação de “práticas rituais e outros tipos de danças fora do contexto da aldeia e das famílias que normalmente as implementam [...] acaba por criar um clima de desrespeito constrangedor”. Segundo ele, embora estas “atividades culturais” possam ofender os líderes de famílias, os *nānderu* e, até mesmo, os pastores indígenas (crentes), “os Kaiowá e Guarani, frente a esse desrespeito, por motivos culturais não respondem de modo agressivo”, pois “é considerado imoral reagir com raiva” (BENITES, 2003, p. 16-17).

Embora consideremos coerentes as argumentações de Benites, ainda ficamos instigados com a aceitação das famílias em estar presentes nestas “apresentações” (no caso, os grupos de dança que acompanham os professores). Será mesmo, como posto por Benites, apenas um “modo de ser” Guarani ou Kaiowá de aceitar a situ-

ação de forma pacífica? Ou existem outros interesses que os levam a aceitar este tipo de “folclorização da cultura”? Uma resposta seria admitir a presença de um “campo político intersocietário” no qual os interesses dos indígenas em se “sujeitarem” a tais práticas seriam outros, ou seja, a sua motivação não seria a mesma dos mediadores não indígenas (formadores, agentes das secretarias e universidades) que propõem tais práticas.

No caso dos professores, temos ouvido que alguns assimilam os discursos proferidos pelas agências enquanto estratégia de ascensão social ou como meio de manter sua permanência nos cargos ocupados. Por ora, não temos dados suficientes para responder definitivamente/adequadamente a esta questão. Mas isto nos leva a uma observação importante: a atuação destes professores tem trazido transformações ou inovações que implicam em novos desafios para eles e para seus grupos familiares. Neste sentido, observamos possíveis processos de transformação socioculturais onde o privado – do âmbito das famílias ou grupos familiares – torna-se público, adquirindo, certamente, novos significados ou são “ressignificados” dentro das lógicas do grupo e de suas expectativas frente ao entorno (OLIVEIRA, 1999).

Neste contexto, as opiniões de pais, líderes tradicionais e professores índios gravitam em torno de direções diversas e, em alguns casos, opostas: 1. considerar a escola como um espaço privilegiado de aprendizagem dos códigos do mundo dos não índios para a sobrevivência no atual contexto em que os professores índios, desde que preparados para tal, podem adquirir o prestígio para atender a este objetivo; 2. considerar a escola como espaço privilegiado também para o ensino da “cultura/tradição” onde os professores seriam os “guardiões da tradição”, responsáveis por passá-la aos alunos ou, ao menos, sendo os mediadores entre os “líderes tradi-

cionais” – com quem buscariam os conhecimentos através da pesquisa – e a escola.

Ainda, há os que gravitam entre as duas opções ou relacionam as duas entendendo que a escola deve atender às transformações atuais (ensinar os códigos do mundo dos não-índios), bem como, abrir espaço para o ensino das tradições indígenas, pode ser um forte instrumento de fortalecimento da identidade étnica. Neste caso, o objetivo não seria, necessariamente, “proteger” a cultura ou a tradição, mas trata-se de estabelecer instrumentos capazes de marcar a diferença ou a alteridade indígena frente ao entorno. Aqui, situam-se os que tentam encontrar o “ponto de envergadura da vara”, ou seja, reconhecem o perigo da “folclorização da cultura” ligada a uma ideia de “resgate” ou “retorno às raízes”, mas sentem a necessidade de ter respeitado o seu direito à diferença. Estão cientes dos desafios que o professor índio tem à sua frente para os quais nem sempre há prescrições: precisam contar com a “imprevisibilidade” (DUARTE, 1995, p. 24).

Nesta direção, precisamos refletir sobre o papel dos professores índios de Dourados que, embora tragam no “seu bojo” tais “contradições”, “incorporam”, na análise de Brand (2003), papéis antes delegados à família. E ainda precisam dar respostas a “desafios novos” postos pela instituição escolar. Muitos destes desafios implicam em transformações ou inovações importantes na dinâmica social/vida social dos grupos que transcendem o espaço da escola, como veremos a seguir.

As transformações na dinâmica social/Inovações através da escola

Diante das considerações já feitas neste trabalho, podemos dizer que a própria construção do papel de professor entre os in-

dígenas traz em seu bojo uma inovação para a comunidade indígena e, particularmente, para os grupos étnicos e familiares que a compõem. O fato de representarem uma instituição externa (escola) ligada a outras instituições externas, como: as secretarias de educação, as universidades, as agências formadoras, dentre outras relacionadas ao sistema nacional de ensino, coloca-os num espaço “liminar” onde as inovações são praticamente inevitáveis.

Neste sentido, a instituição escolar acaba por abrir as portas para uma série de situações novas e, de certa forma, estranhas às dinâmicas sociais indígenas. Além das questões já discutidas até aqui, que trazem novos desafios e inovações socioculturais para os indígenas, veremos outros aspectos que recaem, principalmente, na dinâmica social ou familiar.

Os processos de decisão e participação coletiva

A inserção num novo sistema institucional através da escola acaba por trazer para o espaço escolar e, quase sempre, para o seio das famílias, novas formas de representação ou processos de decisão, como: eleições diretas (voto direto) para os cargos de liderança como o cargo de diretor, constituição de conselhos escolares, associações de pais e mestres, representações sindicais, dentre outras. Embora os princípios da educação indígena caminhem em direção contrária à lógica do mercado capitalista, é esta lógica que ordena a escola e as relações estabelecidas no espaço escolar incentivando a “competitividade” entre os sujeitos.

Quando participávamos de um curso de formação de gestores na SEMED (em 11 de novembro de 2005), uma professora Guarani questionou a representação na gestão da escola indígena através do diretor e do Conselho Escolar por seguir a mesma estru-

tura das escolas não indígenas. Segundo ela, na comunidade indígena quem deve conduzir os processos decisórios são as lideranças religiosas e os caciques ou os líderes dos grupos familiares, não só o Conselho Escolar eleito por um grupo restrito. A solução apresentada pelos condutores do curso ao questionamento da professora foi: 1. *um pai que participa do conselho deve ser o representante da comunidade*; 2. *o conselho é uma representação, mas na hora de resolver um problema maior ou mais sério, deve ser chamada toda a comunidade*¹⁸⁷. Estas respostas revelam a dificuldade de diálogo e até mesmo de entendimento da dinâmica indígena em relação às suas formas de representação ou constituição de lideranças por parte dos agentes não índios.

Em relação aos processos de eleição, segundo Brand (2003, p. 64)¹⁸⁸, eles se contrapõem aos processos tradicionais de decisão que são “centrados na negociação e na construção do consenso”. Para o autor, “a eleição gera grupos não contemplados, que isolam ou fazem oposição, com grande potencial de agressividade”. Isto pode ser exemplificado pelo último e conflituoso processo eleitoral para a escolha de diretor na EM *Tengatui Marangatu* (julho de 2005) onde pudemos observar a formação destes grupos “de oposição” com pedidos de anulação da eleição por alegações de “fraude” (compra de votos, distribuição de cestas básicas, dentre outras acusações).

Observamos também que as disputas iniciadas no seio da escola acabam indo para o âmbito das famílias acirrando disputas familiares e étnicas no interior da comunidade indígena de Dourados. O desfecho dos fatos em relação ao processo eleitoral citado,

187 Anotações da pesquisadora.

188 Embora o autor aqui se refira às eleições para a escolha dos capitães de aldeia, entendemos que a mesma reflexão pode ser aplicada às eleições que acontecem na escola.

bem como a comprovação ou não das acusações, não é o mérito da questão agora. O que este fato evidencia é que “processos externos” impostos pela instituição escolar são “introduzidos” no campo de ação destes atores sociais. Por sua vez, estes deverão encontrar caminhos e dar respostas para estas situações “novas” que caracterizam cada vez mais o espaço “intervalar” ou o “entre-lugar” que ocupam (BHABHA, 2003).

Por outro lado, ao mesmo tempo em que reivindicam o direito à diferença e à especificidade para suas escolas com processos de formação/capacitação diferenciada e específica para os professores, os professores índios reclamam quando não são incluídos nas formações e/ou capacitações da SEMED destinadas às escolas não índias. Estão cada vez mais presentes nas ações e reuniões do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Dourados (SINTED), participando de assembleias, debates, comemorações do dia do professor, greves, dentre outras. A atual gestão do sindicato (eleita em 2005) conta com uma representante indígena da RID. Através desta representante, o sindicato realizou, em abril de 2006, um debate para discutir a EEI nas dependências do sindicato – um evento considerado inédito e “histórico” por ter levado ao local um número expressivo de professores indígenas das três etnias da RID (cerca de 50 professores).

Além destes processos que, certamente, afetam também a dinâmica familiar dos sujeitos envolvidos, veremos que a introdução na escola dos professores índios trouxe novas transformações e desafios para o seio das famílias.

Transformações no âmbito familiar relacionadas aos papéis exercidos por homens e mulheres: a questão do gênero

A inserção dos professores índios no processo escolar, em Dourados, desde o início seguiu o modelo não indígena no sentido

de introduzir as mulheres nesse novo campo de ação. Como sabemos, dos primeiros professores índios a atuarem no processo de EEI na RID, apenas um (01) era do sexo masculino – o professor João Machado. Recentemente, foram inseridos outros homens no processo, especialmente formados através do Projeto *Ará Verá*.

De acordo com dados fornecidos pela SEE/MS (Quadro geral, 2003), elaboramos os quadros abaixo:

QUADRO 2: ALUNOS/PROFESSORES EM FORMAÇÃO ESPECÍFICA – 1ª TURMA (POR GÊNERO)

| ARÁ VERÁ - ALUNOS DA 1ª TURMA (1999 – 2002) – TOTAL: 75 | | ALUNOS DA RID (1ª turma do Ará Verá) TOTAL: 13 | |
|---|-------------------|--|--------------------------|
| TOTAL DE HOMENS | TOTAL DE MULHERES | TOTAL DE HOMENS DA RID | TOTAL DE MULHERES DA RID |
| 36 | 39 | 03 | 10 |

QUADRO 3: ALUNOS/PROFESSORES EM FORMAÇÃO ESPECÍFICA – 2ª TURMA (POR GÊNERO)

| ARÁ VERÁ - ALUNOS DA 2ª TURMA (2002 – 2006) – TOTAL: 56 | | ALUNOS DA RID (2ª turma do Ará Verá) TOTAL: 08 | |
|---|-------------------|--|--------------------------|
| TOTAL DE HOMENS | TOTAL DE MULHERES | TOTAL DE HOMENS DA RID | TOTAL DE MULHERES DA RID |
| 37 | 19 | 06 | 02 |

Como visto nos quadros, o número e a proporção de alunos/professores do sexo masculino da RID no Projeto *Ará Verá* aumentou significativamente entre a primeira e a segunda turma.

De acordo com dados do “Quadro Demonstrativo das Escolas Indígenas do Município de Dourados” referente ao final de 2004 e até junho de 2005 (SEMED, 2005), construímos o quadro abaixo relacionando o número de professores índios (sexo masculino) e o número de professoras índias (sexo feminino) que atuavam nas escolas de Ensino Fundamental da SEMED (Educação Infantil à 8ª série):

QUADRO 4: PROFESSORES ÍNDIOS NA SEMED (POR GÊNERO)

| TOTAL DE PROFESSORES ÍNDIOS NA SEMED - 76 | | TOTAL DE PROFESSORES ÍNDIOS DA RID - 71 | |
|---|----------------------------|---|--------------------------|
| Total de homens da SEMED | Total de mulheres da SEMED | Total de homens da RID | Total de mulheres da RID |
| 24 | 52 | 20 | 51 |

Dos professores índios provenientes da RID (71), dois atuam na EM Pai Chiquito, na aldeia Panambizinho, sendo um do sexo feminino e um do sexo masculino. Um atua na Extensão Sala *Marangatu* em Passo Piraju. Os demais (68) atuam nas escolas da RID (58) e na EM Francisco Meireles (09) na MECA, que atende os alunos da RID e uma (01) professora atua na EM *Tengatui Marangatu* na RID e na EM Francisco Meireles.

Como podemos verificar pelo quadro, embora o número de professores do sexo masculino tenha aumentado, ainda há uma predominância de professoras (sexo feminino) no processo de EEI na RID. No caso dos professores, o critério mais usado para a inserção de profissionais é o grau de escolaridade.

A presença tanto de homens, como de mulheres no processo escolar (professores e professoras), implica em “transformações” (remodelações) e/ou “ressignificações” dos papéis sociais “tradicionalmente” executados por homens e mulheres indígenas.

Como sabemos, nas comunidades indígenas, as tarefas domésticas, venatórias e outras necessárias à sobrevivência e ao convívio social, geralmente são distribuídas entre as pessoas de acordo com o sexo e a idade. Com a inserção de novos cargos ou papéis como o de professores, agentes de saúde, dentre outros, pessoas de ambos os sexos passaram a ocupar estes cargos, havendo uma remodelação na divisão sexual do trabalho¹⁸⁹. No caso de “dispu-

189 Pereira (2004), em sua tese, faz comentários a respeito da “divisão sexual do trabalho entre os Kaiowá” identificando a caça como uma atividade masculina que contribui

tas” por cargos de chefia (como para diretor) ou de representação (como para o Conselho Escolar), a disputa pelos cargos se dá entre pessoas de ambos os sexos nas escolas da RID.

Como pudemos verificar através da nossa convivência com os indígenas e também das entrevistas, as professoras precisam se ausentar de suas casas para trabalhar. Muitas trabalham de dia e estudam à noite, pois encontram-se em processo de formação em cursos noturnos das universidades em Dourados, deixando, na maioria das vezes, suas crianças em casa, algumas em fase de amamentação. Em alguns casos, os pais ajudam a cuidar das crianças enquanto as mães trabalham na escola e/ou estudam. Registramos casos em que as mulheres (professoras) são responsáveis por toda a renda da família e o marido fica responsável por cuidar dos filhos e da casa (limpam a casa e cozinham). Há casos em que o marido acompanha a mulher quando esta precisa se deslocar/mudar para outra área indígena a fim de trabalhar.

Também observamos que muitos professores casam entre si ou com pessoas que possuem cargos que também exigem a ausência do lar, como enfermeiros e agentes de saúde. Nestes casos, as crianças ficam com as avós. Algumas mães recorrem à ajuda de outras pessoas da família, como tias ou primas. Como posto por uma professora Kaiowá:

Quando tem filhos pequenos, assim, é um pouco difícil, né. Quando a gente tem mãe ou irmã que cuida, geralmente fica com mãe e com irmãs, né, com parente, a gente não deixa com estranhos. Aí, facilita da gente sair. Aí, quando isso não acontece, tem que levar com a gente pro serviço¹⁹⁰.

para a afirmação da masculinidade. O autor também fala da “desestruturação das relações entre os sexos” por conta do atual contexto (p. 274).

190 Entrevista gravada em 05 de julho de 2005.

Raramente, algumas mães recorrem a pessoas estranhas à família (“babás”) ou deixam os filhos menores sob os cuidados de outras crianças maiores. Este fato pode ser interpretado como se os pais estivessem deixando os filhos sozinhos em casa. Quando questionada se o processo de inserção de professoras índias no trabalho externo (escola) trouxe mudanças para a comunidade indígena, a professora citada acima respondeu:

Ah, eu acho que sim. Trabalho, né, eles... Ele também, é necessário, mas só que ele, um pouco, ele deseestrutura a família, né. Que a mãe tem que deixar o filho na casa, aí, o filho fica sozinho, né. Não tem mais aquela educação que deveria de ter, né, com o acompanhamento das mães de perto, mas enfim, né [risos tímidos].

A expansão da Educação Infantil para crianças menores de 06 anos ou a criação de creches nas aldeias para acolher os filhos de professores e as crianças de outras famílias em que os pais trabalham fora (escolas, hospitais, postos de saúde, casas na cidade, dentre outras) e os familiares (avós ou pais) não podem cuidar das crianças, está em processo de discussão entre os professores índios da RID e os demais do MS¹⁹¹.

Em casos em que os professores precisam se deslocar periodicamente para outras localidades para cursos de formação, audiências e outras reuniões relacionadas ao seu trabalho, é comum as mães levarem os filhos junto. Para as etapas intensivas do projeto *Ará Verá*, realizadas geralmente fora das áreas indígenas, há um

191 Este assunto foi discutido no *11º Encontro de Professores Guarani e Kaiowá, em Amambai, em 2005*, na reunião na EM *Tengatui Marangatu*, em 2006, e na reunião do SINTED (2006). Em todas estas reuniões estiveram presentes professores das três etnias presentes na RID e alguns não índios.

planejamento de custos cobertos pelo Estado (MS) e por prefeituras para que as mães levem acompanhantes para cuidar dos seus filhos pequenos.

A saída frequente das pessoas (homens e mulheres) para reuniões e formações fora das aldeias, especialmente em casos que levam mais de um dia, como nas etapas intensivas do Ará Verá, tem sido responsável também por muitos desentendimentos de casais provocados por “fofocas” e ciúmes.

Convivência resultante do sistema escolar

De certa forma, a escola enquanto instituição vinculada ao Estado acaba propiciando a convivência de pessoas (profissionais, pais e alunos) de etnias diferentes e de grupos familiares diversos no mesmo espaço. Esta situação trouxe a possibilidade de um “estreitamento” das relações interétnicas e interfamiliares entre os grupos que compõem a RID (Kaiowá, Guarani e Terena).

Mesmo no caso das escolas que são enquadradas oficialmente na categoria de “Escola Indígena” (destinadas a atender comunidades específicas), a lotação dos professores e funcionários índios, com alguma interferência da comunidade local, acaba valorizando a formação dos indivíduos e, em alguns casos, o domínio da língua Guarani. Este fato pode ser verificado na “EM Indígena *Pai Chiquito*” (Aldeia Panambizinho) e na EM Agostinho na RID, ambas em locais de predominância de alunos Kaiowá. Por questões de formação e de solicitação da própria comunidade (Agostinho), há professores de diferentes etnias (Guarani e Terena) e não índios nestas escolas. Assim, nem sempre as questões étnicas associadas aos vínculos políticos e/ou de parentesco são respeitadas na composição do quadro de profissionais a atuarem nas escolas.

Esta aproximação de indivíduos de diferentes etnias e diferentes grupos familiares é, quase sempre, marcada por instabilidades e conflitos. Em torno da escola, todos “se juntam” em determinados momentos e formam “o grupo” de professores e funcionários da instituição. Participam de formações, debates, tomam decisões conjuntas sobre questões referentes à escola, escolhem representantes... Porém, em outras ocasiões, as disputas étnicas ou familiares se tornam evidentes.

Desta forma, como observado pelo professor Benites (2003), a escola “passou a propiciar um contato mais frequente entre membros de famílias extensas diferentes” e isto trouxe um outro desafio para a escola e para os professores, pois= as disputas familiares entre os *ava* acabam vindo para a escola (p. 12). Benites ainda chama a atenção para a importância dos vínculos políticos ou de parentesco dos professores com as famílias onde trabalham:

Em muitos casos, há também o agravante de os professores indígenas terem que se mudar para lecionar em aldeias onde não têm nenhum vínculo político ou de parentesco com as famílias que nelas moram. Nesses casos, esses professores são ainda mais inferiorizados e dependentes da vontade política da comunidade local. Se eles não obedecerem às exigências das famílias ou, pior ainda, se tentarem usurpar as funções destas, estarão obrigados a sair, não somente da escola, mas também da comunidade que os tinha acolhido (BENITES, 2003, p. 19).

O fato de professores índios atuarem em outras áreas é muito recorrente nas aldeias do MS. Isto acontece com frequência com os professores que são missionários da MECA e vão trabalhar como missionários e professores nos campos da Missão espalhados pelas diversas aldeias do MS. Também conversamos com algumas professoras de Dourados que trabalharam em outras áreas por influência dos formadores do Projeto *Ará Verá*.

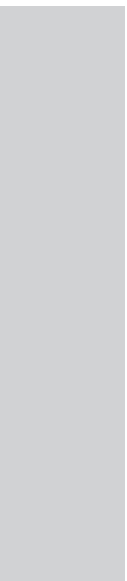
Em alguns casos, esses professores vindos de outras áreas acabam trazendo seus parentes para junto de si. Pudemos observar um caso destes na Aldeia Campestre onde a professora e diretora da escola Leia (Kaiowá) – também missionária da MECA – levou para trabalhar com ela na escola algumas parentes suas da aldeia de Amambai de onde veio.

Em 2005, lecionavam na EM Indígena *Pai Chiquito* na Aldeia Panambizinho a professora Kaiowá Valdelice Veron (missionária da MECA) e o professor Terena Laucídio – ambos provenientes da RID. A primeira, por conta de seu trabalho missionário naquele local; o segundo pela sua formação (Educação Física).

Na RID, há muitos casos em que pessoas do mesmo grupo familiar (irmãos, cônjuges, cunhados...) trabalham em escolas diferentes. Há ainda professores de diferentes grupos familiares e diferentes etnias juntos em uma mesma escola. Em muitos destes casos não há grandes problemas, pois se tratam de pessoas de famílias “neutras”, ou seja, sem muita afinidade, mas também não apresentam problemas entre os membros da família. Em outros casos, os conflitos familiares vêm para a escola causando atritos entre professores; entre alunos e professores; entre pais e professores; e, frequentemente, presenciamos conflitos entre os alunos de famílias em conflito.

Este fato não deixa de representar uma transformação pela qual passam, especialmente, as famílias Kaiowá e Guarani, cuja maneira de resolver conflitos era o afastamento ou distanciamento das famílias. Mas nem sempre a escola pode atender a este princípio trazendo para estes atores sociais mais um desafio: a convivência interfamiliar e interétnica nem sempre desejável.

O caminho a ser construído parece ser substituir o “indigenismo hierárquico” que acentua as diferenças e reforça a relação “piramidal” entre as etnias (ou grupos familiares) por outro: baseado na tolerância e no respeito às diferenças e/ou diversidades étnicas e familiares.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar os professores índios de Dourados enquanto atores sociais e, portanto, agentes de transformação, no cenário multiétnico da RID, levou-nos a considerar a historicidade e a dinâmica sociocultural dos três grupos étnicos (Kaiowá, Guarani e Terena) que a compõem. Também consideramos a complexidade das relações estabelecidas entre eles e os não índios no contexto da RID e seu entorno.

Traçar um panorama histórico do processo de Educação Escolar Indígena na RID, desde seu início, foi fundamental para entendermos como o grupo de professores índios se constituiu. A atuação das agências externas, especialmente as relacionadas ao processo escolar e a atuação dos professores frente a estas agências também foi alvo de preocupação neste trabalho.

Fugindo do paradigma da “aculturação” e das visões polarizadas dos sujeitos, verificamos que os professores índios, embora se posicionem ou tomem “partido” que, muitas vezes, refletem a atuação das agências indigenistas com as quais se relacionam, não deixam de construir sua própria história. Neste sentido, não são meras “vítimas” ou “dominados” pelas agências, mas, enquanto atores sociais, tomam partido ou pactuam de acordo com seus interesses (políticos, familiares, dentre outros) e buscam alternativas para as novas situações surgidas de acordo com o contexto histórico vivido.

Em relação aos professores que atuaram no período anterior às garantias legais inauguradas com a Constituição de 1988, verificamos que as relações e as alianças estabelecidas com as agências indigenistas da época foram fundamentais para que se constituíssem como tal. Embora o projeto de sociedade que permeava as

ações do Estado e das instituições que atuavam na educação escolar, neste período, visasse à integração ou assimilação dos índios à “sociedade nacional”, estes professores atravessaram o período superando-o e atualmente participam da construção de um novo processo histórico: a construção de uma escola indígena voltada para os ideais de futuro de sua “comunidade”.

O novo momento, inaugurado a partir do final dos anos 80, traz para a atuação um número cada vez maior e mais diverso de professores índios em Dourados. A partir daí, a categoria de professores índios em Dourados vai se construindo marcada por aproximações ou convergências, mas também traz em seu bojo muitas diferenças ou diversidades relacionadas a posturas ou opções políticas, formação escolar, etnia, língua materna, grupo familiar, opção religiosa, opção por modelos de escola, dentre outros fatores. Como acontece em todos os demais agrupamentos humanos, partilham de relações de alianças, mas também de disputas por espaços de poder ou motivadas por interesses diversos. Neste sentido, evitamos a representação do grupo de professores índios de Dourados como um grupo coeso e homogêneo. De acordo com Ferreira Neto (1997, p. 324): “Compreender os outros é, certamente, não idealizá-los”.

No contexto da RID, as prerrogativas legais em torno da Educação Escolar Indígena tornam-se verdadeiros desafios para estes sujeitos. Como construir uma escola indígena específica, diferenciada, intercultural e bilingue num contexto multicultural e multilíngüístico permeado por diversas relações interétnicas e entendimentos “dísparos” em torno dos modelos de escola? Como conciliar a ideia de “autonomia indígena” a uma escola vinculada ao Estado com um modelo de gestão pré-estabelecido que nem sempre condiz com os processos de decisão “tradicionais” dos grupos étnicos

envolvidos? Como ser um representante da “tradição” de seu grupo e ao mesmo tempo representante da instituição escolar externa à tradição indígena ligada aos sistemas de ensino?

Assim, instaura-se uma situação “de fronteiras” entre as instituições externas representadas pela escola e a comunidade indígena onde o professor fica num “entre-lugar” (BHABHA, 2003) caracterizado por novos desafios para os quais nem sempre há prescrições ou respostas fáceis de vivenciar. Estes desafios os levam a dar respostas que efetivam inovações ou transformações socioculturais importantes no seio da “comunidade indígena” de Dourados. Neste sentido, “gravitam” entre os interesses diversos das agências externas e os interesses da comunidade indígena da qual fazem parte. Buscam corresponder “ao que se espera deles” num espaço “movido” caracterizado pela presença de um “campo político intersocietário” (OLIVEIRA, 1999) marcado pela polifonia dos discursos. “Hesitam, muitas vezes, entre a lealdade às regras burocráticas e homogeneizadas que regem sua inserção profissional como funcionários. E a lealdade às regras e códigos éticos, sociais, culturais e educacionais de sua comunidade...” (BRASIL/RPFPI, 2002, p. 21).

Ainda, precisam lidar com a complicada tarefa de definir o currículo para suas escolas e refletir sobre os tipos de conhecimentos a serem *estudados, interpretados e reconstruídos na escola*. Nesta direção, precisam dar conta dos conhecimentos *normalmente denominados “universais”, transmitidos pela instituição escolar*. Mas também precisam valorizar a história, cultura e língua de sua “comunidade”, transmitindo os *denominados conhecimentos ‘próprios’, ‘étnicos’, ou ‘tradicionalis’*, de seu grupo: sem cair na armadilha de “congelar” e/ou “folclorizar” a “tradição”.

Desta forma, cada vez mais, desafios novos recaem sobre os professores índios. Enfrentam o desafio de superar as comparações com os seus “precursores” não índios e de atender à demanda que

recai sobre eles e a escola no sentido de assumirem papéis antes delegados à família (orientar, aconselhar, cuidar...) e de “prepararem as crianças para a vida” garantindo-lhes a instrução escolar tão almejada. Enfrentam o “remodelamento” dos papéis sociais exercidos por homens e mulheres, inclusive, “disputando espaços” (homens e mulheres) no âmbito das escolas. E, ainda, enfrentam a convivência interétnica e interfamiliar, nem sempre desejável, resultante do sistema escolar.

Pudemos evidenciar, neste trabalho, a preocupação destes atores sociais em dar respostas às novas situações históricas vividas e aos desafios postos para eles e para a escola enquanto seu espaço privilegiado de atuação. As respostas a estes desafios nem sempre são consensuais entre os professores e, sobretudo, não são definitivas. Assim, como posto por Sahlins, “em maior ou menor grau, os significados são reavaliados quando realizados na prática” (SAHLINS, 2003, p. 07).

No enfrentamento destes desafios, as respostas vão surgindo e caracterizando transformações socioculturais como as evidenciadas no trabalho, mas outras respostas são possíveis. Desta forma, pensar os professores índios de Dourados, enquanto atores sociais, trouxe-nos constatações importantes, mas também, abriu espaço para novos questionamentos. Como posto pelo líder indígena Ailton (liderança Krenak/ MG):

No mundo todo, onde ainda existem povos tradicionais, na África, na Ásia, norte da Europa e Norte-América, não importa o quanto estejamos afastados dos grandes centros urbanos, temos que responder a tantas perguntas que incluem desde escola, saúde, administração de terras, negócios com terceiros... Basta esta lista para exemplificar o quanto estamos todos sendo intimados a criar novas respostas para um grande número de perguntas que nem são tão novas assim

(Ailton, citado por BRASIL/RCNEI, 1998, p. 23. Grifos nossos).

O enfrentamento dos desafios e diversidades postos pelo contexto de reserva, na RID, que recaem sobre a escola e os professores índios das três etnias deve ser orientado por uma ótica de tolerância e não de acirramento das diferenças. Esperamos que o presente trabalho contribua para isto.

Enfim, não pretendemos aqui esgotar a análise do processo histórico de escolarização na RID, nem das transformações socioculturais mediadas pelos professores índios de Dourados (Kaiowá, Guarani e Terena). Um estudo mais detalhado e específico de cada grupo étnico envolvido no processo escolar, na RID, não coube nos limites deste trabalho, mas procuramos descrever, relatar e analisar aspectos históricos e socioculturais que atendessem aos objetivos de nossa pesquisa. Outros olhares e análises são possíveis. Esperamos instigar outros, que possam suprir as lacunas deixadas por este trabalho ou complementá-lo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALCÂNTARA, Maria de Lourdes B. de. Um outro olhar sobre o estudo das manifestações religiosas: uma abertura do debate. *Revista do Núcleo Interdisciplinar do Imaginário e Memória/NIME-LABE*. São Paulo: Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, n. 8, p. 29-34. 2002.

ALMEIDA, Rubem Ferreira Thomas de. *Do desenvolvimento comunitário à mobilização política: o Projeto Kaiowá Nandeva como experiência antropológica*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2001.

_____. A “entrada” no Tekoha. *Povos Indígenas no Brasil: 1996-2000*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2000, p. 745-748.

AMADO, Janaína. A culpa nossa de cada dia: ética e história oral. *Projeto História*. PUC-SP, n. 15, p. 145-155, abril/1997.

ANDERSON, Benedict. *Nação e consciência nacional*. São Paulo: Unesp, 1994.

ARRUDA, Roseli. *Dossiê Guarani: a morte sistemática de um povo – uma questão de direitos humanos?* 1996. Monografia – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

AZANHA, Gilberto. *As terras indígenas Terena no Mato Grosso do Sul*. Disponível em: <<http://www.trabalhoindigenista.org.br/papers>>. Acesso em: 21 jun. 2006.

BARROS, José D'Assunção. *O campo da história: especialidades e abordagens*. Petrópolis: Vozes, 2004.

BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. *Teorias da etnicidade*. São Paulo: Unesp, 1998.

BENITES, Tônico. Título: *Mbo'e Kátia ñemoñe'ê há japo kuatione'ê*: (Fazendo o papel falar e produzindo sua fala). 2003. Monografia (Graduação Normal Superior) – Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul.

BERNARDES, Margarida Gennari. *Uma alternativa de alfabetização do índio Kaiwá na aldeia de Dourados*. 1998. 35 p. Monografia (Especialização em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus de Dourados, Dourados.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. 2. reimpressão. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

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

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas linguísticas: o que falar dizer*. São Paulo: EDUSP, 1996.

BRAND, Antonio. História oral: perspectivas, questionamentos e sua aplicabilidade em culturas orais. *História Unisinos*. São Leopoldo, v. 4, n. 2, p. 195-227, 2000.

_____. *O confinamento e seu impacto sobre os Pai/Kaiowá*. 1993. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

_____. *O impacto da perda da terra sobre a tradição kaiowá/guarani: os difíceis caminhos da palavra*. 1997. Tese (Doutorado em história) – Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre, Porto Alegre.

_____. Os novos desafios para a escola e para o professor indígena. *Série -Estudos* – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande: UCDB, n. 15, p. 59-69. 2003.

BRASIL. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 03/1999*. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 1999.

_____. Câmara de Educação Básica. *Parecer nº 14/1999*. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 1999.

_____. Constituição (1998). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *As leis e a educação escolar indígena*. Programa Parâmetros em ação de Educação Escolar Indígena. Brasília, DF: MEC/SEF, 2002.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena*. Brasília, DF: MEC/SEF/DPEF, 1993.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96*. Brasília, DF: Congresso Nacional, dezembro, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Plano Nacional de Educação. *Lei nº 10.172*. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2001.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Quem são, quantos são e onde estão os povos indígenas e suas escolas no Brasil?* Programa Parâmetros em ação de Educação Escolar Indígena. Brasília, DF: MEC/SEF, 2002.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Referenciais para Formação de Professores Indígenas*. Brasília, DF: MEC/SEF, 2002.

CABRAL, Paulo Eduardo. *Educação escolar indígena em Mato Grosso do Sul: algumas reflexões*. Secretaria de Estado de Educação. Governo do Estado de Mato Grosso do Sul. 2002.

CANCLINI, Nestor Garcia. *Culturas híbridas*. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2003.

CARVALHO, Edgard de Assis. *As alternativas dos vencidos: índios Terena no estado de São Paulo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

CARVALHO, Ieda Marques de. *Professor indígena: um educador do índio ou um índio educador*. Campo Grande: UCDB, 1998.

CARVALHO, Raquel Alves. *Os missionários metodistas na região de Dourados e a educação indígena na Missão Evangélica Caiuá (1928-1944)*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNIMEP, Piracicaba.

CARVALHO, Sílvia M. Schumuziger. Chaco: encruzilhada de povos e “Melting Pot” cultural – suas relações com a Bacia do Paraná e o Sul mato-grossense. In: CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Cia das Letras/ SMC/ FAPESP, 1992, p. 457-474.

CHALHOUB, Sidney. *Visões da liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na corte*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa/Rio de Janeiro: Difel/Bertrand, 1988.

CHAUVEAU, Agnes; TÉTART, Philippe. *Questões para a história do presente*. Bauru: EDUSC, 1999, p. 07-37.

COLLINGWOOD, R. J. *A ideia de história*. Portugal: Editorial Presença; Brasil: Livraria Martins Fontes, 1972.

CORRÊA FILHO, Virgílio. *Mato Grosso*. 2. ed. Rio de Janeiro: Coeditora Brasileira, 1939. (1. ed., 1922).

CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Cia das Letras/ SMC/ FAPESP, 1992.

_____. *Antropologia do Brasil: mito, história, etnicidade*. 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

DAMATTA, Roberto. *Relativizando: uma introdução à Antropologia*. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

DUARTE, Regina Horta. *Noites circenses: espetáculo de circo e teatro em Minas Gerais no século XIX*. Campinas: Unicamp, 1995.

EREMITES DE OLIVEIRA, Jorge. A história indígena em Mato Grosso do Sul, Brasil: dilemas e perspectivas. *Territórios e Fronteiras* – Revista do Programa de Pós-graduação em História da UFMT. Cuiabá, v. 2, n. 2, p. 115-124, jul./dez. 2001.

_____. *Arqueologia, etnicidade e direito indígena no Brasil*. Dourados, 2005, 21 p. Digitado.

_____. Duas no pé e uma na bunda: da participação Terena na Guerra do Paraguai e a Tríplice Aliança à luta pela ampliação dos limites da Terra Indígena Buriti. In: XXII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA “HISTÓRIA: GUERRA E PAZ”. *Anais...* Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2005. 1 CD-ROM.

_____.; PEREIRA, Levi Marques. *Troncos, fundações e aldeias: organização social e sistema de assentamento Terena na região de Buriti, Mato Grosso do Sul, Brasil*. Dourados, 2005. Apresentado na V Semana de História. Digitado.

FERREIRA NETO, Edgard. História e etnia. In: CARDOSO, Ciro Flamarion Santana; Vainfas, Ronaldo (Org.). *Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997, p. 313-328.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, A. L.; FERREIRA, M. K. L. F. (Org.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena na escola*. São Paulo: Global, 2001, p. 71- 111.

FLEURI, R.M. *Educação Intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP e A, 2003.

FRANCHETTO, Bruna. Sobre discursos e práticas na Educação Escolar Indígena. In: LIMA, Antônio Carlos de Souza; BARROSO-HOFFMANN, Maria (Org.). *Estado e povos indígenas: bases para uma nova política indigenista II*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria/ LACED, 2002, p. 95-99.

FRANK, Pierre. Questões para as fontes do presente. In: CHAUVEAU, Agnes; TÉTART, Philippe (Org.). *Questões para a história do presente*. Bauru: EDUSC, 1999, p. 103-117.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Fontes históricas para a avaliação da escola indígena no Brasil. *Tellus*. Campo Grande: UCDB, ano 2, n. 3, p.87-98, out. 2002.

GADDIS, Jonh Lewis (Coord. Mary Del Priore). *Paisagens da história: como os historiadores mapeiam o passado*. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2003.

GARRIDO, J. D. A. As fontes orais na pesquisa histórica: uma contribuição ao debate. *Revista Brasileira de História*. São Paulo: ANPUH, n. 25/26, set. 1992/ago. 1993.

GEERTZ, Clifford. *Interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1989.

_____. *Nova luz sobre a Antropologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. 2. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 1991, p. 143-179.

GIROTTO, Renata Lourenço. *Por uma nova textura histórica: o Movimento de Professores Indígenas Guarani/Kaiowá em Mato Grosso do Sul – 1988-2000*. 2001. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Dourados, Dourados.

GRUPIONI, Luís Donizete B. Índios: passado, presente e futuro. *Cadernos da TV Escola* – Índios no Brasil 1. Brasília: MEC; SEED: SEF, 2001, p. 7-27.

_____. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: SILVA, A. L.; GRUPIONI, L. D. (Org.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995, p. 481-525.

GRUZINSKI, Serge. *O pensamento mestiço*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

HALL, Michael M. História oral: os riscos da inocência. Secretaria Municipal de Cultura. *O direito à memória: patrimônio histórico e cidadania*. São Paulo: DPH, 1992. p. 157-160.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP e A, 2001.

_____. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003.

HOBSBAWM, Eric. *Nações e nacionalismos desde 1780: programa mito e realidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____.; RANGER, Terence. *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *O extremo Oeste*. São Paulo: Brasiliense, Secretaria da Cultura, 1986.

KAHN, Marina; FRANCHETTO, Bruna. Educação indígena no Brasil: conquistas e desafios. *Em Aberto*. Brasília, ano 14, n. 63, p. 5-9, jul./set. 1994.

KREUTZ, Lúcio. Identidade étnica e processo escolar. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 107, p. 7-40, jul. 1999.

_____. Diferenças étnicas e educação intercultural: a partir de que entendimento de etnicidade? *Série-Estudos* – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande: UCDB, n. 15, p. 81-92. 2003.

LE GOFF, Jacques. A visão dos outros: um medievalista diante do presente. In: CHAUVEAU, Agnes; TÉTART, Philippe. *Questões para a história do presente*. Bauru: EDUSC, 1999, p. 07-37.

_____. História e memória. 4. ed. Campinas: Unicamp, 1996.

LENHARO, Alcir. *Colonização e trabalho no Brasil: Amazônia, Nordeste e Centro-Oeste*. 2. ed. Campinas: Unicamp, 1986.

LIMA, Antonio Carlos de Souza. Um olhar sobre a presença das populações nativas na invenção do Brasil. In: SILVA, A. L.; GRUPIONI, L. D. (Org.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995, p. 407-419.

LIMBERT, Rita de Cássia Pacheco. A influência da religião no processo de aculturação dos índios Guarani-Kaiowá. In: II SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE RELIGIÕES, RELIGIOSIDADES E CULTURAS. *Programas e resumos*. Dourados: UFMS, 2006, p. 164. [Trabalho completo apresentado em 25/04/2006. Gravado pela pesquisadora].

MACIEL, Nely Aparecida. *História dos índios Kaiowá da aldeia Panambizinho da década de 1920 aos dias atuais*. 2005. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Dourados, Dourados.

MAFFESOLI, Michael. *No fundo das aparências*. Petrópolis: Vozes, 1996.

MANFRÓI, José. *O papel da escola no contexto atual dos Kaiowá/Guarani da aldeia Te'y Kuê de Caarapó: um estudo a partir de lideranças e professores indígenas*. 2002. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, campus de Marília, Marília.

MANGOLIN, Olívio. *Povos indígenas no Mato Grosso do Sul: viveremos por mais 550 anos*. Campo Grande: CIMI/MS, 1993.

MARTINS, Gilson Rodolfo. *Breve painel etno-histórico de Mato Grosso do Sul*. Campo Grande: UFMS, 1992.

MATTOSO, José. *A escrita da história: teoria e método*. Lisboa: Estampa, 1988.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Canto de morte Kaiowá: história oral de vida*. São Paulo: Loyola, 1991.

MELIÁ, Bartomeu. *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo: Loyola, 1979.

_____. El encubrimiento de América. *ACCION*. Asuncion, n. 102, p. 37-41, mar. 1990.

_____. Educação indígena na escola. *Cadernos CEDES* – Educação indígena e interculturalidade, Campinas, n. 49, p. 11-17, 1999.

MENSAGEIRO. *Povos indígenas no Brasil*. Belém: Publicação do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), n. 133, abr./maio-jun. 2002. Edição Especial.

MONTE, Nietta Lindenberg. Os outros quem somos? Formação de professores indígenas e identidades interculturais. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 111, p. 07-29, dez. 2000.

MONTEIRO, John Manuel. *Guia de fontes para a História Indígena e do indigenismo em arquivos brasileiros*. São Paulo: NHII/USP/Fapesp, 1994.

_____. *Negros da terra*: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo. São Paulo: Cia das Letras, 1994.

_____. O desafio da História Indígena no Brasil. In: SILVA, A. L.; GRUPIONI, L. D. (Org.). *A temática indígena na escola*: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995, p. 221-237.

MONTEIRO, Maria Elizabeth Brêa. *Levantamento histórico sobre os índios Guarani Kaiowá*. Coleção Fragmentos da História do indigenismo. 2. ed. Rio de Janeiro: Museu do Índio, 2003.

MONTERRAT, Ruth Maria Fonini. Línguas indígenas no Brasil contemporâneo. In: GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. (Org.). *Índios no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Global; Brasília: MEC, 1998.

MOURA, Noemia dos Santos Pereira Moura. *UNIEDAS*: O Símbolo de Apropriação do Protestantismo Norte-americano pelos Terena (1972-1993). 2001. 154 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Dourados, Dourados.

MURA, Fabio. *Habitações Kaiowá*: formas propriedades técnicas e organização social. 2000. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Museu Nacional, Rio de Janeiro, RJ.

MURA, Fábio. O *tekoha* como categoria histórica: elaborações culturais e estratégias Kaiowá na construção do território. *Fronteiras* – Revista de História da UFMS. Campo Grande, v. 8, n. 15, p. 131. jan./jun. 2004.

NASCIMENTO, Adir Casaro. *Da relação de despossessão entre terra e escrita: alfabetização no Mato Grosso do Sul*. 1991. Dissertação – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

_____. *Educação Escolar Indígena: em busca de um conceito de educação diferenciada*. 2000. 255 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, campus de Marília, Marília.

_____. *Educação escolar como fator de sobrevivência dos povos indígenas: política, equidade e qualidade*. ENDIPE. Goiânia, maio 2002.

_____. *Escola indígena: palco das diferenças*. Campo Grande: UCDB, 2004. (Coleção Teses e Dissertações em Educação, v. 2).

_____. Professores índios e a prática pedagógica na escola e na comunidade: um estudo exploratório. In: VII EPECO – ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO CENTRO-OESTE, 2004, Goiânia. *Anais...* Goiânia: Universidade Federal de Goiás; Universidade Católica de Goiás, 2004. 1 CD -ROM.

NASCIMENTO, Adir Casaro *et. al.* (Org.). *Projeto Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul: a realidade na visão dos índios*. Campo Grande: UCDB, 2005. (Publicação especial - resultado de pesquisa).

NIMUENDAJU, Curt. *As lendas da criação e destruição do mundo como fundamentos da religião dos Apapocúva-Guarani*. São Paulo: Hucitec, 1987.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Muita terra para pouco índio? Uma introdução (crítica) ao indigenismo e à atualização do preconceito. In: SILVA, A. L.; GRUPIONI, L. D. (Org.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995, p. 60-81.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de. *Ensaio de antropologia histórica*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. *Urbanização e tribalismo*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.

_____. *Do índio ao bugre: processo de assimilação dos Terena*. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1976.

_____. Pesquisas em *versus* pesquisas com seres humanos. In: VÍCTORIA, C. *et. al.* (Org.). *Antropologia e ética: o debate atual no Brasil*. Rio de Janeiro: EdUFF, 2004, p. 33-44.

PALADINO, Mariana. *Educação Escolar Indígena no Brasil contemporâneo: entre a “revitalização cultural” e a desintegração do modo de ser tradicional*. 2001. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Museu Nacional, Rio de Janeiro.

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

_____. No mundo dos parentes: a socialização das crianças adotadas entre os Kaiowá. In: SILVA, A. L.; MACEDO, A. N. (Org.). *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global, 2002, p. 168-197.

_____. O pentecostalismo Kaiowá: uma aproximação dos aspectos cosmológicos e históricos. In: WRIGHT, Robin (Org.). *Transformando os Deuses: Igrejas evangélicas, pentecostais e neopentecostais entre os povos indígenas no Brasil*. Volume II. Campinas, SP: editora da UNICAMP, 2004, p. 267-301.

_____. *Parentesco e organização social Kaiowá*. 1999. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Campinas, Campinas.

PERRENOUD, Philippe. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e prática crítica. *Revista Brasileira de Educação*, 1999.

PRIETO, Saturnino Sánchez. *Y qué es la história?* Madri: Siglo XXI de Espanha Editores, 1995.

QUEIROZ, Paulo Roberto Cimó. *Vias de comunicação e articulações econômicas do antigo sul de Mato Grosso (séculos XIX e XX)*: notas para discussão. Dourados, 2004, 38 p. Digitado.

_____.; VASCONCELOS, Cláudio Alves de. *Sociedades e culturas no povoamento do território sul-mato-grossense*: notas introdutórias. Dourados, 2001, 5 p. Digitado.

ROSSATO, Veronice Lovato. Projeto *Ará Verá*: um curso diferenciado para formação de professores Guarani/Kaiowá no Mato Grosso do Sul. In: FRONTEIRAS ÉTNICO-CULTURAIS E FRONTEIRAS DA EXCLUSÃO: O DESAFIO DA INTERCULTURALIDADE E EQUIDADE, 2002, Campo Grande. Seminário Nacional. *Anais...* Campo Grande: UCDB, 2002. 1 CD-ROM.

_____. *Os resultados da escolarização entre os Guarani em Mato Grosso do Sul*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande.

SAID, Edward W. *Orientalismo: o oriente como invenção do ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SHADEN, Egon. *Aspectos fundamentais da cultura guarani*. São Paulo: E.P.U./EDUSP, 1974.

SAHLINS, Marshall. *Ilhas de história*. Trad. Bárbara Sette. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

SILVA, Aracy Lopes da. A educação indígena entre diálogos interculturais e multidisciplinares: introdução. In: SILVA, A. L., FERREIRA, M. K. L. F. (Org.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena na escola*. São Paulo: Global, p. 9-25, 2001.

SILVA, Aracy Lopes; FERREIRA, M. K. L. F. (Org.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena na escola*. São Paulo: Global, 2001.

SILVA, Marcio Ferreira da; AZEVEDO, Marta Maria. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o Movimento dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. In: SILVA, A. L.; GRUPIONI, L. D. (Org.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995, p. 148 - 164.

SILVA, Rosa Helena Dias. “Não é fácil ser professor...” – pensando a construção de projetos indígenas de escola e o papel dos professores indígenas. *Série Estudos* – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande: UCDB, n. 15, p. 115-128, 2003.

SIRINELLI, Jean-François. Ideologia, tempo e história. In: CHAUVEAU, Agnes; TÉTART, Philippe (Org.). *Questões para a história do presente*. Bauru: EDUSC, 1999, p. 73-92.

SOIHET, Rachel. Introdução. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Org.). *Ensino de história: conceitos, temática e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

TASSINARI, A. M. I. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras da educação. In: LOPES da SILVA, A.; FERREIRA, M. K. L. (Org.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001.

TETILA, José Laerte Cecílio. *Marçal de Souza – Tupã’I – Um guarani que não se cala*. Campo Grande: UFMS, 1994.

THOMPSON, Edward P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros*: uma crítica ao pensamento de Althusser. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TODOROV, Tzvetan. *Nós e os outros*: a reflexão francesa sobre a diversidade humana. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

TREBITSCH, Michel. A função epistemológica e ideológica da história oral no discurso da história contemporânea. In: MORAES, Marieta de. (Org.) *História oral*. Rio de Janeiro: Diadorim, 1994, p. 19-43.

TROQUEZ, Marília Checco de Souza. *Educação em saúde na aldeia bororó*: o índio Kaiowá de Dourados. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. *Educação Escolar Indígena e instituições de ensino superior em Dourados*: um compromisso legal e ético-social. 2002. Monografia (Especialização em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Dourados.

_____. *et. al.* Criança e adolescente indígena: a realidade de Dourados no contexto escolar. In: NASCIMENTO, Adir Casaro *et. al.* (Org.). *Projeto Kaiowá e guarani em Mato Grosso do Sul*: a realidade na visão dos índios. Campo Grande: UCDB, 2005. (Publicação especial – Resultado de pesquisa).

TSUMORI, Hiroko. *A Missão Evangélica Caiuá de Dourados, MS (1928-1994)*. 1994. Monografia (Especialização em História), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Dourados, Dourados.

VASCONCELOS, Cláudio Alves de. *A questão indígena na Província de Mato Grosso*: conflito, trama e continuidade. Campo Grande: UFMS, 1999.

VEIGA, Juracilda; SALANOVA, André (Org.). *Questão de educação escolar indígena*: da formação do professor ao projeto de escola. Brasília: FUNAI/DEDOC, 2001.

VIEIRA, Ricardo. *Histórias de vida e identidades*: professores e interculturalidade. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

VIETTA, Katya; BRAND, Antônio. Missões evangélicas e igrejas neopentecostais entre os Kaiowá e os Guarani em Mato Grosso do Sul. In: WRIGHT, Robin M. (Org.). *Transformando os deuses*: igrejas evangélicas, pentecostais e neopentecostais entre os povos indígenas no Brasil. Volume II. Campinas: Unicamp, 2004, p. 219-265.

WENCESLAU, Marina Evaristo. *O índio Kayowá e a comunidade dos brancos*. 1990. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____. *O índio Kaiowá: suicídio pelo tekohá*. 1994. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

ZORZATO, Osvaldo. *Conciliação e identidade: considerações sobre a historiografia de Mato Grosso (1904-1983)*. 1998. 181 f. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____. Civilizadores de índios: os agentes do sertão na historiografia de Mato Grosso. *Fronteiras* – Revista de História da UFMS. Campo Grande, v. 2, n. 4, p. 171-201, jul./dez., 1998.

FONTES ESCRITAS¹⁹²

ARAÚJO, Nelson de. Carta aberta da missão evangélica Cayuás à Igreja Metodista. *O Expositor Cristão*, 21 de agosto de 1929, p. 04.

Associação Evangélica de Catequese dos Índios. *Atas*. Período de 1928-1943; período de 1950-1966.

Associação Evangélica de Catequese dos Índios. *Boletim informativo*, 1952, p. 01-18.

Associação Evangélica de Catequese dos Índios. *Estatutos*, 1928.

BARBOSA, Genésio Pimentel. SPI: Relatório apresentado ao sr. Dr. Inspetor Antônio Martins Vianna Estigarribia. Dourados, 1927. In: MONTEIRO, Maria Elizabeth Brêa. *Levantamento histórico sobre os índios Guarani Kaiwá*. Rio de Janeiro: Museu do Índio, 2003, p. 67-112.

BARBOSA, Pimentel. SPI: *Relatório apresentado ao sr. Dr. Inspetor Antônio Martins Vianna Estigarribia* – ocorrências, acusações e documentos relativos aos índios do Distrito de Dourados. Dourados, 1923.

192 Boa parte da “Referência Bibliográfica” pode ser considerada como “fonte escrita”. Aqui, destacamos alguns “documentos” relacionados às agências que atuaram e/ou atuam entre os índios de Dourados.

BUSSATO, Ivar Luiz V. *Índios do sul de Mato Grosso*: viagens pelos postos do Sul de Mato Grosso. CIMI/NACIONAL. Campo Grande, maio de 1975. 13 p.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (CEE/MS). *Decreto Estadual nº 10.734*, de 18/04/02. Cria a categoria de Escola Indígena, no âmbito da Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino e dá outras providências.

_____. *Deliberação CEE/MS Nº 6767*, de 25/10/2002. Fixa normas para a organização, estrutura e funcionamento das Escolas Indígenas pertencentes ao Sistema Estadual de Ensino.

_____. *Estabelecer normas para a organização, estrutura e funcionamento da Educação Escolar Indígena, nas Escolas Indígenas do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul*. Campo Grande, 2002. 25 p. (Documento provisorio. Versão de 25/07/2002).

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (CIMI). *A escravidão e o abandono*. Relatório sobre a situação dos povos indígenas do sul de Mato Grosso. Agosto de 1977. 24 p.

_____. *Índios do Sul de Mato Grosso*. Viagens pelos postos do sul de Mato Grosso. Campo Grande, maio de 1975.13 p.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (COMED). Deliberação nº 014/2000. Dourados, 2000. Escolas Municipais Francisco Meireles e Tengatú Marangatu-Pólo enquadradas na categoria de escolas rurais.

_____. *Indicação COMED Nº 001/2003*. (Orientação sobre a criação da categoria de Escola Indígena).

EM FRANCISCO MEIRELES. Projeto: criança Guarani Kaiowá no Mato Grosso do Sul – dados coletados com crianças e adolescentes Guarani, Kaiowá e Terena da Reserva Indígena de Dourados. 2004. Digitado.

_____. *Relatório de Pesquisa Sócio-Antropológica*. 2004.

EM TENGATUÍ MARANGATU. *Regimento Escolar*. Dourados, 2002.

_____. *Projeto Pedagógico – Yvyrá-Gua’á*. Dourados, 1999. 28 p.

ESTIGARRIBIA, Antonio Martins Vianna. SPI: Relatório anual da 5ª Inspeção Regional. 1927. In: MONTEIRO, Maria Elizabeth Brêa. *Levantamento histórico sobre os índios Guarani Kaiowá*. Rio de Janeiro: Museu do Índio, 2003, p. 32-36.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO (FUNAI). *Termo Aditivo N° 02/00* – Ao Convênio n° 027 de cooperação técnica e científica celebrado entre a Fundação Nacional do Índio – FUNAI e o Centro Universitário da Grande Dourados – UNIGRAN, para fins que os especificam. Brasília, DF: FUNAI, 2000. 5 p.

_____. *Quadro demonstrativo de alunos* – curso superior. Dourados, 2002. 4 p.

Missão Evangélica Caiuá. *Atas das Reuniões*. Período de 1929-1933.

Missão Evangélica Caiuá. *Instituto Rev. Felipe Landes*. Boletim informativo 1991.

Movimento dos Professores *Guarani e Kaiowá* de Mato Grosso do Sul. *Curso de Licenciatura Intercultural Indígena no Contexto dos Guarani e Kaiowá* – Projeto *Teko Arandu* (“viver com sabedoria”). Dourados: UFGD, 2005. Digitado.

PRADO, Walter Samari. SPI: Exposição de motivos encaminhada ao chefe do Serviço Federal de Promoção Agropecuária de Mato Grosso. Campo Grande, 1966. In:

MONTEIRO, Maria Elizabeth Brêa. *Levantamento histórico sobre os índios Guarani Kaiwá*. Rio de Janeiro: Museu do Índio, 2003. p. 165-174.

PREFEITURA MUNICIPAL DE DOURADOS. *Decreto n° 2.444*, de 16 de janeiro de 2004. (Cria a *Escola Municipal Indígena Pai Chiquito-Chiquito Pedro*, na Área Indígena Panambizinho).

_____. *Decreto n° 3.195*, de 1° de outubro de 2004. (Cria a *Escola Municipal Indígena Agustinho* na Reserva Indígena de Dourados.).

_____. *Decreto municipal n° 3.395*, de 22 de dezembro de 2004. (Cria a *Escola Municipal Indígena Araporã* na Reserva Indígena de Dourados).

_____. *Decreto N° 2.442* de 16 de janeiro de 2004. (Cria a categoria de *Escola Indígena* no Sistema Municipal de Ensino de Dourados e dá outras providências).

_____. *Edital N° 001 – B – 2006. Concurso Público de Provas e Títulos para o quadro do Magistério e Administrativo Indígena*. (Dourados, MS – Diário Oficial de 30/06/2006).

_____. *Extrato do Contrato de Comodato* celebrado em 02 de janeiro de 1989, entre a Missão Evangélica Caiuá e a Prefeitura Municipal de Dourados. Dourados, 1989.

_____. *Lei Complementar N° 097* de 06 de junho de 2006. (Cria a categoria oficial de “Professor Indígena” no âmbito do Sistema Municipal de Ensino).

_____. *Tetila lança projeto de R\$ 60 milhões para Reserva*. Quinta-feira, 21 de abril de 2005. Disponível em: <http://www.dourados.ms.gov.br/comunicacao/not_preview>. Acesso em: 02 maio 2005.

REGINALDO, Célia; SOUZA, Teodora de. *História da escola na aldeia*. Dourados, 2002. Digitado. 1 p.

RONDÔNIA (Estado). Ministério do Interior. Governo de Rondônia. Secretaria de Educação e Cultura. Departamento de assuntos Culturais. *Esboço biográfico do sertanista Francisco Meireles “O Santo Leigo”*. Série Patrimônio Histórico Cultural, V, IV, 1981. 14 p.

SEE/MS. *Curso normal em nível médio: formação de professores Guarani/Kaiowá – Projeto Ará Verá*. Dourados, 2002. Digitado.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SEMED). EM Francisco Meireles. *Sistematização da Pesquisa Sócio-Antropológica*. 2004.

_____. *Formação dos professores indígenas: gráficos*. Dourados, 2005. 1 CD-ROM.

_____. *Plano Municipal de Educação (PME) – Temática: Educação Escolar Indígena (versão provisória)*. Dourados, 2005. Digitado. 12 p.

_____. *Quadro demonstrativo das escolas indígenas do município de Dourados-MS*, junho de 2005. Digitado. 23 p.

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS (SPI). Posto I. Francisco Horta. *Comunicação de mudança da sede da Escola do Posto para a cabeceira do Fariinha Ceca*. 04 de abril de 1955.

_____. *Relatório Mensal do P.I. Francisco Horta*. 25 de fevereiro de 1963.

TERENAS chegaram primeiro na reserva. *Diário do Povo*. Dourados, p. 09, 15 fev. 1996.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL (UEMS). *Projeto de licenciatura indígena: terena e demais etnias*. 2004. Digitado.

_____. *Relatório dos trabalhos da Comissão para Elaborar Programa de Licenciatura Indígena na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul*. Dourados. 2004. Digitado.

UFMS. *Relatório*: Projeto de Extensão (1ª Etapa) – Capacitação aos professores indígenas não-possuidores do 1º Grau completo. 1994.

FONTES ORAIS

1. Entrevistas gravadas

7 professores da etnia Kaiowá;
3 professores da etnia terena;
2 professores da etnia guarani;
1 senhora terena;
1 linguista da SIL;

2. Gravações em eventos ou reuniões

Prefeitura Municipal de Dourados. *Discussão com os professores índios sobre o Projeto de 60 milhões de reais para a Reserva Indígena de Dourados*. Dourados: UNIDERP, 09 de junho de 2005.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SEMED). *I Seminário de Educação Escolar Indígena*. Dourados: EM Tengatui Marangatu, 30 de março de 2006.

SINDICATO MUNICIPAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (SINTED). *Debate com professores índios sobre a História da Educação indígena – Formação Política x Práxis*. Dourados: SINTED, 27 de abril de 2006.

3. Anotações em eventos ou reuniões

BRAND, Antônio. O contato dos Kaiowá e Nandeva com a sociedade envolvente. *I Curso de Atualização Indigenista*. Dourados: FUNAI, 13 a 18 de junho de 2005.

PEREIRA, Levi Marques. Noções de Cultura e Antropologia. *I Curso de Atualização Indigenista*. Dourados: FUNAI, 13 a 18 de junho de 2005.

SEMED. *Reunião com representantes das escolas indígenas para tratar do Plano Municipal de Educação de Dourados*. EM Tengatui Marangatu, 21 de outubro de 2005.

ANEXO – População da RID (Aldeias Bororó e Jaguapiru)
– 1929-2005

Levantamento feito por ALMEIDA (2001, p. 224):

| | |
|------------|----------------------|
| 1949 | 548 ¹⁹³ |
| 1965 | 1.463 ¹⁹⁴ |
| 1970 | 1.902 |
| 1971 | 1.902 |
| 1974 | 2.171 |
| 1975 | 2.348 ¹⁹⁵ |
| 1976 | 2.344 |
| 1979 | 2.700 |
| 1981 | 3.354 |
| 1983 | 4.490 |

Levantamento feito por Brand (1993, p. 166):

| | |
|------------|-------|
| 1969 | 1.600 |
| 1975 | 2.150 |
| 1977 | 2.700 |
| 1979 | 3.750 |
| 1984 | 4.500 |
| 1991 | 6.300 |

Outros dados levantados na pesquisa:

| | |
|------------|-------------------------------|
| 1929 | 175 Kaiowá (SPI) |
| 1975 | 2.400 (CIMI) ¹⁹⁶ |
| 2000 | 8.223 ¹⁹⁷ (FUNASA) |

193 355 Kaiowá; 42 Guarani (Ñandeva); 151 Terena (SHADEN, 1974, p. 09).

194 745 Kaiowá; 346 Guarani (Ñandeva); 372 Terena.

195 Em outro quadro, o autor coloca que, em meados da década de 1970, havia 1.975 Kaiowá e 480 Guarani (Ñandeva) na reserva de Dourados.

196 O relatório do CIMI (1975) denuncia a presença de muitos paraguaios falantes do Guarani morando na reserva.

197 4.819 Kaiowá; 1.300 Ñandeva; 2.104 Terena. Em relação a aldeias, a população da reserva de Dourados estava assim distribuída: na aldeia Jaguapiru – 2.029 Terena, 1.262 Guarani-Kaiowá e 949 Guarani-Ñandeva e na aldeia Bororó – 75 Terena, 3.557 Guarani-Kaiowá e 351 Guarani-Nhandeva. De acordo com a proporção destes dados podemos dizer que para cada Terena há 3 Guarani (Kaiowá e Ñandeva), sendo que os Kaiowá são mais numerosos que os Ñandeva. O que verificamos atualmente é que a maior concentração de Kaiowá está na aldeia Bororó, a qual se encontra numa área mais “periférica” ou, como regularmente os próprios indígenas a ela se referem, “no fundão” da aldeia.

| | | |
|------------|-----------------------|----------|
| 2001 | 8.685 | (FUNASA) |
| 2002 | 8.966 | (FUNASA) |
| 2005 | 10.039 ¹⁹⁸ | (FUNASA) |

Ao andar pela reserva, podemos observar que os Kaiowá da Jaguapiru também se encontram em áreas mais periféricas da reserva, sendo a área “central” – mais próxima às estradas principais da aldeia e à rodovia MS-156 – ocupada, sobretudo, pelos Terena e pelos Guarani. FONTE: SEMED. *Plano Municipal de Educação de Dourados* (versão Provisória). 2005.

198 De acordo com o Médico da FUNASA, Dr. Antônio, o “Polo de Dourados” inclui as aldeias Panambizinho (de Dourados), Lagoa Rica e Panambi, do município de Douradina, somando um total de 11.149 indígenas até o mês de abril de 2005. Isto deve justificar porque a imprensa em geral mostra que a população indígena aldeada de Dourados “ultrapassa 11.000 pessoas. Ainda é importante ressaltar que o crescimento ‘vegetativo’ desta população tem sido verificado numa média de 500 pessoas ao ano (FUNASA, 2005).