

**POR UMA NOVA TEXTURA HISTÓRICA: O MOVIMENTO
DOS PROFESSORES INDÍGENAS GUARANI/KAIOVÁ
EM MATO GROSSO DO SUL – 1988 a 2000**

RENATA LOURENÇO

**POR UMA NOVA TEXTURA HISTÓRICA: O MOVIMENTO
DOS PROFESSORES INDÍGENAS GUARANI/KAIOVÁ
EM MATO GROSSO DO SUL – 1988 a 2000**

EDITORA UEMS

DOURADOS - MS

2013

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Reitor

Fábio Edir dos Santos Costa

Vice-Reitora

Eleuza Ferreira Lima

Pró-reitor de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários

Edmilson de Souza

Divisão de Publicações

Chefe da Divisão: Luiza Mello Vasconcelos

Editora: Eliane Souza de Carvalho

Técnica de apoio: Rozmiriam Corrêa

Conselho Editorial

Presidente

Márcia Maria de Medeiros

Conselheiros

Luis Humberto da Cunha Andrade, Esmael Almeida Machado, Hamilton Kikuti, Lourdes Missio, Silvane Aparecida de Freitas, William Fernando Antonialli Junior.

Capa: *André Giulliano Mazini e Márcia Bueno Gomes*

Revisão: *Luiza Mello Vasconcelos*

Direitos reservados à

Editora UEMS

Bloco A – Cidade Universitária
Caixa Postal 351 – CEP 79804-970 – Dourados-MS
Fone: (67) 3902-2698 – Fax: (67) 3902-2364
editorauems@uems.br
www.uems.br/site/editora

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UEMS

Lourenço, Renata

Por uma nova textura histórica: O movimento dos professores indígenas Guarani/Kaiová em Mato Grosso do Sul – 1988 a 2000/ Renata Lourenço. – Dourados, MS: UEMS, 2013.

138p.

E-book

Bibliografia

ISBN 978-85-99880-58-6

Aos meus pais, Madalena e Lourival, que me ensinaram o valor do estudo.

Aos meus irmãos, que deram sentido à vida compartilhada e vivida no coletivo.

Aos meus filhos, Milena, Henrique e Bruno, que dão sentido à minha existência cotidiana.

Ao povo indígena, que me faz acreditar num mundo bom, o mundo da minha infância, onde vivemos um pouco pelo outro.

O arame farpado vai cercando tudo, vai tirando cada um de seu lugar. E no verão já não há terra para plantar, rio para pescar, mata para caçar.

A vida acabou. Nessas situações, são comuns as referências a essa forma simbólica de morte. Quando não, é a morte real, violenta, sobre a qual cai o silêncio e a omissão da República – seja velha, seja nova.

Mais de um povo indígena reconheceu e disse que estava morrendo como povo, que o cercamento de suas terras, o confisco do seu território, o deslocamento do seu espaço, representavam o fim.

... Mas esse não é o começo do fim. É apenas o fim do começo. A cerca só num sentido cerca a terra do índio e do pobre. Cerca, também, os direitos do proprietário, do fazendeiro, do capitalista. Cerca-os todos. Define o do pobre e o do rico. Mas, se o do pobre está dentro do que cercou o rico, então ao fechar, a cerca abre. Pois, a cerca fala, também, sobre os direitos daquele que foi cercado, os direitos do índio, do posseiro, do pequeno agricultor. Se o direito é construído sobre o torto, sobre a usurpação do direito do outro, desvenda para o outro o seu direito. É nesse sentido que a cerca não fecha, abre: abre a consciência para o direito lesado, abre a luta pelos direitos, abre a luta contra o direito edificado sobre a injustiça. E mostra não só a injustiça do cercamento, da usurpação, da má e errada distribuição da riqueza construída sobre a fome do pobre; mas também a injustiça da justiça, das instituições do Estado, das leis. A foice que roça, que limpa, que faz a juquirá, também tem aberto a cerca. A cerca cria o sentido político do corte do arame farpado e do direito implícito que ele carrega.

Por isso, a grande expansão capitalista no campo nos últimos 20 anos foi, também, a expansão de contradições, semeou a empresa, a fazenda, a grilagem, a injustiça, a brutalidade. E semeou, também, a resistência, semeou novas significações para velhos atos, novos atos para velhas significações, novos atos e novas significações. Encheu a terra de mistério, de enigmas e, também, de desvendamentos, de descobertas. O cotidiano dos pobres da terra está sendo reinventado.

José de Souza Martins

Prefácio

História dos Povos Indígenas do Brasil: uma re-leitura

A imagem que, nós brasileiros, temos dos indígenas se transformou profundamente no correr dos últimos decênios.

Tratados, muitas vezes, desdenhosamente, os habitantes nativos do Brasil precisaram aguardar 1988 para que tivessem seus direitos reconhecidos pela Constituição Federal (Capítulo VIII, Artigos 210 e 231).

Todavia, se a imagem que tínhamos dos indígenas se modificou, é também porque os próprios indígenas não esperaram por dádivas, foram à luta pela concretização dos direitos garantidos constitucionalmente que, não sendo auto-aplicáveis, necessitavam de ação firme junto ao parlamento para pressionar o encaminhamento.

Nessa direção, este livro de Renata Lourenço proporciona um estudo sério da tessitura do movimento de professores indígenas guarani/kaiová, fruto da conscientização desses professores de que a construção da cidadania desejada só seria possível em conjunto num movimento social organizado, na busca para que seus direitos conquistados, no plano formal, fossem traduzidos em políticas públicas compatíveis.

Resultante de sua dissertação de mestrado, o livro é uma continuidade de seus estudos no campo da História dos povos indígenas do Brasil, dedicando-se, na pesquisa aqui publicada, à temática do processo de organização do Movimento de Professores Guarani/Kaiová no Estado de Mato Grosso do Sul e soma-se às contribuições acadêmicas que buscam desmitificar o indígena como um ser frágil e necessitado de proteção e tutela do Estado.

O título do estudo até poderia induzir o leitor a acreditar que se trata de um discurso apologético e idealista sobre os indígenas brasileiros. Ao contrário, sem cair no adesismo e em simplificações, Renata Lourenço apresenta informações importantes que contribuem para a compreensão do “movimento indígena como um processo de ação e reação dos índios na busca de soluções para os problemas advindos do contato”.

A partir da retomada do movimento indígena mais amplo, iniciado na década de 1970, a autora foca suas análises na ação política e reivindicações do Movimento de Professores Guarani/Kaiová no Estado de Mato Grosso do Sul no período 1988-2000. Com

efeito, os anos 1980 marcam o aprofundamento dos debates dos governos e organismos internacionais sobre os direitos indígenas que desembocou na questão intercultural e na defesa de uma educação diferenciada e utilização de suas línguas maternas.

Nesse cenário é que se insere a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, generosas em recomendações sobre a tolerância à diversidade, todavia sem dispor mecanismos para a conquista efetiva de direitos.

Buscando explicitar a construção do movimento dos professores indígenas no Mato Grosso do Sul, Lourenço discute tanto suas propostas e reivindicações como sua articulação junto aos mediadores sociais participantes do processo, no intuito de reconstruir sua historicidade.

Desse modo, revela que a luta pelo direito de ser guarani/kaiová passava pela luta em transformar as “escolas para índios” em escola indígena. Assim, embora sua pesquisa não seja da Educação, consegue, com acuidade, apresentar os referenciais da escola diferenciada pretendida pelos professores indígenas.

Um aspecto importante do texto é que a autora cuida para não simplificar as informações e, embora trabalhe com a história do tempo presente, procura, ao “dar voz” aos seus sujeitos, apoiar-se teoricamente e nos documentos consultados para afastar-se de constatações óbvias.

De grande pertinência, pela atualidade da temática que desenvolve, este texto traz à baila personagens que fazem história silenciosamente e que são fundamentais para a “nova textura histórica” apontada pelo estudo.

Pelas análises que desenvolve em sua busca de apreensão da contextualidade contraditória da história brasileira do final do século XX, este é um livro que merece ser lido, visto que nos convida a pensar nossa brasilidade de maneira ressignificada, encarando os índios como sujeitos de sua história e não como povos “sem história”.

Finalmente, importa salientar que a riqueza das análises do estudo de Renata Lourenço vai muito além do que foi possível apresentar neste breve *trailer*, no sentido de pensar criticamente essa sociedade excludente e desigual em que vivemos; para isso, é preciso conferir na íntegra a contribuição original da autora.

Campo Grande, agosto de 2008.

Nilce Fedatto.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I – CAMINHOS DA PESQUISA	16
1.1. Fundamentação teórico-metodológica da História geral e da História indígena	20
1.2. Em busca de um conceito de movimento social	26
1.3. Conceitos de cultura e identidade étnica	31
1.4. Escola indígena diferenciada: pressupostos	33
1.5. Procedimentos técnico-metodológicos e fontes	39
1.5.1. A História dos povos sem História	39
CAPÍTULO II – O MOVIMENTO INDÍGENA: UMA TRAJETÓRIA PARA A CIDADANIA DOS INDÍGENAS?	44
2.1. Contextualização histórica do papel da Igreja em relação aos povos indígenas no Brasil: de usurpadores a aliados	46
2.2. O Estado republicano e os indígenas	54
2.2.1. No período do SPI	54
2.2.2. No período da FUNAI, da ditadura militar	56
2.3. Políticas indigenistas alternativas	58
2.4. Ação indígena e suas principais organizações	60
2.4.1. A União das Nações Indígenas (UNI): caminho para a resistência organizada?	61
2.4.2. O Conselho de Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Brasil: a organização aumenta e a resistência também	64
2.4.3. Outras organizações	65
2.4.4. Movimentos de professores indígenas no Brasil	67

CAPÍTULO III – A LUTA PELO DIREITO DE SER GUARANI A PARTIR DE UMA ESCOLA INDÍGENA	70
3.1. Os Guarani: um pouco de sua história	70
3.2. O Movimento de Professores Guarani/Kaiová no Estado de Mato Grosso do Sul	77
3.2.1. O feito	79
3.2.2. O dito	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS	126
FONTES DOCUMENTAIS	133
ENTREVISTAS.....	142

INTRODUÇÃO

O livro ora apresentado é resultado de uma pesquisa desenvolvida no programa de pós-graduação (mestrado) em História da UFMS, *campus* de Dourados, que teve por objetivo entender e interpretar a organização da sociedade civil por intermédio de um de seus segmentos, os professores indígenas, considerando sua prática cotidiana coletiva, que marca o surgimento de novos agentes sociais como sujeitos da cena política nacional.

Os movimentos sociais não são novidades históricas, ganhando novos contornos em virtude de um processo de redefinições teóricas e práticas. Discussões que visam a construção de uma nova história indígena, na qual os índios são agentes históricos, firmaram uma tendência que conquistou espaço na academia no decorrer das últimas duas décadas. Essa tendência reflete o surgimento de um movimento indigenista alternativo, iniciado em fins dos anos 60 e fortalecido durante as décadas de 1970 e 1980, que se contrapunha à tese de um possível desaparecimento dos povos indígenas, o que justificou, ao longo do século XX, políticas voltadas para a integração/incorporação dos índios à sociedade nacional.

Os indigenistas constataram que não somente os índios não desapareceriam, mas também que era necessário ajudá-los de um modo mais eficaz na luta pela preservação de seus territórios. Essa reação, principalmente da Igreja Católica, bem como de outros grupos de apoio, ganhou força e se estendeu para a defesa da autonomia dos povos indígenas como passo fundamental na garantia do direito à diferença e à diversidade cultural. No início desse processo, vivia-se sob o período militar, quando as investidas do progresso sobre a Amazônia ameaçavam as terras e as culturas indígenas de modo abrupto e inescrupuloso.

Disseminou-se então um amplo movimento indígena, organizado para se contrapor às políticas adotadas pelos órgãos indigenistas oficiais e para defender a formulação de novos conceitos que permeassem e intermediassem as relações entre o Estado e os índios. Da ação desse movimento, resultou uma série de conquistas constitucionais em 1988, o que assegurou, no plano jurídico, o direito à diferença, à alteridade e à autonomia. Para garantir na prática as conquistas legais, o movimento indígena ampliou-se, ramificou-se e articulou-se em redes com outros movimentos no

período pós-Constituição, a fim de reivindicar seus direitos sobre várias questões – saúde, educação, terra, língua, tradições, cultura – na sua relação com a totalidade da vida social.

Em meio a esse contexto, o presente estudo teve como objetivo central demonstrar como ocorreu o processo de organização do Movimento de Professores Guarani/Kaiová no Estado de Mato Grosso do Sul, que se originou no bojo do movimento indígena mais amplo, desencadeado a partir da década de 1970, bem como explicitar e discutir as propostas defendidas pelo Movimento e sua articulação junto à sociedade envolvente, considerando os mediadores sociais participantes do processo (indigenistas de instituições governamentais e não-governamentais, Igreja, professores universitários, entre outros) e as suas próprias comunidades. Não se trata de uma pesquisa na área da Educação, porém, como o objetivo do Movimento é a luta pela educação escolar diferenciada, faz-se necessário compreender os seus referenciais.

Para a exposição dos resultados da pesquisa, este livro foi assim dividido: no primeiro capítulo, procuramos focar nossa trajetória acadêmica, que permitiu a escolha do objeto em questão, bem como os referenciais teórico-metodológicos que sustentam a identidade histórica do objeto de pesquisa, o que implicou no resgate da historicidade nele implícita. No segundo capítulo, ocupamo-nos do movimento indígena, trazendo à cena os vários agentes sociais que o compõem e sua relação com o Movimento de Professores Indígenas no Brasil, e deste último com o Movimento de Professores Indígenas Guarani/Kaiová de Mato Grosso do Sul. No terceiro capítulo, debruçamo-nos sobre o objeto específico de nossa pesquisa, ou seja, o Movimento de Professores Indígenas Guarani/Kaiová no Estado de Mato Grosso do Sul, sua ação política, suas reivindicações junto às instituições governamentais e junto a seus colaboradores.

Na primeira parte do terceiro capítulo, estabelecemos uma breve contextualização histórica da presença dos Guarani em Mato Grosso do Sul, partindo de referências ao período colonial até os dias atuais. Ainda no terceiro capítulo, evidenciamos a avaliação do Movimento na perspectiva dos próprios professores indígenas, bem como os reflexos sentidos na prática educacional como ação social. Para finalizar esse capítulo, fizemos um balanço da atuação do Movimento quanto às suas perdas, conquistas e perspectivas de futuro, tendo como premissas que o Movimento sofre impulsos positivos e negativos dos cursos de capacitação e de aperfeiçoamento profissional aos quais os professores indígenas estão sujeitos e que existe um entrelaçamento entre a aquisição de novos conhecimentos e o poder de articulação. Considerando esse processo, buscamos refletir sobre o papel dos

mediadores sociais no novo cenário político que se abriu com o fim da ditadura militar. Avaliamos, ainda, em que medida a conquista da escola, tomando como indício a tomada do controle da historicidade por novos agentes sociais, no caso os índios, é direcionada de forma positiva. Aqui o conceito de positivo relaciona-se à ideia de como o professor indígena processa as novas informações recebidas do entorno escolar (da relação com a sociedade não-indígena, as instituições governamentais e os cursos de capacitação) e do próprio Movimento de Professores enquanto difusor de práticas políticas; e como esse professor consegue passar pelo processo de apreensão e desconstrução do conhecimento anterior, para, no momento subsequente, reconstruir o seu universo de conhecimentos em novas bases, de forma que possibilite a reinvenção de novas possibilidades de vida. Neste sentido, a participação efetiva nos rumos da história é entendida como consciente e, portanto, positiva.

Quanto ao conceito de negativo, está relacionado ao uso alienado do conhecimento, sem avaliações críticas acerca das contradições intrínsecas ao processo de aquisição de novos conhecimentos, o que não possibilita ações conscientes, tornadas, por vezes, destrutivas no seio da própria comunidade indígena.

É importante delimitar o que entendemos por Movimento de Professores Indígenas G/K. Esse movimento não se expressa somente por intermédio de um corpo único, coeso e centralizador de decisões e ações. Ele também se expressa mediante ações individuais e/ou coletivas no âmbito de cada unidade escolar espalhada pelas 24 áreas indígenas do estado de Mato Grosso do Sul. À medida que surgem os problemas específicos de cada unidade, os conflitos internos provenientes da dinâmica própria de cada escola e mesmo a relação com as Secretarias de Educação dos municípios, os professores alocados na unidade tomam a iniciativa de resolver os impasses locais, sem a interferência direta do Movimento. Porém, mesmo essa atitude não deixa de ser o reflexo de uma práxis política coletiva, resultado de um processo de conscientização que só se estabelece a partir do envolvimento com um organismo, no caso, o Movimento de Professores Guarani/Kaiová, que respalde as ações coletivas no âmbito local.

Assim, refletimos sobre a ação da Comissão que representa o Movimento e também sobre a atuação de professores que tenha o significado de uma experiência coletiva, sendo, portanto, sua manifestação direta ou mesmo indireta do Movimento. Neste sentido, o Movimento existe enquanto força política representativa dos professores. Sua materialização acontece por meio da Comissão, a expressão concreta da organização,

composta por um membro de cada área indígena que atua como articulador e motivador de ações políticas voltadas para os interesses coletivos.

Contudo, não podemos perder de vista que todo movimento social carrega consigo elementos contraditórios, ambíguos, seja na ação, seja no discurso. Ele não é homogêneo; é dinâmico e sofre alterações constantes.

É importante lembrar que a própria identidade do índio é uma designação genérica, de caráter político, que permeia e respalda a luta dos grupos minoritários, mas que por vezes é forjada. No cotidiano, ela não acontece com a mesma facilidade que no âmbito político, e as negociações se desenrolam mais junto às lideranças. Assim, quando nos referimos aos Guarani, temos clareza sobre as especificidades de cada grupo (Kaiová ou Nãndeva) e ainda sobre as particularidades de cada reserva, levando em consideração a variedade dos condicionamentos geográficos e a intensidade do contato, o que se reflete em todo o processo de organização do Movimento de Professores.

O indigenismo, oficial ou não, está investido de certa preocupação em domesticar o outro, no caso o índio. Entendemos que todo o processo histórico – e inclui-se aqui o processo da organização indígena – compreende uma teia de relações de poder que perpassa todos os níveis de relações sociais. Contudo, não deixamos de lado a crença nas possibilidades de rearticulação permanente dos vários grupos que participam desse processo, opondo-se e contrapondo-se, reinventando o cotidiano das pessoas e construindo a história de uma forma dinâmica.

CAPÍTULO I

CAMINHOS DA PESQUISA

O interesse pelo tema indígena no plano acadêmico teve início com nossa participação em um curso de extensão sobre os Guarani/Kaiová, no ano de 1991, no Centro Universitário de Dourados/UFMS. Passamos, desde então, a nos aprofundar no assunto, seja por meio de leituras, seja participando de grupos de pesquisa com professores do *Campus* de Dourados ou colegas também interessados na questão indígena.

Em 1994, na condição de professora substituta do Curso de História do Centro Universitário de Dourados/UFMS, participamos do primeiro curso de capacitação, para o ensino fundamental, oferecido aos professores Guarani/Kaiová do estado de Mato Grosso do Sul. Esse curso fora iniciado em 1993 e se processou em várias etapas no período das férias escolares, segundo o calendário das escolas oficiais não indígenas, até 1996.

Em 1996, quando iniciamos o Curso de Especialização em História do Brasil, desenvolvemos uma pesquisa sobre o CIMI (Conselho Indigenista Missionário), um estudo de caso sobre a ação indigenista não-governamental, com ênfase na prática da equipe de Dourados em educação escolar indígena. Esta prática do CIMI a princípio esteve relacionada aos projetos educacionais que se enquadravam na linha das propostas alternativas surgidas a partir da década de 1970 e que foram reconhecidas como práticas oficiais pós Constituição de 1988. Foi estabelecido um novo quadro jurídico para a educação escolar indígena.

Essa primeira experiência de pesquisa propiciou-nos um contato mais intenso com professores e lideranças indígenas, bem como com entidades de apoio e universidades, locais (UFMS e UCDB) e nacionais (USP, UNICAMP, dentre outras), cujos intelectuais assessoravam e/ou ministravam aulas no Curso de Capacitação dando suporte teórico e metodológico para a apropriação dos professores indígenas em torno da organização do Movimento de Professores Guarani/Kaiová no Estado de Mato Grosso do Sul.

Desde o início de nossa pesquisa, sabíamos da sua complexidade, ou seja, o Movimento de Professores Guarani/Kaiová em Mato Grosso do Sul, tendo em vista sua abrangência em termos de historicidade. Constatamos, pois, que deveríamos prosseguir o estudo tendo como parâmetro a construção de uma história sociológica.

Na historiografia brasileira, os índios foram ignorados como agentes históricos, sendo interpretados como vítimas ou vilões, desconsiderando-se o seu poder de articulação, de ação e de reação aos impositivos da dominação. Sem deixar de considerar o processo de dominação, que indiscutivelmente foi atroz para os povos indígenas, buscamos novas interpretações acerca da história indígena, desvendando os interesses de uma postura historiográfica que negligenciou a capacidade intelectual dos índios na condução de suas próprias vidas, justificando ao longo dos séculos políticas voltadas para a tutela.

De modo geral, o que pretendemos é compartilhar uma nova postura historiográfica em que os índios são agentes de sua história. Acreditamos que o movimento indígena é a expressão de um processo de ação e reação dos índios na busca de soluções para os problemas advindos do contato.

Nessa perspectiva, tentamos entender o processo de gênese e desenvolvimento do Movimento de Professores Guarani/Kaiová no Estado de Mato Grosso do Sul, em relação à sociedade envolvente e às suas próprias comunidades. Quais os condicionamentos para a organização dos professores indígenas? Em que medida eles se encontram conscientes do processo de conquista da escola, compreendendo que o movimento indígena é, em grande parte, reflexo de posturas que a comunidade externa elaborou/elabora para eles?

Entendemos que as vozes indígenas não estão desconectadas das vozes de seus interlocutores, ou, para usar a linguagem sociológica, de seus mediadores sociais externos (entidades de apoio, organizações não governamentais, universidades e o próprio Estado), que, de alguma forma, informam e direcionam seus posicionamentos. No entanto, podemos falar do diálogo necessário, porque grande parte desse processo de condução está reservada aos próprios indígenas, numa relação conflitante de interesses. Se por um lado, os indígenas são cooptados pelas contradições intrínsecas da política oficial e da ação dos mediadores, por outro, se apropriam do que consideram importante, procurando “novas significações para velhos atos, novos atos para velhas significações, novos atos e novas significações” (MARTINS, 1988, p. 11), numa dinâmica que possibilita a reinvenção contínua do modo de ser indígena.

Nessa perspectiva, percebemos a necessidade de uma abordagem interdisciplinar da questão sobre a qual nos debruçamos. Além do referencial teórico da História, buscamos subsídios especialmente nas áreas da Sociologia, da Antropologia Social e da Educação.

Quando começamos a pesquisa de campo, o universo teórico-metodológico foi se ampliando na mesma medida das bases empíricas de observação, ou seja, o universo da educação escolar e sua implicação com o Movimento de Professores Guarani/Kaiová.

A princípio tomamos como estratégia o acompanhamento do I Curso de Magistério Específico e Diferenciado para Formação de Professores Guarani/Kaiová, oferecido pela Secretaria de Educação do Estado, sob a determinação do MEC, e que conta com assessorias da UFMS, da UCDB, e do CIMI, além do apoio de algumas Secretarias Municipais de Educação. Acompanhamos a realização de sua segunda etapa, no período de 17 de janeiro a 12 de fevereiro de 2000, e da terceira etapa, que se realizou no período de 24/07 a 12/08/2000. Num primeiro momento, empreendemos a exploração do ambiente em torno da educação escolar. Os cursistas eram, na sua maioria, professores das escolas indígenas Guarani/Kaiová de várias aldeias do Estado de Mato Grosso do Sul. Ali se encontrava não só grande parte dos integrantes do Movimento de Professores Guarani/Kaiová do Estado, como também a maioria dos membros da Comissão que representa o Movimento, que é composta por um representante de cada aldeia, como já mencionamos.

A observação feita junto aos professores durante o período de aulas possibilitou-nos um contato mais permanente com esses professores, inclusive com alguns dos membros da Comissão. Numa reunião com eles, explicamos nosso interesse pela questão, as razões e a necessidade de seu consentimento para a efetivação da pesquisa, informando-os de que eles próprios seriam um dos pilares da investigação. Depois de uma avaliação do grupo, foi confirmada a colaboração, por meio do fornecimento dos documentos que tinham em mãos. A decisão levou em conta, dentre outros aspectos, o significado político para o Movimento dessa colaboração, depois do que passamos a dialogar com mais abertura com os professores cursistas.

Além desse contato inicial, realizamos viagens por algumas das aldeias que contam com professores indígenas e que são alunos desse I Curso de Magistério, programado para ser realizado em sete etapas. Esses professores recebem acompanhamento mensal de professores-assessores, para esclarecimentos e discussão das tarefas exigidas durante o período do curso intensivo, que devem ser realizadas nos intervalos entre uma etapa e outra. As etapas de curso intensivo são realizadas no período das férias escolares.

Após esse contato inicial com os sujeitos da pesquisa, retomamos o projeto no seu todo e estabelecemos duas etapas de trabalho, consideradas básicas para o percurso da investigação: 1) uma de base teórica, explorando a História do tempo presente e a História oral, bem como as demais áreas do conhecimento necessárias para abarcar o objeto, especialmente a Sociologia, a Antropologia e a Educação; 2) a pesquisa documental em si, que engloba uma revisão bibliográfica. Por se tratar de povos sem tradição de escrita, deparamo-nos com lacunas que nos obrigaram a recorrer à produção de outras fontes de pesquisa, fundamentadas na oralidade, e que implicam um envolvimento direto do pesquisador como um “observador participante”, visando a uma melhor compreensão do universo indígena (BOSI, 1997, p. 2). Assim, nesta segunda etapa, definimos os procedimentos metodológicos e técnicos da pesquisa, bem como as fontes documentais escritas e orais.

Com referência à primeira etapa, visamos ao embasamento teórico para a reelaboração dos conceitos necessários para a compreensão do objeto em questão. Diante do uso da interdisciplinaridade como recurso essencial, cabe ressaltar sua adequação para que a identidade histórica não se perca.

Além dos referenciais teóricos da História, tomamos como ponto de partida as reflexões que envolvem os conceitos de movimentos sociais, categoria teórica da Sociologia que para ser transportada para a especificidade dos movimentos indígenas, requer uma conceituação de cultura e de identidade étnica, campo privilegiado pela Antropologia Social. Também recorreremos aos pressupostos da educação escolar indígena diferenciada, visando à compreensão do que se entende e se pleiteia nos movimentos de professores indígenas.

A análise relacional que procuramos realizar – entre os dados empíricos coletados/fontes escritas e os elementos teóricos capazes de explicá-los – serve para aclarar progressivamente o objeto da pesquisa, em processo de progressiva manifestação.

1.1. Fundamentação teórico-metodológica da História geral e da História indígena

Esta investigação situa-se num contexto teórico-prático onde se entrecruzam a História, a Educação e o movimento indígena.

Para desenvolver uma investigação sobre a História do presente, começamos pela discussão da categoria essencial do saber histórico, como é entendido por Thompson (1978). Para este autor, a grande questão do trabalho de construção histórica reside no eixo teórico do dinamismo histórico, do resgate dos vários agentes históricos (considerando o fazer das pessoas) que resume o conceito da dialética materialista da história.

Nessa trilha, ainda com base em Thompson (1987), deparamo-nos com a necessidade da pesquisa empírica em relação aos seus fundamentos teóricos, como forma de abarcar os vários componentes da lógica histórica, contemplando os movimentos sociais e as relações sociais (pessoas e contextos reais).

O “real”, na concepção de Thompson, se distancia da “verdade”, termo bastante caro à Filosofia. Neste sentido, o autor tece críticas à concepção filosófica de “verdade” e busca a compreensão do saber histórico num campo mais distante dela. Assim, o “real” é o concreto, é aquilo que está posto na sua forma mais aparente, o que está mais próximo da realidade visível, os fatos em si, e que deverão passar pelas mãos do historiador, sendo manipulados segundo um forte aparato teórico-conceitual, porque a realidade total desaparece; o que fazemos é reconstruí-la. O “olhar sobre” a realidade é parte fundamental na construção do saber histórico.

Considerando a contribuição de Thompson na busca da melhor forma para fazer história indígena, mesmo que do tempo presente, é imprescindível investigar o real como ele é, como ele se apresenta e se constrói historicamente. Para o cumprimento de tal meta, são necessários os referenciais da pesquisa empírica, no caso específico do objeto em questão, recorrendo a fontes escritas e orais.

O conceito de lógica histórica defendido por Thompson pressupõe o movimento histórico com base nas relações sociais e implica discussões sobre temporalidade, experimentação histórica, objetividade/subjetividade, entre outras. Em nossa pesquisa, buscamos ir além da análise de Thompson sobre as relações sociais, assentadas que estão na luta de classes. Interessa-nos enfatizar o diálogo entre o conhecimento histórico e seu objeto, em que a objetividade se expresse por meio das evidências, especificamente aquilo que não pode ser mudado, e a subjetividade, que implica o envolvimento do historiador, considere um suporte teórico que permita a adequação das perguntas a serem feitas às evidências. No caso da pesquisa em questão, precisamos nos munir de procedimentos teórico-metodológicos que diminuíssem os riscos oferecidos por uma História do tempo presente, bem como por uma História de povos ágrafos que têm na oralidade (na memória

coletiva) sua maior expressão. Ao analisar qualquer fenômeno histórico do tempo presente, é imprescindível o resgate da historicidade nele implícita, uma vez que todo fato histórico deve ser analisado sob essa perspectiva.

A História parte da realidade para representar o homem. Ele está inserido numa realidade maior das relações sociais presentes. A própria concepção de tempo não é a do tempo do relógio, cronológico, mas de tempo social. É importante valorizar a representação que os homens fazem da realidade, não esquecendo, no entanto, o fato em si. Se a História tem como centro o homem, todos os elementos que constituem a vida humana devem ser analisados de forma que componham a totalidade da realidade que o cerca.

Sobre a história do presente, Hobsbawn (1978) nos fornece alguns subsídios que podem ser transportados para o objeto histórico em questão. Os problemas e as possibilidades levantadas pelo autor para a construção de uma História do tempo presente, esclarecem-nos que escrever sobre o passado remoto e o tempo presente são etapas diferentes, apresentando cada qual dificuldades peculiares. Para o estudo da História do passado remoto, o maior dos perigos enfrentados pelo pesquisador é o anacronismo. Para o estudo da História do tempo presente, Hobsbawn nos remete a três questões básicas:

... o da própria data de nascimento do historiador, ou em termos gerais, o das gerações; os problemas de como nossa própria perspectiva do passado pode mudar enquanto procedimento histórico; e o de como escapar às suposições da época partilhadas pela maioria de nós. (HOBSBAWN 1978, p. 243)

A primeira questão “supõe que uma experiência individual de vida também seja uma experiência coletiva” (HOBSBAWN, 1978, p. 44). Isto nos reporta à questão da memória que, individual ou coletivamente, sofre variações, porque é seletiva. Se, por um lado, este recurso se apresenta como positivo, porque ressalta aspectos vividos de forma mais clara, estando mais próximo dos fenômenos históricos ocorridos e enriquecendo o poder de construção da totalidade histórica, por outro lado, o estudioso torna-se mais suscetível ao envolvimento emocional com os fenômenos históricos, o que pode acarretar distorções nas mãos de um pesquisador desavisado. As experiências vividas de forma coletiva nos remetem a uma visão de consenso sobre os fatos históricos vivenciados, uma vez que além de poder ocasionar inúmeras formas de análise, também congrega elementos constantes que convergem para uma base consensual capaz de determinar uma certa visão do próprio tempo presente. E uma visão crítica e abrangente é fundamental.

Outro aspecto levantado por Hobsbawn refere-se à ideia de que “até o passado registrado muda à luz da história subsequente” (1978, p. 250). Para que possamos enxergar a História do século XX como um todo, é preciso que nos afastemos o máximo possível de um envolvimento pessoal e somemos o maior número de elementos oriundos de outros documentos, descritivos ou analíticos, pois assim se “estará menos à mercê de movimentos de prazo relativamente curto do clima histórico, conforme experimentados por aqueles que os vivem. Essa é a dificuldade do historiador de seu próprio tempo” (HOBSBAWN, 1978, p. 252).

Quanto ao terceiro ponto enumerado por Hobsbawn, ressalta-se o consenso referido na primeira questão, ou seja, o “padrão geral de nossas idéias sobre o nosso tempo, que se impõe por si mesmo à nossa observação” (1978, p. 250). Esta é uma força presente nas análises dos historiadores: sempre estamos cercados por uma mentalidade, mesmo que arbitrária e suscetível às mudanças, que é consensual no momento em que efetuamos nossas análises.

Diante da constatação de que o historiador do tempo presente está mais à mercê do tempo vivido, é preciso ter a compreensão de que devemos nos prevenir contra profetas e profecias que contenham um espírito apologético do assunto pesquisado. Segundo Hobsbawn, “independente de nossa reação, a descoberta de que nos enganamos, de que não podemos ter entendido adequadamente, deve ser o ponto de partida de nossas reflexões sobre a história de nosso tempo” (1978, p. 254). A visão de derrotados e vencidos sempre tende a ser consensual no grupo que representa e antagônica em relação ao outro ou a outros grupos. Porém, o maior alcance compreensivo advém do grupo dos vencidos. Para HOBSBAWN, as palavras de Reinhard KOSELLECK são esclarecedoras:

O historiador do lado vencedor facilmente se inclina a interpretar o sucesso de curto prazo em termos de uma teleologia ex post de longo prazo. Isso não acontece com os derrotados. Sua experiência básica é que tudo aconteceu diferente do esperado ou planejado... Eles têm uma necessidade maior de explicar por que outra coisa ocorreu e não aquilo que achavam que aconteceria. Isso pode estimular a busca de causas de médio e longo prazo que expliquem a ... surpresa ... gerando percepções mais duradouras e, conseqüentemente, de maior poder explicativo. No curto prazo, a história pode ser feita pelos vencedores. No longo prazo, os ganhos em compreensão histórica têm advindo dos derrotados. (apud 1978: p. 255)

No caso da História dos povos indígenas do Brasil, durante todo o século XX houve a crença sobre sua extinção, o que foi compartilhado por antropólogos, sociólogos e

historiadores, que os ignoraram como agentes da história, impossibilitando análises mais fecundas. Desde a chegada dos europeus em terras brasileiras até muito recentemente, os índios eram vistos como povos inferiores, incapazes de se autoconduzir, seja numa visão em que eram tratados como vítimas do processo de colonização, sejam vistos como povos selvagens passíveis de extermínio e de escravização.

Todo o processo de dominação, assentado na escravização, na expulsão e na expropriação das terras indígenas, mas especialmente na imposição cultural a que foram submetidos os indígenas, por intermédio de políticas públicas voltadas para a tutela, serviu, na maioria das vezes, como meio de incapacitá-los para qualquer ação de resistência mais eficaz, necessária à transformação da realidade que os envolvia. Apesar de terem uma história de resistência guerreira ou cultural, muitas vezes isso contribuiu para novas derrotas.

CUNHA define o que foi essa história mal interpretada e mal conduzida:

Por má consciência e boas intenções, imperou durante muito tempo a noção de que os índios foram apenas vítimas do sistema mundial, vítimas de uma política e de práticas que lhes eram externas e que os destruíram. Essa visão, além de seu fundamento moral, tinha outro, teórico: é que a história, movida pela metrópole, pelo capital, só teria nexos em seu epicentro. A periferia do capital era também o lixo da história. O resultado paradoxal dessa postura 'politicamente correta' foi somar à eliminação física e étnica dos índios sua eliminação como sujeitos históricos. (1998, p. 17-8)

Discussões que visam à construção de uma nova História indígena em que pesem os índios como agentes históricos, ganharam contornos mais consistentes somente nas décadas de 1970, 1980 e 1990. Elas refletem o surgimento de um movimento indigenista alternativo, iniciado em fins dos anos 60 e fortalecido durante a década de 1970, que se contrapunha à tese de um possível desaparecimento dos povos indígenas. Esta visão fatalista justificou, ao longo do século XX, políticas voltadas para a integração/incorporação dos índios à sociedade nacional, por meio da intervenção de órgãos oficiais de gerenciamento das questões que envolviam os indígenas brasileiros, como, por exemplo, o Serviço de Proteção ao Índio – SPI, fundado em 1910, e depois a Fundação Nacional do Índio – FUNAI, que substituiu o SPI em 1967.

Em fins da década de 1960, já era visível que não somente os índios não desapareceriam, mas também que a História indígena sofria um deslocamento de eixo. Fazia-se necessário auxiliá-los de maneira mais eficaz na luta pela preservação de seus

territórios, considerando que as investidas de progresso sobre a Amazônia,, patrocinadas pelo governo militar, eram abruptas e inescrupulosas, ameaçando as terras e as culturas indígenas, comprometendo sobremaneira a existência desses povos. Foi nesse contexto que a reação indigenista ganhou força, conjuntamente com as sociedades indígenas, e se estendeu para a defesa da autonomia dessas sociedades como um passo fundamental na garantia do direito à diferença e à diversidade cultural.

O movimento indígena organizado, surgido na década de 1970, foi mais uma expressão do fortalecimento das reações à ditadura militar e que se somou à iniciativa de outros segmentos da sociedade nacional. No caso indígena, suas reivindicações por direitos requeriam um deslocamento para a própria História, que se assentava no consenso de serem os indígenas os primeiros habitantes do território nacional, o que representou a força motriz para essas reivindicações, mobilizando um amplo movimento de apoio. Em fins dos anos 70, evidenciou-se o choque entre uma concepção idealizada dos índios e a ação indígena reivindicatória.

Neste sentido, os historiadores passaram a refletir sobre o elemento teórico que pudesse determinar qual o estatuto da História para sociedades ágrafas, como elas integram sua história em acontecimentos de grande impacto. A questão do contato passou a ser examinada não mais como mera consequência da expansão europeia, mas como forma de articulação daquelas sociedades diante do contato. Um dos pontos cruciais a serem tratados era a reformulação dos mitos que permeiam o universo mental dos povos indígenas e problematizam a presença do branco. Na visão indígena, cogitava-se que seus antepassados pacificaram os brancos, num ponto de vista que atribui ao índio uma força de ação. Outro ponto a ser considerado era a conquista, que deveria ser vista a partir da América e não somente da Europa, afinal, a História indígena foi escrita também pelos próprios índios e não apenas pelos europeus.

No campo acadêmico, abriram-se novas frentes no diálogo entre a Antropologia e a História: tanto as abordagens estruturalistas quanto às teses globalizantes das décadas anteriores passaram a ser repensadas.

Para Monteiro (1995), cabe ao historiador um duplo desafio: 1) recuperar para os índios o papel de agentes históricos em toda a história da formação das sociedades e das culturas do continente americano, revertendo uma ideia de passividade e de inferioridade e registrando a capacidade dos índios de se oporem às mais variadas formas de exploração e espoliação a que estiveram sujeitos; 2) repensar o significado da História a partir da

experiência e da memória de populações que pouco ou nunca registraram seu passado por meio da escrita.

A historiografia deve avançar para superar seu enquadramento etnográfico e não-histórico e o vício de redução dos índios a meras vítimas do processo de expansão europeia e, hoje, brasileira. A historiografia precisa superar seu caráter determinista e “fornecer fundamentos e diretrizes para a compreensão do desafio teórico e político que os índios apresentam para a sociedade e para o Estado brasileiro” (MONTEIRO, 1995, p. 227).

Nessa perspectiva, a História oral passou a ser um recurso rico para ampliar o conhecimento, uma vez que os mitos e outras narrativas das tradições orais são um campo fértil de investigação. Tratamos dessa questão nos procedimentos técnico-metodológicos e fontes.

1.2. Em busca de um conceito de movimento social

Se partirmos da constatação de que a sociedade brasileira atravessa um período de crise política bastante profunda, devemos considerar que se, por um lado, isso provoca impasses, por outro, aponta novos caminhos e novas possibilidades de construção de uma outra realidade, assentada em bases de negociação renovadas.

Os movimentos sociais surgidos no bojo dessa crise ganham cada vez mais força, buscando impor uma nova base de diálogo entre as estruturas de poder e o cotidiano das pessoas, sem o que não há espaço para uma democracia legítima.

SCHERER-WARREN (1993) traçou a trajetória histórica das formas de organização da sociedade civil e suas mediações na América Latina e em particular no Brasil, principalmente daquelas denominadas movimentos sociais. Baseados nos estudos dessa autora, podemos afirmar que na década de 1970 o pensamento sociológico foi marcado pela mudança de paradigmas – do macro ao micro, do geral ao particular, da determinação econômica à multiplicidade de fatores, das lutas de classes para os movimentos sociais. TOURAINE e CASTELLS estão entre os reformuladores da nova postura. TOURAINE estabelece uma relação teórica entre as categorias de classe e os movimentos sociais, na qual substitui uma sociologia das contradições por uma sociologia do conflito.

Para Touraine, os movimentos sociais se constituem na “ação conflitante de agentes das classes sociais lutando pelo controle do sistema de ação histórica” (*apud* FORACCH; MARTINS, 1980, p. 22). Nessa formulação, Touraine diferencia os diversos tipos de condutas coletivas, sendo que o fator preponderante do movimento social reside no conflito de classes e não mais nas condições objetivas com ênfase na estrutura econômica. Isto implica numa ideia de ação em que as condutas coletivas contêm historicidade, ou, para expor de outro modo, na medida em que se confrontam, estabelecem planos de lutas opostos aos do sistema institucional, visando a mudanças nos mais variados campos da vida. No dizer de TOURAINE, luta-se pelo controle da historicidade.

Para Scherer-Warren (1993), o enfoque vislumbrado na década de 1970 foi centrado em interpretações baseadas em lutas históricas nacional-populares. A centralidade em torno do partido e da tomada revolucionária do poder cedeu lugar à análise da hegemonia e da possibilidade de criação de uma “vontade coletiva nacional popular”. As teorias gramscianas tornaram-se recorrentes e os novos enfoques foram fornecidos pelos estudos de Laclau, Casanova, Portantiero e Weffort.

A categoria movimento social, cujo uso se iniciou na década de 1970, passou a ser a tendência predominante do pensamento sociológico da década de 1980. Os estudos dos processos históricos globais foram substituídos pelos de grupos específicos organizados, ou das “identidades restritas” (ZERMEÑO, *apud* SCHERER-WARREN, 1993, p. 17). A cultura popular passou a ser encarada num sentido positivo, em que a espontaneidade, a autenticidade e o comunitarismo são aspectos políticos relevantes:

[...] em lugar da tomada revolucionária do poder poder-se-ia pensar em transformações culturais e políticas substantivas a partir da cotidianidade dos atores envolvidos. Buscou-se este potencial em sujeitos múltiplos, seja nos movimentos urbanos, nas comunidades eclesiais de base, nas lutas pela terra, moradia, etc..., nas mulheres, nos ecologistas, nos grupos jovens, nos sindicatos, nos movimentos de defesa dos direitos humanos e de defesa étnica e noutros. (ZERMEÑO, *apud* SCHERER-WARREN, 1993, p. 17)

É preciso salientar que essas análises teóricas foram o reflexo da proliferação de múltiplas formas de protestos em fins da década de 1970 e início dos anos 80. No entanto, um conceito consensual de movimento social ainda não havia sido construído. Para alguns, toda a ação coletiva, fosse de caráter reivindicatório ou de protesto, era considerada movimento social, independente do alcance de suas lutas e da consciência política e

ideológica de suas ações. Para alguns estudiosos, o conceito de movimento social se reduz a um número extremamente limitado de ações coletivas de conflito, o que praticamente nos levaria a crer na inexistência de movimentos sociais na América Latina.

A partir de um amplo projeto, “Movimentos sociais frente à crise”, realizado na América Latina,¹ as orientações coexistentes no interior das práticas coletivas dos países latino-americanos foram resumidas em torno de cinco pares; cada par expressa uma tensão entre possibilidades antagônicas:

a) democracia versus verticalismo e autoritarismo dentro dos próprios movimentos; b) valorização da diversidade societal versus a tendência ao reducionismo e a monopolização da representação; c) autonomia diante de partidos e Estado versus heteronomia, clientelismo e dependência; d) buscas de formas de cooperação, de autogestão ou co-gestão da economia diante da crise versus a dependência estatal e ao sistema produtivo capitalista; e) emergência de novos valores de solidariedade, reciprocidade e comunitarismo versus individualismo, lógica de mercado e competição. (CALDERÓN, apud SCHERER-WARREN, 1993, p. 19-20)

Estas novas modalidades do pensamento teórico sobre as ações coletivas contemporâneas são denominadas “novos movimentos sociais”, contrapondo orientações emergentes às formas tradicionais do agir político.

Nos anos 90, prosseguiu-se traçando as perspectivas possíveis, levando-se em consideração duas visões sobre o problema da organização da sociedade civil: de um lado, em face do aumento da pobreza, da insegurança e da violência, acreditou-se que a massa social se constituiu num agregado inorgânico de individualidades e de manifestações atomizadas. Nesse ponto de vista, os organismos da sociedade civil tendiam a desaparecer, cedendo lugar às condutas de crise, como gangues de jovens, grupos de delinquentes, etc. Ainda nessa visão, uma outra abordagem percebeu a importância de se compreender as relações de cooperação e de conflito nos processos de organização do crime. Esta também é uma modalidade de organização possível no seio da vida cotidiana. Nessa vertente, temos a recondução das análises para o entendimento das condutas de crise, dos processos de “desmovimento” (seja desmobilização, imobilismo ou antimovimento) (SCHERER-WARREN, 1993, p. 21).

A segunda visão sobre o problema da organização da sociedade civil diz respeito ao entendimento não só da existência da crise, mas também da conduta,

¹Cf. SCHERER-WARREN (1993).

[...] de admiti-la, tentando contrapor ao imobilismo das massas os espaços possíveis de mobilização; ao antimovimento ou condutas de crise, as novas formas de se movimentar ou de ações coletivas, e entender os significados políticos e culturais destas. (SCHERER-WARREN, 1993, p. 21)

O que preponderou, na visão de Scherer-Warren, ao menos no começo da década de 1990, foi a articulação das duas dimensões de análise. As noções de macro e microrrealidade se redefiniram. A realidade, antes entendida como totalidade estruturada, passou a ser concebida como “multifacetária e complexa [...] enquanto processos de ação política, enquanto práticas sociais em construção, enquanto movimento propriamente dito. Busca-se sobretudo, os significados e alcances políticos e culturais das ações coletivas” (SCHERER-WARREN, 1993, p. 22). Porém, isto já era realizado pelas análises microsociológicas; “a inovação encontra-se no surgimento de práticas políticas articulatórias das ações localizadas, **de redes de movimentos** (*networks*) e na busca de metodologias que permitam entendê-las” (SCHERER-WARREN, 1993, p. 22).

O entendimento das interconexões entre o local e o global são fundamentais; de alguma maneira, o comunitário e a dimensão supranacional e transnacional se complementam no encontro do micro e do macro, sendo o global entendido como o espaço de pluralismo social e cultural na intercomunicação das diversidades (étnicas, raciais, culturais).

Para SCHERER-WARREN, o significado dessas articulações em termos de redes de movimentos ainda era bastante emergente nos anos 90. Entendemos que esse processo se proliferou durante a década: ele é representado pelos vários movimentos sociais, inclusive os indígenas, que buscavam articular-se com as ONGs, os fóruns nacionais e internacionais, as entidades de apoio e com outros povos indígenas do Brasil e da América Latina. Por meio dessas relações, se estabeleceram assessorias técnicas, políticas e religiosas.

Outro aspecto a se considerar com relação aos novos movimentos sociais (NMS) diz respeito à superação da dicotomia entre novos e velhos movimentos sociais, para “[...] analisar novos elementos culturais emergentes, tanto nos tradicionais (sindicatos, etc.) como nos surgidos mais recentemente (ecológicos, de gênero, étnicos, etc.)” (SCHERER-WARREN, 1993, p. 24). Dentre os novos elementos, destacam-se os étnicos e os políticos de caráter pacífico, tendo como bandeiras de luta a descentralização, a autonomia num

contexto de respeito à diversidade cultural e humana e uma democracia mais participativa e direta.

Se em análises anteriores, primeiramente se privilegiava o Estado em detrimento dos movimentos sociais, depois, o movimento era concebido como o lugar da libertação e o Estado como o da repressão, na década de 1990 surgiu uma outra tendência. Tanto o papel do Estado quanto o dos movimentos sociais e as relações desses movimentos com o Estado precisavam ser investigadas, na tentativa de desvendar em que medida as ações dos movimentos eram modificadas pelo Estado ou como suportavam os efeitos político-institucionais nessas ações. E o contrário também deve ser objeto de investigação, ou seja, como o Estado também se vê obrigado à reformulação sob o efeito dos movimentos da sociedade civil, abrindo-se para a maior intervenção e participação dos indivíduos em suas práticas.

Trata-se aqui da cidadania coletiva, elaborada a partir de grupos organizados da sociedade civil, por intermédio de movimentos sociais². O cidadão coletivo que faz parte dos movimentos sociais luta pelo controle da historicidade baseada nos interesses da coletividade. São interesses de diversas naturezas e que impulsionam, por exemplo, grupos de favelados a lutarem por moradia, mães a reivindicarem creche e escola, grupos de excluídos do campo a lutarem pela posse da terra, etc. Há, além destes, outros grupos que lutam pelo direito à diferença e à alteridade: os homossexuais, as mulheres, os ecologistas e ainda grupos étnicos.

Essas práticas de luta são engendradas na esfera do cotidiano por intermédio de um processo acumulativo de conhecimentos que expressam a identidade político-cultural de cada segmento social. Vários agentes participam desse processo, os diretamente beneficiados e os mediadores sociais – grupos de apoio e assessorias das mais diversas naturezas que atuam informando sobre o funcionamento da máquina administrativa dos órgãos públicos, possibilitando aos participantes dos movimentos um conhecimento maior sobre as engrenagens do sistema, evidenciando seus aliados e seus oponentes no fluxo e no refluxo dos movimentos.

À medida que o Estado avança com a instituição de leis, objetivando o controle da sociedade, os movimentos sociais passam a reivindicar sua utilização “[...] como

² Cf. GOHN, Maria da Glória. *Movimentos Sociais e Educação*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999. (Questões da nossa época, 5)

ferramenta de libertação, à medida que o controle não está explícito. No plano do discurso, a lei se apresenta igual para todos.” (GOHN, 1999, p. 18). Neste sentido, entendemos que a concretização de direitos consagrados em lei impõe aos novos movimentos, que aparentemente estão dimensionados no nível do imediato e do cotidiano, a necessidade de sua superação porque esse universo menor se confronta com o maior num plano de tensões e conflitos. Nesta passagem de um universo para outro, se requer uma multiplicidade de estratégias que amplie a ação política dos movimentos, impondo novas articulações em redes de movimentos.

1.3. Conceitos de cultura e identidade étnica

Atualmente o campo de estudo da Antropologia é definido pelo conceito de cultura, compreendida como um fenômeno social em que formas de agir e de pensar são compartilhadas por um dado agrupamento humano, ou seja, como um conjunto simbólico³. Essa noção implica numa mudança de postura quanto à cultura, que deixa de ser algo:

... menos ligado a costumes, técnicas, artefatos em si, e mais relacionada ao significado que estes têm no interior de um código simbólico. Enquanto conjunto de símbolos, a cultura é produto de uma capacidade inerente à espécie humana e que a diferencia dos outros animais: o pensamento simbólico. (TASSINARI, 1995, p. 448)

A definição de cultura proposta por TASSINARI (1995, p. 448-9) baseia-se nos seguintes pontos: 1) o código simbólico que chamamos de cultura permeia todos os momentos da vida social (casamento, natureza, sexualidade, etc.). Cada parte da vida social só pode ser compreendida em relação à totalidade cultural de que faz parte, no interior de um conjunto amplo de símbolos; 2) a cultura diz respeito a uma capacidade comum a toda humanidade e por isso prevê a possibilidade de entendermos o diferente; 3) cada cultura é compartilhada, formulada e transformada por um determinado grupo social; 4) toda cultura é dinâmica, ou seja, vai se transformando através da história.

Com base nessa concepção de cultura, é que entendemos como as sociedades indígenas organizam o mundo e se organizam no mundo, compondo seu universo total, as

relações que estabelecem com a natureza, com o mundo sobrenatural e com a sociedade. O modo como procuramos caracterizar a vida social dos povos indígenas, com base em uma forma linear de escrita na qual os fenômenos são divididos em várias partes, não corresponde ao sentido atribuído por eles próprios. Para as sociedades indígenas, as relações que os índios estabelecem com a natureza, com o mundo sobrenatural e com a sociedade “encontram-se embricados uns nos outros, e são aspectos de um mesmo e único processo: o da reprodução material e simbólica da vida social” (TASSINARI, 1995, p. 450).

Neste sentido, o contexto cultural do povo Guarani é um dos eixos centrais de nossa investigação. O movimento de professores Guarani/Kaiová e todas as formas de condução e gerenciamento do movimento, ainda que sejam, em parte, elaborações que a sociedade não-indígena forjou para eles, passam pelo modo de ser dos Guarani, respondendo às necessidades e a seus ritmos próprios, relacionados a seus códigos culturais.

Sabemos que a cultura indígena é fundamentalmente oral e que a historicidade de uma cultura oral só pode ser entendida no seio das chaves culturais dessa sociedade, determinantes dos sentidos de vida e de morte e da relação com a realidade circundante. BRAND (1997, p.21) chama isto de relação com o entorno regional, onde estão aqueles que fazem parte da sociedade majoritária, com sua economia, seus valores, suas religiões, suas técnicas e seus mecanismos de exploração.

Nenhuma sociedade pode ser definida unicamente a partir de suas características internas, mas enquanto em interação no contexto regional ... Hoje, os Guarani/Kaiová estão sendo constantemente desafiados pelo entorno regional, do qual dependem para a sua sobrevivência enquanto grupo étnico diferenciado. (BRAND, 1997, p. 44-5)

Segundo a elaboração teórica de Frederich Barth, “Grupos étnicos são formas de organização social em populações cujos membros se identificam e são identificados como tais pelos outros, constituindo uma categoria distinta de outras categorias da mesma ordem” (1976, p. 26).

³ Cf. TASSINARI, A .M. I. Sociedades indígenas: introdução ao tema da diversidade cultural. In: *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC; MARI; UNESCO, 1995. p. 448.

Para tratar da questão da identidade étnica, Oliveira (1976) afirma que ela é constituída a partir da identidade constrativa, ou seja, de nossa afirmação diante do outro, uma afirmação por oposição e que não surge isoladamente. Neste sentido, é relevante que nos apropriemos também da concepção de identidade étnica oferecida por Cunha (1986), que a vincula à auto-identificação do grupo e à identificação deste pela sociedade envolvente.

1.4. Escola indígena diferenciada: pressupostos

A Constituição de 1988 estabeleceu uma nova concepção para regulamentar a relação dos índios com o Estado brasileiro. Foram rompidos os conceitos de integração/incorporação e garantidos os direitos à diferença, à alteridade e à autonomia (cf. artigos 22, 210, 215, 231 e 232 da Constituição).

Em relação à educação escolar, foi garantido, pelo artigo 210, o uso das línguas maternas e de processos próprios de aprendizagem. Na esteira da lei maior, surgiu uma série de leis e decretos que sustentam juridicamente as iniciativas indígenas e de grupos de apoio, a fim de garantir, na prática, as conquistas legais.

Em 1991, a responsabilidade da educação escolar indígena foi transferida da FUNAI para o MEC, por meio do decreto n. 26/91, do qual deriva uma série de procedimentos para viabilizar as propostas, em atendimento às exigências constitucionais. A portaria interministerial n. 559/91 definiu as ações e as formas como o MEC deveria assumir as novas funções e previu a criação de um Comitê de Educação Escolar Indígena, formalizado em 1993, composto inicialmente por 17 membros, entre antropólogos e indigenistas, que vinham desde sua composição atuando nacionalmente como assessores, coordenadores, ministrantes de cursos e pesquisadores, prestando apoio técnico e oferecendo subsídios para as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, bem como aos movimentos de professores indígenas brasileiros.

Quando da formulação das diretrizes gerais da educação escolar indígena, em 1994, foi declarado que:

A escola indígena tem como objetivo a conquista da autonomia sócio-econômico cultural de cada povo, contextualizada na recuperação de sua memória histórica, na reafirmação de sua identidade étnica, no estudo e valorização da própria língua e da própria ciência – sintetizada em seus etno-

conhecimentos, bem como no acesso às informações e aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade majoritária e das demais sociedades, indígenas e não-indígenas. A escola indígena tem que ser parte do sistema de educação de cada povo, no qual, ao mesmo tempo em que se assegura e fortalece a tradição e o modo de ser indígena, fornecem-se os elementos para uma relação positiva com outras sociedades, a qual pressupõe por parte das sociedades indígenas o pleno domínio de sua realidade: a compreensão do processo histórico em que estão envolvidas, a percepção crítica dos valores e contravalores da sociedade envolvente, e a prática da autodeterminação.

Como decorrência da visão exposta, a educação escolar indígena tem que ser necessariamente específica e diferenciada, intercultural e bilíngüe (MEC, 1994, p. 12)

Estes princípios da educação escolar indígena orientam, ou melhor, deveriam orientar as políticas públicas para as escolas indígenas, sendo, de alguma forma, referências para a luta dos professores na conquista desta. É na fusão da educação indígena, que encerra toda a cultura, as línguas, as tradições e os costumes étnicos diferenciados, com o projeto de educação escolar indígena que se estabelecem as bases de discussão e de referenciais de luta para os povos indígenas.

Voltemos aos conceitos básicos para a educação escolar indígena. Por ser específico e diferenciado, compreende-se que o respeito às características de cada escola, de cada comunidade, só surgirá com base no diálogo, no envolvimento e no compromisso dos grupos indígenas como agentes e co-autores de todo o processo. Quanto à interculturalidade, é compreendida como o intercâmbio positivo e mutuamente enriquecedor entre as culturas das diversas sociedades, o que significa a passagem de uma visão estática da educação para uma concepção dinâmica; significa também o estabelecimento e a manutenção de um diálogo constante entre as culturas, capaz de desvendar seus mecanismos, suas funções e sua dinâmica. Quanto ao bilinguismo, sua presença no contexto escolar indígena deve ser pensada dentro de uma nova concepção, a do uso da língua materna na alfabetização não como ponte transitória para o aprendizado do português, visando à incorporação do indígena na sociedade nacional, mas como o código por meio do qual se organiza e se mantém integrado todo o conhecimento acumulado ao longo das gerações, assegurando a vida de todos os indivíduos de uma comunidade. O conhecimento de outras línguas, no caso do português, torna-se mais natural e melhor incorporado por intermédio da língua materna, com o objetivo de ampliação dos conhecimentos e não como forma de detrimento ou de supressão das línguas e culturas indígenas (MEC, 1994, p. 10-12).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (lei n. 9394) reafirmou o reconhecimento da necessidade de diferenciação da escola indígena em relação às demais escolas e consagrou o direito ao uso das línguas maternas e a processos próprios de aprendizagem. Os artigos 78 e 79 da LDB de 1996 garantem o desenvolvimento de programas que, por meio de pesquisas, dêem sustentação técnica e financeira aos demais sistemas de ensino, a fim de oferecer fundamentação para a educação escolar bilíngue e intercultural entre os povos indígenas. O artigo 87 da referida LDB obriga a União, os Estados e os municípios a realizarem programas de capacitação de todos os professores em exercício (MEC, 1998, p. 34). Esses programas já estão em andamento desde 1993 (segundo relatórios do CIMI), em várias regiões do País, numa parceria entre comunidades, organizações indígenas, universidades, organizações não-governamentais e órgãos do governo.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNE/Indígena) foi lançado em 1998 pelo MEC. Nele são explicitados os traços que diferenciam as escolas indígenas das escolas não-indígenas; são reconhecidos os conflitos e as contradições a serem superados, com base em uma prática de educação específica e diferenciada; é apresentado um quadro de ideias e sugestões, como subsídios para práticas educacionais nas várias áreas do conhecimento (Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte e Educação Física), sem, contudo, fechar-se para propostas curriculares que deverão, ao menos no plano teórico, ser construídas pela própria comunidade escolar, valendo-se de suas especificidades, seus processos e seus ritmos próprios. No entanto, no mesmo documento, é reconhecido que o cotidiano da maior parte dos povos indígenas encontra-se ainda distante do processo das conquistas legais da escola indígena. Esse cotidiano:

... se desenvolve num contexto de tensão entre conhecimentos indígenas e ocidentais, entre políticas públicas e políticas de aldeias, entre tendências políticas internacionais e a definição de estratégias e de opções específicas de vida e de futuro para populações indígenas. Supõe-se que estas tensões, de cunho eminentemente político, passem pela escola indígena, fazendo dela palco para o diálogo ou o conflito entre essas forças em interação. (MEC, 1998, p. 36)

Assim, a questão da educação escolar diferenciada, na prática, além de encerrar contradições intrínsecas ao próprio processo de instalação, encerra contradições também no plano teórico. O nosso entendimento de uma escola diferenciada para os indígenas

encontra seus fundamentos teóricos principalmente em MELIÁ (1998)⁴, para quem o debate sobre a diferenciação não se estabelece nos limites estreitos de uma escola apartada, separada do mundo que a cerca, mas ao contrário, coloca-a em contato com ele, não como forma de suprimir a identidade étnica, mas como reafirmação e ampliação positiva dos referenciais culturais de que os indígenas dispõem em sua vida cotidiana e que nutrem a organização social de qualquer grupo humano⁵.

A educação indígena parte de um movimento cultural interno e por isso se estabelece num campo oposto à educação para o indígena, que advém da sociedade externa e funciona como mecanismo de controle e de imposição da cultura capitalista dominante. A educação indígena, em oposição à educação para o indígena, apresenta algumas diferenças básicas:

... enquanto a educação indígena se processa em termos de continuidade, a educação para o indígena pretende estabelecer a descontinuidade e a ruptura com o tempo anterior. A criança é tomada como tábula rasa. (MELIÁ, 1978, p. 53)

A análise de Meliá tem por base um importante ponto de reflexão, expresso na seguinte frase: “Educação pode dar-se muito bem sem alfabetização. Alfabetização, no entanto, nem sempre assegura uma boa educação” (1978, p. 7). A interferência da alfabetização

[...] pode atuar de dois modos diferentes: como substituição da educação indígena (essa é geralmente a perspectiva da alfabetização ideada pela sociedade nacional), ou como complemento da educação indígena, a modo de prática paralela (essa é a perspectiva da alfabetização desejada pelo índio, quando mais conscientemente assumida). No primeiro caso, a interferência se apresenta com objetivos de ruptura: no segundo, ela vem de uma inovação coerente com a educação indígena. ... Conclui-se que é de importância capital que o problema da alfabetização indígena não pode ser resolvido com critérios de simples alfabetização, pois ela tem que considerar detidamente as condições pedagógicas nas quais vai ser feita e a situação lingüística do índio, que vai ser alfabetizado e a política lingüística a ser seguida. (MELIÁ, 1978, p. 60-1)

⁴ Anotações referentes aos debates e às conferências de que participamos, especialmente no I Encontro de Educação Escolar Indígena da América Latina, realizado em Dourados de 23 a 27 de março de 1998.

⁵ Cf. NASCIMENTO, Adir Casaro. *Educação Escolar Indígena: em busca de um conceito de educação diferenciada*. Marília, 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Campus de Marília, UNESP.

A educação indígena está situada nos parâmetros de um processo total em que a cultura é ensinada e aprendida segundo uma socialização integrante, não podendo ser confundida como algo geral e genérico, característica muitas vezes difundida no seio da sociedade majoritária em face do desconhecimento ou preconceito. “Por isso, a análise do sistema educativo de um povo indígena vem a confundir-se com o estudo total da sua cultura” (MELIÁ, 1978, p. 12-3).

A oralidade é a base da educação indígena e isto não pode ser ignorado. Aliás, os não-indígenas também vivem a primeira fase da educação somente com base na oralidade. As melhores teorias educativas passam pela personalização das ideias, o que os Guarani já fazem. A educação guarani, hoje, só não está completa porque há situações novas, desafiadoras, derivadas do contato com a sociedade não-indígena, que se torna cada vez mais intenso. No entanto, a essência da cultura guarani deve ser a linha mestra da educação escolar, pois a educação indígena pode ser escolar e a educação escolar também pode e deve ser indígena.

A educação indígena deve priorizar um aspecto essencial: o bilinguismo, uma porta aberta (mas não escancarada) para a entrada do conhecimento da sociedade envolvente e, ao mesmo tempo, para a manutenção dos saberes da sociedade indígena. É preciso convir que existe uma educação indígena prévia à escola, com muitos valores, e que ela é uma forma de entender o mundo, com palavras, gestos, podendo e devendo ser integrada à escola.

Os índios já trilharam o caminho do bilinguismo, ainda que premidos pela necessidade, mas hoje isto deve ser aprimorado. Se a economia impôs novas relações de trocas a partir do contato, é possível avançar rumo ao desenvolvimento de uma ideia de economia baseada na reciprocidade, pois os indígenas já entenderam que vivem em dois sistemas diferentes; os não-índios é que ignoramos essa realidade.

A educação indígena precisa da escola em razão de circunstâncias históricas advindas do contato. Por outro lado, a condução dessa escola também ser outorgada aos indígenas. As universidades devem apoiar e fornecer subsídios para a capacitação dos índios, facultando-lhes a digestão das novas condições, mas sempre com base nas raízes da educação indígena.

Por isso, a vocação da educação indígena na escola é ser bilíngue. Esse bilinguismo não pode ser uma via de mão única, mas uma via dupla, a fim de reafirmar a cultura, a identidade, enfim, a alma indígena. Só esse tipo de bilinguismo pode abrir

espaços para um currículo diferenciado, que deve ser aplicado fundamentalmente nas primeiras séries, pois à medida que se afirma e reafirma a língua com todo o seu substrato cultural, afirma-se e reafirma-se também a identidade étnica. Quando a criança índia frequentar a escola não-indígena, ela estará em condições de compreender melhor não só a língua portuguesa, mas fundamentalmente aprofundar-se de modo reflexivo em sua própria cultura.

Mediante essa compreensão de bilinguismo é que se entende o sentido de escola diferenciada e de alfabetização em língua materna, na amplitude de seu sentido cultural. A escola diferenciada não está vinculada à ideia de isolacionismo, o que acentuaria ainda mais a discriminação e o afastamento do índio da vida nacional.

A troca é sempre necessária e favorável. Deve-se eliminar o sentido da exclusividade, para que o diálogo não vire monólogo. Não se pode pleitear um modelo de escola indígena fechada, desconsiderando o afeto por outras culturas. É preciso, isto sim, preservar as características próprias de uma comunidade, como forma de respeito à vida dessa comunidade, não perdendo de vista a relação de reciprocidade com outras culturas.

O sistema de escrita é bastante contraditório, sendo, a um só tempo, recurso empreendedor, enriquecedor e destrutivo. A língua escrita muitas vezes tem sido usada como fator de divisão social, pois está fundamentada no poder, no caso, das comunidades indígenas, especialmente o religioso. Isso é bastante temeroso para as sociedades indígenas, que têm na religião um dos pilares de sua vida. A escrita serviu, e serve, como elemento principal para a hierarquização social: como o professor tem o seu domínio, situa-se num nível superior da comunidade indígena, estabelecendo um novo centro de poder e dominação.

Para que a escrita seja utilizada de forma positiva, é imprescindível que a política educacional se estabeleça sobre “[...] uma análise da situação lingüística da sociedade indígena. Em outros termos: ela não pode prescindir da realidade sócio-lingüística de cada grupo indígena que vai ser alfabetizado” (MELIÁ, 1978, p. 64).

Essa realidade lingüística tem uma história que “[...] não está desligada dos fatos sociais que ela vive. A língua, que é uma representação do espaço vital, é também o modo de vivê-lo socialmente, com todas as suas mudanças históricas” (MELIÁ, 1978, p. 65).

É com base nessas discussões, ampliadas pelo próprio movimento de professores indígenas em atuação no Brasil, que nos referimos ao modelo de escola diferenciada.

1.5. Procedimentos técnico-metodológicos e fontes

1.5.1. A História dos povos sem História

Moniot aponta-nos os métodos e as possibilidades da História para povos ágrafos dentro da nova modalidade conceitual em que os índios devem ser inseridos como agentes históricos: “Os meios de uma pesquisa histórica são os materiais documentados e a atividade intelectual (problemática, crítica) que os pesquisa, reconhece e explora, torna úteis [...] de resto, os dois imbricados de forma indissolúvel e contínua” (*apud* LE GOFF; NORA, 1998, p. 101).

Para Moniot, existem “duas espécies de documentos: aqueles que emanam da comunicação dos homens entre si” (*apud* LE GOFF; NORA, 1998, p. 101), sejam eles escritos ou orais, e que apesar de serem de ordem subjetiva, são portadores de uma significação, definida por seu contexto originário, e que para sua conservação utilizam a grafia ou a memória. Os outros são os denominados “neutros e taciturnos, vestígios materiais e imateriais aos quais o próprio historiador pode reconhecer um valor implícito de signo, índice, prova, testemunho” (p. 101).

No caso da pesquisa ora apresentada, apoiamo-nos fundamentalmente na primeira espécie de documentos, os escritos e os orais.

Quanto ao levantamento das fontes escritas, a princípio localizamos dois tipos de fontes: uma produzida pelos próprios professores indígenas e outra produzida por não-índios. Mesmo considerando que no primeiro tipo exista uma grande participação de não-índios, que trabalham como assessores técnicos, políticos e religiosos, priorizamos essa documentação como parte essencial da análise. Foram coletadas: anotações sobre trabalhos e discussões desenvolvidas nos encontros anuais entre os professores que fazem parte do movimento; algumas listas de presenças; solicitações de verbas para a realização dos encontros; cartas e ofícios de reivindicações junto aos órgãos públicos; relatórios de reuniões da Comissão que coordena o movimento, dentre outros materiais.

No segundo tipo de fontes escritas, contamos com relatórios do CIMI sobre os encontros dos professores, arquivados no próprio órgão. Na Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul, buscamos os dados estatísticos sobre a realidade escolar

indígena, os relatórios sobre os cursos de capacitação e fundamentalmente documentos que evidenciam a relação mantida pela Secretaria com o movimento, por intermédio de sua Comissão representativa.

Os procedimentos para a coleta das entrevistas como fontes orais foram baseados em José Carlos Sebe Bom MEIHY (1991). Os informantes são membros da Comissão que representa o Movimento de Professores Indígenas em Mato Grosso do Sul.

Esclarecemos que não desconhecemos as muitas dificuldades de trabalhar com fontes orais, dentre elas, o envolvimento de várias categorias das diferentes disciplinas das Ciências Humanas, como: biografia, tradição oral, memória, linguagem falada, métodos qualitativos, etc. Assim, tentamos atravessar esse terreno “escorregadio”, atentando para o alerta de Paul Thompson (1992), a fim de tratar as fontes orais como um documento a mais, sem, no entanto, perder de vista sua riqueza como testemunho subjetivo/falado.

Por outro lado, também não ignoramos que os entrevistados reportam-se ao passado a partir de significações e valores do presente; a visão que hoje têm dos fatos de outrora está maculada por um conjunto de circunstâncias. As posições pessoais representam a percepção social dos fatos; por via das fontes orais, chega até nós um significado social que merece ser avaliado (THOMPSON, 1992). A diversidade de posições e interpretações – sobre o presente ou o passado – que os entrevistados expressam, tende a enriquecer o conjunto de informações sociais sobre o qual devemos nos deter e analisar.

No caso específico desta investigação, as entrevistas foram feitas com oito membros da Comissão que representa o Movimento de Professores Indígenas em Mato Grosso do Sul, selecionados dentre os que mais frequentam as reuniões dessa Comissão. Considerando que todos os entrevistados integram o Movimento de Professores Indígenas sul-mato-grossense, foi possível visualizá-los no contexto do movimento indígena em Mato Grosso do Sul.

Alguns trechos das entrevistas, que são referidas ao longo do livro, foram compostos e utilizados de forma fiel à fala dos entrevistados. Por isso, alguns erros no uso da língua portuguesa não foram suprimidos. Acrescentamos ou excluímos algumas palavras somente como recurso para conectar as frases.

Quanto ao questionário feito junto aos professores indígenas, foram respondidos 25. Para a elaboração do questionário foram levadas em consideração, primeiramente, as

dificuldades que os professores poderiam ter com a linguagem, uma vez que ele está escrito em língua portuguesa. Por isso, elaboramos poucas questões objetivas, que foram explicadas e debatidas com os cursistas que atuam como professores em escolas indígenas, num dos intervalos das aulas que acompanhamos no I Curso de Magistério oferecido para professores Guarani/Kaiová, na etapa de janeiro a fevereiro de 2000. Novos esclarecimentos foram feitos individualmente, à medida que foram solicitados. Outra preocupação foi salientar que o professor indígena poderia responder às questões com liberdade de expressão, não sendo obrigatória a sua identificação.

A expectativa era a de que o questionário fosse respondido individualmente, mas, apesar de nossa insistência, foi com surpresa que recebemos respostas elaboradas em duplas ou por mais pessoas. Entendemos que este comportamento revela não somente significados próprios da cultura guarani ou a falta de domínio teórico de alguns dos assuntos abordados, mas também é o reflexo de uma necessidade de respaldo social para assuntos que abrangem práticas coletivas. As respostas do questionário serviram como subsídios para nossa análise, ainda que não apareçam no texto de forma explícita.

Ainda como recurso da pesquisa empírica, visitamos cinco escolas em três áreas indígenas. O objetivo dessas visitas foi vivenciar a prática educativa, tentando relacioná-la ao que é defendido pelo movimento de professores e detectar os limites de compreensão do processo de conquista por uma escola em sua totalidade.

Durante as observações realizadas nas escolas, foi possível visualizar alguns aspectos do comprometimento político da ação social do professor com sua comunidade, o que sustenta e justifica o movimento de professores Guarani/Kaiová no Estado, ou seja, essa experiência nos possibilitou verificar *in loco* a diversidade de situações vivenciadas pelos Guarani, o que evidencia, em certa medida, os limites e as possibilidades de ação do movimento de professores. De alguma maneira, aqueles que participam do movimento mantêm uma atuação mais crítica e incisiva diante das situações de impacto que envolvem a comunidade escolar e a aldeia como um todo.

Retornando ao levantamento das fontes escritas, é importante registrar a dificuldade enfrentada. A organização da documentação escrita por parte dos próprios professores indígenas merece uma reflexão diferenciada. O Movimento de Professores Indígenas Guarani/Kaiová encerra elementos próprios e diferenciados de um movimento nos moldes da sociedade não-indígena. O próprio processo de conquista da escrita obedece a uma outra lógica e não corresponde à tradição indígena, que continua sendo

fundamentalmente oral. Nestes termos, tivemos que desenvolver a pesquisa sem a preocupação de analisar a organização do movimento segundo uma organização escrita da ação política que existe de fato. Os documentos foram em grande parte elaborados com a assessoria do CIMI – Dourados e quando não, se resumem a anotações diversas de alguns integrantes da Comissão, sem a preocupação com uma sistematização rigorosa de datas ou teor das discussões; há muitos encontros que nem sequer foram registrados. O arquivo dos documentos também está prejudicado, na medida em que o Movimento não tem uma sede própria e esses documentos acabam sendo controlados ou guardados por um ou outro integrante da Comissão.

Assim, usamos todo o material que nos interessava sem a preocupação com a periodização exata sobre os encontros anuais, mesmo porque não foram encontrados todos os relatórios. As tentativas de recuperar as datas com exatidão, via entrevistas, não foram bem sucedidas. A preocupação com a periodização dos acontecimentos não obedece à mesma lógica da cultura não-indígena, o que dificultou uma maior precisão das datas dos acontecimentos relacionados à ação do Movimento de Professores. Considerando esse dado, nossa preocupação girou em torno da captação das ações efetivas da Comissão de professores enquanto força representativa do Movimento, bem como da observação do real controle que ela possui sobre o processo que envolve a conquista da escola e da importância de seu papel como difusora de práticas políticas articulatórias junto aos professores e à comunidade escolar como um todo, inclusive junto aos pais e demais lideranças.

Também é oportuno relatar que as dificuldades para o levantamento de dados junto aos arquivos da Secretaria de Educação do Estado, onde pretendíamos recolher subsídios para um mapeamento do desenvolvimento da realidade escolar no seio das comunidades indígenas Guarani/Kaiová no período pós-Constituição de 1988, foi um trabalho penoso e infrutífero. Verificamos o descaso que ainda há na organização dos arquivos das instituições públicas. No caso específico de nossa pesquisa, todos os esforços para a obtenção de dados do começo da década de 1990 resultaram em frustrações, o que inviabilizou, pelo menos para a consecução deste estudo, a construção de um quadro comparativo com os dados de hoje. Só será possível um mapeamento futuro se for feita uma pesquisa específica junto às escolas das 24 reservas do Estado, o que, para esta pesquisa, seria impraticável.

A quase totalidade dos documentos pós-1991, quando a responsabilidade da educação escolar indígena passou para o controle do MEC e conseqüentemente para as Secretarias de Educação dos Estados, até o ano de 1995, foram entregues para o Centro de Documentação Regional do Campus de Dourados da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Essa documentação foi entregue num total de seis caixas, sem a menor preocupação com sua organização. Dispusemo-nos a vasculhar todo o material e pudemos constatar a existência de dados sobre o número de professores de algumas escolas, alguns gráficos sobre a evolução do quadro de professores indígenas nas escolas, mas tudo sem datas e sob a forma de rascunhos, evidenciando a não finalização de algumas iniciativas para apurar a realidade com que se lidava. Portanto, nossa intenção de contribuir de uma forma mais eficaz para a avaliação dos progressos, ao menos no campo numérico, rumo à conquista da escola pelos professores indígenas e verificar a contribuição do Movimento de Professores Indígenas para isto ficou prejudicado. Sabemos que o número de professores indígenas nas escolas indígenas cresceu, sendo uma grande conquista durante a década de 1990, o que infelizmente não pudemos comprovar com o auxílio de dados quantitativos.

CAPÍTULO II

O MOVIMENTO INDÍGENA: UMA TRAJETÓRIA PARA A CIDADANIA DOS INDÍGENAS?

A libertação, isto é, a emancipação do homem, se dá na prática ou não se dá.
(José de Souza Martins)

Para dissertar sobre o movimento indígena, é necessário reconstruir a historicidade nele implícita. De modo geral, consideramos fundamentalmente quatro grupos de agentes no processo: a Igreja Católica, o Estado/os empresários capitalistas do campo, os protagonistas do indigenismo alternativo e os próprios índios, aqui tratados na sua forma genérica, pois a variedade e a diversidade de culturas indígenas possuem especificidades e diferenças marcantes, fugindo ao campo de análise por nós estabelecido.

Esses agentes históricos se diferenciam por seus objetivos e pelas lutas que permeiam suas vidas, cada qual defendendo seus interesses, em campos opostos e com potencialidades desiguais. Sabemos que os lutam por poder e dinheiro são os “detentores” da História,⁶ sendo possuidores dos direitos de cidadão. No caso dos índios, eles são os “excluídos” da história, que lutam contra o aniquilamento físico, étnico e cultural, em defesa da própria vida, sendo permanentemente ameaçados pela grande expansão capitalista no campo. Nas décadas de 1970, 1980 e 1990, os índios aliaram-se entre si, com grupos de apoio e com a Igreja Católica. No contexto histórico específico de que tratamos, essas alianças representaram uma forma de contraposição às velhas e às novas relações de exploração e dominação.

Entendemos, baseados nas novas interpretações de movimento social, que o movimento indígena não se encontra revestido de grandes pretensões, como a tomada do poder ou o aniquilamento do sistema capitalista globalizado a que estão (e estamos) expostos. Seu intento é simplesmente viabilizar condições de vida, garantindo-se o direito de ser indígena. Mediante a força política de suas ações, os índios buscam melhorar o seu cotidiano.

⁶ Termo utilizado por DEL PRIORI, 1997, p. 259-274.

É importante enfatizar que movimentos aparentemente alienantes e impotentes politicamente, por evidenciarem uma luta localizada e muitas vezes marcada por questões básicas como saúde, educação ou terra, na verdade encerram elementos que se entrelaçam e dão forma à vida social, preconizando um novo projeto de sociedade que os ‘excluídos’ reivindicam e tentam implantar nos redutos de sua vida cotidiana. Essa luta é localizada porque as grandes tendências do processo econômico acabam por se refletir no âmbito do cotidiano de vários segmentos da sociedade. A reinvenção desse cotidiano, visando a um projeto de futuro, pode ser qualificada como uma ‘ilusão fecunda’⁷, o que implica insistir no homem como força motriz do fazer histórico.

Com base nos estudos de DEL PRIORE, entendemos que o fazer das pessoas não é insensível às realidades políticas, nem às temporalidades. Mesmo percebendo que a realidade está prensada pela força dos poderes e das instituições, vislumbramos um

... permanente movimento de microrresistências que inauguram, por sua vez, microliberados que mobilizam recursos impensáveis entre as pessoas comuns. Parecendo submeter-se ao poder, os mais ‘fracos’ inventam, rapidamente, como metaforizar a ordem dominante fazendo suas leis e representações funcionarem sob outro registro. (DEL PRIORE, 1997, p. 273)

É o que este trabalho sobre o Movimento de Professores Indígenas Guarani/Kaiová pretende evidenciar.

2.1. Contextualização histórica do papel da Igreja em relação aos povos indígenas no Brasil: de usurpadores a aliados

Desde a chegada dos europeus ao território americano, a lógica de atuação da Igreja Católica esteve condicionada à forma de conceber o mundo segundo o cristianismo.

As práticas teórico-ideológicas perpetuaram a dominação dos jesuítas no seio das sociedades indígenas. Neves (1978) reconstituiu o universo mental dos protagonistas da colonização do Novo Mundo, demonstrando como o caráter da universalidade cristã permeou os projetos de ação jesuítica. O autor desnudou a ideologia que explicitou a lógica da interdependência estabelecida entre fé e Império, uma unidade que deu legitimidade às

⁷ Cf. SPOSITO, Marília *A ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares*. São Paulo: Hucitec, 1993.

ações jesuítas junto aos índios e permitiu o sucesso do empreendimento colonizador baseado na escravização, num projeto calcado na expulsão e na sujeição dos habitantes naturais das terras descobertas.

Na análise de Neves (1978), o projeto missionário fundamentou o projeto econômico mercantilista. Foi fundamentada nessa ideologia cristã e mercantilista que vigorou a prática da catequese no Brasil durante todo o período que vai do século XVI ao XVIII. Essa ação sofreu oscilações, principalmente em decorrência do choque de interesses da Igreja, mais precisamente dos missionários jesuítas, com os interesses do Estado. Mas, de maneira geral, ambas as instituições caminharam lado a lado, com o intuito de dominar o gentio, procurando cada qual alcançar seus objetivos de viabilizar a colonização, onde poder e riqueza estavam no foco desta relação e em permanente estado de disputas.

Para Paiva (1982), o processo de implantação do sistema colonial (1549 a 1600) prosseguiu pelos séculos seguintes, como um desdobramento da expansão do capitalismo, que nasceu europeu e aos poucos foi se tornando universal. A catequese transformou-se num instrumento de conversão, método pacífico de dominação processado via missionários jesuítas, escamoteando o processo de sujeição e possibilitando a implantação do projeto de colonização. Os indígenas eram mão-de-obra escassa e necessária, essencial para o empreendimento colonial.

Durante todo o período colonial, a Igreja Católica estabeleceu vínculos e pactos com a Coroa portuguesa e não com os poderes locais, embora a expulsão dos jesuítas no século XVIII, tenha se dado aparentemente em virtude da interferência de missionários em favor da liberdade dos índios, chegando mesmo à eclosão de motins na colônia. Isto reflete uma tensão entre a Igreja e o poder local, mas sobretudo a tensão daquela com a Coroa, pois, a partir da segunda metade do século XVIII, com a expansão mercantil e o crescimento dos monopólios econômicos nas mãos do Estado pombalino, a Igreja começou a ser posta à margem do poder, num processo que só recentemente foi completado. Embora em sua estrutura a Igreja se mantivesse alheia ao avanço político dos representantes do poder local, durante toda a Monarquia, em decorrência de sua própria organização interna, era ainda “tradicionalmente politicamente monárquica e absolutista” (MARTINS, 1989, p. 37-38).

Com a proclamação da República, houve a separação do Estado em relação à Igreja, embora ambos continuassem a coexistir de forma bastante ambígua.

A partir da metade do século XIX, a economia brasileira conheceu profundas transformações, com a inserção de um ritmo mais acelerado de produção capitalista. Na passagem para o século XX, esse processo se intensificou, em decorrência das novas condições impostas pela divisão internacional do trabalho. Na medida em que cresceu a penetração econômica rumo a territórios ainda não explorados, intensificaram-se os conflitos entre os agentes do progresso e os índios, habitantes naturais desses territórios. As populações indígenas das regiões ocupadas eram expulsas violentamente e, não raro, exterminadas (GAGLIARDI, 1989).

Os primeiros anos da República foram marcados pela inércia do Estado em assumir uma política indigenista clara, o que ocasionou sérios impasses, pois ao mesmo tempo em que defendia os interesses do capital, o Estado era responsável pela nova roupagem de modernidade imposta pelos princípios positivistas⁸ da democracia burguesa, da qual também era representante. Os primeiros indigenistas positivistas cobravam uma atuação do governo federal para garantir a proteção do índio, em oposição à proteção missionária, essencialmente católica. Essa posição derivava de uma estratégia mais ampla que os positivistas reivindicavam para o Brasil, que pressupunha a adequação das relações sociais ao novo quadro institucional, o que incluía o afastamento da Igreja Católica da esfera maior de poder. Daí a necessidade imperiosa de secularização das práticas sociais. Pretendia-se que fossem estendidos aos índios os direitos políticos da ordem capitalista burguesa, instituídos com a proclamação da República (GAGLIARDI, 1989).

Por outro lado, a Igreja atuava em todas as frentes, com o objetivo de salvaguardar uma parcela de seu poder, que fora fortemente abalado com o advento da República. O trabalho missionário fazia parte dessa estratégia.

Durante todo o período que sucedeu a proclamação da República até a criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), em 1910, as duas tendências – a religiosa e a positivista – disputaram palmo a palmo a hegemonia da política indigenista, quando a corrente identificada com o Apostolado Positivista⁹, em razão das novas condições

⁸ Positivismo é uma filosofia que professa, de um lado, o experimentalismo sistemático e, de outro, considera anticientífico todo o estudo das causas finais. Para a filosofia positivista, o desenvolvimento do espírito humano obedece à lei dos três-estados: o estado teológico-fictício, o estado metafísico abstrato e o estado positivo-científico (termo fixo e definitivo). A propósito, cf. RIBEIRO JÚNIOR, 1982, p. 16-20.

⁹ O Apostolado Positivista no Brasil, localizado no Rio de Janeiro, tinha por objetivo divulgar a religião da humanidade oralmente, por escrito e pelo exemplo. A propósito, cf. RIBEIRO JÚNIOR, João. O que é positivismo. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

históricas, imprimiu um caráter humanista e secular (GAGLIARDI, 1989). Contudo, não somente as práticas de educação missionária não foram abandonadas, como também o trabalho realizado por missionários católicos continuou a existir. O Estado republicano não possuía condições para assumir sozinho tal empreendimento.

Foi no contexto de incorporação do índio à sociedade nacional que se realizou a política indigenista no decorrer do século XX, fosse ela proveniente da prática secular ou da missionária.

Mesmo com a separação legal do Estado após a proclamação da República, a Igreja Católica manteve uma relação contraditória com aquele. Para Martins (1989), num extremo estavam os bispos, que permaneceram longo tempo cooptados pelo Estado, e na base, os padres, que foram cooptados pelos grandes proprietários de terras. Nos anos 60, quando se acirrou o conflito entre o Estado e os fazendeiros, a Igreja também se imiscuiu no conflito. De um lado, lançou-se em projetos políticos que eram os mesmos do Estado centralizador e autoritário, sustentado pelo exército. Por outro lado, viu-se às voltas com os projetos das oligarquias regionais, constituídas fundamentalmente pelos grandes proprietários de terra. Diante dessas duas alternativas, havia ainda uma terceira via para alcançar a legitimidade política própria: lançar-se junto à massa de excluídos, posseiros, trabalhadores rurais, etc. Essa massa, ao se libertar da relação de dependência do grande proprietário rural, se libertaria também do monopólio religioso católico, impondo uma tarefa histórica para a Igreja: “a de mediar a inovação cultural, as novas formas de consciência resultantes da ruptura das velhas relações de dominação e exploração” (MARTINS, 1989, p. 20-21).

Por isso, não é possível compreender as mudanças ocorridas no seio da Igreja Católica nos anos 60 e nas décadas seguintes, sem analisar as mudanças ocorridas na sociedade. Acompanhando o raciocínio de Martins (1989, p. 25-8), a fim de não cairmos em simplificações, faz-se necessário compreender quais e como se cruzam, opõem-se ou se combinam os processos sociais que operam diferencialmente dentro e fora da Igreja. Com base nos estudos de Martins, entendemos que o tema da propriedade da terra serve como mediador para considerações sobre questões éticas, sociais, políticas e pastorais, passando pela questão maior, que é a humanidade do homem. A concepção de humano embasou a concepção de propriedade que orientou, e orienta, a Pastoral da Terra.

Nos idos de 1950, a Igreja se posicionava segundo uma ordem de mudar para conservar, escamoteando a opção preferencial pelos pobres, numa postura preventiva e

anticomunista. Com o processo de industrialização em franco desenvolvimento, as transformações na economia nacional se mostravam aceleradas. O êxodo rural foi uma das consequências mais visíveis e que ocasionaram mudanças sociais e políticas. As relações tradicionais de dominação, baseadas no poder pessoal do proprietário de terra, foram sendo paulatinamente rompidas. A realidade imposta pelas novas condições da economia nacional provocou o rompimento também de lealdades religiosas. Pessoas libertadas do jugo do grande fazendeiro migravam para as cidades, onde se tornavam presas fáceis das novas seitas religiosas evangélicas e fundamentalistas. Com a crise da patronagem política, as relações conservadoras do campesinato foram se dissolvendo, provocando o desenvolvimento da Igreja e seu conseqüente afastamento político dos grandes proprietários de terra.

Na década de 1950, houve um avanço na interpretação que a Igreja fazia dos problemas sociais do País. Em 1956, a Declaração dos Bispos do Nordeste trazia recomendações favoráveis à modernização técnica, aos investimentos de capital, à modificação das estruturas econômicas, em oposição ao modelo defendido anteriormente, assentado na economia agrária tradicional e latifundista (MARTINS, 1989, p. 31-7).

Na concepção da Igreja, a questão agrária assumiu nova dimensão, não porque impedia o desenvolvimento do capitalismo, mas porque impedia o desenvolvimento do homem. Não era mais uma questão meramente econômica e sim uma questão moral. E a partir dos anos 50, passou a ser uma questão política que levou a Igreja a romper com o Estado, particularmente após 1968 (MARTINS, 1989, p. 29).

Assim, existe uma multiplicidade de fatores de cunho subjetivo que ampara a própria existência da Igreja enquanto difusora de princípios humanísticos cristãos, lançando uma grande parcela de clérigos em favor dos pobres e dos oprimidos. Os fatores de ordem interna foram explicitados e se revelariam como novas possibilidades de atuação religiosa perante as sociedades consideradas atrasadas no Concílio Vaticano II e na Conferência de Medellín. Dentre os de ordem externa, estavam as contradições da política desenvolvimentista iniciado na década de 1950, acentuando ainda mais as desigualdades sociais. As lutas no campo se acirravam com velocidade e violência. Em 1964 o Estado deflagrou a repressão contra todos que se opunham a sua política de ordem e progresso, ou seja, contra os pobres e também contra a Igreja.

Em suma, a Igreja, na década de 1950, apoiou o projeto desenvolvimentista por relacioná-lo às novas possibilidades de mudar o cenário de pobreza que assolava o meio

rural, visto como resultante da falta de desenvolvimento econômico do campo, mantido pelo modelo conservador e latifundiário dos grandes proprietários de terra. O rompimento desse círculo vicioso era imaginado por vários setores da intelectualidade, do Estado e da Igreja e para esta última, isto dependia da ação do próprio Estado, ao qual cabia planejar estratégias econômicas e alocar recursos que tivessem um efeito dinamizador sobre os setores em situação de atraso, especialmente o campo. Nos anos 50, tanto na Igreja como fora dela, os trabalhadores rurais conheceram o que Martins chamou de “tutela esclarecida, iluminística” (1989, p. 46), que avançou sobre a tutela das oligarquias e do atraso econômico, social e político que representavam.

No entanto, essas concepções da Igreja cederam lugar ao desapontamento, resultante daquilo que Martins (1989) denominou “círculo vicioso do capital” e “círculo vicioso do poder”, que inviabilizaram qualquer possibilidade de quebra do círculo vicioso da pobreza. Até mesmo setores mais lúcidos da Igreja e que apoiaram o golpe de 1964, acreditavam na impossibilidade de reformas sociais num regime político aberto.

De fato, verificou-se uma mudança no direito de propriedade e no meio rural, mas para favorecer a expansão da grande empresa capitalista, particularmente os grandes grupos econômicos que a representavam. O *Estatuto da Terra* foi uma inovação, sendo elaborado como um instrumento de modernização do campo, mas ao mesmo tempo em que condenou o latifúndio de moldes atrasados, atacou também o minifúndio, onde se praticava a agricultura familiar.

Como resultado de tal ação do Estado, a expansão da empresa capitalista avançou sobre a Amazônia, o Nordeste e o Centro-Oeste como não se vira antes. Na Amazônia terras camponesas e indígenas eram invadidas e suas populações expulsas mediante os mais variados métodos de violência: surras, espancamentos, mortes, escravidão, etc.

A Igreja se scandalizou, pois na sua concepção a finalidade do desenvolvimento deveria ser o homem. Não o sendo, aconteceu a grande cisão entre Igreja e Estado, fato que se efetivou a partir de 1968, com a decretação do Ato Institucional n. 5, que fechou o Congresso e concedeu poderes ilimitados ao presidente da República, deflagrando uma política de perseguição e tortura a todos que se opunham ao regime militar, inclusive os religiosos.

Em razão disso, a Igreja também assumiu um novo posicionamento político diante da sociedade nacional, em defesa especialmente das populações camponesas e indígenas. Foram lançados vários documentos de denúncias contra violências e injustiças¹⁰.

O novo posicionamento político em relação aos indígenas já se iniciara, de forma esporádica, na década de 1950, quando a Igreja solicitou a extinção do SPI. O Concílio Vaticano II (1962-1965) intensificou as reflexões sobre a atuação da Igreja em sua dimensão universal, na qual os índios apareciam como o exemplo de manipulação religiosa católica de duração mais longa e de consequências mais perversas. Com a implantação no Brasil da ditadura militar, a ofensiva sobre eles foi implacável. O novo papel da Igreja colocou-a como aliada da causa indígena, tanto no plano teórico quanto prático.

Em 1972 aconteceu a criação do CIMI (Conselho Indigenista Missionário), formado por um grupo de missionários unidos na luta em prol dos direitos indígenas. Tratava-se de um órgão ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), com a função de coordenar nacionalmente as ações dos missionários e junto ao seio da Igreja. No princípio, a prática do CIMI envolvia preocupações diversas, como a tramitação do projeto de lei que dispunha sobre o *Estatuto do Índio* e todo um conjunto de fatores que cotidianamente minava as condições de vida das populações indígenas no País.

A atuação missionária da Igreja junto às populações indígenas passou a ser alvo permanente de reflexão e reformulações. Segundo Brand (1997), em maio de 1972 realizou-se a primeira reunião do CIMI, quando foram definidas algumas atividades consideradas prioritárias, como: acompanhamento da legislação indigenista (*Estatuto do Índio*); realização de cursos de reciclagem para missionários; criação de um boletim informativo do CIMI, de bibliotecas e de centros de documentação. Essas decisões exigiam uma estrutura de apoio para serem colocadas em prática, o que resultou na criação do Secretariado Executivo e no estabelecimento de uma sede, em Brasília, em 1973, o que, por sua vez, passou a necessitar de uma rede de apoio ainda maior para atender aos objetivos de articulação com outros setores da sociedade nacional: igrejas, órgãos públicos, imprensa, outras organizações indigenistas, etc.

Os primeiros membros do CIMI pertenciam a tendências diversas e opostas; eram jesuítas, salesianos, verbitas e dominicanos provenientes de missões tradicionais da Igreja.

¹⁰ Cf. MARTINS (1989) e Relatórios do CIMI desse período.

Porém, o seu perfil logo se definiria para além dos limites estreitos do tradicionalismo da Igreja e avançaria consideravelmente na sua prática missionária junto aos indígenas.

Em 1975 foi realizada a primeira Assembleia e traçadas as linhas de ação do CIMI: defesa das terras indígenas; respeito às suas culturas; apoio à sua autodeterminação; conscientização da sociedade civil; encarnação dos missionários ao modo de ser indígena, todas pressupostos da evangelização inculturada defendida pela Igreja¹¹.

As linhas de ação foram mantidas ao longo da existência do CIMI, com ênfase maior ou menor em algum aspecto, de acordo com as necessidades impostas nos vários momentos de sua trajetória. Conscientes de que a ação missionária somente junto às bases se tornaria inócua, os membros do CIMI elaboraram um conjunto de estratégias que incluía serviços de assessoria, formação, comunicação e articulação.

Desde 1975 se discutia uma Assessoria de Terras do CIMI. Em 1977, durante a segunda Assembleia, cogitou-se a criação de uma Consultoria Jurídica, voltada para a redefinição da legislação indigenista. A partir de 1981, foi criada uma Assessoria Jurídica permanente, com dedicação parcial. Por decisão da Assembleia de 1983, o CIMI passou a contar com esse serviço em tempo integral, havendo um assessor jurídico totalmente liberado para essa função¹².

Com a Constituinte, o CIMI criou uma Assessoria Parlamentar, cuja função era acompanhar todos os passos da elaboração do texto da Carta Constitucional, a fim de garantir que os povos indígenas conquistassem um espaço legal junto à sociedade nacional. Foi um momento único na história dos indígenas e grandes foram os esforços do CIMI, em conjunto com outras entidades, no incentivo e no apoio às lideranças e às bases indígenas para se que organizassem e comparecessem ao plenário da Câmara, pressionando os constituintes na aprovação de artigos, emendas, etc. Paralelamente era desenvolvido um

¹¹ As discussões sobre a prática da evangelização inculturada sempre foram polêmicas e conflituosas, como ponto diferencial para a prática missionária. Segundo COMBLIN (1995, p. 120), evangelização inculturada é aquela que se dá a partir de dentro da cultura que se evangeliza. Pode-se estar a serviço da pastoral indígena ou com os negros, o que significaria a libertação desses povos; ela pode servir também para esconder, na prática, a conversão da Igreja ao modo de ser e viver da nova burguesia. Isto provoca sérios embates entre os segmentos tradicionais e os progressistas da Igreja. De qualquer maneira, norteou a prática missionária junto aos indígenas no Brasil. As contradições dessa ação missionária refletem a preocupação de alguns setores da Igreja com a manipulação das assessorias junto a essas sociedades.

¹² Em 1998, quando realizamos uma pesquisa sobre o CIMI, para a formulação de nossa monografia de especialização, detectamos em seus documentos internos que este tipo de serviço havia crescido consideravelmente, somando 11 profissionais exclusivamente liberados para a função, espalhados pelo Secretariado em Brasília e nas Regionais.

trabalho de divulgação junto à imprensa, para esclarecer setores da sociedade sensíveis à causa indígena.

No âmbito das articulações, desde 1990 o CIMI procurou substituir assessorias, setores e coordenações por articulações de caráter mais coletivo. Foram criadas a ANE (Articulação Nacional de Educação), em 1992; a ANF (Articulação Nacional de Formação), em 1990; a ANAS (Articulação Nacional de Auto-Sustentação) e a ANDRI (Articulação Nacional de Diálogo Inter Religioso e Inculturação). Manteve-se ainda o Setor de Saúde e a Assessoria Jurídica. Todo esse trabalho se diferencia de regional para regional, de povo para povo indígena, tendo em vista as especificidades de cada um, mas a tônica continuou sendo a articulação.

Assim, o CIMI, enquanto órgão pertencente à Igreja Católica, transformou-se numa das mais expressivas organizações não-governamentais junto aos povos indígenas no Brasil. No entanto, sua atuação conhece inúmeras contradições, associadas à própria atuação missionária e à constituição da Igreja, que não se resume no CIMI. O tecido que compõe a Igreja possui nuances de conservadorismo, que se refletem nas oscilações da prática política do CIMI, ora a favor da sociedade como um todo, ora em favor dos donos do poder. Seu destino parece-nos incerto se consideramos que a política da Igreja sempre anda a buscar o estabelecimento de relações menos conflituosas com o Estado e com a própria sociedade onde está inserida. A concepção atual de humanismo pode ser minada diante de uma sociedade pós-moderna assentada na exacerbação do capitalismo. Além disso, é preciso refletir sobre as várias maneiras de dominação do outro, implícitas em muitas ações missionárias. De qualquer forma, entendemos que a Igreja pode ainda muito contribuir para a causa indígena no Brasil, uma vez que mantém em suas mãos uma parcela considerável de poder. No entanto, é preciso vê-la como uma força que constitui e, ao mesmo tempo, nega, numa evidência da relação dialética que permeia o universo social.

2.2. O Estado republicano e os indígenas

Desde o período monárquico, a *Lei de Terras*, de 1850, já requeria uma acomodação de forças, de modo que não se prejudicassem os interesses dos grandes proprietários de terra. As terras indígenas eram alvo de interesse, uma vez que a posse da terra convertera-se em mercadoria.

Em 1891, com a primeira Constituição republicana, as terras devolutas foram transferidas para os Estados e postas à disposição das oligarquias regionais, o que acentuou as investidas sobre as terras indígenas.

O advento da República não trouxe uma política clara em relação aos indígenas. Diante do novo plano econômico de desenvolvimento capitalista, as bases sociais sofreram alterações, ou seja, o trabalho escravo foi extinto e a propriedade da terra modificada. Nesse contexto, os indígenas ficaram sem proteção legal, o que provocou um surto de violência contra eles e a invasão desmedida de suas terras. Essa situação desencadeou a reação de intelectuais de tendências opostas, polarizadas em missionárias e seculares, em defesa da causa indígena. É o que pretende apresentar o tópico seguinte.

2.2.1. No período do SPI

O Serviço de Proteção ao Índio (SPI) foi criado dentro de uma orientação positivista, conjuntamente com o Serviço de Localização de Trabalhadores Rurais, por meio do decreto n. 8072, de 20 de julho de 1910. Em 1914, reconhecendo-se a especificidade do problema indígena, a questão da localização de trabalhadores rurais foi transferida para outra competência (RIBEIRO, 1993, p. 137-8).

A orientação da política indigenista oficial previa a convivência de grupos chamados mais desenvolvidos com outros menos desenvolvidos, com o intuito de que o desenvolvimento destes últimos se promovesse mais facilmente. Os grupos indígenas sertanejos eram considerados mais evoluídos para os moldes rurais brasileiros (RIBEIRO, 1993, p. 138)

No mesmo período de criação do SPI, foi reconhecido pela primeira vez em termos jurídicos o direito do índio a ser ele mesmo. Outro princípio de importância foi a proteção ao índio em seu próprio território. Pelos novos regimentos, ficava proibido o desmembramento da família indígena sob pretexto de catequese ou educação. A ação assistencial deveria ser orientada, com o intuito de garantir aos índios a posse de caráter coletivo e inalienável das terras que ocupavam, como condição básica para sua tranquilidade e seu desenvolvimento, levando-se em conta o estágio social em que se encontravam. No entanto, sob esses aparentes ares da proteção, o programa do SPI estava

revestido de uma perspectiva evolucionista, tendo na linha de frente o Marechal Rondon (RIBEIRO, 1993, p. 139-140).

O indígena brasileiro estava sendo preparado sistematicamente para a integração à sociedade nacional. O projeto maior do Estado previa a homogeneização da sociedade, fato que se acentuou na época de Getúlio Vargas, com as novas frentes de expansão sendo definidas. Como exemplo disso, temos a criação, em 1943, da Colônia Agrícola de Dourados, onde colonos foram assentados em terras indígenas.

A partir de 1957, o SPI teve sua direção conduzida por militares que não tinham uma orientação positivista. Na avaliação de Darcy RIBEIRO, nos últimos anos das administrações militares, o SPI foi conduzido “ao ponto mais baixo de sua história, fazendo-o descer em certas regiões, a condição degradante de agente de sustentação dos espoliadores e assassinos de índios” (1993, p. 148).

Mesmo que guiados por uma concepção humanista, os protagonistas do indigenismo oficial nos primeiros 50 anos de existência do SPI, estiveram na dianteira de um grande projeto de pacificação dos índios, que atendeu sobretudo às necessidades de expansão da sociedade nacional. Ribeiro considera três frentes de expansão nesse processo, com variáveis de tempo e espaço, a saber: extrativista, pastoril e agrícola. No que se refere à assistência e à proteção de fato aos índios, o SPI falhou frequentemente. Na própria avaliação do órgão, mostrou-se inoperante quanto ao processo de desintegração sociocultural e depopulativo e ainda em relação à perda de expressiva parte das terras indígenas (RIBEIRO, 1993, p. 187-8).

Em 1967 o SPI deu lugar à Fundação Nacional do Índio, a FUNAI, que, na prática, acentuou ainda mais o papel colaboracionista do Estado junto às frentes de expansão do capital.

2.2.2. No período da FUNAI, da ditadura militar

O projeto do Estado ditatorial (1964-1984) para as populações indígenas apresentou diferentes fases, com especificidades de tempo e lugar. De maneira geral, podemos afirmar que as políticas indigenistas do período foram definidas em consonância com os interesses dos grupos hegemônicos da sociedade, representantes do grande capital. Os objetivos nacionais foram delineados pela *Doutrina de Segurança Nacional*, defendida

pelas forças armadas, que possuíam um papel preponderante na definição e na concretização do projeto, prevendo a transformação do País numa potência mundial¹³. A Amazônia, por exemplo, era vista como uma das principais frentes de expansão da grande empresa capitalista. Sendo assim, a questão indígena passou a ser uma preocupação especial do Estado e, portanto, submetida ao seu controle.

Segundo HECK, para se implantar a política do modelo de segurança e desenvolvimento da ditadura militar, no que diz respeito aos povos indígenas foram estabelecidas algumas estratégias que se tornaram fundamentais: organização do “sistema de informação e segurança dentro da FUNAI – através da ASI (Assessoria de Segurança e informação), da GRIN (Guarda Rural Indígena) e a presença efetiva de pessoas ligadas a essa área nos cargos de chefia do órgão” (HECK, 1996, p. 17).

Este processo, na avaliação de Heck, conheceu rupturas e continuidades. No primeiro caso, houve o abandono do espírito rondoniano: os índios passaram a ser vistos como obstáculo que precisava ser erradicado, deixando de ser os guardiães da fronteira, sendo então considerados perigosos, uma vez que não possuíam a nacionalidade brasileira. Seus territórios deveriam ser reduzidos ou eliminados, surgindo as propostas de criação de lotes individuais ou de colônias indígenas. No que se refere às continuidades, o exemplo mais claro é a proposta integracionista, adaptada ao ritmo do desenvolvimento e como estratégia de segurança.

É preciso enfatizar que o processo de militarização da questão indígena esteve integralmente vinculado aos projetos de interesse de grupos econômicos e das oligarquias locais. O modelo centralizador e autoritário de cunho militar impresso à FUNAI durante todo o período da ditadura, serviu para garantir o sucesso da aliança entre o grande capital, representado pelos grupos hegemônicos no poder, e o governo militar.

No entanto, há que se considerar que esse processo sofreu impactos de setores organizados da sociedade civil, defensores dos interesses indígenas. Em 1967, a extinção do SPI ocorreu em razão de graves denúncias, em nível nacional e internacional, do genocídio dos índios e da invasão de suas terras. Em 1968 o Relatório Figueiredo revelaria ainda mais o caótico quadro de aniquilamento dos povos indígenas. Foi nesse contexto que a proposta de “segurança e desenvolvimento” justificou as ações militares na questão

¹³ Cf. HECK, Egon Dionísio. *Os índios e a caserna – Políticas indigenistas dos governos militares – 1964 a 1985*. Campinas, 1996. Dissertação (Mestrado em Ciências Políticas), Unicamp.

indígena. O estado de segurança nacional foi implantado, sendo “impregnado pela Doutrina da Segurança Nacional e Desenvolvimento, que servirá de instrumento para o poder militar/civil transformar profundamente a sociedade, através de uma forma autoritária de imposição (através da ideologia e da repressão) e tutela” (HECK, 1996, p. 16).

A Doutrina de Segurança Nacional continha na sua essência a aliança entre grupos hegemônicos no poder e o governo militar, numa simbiose de interesses que sustentava a existência de um e de outro. “Os órgãos de segurança e informação passam a ter um papel preponderante na definição e execução dessa política” (HECK, 1996, p. 16). Nesse contexto, buscou-se definir legalmente a FUNAI como órgão indigenista oficial, em conformidade com o aparato legal para a relação entre Estado e povos indígenas, definida por meio da Constituição de 1969 (artigo 98) e do *Estatuto do Índio* (1973) como estratégias civilizadas para o direcionamento das políticas de desenvolvimento, tão imperiosas naquele momento (HECK, 1996).

A determinação de demarcação de todas as terras indígenas até 1978, prevista no *Estatuto do Índio*, se desdobraria para a ideia de emancipação dos índios, numa estratégia para igualá-los aos outros cidadãos brasileiros e liquidar com seus direitos históricos diferenciados. Disso resultou uma forte reação da sociedade civil, ocasionando a organização de inúmeras entidades de apoio à causa indígena, que ajudaram a promover a organização do movimento indígena durante toda a década de 1970, fortalecido nas décadas seguintes.

A FUNAI, durante todo o período militar, transformou-se no instrumento legal de imposição das políticas integracionistas de cunho tutelar. Com ela e por intermédio dela, “foi implantado um modelo de indigenismo, autoritário, centralizador e repressivo, baseado no binômio segurança e desenvolvimento, que perseguiu claramente o objetivo de aceleração do processo de integração das populações indígenas na comunhão nacional” (HECK, 1996, p. 126). O papel de polícia da FUNAI permaneceu após o fim da ditadura e ela se mostra, ainda hoje, resistente a conceber-se um novo papel como verdadeiro mediador dos interesses indígenas com a sociedade nacional e principalmente com os grupos econômicos em expansão, avançando rumo aos mais longínquos rincões do País, onde se localizam grandes extensões de terras indígenas, com populações à espera de respaldo para garantir sua sobrevivência num mar de agressões. Em meio a esse estado de

coisas, só a organização dos povos indígenas juntamente com seus parceiros (as entidades de apoio) poderá encontrar formas de resistência e ações de defesa.

Para a grande maioria das sociedades indígenas, a questão da educação escolar indígena é vislumbrada como recurso necessário para a politização e o enfrentamento do desafio de superar os impasses postos por mais um obstáculo, o avanço da globalização¹⁴. E o Movimento de Professores, em consonância com o movimento indígena maior, representa uma possibilidade de ação.

2.3. Políticas indigenistas alternativas

À revelia da ação oficial sobre as questões indígenas, praticavam-se políticas extra-oficiais, monitoradas por missionários do segmento progressista da Igreja Católica e de outras igrejas e por intelectuais de universidades, patrocinados por entidades de apoio (CIMI, Comissão Pró-Índio, Centro de Trabalho Indigenista, etc.).

Essas ações se caracterizavam por seu caráter alternativo, ou seja, em oposição ao modelo centralizador, homogeneizador e integracionista das políticas oficiais. Trabalhavam-se novas possibilidades que visavam à valorização das culturas indígenas no seu direito à diferença. Ações eram desenvolvidas junto às lideranças indígenas, com o propósito de despertar o espírito crítico e a necessidade de organização dos povos indígenas, tendo em vista a sua própria sobrevivência enquanto grupos étnicos diferenciados.

As políticas alternativas consagraram ações que iam desde o atendimento emergencial às populações indígenas em estado mais avançado de miserabilidade, decorrente da perda de seus territórios, como o caso dos Guarani de Mato Grosso do Sul, atendidos pelo CIMI por meio de vários projetos agrícolas, até ações de cunho político, na tentativa de conscientizá-los dos problemas que os envolviam, uma tendência preponderante nas décadas de 1980 e 1990. O foco central das ações indigenistas do CIMI eram voltadas para a luta pela terra.

¹⁴ O que hoje denominamos globalização é um processo secular importante e existe, no mínimo, desde as grandes navegações (séculos XV e XVI). Contemporaneamente, seu avanço extremado acirrou as diferenças entre os Estados desenvolvidos e os não desenvolvidos.

As universidades se faziam presentes mediante a ação de antropólogos indigenistas, juntamente com missionários religiosos, atuando em projetos de preparação de monitores (aqueles que não tinham habilitação de professor) e de lideranças indígenas (caciques, rezadores). O que se fazia era valorizar a ideia de que a cultura indígena possuía elementos ricos e que os índios tinham capacidade de aprender e transmitir conhecimentos. Na década de 1970, aconteceram pelo Brasil inúmeras ações que visavam dar maiores subsídios para que os próprios indígenas assumissem progressivamente a luta pela terra, saúde, educação, bem como estratégias de articulação com a sociedade envolvente, por meio das quais os índios pudessem se preparar melhor para o embate com a cultura majoritária. No entanto, foram ações isoladas, sem a dimensão das engendradas na década de 1980.

No âmbito da educação escolar indígena, o indigenismo alternativo reconhecia seu caráter de imposição cultural, mas, por outro lado, se vislumbrava a necessidade de uma escola que enfrentasse a situação do contato. Com base nesse pensamento de mão dupla, um novo tipo de educação escolar devia ser pensado, voltado para preparar os índios no enfrentamento dos efeitos negativos do contato, defendendo sua cultura e colaborando com o processo de autodeterminação:

A questão de fundo é, sem dúvida, a questão dos direitos dos povos indígenas: seu direito à condução de seu próprio destino; ao acesso às informações cruciais à sua sobrevivência; à decisão sobre um território adequado a suas necessidades ... Uma liberdade a ser conquistada e que significa ... o direito que têm as minorias étnicas de serem elas mesmas – direito de serem diferentes – e, nesta medida, escolherem, com conhecimento de causa, seu destino. (SILVA, apud BRITO, 1995, p. 65)

Neste sentido, a escola indígena pressupõe um programa educativo amplo que não pode estar reduzido à alfabetização, tampouco a educação pode estar reduzida à escola. Para Brito (1995), a educação escolar, para o indigenismo alternativo, assumiu um papel político, direcionado para atender às especificidades sociocultural, linguística e econômica de cada sociedade indígena.

Muitos se dedicaram, e se dedicam, a repensar o modelo de escola indígena em seus procedimentos técnicos – os métodos, o conteúdo, o papel dos professores (índios e não-índios) e fundamentalmente os problemas lingüísticos.¹⁵

¹⁵ Cf. BRITO, S.H. A. (1995) e MELIÁ (1979).

A partir da Constituição de 1988, as prerrogativas propostas pelo indigenismo alternativo foram reconhecidas e incentivadas oficialmente. No entanto, com mais de uma década de oficializadas, o processo caminha a passos lentos; a maioria das escolas ainda permanece atrelada ao modelo conservador, resistindo às mudanças, mesmo porque, apesar da Constituição, a escola indígena é parte da educação fundamental e, portanto, está atrelada/subordinada aos sistemas oficiais (municipal, estadual e federal) de educação.

2.4. Ação indígena e suas principais organizações

Conjuntamente com a Igreja e os indigenistas de militância não-oficial, as sociedades indígenas começaram a se organizar, a fim de se opor às mais diversas modalidades de sujeição impostas pelo Estado e pelo capital.

Como desdobramento da mudança de postura da Igreja Católica na década de 1960, foi criada, em 1969, a Operação Anchieta (OPAN), organização que visava mobilizar leigos em torno de populações marginalizadas, especialmente indígenas. Em 1972, como já referimos, foi criado o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), órgão ligado à Conferência dos Bispos do Brasil, que passou a atuar numa perspectiva de autocrítica da atuação tradicional da Igreja junto às populações indígenas. Com o surgimento dessas organizações, foram traçadas novas linhas de ação da Igreja, cujo objetivo era priorizar a autodeterminação dos povos indígenas e a defesa de suas terras. Surgiram, ainda na década de 1970, a Comissão Pró-Índio, o Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI), a Associação de Apoio ao Índio e o Centro de Documentação Indigenista, que passaram a desenvolver trabalhos junto aos índios, em vários setores – terra, saúde, educação, política indigenista e opinião pública (MONSERRAT, 1989, p. 245-6). As lutas se desdobravam como estratégias para a afirmação da identidade étnica.

A partir de 1974, começaram a ser realizadas pelo Brasil várias assembleias indígenas, visando à articulação entre os povos das várias regiões do País, o que culminou na fundação, em Campo Grande (Estado de Mato Grosso do Sul), da União das Nações Indígenas (UNI) em 1980. A seguir, surgiram várias outras organizações que buscavam se articular regional e etnicamente, como por exemplo, o Conselho Geral da Tribo Ticuna e a

Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngues, no alto Solimões (MONSERRAT, 1989, p. 246).

2.4.1.A União das Nações Indígenas (UNI): caminho para a resistência organizada?

Após uma semana (de 11 a 16 de abril de 1980), quando ocorreram as habituais manifestações de homenagem ao índio: apresentação de peças teatrais, projeções de filmes, visita ao museu do Índio da Missão Salesiana de Campo Grande (MS) e outras atividades culturais, aconteceu o I Seminário sul-mato-grossense de Estudos Indigenistas, realizado de 17 a 20 de abril.¹⁶

Ali se reuniram cerca de 60 representantes de várias nações indígenas – Guarani: Nãndeva e Kaiová; Terena, Kadiwéu, Guató - das diversas comunidades indígenas do Estado de Mato Grosso do Sul e ainda os Carajá, Bororo e Xavante de Mato Grosso. Depois de ouvirem as falas dos indigenistas presentes no encontro, numa Assembleia fechada, restrita aos representantes indígenas, discutiram-se as perspectivas de criação de uma Federação Indígena. Foi aprovada a fundação de uma associação que daria apoio ao índio, uma entidade que deveria lutar em prol da causa indígena em nível nacional¹⁷. Foi decidido que o assunto se estenderia para um próximo encontro, marcado para os primeiros dias do mês de junho de 1980.

Nesse novo encontro,¹⁸ foram discutidas as questões formais para a criação de uma entidade nos moldes propostos no encontro de maio de 1980. Deliberou-s pela

¹⁶ O evento foi promovido pelo Governo do Estado de Mato Grosso do Sul e pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, reunindo antropólogos e indigenistas, dentre eles, Darcy Ribeiro, Carmen Junqueira e Fernando Altenfelder.

¹⁷ Cf. Documento da Semana do Índio – I Seminário sul-Mato-grossense de Estudos Indigenistas, 19 abr. 1980. Datilografado. 4p. Centro de Documentação Regional do Campus de Dourados/UFMS Este documento foi redigido pelos próprios representantes indígenas presentes.

¹⁸ Reuniram-se os seguintes representantes indígenas: de Mato Grosso, o Xavante Mário Juruna, coordenador do encontro e dos debates; de Mato Grosso do Sul: o Guarani Flávio Oriano Juna, da aldeia Panambi; o Terena Luiz Vieira, da aldeia Moreira; o Kadiwéu João Príncipe da Silva, da aldeia Bodoquena; o Terena Calixto Francelino, da aldeia Cachoeirinha; o Guarani/Kaiová Cândido Oliveira e o Terena Ramão Machado, ambos da aldeia de Dourados; o Terena Amancio Gabriel, da aldeia de Limão Verde; a Guató Josefina Alves Ribeiro, de Corumbá; o Terena Paulo Bonifácio, da aldeia Moreira; o Terena Benedito Pereira, da aldeia de Lalima; o Terena Reginaldo Miguel, da aldeia Lagoinha; o Guarani Felix Pires, da aldeia Pirajuí; o Guarani Marçal de Souza, da região de Dourados, e o Terena Domingos Veríssimo

fundação da União das Nações Indígenas, nome cedido por índios Carajá e Bororo, estudantes em Brasília, que o haviam utilizado para uma entidade criada por eles, pouco antes, no Distrito Federal, “nome este que por razões legais, não implicaria em nossa proposta de independência de seu tutor legal, nem por outro lado permitiria – a esse mesmo tutor – usá-la como pretexto para uma nova investida para a emancipação dos índios”.¹⁹

Foi discutida ainda a proposta de Estatuto, apresentada pelos juristas Dalmo de Abreu Dallari e Alan Moreau. Feitas algumas correções, o Estatuto dispunha de 16 artigos, vedando a participação de não-índios na entidade indígena, embora se mantivesse a necessidade de discussão com antropólogos e indigenistas estudiosos da questão. Em abril de 1980, já fora estabelecido que os padrinhos não-índios que acompanhariam o processo seriam os antropólogos Darcy Ribeiro, Carmen Junqueira e Fernando Altenfelder.

Assim, a UNI foi criada e definida como entidade sem fins lucrativos, nem caráter político-partidário ou religioso, objetivando:

- a) representar as Nações e Comunidades que dela vierem a participar; b) promover a autonomia cultural e a auto-determinação das Nações e comunidades e sua colaboração específica; c) promover a recuperação e garantir a inviolabilidade e demarcação de suas terras e o uso exclusivo das riquezas naturais e de todas as utilizadas nelas existentes; além de, assessorar os indígenas e suas Comunidades e Nações no reconhecimento de seus direitos e na elaboração e execução de projetos culturais e desenvolvimento comunitário.²⁰

No encerramento da reunião, foi aprovado o Estatuto e eleita a primeira diretoria provisória, constituída por cinco representantes do povo Terena, inclusive o presidente, Domingos Veríssimo Marcos; somente o vice-presidente era Guarani, Marçal de Souza.

Vale ressaltar que a presença e a participação de lideranças indígenas nos referidos encontros só foi possível graças à colaboração de entidades não-indígenas, que subsidiaram passagens, alojamentos e mesmo as condições de organização dos eventos. Outras reuniões regionais foram promovidas pelos mesmos grupos de apoio, com o objetivo de mobilizar o maior número possível de tribos e nações. Essas intervenções de

Marcos, da aldeia Bananal (Cf. Relatório sobre o processo de criação da UNI, [s.d.]. Datilografado. 3p. Centro de Documentação Regional do Campus de Dourados/UFMS).

¹⁹ Cf. Relatório sobre o processo de criação da UNI, [s.d.], p. 2. Centro de Documentação Regional do Campus de Dourados/UFMS.

²⁰ Cf. Relatório sobre o processo de criação da UNI, [s.d.], p. 2-3. Centro de Documentação Regional do Campus de Dourados/UFMS.

não-índios são muitas vezes qualificadas de forma simplista, como um novo tipo de tutoria, mas acreditamos que a questão é mais complexa e exige uma reflexão mais aprofundada, merecendo um estudo específico.

A primeira Assembléia da nova entidade foi realizada em abril de 1981, com a participação de entidades de apoio²¹. Os assuntos tratados – saúde, terra, educação, demarcação de terras, transporte, economia, saúde, comunicação, violência dos direitos indígenas – foram levados ao conhecimento das autoridades competentes e divulgados junto a outros povos que não estavam lá representados.

No relatório de 10 de junho de 1987, constatamos a abrangência do trabalho desenvolvido pela UNI. A representação indígena, por intermédio de seu presidente, Domingos Veríssimo Marcos, e seu vice, Marçal de Souza, junto à comunidade não-indígena estava consolidada. No intervalo de tempo entre a sua fundação até 1987, foram registradas inúmeras participações em eventos nacionais e internacionais, divulgando a causa indígena e denunciando a violência contra os povos indígenas²². Em 1987, a UNI foi uma das grandes forças presentes na Assembléia Nacional Constituinte, fazendo divulgação e elaborando uma proposta unitária sobre os direitos indígenas que deveriam constar na futura Constituição.

Sobre os desdobramentos da atuação da UNI posteriormente a essa data, não levantamos documentos. Sabemos que essa atuação se difundiu por intermédio das várias administrações regionais, com propostas diferenciadas e que não foram bem sucedidas, pois não conseguiram se enraizar nas realidades locais e regionais.

²¹ CIMI – Regionais Nordeste e Sul, ANAI, Pró-Índio de São Paulo e do Rio de Janeiro e CTI, além de representantes de tribos de várias nações indígenas (Bakairi, Galibi, Irantxe, Kaingang – RS, SC e PR -, Makuxi, Makuxama, Miranha, Parecis, Terena, Ticuba, Tukano, Tupi-Guarani, Xukuru-Kariri, Waçu e Wapixama).

²² Na visita do Papa João Paulo II ao Brasil, nos dias 30 de junho, em Brasília (DF), e 9 de julho, em Manaus (AM), bem como no Congresso da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), realizado no Rio de Janeiro (RJ) no mesmo período. A representação indígena da UNI participou das seguintes conferências internacionais: da Organização dos Estados Americanos (OEA), realizada em julho de 1981 na cidade de Puyo (Equador); da Organização das Nações Unidas (ONU), realizada em setembro de 1981 em Genebra (Suíça); da UNESCO, realizada em dezembro de 1981 em São José (Costa Rica); no Congresso Indígena Nacional da Colômbia, realizada em fevereiro de 1982 em Bogotá; na Assembléia Mundial da Primeira Nação Indígena Canadense, realizada em julho de 1982 na cidade de Regina (Canadá), entre outras.

2.4.2. O Conselho de Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Brasil: a organização aumenta e a resistência também

O primeiro grande encontro de diversas organizações indígenas no contexto pós-Constituição de 1988 ocorreu em junho de 1991, em Brasília. Esse encontro reuniu 121 lideranças de 53 povos indígenas, com o objetivo de estudar o projeto do governo para o novo *Estatuto do Índio* e formular propostas dos próprios povos e organizações indígenas. Em abril de 1992, foi realizado um grande encontro de povos e organizações indígenas, em Brasília, reunindo 350 lideranças de 101 povos e 55 organizações indígenas de todo o País. Ao final do evento, foi constituído o Conselho de Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Brasil e foram eleitos 33 representantes de todas as regiões. A função central desse Conselho era ser instrumento de articulação e não de representação dos povos e organizações indígenas. Seu objetivo maior era trocar informações, experiências, fazer pressão junto ao Congresso e fortalecer lutas locais e regionais, mas sem se constituir numa estrutura permanente com escritório e representação fixa²³.

Em face das pressões de reformulação constitucional no tocante aos direitos indígenas e também tendo em vista as dificuldades de articulação nacional permanente à distância, sem uma referência física estruturada, em setembro de 1993 foi convocada uma nova mobilização indígena nacional. Nesse encontro foi discutida a constituição de uma nova organização indígena de âmbito nacional, com estatutos e personalidade jurídica própria e com sede em Brasília. Depois de alguns outros encontros, foi deliberada a realização da primeira Assembléia Geral do Conselho de Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Brasil (CAPOIB). Essa Assembléia Geral foi realizada em abril de 1995, reunindo 201 lideranças de 77 povos e 40 organizações indígenas, e nela foram aprovados o programa de trabalho e o Estatuto do CABOIB.

Mesmo coexistindo com UNI, o CAPOIB apresentou-se na década de 1990 e início de 2000 como uma das maiores forças articuladoras dos povos indígenas do Brasil, buscando vencer o desafio de garantir sua proximidade e o controle da instituição pelos próprios indígenas.

²³ Informações disponíveis no site www.isa.org.br

2.4.3. Outras organizações

Em 1992, o CIMI procedeu a um levantamento das organizações de diversos tipos que formavam o movimento indígena no Brasil. Foram detectadas cerca de 100 organizações, segundo os tipos: 1) por povo, como, por exemplo, o Conselho Geral da Tribo Ticuna (CGTT) e a Comissão Indígena Xerente do Estado do Tocantins; 2) por mais de um povo, como a articulação dos povos indígenas do Nordeste, de Minas Gerais e do Espírito Santo; 3) por categoria (estudantes, professores, mulheres, agentes de saúde, etc.); 4) a articulação de organizações, como a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB) e a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN), dentre outras; 5) e do tipo mista, como o Conselho de Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Brasil e o Grupo de Mulher e Educação Indígena (GRUMIM)²⁴.

Em outubro de 1999, o Instituto Sócio-Ambiental (ISA) elaborou uma relação de organizações e associações indígenas que somava cerca de 110, havendo, no entanto, muitas que ainda não se encontram catalogadas, como o próprio Movimento de Professores Indígenas Guarani/Kaiová de Mato Grosso do Sul e o Aty Guassu, que são as grandes reuniões do povo Guarani (sobre o assunto, há dados disponíveis no *site* do ISA). Por isso, estima-se que hoje haja mais de 150 organizações indígenas, locais, regionais e nacionais.

Todo o processo de organização do movimento indígena é conduzido basicamente por três grupos: Estado, assessores (intelectuais de várias universidades e missionários de várias Igrejas) e os próprios índios, que se expressam por intermédio de um amplo movimento indígena composto por inúmeras organizações de cunho mais abrangente, atuando nos níveis nacional e regional. Em nível nacional, temos a UNI e a CAPOIB²⁵, que buscam a união dos vários povos indígenas em torno de interesses comuns, procurando estabelecer os caminhos, os objetivos, os princípios e as linhas de atuação que servem de subsídios para as outras organizações e os movimentos de cunho regional e étnico (como o caso do Movimento de Professores Indígenas Guarani/Kaiová de Mato Grosso do Sul).

²⁴ Cf. AZEVEDO; ORTOLAN, 1992, p. 7-9.

²⁵ Sobre a listagem atualizada das várias organizações e associações indígenas, cf. o *site* do ISA: www.isa.org.br/povindi/orgindi/quadro.html.

O movimento indígena é também conduzido por não-índios, numa relação extremamente conflituosa, com nuances de um novo tipo de tutela. No entanto, é preciso avançar numa reflexão específica sobre o papel das assessorias no momento histórico atual.

Assim como o papel das assessorias deve ser melhor entendido, os conceitos de autodeterminação e autonomia, durante toda a década de 1990, passaram por um processo de discussão mais aprofundado. O debate que defendemos quanto à questão das assessorias deve girar em torno da defesa da emancipação cultural dos povos indígenas. O discurso da autonomia impõe a necessidade de parâmetros conceituais precisos, voltados para essa emancipação, para que ela não se desdobre na ausência do Estado, libertando-o de seus compromissos nos assuntos referentes aos índios. Outro desdobramento preocupante seria um total nivelamento ao restante da sociedade nacional, o que invocaria a igualdade de direitos no tocante à terra, resultando em consequências desastrosas e não interessantes às sociedades indígenas. O direito imemorial da posse da terra indígena é superior e absoluto e está garantido na Constituição. Falta construir uma “virtude jurídica” (TETILA, 1994, p. 164) em nosso País, a fim de garantir na prática os princípios fundamentais de defesa da dignidade humana.

2.4.4. Movimentos de professores indígenas no Brasil

De modo geral, a trajetória dos movimentos indígenas desde a década de 1970, está entrelaçada ao processo de lutas sociais vivenciadas no Brasil. Esse processo foi marcado por uma perspectiva de conquista da cidadania, concebida não só no plano da igualdade, mas também do direito à diferença, em defesa das especificidades de cada segmento da sociedade nacional, fosse ele proveniente do universo urbano ou rural. Neste último, estão compreendidos os territórios indígenas, fazendo emergir a complexidade da questão étnica²⁶.

²⁶ Cf. RAMOS, Alcida Rita, *Os direitos do índio no Brasil – na encruzilhada da cidadania* (1991), uma fecunda análise sobre as contradições intrínsecas ao direito à cidadania, que suscitam conflitos conceituais sobre o direito à igualdade, fundamentado na Declaração dos Direitos do Homem, e que regulamenta o *status* de cidadão, negando o caráter pluralista das organizações humanas, afetando o direito à diferença, valor fundamental para a sobrevivência das culturas indígenas em toda a riqueza de sua diversidade.

Com os conflitos conceituais acerca da diferença, durante as décadas de 1970 e 1980 desenvolveu-se um amplo trabalho de difusão de um novo tipo de escola alternativa à oficial, voltada para a afirmação da diferenciação e da especificidade cultural das sociedades indígenas. Esse trabalho foi protagonizado por inúmeros indigenistas de organizações não-governamentais – como o CIMI e a OPAN, dentre outras – que buscavam assessorias específicas em algumas universidades, especialmente na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), nas áreas de Linguística e de Educação Bilíngue, e na UNICAMP, nas áreas de Linguística, Etnociências e Pedagogia (MONSERRAT, 1989, p. 246). Disto resultou a formação de uma rede de professores indígenas, que começou a dar impulso ao projeto de conquista da escola pelos próprios índios.

A partir da Constituição de 1988, estruturaram-se mais associações e organizações de professores indígenas, que passaram a realizar frequentes encontros de professores indígenas ou encontros de educação escolar indígena, nos quais são discutidas questões relativas à escola que os índios desejavam, bem como a elaboração de estratégias para a reivindicação de ações práticas dos órgãos governamentais. Esses encontros propiciam as condições objetivas para a aquisição de novos conhecimentos, o que permite o reconhecimento das condições de vida nos seus mais variados aspectos, no presente e no passado, sendo atribuído à escola um papel importante na difusão de uma visão que “historiciza os problemas” (GOHN, 1999, p. 20). Os eventos reúnem professores indígenas por região, por povo, por aldeias ou por cidades, com a colaboração de parceiros como o CIMI e indigenistas de universidades.

Em 1992 o Setor de Documentação do CIMI, conjuntamente com professores indígenas do Brasil, organizou um mapeamento das organizações dos professores indígenas no País.

Em 1988 aconteceu o I Encontro dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima, que reuniu 41 representantes de vários povos da região²⁷. As discussões giraram em torno do tipo de escola que queriam para suas comunidades e como fazer para alcançá-la, tendo em vista o controle delas pela própria comunidade, inaugurando assim um novo posicionamento na conquista efetiva da escola indígena, em oposição à escola para o

²⁷ Havia representantes do povo Ticuna, Sateré-Maué, Makuxi, Wapixama, Kokama, Marubo, Kambeba, Mayoruna Baniwa, Tukano, Pira-Tapuia e Mundukuru. Cf. CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO, *Com as próprias mãos – professores indígenas construindo a autonomia de suas escolas*, 1992, p. 7.

indígena. Foi um encontro marcante na história do movimento de professores indígenas no Brasil, pois desencadeou uma série de outros encontros na mesma região e em outros Estados brasileiros.

Em 1989 ocorreu o II Encontro desses mesmos professores, que definiu as linhas mestras da escola específica voltada para a cultura de cada povo, respeitando os costumes, as tradições, as línguas e as crenças dos povos indígenas, numa posição de confirmação das conquistas legais anunciadas na Constituição de 1988, como decorrência das reivindicações e articulações engendradas durante todo o processo da Constituinte. Este Encontro foi ampliado com a participação de representantes do povo Yanomami, que denunciaram o seu massacre, em virtude da presença de garimpeiros em suas terras e pela omissão do governo federal, na época presidido por Fernando Collor de Melo. Desse encontro, originou-se uma Comissão de representantes indígenas com a tarefa de organizar novos encontros (CIMI, 1992, p. 7).

Em 1990, uma das deliberações mais importantes daquele movimento foi a transformação da Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima (COPIAR) em comissão permanente, que desde então se consolidou como uma das principais articulações de professores indígenas no País²⁸.

Nos encontros que se seguiram, os professores do Amazonas, Roraima e Acre firmaram vários princípios que deveriam nortear as ações políticas diante das instituições governamentais: 1) as escolas indígenas devem ter currículos e regimentos específicos, elaborados pelos professores indígenas, juntamente com suas comunidades, lideranças, organizações e assessorias; 2) as escolas indígenas devem valorizar culturas, línguas e tradições de seus povos; 3) deve ser garantida aos professores, às comunidades e às organizações indígenas a participação paritária em todas as instâncias – consultivas e deliberativas – dos órgãos públicos governamentais responsáveis pela educação escolar indígena; 4) devem ser garantidas aos professores indígenas uma formação específica e atividades de reciclagem e capacitação periódica para o seu aprimoramento profissional; 5) as escolas indígenas devem atuar junto com as comunidades na defesa, conservação, preservação e proteção de seus territórios (CIMI, 1992, p. 8).

²⁸ Cf., a propósito da COPIAR, SILVA, Rosa Helena Dias da Silva. *A autonomia como valor e a articulação de possibilidades: um estudo do movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, a partir de seus encontros anuais*. São Paulo, 1997. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

Em linhas gerais, esses princípios difundiram-se para inúmeros outros movimentos de professores indígenas do País, que afirmaram seus propósitos de luta, cada qual com suas particularidades.

CAPÍTULO III

A LUTA PELO DIREITO DE SER GUARANI A PARTIR DE UMA ESCOLA INDÍGENA

3.1. Os Guarani: um pouco de sua história²⁹

Segundo Brand (1997), os Kaiová foram descobertos pelo mundo colonial somente em 1750-60, por ocasião do Tratado de Madri. Foram considerados descendentes dos Itatim, índios Caaguá-Monteses, que desde 1548 haviam sido descobertos por Irala. Parte da Província do Itatim foi reduzida a partir de 1632, sob o argumento de que os índios fugiam dos encomendeiros; quanto à outra parte, também em fuga de seus algozes, preferia permanecer no mato.

Desde então os Kaiová se viram frequentemente prensados pela conquista espanhola, pelos Guaicurus e pelas incursões bandeirantes. Em face disso, foram movimentando-se pelas redondezas dos afluentes do rio Paraguai, como o rio Taquari, o Aquidauana, o Miranda, o Apa, Ipane, o Jejuí e o Tequibari, para chegar aos Itatim.

No século XVIII, os Caaguá-Monteses eram identificados pelos colonizadores como homens do mato, caracterização esta que permaneceu até recentemente, quando os seus descendentes guarani perderam a quase totalidade de seus territórios delimitados naquele período.

Em 1767 foi criado pelo governo português o Forte Iguatemi, que em 1771 foi elevado à categoria de Vila, “transformando-se no mais antigo povoado do Mato Grosso meridional e o primeiro passo para a ocupação do atual Mato Grosso do Sul” (BRAND, 1997, p. 52). Desde a fundação do Forte Iguatemi é apontada a presença de índios Kaiová naquela região, segundo pesquisas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Com a expulsão dos jesuítas da região platina em 1768, aumentou a evasão de índios Caaguá-Monteses para o mato, o que reforçou o contingente guarani encontrado na região da divisa Brasil/Paraguai. Com a demarcação dos limites da fronteira em 1754 e

²⁹ Este tópico foi construído fundamentalmente com base no trabalho do pesquisador Antonio Jacob Brand, *O impacto da perda da terra sobre a tradição Kaiowa/Guarani: os difíceis caminhos da palavra*. Porto Alegre, 1997. Dissertação (Mestrado em História), Pontifícia Universidade Católica.

1777, foi permitida a diferenciação dos diversos subgrupos guarani existentes entre eles e que ainda hoje ali permanecem. Com base em alguns relatos de integrantes da Comissão de Limites, tornou-se possível saber da índole afável, mansa e cordial dos Guarani, o que combina com as características do modo de ser dos Guarani contemporâneos, mas que contrasta com as descrições relativas ao caráter guerreiro dos Tupi-Guarani do período anterior.

A partir do século XIX, encontram-se informações mais detalhadas de vários autores que visitaram o Paraguai, destacando-se, entre outros aspectos, o fato de “*diversas tribos receberem nomes diferentes, segundo os lugares onde residiam, o que leva estes autores a relacionar esta indicação com os três subgrupos guarani atualmente existentes* (BRAND, 1997, p. 54). Os três subgrupos existentes são os Ñandeva, Kaiová e Mbya. Os dois primeiros encontram-se confinados em reservas na região sul do atual Estado de Mato Grosso do Sul e o último encontra-se na região do Paraguai.

Com a independência do Brasil, foi constituída a Província de Mato Grosso, em 1822, mas somente a partir de 1830 se iniciou de fato o povoamento das terras que hoje fazem parte do atual Estado de Mato Grosso do Sul. Nos idos de 1848, houve um novo surto de pessoas acorrendo ao território mato-grossense, com o objetivo de avaliar as possibilidades de abertura de uma via de comunicação entre São Paulo e Mato Grosso, ou ainda tendo em vista a Lei de Terras de 1850, assegurando boas áreas na região. Porém, somente com a Guerra do Paraguai o povoamento da região sul de Mato Grosso foi realmente efetivado. Ao fim da Guerra, grande parte dos ex-combatentes permaneceu na região da atual Grande Dourados, em Mato Grosso do Sul, além do retorno de pecuaristas que fugiram durante o conflito.

Desde 1850 foram feitas inúmeras tentativas de aldeamento dos Kaiová/Guarani do sul de Mato Grosso, todas mal sucedidas. Afirmava-se constantemente a necessidade de civilizá-los por intermédio da ação de missionários, a fim de torná-los úteis à sociedade. Em 1861, com a instalação da Colônia Militar de Dourados, nas margens do rio Dourados, próximo à atual cidade de Ponta Porã, buscou-se aprimorar os meios para civilizar os índios ali situados, ainda sem a obtenção de resultados muito positivos.

Em 1870 os Kaiová/Guarani se depararam com a primeira grande frente de ocupação de seus territórios, empreendida pela Companhia Matte Larangeira. Em 1870 permaneciam como territórios dos índios: “as matas ao longo do Ivinhema, do Brilhante, do Dourados, do Pardo [...] vistas apenas como território de índios e as terras ao Sul do

Ivinhema, matas de ervais nativos, em mãos de Thomás Laranjeiras” (CAMPESTRINI e GUIMARÃES, *apud* BRAND, 1997, p. 60).

Desde 1874, quando do término dos trabalhos da Comissão de Limites³⁰, que percorrerá toda a região sul do atual Mato Grosso do Sul, grandes áreas que possuíam ervais nativos foram arrendadas do governo federal pela Companhia Matte Larangeira, para sua exploração. No princípio, o arrendamento das terras obedecia a algumas restrições, como a de que não se impedisse a colheita da erva-mate por parte dos moradores locais. Num curto espaço de tempo, as áreas foram ampliadas, fato que se acentuou com a República, uma vez que as terras devolutas passaram para a responsabilidade dos Estados; em Mato Grosso, a família Murtinho e Antonio Maria Coelho, políticos mais influentes da região, mantinham estreita relação com Thomaz Larangeira. Além da ampliação das terras arrendadas, as cláusulas que previam a exploração da erva pelos moradores locais desapareceram e o domínio da Matte Larangeira transformou-se em poder absoluto sobre o espaço e as pessoas.

Da aliança entre as forças políticas de Mato Grosso e da Companhia, resultou a expansão da Matte Larangeira sobre uma grande parcela de terras ocupadas originalmente por índios, naquele momento índios guarani. As consequências foram arrasadoras para os índios: além de verem suas terras invadidas, serviram como mão-de-obra, por vezes em sistema de escravidão:

Embora a mão-de-obra amplamente predominante nos ervais tenha sido a paraguaia, ocorreu, em várias regiões, o engajamento de índios Kaiowá/guarani na exploração da erva mate. Isto em regiões densamente povoadas por aldeias Kaiowá, tais como Caarapó, Juti, Campanário e Sassoró (Porto Sassoró) e outras. Inclusive a localização de várias Reservas indígenas demarcadas até 1928 se deve ao fato de serem acampamentos, ou locais de trabalho, da Cia. Matte Laranjeiras. É isto que emerge, claramente, no Relatório de BARBOZA (1927). Segundo as informações constantes neste, Caarapó, Porto Lindo e Pirajuy são localizadas e demarcadas em locais de concentração de índios em função dos trabalhos de colheita da erva-mate. (BRAND, 1997, p. 62-3)

As condições de trabalho eram de extrema exploração, e o trabalhador via-se permanentemente preso à Companhia por intermédio do sistema de endividamento. Quando o índio começava a trabalhar, forneciam-lhe as primeiras provisões de alimentos, o

³⁰ Comissão designada pelo governo imperial para a fixação dos limites do território brasileiro após a Guerra do Paraguai (1864-70).

que o mantinha comprometido com o armazém praticamente por tempo ilimitado, a não ser que fugisse. Os fugitivos eram perseguidos e punidos severamente, indo desde o espancamento até a morte.

Nesse primeiro grande confronto entre o povo guarani e a sociedade não-índia, a estrutura da terra não sofreu qualquer alteração significativa. A Matte Larangeira não lutava pela posse da terra, mas pelo monopólio da exploração da erva-mate.

Concomitantemente à existência da Matte, o SPI promoveu a demarcação das primeiras oito reservas indígenas no sul do Estado de Mato Grosso, entre 1915 e 1928; foram as reservas de: Benjamin Constant/Amambai, em 1915, que sofreu redução antes mesmo de ser medida, ficando com 2.429 ha, e foi restituída em parte, com uma área de 900 ha, em 1928 como Reserva de Limão Verde; Posto Indígena Francisco Horta/Dourados, em 1917; Tehy-Cuê, para os Kaiowá de Caarapó, em 1924; em 1927 foram criadas quatro reservas: Porto Sassoró ou Ramada, hoje município de Tacuru; Porto Lindo, em Iguatemi, onde predominavam os Guarani do subgrupo Nãndeva; de Pirajuy, em Paranhos, e Takuapery, em Cerro Peron, hoje município de Eldorado. Da proposta original, que previa um lote de 3.600 ha para cada reserva, todas sofreram redução, especialmente as últimas quatro, por intermédio do decreto estadual n. 835, de 14 de novembro de 1928, que estabelecia para cada uma das reservas 2.000 ha. O objetivo era transformar o índio em pequeno produtor rural, ao mesmo tempo em que se delineava a política de liberação de terras para a colonização. Esse processo oficializou a política de confinamento compulsório dos indígenas do sul de Mato Grosso.

Uma nova frente de ocupação dos territórios indígenas Kaiowá/Guarani aconteceu com a criação da Colônia Agrícola Nacional de Dourados pelo Estado Novo, em 1943. Essa Colônia, assim como outras colônias agrícolas criadas no período, tinha como objetivo primordial incorporar novas terras e aumentar a produção dos produtos primários necessários ao processo de industrialização vivido no País. Uma outra justificativa para sua existência era a promoção da integração nacional, visando atender aos ideais de um projeto nacional homogeneizador da sociedade, que combinava colonização e industrialização³¹.

³¹ Cf. LENHARO, Alcir. *Colonização e Trabalho no Brasil: Amazônia, Nordeste e Centro-Oeste – Os Anos 30*. 2. ed. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1986.

Em fins dos anos 40, Schaden³² visitou as aldeias dos Guarani e Kaiová da região sul do então Estado de Mato Grosso e apontou a situação de pobreza desses índios, “confinados a pequenas reservas ou aldeias sob a proteção ou mesmo administração oficial” (SCHADEN, 1974, p. 10). Registrou-se então o desespero desses povos, que enfrentavam pela primeira vez o problema da posse da terra, sendo pressionados a abandonar seu *tekohá*, “lugar onde se realiza o seu sistema de vida, a sua cultura, o seu jeito de ser (KAIO VAREKO), o chão sagrado que espelha a sua própria identidade” (TETILA, 1994, p. 162). Para as populações indígenas, a terra não tem somente um sentido físico, mas é o espaço da vida em todos os seus aspectos.

Schaden (1974) detectara o grau de desintegração social vivido pelas aldeias guarani, em razão de experiências aculturativas e ainda em virtude da mestiçagem crescente, que rompera a primitiva homogeneidade étnica, dificultando a realização de cerimônias religiosas, das quais deveriam participar todos os membros do grupo. Assim, a ruptura religiosa, principal fator de coesão comunitária, refletia-se nos constantes desentendimentos e nas inimizades surgidas no seio do grupo.

Sem desconsiderar as especificidades de cada subgrupo guarani (Mbya, Ñandeva e Kaiová) em sua organização social, política, religiosa e econômica, Schaden procurou vislumbrar a situação como um todo, salientando o que havia em comum e característico em alguns aspectos básicos e nas reações ao contato com culturas diversas. De modo geral, já se acentuavam em grande escala as transformações abruptas causadas pelas novas condições impostas pelo confinamento, evidenciando a dispersão da família-grande - que se constituía como comunidade de produção, consumo e vida religiosa -, cedendo lugar a um processo de individualização econômica no qual somente a família nuclear podia se reproduzir.

Mesmo com seu sistema de vida em franco processo de desintegração, ainda era possível encontrar alguns reservatórios de mata onde havia a coexistência de práticas culturais, como a mobilidade espacial e outras em que se preservavam o espírito comunitário e o interesse coletivo, por exemplo, os ritos em relação à caça e à pesca. Nos grupos que mantinham as atividades de subsistência, preservavam-se também alguns aspectos da cultura guarani.

³² Egon Schaden, antropólogo, esteve entre 1940 e 1951 na região sul do então Estado de Mato Grosso, onde desenvolveu pesquisas em aldeias guarani.

Um terceiro momento de confronto aconteceu com a entrada das fazendas de gado, desde a década de 1950 até os dias de hoje; o desmatamento foi um golpe fatal sobre o sistema de vida dos Guarani. O processo de desmatamento se intensificou nas décadas de 1960 e 1970, aprofundando irreversivelmente a inviabilidade do modo de ser guarani. Até então era possível a manutenção de um espaço mínimo para a reprodução da vida cultural desse povo, pois ainda existia o espaço de perambulação, de caça e de pesca e a existência de alguns núcleos da família-grande. Associada à atividade pecuária, a mecanização do campo, voltada para o cultivo da soja, provocou um novo impacto sobre o processo de desmatamento, promovido desde então até nas barrancas dos rios. A tragédia do povo guarani conheceu seu auge em fins da década de 1970: à medida que o progresso avançava, maiores eram as consequências negativas para as comunidades indígenas, especialmente as dos Guarani; a mecanização introduzida nas aldeias ocorreu de forma inconsequente, por meio de arrendamentos arbitrários, ocasionando a miserabilidade dessas populações, que se tornaram totalmente dependentes dos novos meios de produção, encontrando-se em estado de confinamento gradativo.

O último e grande confronto ocorreu com a instalação das usinas de álcool na década de 1980, sendo o último estágio de absorção de mão-de-obra indígena guarani. As condições para essa absorção eram propícias, tendo em vista o grande exército de mão-de-obra excedente que se encontrava nas aldeias. Se por um lado amenizavam-se temporariamente as dificuldades para a sobrevivência, por outro lado, a saída para o trabalho nas usinas provocava a ausência maciça da população masculina por até 90 dias de suas comunidades. Atualmente a sobrevivência da população indígena Guarani/Kaiová depende inevitavelmente do trabalho externo. Tetila afirma que “a relação espaço-recurso acabou por transformá-los em concorridos viveiros de mão- de- obra barata para as fazendas de gado, lavouras de soja e principalmente nas usinas de álcool” (1994, p. 162). O impacto desse fenômeno ainda está por se medido em relação à violência interna, ao suicídio, às doenças sexualmente transmissíveis, entre outras ocorrências.

Assim, a compreensão do processo de desagregação dos Guarani está intimamente relacionada ao processo de desenvolvimento econômico em toda a região sul do atual Estado de Mato Grosso do Sul.

Desde a criação da Colônia Agrícola de Dourados até os dias de hoje, a desintegração social e econômica se aprofundou de maneira abrupta. O sistema religioso, apesar de variável de subgrupo para subgrupo, se constituía, e ainda se constitui, na

expressão máxima da unidade cultural guarani e por isso também no principal elemento de desintegração. À medida que todo o processo de expansão econômica da sociedade majoritária avançou sobre o território dos Guarani/Kaiová, acentuaram-se todas as formas de expropriação de seu sistema de vida. A aculturação religiosa emanada de inúmeras seitas protestantes e católicas, o encurralamento físico e cultural, a substituição progressiva do modo de produção coletivo e de subsistência para a changa (trabalho assalariado nas fazendas da região), dentre outras ocorrências, aumentaram desmedidamente o grau de desestabilização social, submetendo as sociedades indígenas a condições de vida degradantes, de miserabilidade profunda.

Há que se registrar que apesar de tudo é possível verificar a resistência cultural como elemento constituinte do modo de ser guarani, revelando-nos algumas práticas que são permanências do fenômeno da longa duração. Nas visitas que realizamos durante todo o contato com os Guarani, antes e depois do desenvolvimento desta pesquisa, notamos que além da permanência da religião tradicional, ainda que abalada, algumas práticas, mesmo que alteradas, conservam parte da essência do que foram um dia, por exemplo, a prática do caminhar a pé no exíguo espaço físico que lhes resta. Trata-se de um fenômeno que ultrapassa os limites estreitos da necessidade econômica e aponta para o culto à vida, como parte da comemoração cotidiana do viver. A perambulação pelo espaço possível serve para extravasar as tensões do dia-a-dia, as agruras da vida, sendo, ao mesmo tempo, fuga e solução para os conflitos intergrupais.

Diante de um quadro como o demonstrado, de mudanças profundas que provocaram a quebra de alguns dos sustentáculos da cultura guarani, verifica-se a permanência de traços marcantes dessa cultura e que ainda são bastiões de defesa e de possíveis vitórias. O movimento indígena em seus vários desdobramentos apresenta-se como uma alternativa de luta e resistência desse povo.

3.2. O Movimento de Professores Guarani/Kaiová no Estado de Mato Grosso do Sul

As discussões em torno de uma educação escolar alternativa para os Guarani tiveram início em fins da década de 1970, por intermédio das experiências do CIMI que por vezes atuava em juntamente com a equipe do Projeto PKN (Projeto Kaiowá/Nãndeva). Esta última trabalhava fundamentalmente em torno da questão da produção de alimentos,

mas contribuía para a inserção de indigenistas do CIMI nas áreas indígenas que também trabalhavam com a produção de subsistência.

Desde 1979 a equipe de Dourados do CIMI atuou em parceria com antropólogos que desenvolviam trabalhos na área de Educação, experiência que se manteve até 1982.

Com base no depoimento de ROSSATO, soubemos que o trabalho do PKN se mantinha na mesma linha do CIMI: da subsistência, da terra e da organização. Embora o foco não fosse a educação, na equipe do PKN, se registrou o trabalho de Marta Azevedo (hoje no Comitê de Educação Escolar do MEC) era uma das antropólogas que preparava os monitores (aqueles que não possuíam habilitação de professor). O trabalho era desenvolvido em conjunto com o CIMI; o que se fazia “era valorizar a idéia de que a cultura indígena tinha elementos ricos para constituir em escola própria; que os índios tinham capacidade de assimilação e de transmissão de conhecimentos”.³³ Embora essa concepção não fosse sistematizada, era a tônica das discussões junto aos índios.

No começo da década de 1980, como experiência de educação alternativa oferecida pelo CIMI, registrou-se a alfabetização de um grupo de mulheres, em português, na área de Caarapó (MS). A partir de 1985 aconteceu a alfabetização na língua materna de um grupo de despejados da aldeia do Jarará, como estratégia para mantê-los unidos na luta pela ocupação definitiva de sua aldeia; houve também a capacitação básica de um grupo de alfabetizadores na língua materna, como forma de apoio e assessoria às iniciativas de escolas indígenas alternativas e comunitárias (Jarará, Juti, Caarapó, Rancho Jacaré, Amambai, Pirakuá, grupo do Jaguapiré, Paraguassu e Sassoró). Essas experiências possibilitaram o desenvolvimento do espírito crítico das lideranças indígenas em torno de uma educação diferenciada, esboçando os primeiros passos para a criação de um movimento de professores indígenas Guarani/Kaiová.

O trabalho desenvolvido pelo CIMI era fundamentado nos estudos do educador Paulo FREIRE,³⁴ e as primeiras experiências foram realizadas em escolas comunitárias,

³³ Informações obtidas por meio de entrevista realizada em 1997.

³⁴ Paulo Freire é considerado um dos principais pensadores da Educação no Brasil. Nascido em Recife e formado em Direito, suas primeiras experiências com educação ocorreram em 1961, com o Movimento de Cultura Popular, quando desenvolveu sua maior contribuição para a educação brasileira: o método para alfabetização de jovens e adultos. Segundo ele, seu método tinha por objetivo final a conscientização, isto é, por meio da educação, deve-se formar a autonomia intelectual do indivíduo para que este intervenha na realidade. *Grosso modo*, o método freiriano de formação da consciência crítica passa por três etapas: 1) etapa da investigação, do descobrimento do universo vocabular, quando as palavras e os temas geradores são retirados da vida cotidiana dos alfabetizandos; 2) etapa da tematização, quando são codificados e

alternativas ao modelo oficial. Elas aconteceram em Caarapó e Rancho Jacaré, recebendo índios de outras aldeias interessados na discussão. A partir das escolas comunitárias surgiram os cursos de formação política no decorrer dos anos de 1988, 1989 e 1990, nos quais eram discutidos temas diversos com as lideranças. Toda discussão girava em torno da criação de condições para a auto-afirmação como povo diferenciado e a recuperação de elementos culturais e históricos importantes, sendo a escola instrumento essencial para essa retomada.

Em 1986, segundo Rossato,³⁵ foi realizado o primeiro encontro de representantes e lideranças indígenas Guarani/Kaiová para discutir especificamente a educação escolar. Esse encontro foi promovido pelo CIMI e reuniu cerca de 50 índios.

A partir de 1987, alguns professores indígenas foram convidados pelos missionários do CIMI para refletir sobre a escola nas aldeias e sobre possibilidades de superação dos problemas advindos de uma escola nos moldes da escola não-indígena ou liberal- burguesa. Nesse contexto, foram delineados os primeiros passos de organização dos professores Guarani/Kaiová em torno de uma educação escolar voltada para os interesses de suas comunidades.

Com a Constituição de 1988, houve a oficialização das propostas alternativas das décadas anteriores. No entanto, o reconhecimento oficial do direito à autonomia das escolas indígenas apresentou contradições na própria passagem do modelo de escolas comunitárias para escolas oficializadas, porque se esvaziaram de sua característica diferenciada, estando atrelados e subordinados “os professores e a própria comunidade à burocracia e as ingerências da política local e regional” (ROSSATO, 1996, p. 4-5).

Foi para atuar junto ao processo de transformação de escolas para índios em escolas indígenas, seguindo as determinações constitucionais, que o Movimento de Professores Guarani/Kaiová se organizou durante todo o período pós-Constituição, buscando a fundamentação em um novo quadro jurídico para respaldar as ações referentes à educação escolar indígena.

decodificados os temas levantados na fase anterior, contextualizando-os e substituindo a visão mágica pela visão crítica e social; 3) etapa da problematização, quando são descobertos os limites, as possibilidades e os desafios das situações existenciais concretas. Quando se trata das contribuições de Paulo Freire, é interessante destacar o uso indiscriminado do chamado “Método Paulo Freire” no Brasil, o que descaracterizou seus estudos. Por isso é importante compulsar suas obras, principalmente *Educação como prática da liberdade* e *Pedagogia do Oprimido*.

³⁵ Informações obtidas por meio de entrevista realizada em 1997.

3.2.1. O feito

Em junho de 1991, aconteceu o I Encontro de Professores e Lideranças Guarani/Kaiová sobre educação escolar indígena, tendo o Movimento de Professores Guarani/Kaiová como organizador do evento, juntamente com o CIMI. O encontro contou com a participação de 40 representantes indígenas, de 12 áreas, e se realizou na Casa Marçal de Souza, de propriedade da Igreja Católica, na Vila São Pedro, Dourados (MS), e avançou consideravelmente na organização do Movimento de Professores Guarani/Kaiová enquanto força representativa dos interesses destes em torno do assunto em questão.

Nos primeiros tempos, o entendimento de uma educação diferenciada foi bastante conflituoso no seio da comunidade indígena. Para muitos, uma educação diferenciada significava um retrocesso, porque entendiam que as crianças ficariam ainda mais defasados em relação à cultura dominante e, portanto, com maiores dificuldades para processar a luta pela sobrevivência. Para outros, a questão relacionava-se aos rumos da organização do Movimento, tendo em vista o avanço no processo de conquista da escola.

É importante enfatizar que os relatórios das decisões tomadas nos primeiros encontros foram elaborados com a participação efetiva do CIMI, por meio da ação de missionários na elaboração do texto dos documentos. Apesar disso, entendemos que tais documentos refletem posicionamentos dos próprios professores, que vislumbravam nas novas formulações possibilidades de assumir suas escolas e conquistar espaços perante a sociedade majoritária. Diante dessa motivação, as discussões em torno da valorização da cultura indígena avançavam. Ficou registrado que:

... a comunidade deve decidir o que vai ser ensinado na escola, como vai funcionar a escola e quem vão ser os professores.

A nossa escola deve ensinar o Nãnde Reko (nosso jeito de viver; nossos costumes, crenças, tradição, nosso jeito de educar nossos filhos, de acordo com nosso jeito de trabalhar e com nossa organização). Para isso precisamos ensinar na nossa própria língua guarani. Mas precisamos também aprender alguma coisa do 'branco' (português, como segunda língua, as leis e outras coisas que nos interessam).

A sustentação da escola indígena deve ser garantida pelo Governo e pela comunidade.

Os professores podem receber capacitação e assessoria dos brancos que oferecem este tipo de trabalho (Relatório final do I Encontro de Professores e Lideranças Guarani Kaiová sobre educação escolar Indígena, 1991, p. 1)

É importante destacar que o encontro foi marcado pela presença constante de outras lideranças, evidenciando até uma certa especificidade em relação a outros movimentos de professores indígenas. Esta especificidade diz respeito ao envolvimento marcante das outras lideranças em tudo que diz respeito à vida Guarani/ Kaiová, numa visão integral com o mundo em que se relacionam.

No segundo encontro, realizado em novembro de 1991 na Aldeia de Limão Verde, em Amambai (MS), foram reafirmados os mesmos princípios e enfatizados alguns problemas que se relacionavam à eles, como a necessidade de elaborar regimentos e currículos próprios, bem como a capacitação específica dos professores indígenas Guarani/Kaiová. Foi registrada no relatório final do encontro a preocupação com o reconhecimento por parte da União, do Estado e dos municípios, das propostas apresentadas pelos professores e lideranças Guarani/Kaiová³⁶. Naquele momento, o grande objetivo do Movimento era se apresentar e garantir o respeito das instituições governamentais.

Em setembro de 1992, realizou-se o III Encontro, que contou com a assessoria do CIMI e do Centro Universitário de Dourados da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Os mesmos princípios norteadores dos encontros anteriores foram reforçados e as discussões giraram em torno de vislumbrar caminhos para se avançar na prática. Para a elaboração de um currículo diferenciado, foram levantadas as principais necessidades das comunidades para, a partir delas, discutir propostas de feitura desse currículo, do calendário, do regimento e dos métodos específicos e próprios para o povo guarani³⁷.

Nos encontros, foram oferecidas pelos assessores algumas palestras sobre a questão da educação escolar indígena, bem como sobre a necessidade de valorização do professor indígena, informando-o de seus direitos, para o efetivo exercício da cidadania, numa tentativa de impulsionar os debates e provocar o envolvimento progressivo dos participantes. A partir dessas iniciativas, houve uma compreensão maior sobre a importância da história e da realidade de cada área indígena, envolvendo desde as lutas indígenas, seus direitos e deveres legalmente constituídos, as características culturais do

³⁶ Cf. Relatório do II Encontro de Professores e Lideranças Guarani/Kaiová sobre educação escolar indígena. 10 nov.1991. Arquivo CIMI/Dourados.

³⁷ Cf. Relatório do III Encontro de Professores, Lideranças e Caciques Guarani (Paí Tavyterã e Nãndeva) sobre educação escolar Indígena. 18 set. 1992. Arquivo CIMI/Dourados. Houve a participação de 48 lideranças indígenas, entre professores, caciques e capitães, em reunião promovida na Vila São Pedro, em Dourados (MS).

artesanato, da agricultura, da saúde, das riquezas naturais, a terra como patrimônio cultural, político, geográfico e histórico, assim como o funcionamento da sociedade majoritária com seus contra-valores, como o álcool, as drogas, o desmatamento, a discriminação, tão prejudiciais às sociedades indígenas quanto às sociedades não-indígenas. Em meio a essas discussões, o processo de conscientização aumentou e o próprio Movimento de Professores encontrou ressonância progressiva entre os professores e a própria comunidade. No plano externo, a Secretaria de Educação do Estado achegou-se à representação do Movimento, como forma de legitimar suas ações no cumprimento às exigências legais.

Desse modo, o Movimento encontrou espaços para reivindicar inúmeras ações efetivas por parte do Estado, a fim de viabilizar a educação escolar indígena nos novos moldes anunciados, com respeito às especificidades e às necessidades de cada comunidade, protestando contra o não-cumprimento das obrigações estabelecidas em lei. Os projetos desenvolvidos passam por avaliações coletivas, promovidas em reuniões com membros da Comissão representante do Movimento e as lideranças indicadas para tal; em alguns casos, membros do Aty Guassu³⁸ são solicitados a promover cursos de formação para professores indígenas, com assessorias técnicas apropriadas para a realidade dos Guarani/Kaiová. Este trabalho é desenvolvido junto aos órgãos competentes, o MEC, a Secretaria de Educação do Estado e as Secretarias Municipais de Educação.

O não cumprimento dos compromissos assumidos pelo Estado com o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania, que teve o seu começo adiado por várias vezes, ocasionou a falta do material escolar necessário e a falta de pagamento de parte dos salários dos professores, levando ao abandono das salas de aulas por alguns deles, que não tinham como sustentar a família. Isso causou inúmeros prejuízos para a comunidade, motivando um protesto que resultou em um documento assinado por 21 professores, enviado às autoridades competentes³⁹.

Internamente a Comissão que representa o Movimento se responsabiliza em organizar encontros e reuniões e informar os demais professores sobre os assuntos discutidos, as decisões tomadas e as ações dos parceiros e dos órgãos governamentais. A

³⁸ Aty Guassu significa “grande assembléia”, onde se reúnem capitães, rezadores e outras lideranças, além de convidados não-índios, das 24 reservas que possuem população Guarani/Kaiová.

³⁹ Cf. Carta dos professores ao Ministro da Educação e à Secretária de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul. 8 ago. 1992. Arquivo CIMI/Dourados.

organização de eventos conta com a assessoria e o apoio de universidades (UCDB, UFMS e Campus de Dourados da UFMS) e do CIMI.

Em novembro de 1992, foi redigido o ofício circular n. 050/GAB/SE/92 da Secretaria de Educação do Estado, endereçado ao prefeito de Paranhos (MS), para apresentar à Comissão que representava o Movimento de Professores, que se fazia acompanhar de um representante do CIMI, um da UFMS – Campus de Dourados e um do Aty Guassu, com o objetivo de iniciar uma articulação com os prefeitos recém-eleitos naquele momento sobre a questão da educação diferenciada. É importante observar que o Movimento e sua representação constituída por intermédio de uma Comissão, eram reconhecidos pelos órgãos oficiais. Ao menos no plano formal, a Comissão já respondia pelos professores indígenas no Estado de Mato Grosso do Sul.

Quanto à data exata da formação da Comissão, não foi confirmada nem em documentos, nem nas entrevistas. Acreditamos que o Movimento se iniciou com a participação de alguns professores, que passaram, de forma voluntária e automática, a compor a Comissão representante dos professores Guarani/Kaiová junto às instituições públicas.

Em outubro de 1992, a Comissão dos Professores Indígenas Guarani/Kaiová e membros do Aty Guassu guarani solicitaram à Secretária de Educação do Estado e à Coordenadora do Setor de Educação Indígena de Mato Grosso do Sul.

... esclarecimentos sobre o projeto de educação indígena encaminhado ao MEC quanto à quantia de verbas/recursos e/ou liberados, a maneira como vão ser empregados e quem será beneficiado.

Mesmo que os recursos estejam chegando atrasados queremos que sejam aplicados para as comunidades Guarani/Kaiová, nas seguintes ações: 1) encontro para produção de textos para elaboração de um livro didático na língua guarani com a participação de dez pessoas; 2) curso para alfabetizadores Guarani/Kaiová com a participação de cerca de 45 pessoas nos dias 1 a 7 de dez/1992 (Ofício s/n. da Comissão à Secretária de Estado de Educação e à Coordenadora do Setor de Educação Indígena do Mato Grosso do Sul, out. 1992, p. 1)

Esse documento ilustra e reforça a ligação do Movimento de Professores com as outras lideranças guarani, a representatividade assumida pela Comissão perante os órgãos oficiais e ainda revela o envolvimento do Movimento com questões operacionais da política da Secretaria de Educação do Estado.

Em 1993, documentos sobre os encontros da Comissão que representa o Movimento de Professores vêm à luz com mais frequência, e a abrangência de seu trabalho aparece de forma mais sistematizada⁴⁰. Por exemplo: no Relatório da reunião da Comissão realizada em 18 de fevereiro de 1993, a pauta de discussão foi a seguinte: o papel da Comissão; avaliação da organização do Movimento; cursos – planejamentos e encontros -; dinheiro que se encontrava no banco; a relação da FUNAI com a educação indígena; a situação geral das escolas e dos professores indígenas. Ainda nesse documento, evidenciou-se o conflito no seio das comunidades com algumas lideranças e as estratégias para afirmação do projeto de uma escola indígena diferenciada:

Alguns capitães apóiam o trabalho dos professores outros por não entenderem a proposta de educação diferenciada criticam, em geral os capitães pouco ajudam em incentivar a comunidade ou ajudar os professores para assegurar o trabalho. Os professores da comissão devem visitar mais os capitães que não dão apoio, conversar com eles. (Relatório da reunião da Comissão, 18 fev. 1993, p. 1)

No mesmo relatório também aparecia que “a comissão deve incentivar os professores a não procurar a FUNAI, ela está contra o trabalho dos professores. O professor não deve entregar documentos para a FUNAI, nem fazer relatórios” (Relatório da reunião da Comissão, 18 fev 1993, p. 1).

Para muitos professores a FUNAI não era, e não é, bem-vinda. A sua rígida estrutura institucional não permite um diálogo mais produtivo no tocante às perspectivas que se abriam/abrem para os povos indígenas do País, de reconhecimento do direito sobre a terra, a autonomia cultural, o direito à diferença.

Quanto ao trabalho da Comissão, ainda no relatório em questão foi comunicado que o grupo fizera algumas visitas às escolas, sem conseguir visitá-las todas, e que também era incumbência da Comissão

... cobrar que os professores mostrem como está indo seus trabalhos: a escola, com a comunidade e lideranças, com alunos, com a organização.

A Comissão deve fazer reuniões em todas as comunidades para incentivar os pais a participar da escola. (Relatório da reunião da Comissão, 18 fev. 1993, p. 1)

⁴⁰ Cf. Relatórios das reuniões da Comissão de Professores Indígenas. 18 fev. 1993 e 28-30 set. 1993. Arquivo CIMI/Dourados.

Reuniões como estas eram realizadas na sede do CIMI e contavam com a assessoria deste órgão para o encaminhamento das discussões. O interesse da comunidade indígena em participar das reuniões é bastante revelador. Da reunião de 18 de fevereiro de 1993, participaram cinco professores e dois representantes do Aty Guassu, cada um vindo de uma área indígena do Estado⁴¹. Por outro lado, é importante reconhecer que a assessoria do CIMI foi fundamental naquele momento, revelando-se como a ponte entre o mundo da sociedade majoritária e o mundo dos Guarani.

No Relatório da reunião realizada de 28 a 30 de setembro de 1993, além das discussões em torno da educação escolar, foi debatido o avanço da Missão Presbiteriana Independente do Brasil sobre as áreas indígenas, levando sua religião, em entradas que contavam com a autorização dos capitães. O alcance da Missão Presbiteriana foi quantificado: “no fim deste ano sairão formados 40 índios Guarani/Kaiová que, no ano que vem, sairão pelas áreas assumindo cargos de professores, enfermeiros e pastores” (Relatório da reunião da Comissão, 28-30 set. 1993, p. 1).

Outras questões relacionadas à realidade escolar, como: ausência e evasão de alunos, professores mal treinados, elaboração do regimento escolar, pais e lideranças que resistiam à nova proposta pedagógica da escola indígena diferenciada, entre outras, foram discutidas, sugerindo discussões junto a outras lideranças, capitães e caciques sobre o que os Guarani/ Kaiová entendiam e queriam para seus filhos e para seu futuro.

Para o IV Encontro de Professores Gurani/Kaiová, que se realizou de 10 a 12 de julho de 1993, foram enviados convites para os colaboradores de algumas universidades, para a Secretaria de Meio Ambiente do Estado de Mato Grosso do Sul, para a FUNAI, para as Secretarias de Educação do Estado e dos municípios, políticos, entre outros⁴².

Em 1993 também foi registrado em alguns documentos um conflito entre a Comissão representante do Movimento de Professores e a Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul. Em 8 de junho de 1993⁴³, foi enviada uma carta da Comissão para a

⁴¹ Eram representantes da Comissão: Valdomiro Martins, de Rancho Jacaré; Maria Cristina Benites, do Jarará; Assunção Gonçalves, de Caarapó; Valdomiro Ortiz, de Porto Lindo; Ládio C. Veron, de Dourados; Amilton Lopes e José Veron, como representantes do Aty Guassu.

⁴² Não tivemos acesso ao relatório desse encontro, nem conseguimos informação se de fato foi elaborado. Os arquivos do CIMI de onde retiramos os documentos não se encontram organizados, e a Comissão também não tem controle sobre essa documentação. Parece-nos que ainda hoje os próprios professores indígenas se mantêm presos à tradição oral que prevalece sobre a escrita.

⁴³ Cf. Carta da Comissão e do Aty Guassu enviada à Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul. 8 jul. 1993. Arquivo CIMI/Dourados.

Secretaria, encaminhando a suspensão das negociações em torno da publicação do livro didático em língua guarani *Upeicha Rohai*, que significa “assim escrevemos”, porque a SEE não concordava com as propostas da Comissão sobre os encaminhamentos do volume.

Em 10 de julho de 1993, foi assinado um termo de compromisso⁴⁴ entre os índios Guarani/Kaiová, o CIMI e a Secretaria de Educação do Estado/MEC, no qual os índios aceitavam a publicação do livro sob algumas condições: o livro não poderia ser vendido e deveriam ser excluídos dos originais os seguintes pontos: série, subsídios, emblema da SEE, marca do governo do Estado e apresentação em português. A publicação inicial deveria ser de mil exemplares, podendo haver outras reimpressões do mesmo original.

Em 29 de setembro de 1993, outra Carta foi enviada pela Comissão à SEE, agradecendo a participação e o apoio na publicação do livro, mas, por outro lado, protestando mais uma vez contra:

... o jeito como foi encaminhado o lançamento do livro, porque nem nós da Comissão e nem o Cimi foi consultado.

Lembramos também que a Organização dos professores não trabalha com um representante, mas sim com uma Comissão. Não gostamos de saber que o nosso livro foi usado para fazer propaganda do governo e o trabalho da nossa assessoria não foi reconhecido.

Quanto aos 40 (quarenta) exemplares do livro que a SEE ficou, queremos saber se alguém autorizou e qual o destino que vai ser dado a eles.

Queremos um relatório detalhado da prestação de conta da publicação do livro.

Queremos lembrar para a SEE que, mesmo vocês não querendo, nós Professores Guarani Kaiová vamos continuar trabalhando com o Cimi que sempre nos deu apoio e assessoria. (Carta, 29 set. 1993, p. 1)

O episódio reforçou a proximidade da Comissão com o CIMI e as divergências com a SEE, bem como ilustra o posicionamento da Comissão como sendo o representante legítimo dos interesses dos Guarani. É importante também notar a consciência de quem não quer ser manipulado, nem ser massa de manobra, afirmando o repúdio à publicação do livro como propaganda.

Por meio do ofício circular n. 160/93, datado de 11 de novembro de 1993, a Secretaria Estadual de Educação/CGE/Educação Escolar Indígena informou o destino de

⁴⁴ Cf. Termo de Compromisso entre os índios Guarani/Kaiová, CIMI e Secretaria de Educação do Estado. 10 jul. 1993. Arquivo CIMI/Dourados.

960 exemplares, que estavam com o CIMI de Campo Grande; outros 40 exemplares deveriam ser destinados às equipes técnicas da Secretaria Especial para Assuntos Indígenas e da Secretaria de Educação. O Movimento de Professores reclamou do destino desses 40 volumes, enviados sem consulta prévia às equipes técnicas.

Em 1º de dezembro de 1993, a Comissão respondeu, por meio de uma carta endereçada à SEE, sobre o encaminhamento que deveria ser dado à distribuição dos livros:

No último curso para os professores Guarani e Kaiová, de etnomatemática, foram distribuídos parte dos livros aos professores presentes no curso. Lá mesmo foi decidido que não mandaríamos explicações como distribuímos os livros, porque não recebemos resposta da correspondência enviada dia 29.03.93 ...

Voltamos a solicitar de V. S., as seguintes informações já solicitadas na carta anterior:

– um relatório detalhado da prestação de contas da publicação do livro. (Foi divulgado na imprensa – 14.09.93, ‘O Mato Grosso do Sul’ – logo após o lançamento do livro, que a edição do livro foi totalmente financiada pelo governo do Estado);

– quem autorizou a Secretaria de Educação a segurar 40 exemplares do nosso livro, sem consultar a Comissão dos Prof. G.K. (Carta, 1º dez. 1993, p. 1)

A SEE respondeu à Comissão com o ofício n. 673/93, de 21 de dezembro de 1993, e com o ofício n. 019/94, de 21 de janeiro de 1994, esclarecendo sobre os desentendimentos e a boa vontade de se relacionar com as ONGs, no caso o CIMI, e sobre a necessidade de superar os equívocos advindos de um contato que ainda era muito recente. Como já foi mencionado, a responsabilidade de gerenciar a educação escolar indígena foi transferida da FUNAI para o MEC somente em 1991, e o processo que incumbiu as Secretarias de Educação estaduais e municipais de compartilhar essa tarefa, foi lento, não só em razão da burocracia, mas também da falta de entendimento sobre a questão indígena. Segundo Marina Vinha⁴⁵, técnica da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul desde 1984 e no setor de educação escolar indígena de 1991 a 1996, o período correspondente à afirmação do governo do Estado na política de implantação da educação diferenciada foi marcado pela inexperiência e pelo desconhecimento da realidade indígena, o que levou os técnicos a buscarem apoio junto ao CIMI. Para Marina Vinha, esse Conselho constituía-se no melhor amparo do Estado na questão da educação escolar indígena, especialmente dos Guarani, diante da inoperância da

FUNAI. No princípio, a Secretaria dependia quase que integralmente do CIMI. No entanto, com o passar do tempo, essa relação tornou-se conflituosa, na medida em que as propostas defendidas pelo Conselho eram oficializadas e por vezes mal conduzidas, gerando uma disputa por espaços.

Ainda em 1993 foi realizado um curso para professores indígenas no período de 15 a 20 de abril. Houve muito debate sobre a organização do Movimento em torno de cursos como esse, bem como do uso do dinheiro movimentado em conta corrente pela Comissão. Após muitas controvérsias, foi deliberado pela manutenção do montante no banco, a fim de financiar algumas necessidades urgentes, como passagens para encontros e reuniões. Em agosto de 1993, a Comissão de professores solicitou à SEE apoio para a realização de um curso de Matemática⁴⁶. Em setembro do mesmo ano, foi enviado um ofício s/n. para o Secretário de Educação do Município de Dourados, para colaborar com as despesas advindas do curso. Em outubro de 1993, o curso foi oferecido.

É importante verificar que apesar da responsabilidade dos órgãos oficiais competentes na capacitação dos professores índios, foi necessário muito empenho da Comissão que representa o Movimento e de seus aliados para que se efetivassem na prática as conquistas legais. É um caminhar tortuoso em meio a um emaranhado burocrático que inibe e por vezes inviabiliza uma maior autonomia do Movimento de Professores Guarani/Kaiová em relação a seus mediadores, sem o que a compreensão de tantos códigos ocultos, de uma linguagem tão distante do mundo indígena se faz ainda mais difícil.

Uma outra frente de luta ocorreu durante o processo de regulamentação das escolas indígenas e da elaboração de regimentos próprios. Para tratar de tais questões, foi formada uma Comissão pelo governo do Estado, que não incluía representantes guarani, provocando reações bastante contundentes do Movimento. A comunicação sobre a Comissão foi feita pela Secretaria de Educação por meio da carta-ofício n. 754/94, em 30 setembro de 1994. Em resposta, a Comissão do Movimento se reuniu com outros professores, com lideranças do Aty Guassu e com caciques, e juntos elaboraram um documento de protesto⁴⁷ contra o encaminhamento dado pela SEE para a criação de um

⁴⁵ Informações obtidas por meio de entrevista realizada em 1997.

⁴⁶ Cf. Ofício s/n. da Comissão para a professora Marina Vinha, do Setor de Educação Indígena/SEE. 30 ago. 1993. Arquivo do CIMI/Dourados.

⁴⁷ Carta endereçada a vários representantes de órgãos oficiais: Domingos Veríssimo – UNI; Marina Vinha – Núcleo de Educação Indígena da SEE; Pedro Pedrossian – governador do Estado de Mato Grosso do Sul;

NEI (Núcleo de Educação Indígena), assunto de interesse das comunidades indígenas, que não foram consultadas. Sobre o regimento apresentado pela Secretaria se afirmava o seguinte:

... caso este regimento tenha sido elaborado para todas as escolas indígenas do MS contemplando todos os povos, convém lembrar que na portaria interministerial no. 559 de 16.04.91, no seu artigo 1º artigo 8º e nas letras a, b e c, do artigo 8º está claro que a escola indígena, bilíngüe e diferenciada só terá legitimidade se respeitar nossos costumes, línguas, crenças e tradições além dos nossos processos próprios de aprendizagem e também reconheça, ou melhor que funcione de acordo com as nossas organizações sócio-econômico-culturais enquanto etnias diferenciadas.

No nosso Estado somos cinco etnias diferentes uma das outras quanto a costumes, línguas, crenças e tradições e ao nosso ver é impossível que um só regimento (para todas as escolas indígenas) possa reger todas as escolas indígenas no MS (mesmo que de uma maneira geral). Na nossa opinião esta proposta estaria sendo ilegítima e fadada a não dar resultado positivo.

... Relembramos também que há muito tempo estamos num processo de fazer uma educação indígena verdadeira dentro de cada área indígena Guarani/Kaiová e que também estamos adiantado o processo de elaboração de nosso próprio regimento. Regimento este que leva em conta o Ñande Reko, o nosso jeito de viver. Este processo é demorado e requer muito critério para que realmente espelhe a vontade do nosso povo. No momento que achamos oportuno vamos apresentar para as autoridades competentes. (Carta da Comissão, 9 out. 1994, p. 1-2)

Representantes do Comitê de Educação Escolar Indígena do MEC responderam à Comissão em 25 de outubro de 1994, manifestando apoio quanto a seus posicionamentos em relação ao regimento da escola indígena Guarani/Kaiová e a preocupação de garantir as especificidades das escolas indígenas, bem como a representação indígena em cada etnia alvo das ações políticas governamentais.

Conforme o relatório *Discussão sobre educação no Aty Guasu*, datado de 10 de outubro de 1994, estiveram presentes nessa discussão alguns professores membros da Comissão representante do Movimento⁴⁸. Nesse encontro, eles expuseram sua luta por uma educação escolar diferenciada, passando pelos tropeços com a burocracia do Estado, indo até o processo de elaboração de um regimento próprio, em confronto com as propostas apresentadas pelo Estado, e a importância da defesa de um modelo próprio, para além das divergências internas entre as lideranças. Ao final, as lideranças decidiram assinar a carta

Ivete Campos e Marineuza Gazetta – Comitê de Educação Indígena do MEC; Leocádia A. Leme – Secretária de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul; Denise Marsiglia C. Orê – Secretária de Justiça e Trabalho, entre outros. Cf. Carta da Comissão, Japorã (MS), 9 out. 1994. Arquivo CIMI/Dourados.

⁴⁸ Valdomiro Ortiz e Cristina Benites.

de 9 de outubro de 1994, já referida, e assumir o compromisso de apoio aos professores. Isto demonstra que o Movimento de Professores Guarani/Kaiová mantém-se bastante próximo das outras lideranças das suas comunidades.

Vale destacar que o Movimento procurava atuar de maneira autônoma, isto é, independente dos órgãos oficiais. Isto pode ser observado em um ofício da SEE endereçado aos membros da Comissão de Professores Guarani/Kaiová, onde evidencia ter conhecimento dos cursos que a Comissão de professores e o Centro Universitário de Dourados (CEUD/UFMS) organizavam sem o seu envolvimento:

Esta Secretaria parabeniza a Comissão de professores pela autonomia na busca de soluções para as questões educacionais que os afligem, mas, solicita maiores informações para que possamos trabalhar juntos, unidos, articulados com os professores, lideranças, órgãos públicos e organizações não-governamentais. (Ofício n. 037/94, 16 fev. 1994)

A Secretaria de Educação passava por um momento de indefinições em torno da questão da educação escolar indígena junto aos Guarani. Esse período foi marcado por parcerias que a Secretaria procurava manter com as universidades e o CIMI, tendo em vista a necessidade de se inteirar da realidade que envolvia a população guarani. Essa relação não era livre de tensões e os professores indígenas tornaram-se alvo de disputas. De um lado, estava o CIMI, tentando salvaguardar o seu papel de mediador primeiro dos interesses dos guarani junto à sociedade envolvente. De outro, a Secretaria de Educação, como órgão responsável pelo sistema estadual de ensino, tentando se impor, em consideração ao cumprimento das determinações legais sobre a gestão da educação escolar indígena. Em meio a esse processo, o Movimento de Professores ganhou maior visibilidade junto à Secretaria, que buscava o respaldo da comunidade indígena, como forma de legitimar minimamente suas ações. Assim, pelo menos até o final daquela administração, tendo à frente o governador Pedro Pedrossian, houve uma série de consensos e dissensos entre os professores indígenas e Secretaria de Educação do Estado, com significativos avanços para ambas as partes.

Em Amambai (MS), a escola indígena conseguiu avançar na aprovação de um regimento próprio, em 1993; no entanto, o processo de reconhecimento pela Secretaria de Educação do Estado não se fez sem lutas por parte dos professores. Um documento datado de 1º de março de 1994 e assinado por lideranças, professores e pais de alunos da escola indígena de Amambai, registrou o descontentamento da comunidade escolar quanto ao não-cumprimento do regimento pela Secretaria de Educação do Município:

... no artigo 34 o nosso regimento é bem claro sobre a organização das classes. E temos o único parágrafo do regimento que diz: que as classes da Escola Guarani não deve ser multisseriada e o número máximo de alunos por classe é de 25 alunos.

No capítulo II do nosso regimento que diz sobre a secretaria da escola, que deve e tem que ser fixada na própria Escola, mas até agora com quase um ano de aprovação do nosso regimento, não tivemos respostas e nenhuma providência ainda foi tomada pela Secretaria Municipal de Educação. (documento dos pais, 1º mar. 1994, p. 1)

Com base nas decisões tomadas pelos pais e pelas lideranças, foi elaborada uma carta, em 4 de março de 1994, e enviada aos órgãos competentes e às entidades de apoio, denunciando as agressões que sofreram por parte do prefeito e do Secretário de Educação, quando da reclamação dos professores indígenas, ameaçados inclusive com o fechamento das escolas.

Numa outra frente, a Comissão de professores representantes do Movimento trabalhava na organização do V Encontro de Professores e Lideranças Guarani/Kaiová sobre educação indígena, que aconteceu em Caarapó (MS) de 17 a 22 de março de 1994. Com o apoio do CIMI, foram providenciados os recursos para a viabilização do encontro; enviados os convites para as autoridades e para os professores indígenas que se encontravam espalhados pelas 24 áreas no Estado; captados os recursos necessários para os gastos com passagens e estadias, etc.

Para a realização do V Encontro, foi solicitado o apoio das prefeituras na compra das passagens dos professores Guarani/Kaiová. Para o CIMI ficou a responsabilidade de assumir as despesas com as outras lideranças que compareceram ao Encontro.

Nesse encontro, discutiram-se, entre outras coisas, questões relativas à elaboração do regimento escolar e à definição do calendário escolar para 1994, levando-se em consideração as datas comemorativas dos Guarani e os feriados nacionais, preservando-se os 185 dias letivos previstos no calendário oficial. No decorrer do evento, realizou-se uma avaliação dos avanços, dos problemas e das dificuldades ocorridas no ano anterior e depois de 1991, quando a responsabilidade da educação escolar indígena passou da competência da FUNAI para o MEC. Revisaram-se e analisaram-se os encontros de professores e lideranças já ocorridos, as experiências de outros povos e a conjuntura brasileira, traçando-se algumas linhas de ação para enfrentar os desafios. Ainda discutiu-se a proposta de cursos a serem oferecidos pelo Centro Universitário de Dourados (CEUD/UFMS) e as

articulações com outras instituições governamentais e não-governamentais, inclusive a imprensa.

Com base na leitura de algumas anotações sobre o V Encontro, verificamos que, apesar dos avanços no plano teórico, a prática em sala de aula caminhava a passos curtos. A maioria dos professores continuava a seguir os calendários estabelecidos pelas Secretarias de Educação municipais; o ensino em língua guarani não prevalecia; o uso da cartilha tradicional ainda era uma prática; o gerenciamento das escolas continuava a ser comandado pelas Secretarias municipais; enfim, apesar das escolas, na sua maioria, terem sido assumidas por professores indígenas, os avanços na prática pedagógica eram de pequena monta. Evidenciou-se também que a evasão escolar continuava alta e que os professores faltavam muito às aulas, constatações válidas ainda hoje.

Apesar dos percalços, os professores indígenas buscam subsídios para suas práticas, debatendo seus problemas e lutando para garantir seus espaços e sua sobrevivência enquanto povo. E é nesse percurso que o Movimento de Professores se fortalece. Quando não consegue avançar, ao menos procura não retroceder. A cada ano, mais e mais professores indígenas ocupam os espaços em suas comunidades.

O primeiro curso oficial de capacitação para professores indígenas em nível de 1º grau ocorreu em 1993, numa parceria entre a UFMS, a Secretaria de Educação do Estado, a Funai e organizações não-governamentais, no caso, o CIMI e a Missão Presbiteriana. O curso foi realizado em cinco etapas, distribuídas em duas vezes por ano, finalizando com 45 professores formados.

O intercâmbio com outros movimentos de professores indígenas do Brasil acontece por meio de encontros realizados pelo País. De 16 a 20 de outubro de 1994, dois professores Guarani/Kaiová participaram do VII Encontro de Professores e Lideranças Indígenas do Amazonas, Acre e Roraima, levando ao conhecimento daqueles professores duas propostas de regimento (um da escola de Amambai e outro da Comissão de Professores Guarani/Kaiová), que foram apreciados durante o evento. Dessa iniciativa resultou a elaboração de uma carta, datada de 20 de outubro de 1994, pelos participantes do encontro e que foi enviada ao governador do Estado de Mato Grosso do Sul e demais

órgãos responsáveis pela questão⁴⁹, apoiando publicamente as iniciativas dos professores Guarani/Kaiová e solicitando que suas propostas de currículos e regimentos próprios fossem respeitadas e aprovadas pelas instâncias oficiais (governos estadual e municipais e FUNAI), em consonância com os direitos garantidos nos artigos 210 e 231 da Constituição Federal e na Portaria Interministerial 559/91.

Infelizmente a participação em eventos desse tipo não é frequente e quando ela acontece, nem sempre os professores participantes relatam a experiência vivida. Esta é uma das fragilidades do Movimento, sempre às voltas com dificuldades na promoção do intercâmbio interno e com outros movimentos. A distância entre uma aldeia e outra é grande; problemas como falta de recursos para comprar passagens, chuva, questões familiares e mesmo dificuldades no estabelecimento de canais de comunicação, acabam provocando um certo distanciamento entre os próprios membros do Movimento. Algumas dessas dificuldades são impostas por uma sociedade que marginaliza e inviabiliza a organização e a inclusão de amplos segmentos sociais.

O ano de 1995 foi bastante promissor para as atividades do Movimento de Professores. Logo no início do ano, foi enviada uma carta ao novo governador de Mato Grosso do Sul, Wilson Barbosa Martins, onde se expressou a preocupação dos membros da Comissão, então reunidos em Dourados, sobre as mudanças que estavam ocorrendo, em decorrência da troca de governo e no que isto poderia afetar a política em relação aos povos indígenas. O documento revela a preocupação da Comissão em participar das decisões que diziam respeito a seu povo:

Nos dirigimos a V.S. para alertá-lo que até o momento nossas organizações não foram consultadas sobre as mudanças que estão ocorrendo na Secretaria de assuntos indígenas, e no setor de educação indígena na Secretaria de Estado de Educação.

Manifestamos aqui o nosso interesse de que na indicação das pessoas que irão ocupar esses cargos e que trabalharão com a população indígena no nosso Estado, esperamos que sejam consultados a organização dos professores guarani, o Aty Guassu Guarani, bem como a nossa comunidade.

Senhor governador, sabemos que tem pessoas interessadas em ocupar os cargos já citados, algumas se dizem representantes guarani, mas não são, outras não tem conhecimento da nossa realidade, com isso perguntamos como essas pessoas poderiam corresponder as nossas aspirações?

⁴⁹ Para: Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul; Secretaria Municipal de Educação de Amambai e Japorã; Administração da FUNAI/ADR Amambai; professora Marineuza Gazetta – Presidente do Comitê de Educação Escolar Indígena/MEC.

Nós, professores Guarani e Kaiuvá queremos dialogar constantemente com a secretaria estadual de educação, para isso, precisamos de representantes, realmente democráticos que respeite as Leis e conheçam a nossa realidade e que principalmente nos respeite como povo etnicamente diferenciado.

Era isso que queríamos falar. (carta da Comissão, 19 jan. 1995, p. 1)

Não encontramos resposta formal a essa carta, mas sabemos que logo o governo substituiu funcionários que trabalhavam com a questão indígena, não adotando critérios de conhecimento sobre o problema para isso. Houve então uma retração do processo no que diz respeito ao relacionamento do Movimento com a Secretaria de Educação, principalmente durante os dois primeiros anos do governo Wilson Barbosa Martins, que tentava impor políticas sem o envolvimento desejado pelos professores indígenas.

Paralelamente as essas ocorrências, aconteceu um curso de capacitação oferecido pela UFMS em parceria com a Secretaria de Educação do Estado, o CIMI e a Funai, envolvendo sobremaneira o Movimento de Professores. Um relatório de reunião da Comissão de professores realizada em Porto Lindo, município de Japorã (MS), sem data, mas que acreditamos ser do período em questão, em face do teor de certas discussões – dentre elas, o curso de capacitação oferecido pela UFMS – concluiu que esse tipo de atividade precisava ser redimensionada, tendo em vista o baixo aproveitamento, uma vez que a maioria dos cursistas não via sua realidade sendo contemplada:

... as atividades estão longe da nossa realidade ou melhor do nosso jeito de viver. Tem alunos que pouco ou nada consegue acompanhar bem no estudo. Tem uma grande diferença de escolaridade dentro da sala e o curso não consegue atingir a todos e por isso a participação tem sido pouco. Os alunos com menos grau de estudo precisa de mais atenção e o curso parece que só quer atender quem está na frente.

Vimos também que o nosso jeito de viver na comunidade o nosso sistema de se relacionar através de diálogo não é levado em conta no curso e com isso a nossa organização fica cada vez mais fraco e assim as pessoas vão desanimando e fala até de desistir da luta.

Muitos professores estão preocupados por causa da falta de informação sobre o projeto que até agora pouco sabemos e a nossa participação nele é quase somente como aluno. Parece mesmo coisa de branco para índio não é assim que queremos. Queremos participar, discutir todos os projetos, os objetivos do projeto e até na feitura do próximo projeto pois somos nós que sabemos o que precisamos. Também queremos saber o que vai ser feito com nosso material que foi colhido no curso. Não autorizamos fazer nada com ele sem a nossa participação e do cacique e também do capitão para fazer qualquer coisa com os materiais. Queremos dizer o que deve ser feito.

O curso para nós não é só um momento de saber e receber conteúdo mas é para discutir coisas que vá ajudar nos amadurecimento das nossas idéias. Falta espaço e tempo para discussão dos temas que dizem respeito a nós

mesmos. Para isso precisamos de um bom local para o curso e gostaríamos de estar junto para discutir todos os tempos para podermos conversar mais entre nós mesmos.

Quanto a nossa assessoria também queremos pedir poder indicar nomes ou ser consultados sobre eles.

Pois com exceção de alguns não conhecem a nossa realidade. (Relatório da Comissão, [s.d.], p. 1)⁵⁰

É perceptível que o processo de conscientização dos membros da Comissão representante do Movimento já se encontrava sedimentado. A avaliação do curso demonstra o que os professores indígenas queriam e como poderiam interferir nos rumos dos cursos de capacitação. Vale destacar que foi a partir desse tipo de ação que os mediadores do processo, universidades e órgãos públicos, puderam rever e adequar os cursos oferecidos para professores indígenas. A contrapartida da universidade só foi e é possível mediante essa avaliação feita pelos próprios Guarani/Kaiová, manifestando oficialmente sua visão acerca dos cursos e exigindo uma participação efetiva na organização deles, o que fica claramente demonstrado na frase “coisa de branco para índio”.

Em reunião realizada em 6 de março de 1995, foi decidido que cada área indígena onde houvesse professor Guarani/Kaiová contaria com um professor representante na Comissão. Até então a Comissão possuía seis professores, elevando-se esse número para 15. Segundo relatório, sem data, encaminhado ao Secretário de Educação do Estado, identificável como sendo resultado do Aty Guasu realizado em Caarapó nos dias 22, 23 e 24 de março de 1995, “algumas áreas não tem professor na Comissão porque não tem professor Guarani/Kaiová, só branco ou de outra raça”. Também consta do relatório que o requisito para participar da Comissão “é a vontade de lutar por uma educação escolar indígena própria, diferenciada e específica para cada povo⁵¹ (Relatório da Comissão, [s.d.], p. 1).

⁵⁰ O texto foi reproduzido idêntico ao original, escrito à mão. Assinaram o documento os professores: João B. Riquelme, de Cerrito/Eldorado; Valentim Pires, de Pirajuí/Paranhos; Almério Dias Martins, de Porto Lindo/Japorã; Otávio Verá, de Paraguasu/Paranhos; Cassimiro Lemes, de Amambai e Maria Cristina Benitez, do Jarará/Juti.

⁵¹ Os membros da nova Comissão eram: Ládio Veron, de Dourados; Assunção Gonsalves, de Caarapó; Fátima da Silva, de Aroeira; Maria Cristina Benites, de Juti; Alice Aquino, de Amambai; Elisângela Nelson, de Limão Verde/Amambai; João Benitez, de Cerrito/Eldorado; Otávio Verá, de Paraguassu/Paranhos; Valdomiro Ortiz, Porto Lindo/Japorã; Valentim Pires, de Pirajuí/Paranhos; Valdomiro Martins, de Rancho Jacaré; Tônico Benites, de Jaguspiré; Elizeu Martins, de Sassoró; Fabiana Martins de Souza de Pirakuá; Emílio Samório, de Guassuty, e mais o Capitão Adolfinho Nelson, o Capitão Carlos Vilharva e José Bonifácio Veron, do Aty Guasu.

De 27 de fevereiro a 7 de março de 1995, aconteceu outra reunião da Comissão de professores. Com base em algumas anotações informais registradas em caderno avulso, observamos o grau de reflexão sobre o Movimento. Ficam registrados os momentos de crise vivenciados e a consciência dessa crise, naquele momento aguçada em razão da saída de um dos capitães que muito ajudava na relação da Comissão com outras lideranças. Há também registros sobre a melhoria da organização do Movimento, em face da política interna de algumas aldeias. As discussões em torno da necessidade de se buscar apoio junto às lideranças foi a preocupação da reunião, e todos os presentes relatavam os avanços e as dificuldades dessa relação, descrevendo também o relacionamento mantido com as prefeituras. Mesmo contando com o apoio dos capitães, a conversação com a maior parte das prefeituras era, e é, extremamente conflituosa: “existe lei, portaria interministerial, mas eles não são aplicados e nós temos que pensar para que ela dê resultado”.⁵²

Uma característica peculiar ao Movimento de Professores Guarani/Kaiová é a negação em apresentar apenas um ou dois nomes que o representem nos fóruns que tratam da questão da educação indígena no Estado. Não encontramos documento escrito da Secretaria de Educação do Estado, mas sabemos que foi solicitado o nome de um titular para compor o Colegiado que trataria das questões relacionados aos cursos de capacitação promovidos pela UFMS em parceria com a SEE. Em resposta, a Comissão do Movimento elaborou uma carta para a Secretaria de Educação informando:

Conforme o nosso jeito de pensar todos nós da Comissão fazemos parte do Colegiado; conforme a decisão tomada no dia 06.03.1995 foi escolhida a nova Comissão e suas funções.

Portanto, a representação indígena no Colegiado não é de apenas um ou dois titulares, mas todos somos titulares e queremos participação paritária. (carta da Comissão, 18 maio 1995, p. 1)

Outro episódio relevante que marca a atuação do Movimento na conscientização do povo guarani, diz respeito a um curso oferecido pela Secretaria de Educação do Estado para professores não-indígenas que atuavam nas comunidades Guarani/Kaiová, realizado de 24 a 28 de abril de 1995. Em 24 de junho de 1995, professores Guarani Kaiová, juntamente com lideranças do Aty Guassu, reunidos na aldeia de Limão Verde/Amambai, elaboraram uma carta e enviaram-na para a SEE, o Conselho Estadual de Educação, o

⁵² Fala de Ládio Veron registrada em caderno avulso. Dourados (MS), 27 fev. – 7 mar. 1995. Arquivo CIMI/Dourados.

governador do Estado, o Comitê de Educação Escolar Indígena do MEC, o Centro Universitário de Dourados/UFMS, dentre outros destinatários:

... esses cursos ao invés de ajudar para que os professores brancos conheçam a legislação indigenista (conforme foi discutido no Aty Guasu em Cerrito e que também seria apenas um 01 encontro) tem ajudado muito mais esses professores brancos a se fortalecerem dentro das nossas áreas, pois agora eles estão pensando que entendem de educação indígena. Isso é um atentado, um profundo desrespeito aos nossos direitos constitucionais.

Por isso nós professores e lideranças pedimos e exigimos que não se façam mais cursos como esses para os professores brancos e não usem mais o nome do Aty Guasu caso venham a fazê-lo. E que essa verba seja destinada para formação de novos professores G/K para substituir os professores não-índios e dê mais capacitação aos professores índios que já estão atuando. (carta dos professores, 24 jun. 1995, p. 1)⁵³

Esse posicionamento atesta que os Guarani/Kaiová têm consciência da necessidade de assumirem suas escolas e que para isso precisam de capacitação, um direito legal que aprenderam a reivindicar na prática, deixando claro que querem uma escola indígena e não uma escola para índios.

Sobre a criação do Núcleo de Educação Indígena (NEI) da Secretaria de Educação

⁵³ Assinaram a carta 47 professores indígenas Guarani/Kaiová.

do Estado de Mato Grosso do Sul, o posicionamento das mesmas lideranças, expresso na mesma carta de 24 de junho, foi inquisitivo:

Queremos esclarecimento de como está sendo encaminhado o processo de criação do Núcleo de Educação Indígena (NEI) no Estado. Pois nós como principal parte interessada queremos participar de todo o processo de criação.

Voltamos a pedir à Secretaria Estadual de Educação, que intervenham junto às prefeituras municipais no sentido de encaminhar a criação das Escolas Indígenas Guarani e Kaiová no MS. (carta dos professores, 24 jun. 1995, p. 1-2)

Em resposta a essa carta, a Secretaria de Educação do Estado enviou um ofício circular para a Comissão de Professores Guarani/Kaiová, manifestando repúdio à forma como haviam encaminhado a questão, mas que diante do exposto:

1 – ... informamos que a 2^a etapa do Curso sobre Língua Portuguesa/Guarani aos professores não-índios que atuam na comunidade Guarani/Kaiová, está cancelada.

2 – Quanto à criação do NEEI/Núcleo de Educação Escolar Indígena, os encaminhamentos gerais são dados pelo MEC e esta Secretaria, mas, o funcionamento e demais detalhes serão definidos não só pelos Guarani-Kaiová, mas sim, por todos os componentes. Enviaremos o convite com a data para a reunião.

3 – quanto à solicitação de encaminharmos às prefeituras municipais a regularização das escolas indígenas de Mato Grosso do Sul, informamos que o Conselho Estadual de Educação tem mostrado muito empenho, através de estudos, no sentido de se pronunciar sobre a questão. (ofício circular SEE n. 101/95, 27 jul. 1995, p. 1-2)

O referido ofício foi enviado também para os outros órgãos aos quais os professores haviam enviado a carta de 24 de junho, como forma de esclarecer o posicionamento da SEE e de se defender perante as prefeituras quanto à suspensão do curso para professores não-índios. Foi, e ainda é, num contexto de pressão, por vezes demasiada, que as conversações com os órgãos oficiais se processaram/processam, obrigando a uma reformulação constante das condutas dos indígenas, num processo que busca ao menos dar aos índios o direito de reivindicar. Outras vezes, os órgãos oficiais também precisam recuar e, às vezes, a desdizer o dito. Como todo processo de conquistas, ele é contraditório, dialético, marcado por perdas e ganhos.

O processo de regularização das escolas indígenas sofre os mesmos impasses. As leis garantem a especificidade da escola indígena, mas na prática, tanto as Secretarias

Municipais de Educação quanto a do Estado não sabem ao certo como proceder, acabando por ditar modelos.

O CEDIN (Conselho Estadual dos Direitos do Índio) elaborou um projeto de regularização das escolas indígenas, com um regimento padrão para todas as etnias, considerando, porém, a necessidade de reconhecimento da especificidade das escolas indígenas, estabelecida nas Diretrizes para a Política de Educação Escolar Indígena – MEC/1992. Neste sentido, em consonância com o MEC, o extrato do parecer n. 167/95 foi publicado no D.O. n. 4061, de 20 de julho de 1995, afirmando a decisão de que “cada Escola ou Grupo de Escolas da mesma etnia deva elaborar seu próprio Regimento Escolar.”

Os trabalhos da Comissão de professores, no que se refere ao reclamo pelos direitos previstos em lei sobre a regularização das escolas indígenas, foram reforçados pela UNI e pelo CEDIN. Em 28 de agosto de 1995, as duas instituições enviaram uma carta ao Secretário de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul, denunciando a imposição da implantação do bilinguismo, de forma autoritária e prepotente, sem qualquer reflexão das especificidades de cada escola. Muitas são as aldeias onde a maior parte da população não fala mais a língua materna. Há escolas, como a que fica dentro da Reserva de Dourados, que possuem alunos de três etnias, exigindo um modelo próprio para si. A carta da UNI e do CEDIN exigia, no caso da comunidade indígena aceitar um regimento escolar geral, que fosse respeitada a sua participação efetiva na elaboração e na aplicação, como único meio de garantir as especificidades de cada aldeia e seus ritmos próprios.

Como resposta a tais reivindicações, por meio da resolução n. 1.061, de 19 de outubro de 1995, a Secretaria de Educação solicitou que a Comissão de professores indicasse seis nomes como membros titulares e suplentes para participar do Núcleo de Educação Escolar Indígena (NEEI), em substituição ao NEI (Núcleo de Educação Indígena). O NEEI foi duramente criticado pelos professores indígenas, o que provocou tentativas de adequação das políticas indígenas da SEE.

Assim, como resultado parcial das lutas dos professores indígenas, avaliamos que, no plano legal, as conquistas avançaram durante toda a primeira metade da década de 1990; quanto à prática, apesar de esbarrar em uma infinidade de entraves, também conheceu avanços. As verbas destinadas ao atendimento da educação escolar indígena, quando eram liberadas, chegavam atrasadas, dificultando a programação de cursos e a própria organização dos professores. É o que verificamos tendo como base o comunicado,

de 15 de agosto de 1995, da coordenação do projeto de capacitação de professores indígenas promovido pelo CEUD/UFMS, referido anteriormente, e enviado aos capitães de aldeias poucos dias antes da data de início:

Foi enviada para os senhores uma carta onde comunicávamos a 4ª etapa do curso de capacitação de professores indígenas que seria realizado na aldeia Porto Lindo, nos dias 23 de agosto a 03 de setembro.

Vimos por meio desta comunicar-lhes que o curso foi suspenso por enquanto, por não ter chegado a verba do MEC para realizar o evento nesta data. Quando chegar o dinheiro marcaremos uma nova data e todos serão avisados em tempo. Pedimos desculpas pelo transtorno.⁵⁴ (comunicado, 15 ago. 1995, p. 1)

A quarta etapa do curso ocorreu entre os dias 5 e 16 de novembro de 1995 na Casa de Formação Marçal de Souza, na Vila São Pedro, em Dourados.

Para a realização do VII Encontro do Movimento de Professores Guarani/Kaiová, foi solicitado pela Comissão de Professores, através do CIMI, um financiamento junto à CESE (Coordenadoria Ecumênica de Serviço), localizada em Salvador (BA)⁵⁵. Com a aprovação do financiamento, foi possível a realização do VII Encontro, de 3 a 7 de fevereiro de 1996, em Caarapó (MS). O encontro foi antecedido por uma reunião dos membros da Comissão do Movimento, ocorrida de 15 a 17 de janeiro de 1996, que, dentre outras questões, discutiu a organização do evento.

A pauta do VII Encontro foi a seguinte: análise da conjuntura e da legislação educacional e do histórico de lutas da Organização dos Professores Guarani/Kaiová; Núcleo de Educação Escolar Indígena (NEEI/MS) – discussão e análise de sua criação pelo governo do Estado e a participação Guarani/Kaiová nesse Núcleo; relacionamento com os órgãos públicos; regulamentação das escolas indígenas de Mato Grosso do Sul; discussão e análise da deliberação do Conselho Estadual de Educação; a escola Guarani/Kaiová desejada pelos índios; o que estava sendo feito de diferente, de próprio do modo de ser Guarani/Kaiová; quais as dificuldades para implantar a escola indígena Guarani/Kaiová; a assessoria do CIMI; a conjuntura fundiária – demarcação de terras e direitos indígenas; a organização dos professores Guarani/Kaiová – estrutura, regulamento e verba.

⁵⁴ Assinado pela coordenadora do Projeto da UFMS.

⁵⁵ Trata-se de um fundo voltado para o financiamento de pequenos projetos da Igreja Católica Romana, da Igreja Episcopal-Anglicana do Brasil, da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil, da Igreja Metodista, da Igreja Presbiteriana do Brasil e da Igreja Presbiteriana Unida do Brasil.

Nos relatórios analisados, não há o número de participantes do VII Encontro, mas ficou registrado que foi bastante expressiva a presença de professores, capitães e caciques. Foram estabelecidos alguns encaminhamentos na tentativa de concretizar a proposta de criação de uma escola indígena própria em quase todas as áreas. Deliberou-se pela intensificação do intercâmbio com o Conselho Estadual de Educação, por meio de correspondências e visitas; pela participação efetiva no NEEI e em reuniões nas comunidades para a discussão das propostas regimentais e curriculares das escolas indígenas; pelo levantamento da clientela escolar e pela continuidade na formação diferenciada dos professores⁵⁶.

Em 4 de maio de 1996, foi redigido o Regulamento da Comissão dos Professores Guarani/Kaiová, que estabeleceu as funções dessa Comissão: a) representar os professores Guarani/Kaiová; b) representar os interesses de sua comunidade nas questões da educação escolar; c) participar das reuniões da Comissão ou mandar substituto; d) participar do Aty Guasu; e) participar das atividades referentes à educação escolar, nos âmbitos governamentais e não-governamentais, em qualquer instância; f) participar das reuniões da comunidade; g) planejar, executar e avaliar as atividades da Organização dos Professores; h) apoiar as lutas do povo Guarani/Kaiová e dos povos indígenas em geral, na conquista e na garantia dos seus direitos; i) encaminhar pequenos projetos financeiros de apoio ao trabalho da Organização, submetendo sua aprovação aos demais professores; j) acompanhar as escolas nas comunidades Guarani/Kaiová. Para a movimentação da conta bancária da Comissão, existe um regulamento próprio.

É relevante notar que esse tipo de regulamentação, estruturada nos moldes da sociedade não-indígena, traz contradições aparentes. As tarefas estipuladas dependem de uma dedicação quase exclusiva, o que é inviabilizado tendo em vista as distâncias entre as áreas, estando as escolas dispersas pelas 24 áreas, e o Movimento não dispor de recursos para a manutenção de uma sede própria e de funcionários. Diante dessas dificuldades, a participação dos membros da Comissão fica um tanto defasada em relação aos objetivos inicialmente propostos, embora sua ação nas comunidades de origem seja válida e eficiente, variando o grau de envolvimento que cada um tem com o Movimento. O que se percebe é que a formalização escrita dos objetivos não é uma garantia de sua prática.

⁵⁶ Cf. Avaliação do VII Encontro de Professores e Lideranças Guarani/Kaiová, 5-7 fev. 1996. Arquivo CIMI/Dourados.

Outras reuniões foram realizadas durante o ano de 1996, para tratar do regulamento no tocante aos entraves internos, ou seja, como administrar a conta bancária, eleger um representante responsável, determinar o papel de cada membro da Comissão junto a sua comunidade, e ainda assuntos de natureza diversa, como o funcionamento da máquina administrativa que rege a educação escolar indígena, as esferas de decisões, a concessão de recursos, etc.

A reivindicação de um programa de magistério específico também foi uma das questões da pauta de discussões nas reuniões de 1996. Na reunião realizada de 2 a 5 de fevereiro de 1996, ficou estabelecido que era necessário concluir o curso de capacitação, cuja última etapa estava prevista para meados daquele ano, e que a partir daí, no segundo semestre, ocorreria uma discussão mais intensa para a elaboração de um projeto de magistério bem articulado, de forma que se garantissem os recursos necessários.

Encontramos poucos registros das atividades dos membros da Comissão durante os anos de 1997 e 1998. Não conseguimos precisar se isso se deveu a uma retração do Movimento ou se o que falta são os documentos escritos comprobatórios das atividades, uma vez que, apesar dos séculos de convivência com uma sociedade letrada, o indígena Guarani/Kaiová ainda mantém a tradição oral das sociedades ágrafas⁵⁷.

Em 1997 temos o registro de uma reunião que aconteceu em 21 de abril, na qual se discutiram, entre outros assuntos: os certificados do curso de capacitação realizado em 1996, que estavam em trâmite na SEE; o curso magistério; a organização do VIII Encontro; a realização de outros cursos de formação (aprofundamento) e a regularização das escolas indígenas. É interessante que essa falta de registros seja maior justamente nos anos imediatamente posteriores à regulamentação do Movimento.

Para a realização do IX Encontro de Professores e Lideranças Guarani/Kaiová, foi solicitado um financiamento junto ao CERIS – FAM (Centro de Estatística Religiosa e Investigações Sociais – Fundo de Apoio a Miniprojetos), sediado no Rio de Janeiro. De um total de R\$ 3.970,00 (três mil, novecentos e setenta reais) orçado, foi aprovada a liberação de R\$ 2.500,00 (dois mil e quinhentos reais). Ao final do Encontro, segundo a prestação de

⁵⁷ É importante destacar que pesquisar a História brasileira é muito difícil, pois existe uma falta de zelo pela memória nacional, o que se acentua ainda mais no caso da História indígena. Por exemplo: para escrever o livro *Olga*, sobre a trajetória de Olga Benário, o jornalista Fernando Morais foi obrigado a viajar para os Estados Unidos, Alemanha e Itália, o que demandou um tempo bem maior do que aquele que dispomos para uma pesquisa dessa natureza. Então, quando padecemos com a ausência de documentos, trata-se de mais uma lacuna na preservação da memória nacional.

contas, datada de 11 de agosto de 1998, o total de gastos ficou em R\$ 3.568,59 (três mil, quinhentos e sessenta e oito reais e cinquenta e nove centavos), sendo que a diferença foi coberta a partir de contribuições, especialmente doações de simpatizantes.

O IX Encontro foi realizado de 18 a 20 de julho de 1998 e contou com a participação de 55 representantes indígenas, além de representantes do Conselho Estadual de Educação e das prefeituras de Caarapó e Dourados, da FUNAI de Dourados e do Colegiado do Programa de Apoio à EEI G/K (UFMS, UCDB e Diocese de Dourados). Também contou com a participação de uma representante indígena do Movimento de Professores de Roraima e de um professor guarani da aldeia Sapukai, no Rio de Janeiro.

Como resultado do IX Encontro, foi estabelecido que os capitães presentes levariam as preocupações ali levantadas para o Aty Guasu, instância da qual a Comissão de Professores se comprometia a participar. Elaborou-se um documento para todos os capitães e professores, principalmente para aqueles que não tinham participado do encontro, como forma de alertá-los da responsabilidade e da importância de se valorizar eventos daquela natureza. Também se enviou um documento para as prefeituras e a FUNAI, questionando sobre o andamento do processo de criação das escolas indígenas nos municípios sul-matogrossenses, e ainda um outro documento, endereçado ao presidente da República e ao Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena do MEC. Formou-se ainda uma Comissão Indígena para integrar a equipe organizadora do curso magistério para professores Guarani/Kaiová leigos.

Para o presidente da República e para o MEC, foi solicitada urgência na apuração dos pareceres sobre os Referenciais Curriculares Indígenas (RCI), encaminhados ao Congresso Nacional⁵⁸.

Para as prefeituras, foi enviado um questionário com as seguintes questões:

Qual o projeto da prefeitura para a instalação da escola indígena nas suas comunidades?; quais as condições concretas de criar e instalar escola indígena pelo município?; o que está emperrando?; como deveria ser a escola indígena do ponto de vista do órgão mantenedor municipal e dos órgãos estaduais?; o que o CEE e a SEE está fazendo para dar condições aos municípios de criar a escola indígena? (carta do IX Encontro, 19 jul. 1998, p. 1)

⁵⁸ Cfr. Carta dos professores e lideranças G/K ao Exmo. Presidente da República de 20.07.1998. Arquivo do Cimi/Dourados. Dourados/MS.

Não conseguimos apurar o número de prefeituras que receberam o questionário. Encontramos respostas de quatro prefeituras: Douradina, Bela Vista, Antonio João e Eldorado. De modo geral, foram dadas respostas positivas, evidenciando os esforços dos governos municipais na criação da escola indígena.

A prefeitura de Douradina registrou a instalação da escola indígena na Aldeia Panambizinho, conforme solicitação da comunidade, e que a falta de melhorias se devia à carência de recursos financeiros do município e da SEE. Quanto à questão de como deveria ser a escola indígena, reconhecia-se que as escolas indígenas deveriam estar melhor equipadas, promover cursos de capacitação para os professores e envolver os pais no processo de ensino e aprendizagem.

A Secretaria de Educação de Bela Vista informou que a Escola Indígena já atuava desde 1988 na aldeia indígena de Piracuí e que estava estruturada como tal desde o decreto 918/96. Seu processo de regularização encontrava-se em andamento. Respondendo aos demais questionamentos, a Secretaria reconhecia que a escola indígena precisava se fortalecer, garantindo a construção de uma escola diferenciada e de qualidade; para tanto, se comprometia a estabelecer programas contínuos de reciclagem e de capacitação dos professores, atendendo de forma condigna toda a comunidade escolar dentro dos parâmetros da LDB.

A Secretaria de Educação de Antonio João referiu-se à instalação e ao funcionamento de uma escola na aldeia Campestre, aguardando a aprovação dos Referenciais Curriculares Nacionais Indígenas (RCNI) para sua implantação, reconhecendo que as escolas indígenas deviam estar voltadas para a realidade da comunidade, ressaltando a predominância de língua materna e informando que estavam recebendo apoio técnico por intermédio do Fórum Estadual para a elaboração do regimento interno da escola. Sugeriu-se ainda que fossem ministrados cursos de capacitação aos professores, incluindo no quadro curricular a disciplina correspondente à língua materna de cada etnia.

Quanto à prefeitura de Eldorado, foi evidenciado um quadro mais minucioso, apontando problemas referentes à falta de capacitação dos professores que ministravam aulas nas escolas indígenas, dificultando o acompanhamento posterior dos alunos na escola regular da cidade, resultando em altos índices de evasão e repetência. A maior dificuldade apontada foi a falta de parâmetros curriculares e de pessoal técnico com conhecimento pedagógico e domínio da língua guarani para melhor assessorar o trabalho dos professores.

Com base nas respostas das prefeituras ao Movimento de Professores, o que percebemos é que a sociedade envolvente, especialmente as instituições públicas, tem consciência de que existe uma comunidade indígena em sua jurisdição, que por força da lei tem direitos assegurados, no entanto não se sabe como agir para resguardá-los na prática. O que os municípios apresentaram foram propostas genéricas, bastante válidas formalmente, mas sem mecanismos objetivos para sua operacionalização.

Chamou nossa atenção, por exemplo, o fato de a prefeitura de Bela Vista evocar a LDB para atender às reivindicações e a de Antonio João estar à espera dos RCNIs. Depois de dez anos das determinações constitucionais, a prática demanda ações políticas municipais; os municípios, por sua vez, esperam por comandos formais do governo federal, que pouco tem a intervir no tocante às especificidades de cada município e de cada escola, que contam com populações indígenas diversas. No entanto, é de responsabilidade do governo federal cumprir a sua parte, exigindo o cumprimento das determinações constitucionais pelas Estados e municípios. Parece-nos que falta política de todas as esferas de poder, a fim de impulsionar um processo que possa efetivamente avançar na solução da problemática da educação escolar indígena.

A presidência da República, por intermédio do Ministério da Justiça, enviou, em resposta ao Movimento de Professores Guarani/Kaiová, a carta n. 009/DEE/98, informando que os RCNIs encontravam-se no MEC, em fase de impressão na gráfica. Trata-se de uma resposta de cunho formal que reflete o descaso em face de uma causa que merecia uma resposta mais ágil do governo federal, e que forçaria a tomada de decisões por parte dos municípios envolvidos com populações indígenas.

Considerando o exposto, temos uma noção do avanço do Movimento nas questões formais. Ainda que sem registro em cartório⁵⁹, ele é reconhecido como força representativa da comunidade escolar indígena Guarani/Kaiová. De maneira geral, a implantação efetiva de uma educação diferenciada esbarra não só na burocracia, mas também nas dificuldades encontradas pelos próprios professores indígenas, envolvidos num processo gradual de aquisição de conhecimentos e de tomada de consciência sobre o significado de uma escola indígena. Esse processo desenrola-se a passos lentos e nem sempre corresponde às

⁵⁹ O Movimento de Professores não é um movimento oficial e oficializado.

expectativas da sociedade não-indígena envolvida no processo e àquelas dos professores e da comunidade escolar indígena⁶⁰.

Numa reunião do Aty Guasu ocorrida em 14 de agosto de 1998, discutiu-se a importância da educação escolar para os Guarani e a necessidade de pensarem juntos, professores e lideranças, um plano de futuro para suas comunidades. Nas falas registradas no relatório da reunião, ficou evidente a preocupação com a perda da cultura, que se aprofunda à medida que avançam outras religiões nas aldeias e o número de casamentos com não-índios aumenta. Os caciques rezadores foram apontados como peças fundamentais no projeto cultural, porque a reza ainda é um dos pilares da cultura guarani. O grande desafio é promover a união no seio da comunidade e fortalecer os cerimoniais religiosos, sem deixar de lado a questão política. O apoio a políticos identificados com a causa indígena também foi uma das estratégias discutidas. Uma outra questão da pauta foi a proposta de um curso de magistério diferenciado, havendo debates e questionamentos em torno de pontos estabelecidos pelos próprios professores guarani. Os representantes do Movimento presentes à reunião se pronunciaram, esclarecendo a importância de uma educação indígena diferenciada, voltada para as necessidades do povo, cuja preocupação maior é ajudar na recuperação da história dos Guarani, suas tradições, enfim, do nãnde reko (jeito de ser guarani).

No ano de 1999 as reuniões internas da Comissão de Professores continuaram, contudo tivemos dificuldades para localizar os documentos comprobatórios. A sede do CIMI de Dourados, onde se encontrava a maior parte dos documentos do Movimento, foi transferida para outra Paróquia, contando com apenas um funcionário, que não desenvolve um trabalho intensivo de coleta de novos documentos, mesmo porque estes pertencem e devem ser de domínio do próprio Movimento. Como o Movimento não possui sede própria, seu arquivo documental fica comprometido, sendo preservado por alguns professores dispersos pelas várias aldeias do Estado.

O curso de magistério indígena foi finalmente implantado pelo governo do Estado, sendo iniciado em julho de 1999. Está previsto para se realizar em sete etapas, encontrando-se hoje, em 2001, em andamento. Em fevereiro de 2000, aconteceu a segunda etapa e em julho de 2000, a terceira, quando tivemos a oportunidade de observar o avanço

⁶⁰ Com relação ao ritmo lento e aos entraves na efetivação da escola diferenciada, estudiosas da questão, como Ruth Montserrat (1999) e Adir Casaro Nascimento (2000), afirmam que existe uma indefinição e falta de rigor conceitual quanto ao trato da questão. Cf. NASCIMENTO, 2000, p. 120-1.

da conscientização política dos professores guarani em relação à educação escolar e ao papel que cada um deve desempenhar para atingir os objetivos propostos.

O acompanhamento do I Curso de Magistério Guarani/Kaiová propiciou-nos compartilhar algumas tarefas requisitadas pelos professores ministrantes e observar a ação e a reação dos professores indígenas diante dos vários assuntos discutidos durante as aulas.

Para o objeto específico deste trabalho, o mais importante a observar foi a forma como os professores indígenas buscam encaminhar os problemas, não somente os relativos ao Curso, mas também os das várias comunidades do Estado. Foram momentos significativos das reuniões entre os membros da Comissão representante do Movimento de Professores Guarani/Kaiová, na tentativa de resolver questões de interesse coletivo dos professores.

Um dos episódios registrados elucida a organização da Comissão em relação a alguns acontecimentos de ruptura que afetam as comunidades do Estado. Naqueles dias de fevereiro de 2000, capangas de fazendeiros invadiram e expulsaram os índios estabelecidos na aldeia de Protero Guassu, no município de Paranhos (MS), agredindo homens, mulheres e crianças e queimando tudo quanto possuíam (casas, utensílios, roupas, etc.).

A reação dos professores reunidos no I Curso de Magistério foi de muita indignação e revolta. Os membros da Comissão passaram parte de uma manhã discutindo o problema e elaborando estratégias de protesto. Foi elaborado um documento a ser entregue aos órgãos responsáveis pela questão. Por se tratar de uma luta que ia além dos direitos indígenas, envolvendo o direito de todo cidadão à vida, a estratégia era alcançar os poderes maiores do Estado brasileiro, no caso, presidente da República, o governador do Estado, o ministro da Justiça, dentre outros.

O debate em sala de aula evidenciou a necessidade de participação política dos professores, num esforço de resgate de sua função social em relação à comunidade. A questão da conscientização foi bastante debatida pelos professores ministrantes, sendo um assunto recorrente entre todos os participantes, sempre com a preocupação de desenvolver o espírito crítico dos professores indígenas, o que tem refletido de modo bastante positivo na prática política. As discussões e o acesso a novos conhecimentos têm provocado a reflexão e o desencadeamento de ações práticas por parte daqueles que participam do Movimento.

Destacamos a reação do Movimento em relação à invasão ocorrida em Paranhos, para evidenciar sua preocupação com a questão indígena na sua totalidade, uma característica dos movimentos sociais, já referida neste trabalho.

As observações revelaram-nos que a presença de assessores e dos professores não-índios que ministram aulas no I Curso de Magistério e/ou acompanham os alunos cursistas (professores indígenas) é determinante na ação destes últimos. Pareceu-nos que por vezes se estabelece uma relação de dependência e que é preciso determinação para exercitar os cursistas na prática de trabalhos criativos e de posturas mais independentes. Sente-se a cada etapa do Curso que estímulos para o desenvolvimento da auto-estima, da reflexão e da valorização do mundo que cerca o cotidiano das aldeias, concomitantemente à manifestação das lideranças do Movimento de Professores e dos rezadores, estimula os cursistas a terem comportamentos mais espontâneos e criativos, o que acaba refletindo na metodologia de sala de aula, bem como na segurança para se expressarem.

Por isso, é fundamental que reflitamos sobre o papel das assessorias. Grande parte da concepção do Movimento de Professores Guarani/Kaiová de Mato Grosso do Sul é difundida por uma assessoria que pode estar reproduzindo um novo tipo de tutela, inibidora e direcionadora da ação dos professores, numa evidência da interdependência que se estabelece nessa relação.

3.2.2. O dito ⁶¹

O processo de aquisição de novos conhecimentos pelos professores indígenas é lento, encerrando contradições e ambiguidades, no entanto é progressivo e sólido. Alguns professores apresentam um grau de conscientização que permite ao Movimento de Professores continuar atuando enquanto força representativa de uma parcela do povo guarani/kaiová que tem na escola o seu projeto de futuro. Neste sentido, é relevante a fala de Maria Cristina Benitez (entrevista n. 2, 2000), membro da Comissão representante do Movimento, sobre a necessidade de união das lideranças em torno dos problemas que

⁶¹ As entrevistas foram reproduzidas de forma que se mantivesse na íntegra o que foi dito. Por isso, muitos erros gramaticais foram preservados. Algumas adaptações foram feitas apenas para conectar frases ou para evitar a redundância.

afetam suas comunidades e o compromisso do professor com a educação escolar que se quer:

É preciso se unir os três juntos (capitães, rezadores e professores) para resolver algum problema... o que eu não posso é tomar decisão sozinha e por todos, tem que estar presente a liderança que tá em nome da comunidade e o cacique também para dá suas idéias... porque eu sozinha não posso fazer uma coisa funcionar, tem que ter algum apoio e para mim receber este apoio, eles também tem que enxergar o meu trabalho, a minha luta, né.

Eu acho que eles enxergam, eles vê que o movimento dos professores tá sendo mais articulado, mais organizado, do que a própria liderança... a gente tá cada vez se articulando, se organizando mais, tentando discutir, refletir os problemas nas aldeias, né, inclusive o papel da liderança em termos da organização da liderança.

... em relação ao tratamento das crianças, da burocracia, das papeladas da escola da secretaria de educação, né, porque eles estão juntos... prá tentar também ajudar o professor, o professor que não tem interesse de ajudar aquela comunidade. A liderança também tenta ajudar a compreender que isso é importante, que ele tem que fazer seu papel de professor, de ajudar a comunidade, de expressar com boa vontade e abraçar mesmo a questão da escola, né. E voltando o pensamento em relação as crianças, que a educação das nossas crianças tá na mão do professor e para receber uma educação de boa qualidade, que um dia possa progredir no futuro. ... se o professor índio não se responsabiliza, não assumir sua responsabilidade como professor índio, não abraçar a causa, então, entra nessa questão de não julgar, mas também a própria liderança e o cacique poder ajudar essa pessoa a sair da escuridão, enxergar o que tá acontecendo ...

São reflexões que apontam para o desafio de manter a união dos segmentos representativos da sociedade indígena, tarefa que exigirá cada vez mais clareza e empenho dos professores, que são os sujeitos mais indicados para processar os conhecimentos de um universo cultural para outro, transformando a escola numa ponte de mão dupla, com possibilidades de futuro para as comunidades indígenas.

A própria participação no Movimento, enquanto prática política, potencializa o processo de identificação cultural com a sociedade indígena e que em muitos casos já se encontrava bastante descaracterizada. Vale registrar o caso da professora Teodora (entrevista n ° 3, 2000), que é guarani Nãndeva, e realizou toda sua formação escolar longe da reserva indígena, sendo formada em Pedagogia pela UFMS e tendo recebido influências religiosas da Igreja Presbiteriana, da qual se tornou adepta. A prática política desenvolvida junto ao Movimento solidificou sua decisão de se engajar na luta pela reafirmação dos valores culturais perdidos e difundir-los junto à comunidade escolar indígena:

Como pessoa índia eu não conheci quase nada sobre a cultura .. fui aprendendo com o tempo ... eu não imponho minha religião pra ninguém,

mas eu trabalho a questão das culturas porque aqui na Reserva [de Dourados] a gente tem mais de três etnias e eu pesquiso, eu vou buscar palestrante, eu pergunto pra ter informações, conhecimentos pra poder passar pros alunos, né, em relação a cultura. Quanto a nossa cultura propriamente dita eu passei a conhecer mais depois que eu participei do movimento, da Comissão ... até então eu nem sabia quem eram os rezadores aqui da reserva, aí eu passei a ir na casa deles, pra conhecer, pra conversar com eles, pra entender melhor ... e a universidade também me ajudou muito nessa questão porque dá muitas informações ... Você tem que tá sempre informado, senão não tem como informar o aluno.

O envolvimento e o conhecimento da causa de seu povo indígena despertou na professora Teodora a consciência da identidade, tornando-a uma defensora e militante da educação escolar indígena diferenciada. No início de 2001, ela começou a trabalhar na Secretaria de Educação de Dourados, como representante indígena na gestão do processo de políticas públicas voltadas para as escolas indígenas do município. É o Movimento chegando às esferas de decisão.

Os progressos no processo de conquista da escola e da educação diferenciada são lentos, como já mencionamos, e as causas são várias. O bilinguismo, por exemplo, é uma prática generalizada na maioria das escolas indígenas guarani/kaiová, mas não se avançou muito nos conteúdos enquanto difusores da cultura indígena. A experiência de algumas escolas que assumiram esse desafio foi fruto de um movimento interno expresso pelo Movimento de Professores Guarani/Kaiová, que lhes dá respaldo e reforça os rumos a serem seguidos. Na medida em que vários professores disseminam a prática de discussões, de debates, intensifica-se sua prática política e seu envolvimento com o processo de conquista da escola. A Comissão representante do Movimento procura realizar discussões junto a outros professores nos encontros que costumam acontecer anualmente e mesmo durante os cursos de capacitação. Esses esforços ainda não trouxeram os resultados esperados, na promoção da integração desejada dos professores. No entanto, é perceptível uma tendência ao desenvolvimento paulatino, com a ocorrência de algumas adesões. Ainda segundo a professora Teodora (entrevista n. 3, 2000) as reuniões e os encontros promovidos pela Comissão tem como objetivo “expor às claras aquilo que tem sido feito pelo Movimento [...] e nas discussões colocamos o que nós fazemos e decidimos pros professores nos encontros, pedimos a eles sugestões, pedimos que eles participem, que dêem suas opiniões, ou que critiquem [...]”. Enfim, é a busca do reconhecimento do trabalho da Comissão perante a comunidade que representa e a necessidade de participação de todos, a fim de legitimar suas ações.

A compreensão sobre o que é a educação diferenciada sempre foi uma dificuldade enfrentada pelos professores e hoje, por toda a comunidade indígena. O Movimento se preocupa em debatê-la e no dizer da professora Teodora, a Comissão procura discutir a questão com mais clareza

... alguns eram um pouco resistentes ... mas isso eu atribuo a falta de informações. Hoje não, a maioria dos professores guarani/kaiová, a gente percebe que já entendeu, falta agora os professores trabalharem a sua comunidade. Por aqui, por exemplo, na reserva de Dourados em tempos atrás houve essa dificuldade, tinha esta resistência ... então a gente aqui na escola investiu muito em cursos de capacitação onde eram dados informações aos professores sobre os direitos que a gente tinha e porque desse ensino diferenciado e tudo isso. Então os professores tinha que ter clareza primeiro, a escola como um todo, porque a lei diz que a criança tem que aprender com os processos próprios de aprendizagem. No meu entender se o aluno tá sendo alfabetizado em português e só fala guarani ou caiuíá ele não tá sendo respeitado, assim, respeitado sua cultura, a sua língua ...

É interessante observar nesse depoimento o grau de politização de muitos membros que compõem a Comissão representante do Movimento, com linhas de atuação definidas para a conquista da escola. Por intermédio de outros contatos informais, pudemos verificar a consciência sobre as dificuldades enfrentadas, como a atuação política necessária para vencer as resistências no seio dos grupos detentores do poder dentro de cada reserva, vencer as influências da FUNAI e das várias Igrejas junto a algumas lideranças, o que acaba por aumentar as tensões já existentes no processo.

A entrevista com Valentim Pires (entrevista n. 4, 2000) evidenciou as tensões vivenciadas nas reservas, provocadas por uma estrutura de liderança que se estabeleceu com a chegada dos órgãos de proteção, o SPI e depois a FUNAI, e que se refletem em todas as formas de organização interna, inclusive no Movimento de Professores:

A gente queria uma estrutura, queria uma liderança que não o capitão ... formar um Conselho porque hoje em dia a gente vê em quase todas as aldeias um grupo de família, um grupo de pessoas que se relaciona bem com todos... e cada grupo tem o seu, sua confiança que se dá bem. Então a gente tinha em mente que pegava, assim por exemplo, não dá pra esconder, né, hoje em dia tem 'crente' na aldeia, podia pegar um 'crente' da aldeia que ele vira essa Igreja, e coloca ele no Conselho, pegava um cacique e colocava num conselho, pegava outro tipo que pensa e traz para o Conselho ...

Só que acabou sobrando uma pressão muito grande pelo capitão ... tem uma pressão querendo me expulsar por ter essa idéia, porque é uma nova idéia ... pode ser que já tenha acontecido a muito tempo ... mas estou apenas divulgando essa idéia ... Hoje em dia tem que trazer gente diferente assim de libertar. O que é bom mesmo é ser respeitado, é trabalhar dentro da aldeia e ter consciência do futuro. Por exemplo, no futuro esse conselho poderia

conscientizar a população em outra visão. Essa visão poderia ser assim, por exemplo, tem um grupo de pessoas que sabe utilizar o artesanato, ele pode aperfeiçoar muito isso aí conforme a sua criatividade, ele pode ser um bom orador, a gente tem que se conscientizar isso pra ele ser o defensor da comunidade, pode ser que tenha um conservador, que conserva sua tradição e pode fazer um trabalho geral para o bem da comunidade, o Conselho poderia ser pro bem da comunidade ... na verdade a gente teria que trabalhar mais em cima do trabalho, ter mais visão assim no futuro, o que aconteceu hoje ... não se consegue mais atingir todo mundo, o grupo que não gosta é sempre contra, então essa é uma saída né ...

O pensamento desse professor evidencia a necessidade de uma representação mais democrática, que a liderança volte a emergir do seio da própria comunidade, em razão de qualidades reconhecidas pelos segmentos da sociedade, fazendo parte de um Conselho com vários outros representantes. Note-se que existe uma compreensão do desajuste existente na aldeia a partir da representação pelo capitão, instituído por força do poder do Estado; as representações legítimas que emergem do prestígio e do comprometimento com a causa indígena ficam prejudicadas. Observe-se ainda que existem projetos de futuro embutidos em tal concepção, cabendo ao não-índio saber reconhecê-los e fornecer aos indígenas subsídios teóricos e práticos. Questionado sobre o papel do Aty Guassu, Valentim Pires (entrevista n. 4, 2000) respondeu que nos moldes atuais, ele não cumpre mais seu papel; para avançar é necessário que se reformulem certas questões, principalmente quanto à legitimidade do poder daqueles que são representantes do povo guarani.

O que queremos demonstrar com as falas do professor Valentim é que a Comissão representante do Movimento é composta por professores cuja atuação extrapola o círculo escolar. Eles têm consciência de que todos os aspectos da vida estão entrelaçados e que tudo passa pela realidade plena das aldeias. Sua função no Movimento é discutir, trocar idéias, para assim poder seguir atuando, interferindo o quanto possível nessa realidade.

Existe em cada membro da Comissão a preocupação com os desafios do futuro; só que ainda não foi possível sistematizar essa preocupação em projetos que possam apontar para ações concretas e direcionadas para a solução dos problemas. Todos os professores com quem tivemos a oportunidade de conversar, fosse por intermédio de entrevistas ou mesmo informalmente, demonstraram-se preocupados com o futuro e apontaram algumas alternativas, reforçando nossa hipótese de que possuem todas as habilidades para assumir seus destinos. Apesar de ainda necessitarem da assessoria do não-índio, do apoio institucional, não podemos negligenciar seu potencial reflexivo.

Quanto ao papel da Comissão representante do Movimento no processo de aproximação dos professores que não fazem parte dela, o professor Valentim disse que:

A Comissão faz um papel assim de falar que nós temos a nossa língua, nossa língua tá vivo. A gente tem que nascer, escrever ..., tem que botar nossa língua no papel ... não é só colocar no papel mas colocar com algum objetivo relacionado às crianças e acho que não é qualquer palavra que a gente vai escrever, né. A Comissão não se preocupa muito com a gramática ..., um pouquinho só, **mas importante mesmo é colocar na escrita, conhecer alguma regra de pontuação e vírgula e botar no papel a idéia principal..., a criatividade que precisa.** Por exemplo, um professor pra ser professor tem que saber fazer, colocar na escrita uma coisa simples, ... uma estória simples, inventar estórias educativas, isso é uma criatividade, uma criatividade de pensamento ... Isto dá trabalho da gente conseguir fazer o professor fazer isso aí ... esse trabalho de conscientização em cima disso. Mesmo que não tá acontecendo, depois de reclamar ele vai fazer ... a gente percebe que ele tem facilidade, ele tem muita estória educativa ... que traz maturidade escolar... eu já tenho mais facilidade de ser, a gente já estudou sobre a luta indígena por exemplo, já tenho mais facilidade ... eu percebi que o professor fala assim que deixa a história pra gente analisar o presente hoje, né. Por exemplo, o bandeirante ... que existia era um órgão do governo que antigamente foi criado pra caçar índios, pra levar e escravizar os índios. Hoje em dia tem uma nova cara de bandeirantes, né. É o caso da empresa de usina do canal, um tipo de bandeirantes que explora a mão-de-obra indígena. Um tipo de comunicação a gente tem, a Comissão e todos os professores, nós temos obrigação bem formada, bem objetiva dentro da educação via oral ... Isso tá acontecendo graças a Deus, nós temos professor competente pra isso, a gente tá conseguindo, tá explorando, tá fazendo a gente enxergar as coisas como tá em nosso redor, como tá a visão política dos brancos, como que nós podemos agir ... a gente tá consciente disso, está consciente de se manifestar artisticamente, politicamente, verbalmente, pode ser com desenho, pode ser com qualquer tipo de coisa ... isto tudo vale A Comissão passa esse tipo de coisa prá outras pessoas... tenho obrigação, meu dever é passar isso aí tudo pro professor porque eu me preocupo com o movimento ...

A fala do professor Valentim, apesar dos tropeços na língua portuguesa, revela-nos vários aspectos que merecem destaque: a consciência da importância da escrita como mecanismo para a preservação da cultura/língua Guarani/Kaiová; a percepção daquilo que é essencial no trabalho do professor, a criatividade, tendo a própria cultura como referencial; a necessidade de estabelecer um elo entre a história do passado e a do presente numa visão crítica, para melhor discernir a “verdade” da “mentira” e os interesses ocultos; a luta indígena como processo de conscientização política. Vale destacar o sentido da fala para além daquilo que ela consegue exprimir textualmente numa segunda língua, ou seja, a essência das idéias, que extrapola o sentido denotativo.

Outro ponto que procuramos destacar foi o fato de o Movimento não possuir registro em cartório. Os posicionamentos dos membros da Comissão quanto ao tema são divergentes, levando a um impasse.

Maria de Lourdes (entrevista n. 5, 2000), da Reserva de Amambai, disse:

... eu nunca concordei que o movimento seja oficializado, mas se a maioria achar que deve ... mas eu particularmente não sou a favor ... porque eu acho que nós conseguimos caminhar até aqui sem o movimento ser oficializado em cartório, registrado e porque a gente não pode continuar dessa forma. Agora, a partir do momento que a gente oficializar ... outras pessoas podem se interessar mas não pra levar o movimento adiante, mas às vezes por interesse pessoal. A gente tem visto muita associação que oficializa, mas depois quando senta pra trabalhar tem gente querendo ... levar vantagem. Eu vejo desta forma.

Quanto ao mesmo tema, registramos a fala do professor Valentim Pires (entrevista n. 2, 2000):

... pra gente ter força ... ter argumento pra tá defendendo nossas idéias, nossos trabalhos não adianta só no papel e a gente não vai fazendo nada, então também não adianta oficializar isso ... O Aty Guasu, por exemplo, oficializou e deu zebra, não tava agindo correta, na linha ... de repente foi preciso amadurecimento.

Para o professor Valentim, o registro do Movimento é uma questão que não está bem resolvida. O que sentimos é que existe um receio muito grande de que a oficialização acarrete uma burocratização e mais ainda, um novo espaço de poder que desestabilizará a organização típica dos Guarani, assentada nas lideranças que devem nascer do seio da própria comunidade e não do jogo de interesses estabelecido com base nos modelos institucionalizados pela sociedade não-indígena.

Já a professora Teodora é favorável ao reconhecimento oficial do Movimento. Ela entende que isto facilitaria a captação de recursos para a promoção de mais encontros, oportunizando mais discussões:

Na realidade eu sempre fui a favor do registro ... porque eu acho que sendo oficializado a gente teria mais condições de buscar recursos mesmo pra Comissão porque hoje em dia quem ajuda pede o número da conta, do registro, enfim, a coisa legalizada, senão for, digamos, ninguém confia e isso tem dificultado muito. Tenho colocado isso pros membros da Comissão e alguns são resistentes porque dizem que se registrar perde as características do movimento, do nosso ser indígena ... alguns acham que é melhor deixar assim ...

A professora Teodora desenvolveu uma relação menos conflituosa com a sociedade não-indígena, decorrente de um convívio mais intenso, principalmente em razão dos estudos, como já mencionamos. É importante observar que isso lhe proporcionou o domínio da língua portuguesa e maior familiaridade com as normas e as regras institucionais. Mas isso, por si só, não justifica a diferença de visão. A professora Maria de Lourdes (entrevista n. 5), por exemplo, também tem uma grande experiência junto à sociedade não-indígena, sendo atualmente diretora da escola indígena de Amambai, e diverge da posição da professora Teodora. Pensamos que são elementos que se somam ao conjunto cultural que cada uma carrega, com variações de tempo, espaço e intensidade das experiências vivenciadas, mas que estão diretamente ligadas ao contato. A institucionalização de práticas sociais coletivas, para a maioria dos membros que compõe a Comissão, ainda é vista com resistência.

Por isso, é preciso refletir sobre o papel das assessorias, dos grupos de mediação e dos próprios índios. MARTINS (2000) alerta-nos para o risco de os movimentos sociais, incluindo-se neles os movimentos populares como o Movimento de Professores Indígenas, tornarem-se anômicos, uma vez que suas referências ideológicas não correspondem à circunstância histórica nem às possibilidades de intervenções transformadoras.

A oficialização do Movimento de Professores Indígenas Guarani/Kaiová deve passar por uma discussão profunda do momento histórico, de inversão na relação entre a sociedade civil e o Estado, ou seja, o Estado brasileiro sempre teve um papel de tutor sobre a sociedade, fato que se alterou no período ditatorial recente, quando se disseminaram os movimentos sociais e as organizações populares. No entanto, tão logo se estabeleceu esta vivacidade social, ela parece estar entrando em crise, diante de um Estado que, no dizer de Martins (2000), foi mais ágil na definição das circunstâncias do agir histórico.

Vale referir-nos à organização do X Encontro do Movimento de Professores Guarani/Kaiová no decorrer do ano 2000. A Comissão solicitou patrocínio do MEC, que aprovou o projeto em julho. O evento, programado para ocorrer em novembro, teve que ser suspenso porque o dinheiro não foi liberado. O episódio suscitou a indignação dos organizadores, uma vez que tudo fora minuciosamente elaborado, havendo o envolvimento não só dos professores indígenas, mas também de vários colaboradores, como a SEE de Mato Grosso do Sul e as Secretarias de Educação de alguns municípios. Não se pode afirmar que o não-envio da verba tenha ocorrido porque o Movimento não é reconhecido oficialmente; contudo, isso evidenciou os limites de sua atuação junto às instituições

governamentais. Outros movimentos de professores, especialmente o do Amazonas, Roraima e Acre, encontram-se bastante fortalecidos, conseguindo maior projeção na sociedade majoritária. É fundamental que se estabeleçam reflexões acerca do conservadorismo da sociedade envolvente e de seu atraso em relação às novas circunstâncias históricas abertas em favor da sociedade como um todo, com especial atenção para os povos indígenas.

Contudo, apesar do impasse em torno da oficialização do Movimento, detectamos a consciência da maioria dos membros da Comissão sobre a necessidade da prática, do fazer e do acontecer na escola. Neste sentido, busca-se uma compreensão do presente tendo em vista o futuro.

A luta dos Guarani/ Kaiová, seja por meio do Movimento Indígena, seja mediante outras ações, é renhida e diária. No que se refere à educação escolar, observamos que, apesar da colaboração de algumas Secretarias de Educação municipais, outras ainda resistem no atendimento às determinações legais sobre as especificidades da educação escolar indígena e mantêm uma estrutura atrelada às escolas não-indígenas. Os professores indígenas são contratados, mas não se respeitam os conteúdos e as metodologias praticadas por esses professores. No dizer da professora Léia (entrevista n. 6, 2000), da aldeia Campestre, município de Antonio João (MS), “a Secretaria de lá [...] entende que pode ser uma professora índia e uma escola diferenciada, mas só que eles não sabem como pode ser, eles falam como vai ser ensinado, eles acham que podem preparar uma professora branca [...]”

O que a professora diz reflete uma realidade na qual vigora a aceitação de uma escola diferenciada apenas no plano formal; na prática, os professores indígenas só são bem vistos quando conseguem ser como os professores não-indígenas, ou seja, a alteridade é reconhecida, mas somente como extensão do padrão cultural dominante.⁶²

Quando questionamos a professora Léia sobre o comportamento do Movimento em relação aos problemas próprios de cada reserva, ela afirmou que os membros trocam idéias entre si, mas uma ação articulada, que intervenha na realidade, não acontece. A

⁶² Neste caso, existe um conflito de terra. Uma área em processo de retomada pelos índios guarani pertence ao pai do prefeito e desde que começou o conflito, a prefeitura não está atendendo à escola como deveria. Há, segundo a professora Leia, muitas crianças fora da escola.

justificativa para isso é que todos são muito ocupados e que faltam recursos financeiros para o deslocamento dos professores da Comissão até as 24 áreas existentes no Estado.

O processo de reconhecimento das escolas indígenas se arrastou pela década de 1990. Os municípios de Amambai e Caarapó avançaram na questão. Em Amambai, a escola é gerida fundamentalmente por professores indígenas, embora muitas vezes sob fortes influências do modelo de escola não-indígena; quanto a Caarapó, há políticas que promovem a maior independência da escola indígena em relação às escolas não-indígenas. Há dois anos o município de Dourados resolveu assumir a proposta da educação diferenciada, buscando sua implantação plena.

Segundo o professor João Benitez (entrevista n. 7, 2000), o Movimento, por intermédio da Comissão, vem “[...] batalhando, tão discutindo ainda para que as escolas sejam independentes, que elaborem seus currículos, que elaborem o seus regimentos [...] alguma escola já tem, parece que Amambai e Caarapó [...]”

O restante das escolas indígenas ainda se encontra atrelada às escolas não-indígenas, obedecendo a sua organização, inclusive no que tange aos conteúdos trabalhados. A partir de alguns questionamentos feitos nas entrevistas e em conversas informais, verificamos que o uso de livros didáticos da escola não-indígena ainda é a prática mais difundida, não fugindo à realidade da escola pública brasileira, onde se trabalham conteúdos descontextualizados da realidade de grande parte da população atendida. Acontecem experiências isoladas de produção de material da cultura guarani. Depois da produção do livro didático em 1993, editado pela SEE de Mato Grosso do Sul, o Movimento não conseguiu lançar outro volume, apesar dos esforços. Ainda que a produção e a publicação de materiais didáticos próprios sejam um direito legalmente garantido, os recursos destinados para tal fim são quase inexistentes.

Uma outra questão a ser ressaltada quanto à atuação da Comissão do Movimento refere-se ao trabalho que tenta realizar na aproximação da comunidade com a escola. É unânime a preocupação dos professores em se relacionar bem com os pais dos alunos e com as lideranças. O trabalho de resgate de alguns elementos da cultura Guarani/Kaiová, realizado por meio de pesquisas junto aos membros mais velhos da comunidade, uma das exigências do I Curso de Magistério diferenciado oferecido pela SEE, é uma experiência muito valorizada e apreciada pelos professores do Movimento, porque promove a aproximação desejada, bem como traz à tona características gerais da cultura que permitem a construção da identidade Guarani/Kaiová.

A partir do feito e do dito, foi possível perceber que, apesar de novo, o Movimento de Professores Indígenas Guarani/Kaiová de Mato Grosso do Sul foi capaz de se organizar, vencendo obstáculos e desafios. Hoje podemos afirmar que ele tem o reconhecimento da sociedade envolvente. Sua gênese ocorreu quase que naturalmente, fato típico numa sociedade sem divisões sociais definidas e que luta por sua identidade, seja se negando a registrar o Movimento, seja impondo sua presença nas esferas decisórias do Estado.

É perceptível a presença dos assessores, principalmente do CIMI e de pesquisadores de universidades. O Movimento de Professores Guarani/Kaiová não é imune à sociedade envolvente de cunho capitalista e globalizada, com todas as suas contradições, e como já afirmamos, é, em grande parte, um reflexo das posturas que esta elaborou, e elabora, para ele. No entanto, a maioria das ações desencadeadas parte dos próprios professores, num processo nem sempre harmonioso, mas dinâmico, que permite a reinvenção contínua do modo de ser indígena, preservando o *Nãnde Reko*, isto é, o jeito de ser Guarani.

A defesa da cultura, da educação e da identidade étnica implica uma postura de coragem. A coragem de ser, de indignar-se, de não se acomodar e, sobretudo, de ousar, ousar romper com padrões convencionais, o que não é simples e nem fácil, mas é necessário para a escrita de uma nova história, na qual os povos indígenas sejam os sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Martins (1989) evidencia que a maior crise dos movimentos sociais não reside nos “grupos subalternos”, mas nos “grupos de mediação, grupos de apoio intelectual às lutas populares” (p. 134), considerados como os mediadores mais adequados e permanentes. No caso do movimento indígena, devemos atentar para a cooptação desses mediadores pelo próprio Estado, que ao oficializar, após 1988, as propostas alternativas das décadas de 1970 e 1980, canalizou uma tendência invocadora de um novo tipo de tutela, com o intuito de exercer o controle social em face dos interesses das elites. O Estado, ao fazer concessões para questões pontuais e materiais sem o suporte necessário para atender ao todo da vida indígena, provocou um processo de desmobilização, na medida em que reduziu a população indígena à condição de simples consumidores marginais, privados do conhecimento necessário para a compreensão das contradições do sistema capitalista que, com seus artifícios sedutores para o sucesso individual, provoca a alienação e aprofunda o desconhecimento da realidade circundante, mistificando-a de tal maneira que a médio prazo os indígenas se verão tragados de forma irreversível.

Por outro lado, a abertura de espaços em favor da sociedade civil organizada exige a compreensão do momento histórico atual, das mudanças ocorridas e do novo cenário político que se desenhou com o fim da ditadura militar. À medida que o Estado se exime de algumas tarefas, engendrando, ao mesmo tempo, novas possibilidades para a sociedade, cria-se um desregulamento da vida social, e na ausência de intervenções efetivas, universalistas, construtivas e menos retóricas de grupos e partidos de esquerda, tende-se a favorecer os grupos de direita e até mesmo os extremistas. “A inversão e a anomia poderão decorrer do incremento no conservadorismo da sociedade e do seu atraso em relação às possibilidades históricas abertas [...]” (MARTINS, 2000, p. 1).

É motivo de reflexão a prática dos mediadores sociais com perfil de militantes políticos e que junto aos movimentos populares, especialmente o indígena, por falta de uma luta própria, usurpam a causa e a consciência alheia:

... para falar em nome deles, no lugar deles, o que eles necessariamente precisam e querem. O radicalismo dessa usurpação não expressa nem mesmo as necessidades radicais da sociedade, quanto mais as necessidades dos pobres. Pode-se mesmo dizer que nessa infernal inversão, os pobres são excluídos porque foram excluídos e privados do direito de falar por si mesmos, vítimas da palavra usurpada no discurso pré-fabricado e divorciado

da práxis de uma classe média com fortes tendências autoritárias, mesmo quando se proclama revolucionária e identificada com o sagrado princípio da liberdade de consciência. (MARTINS, 2000, p. 275)

A atuação dos grupos de mediação deve ser permanentemente reflexiva e crítica, e o modo de ser indígena precisa ser a medida para a tomada de posicionamentos diante do Estado e da sociedade nacional. É preciso compreender que o movimento indígena é um movimento de lutas que intenta abrir espaços efetivos de participação na sociedade, o que impõe necessariamente questionamentos acerca das práticas governamental e militante em todas as suas facetas.

É preocupante o tratamento reducionista que se faz da pobreza e da exclusão. No caso da pobreza indígena, esta redução é ainda mais preocupante, porque não está ligada somente aos aspectos de privações materiais, daquilo que é essencial à sobrevivência física, mas principalmente à expropriação do saber cultural que destrói a capacidade de regeneração da vida indígena. A falta de compreensão pelos mediadores sociais da dimensão da pobreza humana, reduzida a um ideário materialista, pode provocar, no caso dos indígenas, um deslocamento das reivindicações dos professores indígenas para outros interesses que não a educação escolar indígena, o que comprometerá sua função como instrumento de transformação social. Determinadas práticas, por mais generosas que possam parecer, estão em descompasso em relação ao mundo e às possibilidades de vida indígenas.

Quando falamos em democratização da educação escolar, temos que avançar para além da democracia liberal burguesa. É preciso instrumentalizar o maior número de pessoas para participar do processo de conquista da escola indígena. Para tanto, temos que debater os problemas e promover o movimento indígena, viabilizando cursos, encontros, enfim, ações que possam qualificar o debate. Devemos desnudar as armadilhas que mascaram a participação da comunidade indígena nos seus destinos.

Muitos foram os avanços ocorridos na área da educação escolar indígena junto aos Guarani do Estado de Mato Grosso do Sul. O Movimento de Professores apresentou-se como interlocutor entre a sociedade envolvente e as comunidades indígenas na busca por uma escola indígena de fato. Os professores engajados na luta encontraram respaldo junto a seus pares para reivindicar e implementar práticas de interesse coletivo. Isso significou a confirmação dos professores indígenas nas salas de aula, assumindo seu lugar no seio escolar das comunidades. Os cursos de capacitação realizados progressivamente

propiciaram, e propiciam, a integração dos professores e o debate dos problemas relativos à educação escolar, ao nível de conscientização e de participação. Não se pode esquecer que há uma legislação que determina ao Estado a promoção de mudanças no quadro escolar indígena. No entanto, sabemos que cada passo é dado mediante pressões políticas das comunidades interessadas, e o Movimento de Professores Indígenas Guarani/Kaiová é um dos veículos capazes de conectar a cultura indígena com a cultura nacional, desenvolvendo a idéia do multiculturalismo, tendo em vista atingir o interculturalismo, objetivando alcançar uma relação de reciprocidade, de trocas culturais, sem o prejuízo às culturas indígenas. Será isto utopia? Pode ser, contudo nos obriga ao exercício do respeito ao outro, diferente sim, não inferior.

A sociedade não-indígena dos órgãos oficiais e mesmo de organizações não-governamentais dialoga com as lideranças a fim de legitimar a política adotada. No entanto, apesar do Movimento, por meio da Comissão, constituir-se como força representativa e legítima da sociedade indígena Guarani/Kaiová, ainda não consegue imprimir uma política de transformação da realidade escolar no Estado de Mato Grosso do Sul. Somente algumas áreas contam com experiências que demonstram um crescimento qualitativo. Isto, porém, não garante a afirmação da existência de uma escola indígena de qualidade social, uma escola desejada não somente pelos índios, mas também por toda sociedade brasileira.

Sentimos que, durante o desenvolvimento deste trabalho, aprimoramos a percepção sobre a variedade de experiências do Movimento de Professores Indígenas em relação a cada aldeia, a cada escola e a cada professor guarani. O impacto do contato com a sociedade não-indígena, o contexto que circunda cada reserva, o entorno regional, bem como os reflexos da perda da terra, variam de reserva para reserva, de aldeia para aldeia, o que implica uma complexidade de relações internas e externas. Essa heterogeneidade reflete-se diretamente em todas as formas de organização social e também sobre os movimentos de mobilização política e suas reivindicações, evidenciando um emaranhado de interesses de grupos com as mais variadas influências, o que dificulta uma organização mais coesa do Movimento de Professores, na tentativa de atender de forma mais ampla a educação escolar indígena na sua relação com todos os aspectos da vida. Toda escola encerra uma ambiguidade intrínseca, pois apesar de haver uma luta coletiva por sua conquista, nem todos participam dela e os poderes acabam se concentrando nas mãos de algumas parcelas da população, gerando um efeito desestabilizador.

Como resultado das observações feitas durante algumas visitas às escolas, destacamos o caso específico do município de Dourados, onde existem vários grupos de mediação, com propostas distintas. O jogo de interesses que se estabelece por vezes desarticula e provoca conflitos de grande impacto, dificultando uma organização propriamente indígena. A FUNAI, outros órgãos governamentais – especialmente as universidades e as Secretarias de Educação –, as organizações não-governamentais e as Igrejas, com suas variadas e peculiares formas de persuasão, todos atuam num mesmo projeto, qual seja, o da implantação de uma educação diferenciada. No entanto, as orientações e as propostas para viabilizá-lo são distintas, sofrendo a ação de orientações desencontradas e contraditórias, o que confunde e desarticula a dinâmica interna das aldeias, provocando sérios descompassos no relacionamento dos professores indígenas e no gerenciamento das escolas.

De maneira geral, depois de muita resistência, parece-nos que a proposta de uma educação diferenciada passou a ser um desejo de todos. Contudo, ela se concentra preponderantemente no uso da língua materna como forma de reprodução de conteúdos preestabelecidos, não consagrando a realidade das aldeias. Na maioria dos casos, o uso da língua materna deveria ser utilizado para valorizar e enriquecer a dinâmica da cultura indígena, mas não é o que acontece, e a cultura local acaba sendo tragada pelas grades curriculares do sistema de ensino da escola tradicional, neutralizando a proposta de uma educação escolar verdadeiramente indígena. A dinâmica própria dos costumes, da organização política, econômica e social das aldeias é negligenciada.

A rigidez do sistema educacional não-indígena, há muito tempo implantado nas aldeias, cria entraves ao desenvolvimento de metodologias próprias. Neste sentido, o Movimento de Professores encontra-se sem ação. As lideranças, bem como os próprios integrantes da Comissão representante do Movimento perante a sociedade não-indígena e a própria comunidade indígena, não conseguiram elaborar estratégias que possam orientar de forma mais consistente a ação dos professores indígenas ou mesmo oferecer um posicionamento político que possa desenvolver uma prática mais determinada. Muitos dos líderes indígenas que comandam o processo de implantação da escola diferenciada formaram-se em escolas ou universidades não-indígenas, o que os tornou politicamente influenciados por uma cultura não-indígena e não os habilitou a percorrer o caminho de volta, transformando a escola num palco de tensões e conflitos.

Em outras reservas de Mato Grosso do Sul, como a de Caarapó, a realidade é diferente, rica em possibilidades de desenvolvimento da vida indígena como um todo, especialmente na área da educação escolar. O entorno regional apresenta relações menos conflituosas, mesmo porque há uma administração municipal de cunho mais progressista.

Quanto à inserção do Movimento de Professores na vida do povo indígena, ela se manifesta de forma palpável somente através da ação de alguns professores com quem a comunidade mantém uma relação mais estreita. Um dos desafios do Movimento é ampliar essa relação, debatendo, informando e dialogando mais com a comunidade escolar, os pais e as lideranças.

Durante o desenvolvimento desta pesquisa, detectamos um estágio de retração do Movimento, que se vê impossibilitado de avançar. A nosso ver, o Movimento congrega uma certa força política, mas falta-lhe poder de operacionalização de ações técnicas educacionais, ainda concentradas nas mãos dos órgãos públicos e sua teia burocrática. Além disso, questionamos até onde vai a verdadeira intenção do Estado em possibilitar meios de vida alternativos para as populações indígenas, tendo que também atender aos projetos de uma sociedade neoliberal, voltada para os interesses do mercado. Em meio a este contexto, qual é a importância dos índios, dos seres humanos? É preciso que questionemos permanentemente as novas personagens agregadas à cena do Estado e suas práticas discursivas: não serão máscaras que escondem uma concepção de inferioridade dos povos indígenas e servem para justificar as desigualdades?

O grande desafio é manter o movimento indígena caminhando lado a lado com seus mediadores sociais, de forma que ele seja preservado enquanto frente de oposição ao sistema capitalista globalizado. Do mesmo modo que permanentemente questionamos o papel do Estado, devemos cobrar que o seu papel de mediador no processo de conquista da escola pelos próprios índios seja garantido na prática. É necessário exigir mais comprometimento político e social dos governos municipais que, por sua vez, devem reivindicar dos governos estaduais e federal a definição de competências e de ações que permitam o desenvolvimento do processo de forma mais clara e ágil.

Sabemos que o trabalho de assessoria é parte integrante de um movimento social. Assim, é preciso refletir sobre como desenvolver esse trabalho de forma que ele contribua para o crescimento do movimento indígena e do Movimento de Professores, aos quais a assessoria deve estar ligada por uma base ideológica comum, visando ao alcance dos mesmos objetivos. Mais uma vez reforçamos a necessidade de compreensão do momento

político presente, tendo em vista a implementação de ações políticas possíveis, sem esquecer que os professores indígenas e as comunidades devem ser os protagonistas do processo.

A fala do professor indígena Eliel, da aldeia de Caarapó, num dos encontros dos quais tivemos a oportunidade de participar, revela o grau de compreensão do processo educativo escolar:

A educação escolar indígena primeiro tem que ser construída na prática, depois a preocupação com a escrita. O currículo tem que ser construído com base no conhecimento que se conseguir levantar e trazer para a sala de aula. A escola deve funcionar como mecanismo para pensar a sua comunidade, para projetar o seu futuro.

Quando pensamos sobre o projeto político pedagógico ou uma constituinte escolar, também devemos refletir sobre quais as estratégias para envolver toda a comunidade em assuntos como currículo e gestão escolar. Parece-nos que os índios têm essas idéias pedagógicas melhor construídas e entrelaçadas. São referenciais como este que os mediadores devem ter como ponto de partida para ajudar a fortalecer o movimento indígena, transformando-o numa ponte entre as aspirações e a luta por uma educação escolar que sirva aos interesses dos índios.

Outro aspecto do Movimento de Professores que nos chamou a atenção foi a resistência declarada em não registrar em cartório o Movimento; alguns de seus membros entendem que esta decisão não seria própria da cultura guarani, obedecendo simplesmente a uma representação estabelecida pela sociedade majoritária, em que a liderança concentra-se numa só pessoa como o interlocutor do grupo todo. Se por um lado, essa decisão pode ser uma evidência do receio de assumir por inteiro o processo de construção de uma escola indígena ou ainda um indício da interferência de alguns mediadores sociais com ascendência sobre algumas lideranças de professores, por outro, evidencia as tensões existentes dentro Movimento e sua relação com a comunidade. Essas tensões se tornam explícitas a partir das diferenças individuais e na divisão de poderes. Entendemos que existe a presença de alguns ingredientes próprios da cultura guarani, assentada numa outra lógica de representação, mais adequada ao sistema de símbolos religiosos, que é a base da vida guarani. Essa característica se choca com a sociedade não-indígena, altamente estratificada e reprodutora de relações de desigualdade nas quais alguns são submetidos pelos próprios companheiros a situações de inferioridade. Na sociedade guarani, não se admite o mando dos iguais. Somente a autoridade de alguns caciques é reconhecida com

unanimidade, mas por eles possuírem poderes diferenciados, ligados às suas habilidades de comunicação com o sobrenatural, sendo eles próprios líderes religiosos. Mesmo quando essas tradições estão em processo contínuo de alteração, ainda se apresentam como referenciais da cultura Guarani/Kaiová.

Uma vez consolidada a necessidade da escola no seio das comunidades indígenas, é interessante a problematização contínua da institucionalização necessária ou não a tudo que a envolve e isto vale também para o Movimento de Professores. Apesar do posicionamento dos membros que compõem a Comissão representante do Movimento ser diferente, cada qual com sua fundamentação lógica, defendemos a necessidade dos mediadores respeitarem as dinâmicas de discussões internas do Movimento, de modo que as decisões possam atingir os demais membros do Movimento dos professores indígenas legitimamente., com os riscos inerentes à quaisquer opção e que aqui deve expor o conjunto de referenciais sócio-culturais das comunidades que representam.

É fundamental que o processo obedeça ao ritmo dos próprios professores que compõem o Movimento. Entendemos que para o estágio atual seria relevante a deflagração de ciclos de debates, a fim de analisar os prós e os contras à oficialização do Movimento, bem como estruturar um modelo próprio de representação que não fira seu objetivo maior, que é a articulação.

O Movimento de Professores Guarani/Kaiová não tem conseguido processar uma ação articulada com outros movimentos indígenas e mesmo internamente. A falta de condições financeiras para a participação de encontros e fóruns nacionais e regionais, retarda o processo de conquista de novos espaços que fortaleçam e modifiquem um movimento que está condicionado aos esquemas de poder tradicionais e encontra-se altamente desfigurado. A articulação esbarra em conflitos internos, intergrupais, conseguindo avançar quando se lança no diálogo com as lideranças e com a sociedade majoritária.

O grande desafio que o Movimento de Professores Indígenas Guarani/Kaiová tem é avançar rumo a um projeto de futuro no qual a escola desempenhe um papel determinante na preparação das crianças indígenas para enfrentar as adversidades da sociedade não-indígena, sem deixarem de ser Guarani. Esta pesquisa tentou explicitar o potencial que os Guarani têm para alcançar esse futuro; no entanto, é preciso que os não-indígenas compreendamos essa potencialidade e desfaçamo-nos dos ranços da tutela, apresentando aos índios possibilidades reais de condução de seus destinos, fornecendo-lhes

subsídios teóricos e práticos, tornando-nos verdadeiros aliados, parceiros numa luta que também é nossa. É preciso que se estabeleça um diálogo de fato entre a sociedade indígena e a não-indígena, não um monólogo no qual quem se acha superior às vezes fala para ouvir a própria voz. É neste sentido que defendemos as assessorias, desde que elas estejam realmente comprometidas com um movimento que possibilite trocas culturais.

Trabalhar com a história do tempo presente e com fontes orais impossibilita ao investigador/historiador manter uma postura de neutralidade, afastado dos conteúdos relatados, especialmente quando se trata de sujeitos que vivem tempos próximos e experiências semelhantes. Tivemos uma proximidade temporal e geográfica de nossos depoentes em especial porque nos sentimos integrantes das assessorias que defendem e trabalham pela questão indígena. Por isso, nosso empenho em escrever a história do Movimento de Professores Indígenas Guarani/ Kaiová de Mato Grosso do Sul, por intermédio do feito e do dito pelos sujeitos históricos da educação e da cultura indígena.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rita Heloisa de. *O direito dos índios: um projeto de civilização no Brasil do século XVIII*. Brasília: Ed. da UnB, 1997.

AZEVEDO, M. M.; ORTOLAN, M. H. Movimento indígena – já existem 100 organizações. In: *Porantim*, Brasília, CIMI, dez. 1992.

BOSI, Edéia. *Memória e sociedade – lembranças de velhos*. São Paulo: Queroz; Ed da USP, 1987.

BRAND, Antônio Jacob. *O impacto da perda da terra sobre a tradição Kaiová/Guarani: os difíceis caminhos da palavra*. Porto Alegre, 1997. 382 p. Dissertação (Mestrado em História), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

_____. Muito além das missões tradicionais. In: *Porantim*, Brasília, n. 1996, jun./jul. 1997. Encarte especial. p. 2-3.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 16. ed. São Paulo: Saraiva, 1997.

_____. *Plano decenal de Educação para todos*. Brasília: MEC, 1993.

BRITO, Silvia Helena de. *Escola e movimento indigenista no Brasil: da educação alternativa para os índios à educação escolar indígena (1970-1994)*. Campo Grande, 1995. 176 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

BONIN, Iara Tatiana. *Encontro das águas; educação e escola no imanismo da vida Kambeba*. Brasília, 1999. 194 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília.

CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. (orgs.). *Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia*. 4. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CLASTRES, Héléne. *Terra sem mal*. Trad. Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 1978.

CLASTRES, Pierre. *Investigaciones en antropologia politica*. Barcelona: Gedisa, 1981.

COMITÊ DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA. *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar*. 2. ed. Brasília: MEC, 1994. (Cadernos de Educação Básica. Série Fundamental, 2)

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. *Com as próprias mãos – professores indígenas construindo a autonomia de suas escolas*. Brasília, 1992.

CUNHA, Manuela Carneiro da. *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras; Secretaria Municipal de Cultura; FAPESP, 1998.

_____. Parecer sobre os critérios de identidade étnica. In: *Antropologia do Brasil: mito-história, etnicidade*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

D'ALESSIO, Márcia Mansor. *Sobre o saber histórico: Pierre, Vilar, Michel Vovelle, Madeline Reberieux*. São Paulo: Ed. da UNESP, 1998.

DEL PRIORE, Mary. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. (orgs.). *Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia*. 4. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. *Da origem dos homens à conquista da escrita: um estudo sobre povos indígenas e educação escolar no Brasil*. São Paulo, 1992., 227 p. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.(v. 1)

GAGLIARDI, José Mauro. *O indígena e a República*. São Paulo: HUCITEC, 1989.

GIROTTI, Renata L. *Conselho Indigenista Missionário (CIMI). A equipe de Dourados e a ação não-governamental na educação escolar indígena*. Dourados, 1998. 69 p. Monografia (Especialização em História do Brasil), Departamento de Ciências Humanas, Centro Universitário de Dourados, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

GOHN, Maria da Gloria M. *Movimentos sociais e educação*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999. (Questões da nossa época, 5)

_____. *Os sem-terra, ONGs e cidadania: a sociedade civil brasileira na era da globalização*. São Paulo: Cortez, 1997.

GOMES, Mércio P. *Os índios e o Brasil*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

GRUPIONI, Luís D. Benzi. *De alternativo a oficial: sobre a (im)possibilidade da educação escolar indígena no Brasil*. Campinas, 1995. Comunicação apresentada no 10º Congresso de Leitura do Brasil, Campinas. (Datilografado)

HECK, Egon Dionísio. *Os índios e a caserna – Políticas indigenistas dos governos militares – 1964 a 1985*. Campinas, 1996. 137 p. Dissertação (Mestrado em Ciências Políticas), UNICAMP.

HOBBSAWN, Eric. *Sobre a história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1978.

LEITE, Arlindo Gilberto de Oliveira. *Educação indígena ticuna: livro didático e identidade étnica*. Cuiabá, 1994. 294 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso.

LENHARO, Alcir. *Colonização e Trabalho no Brasil: Amazônia, Nordeste e Centro-Oeste*. 2. ed. Campinas: Ed.da Unicamp, 1986.

MANGOLIM, Olívio. *Povos indígenas no Mato Grosso do Sul. Vivemos por mais 500 anos*. Campo Grande: CIMI/MS, 1993.

MARTINS, José de Souza. *A chegada do estranho*. São Paulo: HUCITEC, 1993.

_____. *Caminhada no chão da noite. Emancipação política e libertação nos movimentos sociais no campo*. São Paulo: HUCITEC, 1989.

_____. *Não há terra para plantar neste verão: o cerco das terras indígenas e das terras de trabalho no renascimento político do campo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

_____. As mudanças nas relações entre a sociedade e o Estado e a tendência à anomia nos movimentos sociais e nas organizações populares. In: *Revista Estudos Avançados*, São Paulo, Instituto de Estudos Avançados (IEA)/USP, v.14, n. 38, p. 268 - 278, jan./abr. 2000.

MARTINS, Maria Cristina Bohn. O trabalho indígena na América Latina. In: *Estudos Leopoldenses*. São Leopoldo, v. 24, n. 104, p. 5-4, jun./jul. 1988. (História 1)

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Canto da morte Kaiowá: história oral de vida*. São Paulo: Loyola, 1991.

MELIÁ, Bartomeu. Ação pedagógica e alteridade; por uma pedagogia da diferença. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA. Dourados, 1998. (Texto não publicado)

_____. *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo: Loyola, 1978.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena*. Brasília, v. 2, 1994. (Série Institucional – Cadernos Educacionais)

_____. *Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas*. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

MONIOT, H. A. História dos povos sem história. In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. *História: novos problemas*. Trad. Theo Santiago. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1998.

MONTEIRO, John Manuel. O desafio da história indígena no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (orgs.). *A temática indígena na escola*. Brasília: MEC, 1995.

MONSERRAT, Ruth; EMIRI, Loretta (orgs.). *A conquista da escrita – encontros de educação indígena*. São Paulo: OPAN; Iluminuras, 1989.

NASCIMENTO. Adir Casaro. *Educação escolar indígena; em busca de um conceito de educação diferenciada*. Marília, 2000. 253 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista,

NETO, Edgard Ferreira. História e etnia. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. *Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia*. 4. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

NETO, Waldemar Ferreira. *Os índios e a alfabetização: aspectos da educação escolar entre os Guaranis de Ribeirão Silveira*. São Paulo, 177 p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo.

NEVES, Luis Felipe Baêta. *O combate dos soldados de Cristo na terra dos papagaios – colonialismo e repressão cultural*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1978.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. *A crise do indigenismo*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1988.

_____. *Identidade, etnia e estrutura social*. São Paulo: Pioneira, 1976.

PAIVA, José Maria de. *Colonização e catequese*. São Paulo: Cortez, 1982.

RAMOS, Acilda. Os direitos do índio no Brasil. In: *Série Antropologia*, Brasília, UnB, n. 116, 1991.

RIBEIRO, Darcy. *Os índios e a civilização: A integração das populações indígenas no Brasil moderno*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

RIBEIRO JÚNIOR, João. *O que é Positivismo*. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ROSSATO, Veronice L. *A luta pela educação escolar diferenciada entre os Guarani-Kaiová do MS*. Campo Grande, 1996. Comunicação apresentada no I Encontro de Pesquisadores sobre as Populações Indígenas no Centro-Oeste. (Datilografado)

_____. *Políticas públicas em educação escolar indígena*. Dourados, 1998. (Mimeografado)

SCHADEN, Egon. *Aspectos fundamentais da cultura Guarani*. São Paulo: Pedagógica; USP, 1974.

SCHERER-WARREN, Ilse. *Redes de movimentos sociais*. São Paulo: Loyola, 1993.

SEVERINO, Antonio Joaquim Severino. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 1993.

SILVA, Aracy Lopes da.; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (orgs.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC, 1993.

SILVA, Marcio Ferreira da. *A conquista da escola: educação escolar e o movimento de professores indígenas no Brasil*. In: *Em Aberto*, Brasília, n.63, p.38- 53, jul./set. 1994.

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, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luis Donizete Benzi (orgs.). *A temática indígena na escola*. Brasília: MEC, 1995.

SILVA, Rosa Helena Dias da. *A autonomia como valor e a articulação de possibilidades: um estudo do movimento de professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, a partir de seus encontros anuais*. São Paulo, 1997. 279 p. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

_____. Balanço dos movimentos dos povos indígenas no Brasil e a questão educacional. In: XXII REUNIÃO ANUAL DA ANPEd. Caxambu, 26-20 set. 1999. (Texto não publicado)

SPOSITO, Marília. *A inclusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares*. São Paulo: HUCITEC, 1993.

SUESS, Paulo. A história dos Outros escrita por nós: apontamentos para uma autocrítica da historiografia do cristianismo na América Latina. In: SIMPÓSIO ENSINO DE HISTÓRIA DA IGREJA NO BRASIL. São Paulo, 19 set. 1993. (Datilografado)

TASSINARI, A. M. I. Sociedades indígenas: introdução ao tema da diversidade cultural. In: *A temática indígena na escola; novos subsídios para os professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC, 1995.

TETILA, José Laerte Cecilio. *Marçal de Souza Tupã I Um guarani que não se cala*. Campo Grande: Ed. da UFMS, 1994.

THOMPSON, E. P. *A formação da classe operária inglesa I – a árvore da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____. *A miséria da teoria ou um planetário de erros*. Uma crítica ao pensamento de Althusser. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado*. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

TOURAINÉ, Alain. *Os movimentos sociais*. In: FORACHI, M. M.; MARTINS, José de Souza. Rio de Janeiro: LTC, 1977.

FONTES DOCUMENTAIS

Cartas, ofícios, relatórios, atas e outros documentos pesquisados em arquivos:

Ata da segunda Reunião da Comissão Organizadora da UNI. [s.l.], 7 jun. 1980, 1p. Datilografada. Arquivo do Centro de Documentação Regional do Campus de Dourados/UFMS.

Ata da Reunião da Diretoria da UNI. Aquidauana (MS), 4 maio 1981, 1p. Datilografada. Arquivo do Centro de Documentação Regional do Campus de Dourados/UFMS.

Avaliação do VII Encontro dos Professores e Lideranças Guarani/Kaiová. [s.l.], 7 fev. 1996. Arquivo CIMI/Dourados (MS).

Caderno avulso. Dourados (MS), 27 fev. – 7 mar. 1995. Arquivo CIMI/Dourados (MS).

Carta da Comissão Pró-Índio de São Paulo para Domingos Veríssimo Marcos – Presidente da UNI. São Paulo, 8 dez. 1980, 2 p. Datilografada. Arquivo do Centro de Documentação Regional do Campus de Dourados/UFMS.

Circular n. 1 e anexos: síntese de atividades e estatutos. Campo Grande (MS), 22 ago. 1980, 6p. Datilografados. Arquivo do Centro de Documentação Regional do Campus de Dourados/UFMS.

Carta dos professores indígenas ao Ministro da Educação e à Secretária de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul. Vila São Pedro, Dourados (MS), 8 jun. 1992, 2p. Datilografada. Arquivo CIMI/Dourados (MS).

Carta da Comissão e do Aty Guassu à Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul. [s.l.], 8 jun. 1993. Arquivo CIMI/Dourados (MS).

Carta da Comissão dos Professores Guarani/Kaiová à Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul. [s.l.], 29 set. 1993. Arquivo CIMI/Dourados (MS).

Carta da Comissão dos Professores Guarani/Kaiová à Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul. [s.l.], 1º dez. 1993. Arquivo CIMI/Dourados (MS).

Carta do MEC/Secretaria de Educação Fundamental/Departamento de Políticas Educacionais/Assessoria de Educação Escolar Indígena para a Comissão de Professores Guarani/Kaiová. Brasília, 25 out. 1994. Arquivo CIMI/Dourados (MS).

Carta dos Professores e Lideranças Indígenas ao Sr. Governador de Mato Grosso do Sul. Manaus, 20 out. 1994. Arquivo CIMI/Dourados (MS).

Carta da Comissão da organização dos Professores Guarani/Kaiová para o Sr. Governador de Mato Grosso do Sul. Dourados (MS), 19 jan. 1995. Arquivo CIMI/Dourados (MS).

Carta da Comissão dos Professores Guarani/Kaiová à Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul. [s.l.], 18 maio 1995. Arquivo CIMI/Dourados (MS).

Carta dos Professores Indígenas Guarani/Kaiová à Secretaria Estadual de Educação, Conselho Estadual de Educação, governador do Estado de Mato Grosso do Sul e outros. Aldeia Limão Verde, Amambai (MS), 24 jun. 1995. Arquivo CIMI/Dourados (MS).

Carta da UNI e do CEDIN para o Secretário de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul. Campo Grande (MS), 28 ago. 1995. Arquivo CIMI/Dourados (MS).

Carta da organização dos Professores Guarani/Kaiová para o presidente da FUNAI de Brasília, Márcio Santilli. Vila São Pedro, Dourados (MS), 15 nov. 1995. Arquivo CIMI/Dourados (MS).

Carta da Comissão dos Professores Guarani/Kaiová de Mato Grosso do Sul para professora Marina Vinha da Secretaria de Educação do Estado. Dourados (MS), 27 nov. 1995. Arquivo CIMI/Dourados (MS).

Carta da Comissão dos Professores Guarani/ Kaiová de Mato Grosso do Sul para as lideranças do Aty Guassu. Vila São Pedro, Dourados (MS), 17 dez. 1995. Arquivo CIMI/Dourados (MS).

Carta da Comissão de Professores a vários órgãos. Japorã (MS), 9 out. 1994. Arquivo CIMI/Dourados (MS).

Carta do CERIS (Centro de Estatística Religiosa e Investigações Sociais) para as Comunidades Indígenas Jaguapiré Kaiová e Guarani. Rio de Janeiro, 22 maio 1998. Arquivo CIMI/Dourados (MS).

Carta do IX Encontro de Professores Guarani/Kaiová e Lideranças para as prefeituras municipais. Dourados (MS), 19 jul. 1998. Arquivo CIMI/Dourados (MS).

Carta dos Professores e Lideranças Guarani/Kaiová ao Exmo. Sr. Presidente da República. Dourados (MS), 20 jul. 1998. Arquivo CIMI/Dourados (MS).

Carta n. 009/ DEE/ 98 – Ministério da Justiça/Fundação Nacional do Índio para o Movimento de Professores Guarani/Kaiová de Mato Grosso do Sul. Brasília, 25 ago. 1998. Arquivo CIMI/Dourados (MS).

Carta dos Professores e Lideranças à Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul e outros. Amambai (MS), 04 mar. 1994. Arquivo CIMI/Dourados (MS).

Comunicado da Coordenação do Projeto UFMS para Capitães. Dourados (MS), 15 ago. 1995. Arquivo CIMI/Dourados (MS).

Convite da Comissão a vários órgãos e lideranças para o IV Encontro de Professores e Lideranças Indígenas Guarani/Kaiová. [s.l.], 15 jul. 1993. Arquivo CIMI/Dourados (MS).

Documento “Semana do Índio” – I Seminário Sul-Mato-Grossense de Estudos Indigenistas. Campo Grande (MS), 19 abr. 1980, 4 p. Manuscrito. Arquivo do Centro de Documentação Regional do Campus de Dourados/UFMS.

Documento dos pais indígenas Guarani/kaiová. Amambai (MS), 01 mar. 1994. Arquivo CIMI/Dourados (MS).

Lista dos participantes indígenas e não-indígenas do IX Encontro de Professores e Lideranças Guarani/Kaiová. Dourados (MS), 18-20 jul. 1998. Arquivo CIMI/Dourados (MS).

Mensagem às Lideranças e Professores Guarani/Kaiová. Dourados (MS), 20 jul. 1998. Arquivo CIMI/Dourados (MS).

Ofício s/n. dos Professores Indígenas Guarani/Kaiová à Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul. [s.l.], 04 maio 1992. Arquivo CIMI/Dourados (MS).

Ofício n. 2118 GAB/SE/92 da Secretaria de Educação do Estado aos Secretários Municipais de Educação. Campo Grande (MS), 29 jul. 1992. Arquivo CIMI/Dourados (MS).

Ofício s/n. da Comissão do Movimento de Professores aos Professores Indígenas Guarani/Kaiová. [s.l.], 13 maio 1992. Arquivo CIMI/Dourados (MS).

Ofício circular n. 050/ GAB/ SE/ 92 ao Senhor Prefeito de Paranhos. Campo Grande (MS), 13 nov. 1992. Arquivo CIMI/Dourados (MS).

Ofício s/n. da Comissão de Professores Indígenas Guarani/Kaiová à Sra. Secretária de Educação do Estado e à Coordenadora do Setor de Educação Indígena de Mato Grosso do Sul. [s.l.], out. 1992. Arquivo CIMI/Dourados (MS).

Ofício s/n. da Comissão de Professores à professora Marina Vinha do Setor de Educação Indígena/Secretaria de Educação do Estado. Dourados (MS), 30 ago. 1993. Arquivo CIMI/Dourados (MS).

Ofício s/n. da Comissão de Professores ao Secretário de Educação do Município de Dourados. Dourados (MS), 30 set. 1993. Arquivo CIMI/Dourados (MS).

Ofício circular n. 160/93 da Secretaria de Educação do Estado para a Comissão de Professores Guarani/Kaiová. Campo Grande (MS), 11 nov. 1993. Arquivo CIMI/Dourados (MS).

Ofício n. 673/93 da Secretaria de Educação do Estado para a Comissão de Professores Guarani/ Kaiová. Campo Grande (MS), 21 dez. 1993. Arquivo CIMI/Dourados (MS).

Ofício n. 019/94 da Secretaria de Educação do Estado para a Comissão de Professores Guarani/ Kaiová. Campo Grande (M), 21 jan. 1994. Arquivo CIMI/Dourados (MS).

Ofício n. 037/94 da Secretaria de Educação do Estado para a Comissão de Professores Guarani/Kaiová. Campo Grande (M), 16 fev. 1994. Arquivo CIMI/Dourados (MS).

Ofício n. 754/94 da Secretaria de Educação do Estado para a Comissão de Professores Guarani/Kaiová. Campo Grande (M), 30 set. 1994. Arquivo CIMI/Dourados (MS).

Ofício n. 219/DGRH/CGE/CEB/Secretaria de Educação do Estado/Educação Escolar Indígena para a Associação de Professores Guarani/Kaiová. Campo Grande (MS), 4 abr. 1995. Arquivo CIMI/Dourados (MS).

Ofício circular n..101/95 da Coordenadoria Geral de Educação/Coordenadoria de Ensino Básico/Educação Escolar Indígena da Secretaria de Educação do Estado para a Comissão de Professores Guarani/Kaiová. Campo Grande (MS), 27 jul. 1995. Arquivo CIMI/Dourados (MS).

Ofício circular n. 099/95 da Coordenadoria Geral de Educação da Secretaria de Educação do Estado para a organização dos Professores Indígenas Guarani/Kaiová. Campo Grande (M), 1º ago. 1995. Arquivo CIMI/Dourados (MS).

Ofício n. 1138/95 da Presidência do CEE (Conselho Estadual de Educação/ MS) para a organização dos Professores Indígenas Guarani/Kaiová. Campo Grande (M), 5 out. 1995. Arquivo CIMI/Dourados (MS).

Ofício circular n. 185/95 do CGE/CEB/Educação Escolar Indígena/Secretaria de Educação do Estado para organização dos Professores Indígenas Guarani/ Kaiová de Mato Grosso do Sul. Campo Grande (MS), 6 nov. 1995. Arquivo CIMI/Dourados (MS).

Ofício n. 58/96 da Secretaria de Educação do Estado/Núcleo de Educação Escolar Indígena para a Comissão de Professores Guarani/Kaiová. Campo Grande (MS), 7 fev. 1996. Arquivo CIMI/Dourados (MS).

Ofício n. 094 da NUCAP/DDRH/SUAE/Secretaria de Educação do Estado para professores Guarani Kaiová representantes do NEEI/MS. Campo Grande (MS), 18 jun. 1996. Arquivo CIMI/Dourados (MS).

Ofício circular n. 38 do NEEI/DEI/Secretaria de Educação do Estado para a Comissão dos Professores Guarani/ Kaiová de Mato Grosso do Sul. Campo Grande (MS), 2 abr. 1998. Arquivo CIMI/Dourados (MS).

Ofício circular n. 32 do NEEI/DEIEF/SUED/Secretaria de Educação do Estado para a Comissão dos Professores Indígenas Guarani/ Kaiová de Mato Grosso do Sul. Campo Grande (MS), 17 abr. 1998. Arquivo CIMI/Dourados (MS).

Ofício n. 0048/98 da Prefeitura Municipal de Antonio João para o Movimento dos Professores Guarani/Kaiová. Antonio João (MS), 12 ago. 1998. Arquivo CIMI/Dourados (MS).

Ofício n. 028/98 da Prefeitura Municipal de Douradina para o Movimento dos Professores Guarani Kaiová. Douradina (MS), 7 ago. 1998. Arquivo CIMI/Dourados (MS).

Ofício n. 073/98 do Setor de Vida Escolar e Apoio ao Estudante/Secretaria de Educação de Bela Vista para o Movimento de Professores Guarani/Kaiová. Bela Vista (MS), 11 ago. 1998. Arquivo CIMI/Dourados (MS).

Ofício n. 14/98 da Direção da E.M.P.G. Bairro Cerâmica Pólo para o Movimento dos Professores Guarani/Kaiová. Eldorado (MS), 28 ago. 1998. Arquivo CIMI/Dourados (MS).

Prestação de contas – Demonstrativos das Despesas do Miniprojeto do IX Encontro de Professores e Lideranças Guarani/Kaiová de Mato Grosso do Sul. Dourados (MS), 11 ago. 1998. Arquivo CIMI/Dourados (MS).

Programa do V Encontro de Professores e Lideranças Guarani/Kaiová de Mato Grosso do Sul. Caarapó (MS), 17- 22 mar. 1994. Arquivo CIMI/Dourados (MS).

Regulamento da Comissão dos Professores Guarani/ Kaiová. Dourados (MS), 4 maio 1996. Arquivo CIMI/Dourados (MS).

Regulamento da conta bancária da organização dos Professores Guarani/Kaiová. Dourados (MS). Arquivo CIMI/Dourados (MS).

Relatório sobre o processo de criação da UNI. Campo Grande (MS), [s.d.]. Arquivo do Centro de Documentação Regional do Campus de Dourados/UFMS.

Relatório da UNI sobre a situação atual das comunidades indígenas – violência, insegurança e ameaça. [s.l.], [s.d.], 2p. Datilografado. Arquivo do Centro de Documentação Regional do Campus de Dourados/UFMS.

Relatório de Reunião da Comissão de Professores Guarani/Kaiová de Mato Grosso do Sul. Porto Lindo, Japorã (MS), [s.d.]. Arquivo CIMI/Dourados (MS).

Relatório da Comissão para avaliação do curso de formação dos professores Guarani/Kaiová promovido pelo CEUD. Porto Lindo, Japorã (MS), [s.d.]. Arquivo CIMI/Dourados (MS).

Relatório da UNI da primeira Assembléia. Aquidauana (MS), 2-5 maio 1981. Arquivo do Centro de Documentação Regional do Campus de Dourados/UFMS.

Relatório da UNI – Síntese de atividades de abril/ 1980 a junho/ 1982. Aquidauana (MS), 05 jun. 1982. Arquivo do Centro de Documentação Regional do Campus de Dourados/UFMS.

Relatório da UNI sobre a sua fundação. Campo Grande (MS), 10 jun. 1987. Arquivo do Centro de Documentação Regional do Campus de Dourados/UFMS.

Relatório final do I Encontro de Professores e Lideranças Guarani/Kaiová sobre Educação Escolar Indígena. Vila São Pedro, Dourados (MS), 1991, 2p. Datilografado. Arquivo CIMI/Dourados (MS).

Relatório final do II Encontro de Professores e Lideranças Guarani/Kaiová sobre Educação Escolar Indígena. Aldeia Limão Verde, Amambai (MS), 10 nov. 1991, 2p. Datilografado. Arquivo CIMI/Dourados (MS).

Relatório final do III Encontro de Professores, Lideranças e Caciques Guarani (Pai Tavyterã e Ñandeva) sobre Educação Escolar Indígena. Vila S. Pedro, Dourados (MS), 18 set. 1992, Arquivo CIMI/Dourados (MS).

Relatório de Reunião da Comissão da organização de Professores Indígenas Pai Tavyterã e Ñandeva do Mato Grosso do Sul. [s.l.], 18 fev. 1993. Arquivo CIMI/Dourados (MS).

Relatório de Reunião da Comissão dos Professores Guarani/Kaiová de Mato Grosso do Sul. [s.l.], 28-20 set. 1993. Arquivo CIMI/Dourados (MS).

Relatório do Curso para Professores Indígenas Guarani/Kaiová de Mato Grosso do Sul. Caarapo (MS), 15-20 abr. 1993. Arquivo CIMI/Dourados (MS).

Relatório de Reunião da Comissão da organização dos Professores Indígenas Guarani/Kaiová de Mato Grosso do Sul. Japorã (MS), 8 out. 1994. Arquivo CIMI/Dourados (MS).

Relatório “Discussão sobre Educação no Aty Guassu”. Porto Lindo, Japorã (MS), 10 out. 1994. Arquivo CIMI/Dourados (MS).

Relatório do Curso de Linguística para Professores Guarani/Kaiová. [s.l.], ago. 1994. Arquivo CIMI/Dourados (MS).

Relatório de viagem para o Encontro dos Professores Indígenas em Manaus. [s.l.], 16-20 out. 1994. Arquivo CIMI/Dourados (MS).

Relatório de Reunião da organização de professores Guarani/Kaiová de Mato Grosso do Sul durante o curso do CEUD. [s.l.], 27 fev. a 7 mar. 1995. Arquivo CIMI/Dourados (MS).

Relatório da Comissão sobre Reunião no Aty Guassu. Caarapó (MS), 22-24 mar. 1995. Arquivo CIMI/Dourados (MS).

Relatório de Reunião da Comissão dos Professores Guarani/Kaiová de Mato Grosso do Sul. [s.l.], 11 ago. 1995. Arquivo CIMI/Dourados (MS).

Relatório do Aty Guassu. Aldeia Guasuti, Amambai (MS), 17-19 nov. 1995. Arquivo CIMI/Dourados (MS).

Relatório de Reunião da Comissão dos Professores Indígenas Guarani/Kaiová de Mato Grosso do Sul. Vila São Pedro, Dourados (MS), 16-17 dez. 1995. Arquivo CIMI/Dourados (MS).

Relatório de Reunião da Comissão de Professores Guarani/ Kaiová de Mato Grosso do Sul. Porto Lindo, Japorã (MS), 15-17 jan. 1996. Arquivo CIMI/Dourados (MS).

Relatório financeiro da Comissão de Professores Guarani/ Kaiová de Mato Grosso do Sul para o CESE (Coordenadoria Ecumênica de Serviço) – Salvador. Dourados (MS), 8 abr. 1996. Arquivo CIMI/Dourados (MS).

Relatório de Reunião da Comissão dos Professores Guarani/Kaiová de Mato Grosso do Sul. [s.l.], 2-5 fev. 1996. Arquivo CIMI/Dourados (MS).

Relatório de Reunião da Comissão dos Professores Guarani/Kaiová de Mato Grosso do Sul. [s.l.], 21 abr. 1997. Arquivo CIMI/Dourados (MS).

Relatório de Reunião do Aty Guassu. [s.l.], 14 ago. 1998. Arquivo CIMI/Dourados (MS).

Resolução n. 1061 da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul. Campo Grande (MS), 19 out. 1995. Arquivo CIMI/Dourados (MS).

Termo de compromisso entre os índios Guarani/ Kaiová, CIMI e Secretaria de Educação do Estado. [s.l.], 10 jul. 1993. Arquivo CIMI/Dourados (MS).

ENTREVISTAS

BENITEZ, João. Entrevista concedida a Renata Lourenço Giroto. Vila São Pedro – Dourados, 01 dez. 2000. (n. 7)

BENITEZ, Maria Cristina. Entrevista concedida a Renata Lourenço Giroto. Vila São Pedro – Dourados, jul. 2000. (n. 2)

PIRES, Valentim. Entrevista concedida a Renata Lourenço Giroto. Vila São Pedro – Dourados, 01 dez. 2000. (n. 4)

ROSSATO, Veronice. Entrevista concedida a Renata Lourenço Giroto. Dourados, 1996. (n. 1)

SOUZA, Maria de Lourdes. Entrevista concedida a Renata Lourenço Giroto. Vila São Pedro – Dourados, 01 dez. 2000. (n. 5)

SOUZA, Teodora de. Entrevista concedida a Renata Lourenço Giroto, jul. 2000. (n. 3)

TRUPEDRO, Leia. Entrevista concedida a Renata Lourenço Giroto. Vila São Pedro – Dourados, 01 dez. 2000. (n. 6)

VINHA, Marina. Entrevista concedida a Renata Lourenço Giroto. Dourados, 1997. (n. 8)