

PROFESSORES ÍNDIOS NA RESERVA INDÍGENA FRANCISCO HORTA BARBOSA (DOURADOS – MS): A ESPECIFICIDADE DESTES ATORES SOCIAIS E HISTÓRICOS

Marta Coelho Castro Troquez – PPG-UFMS

A história tradicional produzida pelas elites intelectuais brasileiras fez perpetuar a representação do Brasil enquanto uma nação relativamente “branca e homogênea” - unida por uma “mesma” língua (oficial) e um “mesmo” patrimônio histórico e cultural - ainda que formada a partir de “diferentes matrizes”. Grande equívoco! O Brasil é e sempre foi “uma nação” plural marcada pela diversidade sociocultural onde “convivem” vários povos e diferentes grupos étnicos (europeus, asiáticos, africanos, etc.). Dentre eles estão os diversos povos indígenas com “visões de mundo”, dinâmicas socioculturais e historicidades próprias.

Pensar a temática indígena na historiografia brasileira hoje se trata de desfazer os equívocos geradores de preconceitos, na maioria das vezes, originados pela própria historiografia. Tais preconceitos são reproduzidos por muitos manuais/livros didáticos que fazem parte do ensino de História do Brasil. Como notado por Lima:

[...] há estruturas cognitivas profunda e longamente inculcadas na maneira de pensar a história brasileira que orientam a percepção, e permitem a reprodução, de um certo universo imaginário em que os indígenas permanecem como povos ausentes, imutáveis, dotados de essências a-históricas e objeto de preconceito: nunca saem dos primeiros capítulos dos livros didáticos; são, vaga e genericamente, referidos como *um dos componentes do povo* e da *nacionalidade* brasileiros, algumas vezes tidos como vítimas de uma terrível ‘injustiça histórica’ (LIMA, 1995, p. 408)¹.

É necessário pensar o índio enquanto sujeito histórico capaz de tomar decisões, de lutar por seus direitos – mesmo que em posição desfavorável -, fazer alianças, mediar situações históricas e não como simples “vítima”. E, assim, perceber a diversidade e a “contemporaneidade” dos povos indígenas “brasileiros”.

Uma questão importante a ser considerada é que, diferentemente das previsões de historiadores e antropólogos do início do século que supunham o desaparecimento das populações indígenas ou sua absorção (integração) pela sociedade nacional, a população

indígena no Brasil tem crescido nos últimos anos. Desta forma, é preciso considerar a significativa população indígena no país, particularmente, no Estado de Mato Grosso do Sul.

O Mato Grosso do Sul conta com a 2º maior população indígena do país, superior a 58.000 indígenas (cerca de 3% do contingente demográfico do estado). Dentre: Guató, Ofaié-Xavante, Kadiwéu, Terena, KiniKinawa, Guarani-Kaiowá, Guarani-Nhandeva e outros povos vindos de outros lugares que vivem no Mato Grosso do Sul que são: Kamba (originários da Bolívia) e Atikum (vindos de Pernambuco)ⁱⁱ.

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

A educação escolar foi um instrumento amplamente usado para a suposta “civilização” e “integração” destes povos à “sociedade nacional” desde os primeiros momentos da colonização. Ferreira (2001, p. 72)ⁱⁱⁱ observa que a história da educação escolar para os povos indígenas no Brasil pode ser “dividida” em quatro fases.

Seguindo esta “periodização”, podemos dizer que a **primeira fase** da educação escolar indígena no Brasil, a qual atravessou o “Período Imperial” e chegou aos primeiros anos do “Período Republicano”, foi marcada por uma perspectiva notadamente etnocêntrica. Freire, ao fazer um levantamento de fontes históricas sobre a escola para os indígenas no Brasil, observa que no período colonial

O ensino era ministrado exclusivamente por missionários, **não havendo registro da existência de professores indígenas durante todo o período colonial**. Da mesma forma, os saberes indígenas, os processos próprios de aprendizagem, as concepções pedagógicas de cada grupo e as línguas que falavam ficaram sempre excluídos da sala de aula (FREIRE, 2002, P. 91, grifos meus)^{iv}.

A **segunda fase** foi marcada pela criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), em 1910, enquanto órgão oficial responsável pela tutela e pela “proteção” dos indígenas. Nesta fase, houve “maior ênfase no trabalho agrícola e doméstico, com vista à integração dos índios à sociedade nacional, enquanto produtores de bens de interesse comercial para abastecer o mercado regional (FERREIRA, 2001, p. 74)”.

Com a extinção do SPI, a FUNAI (1967) assumiu a tarefa. O “novo” órgão “preocupado” em ‘respeitar os valores tribais’ instaurou o ensino bilíngüe recorrendo à ajuda do Summer Institute of Linguistics (SIL)^{vi}. Ao estabelecer convênios com o SIL o Estado evitou investimentos na educação escolar indígena repassando ações de sua responsabilidade para a instituição. Com a inclusão do SIL no processo de educação escolar indígena, foi criada a função de “monitor bilíngüe” que era exercida por indígenas que auxiliavam os professores não-índios (missionários ou agentes da FUNAI) no processo de alfabetização nas línguas indígenas.

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

A partir da década de 70, houve uma ampla mobilização de alguns segmentos da sociedade civil em prol da causa indígena criando entidades de apoio “que ajudaram a promover a organização do movimento indígena durante toda a década de 70 que se fortaleceu nas décadas seguintes (GIROTTO, 2001, p. 57)^{viii}”. Resultaram deste movimento várias ações que objetivavam dar “subsídios para os próprios indígenas irem assumindo progressivamente a luta pela terra, saúde, educação (idem)”. Em decorrência, várias assembleias indígenas foram realizadas no Brasil buscando a articulação de povos indígenas de diversas regiões do país. Sendo, assim, criada a União das Nações Unidas

(UNI) em 1980 em Campo Grande (MS) a qual “promoveu ou participou de vários encontros e assembléias de povos indígenas (idem, p. 95)”.

O início da **quarta fase** da educação escolar indígena no país foi marcado pelo aumento crescente de professores índios assumindo a educação escolar nas áreas indígenas e pelo surgimento dos “encontros”, “movimentos” e “comissões” de professores indígenas criados em várias regiões do país. Estes movimentos, visavam, principalmente, refletir sobre os processos de educação escolar indígena (ações e políticas públicas) e sobre o papel dos professores índios e de toda a comunidade indígena no processo.

A mobilização de indígenas e não-indígenas em prol das lutas indígenas culminou com as conquistas legais da Constituição de 1988 as quais apontam para um “novo” modelo de escola pautado pelo paradigma do respeito às “diferenças” e do reconhecimento da autonomia de cada povo indígena em conduzir seus processos escolares.

A partir da Constituição/88, outros documentos legais foram criados no sentido de garantir aos indígenas uma educação escolar específica e diferenciada onde o professor indígena passou a ser categoria necessária ao “novo” modelo de escola que se delineava. O professor índio^{ix}, enquanto elemento “autóctone”, conhecedor e “vivenciador” da “dinâmica interna” do seu grupo se torna um protagonista importante na efetivação deste modelo de escola que deve estar a serviço dos ideais de futuro de cada povo indígena.

Desta forma, desencadeou-se um processo de “apropriação” da escola por indígenas no país tendo como uma de suas principais características o aumento crescente de professores índios assumindo as aulas e despontando no cenário político através de movimentos sociais como as organizações de professores que se criaram pelo Brasil afora, a exemplo, o *Movimento de Professores Guarani/Kaiowá de Mato Grosso do Sul*. O professor índio “emerge” como um importante mediador nas lutas em prol dos direitos indígenas, mais particularmente, dos direitos ligados a uma escola “específica” e “diferenciada” enquanto “um lugar do e para o exercício indígena da autonomia (SILVA, 2001, p. 10)^{xv}”.

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

PROFESSORES ÍNDIOS NA RESERVA INDÍGENA FRANCISCO HORTA BARBOSA

No caso de Dourados (MS), a presença de professores índios atuando no processo de escolarização na reserva indígena Francisco Horta Barbosa (RIFHB)^{xi} é notada num período bem anterior à promulgação da Constituição de 1988 (final da década de 60).

Desta forma, estamos estudando a especificidade destes professores como agentes sociais e seu papel como mediadores nas “ressignificações” socioculturais no período correspondente a 1970-2002^{xii} (recorte que abrange o período anterior e posterior à Constituição/88). Trata-se, portanto de trabalhar a idéia de professores enquanto grupo social (coletivo) na medida em que através do seu trabalho, estabelece mediação entre os elementos da “tradição” indígena e os “novos” desafios que a comunidade enfrenta nas suas demandas com a sociedade nacional. No caso da escola, como instituição “vinda de fora”, a mediação se fará entre os elementos da ação pedagógica “tradicional” e os da educação escolar formal.

Especificamente pretendemos: 1. fazer um levantamento histórico do processo de escolarização na RIFHB no período estudado; 2. verificar a construção histórica do “papel” de professor na RIFHB através do levantamento das experiências dos indivíduos (professores) - como e quando se constituiu professor, que instituição (ões) o ajudou a desempenhar tal função, quem o formou, etc.; 3.1. traçar o perfil sócio-histórico dos professores em questão caracterizando-os como uma categoria social específica considerando suas relações internas com seu grupo (comunidade indígena) e com o contexto mais amplo da sociedade nacional (SPI/FUNAI, ONGs, movimentos sociais...); 3.2. analisar que relações estabeleceram com as instituições com as quais se relacionaram: SPI/FUNAI, igrejas, poder público (local, estadual, federal), dentre outros, considerando seu

“protagonismo” histórico e seu papel de mediador social; 3.3. verificar que espaços internos e externos conquistaram enquanto professores e que interferências realizaram na comunidade, assim como, identificar as transformações e/ou ressignificações socioculturais que ocorreram na e/ou com a “figura” do professor índio na RIFHB.

Para atender aos objetivos do trabalho, buscaremos seguir os caminhos da História Indígena contemporânea que estabelece um diálogo com a *antropologia histórica* de João Pacheco de Oliveira Filho, João Pacheco de Oliveira, John Manuel Monteiro, Manuela Carneiro da Cunha, dentre outros.

Nossas principais fontes são fontes orais. Portanto, estamos nos valendo dos recursos fornecidos pela história oral - enquanto metodologia de produção de fontes - para proceder à “construção” e análise das fontes orais necessárias à pesquisa. Buscando desvendar a visão “êmica” dos sujeitos à cerca de sua história. Portanto, nossos principais “interlocutores” são os próprios professores índios da RIFHB que atuaram e/ou atuam no período estudado e as pessoas com as quais se relacionaram mais proximamente, como, familiares, lideranças indígenas, dentre outros. Para tal, já foi feito um levantamento prévio e estabelecido um diálogo com alguns destes professores que concordaram em colaborar com a pesquisa (a qual se encontra em andamento).

Também já iniciamos uma pesquisa documental em fontes textuais^{xiii} no sentido de elucidar questões “pontuais” relacionadas ao contexto histórico do período analisado, como: datas mais específicas, locais onde as escolas funcionaram, clientela (alunos), órgãos financiadores, dentre outras.

Em relação ao aporte teórico-metodológico, a partir de uma perspectiva “interdisciplinar”, estamos buscando um diálogo da História com outras disciplinas como a Antropologia, a Sociologia e a Educação objetivando a fundamentação necessária para a “construção” do trabalho em torno de nosso objeto de estudo.

No que diz respeito aos pressupostos teóricos da Educação, temos nos “apoiado”, principalmente, nos estudiosos que se voltam para temas ligados à escola indígena e aos professores índios enquanto atores sociais e históricos.

Para a discussão e/ou análise das questões que envolvem conhecimentos históricos e culturais mais específicos no que concerne à dinâmica interna do grupo e/ou grupos que compõem a população indígena na RIFHB nos apoiaremos nos estudiosos da questão, como, por exemplo, para os Guarani (Kaiowá e Nhandeva), Egon Shaden, Antônio Brand, Bartomeu Meliá, Marina Evaristo Wenceslaw, Levi Marquez Pereira, dentre outros. E, para os Terena, Roberto Cardoso de Oliveira, Fernando Altenfelder Silva, Edgard de Assis Carvalho, Noemia Moura, dentre outros. Também pretendemos usar as observações realizadas “em campo” (dos professores no seu local de trabalho, em reuniões, no cotidiano da aldeia, etc.) que ajudam a compreender os aspectos socioculturais, as atitudes, a organização da vida material, dentre outras.

Desta forma, este trabalho levará em consideração a especificidade da questão indígena no sentido de se buscar conhecer a “dinâmica interna” dos grupos em questão não ignorando as relações de “fronteiras” estabelecidas entre eles. E, assim, buscaremos considerar e analisar as reações dos entrevistados durante as entrevistas através da observação “lateral” e/ou “circundante”. Para Frank , “os lapsos, esquecimentos, não-ditos, silêncios, esforços de ocultação são também objetos de história e devem ser analisados (idem, p. 113)^{xiv}”. De acordo com Vainfas (1997, p. 152)^{xv}, cabe ao historiador, através do método, “captar” e “decifrar” os “indícios” como faz o médico, o detetive e outros investigadores que só atingem o geral a partir de sinais particulares por meio da erudição e, até mesmo, da intuição.

Embora o objeto de nosso estudo pertença a um período histórico relativamente curto e recente e esteja ligado de certa forma à perspectiva da micro-história, procuraremos não perder de vista a visão “macro” do processo histórico no qual está inserido ao considerar as vivências individuais e as experiências coletivas dos sujeitos.

ⁱ LIMA, Antonio Carlos de Souza. Um olhar sobre a presença das populações nativas na invenção do Brasil. In: SILVA, A. L.; GRUPIONI, L. D. (Orgs.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995, p. 407-419.

ⁱⁱ TROQUEZ, Marta Coelho Castro. 2002. *Educação Escolar Indígena e Instituições de Ensino Superior em Dourados: um compromisso legal e ético-social*. 2002. Monografia (Especialização em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Dourados.

ⁱⁱⁱ FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, A. L. & FERREIRA, M. K. L. F. (Orgs.). *Antropologia, História e Educação: a questão indígena na escola*. São Paulo: Global, 2001, p. 71- 111.

^{iv} FREIRE, José Ribamar Bessa. Fontes históricas para a avaliação da escola indígena no Brasil. In: *Tellus*. Campo Grande: UCDB, ano 2, n. 3, p. 87-98, out. 2002.

^v Obra já citada.

^{vi} Instituição missionária protestante ligada à missão internacional (“Wycliffe Bible Translators”) que atua em mais de 50 países cujo objetivo principal é fazer a tradução da Bíblia para os idiomas indígenas dando a eles a oportunidade de ler este livro “universalmente” conhecido em suas próprias línguas. O órgão contava com lingüistas especializados em aprender e descrever as línguas indígenas, organizar gramáticas, alfabetos e preparar cartilhas de alfabetização para o ensino da leitura nas línguas indígenas “estruturadas”. Denominada mais contemporaneamente no Brasil como “Sociedade Internacional de Lingüística”. O SIL chegou ao Brasil em 1956.

^{vii} Dentre elas podemos citar: a Comissão Pró-Índio de São Paulo (CPI/SP), o Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI), a Associação Nacional de Apoio ao Índio (ANAÍ) e o Centro de Trabalho Indigenista (CTI). Também, resultantes de setores progressistas da Igreja Católica, são criadas a Operação Anchieta (OPAN - 1969) e o Conselho Indigenista Missionário (CIMI – 1972), “cujas atribuições eram a de prestar serviços na área da educação escolar para os índios (FERREIRA, obra já citada, p. 87)”.

^{viii} GIROTO, Renata Lourenço. *Por uma nova textura histórica: o Movimento de Professores Indígenas Guarani/Kaiowá em Mato Grosso do Sul – 1988-2000*. 2001. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Dourados.

^{ix} Cabe lembrar que, no período anterior à Constituição de 88, não havia uma política oficial clara de inserção de indígenas na condução da educação escolar indígena.

^x SILVA, Aracy Lopes da. A educação indígena entre diálogos interculturais e multidisciplinares: introdução. In: SILVA, A. L., FERREIRA, M. K. L. F. (Orgs.). *Antropologia, História e Educação: a questão indígena na escola*. São Paulo: Global, p. 9-25, 2001.

^{xi} De acordo com o Relatório apresentado pelo auxiliar Genésio Pimentel Barbosa em 1927, citado por Monteiro (MONTEIRO, Maria Elizabeth Brêa. *Levantamento histórico sobre os índios Guarani Kaiwá*. Coleção Fragmentos da História do indigenismo, 2. Rio de Janeiro: Museu do Índio, 2003, p. 97), a área indígena de Dourados, foi reservada “aos índios Caiuás, junto ao patrimônio de Dourados”, em 1917, a qual obteve o título definitivo somente em 1965. A esta reserva correspondia o Posto Indígena Francisco Horta Barbosa submetido à Inspeção Regional 5 cuja sede administrativa ficava em Campo Grande. Daí ser conhecida como reserva indígena Francisco Horta Barbosa. Esta área indígena está localizada na Rodovia Dourados-Itaporã Km 05, próxima à cidade de Dourados no sul do estado de Mato Grosso do Sul (MS). Com a área de 3.539 ha correspondentes às aldeias Bororó e Jaguapiru, possui atualmente uma população “mista” (em termos étnicos) em torno de 10 mil pessoas divididas em: Guarani-Kaiowá (que se autodenominam Kaiowá), Guarani-Nhandeva (se autodenominam Guarani), Terena, além de “mestiços” e alguns não-índios casados com indígenas.

^{xii} TROQUEZ, Marta Coelho Castro. *A especificidade dos professores índios como agentes sociais e seu papel como mediadores nas ressignificações socioculturais na reserva indígena Francisco Horta Barbosa (1970 a 2002)*. Projeto de pesquisa (Mestrado em História) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Dourados.

^{xiii} Como: registros escolares, cartas e atas de reuniões, correspondências e relatórios do SPI e da FUNAI, dentre outros.

^{xiv} FRANK, Pierre. Questões para as fontes do presente. In: CHAUVEAU, Agnes; TÉTART, Philippe. *Questões para a história do presente*. Bauru, SP: EDUSC, 1999, p. 103 - 117.

^{xv} VAINFAS, Ronaldo. História das mentalidades e história cultural. In: CARDOSO, Ciro Flamarion Santana; Vainfas, Ronaldo (orgs.). *Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.