



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CRISTIANE PEREIRA PERES

**EDUCAÇÃO E RELIGIOSIDADE NA RESERVA INDÍGENA DE DOURADOS/MT
(1929-1969): PRÁTICAS, REPRESENTAÇÕES E APROPRIAÇÕES**



**DOURADOS – MS
junho de 2022**

CRISTIANE PEREIRA PERES

**EDUCAÇÃO E RELIGIOSIDADE NA RESERVA INDÍGENA DE DOURADOS/MT
(1929-1969): PRÁTICAS, REPRESENTAÇÕES E APROPRIAÇÕES**



Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Linha de Pesquisa: História da Educação, Memória e Sociedade, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Alessandra Cristina Furtado.

**DOURADOS – MS
junho de 2022**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

P437e	<p>Peres, Cristiane Pereira. Educação e religiosidade na reserva indígena de Dourados/MT (1929-1969): práticas, representações e apropriações. / Gleice Camargo Fidelis da Silva. – Dourados, MS: UFGD, 2022.</p> <p>Orientadora: Prof. Alessandra Cristina Furtado. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados.</p> <p>1. Reserva indígena de Dourados. 2. Missão Evangélica Caiuá. 3. Ensino para os indígenas. 4. Educação indígena. 5. Práticas escolares, religiosas e não escolares. I. Título.</p>
-------	---

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central – UFGD.

©Todos os direitos reservados. Permitido a publicação parcial desde que citada a fonte.

CRISTIANE PEREIRA PERES

EDUCAÇÃO E RELIGIOSIDADE NA RESERVA INDÍGENA DE DOURADOS/MT (1929-1969): PRÁTICAS, REPRESENTAÇÕES E APROPRIAÇÕES

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Alessandra Cristina Furtado.

Área de concentração: História, Políticas e Gestão da Educação.

Linha de pesquisa: História da Educação, Memória e Sociedade.

Data da defesa: 01 de junho de 2022.

Profa. Dra. Alessandra Cristina Furtado – Orientadora e Presidente da Banca
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Profa. Dra. Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro – Membro Externo
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Prof. Dr. Levi Marques Pereira – Membro Externo
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Profa. Dra. Kênia Hilda Moreira – Membro Interno
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Profa. Dra. Marta Coelho Castro Troquez – Membro Interno
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Profa. Dra. Magda Carmelita Sarat Oliveira – Membro Suplente Interno
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Dourados – MS
junho de 2022

Aos Kaiowá, Guarani e Terena que Re-existem as ações políticas, sociais, culturais e educacionais dos não indígenas de assimilação, “civilização” e integração.

AGRADECIMENTOS

Tecer meus agradecimentos a todos e a todas que de perto ou de longe estiveram presentes na escrita desta tese é muito emocionante e, ao mesmo tempo, difícil, pois nem sempre conseguimos escrever a imensidão dos nossos sentimentos. Revisitar os caminhos percorridos e as pessoas que neles estiveram presentes, remete-me a um misto de sentimentos, em especial, porque esta tese foi desenvolvida em meio à pandemia da COVID-19, o que exigiu muito mais equilíbrio emocional, momentos de isolamento social e replanejamentos do processo teórico-metodológico.

Nesse processo, muito mais solitário, sem os encontros presenciais, os contatos virtuais foram intensos, e por eles pude coletar documentos e conhecer pessoas que de forma tão generosa me ajudaram como puderam a caminhar de modo menos solitário esse percurso de quatro anos.

Agradeço a todas as divindades que me proporcionaram saúde para iniciar e finalizar este projeto tão importante para minha formação profissional e pessoal.

À minha família, amor maior, que sempre se fez presente em meus projetos e me encorajou a voar cada vez mais alto. Sempre com a segurança de que poderia pousar e continuar quantas vezes fosse necessário.

À minha orientadora, Profa. Dra. Alessandra Cristina Furtado, referência intelectual, de humanidade, generosidade, humildade e parceria; que aceitou o desafio de orientar uma temática, ainda, não investigada por ela, e confiou que seria possível desenvolver esta pesquisa. Obrigada por me proporcionar uma construção acadêmica na liberdade; e pela liberdade, pude aprimorar minha formação enquanto pesquisadora e professora.

À CAPES, pelo investimento na pesquisa, tornando possível o seu desenvolvimento.

Ao Prof. Dr. Levi Marques Pereira, às professoras Dra. Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro, Dra. Kênia Hilda Moreira e Dra. Marta Coelho Castro Troquez, pelas significativas contribuições com a pesquisa e a escrita desta tese. Com olhares diversos, atentos e cuidadosos me orientaram a tornar ainda mais qualitativa a escrita e as análises aqui desenvolvidas.

À Profa. Dra. Renata Lourenço, sou imensamente grata, pela acolhida e acesso aos documentos referentes ao Serviço de Proteção aos Índios (SPI). Esse contato inicial com os documentos foi muito importante para a escrita inicial da tese.

Ao Prof. Dr. Carlos Barros Gonçalves, pelo acesso aos periódicos protestantes, que possui em seu arquivo pessoal e, também, pelas indicações de arquivos, e pelas conversas virtuais sobre a temática desta tese.

À professora Edina Silva de Souza, pela recepção em sua casa, por me disponibilizar os livros e fotografias que possui referentes à Reserva Indígena de Dourados (RID), pelas conversas sobre suas vivências enquanto professora indígena e sobre seu pai, Marçal de Souza.

À família Bonfim Andrade, em especial, a Cristine e Sarita, pelas conversas repletas de histórias e memórias sobre os trabalhos desenvolvidos pela professora Loide Bonfim na Missão, pelas fotografias e documentos fornecidos e pelos deliciosos cafés em formatos de incentivos aos meus projetos de pesquisa e vida.

À professora Maria Luiza Rodrigues, pessoa tão generosa, que, mesmo tão distante em dimensões geográficas, esteve muito próxima no desenvolvimento desta pesquisa. Obrigada pelas conversas de horas via ligação telefônica, pelo envio de documentos e fotografias que foram significativos para as análises desenvolvidas nesta tese.

Ao Áureo Batista Brianezi, por me receber em sua casa e disponibilizar as fotografias que possui sobre o ensino escolar desenvolvido pela Missão Caiuá na RID.

Ao Cícero Joaquim Gripp, diretor na Escola Municipal Francisco Meireles, pela acolhida na Escola e acesso aos documentos escolares.

À Myriam da Consolação Carneiro Pereira, pelo acesso aos números da revista *Voz Missionária* que possui em seu arquivo pessoal e, também, pelas indicações de pessoas com as quais poderia encontrar os documentos que precisava, e por me receber em sua residência.

À professora Linda Morales, pela tradução da cartilha *Kuatiañe 'ẽ moñe 'ẽkuaarã – O papel que fala*.

Aos funcionários(as) da Biblioteca da Faculdade de Teologia da Universidade Metodista de São Paulo (UMESP), pela recepção e orientação no arquivo.

À Mariana Protásio Campos, por me receber de forma tão atenciosa e generosa no Centro de Memória Metodista da Universidade Metodista de São Paulo (UMESP).

Aos funcionários(as) do Museu do Índio, no Rio de Janeiro, pelo envio de documentos.

Aos funcionários(as) da Biblioteca do Livro Didático (BLD) e Coleções Especiais/Faculdade de Educação da USP – FEUSP, pelo envio dos livros didáticos.

Aos funcionários(as) da Biblioteca Nacional de Agricultura (BINAGRI), pelo atendimento e envio de documentos.

Aos funcionários(as) do Centro de Documentação Regional (CDR), pelo atendimento on-line e presencial, na busca por documentos, obras, dissertações e teses.

Às funcionárias do Museu Histórico de Dourados, pela recepção atenciosa e auxílio na pesquisa.

Aos funcionários(as) da Secretaria Municipal de Educação, por me receber e auxiliar na pesquisa nos arquivos.

Aos professores(as) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGEdu/FAED/UFGD), pelas contribuições teóricas no processo de desenvolvimento da tese.

Às secretárias do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Eliza e Valquíria, pela paciência, esclarecimento de dúvidas, por lembrar-me dos prazos, de modo sempre atencioso e com humanidade.

Ao Grupo de Pesquisa História da Educação, Memória e Sociedade (GEPHEMES), pelos estudos teóricos que contribuíram com a pesquisa.

Ao Cleber José de Oliveira, pelos incentivos.

À minha amiga Mariclei Przylepa, pela amizade e parceria nas publicações, uma amizade construída no doutorado e que segue para a vida.

Aos amigos(as) que foram parceiros(as) nesse processo compreendendo as ausências, as falas repetitivas sobre a tese e pelos estímulos. Em especial, à Marcilene Ferreira Cardoso, Claudiani Rodolini, Maiara Laís Pinto, Theodoro Huber, Almir Bauler, Fabiana Paula, Andreina de Melo, Giliane Batista, Katiucia Pegorari, Eliane Miqueletti, Milenne Biasotto, Mariza Backes, Wesley Fernando e Paulo Henrique Roseghini obrigada a todos(as) pela paciência e presença.

O índio perpetua o seu modo de ser, nos seus costumes, na sua visão do mundo, nas relações com os outros, na sua religião (MELIÀ, 1979, p. 9).

PERES, Cristiane Pereira. **Educação e religiosidade na Reserva Indígena de Dourados/MT (1929-1969):** práticas, representações e apropriações. 2022. 224 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2022.

RESUMO

Esta pesquisa insere-se na linha História da Educação, Memória e Sociedade do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da Universidade Federal da Grande Dourados e de forma mais específica nas investigações sobre a História da Educação para os povos indígenas. Tem como objeto de pesquisa as práticas de educação escolar utilizadas na Escola da Missão (Escola Primária General Rondon) e na Escola do Posto (Escola Francisco Ibiapina), bem como as práticas não escolares e religiosas inseridas na Reserva Indígena de Dourados (RID), entre os anos de 1929 e 1969. Tal recorte está associado a períodos que marcaram a História da Educação direcionada aos indígenas das etnias Kaiowá, Guarani e Terena. O inicial (1929) é marcado pela instalação da Missão Evangélica Caiuá (MEC) na Reserva e, também, pelas experiências de ensino iniciadas na Escola da Missão e na Escola do Posto; e o final (1969), por mudanças ocorridas anteriormente na educação para os indígenas. O problema de pesquisa incide em compreender como foram sendo construídas as representações e práticas escolares e não escolares, nas relações mantidas entre os protestantes, os agentes do Estado e os indígenas no processo de alfabetização e evangelização. A tese defendida é a de que os indígenas se apropriaram dos conhecimentos que foram inseridos na Reserva por meio da evangelização e da alfabetização e empreenderam táticas de convivência e sobrevivência para permanecerem ante à política nacional de evangelização e alfabetização que visavam substituir suas culturas e torná-los indivíduos cristãos, cívicos, trabalhadores e com civilidade. O objetivo geral deste estudo é analisar as representações e práticas escolares e não escolares, bem como a influência religiosa nas práticas cotidianas da Reserva. A pesquisa fundamenta-se nos conceitos de representação, práticas e apropriação desenvolvidos por Chartier (1990, 1991, 2010); de estratégias, táticas e bricolagem de Certeau (2014); de instituições escolares de Magalhães (1996, 2004, 2005); de cultura escolar de Viñao Frago (1995, 2000), Dominique Julia (2001) e Escolano Benito (2017), das disciplinas escolares, Chervel (1990), e de currículo, de Goodson (2018) e Veiga-Neto (2002a, 2002b, 2004). Além disso, recorre-se a uma bibliografia referente à educação para os indígenas e educação indígena, à História da Educação, à história de Mato Grosso e à história de Dourados e região. Trata-se de uma pesquisa histórica, que se caracteriza tanto como uma pesquisa bibliográfica quanto como documental. O *corpus* documental é constituído por documentos oficiais do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), bem como pelos jornais protestantes *Expositor Cristão*, *O Estandarte*, *O Puritano* e *A Penna Evangelica* e, também, por cartilhas, livro e revista, a saber, a *Cartilha do povo – para ensinar a ler rapidamente*, a *Cartilha da infância*, a cartilha *Kuatiañe'ẽ moñe'ẽkuaarã – O papel que fala*, o *Primeiro livro de leitura*, e a revista *Bem-te-vi*. Compreende-se com a pesquisa que os indígenas estabeleceram diálogos com o que era ensinado nas escolas, na igreja e na Reserva a fim de construir certo controle das imposições e, assim, não serem integrados à sociedade não indígena segundo a proposta do projeto educativo-religioso dos protestantes e da política indigenista do Estado. Apreende-se, ainda, que as etnias foram reunindo conhecimentos sobre a cultura e os conhecimentos dos não indígenas que possibilitaram conhecer e agir sobre o novo cenário multiétnico e multicultural que estava se constituindo na região de Dourados com a chegada dos não indígenas; os quais trouxeram doenças, violência, trabalho forçado, expropriação da terra, pobreza, controle da vida social, política e religiosa. Assim, esse papel educativo inserido na Reserva pela escola, igreja, orfanato e hospital contribuiu para que os indígenas pudessem pensar em novos modos de agir no novo cenário em que passaram a conviver com os não indígenas e outras etnias.

Palavras-chave: Reserva Indígena de Dourados; Missão Evangélica Caiuá; ensino para os indígenas; educação indígena; práticas escolares, religiosas e não escolares.

PERES, Cristiane Pereira. **Education and religiosity in the Indigenous Reserve of Dourados/MT (1929-1969): practices, representations and appropriations.** 2022. 224 p. Thesis (Doctorate in Education) – Federal University of Grande Dourados, Dourados, 2022.

ABSTRACT

This research is part of the History of Education, Memory, and Society line of the Postgraduate Program in Education (Master's and Doctorate) at the Federal University of Grande Dourados and, more specifically, the research on the History of Education for indigenous people. The object of the research is the education practices used in the Mission School (called General Rondon Primary School) and in the Post School (called Francisco Ibiapina School), as well as the non-school and religious practices inserted in the Dourados Indigenous Reserve (RID), between the years 1929 and 1969. Such a selection is associated with periods that marked the History of Education directed to the indigenous people of the Kaiowá, Guarani, and Terena ethnicities. The initial one (1929) is marked by the establishment of the Caiuá Evangelical Mission (MEC) in the Reserve and also by the teaching experiences initiated in the Mission School and the Post School; and the final one (1969), by changes that occurred previously in education for indigenous people. The research problem is to understand how school and non-school representations and practices were constructed in the relations among protestants, State agents, and indigenous people in the process of literacy and evangelization. The thesis defended is that the indigenous people appropriated the knowledge that was inserted in the Reserve by means of evangelization and literacy and undertook coexistence and survival tactics to remain in the face of the national policy of evangelization and literacy that aimed to replace their cultures and make them Christian, civic, hardworking, and civilized individuals. The general objective of this study is to analyze school and non-school representations and practices, as well as the religious influence on the Reserve's daily practices. The research is based on the concepts of representation, practices, and appropriation developed by Chartier (1990, 1991, 2010); of strategies, tactics, and bricolage by Certeau (2014); of school institutions by Magalhães (1996, 2004, 2005); of school culture by Viñao Frago (1995, 2000), Dominique Julia (2001), and Escolano Benito (2017), of school disciplines, Chervel (1990), and of curriculum, by Goodson (2018) and Veiga-Neto (2002a, 2002b, 2004). In addition, it resorts to a bibliography referring to education for indigenous people and indigenous education, the History of Education, the history of Mato Grosso, and the history of Dourados and the region. This is a historical research, which is characterized as both bibliographical and documental research. The documental corpus is composed of official documents from the Indigenous Protection Service (SPI), as well as the Protestant newspapers *Expositor Cristão*, *O Estandarte*, *O Puritano*, and *A Penna Evangelica*, and also of primers, book and magazine, namely the *Cartilha do povo - para ensinar a ler rapidamente*, the *Cartilha da infância*, the *Kuatiañe'ẽ moñe'ẽkuaarã - O papel que fala*, the *Primeiro livro de leitura*, and the *Bem-te-vi* magazine. It is understood from the research that the indigenous people established dialogues with what was taught in schools, in the church, and in the Reserve in order to build some control over the impositions and, thus, not to be integrated into the non-indigenous society according to the Protestants' educational-religious project and the State's indigenist policy. It is also apparent that the ethnic groups were gathering knowledge about the culture and knowledge of non-indigenous people that made it possible to know and act on the new multi-ethnic and multicultural scenario that was being formed in the Dourados region with the arrival of non-indigenous people, who brought disease, violence, forced labor, land expropriation, poverty, and control of social, political, and religious life. Thus, this educational role inserted in the Reserve by the school, church, orphanage, and hospital

contributed to the indigenous people's ability to think of new ways of acting in the new scenario in which they began to live with non-indigenous people and other ethnic groups.

Keywords: Indigenous Reserve of Dourados; Caiuá Evangelical Mission; education for indigenous people; indigenous education; school, religious and non-school practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – O médico Nelson de Araújo e seus filhos	82
Figura 2 – Professora Áurea Batista com seus filhos e filhas adotivos	83
Figura 3 – Crianças das etnias Guarani e Kaiowá do orfanato Nhanderoça	85
Figura 4 – Construção improvisada da primeira escola da MEC	100
Figura 5 – Professora Áurea Batista e alunos indígenas na Escola Diária	103
Figura 6 – Templo-escola.....	105
Figura 7 – Sala de aula da Escola da Missão.....	105
Figura 8 – Cartilha do Povo.....	108
Figura 9 – Revista Bem-te-vi.....	109
Figura 10 – Cartilha <i>Kuatiañe 'ẽ moñe 'ẽkuaarã – O papel que fala</i>	110
Figura 11 – Escola do Posto Indígena Francisco Horta Barbosa	117
Figura 12 – Cartilha da Infância.....	119
Figura 13 – Primeiro Livro de Leitura.....	119
Figura 14 – Escola construída na região da Farinha Seca	122
Figura 15 – Professora Maria Luiza e alunos na Escola da região da Farinha Seca	123
Figura 16 – Novo prédio da Escola localizada na região da Farinha seca	132
Figura 17 – Alunos em frente à Escola da região da Farinha Seca	133
Figura 18 – Cartilha do Povo - 9ª lição	138
Figura 19 – Família indígena.....	140
Figura 20 – Receitas de Natal.....	147
Figura 21 – Primeira lição da Cartilha <i>Kuatiañe 'ẽ moñe 'ẽkuaarã – O papel que fala</i>	150
Figura 22 – Prova parcial de Língua Portuguesa 1º ano.....	162
Figura 23 – A oração	165
Figura 24 – Primeiro Livro de Leitura - lição 2ª	166
Figura 25 – Meninas indígenas trajando vestidos confeccionados por suas mães	171
Figura 26 – Professora Loide Bonfim cortando o cabelo de uma criança indígena.....	172
Figura 27 – Professora Loide Bonfim e aluna indígena na aula de tecelagem.....	173
Figura 28 – Crianças em fila na Escola Francisco Ibiapina	180

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Localização das Reservas Indígenas criadas pelo SPI entre 1915-1928	49
Mapa 2 – Reserva Indígena de Dourados	50
Mapa 3 – Localização da Colônia Agrícola Nacional de Dourados.....	53
Mapa 4 – Localização das aldeias Jaguapiru e Bororó.....	54

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Arquivos consultados	42
Quadro 2 – Indígenas batizados em 1942.....	91
Quadro 3 – Período em que os professores chegaram na MEC	106
Quadro 4 – Alunos pertencentes as classes de 1929 e 1930.....	116
Quadro 5 – Relação dos professores da Escola do Posto	121
Quadro 6 – Receitas Revista Bem-te-vi	148

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número populacional da RID entre os anos de 1929-1968.....	55
Tabela 2 – Quantitativo de crianças atendidas no orfanato Nhanderoa	79
Tabela 3 – Frequência indígena na Escola Dominical	97
Tabela 4 – Percentual de crescimento da frequência indígena na Escola Dominical.....	97
Tabela 5 – Número de matrícula e frequência escolar da Escola do Posto	126

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AECI	Associação Evangélica de Catequese dos Índios
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BINAGRI	Biblioteca Nacional de Agricultura
CAND	Colônia Agrícola Nacional de Dourados
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBC	Comissão Brasileira de Cooperação
CBHE	Congresso Brasileiro de História da Educação
CBC	Comissão Brasileira de Cooperação
CEUD	Centro Universitário de Dourados
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CONICET	<i>Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas</i>
CPI	Comissão Pró-Índio
DF	Distrito Federal
Dra.	Doutora
EHPS	Educação: História, Política, Sociedade
ES	Espírito Santo
FAED	Faculdade de Educação
FCH	Faculdade de Ciências Humanas
FFLCH	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
GEPHEMES	Grupo de Pesquisa História da Educação, Memória e Sociedade
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IPB	Igreja Presbiteriana do Brasil
IR	Inspetoria Regional
MA	Maranhão
MEC	Ministério da Educação
MEC	Missão Evangélica Caiuá
MG	Minas Gerais
MGC	Equipe Mapa Guarani Continental
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MS	Mato Grosso do Sul
MT	Mato Grosso

NOB	Estrada de Ferro Noroeste do Brasil
PA	Pará
PI	Posto Indígena
PPGA	Programa de Pós-Graduação em Antropologia
PPGAS	Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGH	Programa de Pós-Graduação em História
PR	Paraná
Profa.	Professora
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RID	Reserva Indígena de Dourados
RJ	Rio de Janeiro
RS	Rio Grande do Sul
S/D	Sem Data
SAF	Sociedade Auxiliadora Feminina
SBHE	Sociedade Brasileira de História da Educação
SC	Santa Catarina
SESAI	Secretaria Especial de Saúde Indígena
SIL	<i>Summer Institute of Linguistics</i>
SUSA	Serviço de Unidades Sanitárias Aéreas
SP	São Paulo
SPI	Serviço de Proteção aos Índios
SPILTN	Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais
SUSA	Serviço de Unidades Sanitárias Aéreas
TO	Tocantins
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRR	Universidade Federal de Roraima

UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UMESP	Universidade Metodista de São Paulo
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIFAL	Universidade Federal de Alfenas
UNIMEP	Universidade Metodista de Piracicaba
UNNE	Universidad Nacional del Nordeste
UNRN	Universidad Nacional .de Río Negro
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	20
1.1	Pesquisas sobre a educação para os indígenas	25
1.2	Trilhando os caminhos teórico-metodológicos e temáticos	35
1.3	Configuração da tese	44
2	RESERVA INDÍGENA E MISSÃO EVANGÉLICA CAIUÁ DE DOURADOS/MT NO SÉCULO XX: CONFIGURAÇÃO MULTIÉTNICA, EVANGELIZAÇÃO E “CIVILIDADE”	46
2.1	Reserva Indígena de Dourados: criação e configuração multiétnica.....	46
2.1.1	<i>O Teko Guarani</i>	60
2.1.1.1	<i>Os Guarani Ñandeva</i>	62
2.1.2	<i>Os Kaiowá: de habitantes da mata a terra sem mata</i>	63
2.1.3	<i>Os Terena: sociabilidade e resistência</i>	65
2.2	Missão Evangélica Caiuá: pela salvação, progresso e civilidade dos indígenas....	69
2.2.1	<i>Orfanato Nhanderoga.....</i>	78
2.2.2	<i>Ambulatório médico.....</i>	87
2.2.3	<i>Igreja Evangélica Caiuá.....</i>	89
3	ESCOLAS NA RESERVA DE DOURADOS CRIADAS NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX: HISTÓRIA, RELIGIOSIDADE E EDUCAÇÃO ESCOLAR	95
3.1	Escola Dominical: um ideário de conversão, educação e “civilização”	95
3.2	Escola da Missão	100
3.3	Escola do Posto.....	115
4	VESTÍGIOS DA ORGANIZAÇÃO DO ENSINO E DAS PRÁTICAS NAS ESCOLAS DA MISSÃO, DO POSTO E NA RESERVA INDÍGENA.....	136
4.1	Indícios do projeto educativo-religioso protestante.....	136
4.2	Educação para os indígenas: a proposta do Estado.....	152
4.3	As práticas protestantes: educação e religião.....	168
4.4	“Civilizar”, assimilar e integrar: as práticas indigenistas	176
4.5	Educação indígena: organizações e táticas.....	183
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	189
	REFERÊNCIAS.....	194
	APÊNDICE.....	222
	APÊNDICE A – Quadro geral de documentos consultados para a elaboração da Tabela 5	222

1 INTRODUÇÃO

Toda reflexão metodológica enraíza-se, com efeito, numa prática histórica particular, num espaço de trabalho específico (CHARTIER, 1991, p. 178).

Esta pesquisa insere-se nos estudos sobre a História da Educação, mais especificamente, nas investigações sobre a História da Educação para os povos indígenas, que foi organizada e ministrada pelas diversas missões religiosas desde o século XVI até a década de 1980, com o objetivo de evangelizar, alfabetizar, “civilizar”, assimilar e integrar as diversas etnias à sociedade não indígena. A educação para os indígenas não reconheceu, não respeitou e não valorizou a educação indígena e, também, não atendeu ao direito do ensino bilíngue e de uma educação escolar intercultural, comunitária, específica e diferenciada, que só foi garantida aos povos indígenas pela Constituição Federal de 1988, a qual passou a ser designada Educação Escolar Indígena. É importante reconhecer que houve movimentos por parte dos indígenas e não indígenas anterior à Constituição Federal de 1988, buscando garantir o ensino bilíngue, específico e diferenciado aos povos indígenas. Exemplo disso ocorreu, na década de 1970, quando aconteceu a oficialização do ensino bilíngue nas escolas localizadas em terras indígenas, como também as primeiras ações de formação de atores indígenas para a educação, que foram chamados de monitores bilíngues. Da mesma forma o Estatuto do Índio, Lei nº 6001, garantiu, no ano de 1973, a alfabetização dos povos indígenas em suas línguas e definiu as diretrizes para o trabalho em conjunto entre o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), e entre o Ministério da Educação (MEC) e a FUNAI, objetivando a alfabetização dos diversos grupos indígenas. Também foi realizado um Seminário, no ano de 1978, pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI), na aldeia Rikbatsa, em Mato Grosso, no qual foi abordado a diferença entre educação escolar indígena e educação para o indígena. Já em 1979, ocorreu o Encontro Nacional sobre Educação Indígena realizado pela Subcomissão de Educação da Comissão Pró-Índio (CPI) de São Paulo, e teve como objetivo tirar do isolamento as experiências alternativas de escola indígena diferenciada. O início dos anos de 1980 foi marcado pela luta indígena pela redemocratização do Brasil, de modo que os movimentos indígenas reivindicaram a garantia dos seus direitos na Constituição, entre os quais estava o direito à educação escolar indígena específica e diferenciada (BRASIL, 2016). A partir desse contexto, esta pesquisa tem como objetivo central

analisar as representações e práticas escolares e não escolares, bem como a influência religiosa nas práticas cotidianas da Reserva Indígena de Dourados (RID) no período de 1929 a 1969.

As origens desta pesquisa encontram-se pautadas em investigações iniciadas há mais de uma década, ainda durante o curso de graduação em História na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e, também, pelo exercício da docência na educação básica, mais precisamente entre os anos de 2007 e 2013, período no qual pude vivenciar experiências no contexto da educação escolar indígena, por meio de projetos realizados em parcerias com a Escola Municipal Indígena Pa'i Chiquito – Chiquito Pedro, localizada na Aldeia Panambizinho, no distrito de Panambi, no município de Dourados, estado de Mato Grosso do Sul (MS). Contudo, foi no mestrado, cujo resultado foi a dissertação intitulada *Os confrontos entre os Paiaguá e os Colonos na Rota das Monções (1719-1757)* - defendida no ano de 2015, no Programa de Pós-Graduação em História da UFGD,¹ na qual investiguei os conflitos entre os Paiaguá e os colonizadores nos caminhos percorridos pelas monções, que os estudos sobre os povos indígenas foram sendo ampliados.

Mesmo que no mestrado tenha pesquisado outro recorte temporal, geográfico e étnico, tive a oportunidade de ampliar o meu referencial teórico sobre a história dos povos indígenas em diferentes contextos. Além disso, pude desenvolver meus estudos e construir, no ano de 2017, um plano de pesquisa com ênfase em outro objeto, período, outras etnias e delimitação espacial, no caso a educação ministrada aos indígenas da RID na primeira e segunda metade do século XX, no qual foi possível dar continuidade aos estudos sobre a história indígena, mas agora em uma perspectiva da História da Educação.

O recorte temporal da pesquisa, aqui realizada, está associado a períodos que marcaram a História da Educação direcionada aos indígenas das etnias Kaiowá, Guaraní e Terena. O período inicial (1929) está marcado pela instalação da Missão Evangélica Caiuá (MEC) na Reserva e, também, pelas experiências de ensino iniciadas na Escola da Missão e na Escola do Posto; e o final (1969) por mudanças ocorridas anteriormente na educação para os indígenas. A primeira diz respeito à atuação do grupo de pesquisadores missionários do *Summer Institute of Linguistics* (SIL), instituição com sede nos Estados Unidos, que iniciou os estudos do ensino bilíngue no Brasil ao final da década de 1950, em especial, com os indígenas Kaiowá. Assim, marcou-se o início de uma nova proposta de educação para os indígenas, com ênfase na tradução, embora permanecesse com objetivos de evangelização, “civilização” e integração dos indígenas à sociedade não indígena. A segunda mudança foi a substituição do Serviço de

¹ Disponível em: <https://www.ppghufgd.com/wp-content/uploads/2017/03/CRISTIANE-PERES-VERS%C3%83O-FINAL-DISSERTA%C3%87%C3%83O.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2021.

Proteção aos Índios (SPI)² pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) no ano de 1967. A terceira versa acerca do número de informações encontradas na documentação, em especial do SPI, referentes à década de 1960, que contribuem de modo significativo com as investigações sobre a educação escolar na RID.

Ao que se refere ao ensino da língua materna, foi utilizada para melhores resultados da alfabetização dos indígenas na Língua Portuguesa, para que pudessem estar preparados para as leituras dos textos bíblicos, logo a sua integração à sociedade não indígena. Conforme Faustino (2009, p. 16), “o objetivo do SIL era codificar as línguas nativas e ensiná-las nas escolas, promovendo a integração à sociedade nacional por meio da conversão dos índios ao protestantismo.” Deste modo, o ensino bilíngue elaborado, a partir da segunda metade do século XX, estabeleceu um elo de integração dos indígenas às concepções estatizantes e missionárias do projeto civilizatório. Para Melià (1979, p. 87), “[...] a alfabetização do índio na sua língua indígena parece se justificar somente como introdução para o ensino bilíngüe, que por sua vez, seria uma ponte para a integração.”

Nesse sentido, ao ser instituída, a FUNAI permaneceu com a política escolar de assimilação, “civilização” e integração das etnias à sociedade não indígena, contudo reconheceu a necessidade e importância da presença das línguas indígenas no processo de alfabetização.

O recorte geográfico é delimitado pela área de localização da Escola da Missão (Escola Primária General Rondon), da Escola do Posto (Escola Francisco Ibiapina), do Posto Indígena Francisco Horta Barbosa e da MEC. Espaços nos quais os missionários protestantes, denominados no jornal *O Puritano* de “Os Bandeirantes do Evangelismo Brasileiro” (*O PURITANO*, 10 jul. 1945, p. 3), foram atuando por meio da evangelização e da alfabetização dos indígenas, com o objetivo de formar uma nova comunidade que se distanciasse dos seus costumes, aderindo a novos hábitos que os tornariam “civilizados” e desenvolvidos.

Ante o contexto de educação escolar e da evangelização na RID, a educação indígena e a educação para os indígenas compõem as abordagens norteadoras desta pesquisa. Assim, é importante que as suas definições sejam aqui apresentadas.

² Em “[...] 30 de junho 1910 pelo decreto 8.072 alterado pelo de n. 9.214, de 15 de dezembro de 1911 foi instituída e regulamentada a proteção aos índios. Ficou, então, o Serviço de Proteção aos Índios confirmado na sua função fundamental de órgão executivo da tutela governamental aos índios”, para atuar de forma assistencialista a todas as etnias do território nacional, permaneceu até 1967, quando foi substituído pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) (Relatório do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, 1930/1944, p. 404). Nomeado em 1910 de Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILT) ligado ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. No ano de 1918, foi renomeado de SPILT para Serviço de Proteção aos Índios (SPI).

Para Melià (1979, p. 12), a “[...] educação indígena é ensinar e aprender cultura durante toda a vida e em todos os aspectos,” no convívio com a família, a comunidade, a natureza e o sagrado. Já a educação para os indígenas teve início “[...] como atividade cristianizadora e europeizadora no período colonial” (BERGAMASCHI, 2005, p. 26), em que inseriram conhecimentos eurocêntricos - que primam pela hegemonia e superioridade da cultura europeia, sem reconhecer e respeitar as culturas, as línguas e a identidade étnica dos povos indígenas. Nas Escolas da RID, a alfabetização foi utilizada como um instrumento estratégico na educação para os indígenas. Como afirma Benites, Eliel (2014), a alfabetização é uma passagem para a integração.

Em contextos de evangelização e alfabetização dos indígenas, é importante marcar que a cultura não é estática e o seu processo dinâmico permite que as políticas culturais dos indígenas mantenham-se em constante processo de construções, assimilações, negações, subversões, invenções e permanências. Deste modo, “quando predomina a função étnica, quando a ‘cultura’ passa a ser um marcador central da identidade, ergue-se uma barreira contra a dinâmica cultural, tenta-se estancar a história e se ancorar com amarras permanentes.” (CUNHA, 2016, p. 14).

O quadro a seguir, elaborado por Melià (1979), apresenta detidamente as características da educação indígena e da educação para os indígenas.

EDUCAÇÃO INDÍGENA		EDUCAÇÃO PARA O INDÍGENA	
Processos e meios de transmissão			
<ul style="list-style-type: none"> • Educação informal e assistemática • Transmissão oral • Rotina da vida diária • Inserção na família • Sem escola • Comunidade educativa • Valor da ação • “Aprender fazendo” • Valor do exemplo • Sacralização do saber • Persuasão • Formação da “pessoa” 		<ul style="list-style-type: none"> • Instrução forma e sistemática • Alfabetização e uso de livros • Provocação de situações de ensino artificiais • Deslocamento para a aula • Com escola • Especialistas da educação • Valor da memorização • “Aprender memorizando” • Valor da coisa aprendida • Secularização do conhecimento • Imposição • Adestramento para “fazer coisas” 	
Condições de transmissão			

<ul style="list-style-type: none"> • Processo permanente durante toda a Vida • Harmonia com o ciclo de vida • Gradação da educação conforme o amadurecimento psicossocial do indivíduo 	<ul style="list-style-type: none"> • Instrução intensiva durante alguns anos • Sucessão de matérias que têm que ser estudadas e saltos de uma para outra • Passagem obrigada por um currículo determinado de antemão para todos
Natureza dos conhecimentos transmitidos	
<ul style="list-style-type: none"> • Habilidade para a produção total dos próprios artefatos e instrumentos de trabalho • Integração dos conhecimentos dentro de uma totalidade cultural • Integração correta na organização tribal • Aprofundamento nos conhecimentos das tradições religiosas 	<ul style="list-style-type: none"> • Manipulação de tecnologia importada • Segmentação dos conhecimentos adquiridos • Adaptação dentro de um estrato ou classe da sociedade nacional • Conversão e catequese para uma nova religião
Funções sociais da educação	
<ul style="list-style-type: none"> • Ajustamento das gerações • Preservação e valorização do saber tradicional, em vista a uma inovação coerente • Seleção e formação de personalidades livres 	<ul style="list-style-type: none"> • Afastamento e mudança com respeito à vida dos velhos • Adaptação contínua às novidades, mesmo ainda não compreendida • Massificação no genérico

Fonte: Melià, 1979, p. 52.

Portanto, a educação indígena ocorre por meio da transmissão oral, não precisa de escolas, de cartilhas e de escritas, uma vez que a “[...] a ordem lógica da educação indígena é a ordem mitológica. Os povos procuram as explicações educativas a partir dos seus mitos fundamentais.” (MELIÀ, 1979, p. 85). É por meio da interação e trocas familiares, sociais e culturais que produzem aprendizados contínuos mediante à dinâmica da educação indígena. Enquanto que a educação para os indígenas necessita de escolas, de textos escritos para ensinar - via a alfabetização, que se dá por meio do processo de memorização, desconectada da realidade sociolinguística dos indígenas. Logo, a educação para os indígenas é ideada para deseducá-los e distanciá-los da educação indígena, que, a partir do nacionalismo e civismo, pretende universalizar as culturas, os valores e as regras sociais.

1.1 Pesquisas sobre a educação para os indígenas

Em um levantamento realizado nos bancos de teses e dissertações do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD – IBICT), dos trabalhos publicados nos Anais do Congresso Brasileiro de História da Educação (CBHE), e dos artigos científicos publicados nos Cadernos de História da Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU)³ entre os anos de 1990 a 2022, foi possível inventariar a produção acadêmica acerca da educação para os indígenas. O ano de 1990 justifica-se pelo aumento de pesquisas nos cursos de pós-graduação sobre a temática da educação escolar indígena, contribuindo, assim, com investigações a respeito da História da Educação para os indígenas. A delimitação do recorte temporal final, corresponde ao levantamento realizado até o presente ano.

Das teses, dissertações, trabalhos e artigos identificados, observou-se os objetivos elaborados pelos pesquisadores, os objetos investigados, as abordagens temáticas e metodológicas, os documentos elegidos como fontes e os recortes temporais selecionados.

Cabe destacar que para a localização dos trabalhos na base de dados da CAPES e do IBICT, foram elegidos como descritores: educação indígena; indígenas; ordens religiosas e ensino. *Educação indígena* foi selecionado por referir-se à forma pela qual os pesquisadores denominaram a temática até a instituição da educação escolar indígena; *indígenas*, pela reincidência da denominação nos trabalhos; *ordens religiosas*, por entender que a educação direcionada aos indígenas foi orientada por pessoas pertencentes às distintas ordens religiosas; e *ensino*, por pretender localizar as pesquisas que privilegiaram em suas investigações a educação para os indígenas.

Entre as teses de doutorado estão a de Yara Kassab, defendida em 2010, na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH/USP), intitulada *As estratégias lúdicas nas ações jesuítas, nas terras Brasileiras (1549-1597), “para a maior glória de Deus”*, que pesquisou as estratégias lúdicas utilizadas pelos primeiros jesuítas na América portuguesa entre 1549 e 1579 para educar e catequizar os indígenas. Analisou os documentos elaborados por Inácio de Loyola, as 219 cartas contidas na obra *Cartas dos primeiros jesuítas do Brasil* de autoria de Serafim Leite (1956-1958), que alicerçaram a pedagogia jesuítica.

³ Os trabalhos pesquisados no periódico científico Cadernos de História da Educação tem como recorte inicial o ano de 2002, ano da criação do periódico.

Já Neimar Machado de Sousa, em sua tese defendida em 2009, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar), intitulada *A catequese colonial jesuítica na região do Itatim no Século XVII* investigou os princípios fundamentais da educação jesuítica colonial entre os Itatim no século XVII, por meio das análises das fontes manuscritas da Coleção de Angelis e do referencial da história colonial e da história cultural.

Rosani de Fátima Fernandes, em sua tese *Na educação continua do Mesmo Jeito: retomando os fios da história Tembé Tenetehara de Santa Maria do Pará*, defendida em 2017, no Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal do Pará (PPGA/UFPA), centra a sua abordagem na educação para os povos indígenas voltada ao século XIX. Para tanto, a autora buscou discutir sobre a saga dos Tembé Tenetehara das aldeias Jejue Areal que se autodeterminam “de Santa Maria do Pará”, submetidos à catequese e civilização pelos Freis Capuchinhos Lombardos da Missão do Norte, em parceria com o Governo do Pará no final do século XIX, com o objetivo de analisar os processos históricos de construção da educação escolar a que os indígenas foram submetidos. Para atender ao objetivo da pesquisa, Fernandes recorreu às narrativas das histórias e memórias do povo Tembé Tenetehara de Santa Maria do Pará.

As teses de Fernando Luís Oliveira Athayde Paes e Renata Lourenço, além de terem sido realizadas sobre a educação para os povos indígenas em Mato Grosso, estão direcionadas ao século XX. Fernando Luís Oliveira Athayde Paes, em sua tese de doutorado, defendida em 2015, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar), intitulada *Educar mentes e salvar almas: ação missionária protestante na escolarização de indígenas no sul de Mato Grosso (1928-1950)*, abordou a ação missionária protestante na escolarização de indígenas da etnia Kaiowá-Guarani na MEC no sul de Mato Grosso; a partir da análise de atas, relatórios de conferências, jornais, fotos e outros documentos que contribuíram com a escrita da história da MEC.

Renata Lourenço, em sua tese, defendida em 2007, no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual Paulista, Campus de Assis (PPGH/UNESP), intitulada *O Serviço de Proteção aos Índios e o estabelecimento de uma política indigenista republicana junto aos índios da Reserva de Dourados e Panambizinho na área da educação escolar (1929 a 1968)* teve como objetivo analisar a implementação da política indigenista via o SPI na educação escolar na RID e na Aldeia Panambizinho. Assim, investigou sobre a temática nos documentos do SPI presentes no arquivo do Museu do Índio, no Rio de Janeiro, realizou entrevistas com indígenas que frequentaram a escola entre as décadas de 1950 e 1960, o que

possibilitou novas contribuições com a escrita da história sobre a educação no Brasil. A sua pesquisa pautou-se nos referenciais teórico-metodológicos da História Cultural, da História Social, da História Oral, da Antropologia e Etnografia.

Entre as dissertações inventariadas, encontram-se: *Educação no encontro cultural: jesuítas e nativos na América portuguesa do século XVI*, de Leandro Lente de Andrade, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas (PPGE/UNIFAL- MG), e concluída no ano de 2018. Nesta analisa-se a educação no encontro cultural entre os jesuítas e os indígenas na América portuguesa no século XVI, recorrendo-se, para isso, às cartas jesuíticas.

Ainda em uma pesquisa sobre a educação voltada aos povos indígenas no século XVI, Marcelo Felipe Duarte, em sua dissertação, defendida em 2012, no Programa de Pós-Graduação em História, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGH/UERJ), intitulada *Teatro sombrio: o demônio em cena nos trópicos. O papel do teatro anchietano no processo de colonização da América portuguesa no século XVI*, pesquisou sobre o lúdico utilizado nas práticas de catequização dos indígenas. Para a realização dessa pesquisa, elegeu como fonte *O Auto de São Lourenço* escrito pelo padre José de Anchieta.

Também contribuindo com as discussões sobre a educação direcionada aos povos indígenas no século XVI, Patrícia Carmello Nolasco, em sua dissertação, defendida em 2008, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (PPGE/UNICAMP), intitulada *A educação jesuítica no Brasil colonial e a pedagogia de Anchieta: catequese e dominação*, investigou as ações de catequização dos jesuítas na colônia portuguesa no século XVI, praticadas via algumas obras do padre José de Anchieta, afirmando que a educação, no Brasil, teve início com a catequese.

Já Crisney Tritapeppi Ferreira, em sua dissertação *A educação nos aldeamentos indígenas da Capitania de São Paulo no século XVIII (entre a expulsão jesuíta e as reformas pombalinas)*, defendida no Programa de Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (EHPS/PUC-SP) em 2009, direcionou sua pesquisa para a educação dos indígenas nos aldeamentos da capitania de São Paulo no século XVIII. Analisou a partir do método indiciário de Ginzburg, a educação ministrada aos indígenas nos aldeamentos em estudo, tomando como fontes as cartas jesuíticas e a história dos aldeamentos e da atividade missionária no Brasil, construída a partir dos relatos dos colonos, administradores, religiosos, portugueses e populações indígenas.

No caso das dissertações de Cinthia Nakata e Raquel Alves de Carvalho, as abordagens estão centradas em torno dos séculos XIX e XX e, também, estão direcionadas às discussões

em torno da educação para os povos indígenas em Mato Grosso, ou seja, na mesma delimitação espacial que ocupa a investigação realizada nesta tese de doutorado. Inclusive, o trabalho de Carvalho (2004) também está na delimitação da Missão Evangélica Caiuá. Cinthia Nakata, em sua dissertação, defendida em 2009, no Programa de Pós-Graduação de Antropologia Social da Universidade de São Paulo (PPGAS/USP), intitulada *Civilizar e educar: o projeto escolar indígena da missão salesiana entre os Bororo do Mato Grosso*, analisou, a partir da produção de uma etnografia histórica, a atuação pedagógica dos salesianos com os indígenas que habitavam o território mato-grossense na passagem do século XIX para o XX.

Raquel Alves de Carvalho, em sua dissertação, defendida em 2004, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba (PPGE/UNIMEP), *Os missionários metodistas na região de Dourados e a educação indígena na Missão Evangélica Caiuá (1928-1944)*, buscou compreender o envolvimento dos protestantes metodistas na educação dos indígenas Nandeva e Kaiowá. Para isso, analisou fontes documentais (relatórios do SPI; diários elaborados pelos missionários; atas; artigos; fotografias e imagens produzidas pelos missionários; jornal oficial da Igreja Metodista na época, *Expositor Cristão*, e a revista *A Voz Missionária*); considerando os discursos e as imagens que foram apresentadas sobre a região de Dourados e dos indígenas. Por meio do estudo realizado, a autora pode afirmar que, a presença dos missionários metodistas na RID, teve como objetivo inculcar, nos indígenas, novas práticas culturais e de trabalho, via o ensino evangelizador.

Dos trabalhos publicados nos Anais do CBHE entre os anos 2000 a 2019,⁴ foram identificados oito trabalhos que abordaram a educação para os indígenas e a educação indígena. As pesquisas foram desenvolvidas em Universidades das regiões Norte, Nordeste, Sudeste e Centro-Oeste do Brasil e na Argentina.

O trabalho *La educación como encuentro entre dos culturas en las misiones jesuíticas. ficciones Y utopias*, apresentado no ano de 2000, de autoria de Laura Azcona, Evangelina Beierbach, Valeria Gonzalez e Estela Picco, e desenvolvido na Universidad Nacional de La Pampa em General Pico/Argentina, abordou a educação no encontro entre duas culturas nas missões jesuítas, enfatizando a imposição da cultura não indígena para as diversas etnias na América portuguesa.

A autora Jane Elisa Otomar Buecke em seu trabalho intitulado *As práticas educativas dos jesuítas na Amazônia colonial* desenvolvido na Universidade do Estado do Pará (UEPA) e publicado em 2019, analisou as práticas educativas desenvolvidas pela Companhia de Jesus no

⁴ O ano de 2000 marca o primeiro Congresso realizado pela Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE), e 2019, por ser o ano do último Congresso realizado, visto que o evento possui periodicidade bienal.

estado do Maranhão e Grão-Pará entre os anos de 1622 a 1759, utilizou como fontes documentais as crônicas e cartas de jesuítas.

O trabalho denominado *Indígenas Tentehar em “escola de branco” (1990-2010): o que a memória permite contar*, apresentado no ano de 2019 por Patrícia Costa Ataíde da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), investigou sobre as memórias de indígenas Tentehar a respeito das suas experiências educativas em escolas situadas fora da aldeia, na parte urbana de Grajuá, no Maranhão, entre os anos de 1990 a 2010. Recorreu a pesquisa bibliográfica e entrevistas com indígenas Tentehar que não estudaram nas escolas das aldeias.

Ainda sobre as vivências educativas dos diversos povos indígenas, as experiências dos indígenas Kambeba da Comunidade Betel do estado do Amazonas, foi objeto de estudo de Kácia Neto de Oliveira Fonseca e Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), no trabalho denominado *Educação indígena: uma história da apropriação do espaço escolar entre os Kambeba*, apresentado em 2019. As autoras investigaram como os Kambeba desenvolveram os processos de apropriação do espaço escolar para comunidade, na busca de identificar os desafios encontrados pelos indígenas na construção da escola indígena. A pesquisa fez uso do método hermenêutico-dialético por meio de entrevista semiestruturada e observação direta com os participantes.

Já o trabalho de Maria Edith Romano Siems-Marcondes nominado *Loretta Emiri: memórias de um processo de conscientização em educação indígena na Amazônia Brasileira - 1977 a 1995*, desenvolvido na Universidade Federal de Roraima (UFRR) e apresentado no ano de 2019, objetivou apresentar a trajetória da vida profissional da escritora e indigenista Loretta Emiri e entender sua contribuição nos processos de estruturação de uma educação indígena que priorizasse como proposta inicial a língua materna e as realidades culturais das comunidades. A entrevista realizada com Loretta Emiri no ano de 2011, e suas publicações compiladas em livros, textos e materiais disponibilizados de modo virtual, compuseram as fontes selecionadas pela autora.

Em referência a educação para os indígenas, o trabalho *A educação de crianças no Instituto Santo Antônio do Prata* elaborado por Gercina Ferreira da Silva da Universidade do Estado do Pará (UEPA), publicado em 2019, analisou a educação de meninos e meninas indígenas desenvolvida no Instituto Santo Antônio do Prata localizado no município de Igarapé-Açu (PA) a partir dos anos de 1898 pelos Capuchinhos Lombardos. As fontes utilizadas pela autora foram relatórios e mensagens de governadores do Pará, o jornal Voz de Nazaré, fotografias e a obra de Palma Muniz *O Instituto Santo Antônio do Prata*.

A ação missionária na educação dos indígenas, por meio de práticas religiosas de “civilização”, integração e assimilação foi abordada por Raquel Alves de Carvalho no trabalho *A presença dos missionários metodistas e presbiterianos na região de Dourados e a Educação indígena na Missão Evangélica Caiuá (1928 - 1950)*, desenvolvido na Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), e apresentado no ano de 2002 no CBHE. A pesquisa documental foi desenvolvida com a análise dos relatórios do SPI, das fotografias e imagens compostas pelos missionários, do jornal oficial da Igreja Metodista *Expositor Cristão* e da revista *A Voz Missionária*. Essa pesquisa foi apresentada acima como resultado final de dissertação de mestrado defendida pela autora no ano de 2004.

E, por fim, foi localizado nos Anais do CBHE o trabalho *História das instituições escolares indígenas da Reserva Indígena de Dourados/MT na primeira metade do século XX*, apresentado no ano de 2019, por Cristiane Pereira Peres e Alessandra Cristina Furtado, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), que também aborda a educação inserida na RID pelos não indígenas na primeira metade do século XX. Para o desenvolvimento do trabalho, as autoras recorreram aos documentos oficiais do SPI como fonte de pesquisa.

Somando-se a essas pesquisas, foi realizado o levantamento nas produções de revistas nacionais especializadas em História da Educação, como foi o caso, por exemplo, da busca efetuada nos Cadernos de História da Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em que foram localizados três artigos que abordam a educação para os indígenas. Entre eles está o artigo de autoria de Francivaldo Alves Nunes intitulado *Agricultura e ensino na Amazônia do século XIX: a escola de primeiras letras na Colônia Benevides*, que tratou da implantação de instituições públicas de ensino nas áreas de colonização agrícola na Amazônia na segunda metade do século XIX, com base em uma pesquisa bibliográfica e em documentos do Arquivo Público do Estado do Pará.

Outro artigo foi o de autoria de Marcus Levy Bencostta, intitulado *D. João Nery e os índios Botocudos: fragmentos de uma cartilha no início do século XX*, que investigou a visita de D. João Nery no ano de 1900 à tribo Nak-Nhampman. Na ocasião, D. João realizou anotações linguísticas com o objetivo de elaborar uma cartilha em português para facilitar a catequese dos indígenas Botocudos. Analisou o discurso do José Bonifácio realizado no ano de 1823 para a civilização dos índios bravos do Império do Brasil e cartas pastorais.

As autoras Paula Catarino e Cecília Costa, no artigo *O livro do professor “didática das lições do 1º ano do ensino primário rural” em Angola nos anos 60: descrição geral*, desenvolveram uma descrição de um livro do professor que foi utilizado na Província de Angola

no ano de 1962 em zonas rurais, com crianças indígenas e não indígenas. Para o desenvolvimento das análises, foram pesquisados o volume 1 e 2 do livro do professor.

O exposto até aqui sobre a revisão bibliográfica realizada em torno das teses, dissertações, trabalhos e artigos permite apreender que a ação missionária no processo de educação escolar das diversas etnias indígenas, a relação da política indigenista com a educação escolar dos indígenas e a educação para os indígenas foram objetos de investigação dos pesquisadores: Fernandes (2017), Kassab (2010), Sousa (2009), Paes (2015), Lourenço (2007), Andrade (2018), Duarte (2012), Ferreira (2009), Nolasco (2008), Nakata (2009) e Carvalho (2004, 2002), Azcona *et al.* (2000), Buecke (2019), Ataíde (2019), Fonseca e Weigel (2019), Siems-Marcondes (2019), Silva (2019), Peres e Furtado (2019), Nunes (2009), Bencostta (2010), Catarino e Costa (2017) em que analisaram as missões e a educação para os indígenas organizadas e ministradas por diversas ordens religiosas.⁵

Porém, pode-se dizer que esses trabalhos contribuem com as pesquisas acerca da educação escolar indígena e da educação para os indígenas e, também, possibilitam perceber que poucas investigações foram realizadas sobre estas temáticas, mesmo já tendo algumas contribuições realizadas no campo da História, da Antropologia e da Educação. Conforme revelou o levantamento da produção realizada, há um caminho a ser trilhado ao que se refere as pesquisas em torno da temática. Essas pesquisas, ao serem desenvolvidas, podem contribuir com a desconstrução dos estereótipos e preconceitos que foram construídos ao longo da história escrita pelos viés etnocêntrico europeu, como: as generalizações e simplificações sobre os diversos e diferentes grupos étnicos; o equívoco de que os povos indígenas perderam a identidade ou foram aculturados; de que são preguiçosos, sem cultura e conhecimentos próprios (MANCINI; TROQUEZ, 2009).

Como apresenta Bittencourt (2017), ao final da década de 1990, ocorreu uma expressiva preocupação no desenvolvimento de pesquisas que investigassem a história da educação escolar indígena, adentrando também no século XXI. Esse aumento nas produções acerca da educação escolar pautada na valorização da diversidade étnica e cultural está relacionado à ampliação dos cursos de pós-graduação no Brasil a partir de 1980, especialmente, na área das ciências

⁵ A dissertação intitulada *Jornal Expositor Cristão: educação e civilização, um olhar para o sul de Mato Grosso (1925-1946)*, de Rodrigo dos Reis, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGEdu), no ano de 2014, contribuiu com os estudos acerca do trabalho desenvolvido pela imprensa evangélica, em particular do jornal metodista *Expositor Cristão*, no tocante à propagação do protestantismo no Brasil e, também, do projeto educacional metodista. Já a monografia *A Missão Evangélica Caiuá de Dourados, MS: 1928-1994*, de autoria de Hiroko Tsumori, apresentada ao Curso de Especialização em História da América Latina, do Centro Universitário de Dourados (CEUD), no ano de 1994, permite a partir do seu objetivo central, que foi o de conhecer a história da criação da MEC, obter conhecimentos sobre a formação e instalação da RID.

humanas. Logo, é possível afirmar que a expansão dos cursos de pós-graduação em Educação e nas Ciências Humanas, assim como o significativo aumento de pesquisas sobre a educação escolar indígena, contribuem com interesses de investigações acerca da educação para os indígenas.

No que se refere à produção internacional sobre os estudos acerca da educação entre os povos indígenas, cabe destacar o Dossiê intitulado *Educación y pueblos indígenas en la historia de la educación en América Latina*, de autoria das professoras Teresa Laura Artieda (UNNE) y María Andrea Nicoletti (CONICET/UNRN), que corrobora com a importância dos estudos sobre a história e historiografia da educação dos e para os povos indígenas na América Latina. Já as obras *Educación rural e indígena en Iberoamérica*, organizada por Pilar Gonzalbo Aizpuru com colaboração de Gabriela Ossenbach; *Campesinos y escolares: la construcción de la escuela en el campo latino-americano siglos XIX e XX*, com organização de Alicia Civera Cerecedo, Juan Alfonseca Giner de Los Rios e Carlos Escalante Fernández; e, *La educación indígena en america latina: México, Guatemala, Ecuador, Perú, Bolivia*, organizada por Francesco Chiodi, contribuem com as pesquisas que possuem como objeto de estudo as escolas, a educação escolar, a educação dos indígenas e a educação rural na América Latina.

As pesquisas desenvolvidas na América Latina contribuem com a escrita e as compreensões da educação indígena, da educação para os indígenas, da educação escolar indígena e, ainda, da educação rural. Configuram possibilidades de pesquisas em rede sobre os diversos povos indígenas e a educação escolar.

A busca por esses trabalhos e obras deu-se pela construção investigativa da necessidade de conhecer o que já havia de contribuição das pesquisas historiográficas sobre a história dos diversos povos indígenas, da educação indígena e da educação para os indígenas em âmbito nacional e internacional no século XX e, até mesmo, em períodos anteriores. Posto que, a evangelização e o ensino da Língua Portuguesa aos povos indígenas foram desenvolvidos desde o século XVI, com os jesuítas e outras ordens religiosas.

Em linhas gerais, o levantamento e a revisão da produção acadêmica em torno da educação escolar indígena e da educação para os indígenas possibilita compreender e justificar a pertinência e a relevância da pesquisa proposta, nesta tese de doutorado, na área de Educação e, mais especificamente, no campo da História da Educação, uma vez que essa trará contribuições sobre a História da Educação para os indígenas da RID ao apresentar a atuação dos missionários protestantes, dos funcionários do SPI, mas também o protagonismo indígena frente às práticas escolares, não escolares e religiosas impostas pelos não indígenas. Nessa perspectiva, “mais do que recuperar uma suposta ‘originalidade’ indígena e reconstruir quanto

foi ‘perdido’ ao longo do processo do contato, a pesquisa pode, mais realisticamente, tentar entender as linhas essenciais desse percurso de mediações.” (POMPA, 2006, p. 136). Acrescenta-se a isso também as discussões acerca da alfabetização e das práticas de alfabetização implementadas na RID na primeira e segunda metade do século XX por meio do levantamento e das análises de novas fontes, como Cartilhas e Revista, documentos escritos que não compuseram, por exemplo, o *corpus* documental de pesquisadores que tiveram como objeto de estudo a educação escolar na RID, como: Paes (2015), Lourenço (2007) e Carvalho (2004).

Em face a tudo isso, na busca pela compreensão da educação escolar e não escolar ensinadas na RID, foram elaborados alguns objetivos específicos para nortear a pesquisa desenvolvida neste estudo, sendo eles: investigar a história de criação e instalação da RID e da MEC em Dourados/MT; compreender o processo histórico de fundação e funcionamento das Escolas situadas na Reserva; examinar a organização de ensino desenvolvida no processo de alfabetização implementado pelos professores missionários e pelos do Estado e analisar as práticas educativas postas em funcionamento nas instituições pesquisadas.

Embora a história de criação da RID e da MEC seja apresentada na seção 2, cabe registrar aqui que a RID foi criada no ano de 1917 pelo SPI e recebeu o nome do Posto Indígena - Francisco Horta Barbosa.⁶ Sua área foi reservada de início aos indígenas Kaiowá, recebendo depois os Guarani e Terena. Já a MEC foi instalada, de início, pelos protestantes (metodistas e presbiterianos) na área do Posto Indígena Francisco Horta Barbosa no ano de 1929, com objetivos de desenvolver a evangelização, alfabetização, “civilização” e integração dos indígenas da Reserva.

O problema de pesquisa centra-se em compreender como foram sendo construídas as representações e práticas escolares e não escolares nas relações mantidas entre os protestantes, os agentes do Estado e os indígenas no processo de alfabetização e evangelização na RID. A partir da problemática norteadora da pesquisa, quatro hipóteses ancoram a tese. A primeira sustenta que a educação escolar e a educação religiosa consistiam em apresentar e inserir na RID novos conhecimentos, hábitos, comportamentos, crenças e costumes. A segunda é a de que o Estado e a Igreja, por meio das práticas sociais, políticas, escolares e religiosas, tiveram como objetivo “civilizar”, assimilar e preparar os indígenas para os serviços agrícolas e domésticos e integrá-los à sociedade não indígena. A terceira refere-se a de que a MEC foi um espaço em que os indígenas receberam atendimento social, médico e escolar necessários para sua

⁶ A Reserva recebeu este nome em homenagem ao funcionário do Serviço de Proteção aos Índios (SPI).

permanência no cenário multiétnico formado na região e na RID. A quarta hipótese é a de que os indígenas receberam, reuniram, utilizaram e reelaboraram os conhecimentos a eles transmitidos pelo Estado, igreja e escola para manterem relações com os não indígenas e conviverem na RID, na MEC e na região por meio da configuração de novos modos de atuação indígena.

A partir do exposto, a tese defendida é a de que os indígenas apropriaram-se dos conhecimentos que foram inseridos na Reserva por meio da evangelização e da alfabetização e empreenderam táticas de convivência e sobrevivência para permanecerem e se relacionarem com a política nacional que objetivava alfabetizá-los e evangelizá-los para, assim, substituir suas culturas e torná-los indivíduos cristãos, cívicos, trabalhadores e com civilidade.

Nessa perspectiva, pode-se dizer que as pesquisas sobre a educação indígena, a educação para os indígenas e a educação escolar indígena foram e são possíveis de realização pela abertura e contribuições da nova historiografia educacional que passou a ser produzida no Brasil no final da década de 1980 com interesses investigativos voltados para a cultura, a história cultural e os estudos culturais (BURKE, 2008). Isso porque “[...] as questões lançadas pela chamada Nova História Cultural vêm redesenhando as fronteiras e redefinindo os métodos e objetos da história da educação no Brasil.” (CARVALHO, 2007, p. 116). Assim, contribuiu-se com a escrita da historiografia educacional, com novas propostas metodológicas, novos objetos de pesquisa e novas fontes. Deste modo, com a Nova História Cultural foi possível “[...] pensar a cultura como um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo.” (PESAVENTO, 2014, p. 15).

Isso posto, importa destacar que embora a História da Educação tenha passado por renovações em seus temas, objetos e métodos, que refletiu na produção da escrita da educação brasileira, em se tratando da educação escolar para os indígenas e das instituições escolares responsáveis por essa educação, observa-se na historiografia educacional atual ainda poucos estudos sobre essas escolas. O que configura um campo aberto à pesquisa, demonstrando, assim, a importância de estudos sobre a história da alfabetização dos indígenas e as respectivas instituições educativas. Nessa perspectiva,

Escrever a História, ou construir um discurso sobre o passado, é sempre um ir ao encontro das questões de uma época. [...] Ela é sempre uma explicação sobre o mundo, reescrita ao longo das gerações que elaboram novas indagações e elaboram novos projetos para o presente e para o futuro, pelo que reinventam continuamente o passado. (PESAVENTO, 2014, p. 59).

Deste modo, o tímido número de trabalhos sobre a educação escolar para os povos indígenas demonstra a importância e a necessidade de pesquisas que possuem como objetivo investigar a alfabetização das diversas etnias indígenas ao longo da história de ocupação do Brasil. Segundo Maciel e Silva (2009, p. 205), “[...] grande parte da história da educação escolar nas aldeias ainda está por ser escrita,” assim, investigações sobre a temática contribuem com a escrita da História da Educação no Brasil.

1.2 Trilhando os caminhos teórico-metodológicos e temáticos

Para a realização da pesquisa, recorreu-se aos referenciais da Nova História Cultural em estudos de Burke (2000, 2008), Chartier (1990), Pesavento (2014), Hunt (1992); da História, em Certeau (2014), Chartier (1991, 2010, 2011), Le Goff (2003). Dos estudos acerca da história das instituições escolares, buscou-se as pesquisas de Magalhães (1996, 2004, 2005); da cultura escolar, as de Viñao Frago (1995, 2000), Dominique Julia (2001) e Escolano Benito (2017). Acerca das disciplinas escolares, aos estudos de Chervel (1990); do currículo, as de Goodson (2018) e Veiga-Neto (2002a, 2002b, 2004). Dos estudos da História da Educação, buscou-se referências nas pesquisas de Hilsdorf (2017); da história sobre as etnias Kaiowá, Guarani e Terena, de Brand (1993, 1997, 2008), Chamorro (2015), Melià (1976, 1990), Pereira (2007, 2008, 2009, 2012, 2014, 2016); da educação para os indígenas Carvalho (2004), Lourenço (2007) e Paes (2015); e da produção acerca da educação indígena, de Melià (1979, 1981, 1999, 2013), Schaden (1976) e Bittencourt (2000).

Isso posto, importa destacar que nas análises desenvolvidas nesta tese, foram estabelecidos diálogos com autores da Antropologia, da História e da Educação, assim, alguns conceitos aqui apresentados e suas análises estão materializadas na segunda, terceira e quarta seção.

O conceito de representação é importante para refletir sobre a educação para os indígenas, pois ao considerar que as “[...] representações não são simples imagens, verídicas ou enganosas, de uma realidade que lhes fosse exterior. Elas possuem uma energia própria que convence de que o mundo, ou o passado, é realmente aquilo que dizem que é.” (CHARTIER, 2010, p. 26). Assim, esse conceito de Chartier (2010) permite analisar nesta pesquisa, as representações construídas pelos indígenas e as representações concebidas sobre as etnias pelos não indígenas, em contextos de evangelização e alfabetização na RID.

Ante o exposto, é preciso também refletir com base em Chartier (1991, p. 177) que não há “[...] prática ou estrutura que não seja produzida pelas representações, contraditórias e em confronto, pelas quais os indivíduos e os grupos dão sentido ao mundo que é o deles.” Logo, na RID, as novas relações interétnicas provocaram conflitos, transformações e permanências, que foram conduzidas por práticas de representação da educação e culturas indígenas e não indígena. Isso permite ponderar que os indígenas foram se apropriando dos acontecimentos e conhecimentos inseridos na RID ao passo que a apropriação, “[...] é criadora, produção de uma diferença, proposta de um sentido possível, porém inesperado.” (CHARTIER, 2010, p. 25).

Deste modo, os missionários protestantes e os funcionários do SPI precisaram elaborar e implementar estratégias para inserir o projeto de evangelização, “civilização” e alfabetização das etnias da RID. Isto remete ao conceito de Certeau (2014, p. 45) que a estratégia é “[...] o cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável de um ‘ambiente’.” E ainda, o fato de os indígenas ocuparem o espaço do outro na RID, esses precisaram desenvolver táticas de sobrevivência, convivência e permanência. Posto que, a tática, “[...] não tem, portanto, a possibilidade de dar a si mesma um projeto global nem de totalizar o adversário num espaço distinto, visível e objetivável. Ela opera golpe a golpe, lance por lance.” (CERTEAU, 2014, p. 94-95). Nesse contexto, foi necessário que as etnias da RID desenvolvessem táticas no campo determinado pelas estratégias dos não indígenas. Assim, também é possível compreender os movimentos indígenas com base no conceito de bricolagem de Certeau (2014), ao passo que as etnias da RID foram elaborando de forma criativa metamorfoses da lei, da cultura, dos conhecimentos, valores, costumes, religião e regras sociais dos não indígenas na continuidade das suas culturas e saberes tradicionais, como forma de transgressão às imposições dos não indígenas.

Isso posto, conforme Magalhães (2004, p. 15), “[...] a educação/instituição traduz toda a panóplia de meios, estruturas, agentes, recursos, mas também as marcas socioculturais e civilizacionais que os estados e outras organizações mantêm em funcionamento para fins de permanência e mudança social.” Deste modo, foi necessário, nesta pesquisa, compreender as relações que se estabeleceram entre indígenas e não indígenas no século XX na RID por meio das alianças, negociações, negações e reinterpretações frente às ações de apropriações e desapropriações das condições que estavam sendo impostas pelos missionários e funcionários do SPI e, também, pela resistência indígena.

Ao passo que o processo de institucionalização surge

[...] na resposta a complexidade estrutural e organizativa, na atualização curricular e didática, no reforço do estar – um processo dialético, marcado por frequentes tensões, quer pela integração e inclusão de novos públicos, quer por desafios de modernização, quer ainda pela conflitualidade com outras instâncias de (in)formação. (MAGALHÃES, 2004, p. 46).

Dessa forma, a história não pode ser interpretada como uma ciência do passado, mas sim como “[...] a ciência da mutação e da explicação dessa mudança.” (LE GOFF, 2003, p. 15). Mudança essa que foi possível de ser analisada e compreendida por meio de estudos sobre a história da alfabetização dos indígenas da RID.

Conforme Magalhães,

[...] sob a modalidade de monografia institucional, a narrativa historiográfica deve refletir, em síntese, um processo investigativo de complexificação e integração, compreendendo e explicando a evolução institucional no quadro da realidade sociocultural envolvente [...]. (2004, p. 142).

Essas reflexões, análises e relações foram reconhecidas com a nova historiografia que desconstruiu as demarcações de fronteiras que separavam “[...] o campo da História da educação, da História das instituições escolares da história do pensamento ou das ideias pedagógicas.” (CARVALHO, 2007, p. 117). A história das instituições escolares passa a ser escrita de forma a considerar e analisar o currículo, as práticas e os sujeitos que se relacionam no tempo escolar, o qual “[...] apresenta-se como um tempo diverso e plural, individual e institucional, condicionante e condicionado por outros tempos sociais.” (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 72).

Afinal, segundo Chartier (1990, p. 17), as percepções sociais

[...] não são, de forma alguma, discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outras, por elas menosprezadas, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas.

Os estudos sobre a história e memória dos sujeitos em espaços escolares permitem compreender, por meio das práticas, a autoridade de um grupo social sobre o outro, de forma a estabelecer transformações no modo de vida dos sujeitos tidos como inferiores ao estágio social não indígena.

De acordo com Burke (2000), toda história é produto de uma época, assim, os contatos mantidos entre indígenas e não indígenas, desde a colonização, foram estabelecendo relações de trocas, apropriações, rupturas e assimilações, em que contribuíram com a construção da cultura escolar da/nas escolas da Reserva.

Para Juliá (2001, p. 10), a cultura escolar é definida como

[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente socialização).

Esse conceito de cultura escolar permite entender os elementos que modelam as instituições de ensino como a distribuição escolar do tempo e do espaço, as normas, a organização dos programas e as práticas educativas, o que torna significativo, nesta pesquisa, para a compreensão da organização dos programas e das práticas escolares que se fizeram presentes na Escola da Missão e na Escola do Posto. Para Chartier (2011, p. 16) “[...] não existe história possível se não se articulam as representações das práticas e as práticas da representação.” Nesse contexto, a história da educação escolar na RID foi sendo construída pelos movimentos dinâmicos das representações que se configuraram a partir das práticas desenvolvidas no espaço escolar e social, como também das práticas desenvolvidas a partir das representações que foram construídas dos sujeitos, do espaço e das culturas.

Para a análise da organização de ensino das Escolas em estudo, foi necessário recorrer ao conceito de currículo. De acordo com Goodson (2018, p. 7), a análise histórica do currículo deve tentar “[...] captar as rupturas e disjunturas, surpreendendo, na história, não apenas aqueles pontos de continuidade e evolução, mas também as grandes discontinuidades e rupturas.” Assim, foi imprescindível analisar os conteúdos trabalhados nas Escolas da RID, procurando mostrar os interesses subjacentes à configuração dos programas de ensino e os determinantes sociais e políticos da seleção do conhecimento escolar. Desta forma, é possível compreender o currículo “[...] como um artefato educacional que retira elementos de uma cultura e os escolariza.” (VEIGA-NETO, 2002a, p. 43).

Para a elaboração do texto, buscou-se, então, construir o caminho das leituras e das análises do referencial teórico com base nas contribuições da Nova História Cultural, como também o caminho em busca das fontes. Em presença da dificuldade de localização e acesso aos documentos, as localizações serão apresentadas, nesta tese, de forma mais detalhada, com objetivo de contribuir com novas pesquisas, apresentando os lugares de acesso dos arquivos físicos e on-line.

Os documentos oficiais do SPI, disponíveis nos arquivos do Museu do Índio no Rio de Janeiro,⁷ como: relatórios e atas de reunião do Posto Indígena Francisco Horta, relatórios de frequência escolar, relatórios de atendimento e consumo de gêneros alimentícios e de higiene das escolas, relatórios do quantitativo populacional da Reserva, relatórios sobre os serviços realizados em toda a área da RID, relatórios emitidos pela escola, avisos mensais, folha de pagamento dos assalariados, relação de material escolar, dados demográficos, relatórios escritos pelas professoras, provas, exames e conteúdos trabalhados; o jornal *Expositor Cristão* (metodista, com início em 1886) e a revista *Bem-te-vi* (criada em 1922), guardados no Centro de Memória Metodista e na Biblioteca da Faculdade de Teologia, ambos pertencentes à Universidade Metodista de São Paulo/São Bernardo do Campo,⁸ o jornal *O Estandarte*⁹ (presbiteriano, presbiteriano independente, desde 1893),¹⁰ o jornal *O Puritano*¹¹ (presbiteriano, circulou de 1899 a julho de 1958)¹², o jornal *A Penna Evangelica*¹³ (presbiteriano, criado em 1925)¹⁴ disponibilizados para consulta on-line; a *Cartilha do povo – para ensinar a ler rapidamente*, *Cartilha da infância*, o *Primeiro livro de leitura*¹⁵ com acesso on-line, a cartilha *Kuatiañe'ẽ moñe'ẽkuaarã - O papel que fala*, pertencente ao arquivo pessoal da professora Maria Luiza Rodrigues, e as fotografias referentes à MEC e ao Posto Indígena Francisco Horta Barbosa foram elegidos como fontes. Assim, foram adotadas, nesta pesquisa, as seguintes fontes: documentos do SPI, imprensa periódica, cartilhas de alfabetização e fotografias. Em uma pesquisa histórica, ao recorrer aos documentos, é preciso considerar que “[...] todo documento é suporte de prática social, e por isso, fala de um lugar social e de um determinado tempo, sendo articulado pela/na intencionalidade histórica que o constitui.” (CRUZ; PEIXOTO,

⁷Disponível em: <http://www.docvirt.com/docreader.net/docmulti.aspx?bib=museudoindio&pagfis=>. Acesso em: 14 jun. 2021.

⁸ Devido à pandemia mundial, causada pela Covid-19, no decorrer do ano de 2020 e 2021, não foi possível realizar visitas em alguns arquivos, entre eles: Arquivo Cultural Martha Watts, Arquivo Presbiteriano/São Paulo, Centro de Doc. Reverendo Vicente Themudo Lessa/São Paulo, Arquivo Revista Voz Missionária/São Paulo.

⁹ “Fundado por Eduardo Carlos Pereira, Joaquim Alves Correia e Bento Ferraz, teve seu primeiro número publicado em 7 de janeiro de 1893. Sucedia a “Imprensa Evangélica”, primeiro periódico religioso do Brasil que se manteve em atividade até 2 de julho de 1892.” (O ESTANDARTE, 7 jan. 1943, p. 6).

¹⁰ Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/0BwHcbmnX6hFnQmw2aVVPYkJIamc>.

¹¹ Disponível em: <https://ged.kronoslaw.com.br/>.

¹² O último número publicado pelo jornal *O Puritano* foi o n. 2154 em 25 julho 1958. “Após servir a Igreja Presbiteriana do Brasil durante 60 anos, O PURITANO se vê constringido a encerrar, neste número, sua carreira.” (O PURITANO, 25 jul. 1958, p. 1). Após esse período, O Puritano foi incluso juntamente com o jornal *Norte Evangélico* no jornal *Brasil Presbiteriano*.

¹³ Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=800740&Pesq=1928&pagfis=>.

¹⁴ Não foram obtidos registros que precisassem até que ano o jornal circulou, estudos sinalizam que foi até a década de 1950.

¹⁵ Ambos estão disponibilizados para consulta on-line na página da Biblioteca do Livro Didático (BLD) e Coleções Especiais/Faculdade de Educação da USP – FEUSP. Disponível em: <http://www4.fe.usp.br/biblioteca/acervos/biblioteca-do-livro-didatico>.

2007, p. 258). Afinal, todo documento foi e é elaborado com algum objetivo e intencionalidade, assim, seus registros estão articulados a um tempo histórico e espaço social.¹⁶

A partir do exposto, é possível tomar como referência os estudos sobre fontes, realizados por Ragazzini (2001, p. 19, grifos do autor), que foram utilizados nesta pesquisa, “[...] a) as fontes *para* a história da escola e da educação, que auxiliam a interpretar e a escrever essa história; e b) as fontes *da* escola, ou seja, aquelas que provém diretamente das práticas escolares.” Ambas as fontes, as elaboradas no interior da escola e fora do ambiente escolar, contribuem nos estudos sobre as instituições e a educação escolar em diferentes contextos culturais, sociais, políticos e históricos.

O primeiro contato com os documentos oficiais do SPI ocorreu no ano de 2017, período no qual elaborava o plano de pesquisa. A Profa. Dra. Renata Lourenço me recebeu em sua casa e me disponibilizou os documentos que ela havia obtido em pesquisa no arquivo do Museu do Índio no Rio de Janeiro. Por meio da leitura do material, foi possível elaborar a proposta de pesquisa e obter alguns dados para a escrita da tese. Nesse contexto, o contato com o *corpus* documental passou por um processo de “[...] localização, identificação, descrição, catalogação, informação.” (MAGALHÃES, 2007, p. 74). Foram, ainda, inseridas na escrita desta tese, falas de entrevistas realizadas por Renata Lourenço (2007), durante sua pesquisa desenvolvida no doutorado.

Já no desenvolvimento da escrita da tese, a seleção de novos documentos do SPI ocorreu por meio de buscas no site do Museu do Índio, em seus acervos referentes ao Posto Indígena Francisco Horta Barbosa.

A busca por vestígios que pudessem contribuir com a escrita da tese me levou a outros arquivos. Como registra Magalhães (2007, p. 74), “[...] o arquivo é representação, expectativa, projecção.” Em visita ao Museu Histórico de Dourados, obtive conhecimento de algumas obras bibliográficas que abordam a história de Dourados e do sul de Mato Grosso, como: *Memória fotográfica de Dourados*, de Regina Heloíza Targa Moreira (1990); *História fatos e coisas douradenses*, de João Augusto Capilé Júnior, Júlio Capilé e Maria de Lourdes da Cruz e Souza (1995); *Seus pioneiros, sua história*, de Rozemar Mattos Souza (2003); *Viajantes da ilusão: os pioneiros*, de Maria Goretti Dal Bosco (1995), e fotos sobre a MEC. A literatura possibilitou angariar conhecimentos históricos sobre a colonização, a criação e o povoamento de Dourados

¹⁶ Cabe apresentar que, nesta pesquisa, em todo o texto, os escritos citados dos documentos investigados foram preservados em sua escrita original.

e do sul de Mato Grosso. Além disso oportunizou compreender o contexto histórico, social, político e econômico em que está inserido a RID.

Em Brasília/DF, em pesquisa no Memorial dos Povos Indígenas,¹⁷ pude ter acesso à produção bibliográfica que compõe o arquivo do Museu, a qual é composta por uma literatura que aborda a história de diversas etnias, como: Xavante, do Mato Grosso, Pataxó, da Bahia, Kayapó, do Pará, Terena, do Mato Grosso do Sul, Bororo, do Mato Grosso, além das diversas peças de artesanatos das diferentes etnias. No Museu, não há documentos oficiais, pois o arquivo é composto pelas diversas obras publicadas sobre os povos indígenas. Foi também possível conhecer as coleções Darcy Ribeiro, Berta Ribeiro e Eduardo Galvão. Ainda, foi possível apreciar a arte indígena brasileira, reafirmando meu interesse de pesquisa pela temática da alfabetização dos indígenas, contribuindo com a escrita da História da Educação, em especial, da História da Educação para os povos indígenas.

Ainda, em Brasília, visitei a Biblioteca Nacional de Agricultura (BINAGRI), localizada no Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento, em busca dos relatórios da agricultura referentes ao período em estudo, entre as décadas 1920 e 1960. Fui recebida pela bibliotecária Lúcia Elande da Silva. Como não ficaria muitos dias em Brasília e os relatórios são muito extensos, a bibliotecária me enviou por e-mail o link¹⁸ para o acesso. O estudo dos relatórios permitiu obter informações gerais sobre a atuação do SPI no estado de Mato Grosso, porém os documentos não apresentam informações sobre as escolas da Reserva no período.

Na Fundação Nacional do Índio (FUNAI), em Dourados, fui atendida pelos funcionários Renato e Crizantho, que me levaram até o arquivo para mostrar que o local ainda não foi organizado, por isso não há uma relação e descrição dos documentos que se encontram em caixas empilhadas pelo chão em uma sala, mas me disseram que são ofícios referentes ao funcionamento da FUNAI do ano de 1999 até o presente. Na visita à Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI), fui informada que o arquivo contempla documentos mais recentes, após o ano de 2003. Deste modo, na FUNAI e na SESAI, não obtive informações ou documentos sobre o objeto em estudo.

¹⁷ Projetado por Oscar Niemeyer e construído no ano de 1987 em forma de espiral em que faz referência à maloca redonda dos indígenas Yanomami. Seu acervo é composto por peças representativas de diversas etnias, incluindo exemplares da coleção Darcy-Berta-Galvão com destaque para a arte plumária dos Urubu-Kaapor; bancos de madeira dos Yawalapiti, Kuikuro e Juruna, máscaras e instrumentos musicais do Alto Xingu e Amazonas, além das obras bibliográficas sobre os diversos povos indígenas. Disponível em: <http://www.cultura.df.gov.br/memorial-dos-povos-indigenas>. Acesso em: 14 outubro 2019.

¹⁸ Disponível em: http://ddsnext.crl.edu/titles/108?fulltext=for%C3%A7a%20hidraulica&item_id=2119#?h=for%C3%A7a%20hidraulica&c=4&m=78&s=0&cv=2&r=0&xywh=-55%2C0%2C2124%2C3194. Acesso em: 14 outubro 2019.

No contato com a MEC, conversei com a Margarida, esposa do atual reverendo, Benjamim Benedito Bernardes. Quando questionada sobre os documentos da Missão, ela relatou que, na década de 1980, uma funcionária da secretaria da Missão colocou fogo nos documentos ao realizar uma limpeza. Esse fato nos chama a atenção para os cuidados que precisam ocorrer quanto à organização e arquivamento dos documentos escolares, uma vez que os registros presentes em documentos e fotografias nos permitem escrever sobre a história dos sujeitos e das instituições escolares. Disse ainda que está escrevendo a história da Missão a partir dos jornais e relatos orais de algumas pessoas que está entrevistando. Na Missão, pesquisei nos arquivos da Escola Municipal Francisco Meireles. O atual diretor da instituição, professor Cícero Joaquim Gripp, disponibilizou para pesquisa alguns documentos sobre a história da Escola.

Na Secretaria Municipal de Educação de Dourados/MS – SEMED, tive acesso às pastas das escolas municipais Francisco Meireles e Tengatú Marangatu. Em contato com o arquivo pessoal de Áureo Batista Brianezi (filho da professora da Missão Áurea Batista), da família Bonfim Andrade, e da professora Edina Silva de Souza, foi possível obter algumas fotos da MEC e da Escola; e no arquivo pessoal da professora Maria Luiza Rodrigues, foram acessadas fotos da Missão, da Escola, dos alunos e a cartilha *Kuatiañe'ẽ moñe'ẽkuaarã - O papel que fala*.

Em pesquisa no Centro de Memória Metodista e na Biblioteca da Faculdade de Teologia, ambos localizados na Universidade Metodista de São Paulo/São Bernardo do Campo, ocorreu o acesso ao jornal *Expositor Cristão*, as revistas, *A Voz Missionária* e *Bem-te-vi*. Além dos arquivos físicos visitados, outros arquivos foram consultados, como pode ser verificado no Quadro 1, elaborado mediante pesquisas realizadas nos arquivos.

Quadro 1 – Arquivos consultados

Arquivos	Acesso
Acervo Instituto Socioambiental/ISA	on-line
Arquivo pessoal Áureo Batista Brianezi	físico
Arquivo pessoal família Bonfim Andrade	físico
Arquivo pessoal Maria Luiza Rodrigues	físico
Arquivo pessoal Edina Silva de Souza	físico
Arquivo pessoal Carlos Barros Gonçalves	físico
Biblioteca Digital Curt Nimuendajú	on-line
Biblioteca da Faculdade de Teologia (UMESP)	físico
Biblioteca do Livro Didático (BLD) e Coleções Especiais/Faculdade de Educação da USP – FEUSP	on-line
Biblioteca Nacional Digital	on-line
Biblioteca Nacional de Maestros	on-line
Biblioteca Nacional de Agricultura (BINAGRI)	on-line
Biblioteca Central da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)	físico

Centro de Documentação Regional/CDR (UFGD)	físico
Centro de Memória Metodista (UMESP)	físico
Escola Municipal Francisco Meireles	físico
Laboratório de Ensino e Material Didático/LEMAD – História - USP	on-line
Museu do Índio/Acervos Arquivístico e Bibliográfico	on-line
Museu Histórico de Dourados	físico
O Estandarte	on-line
O Puritano	on-line
Relatório Ministerial: Agricultura, 1860-1960	on-line
Secretaria Municipal de Educação (SEMED)	físico

Fonte: elaborado pela autora.

É preciso registrar que, em decorrência das medidas necessárias de isolamento social para conter a pandemia mundial causada pelo Coronavírus (Sars-CoV-2) - que provoca a COVID-19, iniciada no ano de 2020, muitas visitas aos arquivos físicos ficaram comprometidas e, em alguns casos, foram substituídas pelo envio de material por e-mail, acesso a bibliotecas, acervos e repositórios digitais. Deste modo, ao fazer uso dos recursos digitais e fontes digitalizadas, a pesquisa possui aproximações metodológicas das pesquisas desenvolvidas pela história digital.¹⁹ “O trabalho do historiador diante do arquivo digital, portanto, não é tão diferente do trabalho diante do arquivo físico, pois exige tanto rigor metodológico no tratamento da fonte quanto o tratamento de uma fonte não digital.” (BRASIL; NASCIMENTO, 2020, p. 203).

Importante reconhecer que, embora os historiadores tenham tido de recorrer com mais frequência aos recursos digitais neste período de pandemia, “[...] seus usos datam de anos anteriores, sobretudo a partir da digitalização de fontes e a disponibilização em repositórios digitais” (MONÇÃO, 2020, p. 27), ocorrido a partir do final do século XX. Período em que os avanços tecnológicos passaram a influenciar “[...] hábitos, comportamentos, padrões de consumo e relacionamento, modelos de trabalho e, a ver, o modo como escrevemos a história” (LUCCHESI, 2014, p. 46), que colabora com a expansão da universalização do acesso às fontes e da historiografia.

Nos estudos que possuem como objeto de investigação instituições educativas, “[...] o arquivo constitui um referencial básico para o entendimento e a construção do sentido evolutivo de uma instituição educativa.” (MAGALHÃES, 2007, p. 74). Os documentos pertencentes aos diversos arquivos permitem a construção de uma reconstituição social, educacional e histórica das escolas. Deste modo, o “[...] documento permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social.” (CELLARD, 2012, p. 295). Ao analisá-los é preciso considerar que “[...] não são textos inocentes e transparentes; foram escritos por autores com diferentes

¹⁹ Cf. Anita Lucchesi (2014).

intenções e estratégias, e os historiadores da cultura devem criar suas próprias estratégias para lê-los.” (HUNT, 1992, p. 18). Isso posto, ao eleger um documento como fonte, além da contextualização da sua intencionalidade, cabe situá-lo ao contexto social, cultural, político e econômico em que foi escrito, quem o escreveu, para quem foi escrito e para que fim foi redigido. Dessa forma, as fontes “são vestígios, testemunhos que respondem - como podem e por um número limitado de fatos - às perguntas que lhes são apresentadas. [...] é o único contato possível com o passado que permite formas de verificação.” (RAGAZZINI, 2001, p. 14).

Para tal reconstituição e organização da tese, alguns questionamentos foram essenciais no processo da escrita, entre eles: como foram sendo estabelecidas as relações entre indígenas e não indígenas no contexto multiétnico da Reserva? De que modo a evangelização e alfabetização interferiram na educação indígena? Como as Escolas foram sendo instituídas nas aldeias? Quais foram as propostas de ensino adotadas? Quais as práticas escolares utilizadas na alfabetização dos alunos indígenas? Por fim, como os indígenas relacionaram-se com os novos conhecimentos que foram sendo inseridos na Reserva em negociação ao projeto de evangelização e de alfabetização instituído pela MEC e pelo SPI?

1.3 Configuração da tese

A escrita da tese está organizada em quatro seções. A introdução compõe a primeira seção, em que é apresentado o recorte temporal e geográfico, bem como os objetivos, a questão/problema, as hipóteses, as fontes, as pesquisas já desenvolvidas sobre a temática e o referencial teórico-metodológico e temático. A segunda seção versa sobre a criação e instalação da RID “Francisco Horta Barbosa” e da MEC em Dourados/MT. Compreende-se as relações e as representações que foram sendo construídas entre os indígenas e os não indígenas, em especial, os missionários protestantes e os funcionários do SPI, em contextos educacionais, religiosos e de trabalho.

A história das escolas instaladas na RID, na primeira metade do século XX, e a atuação dos não indígenas por meio do SPI e da Missão na educação escolar e não escolar dos Kaiowá, Guarani e Terena constituem a temática da terceira seção, que apresenta análise de dados encontrados nos documentos do SPI, nos jornais protestantes *Expositor Cristão*, *O Estandarte*, *A Penna Evangelica*, e na revista *Voz Missionária*.

A quarta seção pauta-se em uma abordagem acerca dos vestígios da organização do ensino e das práticas escolares, religiosas e não escolares desenvolvidas nas Escolas da Missão, na Escola do Posto e na Reserva com base nos estudos elaborados sobre as seguintes fontes:

Cartilha do povo, Cartilha da infancia, cartilha Kuatiañe'ẽ moñe'ẽkuaarã - O papel que fala, revista Bem-te-vi, Primeiro livro de leitura, documentos do SPI (relatórios, provas parciais, avisos, relatório educacional, comunicados e exame semestral) e os jornais protestantes O Estandarte, Expositor Cristão e O Puritano. O objetivo norteador foi o de investigar a organização do ensino, por meio dos conteúdos selecionados no processo de alfabetização e das práticas utilizadas pelos missionários protestantes e agentes do Estado no processo de educação escolar e não escolar, e a organização dos indígenas na continuidade das suas práticas culturais e de educação indígena.

2 RESERVA INDÍGENA E MISSÃO EVANGÉLICA CAIUÁ DE DOURADOS/MT NO SÉCULO XX: CONFIGURAÇÃO MULTIÉTNICA, EVANGELIZAÇÃO E “CIVILIDADE”

O cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada (CERTEAU, 2014, p. 38).

Apresentar como a RID e a MEC foram criadas e instaladas na Reserva de Dourados, na primeira metade do século XX, é o objetivo desta seção. Escrever sobre a história da RID e da MEC contribui para a compreensão das relações e representações que foram sendo construídas entre os indígenas e os não indígenas, em particular, os missionários metodistas, presbiterianos e os funcionários do SPI, em contextos educacionais, religiosos e de trabalho. Considera-se que as “[...] representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam.” (CHARTIER, 1990, p. 17). Para a elaboração desta seção, foi preciso recorrer aos escritos referentes à temática, aos documentos do SPI (relatórios – da criação e do quantitativo populacional da Reserva, dos serviços e construções realizadas no Posto e de atendimentos referentes à educação, à saúde e ao trabalho prestados aos indígenas - avisos e ofícios redigidos pelos funcionários do Posto Indígena), e aos jornais protestantes *O Estandarte*, *O Puritano* e *A Penna Evangelica*, que possuem informações sobre os trabalhos desenvolvidos na Reserva. Compreendendo a partir dos estudos de Le Goff (1994, p. 545), que o documento “não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa.” A seleção dessas fontes (documentos e periódicos) recai sobre os dados que podem ser levantados sobre a instalação e atuação dos agentes do SPI e dos protestantes na Reserva e na Missão.

2.1 Reserva Indígena de Dourados: criação e configuração multiétnica

Desde o século XVI, no Brasil, as missões de catequização, organizadas pela Igreja e pelo Estado, com interesses político-ideológicos, foram avançando os territórios indígenas com justificativas coloniais de que as diversas etnias agiam com selvageria e barbárie. Dessa forma, legitimavam a necessidade dos aldeamentos e da catequese.

Em Mato Grosso, os contatos entre indígenas e demais moradores foram intensificados a partir de 1719 tendo em vista a busca por indígenas e pelas minas na região de Cuiabá pelos paulistas (ROSA, 2003). Em função dessas buscas, o local atraiu pessoas de diferentes lugares da América Portuguesa e do Reino. Já nos séculos XIX e XX, no sul de Mato Grosso, esses contatos ocorreram a partir de outras frentes de ocupação não indígena que fizeram com que os indígenas, como os Kaiowá, Guarani e Terena, ocupassem outras pequenas áreas que mais tarde se tornaram Reserva (PEREIRA, 2007).

O povoamento da região sul de Mato Grosso ocorreu ao final da guerra entre o Paraguai e a Tríplice Aliança (Brasil, Argentina e Uruguai) (1864-1870),²⁰ quando parcela dos ex-combatentes permaneceram em parte da região que mais tarde se tornaria Dourados e Ponta Porã (LOURENÇO, 2007). A reestruturação e a formação de novas propriedades rurais, como ainda a migração do gaúcho e a ação desenvolvida pela Companhia Mate Laranjeira somam-se também aos ex-combatentes no processo de povoamento da região (GRESSLER; SWENSSON, 1988).

Posterior à guerra, com as atividades econômicas desenvolvidas pela Companhia Mate Laranjeira a partir de 1882, que tinha como objetivo o monopólio da exploração da erva-mate, “o ouro verde de Matto-Grosso,”²¹ os indígenas da região sul de Mato Grosso passaram a trabalhar na extração da erva. De acordo com Brand (1997, p. 62), “[...] desde o início da exploração dos ervais nativos pela empresa, muitos índios seriam recrutados como mão-de-obra, principalmente das aldeias da região de Caarapó, Juti, Campanário e Sessoró [...]” Nos ervais, foram submetidos a jornadas excessivas de trabalho e a péssimas condições, compondo o cenário da mão de obra barata, “[...] vivem do ganho miserável nas fazendas e nos ervais limítrofes.”²² No entanto, denotou um “[...] importante elemento de proteção do território Kaiowá,” visto que era “[...] um grande empecilho para a penetração de outros contingentes de colonizadores.” (BRAND, 1993, p. 51).

Nos ervais, os indígenas mantiveram contatos com paraguaios não indígenas que foram empregados para realizarem a extração da erva-mate. Esses contatos ocorreram por morarem em uma região de fronteira entre o Brasil e o Paraguai. Deste modo, além do contato com a cultura ocidental, os indígenas passaram a conviver nos ervais com a cultura paraguaia. Ao que se refere aos Kaiowá, os homens trabalharam como mineiros, coletando as folhas da planta e entregando-as aos centros para pesagem, e como barbakuaseros, responsáveis por cuidar do

²⁰ Cf. Francisco Doratioto (2002).

²¹ O ESTANDARTE, 15 ago. 1929, p. 11.

²² Documento do Serviço de Proteção aos Índios. Aviso, 6 abril 1951. Museu do Índio, Rio de Janeiro.

barbakuá, local em que se sapecava, triturava e ensacava as folhas da erva-mate. Como pagamento pelos trabalhos desenvolvidos, os Kaioiwá recebiam ferramentas, vestimentas, mercadorias e pouco valor em dinheiro (BENITES, Tónico, 2009). Importa destacar que “no século XIX os Guarani e Kaiowa eram uma mão-de-obra importantíssima na zona de fronteira [...]”, diante da falta de mão de obra para trabalhar na agricultura (EREMITES DE OLIVEIRA; PEREIRA, 2009, p. 176). O uso da mão de obra indígena permanece no século XX com os avanços da colonização e da política indigenista do SPI de tornar os indígenas trabalhadores nacionais.

No século XX, entre os anos de 1905 e 1914, com a construção da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil (NOB), ligando São Paulo a Porto Esperança, no Mato Grosso, os indígenas passaram a conviver com outras ocupações não indígenas correlacionadas também com a construção das Linhas Telegráficas organizadas pela comissão Rondon. A vinda das novas frentes de ocupação adentrava aos territórios indígenas, obrigando-os a buscarem outras áreas para ocupar (LOURENÇO, 2007), além de ocasionar a redução de seus espaços tradicionais de ocupação e, ainda, o deslocamento de algumas famílias desses territórios para as reservas.

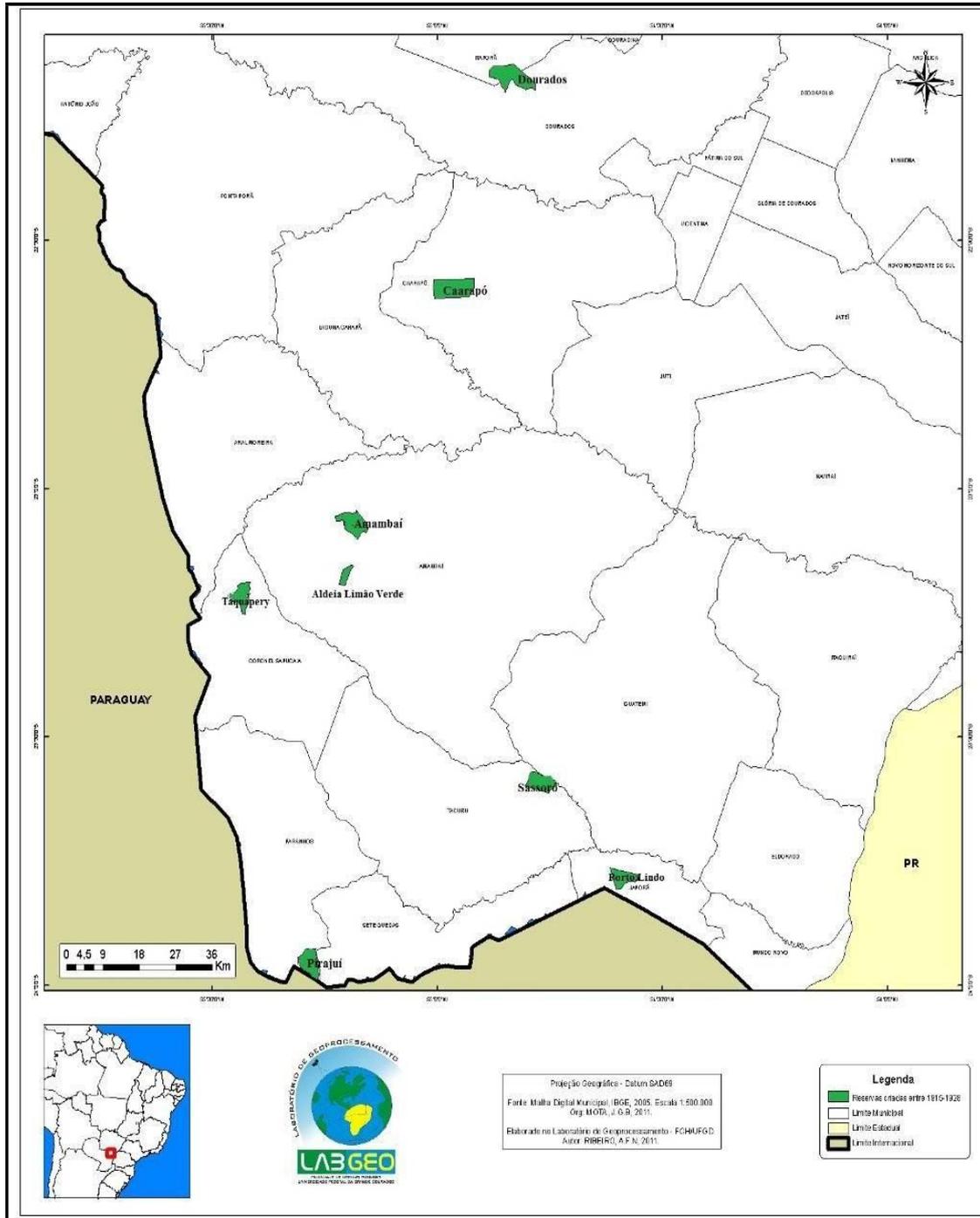
De acordo com Benites, Tónico (2009, p. 89), a reserva “tratava-se de um lugar restrito, planejado para disciplinar, controlar e dominar os indígenas, conforme os interesses dos não índios.” Esse projeto de reunir as etnias em reservas pertencia à “[...] política indigenista do Estado brasileiro” (PEREIRA, 2012, p. 125), que, por meio do poder tutelar, objetivou estabelecer o domínio social entre os indígenas. Da mesma forma, as reservas foram

[...] modos de concentrar e estatizar riquezas (terras para agricultura, pecuária e extração de minerais, florestas para extração de madeiras, borracha, castanha, etc.) que a administração tutelar manteve para exploração direta ou indireta (por exemplo, pelo arrendamento) sempre em suposto benefício dos indígenas e utilizando seu trabalho. (LIMA, 2015, p. 434).

O SPI demarcou entre os anos de 1915 e 1928 oito pequenas reservas destinadas ao agrupamento forçado dos Kaiowá e Guarani que viviam no sul de Mato Grosso, a saber, as reservas de Dourados (Dourados), Caarapó (Caarapó), Amambai e Limão Verde (Amambai), Sessoró (Tacuru), Taquaperi (Coronel Sapucaia), Porto Lindo (Japorã) e Pirajuí (Paranhos) (CAVALCANTE, 2013), com a finalidade de liberar os espaços territoriais para a ocupação, colonização e exploração do trabalho indígena, posto que “[...] a nacionalidade materializava-

se em interesses concretos, na terra do índio, na exploração valiosa de seu trabalho.” (LENHARO, 1986, p. 77).²³ A localização das reservas é apresentada no Mapa 1.

Mapa 1 – Localização das Reservas Indígenas criadas pelo SPI entre 1915-1928

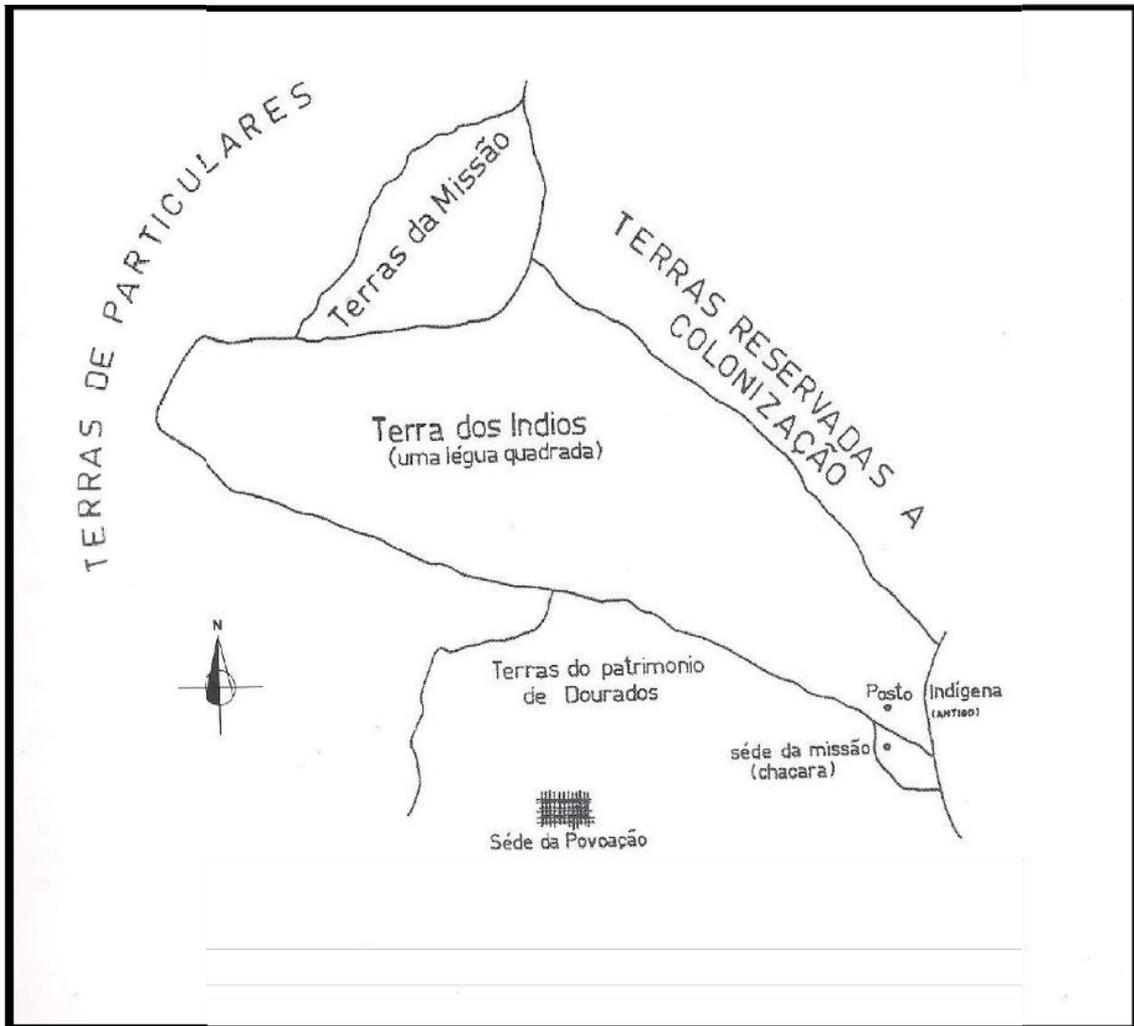


Fonte: Mota, 2011.

²³ Sobre as Terras Indígenas reconhecidas após 1980 que estão em situação jurídica de: identificação, homologada, delimitada e declarada, Cf. Lenir Gomes Ximenes (2011) e Thiago Leandro Vieira Cavalcante (2013).

A RID foi criada pelo SPI por meio do Decreto nº 404 de 3 de setembro de 1917, abrangendo uma área de 3.539 hectares, registrada na folha 82 do livro nº 23 em 14 de fevereiro de 1965 no Cartório de Registro de Imóveis na Delegacia Especial de Terras e Colonização de Campo Grande/MT.²⁴ A área segue retratada no Mapa 2.

Mapa 2 – Reserva Indígena de Dourados



Fonte: Alcântara, 2007.

A área que compreende a Reserva foi de início destinada aos Kaiowá, posto que a etnia já habitava a região de Dourados, e “[...] era o grupo predominante na região.” (TROQUEZ, 2019a, p. 43). As reservas “[...] foram construídas sobre espaços antes ocupados por aldeias [...]” (PEREIRA, 2010, p. 3). Espaços esses considerados como os territórios tradicionais dos indígenas, denominados de tekoha, “[...] um espaço legítimo para a realização dos rituais,

²⁴ Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Relatório, julho 1966. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7, planilhas 91-92).

cantos e danças – liturgias que produzem a cosmogenia da vida Guarani.” (PEREIRA, 1995, p. 23). Configura-se “[...] como uma rede de relações fundada em relações de parentesco e em alianças político-religiosa.” (PEREIRA, 2010, p. 7).

Esse processo, fez com que nas duas primeiras décadas após a criação da Reserva, a sua ocupação ocorresse de modo forçado e com muita resistência indígena (CARVALHO, 2004), ao passo que “[...] as reservas indígenas foram resultadas de um projeto claro de ‘colonização’ e ‘civilização’ que desconsiderou as especificidades (étnicas, culturais e históricas) dos indígenas e negou-lhes o direito à ‘posse’ das terras que tradicionalmente ocuparam.” (TROQUEZ, 2006, p. 32).

Mais tarde, entre 1924 e 1925,²⁵ foi criado o Posto Indígena Francisco Horta Barbosa, “[...] situado a 6 km ao norte do município de Dourados [...], fazendo limites [...] com as terras dos municípios de Dourados e Itaporã [...],”²⁶ para atuar na assistência, na nacionalização e educação da política do SPI,²⁷ com “[...] ação direta e imediata sobre os grupos indígenas.”²⁸

Era desenvolvido pelos postos indígenas de fronteira, entre eles o posto Francisco Horta Barbosa, a exploração da erva-mate, a criação de animais em pequena escala e a cultura de cereais.²⁹ A agricultura era predominante nas atividades desenvolvidas na RID na primeira metade do século XX, sendo a criação de animais uma atividade secundária, incentivada para atender apenas ao consumo interno.³⁰ Entre os gêneros agrícolas estava a mandioca, a cana-de-açúcar, a soja, o feijão, o milho, o arroz, o trigo, o café, o algodão, a erva-mate, a batata, a abóbora e o cultivo de uma horta. Criavam-se bovinos, equinos, suínos e galinhas em pequena quantidade. No ano de 1963 foi registrado o total de dezessete bovinos, sendo nove machos e oito fêmeas.³¹ Havia ainda na sede do Posto uma farmácia, uma olaria, uma serraria e uma escola.

O Posto, criado por Nicolau Horta Barbosa, inspetor do SPI, foi inaugurado em 1927³² com sua casa sede “[...] construída em madeira, com cobertura de telhas, piso de cimento. As

²⁵ Relatório do Serviço de Proteção aos Índios, 12 janeiro 1926. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 379).

²⁶ Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Relatório, julho 1966. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7, planilhas 91-92).

²⁷ Havia no estado de Mato Grosso no ano de 1928 o total de dezoito Postos Indígenas em trabalho com o SPI (Relatório do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, 1928, p. 345).

²⁸ Relatório do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, 1930/1944, p. 404.

²⁹ Relatório do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, 1944/2, p. 260.

³⁰ Relatório do Serviço de Proteção aos Índios, 12 janeiro 1926. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 379).

³¹ Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Relatório mensal, 25 dezembro 1963. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7).

³² Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Ofício n. 20, 5 março 1927. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n.194, fotografamas 29-30).

dependências sanitárias são compostas de pias, wc., chuveiro, água encanada e fossa negra. A iluminação que serve a casa sede é elétrica.”³³ A administração do Posto era responsável pelo “[...] inventário do patrimônio indígena, arrolamento de material (permanente e de consumo), registro de casamentos, nascimentos e óbitos,”³⁴ e também pelo funcionamento de uma escola.

Esperava-se que, por meio dos trabalhos desenvolvidos pela administração do Posto, a mentalidade dos indígenas “[...] haverá de mudar então. O uso do álcool diminuirá, os recalitrantes, os vadios etc. serão afastados, para bem da coletividade e os crimes cessarão.”³⁵ Para o alcance desses objetivos, a internação dos indígenas era uma das alternativas propostas pela política estatizante. No ano de 1951, foi sugerido “[...] a internação dos índios Anauilo e Otavio por 2 anos no Posto Icatú,”³⁶ com sede em São Paulo. Para os funcionários do SPI, com a internação, os indígenas seriam curados e libertos do vício, da preguiça e da desobediência, tornando-se pessoas desenvolvidas e distantes do perfil de homem incivilizado.

O Posto em trabalho com o SPI desenvolveu a política de tutela do Estado, com objetivos de “civilizar”, alfabetizar, educar, integrar e formar os indígenas para o trabalho, em especial, para o trabalho agrícola. Assim, substituindo o seu modo de ser e viver. Os casamentos realizados no Posto estiveram entre as ações de integração dos indígenas à cultura do não indígena. Após a realização de campanhas entre as etnias da Reserva “[...] a favor do casamento. Sete casais aceitaram os nossos conselhos e casaram-se civilmente, perante o encarregado do Posto de proteção [...]”³⁷ Nicolau Horta Barbosa.

Já ocupando a Reserva, os indígenas sofreram grandes impactos culturais, sociais e territoriais com o plano de colonização do Governo Federal durante o Estado Novo (1937-1945), como, por exemplo, com a criação das Colônias Agrícolas (CARVALHO, 2004). Na região, hoje conhecida como Grande Dourados, foi criada no ano de 1943 a Colônia Agrícola Nacional de Dourados (CAND), impulsionada pela Marcha para o Oeste, que buscou “[...] a implantação do processo de povoamento, colonização e desenvolvimento econômico por meio da expansão das fronteiras agrícolas, de uma região até então considerada desprotegida em sua área fronteira e esparsamente habitada.” (CARLI, 2008, p. 32). A localização da CAND pode ser observada no Mapa 3.

³³ Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Relatório, julho 1966. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7, planilhas 91-92).

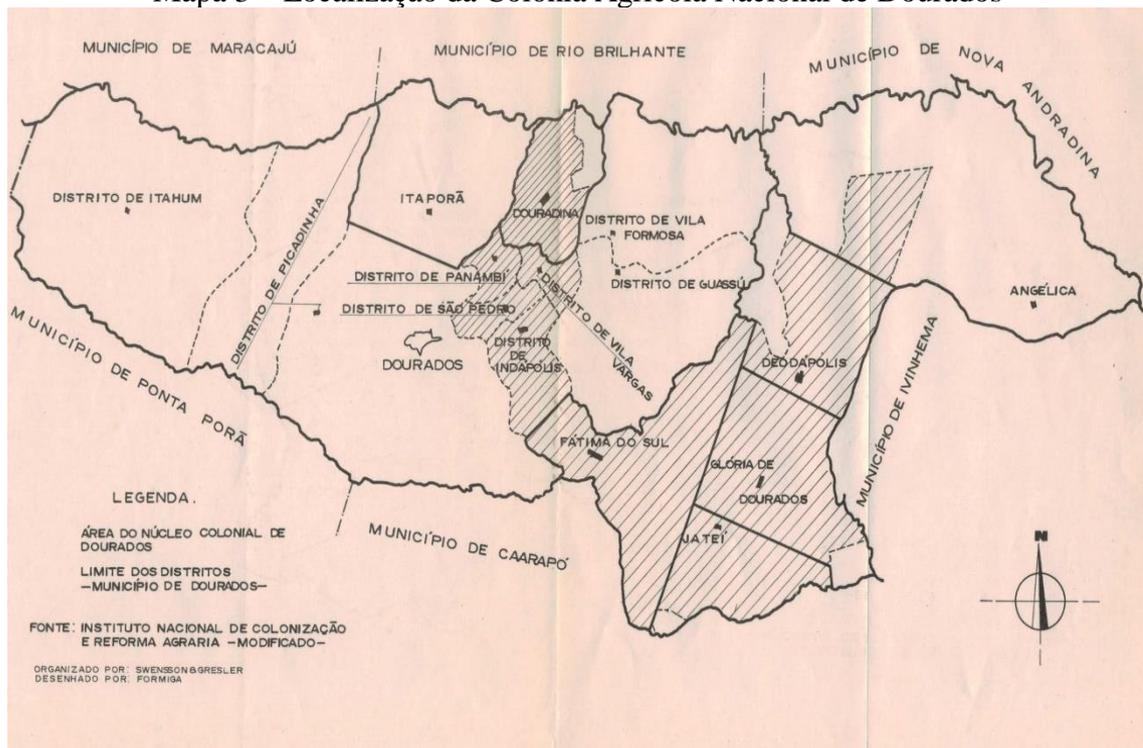
³⁴ Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Relatório, julho 1966. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7, planilhas 91-92).

³⁵ Documento do Serviço de Proteção aos Índios, abril 1951. Museu do Índio, Rio de Janeiro.

³⁶ Documento do Serviço de Proteção aos Índios, abril 1951. Museu do Índio, Rio de Janeiro.

³⁷ O ESTANDARTE, 20 maio 1942, p. 3.

Mapa 3 – Localização da Colônia Agrícola Nacional de Dourados



Fonte: Gressler, 1988.

Assim, para atrair os trabalhadores, o governo de Getúlio Vargas organizou uma campanha atrativa para que esses sujeitos ocupassem os espaços divulgados como “vazios”. Entre as marcantes estratégias utilizadas para que marchassem para o Oeste estava

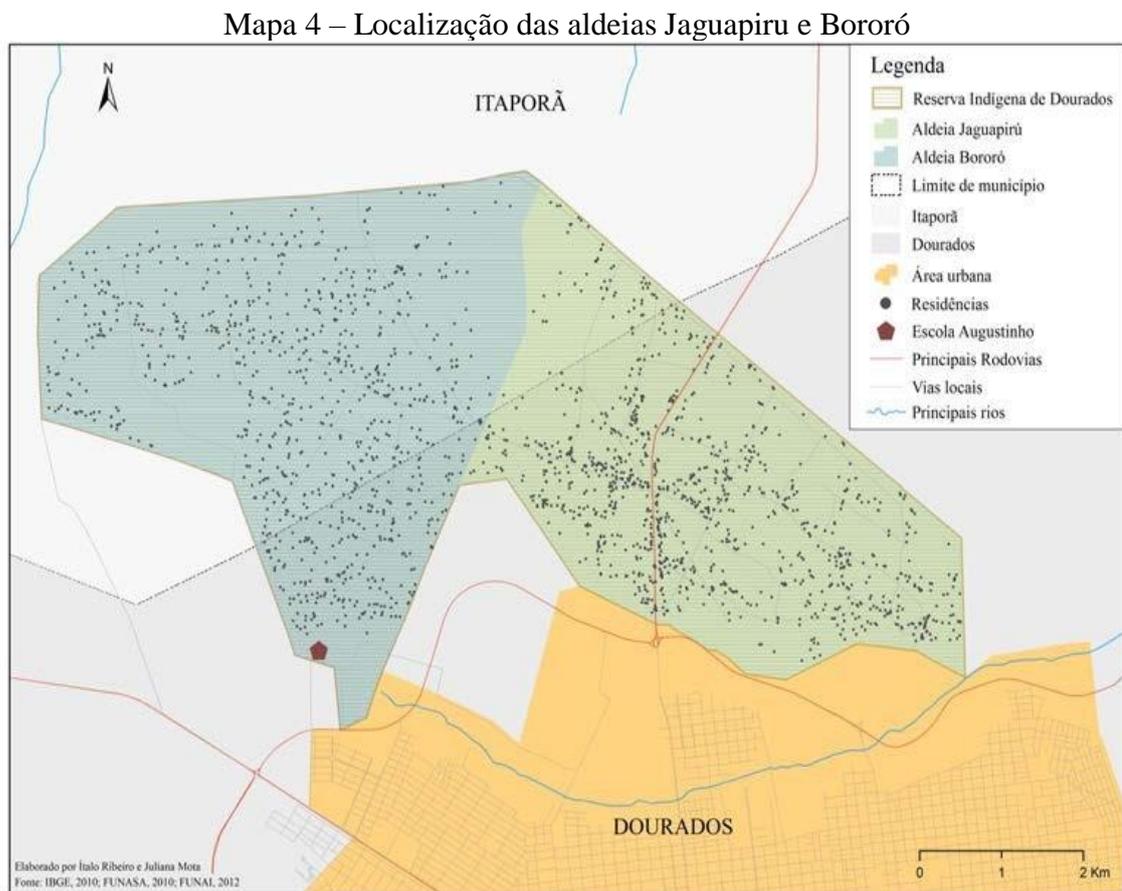
[...] a distribuição gratuita de terras a trabalhadores rurais sem terra e reconhecidamente pobres. A proposta era atrativa para quem sonhava em adquirir um pedaço de chão como meio de trabalho e sustento da família. Entretanto, a propaganda foi intensificada através da campanha Marcha para Oeste, visando garantir o sucesso na ocupação dos espaços geográficos. (OLIVEIRA, 1999, p. 132).

No ano de 1943, com a ação do Governo Federal de anular os direitos da Companhia Mate Laranjeira com propósito de liberar terras para a colonização impulsionada pela Marcha para o Oeste, ocorreu a distribuição de 100 lotes de 30 ha para os colonos. Com isso, os colonos passaram a procurar propriedades no território tradicional dos Kaiowá, o que causou uma disputa pela posse das terras, levando, então, esses indígenas a buscarem abrigo nas reservas. A disputa acarretou na dispersão das famílias extensas dos Kaiowá. Esse processo de desmantelamento das aldeias e da desintegração das famílias extensas foi denominado pelos indígenas de esparramo ou sarambipa, o qual foi mais intenso entre as décadas de 1950 e 1970 com a criação das fazendas (BRAND, 1997). Cabe salientar que o esparramo nem sempre ocorreu pela expulsão direta dos indígenas dos seus territórios tradicionais de ocupação, mas

em razão também da inviabilidade de permanecerem nesses territórios ante às ações coloniais de exploração, como o desmatamento, as grandes plantações, a criação de gado e a proximidade cada vez maior dos não indígenas das aldeias.

Com os avanços nas investidas de colonização do sul de Mato Grosso pelos não indígenas em busca da exploração e monopólio da erva-mate, assim como pela ocupação dos territórios pela política de ‘nacionalização’, industrialização e colonização da CAND, e as invasões dos fazendeiros na década de 1950 nas aldeias Kaiowá e Guaraní, os indígenas foram sendo retirados dos seus tekoha, enquanto seu território era explorado e ocupado pelos colonos. Diante desse contexto, passaram a ocupar as reservas, espaços que não foram escolhidos pelos indígenas, e que causaram interferências na organização do seu modo de ser. Como consequência, “a caça e a pesca não são praticados pelos três grupos.”³⁸

A RID foi dividida pelo SPI nas primeiras décadas do século XX em duas aldeias, “[...] a Jaguapiru, que passou a ser liderada pelos Terena, e Bororó, sempre liderada pelos Kaiowá.” (PEREIRA, 2014, p. 7). A localização atual das aldeias segue apresentada no Mapa 4.



Fonte: Mota, 2015.

³⁸ Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Relatório, julho 1966. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7, planilhas 91-92).

Atualmente, a aldeia Jaguapiru tem a maioria de indígenas da etnia Terena, mas também é composta por famílias Guarani e Kaiowá, já na aldeia Bororó, há a predominância de indígenas Kaiowá, os quais convivem com famílias Terena e Guarani. Compõem ainda a formação multiétnica da RID as etnias Bororo e Kadiweu e alguns não indígenas (brasileiros e paraguaios) casados com indígenas que residem nas duas aldeias.³⁹

A Tabela abaixo elaborada a partir dos dados demográficos encontrados nos documentos do SPI, como avisos e relatórios mensais,⁴⁰ e nos números expostos por Lourenço (2007), apresenta o quantitativo da população da RID da primeira metade do século XX até os anos de 1960. Importante esclarecer que a Tabela foi elaborada com base nos dados encontrados nos documentos consultados. Dessa forma, há ausência de informações em alguns anos. As abreviações K, G e T correspondem respectivamente às etnias Kaiowá, Guarani e Terena.

Tabela 1 – Número populacional da RID entre os anos de 1929-1968

Ano/mês	Etnias			Não Indígenas	Masc.	Fem.	Menores de 12 anos		Total
	K	G	T				Masc.	Fem.	
	1929	175							
1933								494	
1937	356	16	109					481 ⁴¹	
1943								607	
1944/set.								637	
1945/set.	399	50	159	7				615	
1946	jul.							645	
	set.							655	
	out.							380	

³⁹ Em Dourados há também a Terra Indígena Panambizinho, localizada no distrito de Panambi.

⁴⁰ Relatório referente ao ano de 1929. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 379, fg. 1677); Aviso do Posto Indígena Francisco Horta, 3 julho 1933. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme 194); Relatório do Posto Indígena Francisco Horta, 9 dezembro 1937. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 194, planilha 010); Aviso mensal do mês de agosto do Posto Indígena Francisco Horta, setembro 1945. Museu do Índio, Rio de Janeiro; Aviso do Posto Indígena Francisco Horta, dezembro 1950. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7); Aviso do Posto Indígena Francisco Horta, julho 1951. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7); Aviso do Posto Indígena Francisco Horta, março 1955. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 6, planilhas 82-90); Aviso do Posto Indígena Francisco Horta, dezembro 1956. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7); Aviso do Posto Indígena Francisco Horta, abril 1957. Museu do Índio, Rio de Janeiro; Aviso do Posto Indígena Francisco Horta, março 1958. Museu do Índio, Rio de Janeiro; Aviso do Posto Indígena Francisco Horta, julho 1959. Museu do Índio, Rio de Janeiro; Dados demográficos dos índios aldeados do Posto Indígena Francisco Horta, 30 novembro 1962. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n.7); Aviso do Posto Indígena Francisco Horta, junho 1963. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n.7); Aviso do Posto Indígena Francisco Horta, agosto 1964. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n.7); Aviso do Posto Indígena Francisco Horta, setembro 1965. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n.7); Dados demográficos dos índios aldeados do Posto Indígena Francisco Horta, 31 dezembro 1966. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n.7); Aviso do Posto Indígena Francisco Horta, 30 setembro 1967. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n.7); Dados demográficos dos índios aldeados do Posto Indígena Francisco Horta, 31 dezembro 1968. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n.7).

⁴¹ Somando 84 famílias. “[...] existem mais que vivem pelos herveas trabalhando e cassando e que de vez em quando aparecem pelo posto a procura de as, chumbo, pólvora e medicamentos e são atendidos”. Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Relatório, 9 dezembro 1937. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 194, planilha 010).

1947	jan.									448
	dez.	354	42	149						545
1948/mar.										552
1950/dez.						151	142	130	128	551
1951/jul.						151	140	130	128	549
1953/dez.										1.024
1955/mar.						280	264	242	255	1.041
1956/dez.						299	290	271	292	1.152
1957/abr.						299	290	276	294	1.159
1958/mar.						369	284	259	282	1.194
1959/jul.						367	280	265	284	1.196
1962/nov.						296	200	372 ⁴²	292 ⁴³	1.160
1963/jun.						358	319	351	335	1.363
1964/ago.						335	295	413	392	1.435
1965/set.						320	291	439	413	1.463
1966/dez.		774	344	386						1.504
1967/set.						315	282	484	464	1.545
1968/dez.		812	349	409						1.570

Fonte: elaborada pela autora.

Com base nos dados demográficos apresentados na Tabela 1, é possível identificar que os Kaiowá, no período, somam maior número na Reserva, o que se justifica em razão de a região pertencer aos territórios tradicionais da etnia. Além disso, observa-se que os homens representam maioria na Reserva. O quantitativo de meninos menores de doze anos e até quinze anos era maior que o número de adultos; as meninas da mesma faixa etária também somaram expressivo número populacional quando comparado com as mulheres adultas. Tais dados demonstram que as crianças representavam 29,79% da população total da Reserva.

Ao considerar que em Dourados, o quantitativo populacional na década de 1940 era de 14.985, em 1950 de 22.834 e em 1960 de 84.955 (CALIXTO, 2008), é possível identificar que o número de indígenas que estava na RID nessas décadas em proporção ao número populacional total do município era 3,77% em 1940, 4,30% na década de 1950 e 1,69% em 1960. E, ao passo que cresce o número de não indígenas na região, com destaque para a década de 1960, em razão da expansão e consolidação da CAND, o contingente populacional na Reserva também aumenta, posto que os indígenas vão sendo expulsos dos seus territórios tradicionais e se deslocam para as reservas.

A RID está localizada na Rodovia Dourados/Itaporã km 05, criada e instalada em “[...] uma área sem cabeceiras ou minas de água em quantidade suficiente para o atendimento das necessidades vitais básicas [...]” dos indígenas que sempre buscaram ocupar áreas próximas de rios (LOURENÇO, 2007, p. 53), como, por exemplo, os Kaiowá, que “[...] eram profundos conhecedores da mata e da água [...]” (WENCESLAU, 1990, p. 106). Nos documentos oficiais

⁴² Menores até 15 anos

⁴³ Menores até 15 anos

do SPI, a área da Reserva foi apresentada como uma região promissora, que possuía “[...] terra excelente, ótimas florestas com muita madeira bôa, água, clima, tudo enfim.”⁴⁴ Essas informações correspondem aos interesses dos não indígenas quanto à exploração da terra e dos seus recursos para a produção de excedentes, já para os indígenas, as ações são de preservação da terra e das florestas via a prática da economia natural. Tais informações são apresentadas nos documentos para justificar como positivo o processo de deslocamento forçado dos indígenas dos seus tekoha para a Reserva, que os proporcionaria uma vida desenvolvida e civilizada.

Na Reserva, o objetivo do SPI juntamente com o Posto Indígena era “[...] melhorar as condições materiais da vida indígena, despertando nele o gosto para a agricultura e indústrias rurais [...],”⁴⁵ inserindo, assim, os indígenas em um sistema de produção para o lucro e o sistema de consumo, que não atendia às culturas indígenas. Logo, no interior da Reserva, foram submetidos a novas práticas de trabalho, contrárias ao sistema produtivo tradicional dos indígenas. Foram obrigados a derrubar as matas “[...] a fim de poderem fazer as suas roças. Entretanto como antes de plantar, queimam madeiras de lei, de árvores derrubadas, são chamuscadas, senão totalmente queimadas. E, tal acontece por serem as terras da melhor qualidade.”⁴⁶ Importa salientar que “[...] para os Kaiowa e Guarani a terra verdadeiramente ‘boa’ é a terra com mata, onde existe uma infinidade de recursos que sabem explorar e onde podem praticar com eficiência a agricultura de coivara.” (PEREIRA, 2009a, p. 27).

O modo de ser Kaiowá, por exemplo, não possui a prática de explorar a terra para o comércio individual, com objetivo de acumular lucros. Mantêm com a terra e com o território, uma relação espiritual e sociocultural.

As pessoas Guarani e Kaiowá

[...] têm ligação e conexão direta com os territórios, e o consideram humano. Possuem um forte sentimento religioso de pertencimento ao território específico, fundamentado em termos cosmológicos, sob a compreensão religiosa de que os Guarani e Kaiowá foram destinados, em sua origem como humanidade, a viver, usufruir e a cuidar deste território específico, de modo recíproco e mútuo, portanto eles podem até morrer para salvar a terra. (BENITES, Tônico, 2012. p. 47).

⁴⁴ Documento do Serviço de Proteção aos Índios. Aviso, 6 abril 1951. Museu do Índio, Rio de Janeiro.

⁴⁵ Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Plano de serviços para o Posto, 14 junho 1951. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme, n. 7).

⁴⁶ Documento da Inspetoria Regional n. 5 – IR n.5/SPI. Aviso mensal, 13 janeiro 1960. Museu do Índio, Rio de Janeiro.

Diante do exposto, percebe-se que “o contato colonial impõe-lhe novos materiais que não estão ao alcance da mão, em sua ecologia habitual.” (MELIÀ, 1981, p. 10). Assim, na Reserva, foram compelidos a desenvolverem práticas contrárias à sua cultura. E, também, a desenvolverem novas relações que tiveram como objetivo estabelecer processos deseducativos quanto aos aprendizados da educação indígena, como a inserção de novos hábitos de consumo e de novas interpretações religiosas, sociais, culturais, familiares e do trabalho. Dito isto, “produzidas em suas diferenças pelos distanciamentos que fraturam as sociedades, as representações, por sua vez, as produzem e reproduzem.” (CHARTIER, 2010, p. 26).

Deste modo, a redução forçada dos Kaiowá e Guaraní para as reservas “[...] impôs-lhe profundas transformações em relação a sua organização social e essas refletem-se na sua relação com o sobrenatural. Gerou um desequilíbrio nas relações entre o mundo dos homens e a natureza [...]” (BRAND; COLMAN; COSTA, 2008, p. 173). Essa redução também causou prejuízos e desequilíbrios na exploração dos recursos naturais, como ainda na sua relação com o espiritual, afetada com as demarcações das reservas no sul de Mato Grosso. Posto que, “[...] na visão indígena, o homem, as plantas e animais interagem no mesmo mundo, distinguindo-se apenas pela diversidade de aparência e pela linguagem.” (BENITES, Eliel, 2014, p. 37). Outra mudança nesse aspecto foi o surgimento de outras lideranças indígenas, como o capitão, a partir da atuação do SPI. Como apresenta Vietta (2001, p. 90, grifos da autora),

[...] o *ñanderu*,⁴⁷ chefe de família extensa, referência religiosa, mas também de caráter político, tem o seu papel profundamente alterado, na medida em que as aldeias e reservas passam a constituir-se a partir da sobreposição de grupos familiares e, conseqüentemente, de lideranças. Com a incorporação da figura do *capitão*,⁴⁸ que assume a esfera política, o *ñanderu* passa a ocupar uma posição secundária, [...] deixa de ser também uma referência importante na esfera religiosa, na maioria das áreas ocupadas.

Os indígenas também não tiveram suas manifestações políticas respeitadas. É presente em um relatório do Posto Indígena Francisco Horta, datado de 14 de abril de 1956, a seguinte afirmação: “[...] nenhum índio foi ameaçado de expulsão pelo Agente Alaor, quanto à serem comunistas, há, de fato, índios iludidos com propagandas de agentes vermelhos, sendo os

⁴⁷ “A expressão *ñanderu* (nosso pai) designava toda a liderança de família extensa [...]. Atualmente, a expressão é usada para denominar aquelas pessoas que são iniciadas nas práticas rituais e dirigem um *grupo de reza*, elas podem, também, ser genericamente chamadas por *caciques* ou *rezadores*.” (VIETTA, 2001, p. 99, grifos da autora).

⁴⁸ “O *capitão* é uma figura que surge a partir das reservas demarcadas pelo SPI, tendo como função estabelecer a intermediação entre a população indígena e os representantes do órgão, mas foi gradativamente incorporado e hoje está presente em todas as áreas.” (VIETTA, 2001, p. 99, grifo da autora).

principais João Mário Fernandes, João Aquino e Caciano Aquino [...].”⁴⁹ Ainda no mesmo documento foi apresentado que “o índio João Mário Fernandes, apesar de ser analfabeto, é muito desenvolvido e declarou inocente de tudo o que lhe foi perguntado, entretanto, está provado que ele lidera um grupo de índios recebendo instruções dos comunistas.”⁵⁰ Assim, reprimir qualquer manifestação dos indígenas na Reserva com características revolucionárias, de autonomia social, política, cultural e religiosa, era necessário para o bom andamento do projeto de “civilização” e conversão cristã das etnias. A relação elaborada ao indígena João Mário Fernandes de não ser alfabetizado, mas ser desenvolvido, revela que os missionários condicionavam o conhecimento à alfabetização, negando, assim, os conhecimentos indígenas, e, também, o reconhecimento de que os indígenas tinham conhecimento e autonomia para organizarem seus movimentos políticos.

No interior da Reserva, os indígenas sofreram diversas formas de violência: a cultural, a social, a política e a física, que fizeram com que resistissem também de diversas formas, aliando-se ou não à política indigenista, recusando o trabalho, resistindo às imposições: “[...] estava o índio João Mário Fernandes organizando um grupo para atacar o posto e expulsar o Agente Alaor [...],”⁵¹ e, ainda, não permanecendo na Reserva. Nesse contexto de alianças e conflitos, foram construindo sua representação, visto que “as lutas de representações são assim entendidas como uma construção do mundo social por meio dos processos de adesão ou rechaço que produzem.” (CHARTIER, 2011, p. 22). Deste modo, por meio das ações e relações que os indígenas foram mantendo na composição multiétnica da Reserva com os não indígenas, afirmavam sua identidade e construam sua representação, uma vez que “a representação envolve processos de percepção, identificação, reconhecimento, classificação, legitimação e exclusão.” (PESAVENTO, 2014, p. 40). Os indígenas foram então recebendo o que era preciso para continuar com suas construções representativas e identitárias, e refutando as negações étnicas e culturais, visto que “[...] a identidade não se constrói racional e objetivamente, mas é resultante de um processo histórico ou de práticas sociais que se traduzem em representações.” (PESAVENTO, 1995a, p. 121).

O cenário multiétnico e multicultural da Reserva foi constituído primeiramente pelos Kaiowá; em seguida, com a continuidade das frentes de ocupação do sul de Mato Grosso, os Guarani e os Terena foram também deslocados para a RID.

⁴⁹ Relatório do Posto Indígena Francisco Horta, 14 abril 1956. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7).

⁵⁰ Relatório do Posto Indígena Francisco Horta, 14 abril 1956. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7).

⁵¹ Relatório do Posto Indígena Francisco Horta, 14 abril 1956. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7).

Nesse contexto de retirada dos indígenas dos seus territórios tradicionais ocupados para a RID, eles foram se reorganizando para sobreviver ao processo de acomodação ao qual estavam sendo submetidos. Com organizações diversas, reações diferentes e configurações culturais próprias, os Guarani/Kaiowá, os Guarani/Ñandeva e os Terena, resistiram e reexistem aos sujeitos e às políticas contrárias às culturas indígenas e aos saberes tradicionais.

2.1.1 O Teko Guarani

De famílias extensas e pertencentes ao tronco linguístico Tupi-Guarani, os Guarani compõem um dos povos indígenas de maior presença territorial no continente americano, estão na Argentina, na Bolívia, no Brasil e no Paraguai, organizados em três grupos étnicos: Ñandeva, Mbya e Kaiowá, com diferenças linguísticas e culturais. Como apresentado por Ribeiro (1979, p. 88), possuíam “[...] seu habitat nas matas que margeiam os afluentes do rio Paraná, em território hoje compreendido pelo sul de Mato Grosso, oeste de São Paulo, Paraná e Rio Grande do Sul.”

A busca pelas matas esteve também relacionada ao desenvolvimento das suas atividades de subsistências que envolviam “[...] as lides da caça em combinação com o amanho da terra, os Guarani se estabelecem, sempre que possível, no seio da mata, evitando a paisagem aberta dos campos.” (SCHADEN, 1974, p. 25). Diante de tais atividades culturais, as ações que ocorreram na Reserva como as queimadas e derrubadas das matas, afetaram diretamente o seu modo de ser e viver enquanto “[...] portadores de cultura características de região florestal.” (SCHADEN, 1974, p. 25).

No Brasil, os Guarani vivem na região Centro-Oeste nos estados de Mato Grosso do Sul⁵² (MS) e Mato Grosso (MT); na região Norte nos estados de Tocantins (TO) e Pará (PA); no Nordeste, no Maranhão (MA); na região Sul em Santa Catarina (SC), Rio Grande do Sul (RS) e Paraná (PR) e na região Sudeste estão nos estados de São Paulo (SP), Rio de Janeiro (RJ) e Espírito Santo (ES) (EMGC, 2016).

Anterior às ações coloniais do sul de Mato Grosso, viviam em seus territórios de ocupação tradicional, o tekoha, “[...] lugar onde se dão as condições para ser guarani, [...] um espaço econômico, mas principalmente um lugar de manifestações e relações culturais e sócio-político” (EMGC, 2016, p. 12), que foi sendo invadido com as diversas ocupações, em particular, as agropastoris. Para os Guarani, “[...] sem tekoha não há teko, modo de ser, modo

⁵² O Mato Grosso do Sul correspondia antes da divisão de Mato Grosso (1977), ao sul de Mato Grosso.

de estar, sistema, lei, cultura, hábito, condição, comportamento, costume, sem território não há vida guarani” (EMGC, 2016, p. 12), e “[...] sem teko não há teko porã,” o bem viver guarani (MELIÀ, 2013, p. 194).

Durante os séculos de colonização, buscou-se impedir que os Guarani permanecessem em seus tekoha e desenvolvessem suas atividades tradicionais, como a agricultura. A terra para os Guarani significa “[...] espaço de vida, um espaço onde realizam sua maneira de ser” (EMGC, 2016, p. 12), por serem agricultores, sempre buscaram terras hábeis para a agricultura, sem nunca terem ocasionado o esgotamento dos seus recursos, devido à sua relação com a terra e o território ser de pertencimento e não de exploração para o lucro. Representa “[...] um elemento constitutivo do modo de ser guarani. Sendo que, [...] a vida guarani nunca se liberta, nem se abstrai da questão da terra” (MELIÀ, 1990, p. 34), os Guarani mantêm com a terra uma relação econômica, religiosa, habitacional, sociocultural e política de reciprocidade. Logo, “o território sustenta o Guarani e é uma forma de identificação do próprio povo.” (WENCESLAU, 1994, p. 459).

Deste modo, as diferenças entre a organização coletiva dos indígenas e a economia individual, acumulativa e competitiva dos não indígenas ocasionaram desorganizações na estrutura sociopolítica das etnias, o que se tornou um problema para os indígenas, que tiveram de encontrar novas maneiras para administrar a desestrutura sociocultural que estava sendo inserida nas reservas. Para a política de proteção do Estado desenvolvida pelo SPI, ao não possibilitar condições para os indígenas viverem de acordo com suas culturas, teve muitas dificuldades para solucionar os problemas sociais, econômicos e culturais surgidos a partir dos novos contatos e das características do espaço das reservas.

Os rituais religiosos guarani ocorrem por meio do canto e dança, são orações dançadas, dança que é oração – ñem – bo’e, chamados de ñembo”e jeroky, reza dança, em que se relacionam com o divino. Possuem como Deus supremo, um Pai, um grande Pai, um Avô que é o grande primeiro e último (EMGC, 2016). São considerados povos religiosos/rezadores e guerreiros (BENITES, Tónico, 2009).

O maior número dos Guarani encontra-se nas oito reservas demarcadas pelo SPI, cerca de 80%, ou estão em acampamentos às margens das rodovias e em áreas tituladas em nome de particulares (EMGC, 2016). Essa dispersão foi provocada pelas consequências da Guerra da Tríplice Aliança, pelas ações da Companhia Mate Laranjeira instalada na região em 1882, pela criação da Colônia Agrícola Nacional de Dourados (CAND) em 1943 e também pelas frentes agropastoris intensificadas a partir da década de 1950. Tudo isso levou os Guarani a resistirem

e se reorganizarem diante das limitações econômicas, territoriais, sociais, políticas e culturais que estavam sendo impostas a eles pelos colonizadores.

De acordo com os Guarani, nas reservas, “[...] restringem-se drasticamente as possibilidades de reprodução dos modos de ser guarani e são impostos padrões culturais não indígenas.” (EMGC, 2016, p. 37). Essa realidade implicou e implica em muitas dificuldades no interior das reservas, forçando a busca por trabalho assalariado no estado de Mato Grosso do Sul e em outros estados como Santa Catarina e Rio Grande do Sul nas colheitas de maçã. Além disso, há a saída para as periferias da cidade e, em muitos casos, a busca por alimentos que são descartados nas lixeiras da cidade.

Portanto, com a restrição de seus territórios de ocupação tradicional, os Guarani precisaram e ainda precisam encontrar diariamente formas para sobreviverem e manterem suas culturas e saberes tradicionais, diante de ações políticas e sociais que negam suas culturas e identidade étnica. Nesse cenário, “[...] o padrão de referência identitário fixa estereótipos, constrói estigmas, define papéis e pauta comportamentos.” (PESAVENTO, 1995a, p. 115). Assim, tais negações estão imbricadas a uma construção do conceito de cultura universal, inserido nas reservas por meio do Estado e igrejas.

2.1.1.1 Os Guarani Ñandeva

A partir dos estudos realizados por Schaden (1974, p. 2), a denominação “[...] Ñandeva (os que somos nós, os que são dos nossos) [...] é a única autodenominação usada pelas comunidades que falam o dialeto registrado por Nimuendajú com o nome Apapokúva [...]”

Os Guarani Ñandeva se encontram na região Centro-Oeste no estado de Mato Grosso do Sul. Estão organizados em parentela, a qual possui como núcleo a Família Grande, e como chefe religioso – o ñanderú (SCHADEN, 1974). “Esta unidade social baseada na família extensa é fundamental na prática de reciprocidade e bela conversa. [...] a reciprocidade significa, antes de tudo, a base da estabilidade e proteção, no sentido emocional afetivo, sobretudo fonte de alegria e bem viver do povo indígena.” (BENITES, Tónico, 2014, p. 11).

Assim, a educação indígena ocorre por meio das vivências culturais diárias, no convívio com os pais, avós, tios e tias. Por isso, “o espaço amplo dos indígenas é fundamental para as crianças, compreendendo o pátio e espaço territorial, o em torno da casa e os caminhos que ligam a casa das crianças às dos parentes, às roças, aos rios e principalmente à casa central da avó.” (BENITES, Tónico, 2014, p. 12).

Os ensinamentos passados pelos pais, avós, tios e tias, e lideranças religiosas desenvolvem os conhecimentos sobre a cultura e os saberes tradicionais, e como se relacionarem com os não indígenas na cidade, na escola, no mercado e em outros espaços. Também são preparados para se defenderem dos preconceitos, estereótipos e estigmas sobre suas culturas e identidade étnica. Deste modo, “a cultura tradicional permite a construção de uma identidade capaz de edificar e vivenciar lógicas e modelos de percepção de mundo [...]” (BENITES, Eliel, 2014, p. 58).

Ao que se refere à terra e ao território, espaços de pertencimento para os Ñandeva, “a terra é o suporte físico e o território é a possibilidade de viver em plenitude o modo de ser Guarani. A terra [...] é o horizonte a ser perseguido, ao mesmo tempo é a força motriz que os mobiliza para a ação e superação das adversidades presentes no seu devir.” (LANDA, 2005, p. 80-81). Espaços em que se relacionam de modo físico e espiritual, desenvolvendo e afirmando suas representações culturais e étnica.

No uso da terra, relacionam-se com o espaço por meio de “[...] três locais: a casa, a roça e o mato, que conforma uma espacialidade que lutam para manter.” (LANDA, 2005, p. 83). Espaços que passaram por transformações com a política indigenista do Estado de “civilização”, assimilação e integração, os Guarani, levados para as reservas, “[...] deveriam abandonar suas práticas culturais para assumir a condição de trabalhadores nacionais, no interior da cultura nacional, considerada a mais evoluída.” (PEREIRA, 2012, p. 125).

No entanto, por meio das suas reorganizações quanto à terra, ao território, às relações sociais, culturais, religiosas e étnicas, desenvolvem seus saberes e tradições culturais, em espaços multiétnico e multicultural de modo contínuo e contextualizado.

2.1.2 Os Kaiowá: de habitantes da mata a terra sem mata

Os Kaiowá/Guarani, que se autodenominam Kaiowá⁵³ e estão em reservas do atual estado do Mato Grosso do Sul, são conhecidos como descendentes dos Itatim, que foram encontrados pelas frentes coloniais em 1548. Aqueles que conseguiram escapar das ações dos bandeirantes e das reduções das missões organizadas pelos jesuítas a partir de 1632 (MELIÀ, GRÜMBERG e GRÜMBERG, 1976) buscaram refúgios nas matas para sobreviverem aos ataques, às reduções, à catequização e à exploração da mão de obra.

⁵³ O termo Kaiowá deriva de Ka’agua, que para os povos falantes de línguas guarani designava os grupos “que vivem na, -gua, mata, ka’a-.” (CHAMORRO, 2015, p. 293).

Pertencentes ao povo Tupi, da família linguística Tupi-Guarani e de famílias extensas, viviam em aldeias que eram o seu tekoha, espaço de construção e afirmação da identidade a partir das relações com o homem, a natureza e o sobrenatural. Os Kaiowá dependem da territorialidade para a construção de sua identidade (BENITES, Eliel, 2014).

Os Kaiowá do Brasil, ou Paí-Tavyterã como são conhecidos no Paraguai, “[...] são agricultores de floresta tropical, praticam a caça como principal fonte de proteína, e a pesca e a coleta como atividades subsidiárias.” (PEREIRA, 2014, p. 6). Como os deslocamentos para as reservas não consideraram exatamente seus territórios de ocupação tradicional, tiveram de buscar novas formas de sobrevivência econômica, social, política e cultural.

São também conhecidos como: “Kayguá, Kaÿguá, Ka’yguá, Ka’ynguá, Kainguá, Cainguá, Caaguá, Caaingua, Canguá, Cayagua, Cagoa, Cayoa, Caygoa, Cayowa, Caingua, Caa-Owa, Cayuás e Cayuáz.” (CHAMORRO, 2015, p. 34).

Ao que se refere à educação entre as pessoas Kaiowá, “[...] está orientada a saber para que viver e viver perfeitamente, alcançando a perfeição através da reza (que é ao mesmo tempo canto e dança), da não violência e da visão ‘teológica’ do mundo” (MELIÀ, 1979, p. 27), que é apreendida na comunidade e pela comunidade.

Sendo assim, a educação indígena, ao contrário da educação colonialista, não busca a formação homogênea das pessoas. Por meio da transmissão dos saberes e dos conhecimentos tradicionais, pretende a participação de todos na cultura da comunidade. Logo, “educar é fazer o indivíduo viver segundo as normas da tradição” (SCHADEN, 1976, p. 24), mediante as relações com as significações míticas, com a natureza, com o sagrado, com as outras pessoas e com o seu processo individual.

Possuem como cultura familiar a organização das famílias nucleares em parentelas, que denominam de

Che ypyky kuera o grupo de parentes próximos e que se reúnem em torno do fogo doméstico⁵⁴ onde são preparadas as refeições consumidas pelos integrantes desse grupo de co-residência. O pertencimento a um fogo é pré-condição para a existência humana entre os Kaiowa. (PEREIRA, 2008, p. 7, grifos do autor).

⁵⁴“O fogo constitui a unidade sociológica mínima no interior do grupo familiar extenso ou parentela, composta por vários fogos, interligados por relações de consangüinidade, afinidade ou aliança política. [...] reúne idealmente um homem, seus filhos e filhas solteiros e sua esposa (ou suas esposas, nos poucos casos de poligamia).” (PEREIRA, 2008, p. 7-8).

Ao passo que foram sendo deslocados para as reservas, as parentelas tiveram de encontrar novas maneiras de viverem socialmente em áreas extremamente reduzidas que não atendiam às suas organizações culturais, sociais e políticas.

Como afirma Pereira,

[...] na situação de reserva, os Kaiowá passam a mobilizar todos os referenciais disponíveis no sentido de gerar formas organizacionais capazes de tornar viável a sobrevivência física e a construção de figurações sociais que, de alguma maneira, asseguram a continuidade de sua formação social. (PEREIRA, 2007, p. 7).

Assim, acomodados nas reservas, passaram a se reorganizar, assimilar, negar e se apropriar do que estava sendo imposto pela política indigenista da instituição governamental (SPI) e não governamental (MEC) para a permanência da vida física, e as novas relações sociais e culturais.

Tiveram também de resistir ao desmatamento das reservas e, também, às fazendas para a criação de gado a partir da década de 1950, que causou prejuízos em toda a organização das famílias extensas e da sua relação com a natureza, o sobrenatural e a produção dos alimentos.

Anterior à ocupação nas reservas, o território tradicional Kaiowá prolongava-se do norte aos rios Apa e Dourados, ao Sul, até a Serra de Maracaju, compreendendo a área de cerca de 40 mil quilômetros quadrados do Brasil até o Paraguai, espaços com a presença de matas, córregos e terra fértil para desenvolverem a agricultura de subsistência (PAES, 2015). A terra representa para os Kaiowá “[...] uma instituição divina oferecida pelo deus criador com exclusividade à comunidade que nela reside.” (AZEVEDO, 1991, p. 17).

Deste modo, sem escolhas, tiveram de se deslocar para as reservas, movimento que provocou prejuízos e desorganizações na relação com o território, a terra, a natureza, a alimentação e as crenças. Assim, foram obrigados a buscar novas alternativas para se relacionarem entre si, com os não indígenas, com outras etnias e com sua religiosidade.

2.1.3 Os Terena: sociabilidade e resistência

Falantes da língua Terena que pertencem à família linguística Aruák, fazem parte do grupo dos Chane-Guaná,⁵⁵ habitantes da região do Chaco,⁵⁶ que “[...] corresponde justamente

⁵⁵ “[...] é uma categoria genérica, utilizada por cronistas e viajantes antigos, para designar vários grupos étnicos que habitavam a região do Chaco e do Pantanal [...]” (EREMITES DE OLIVEIRA; PEREIRA, 2003, p. 242).

⁵⁶ Cf. Jorge Eremites de Oliveira; Levi Marques Pereira (2012); Andrey Cordeiro Ferreira (2007); Lenir Gomes Ximenes (2017).

a parte do território hoje reivindicado pelos Terena, território este que vai além das fronteiras nacionais, abrangendo o Brasil, Paraguai, Bolívia e Argentina.” (AMADO, 2019, p. 44). Em meados do século XVIII, estabeleceram-se no Brasil constituindo suas aldeias às margens dos rios Aquidauana e Miranda. Os grupos indígenas falantes da língua Aruák “[...] possuem ou possuíam formas de organização internas características, sendo tradicionalmente agricultores e conhecedores das técnicas de tecelagem e cerâmica.” (BITTENCOURT; LADEIRA, 2000, p. 18). Como apontou o antropólogo Darcy Ribeiro (1979, p. 80, grifo do autor), “nos terrenos mais abrigados e mais próximos para o cultivo viviam tribos de lavradores, como os *Guaná*, de língua Aruak.” Assim, os Terena são reconhecidos e se reconhecem com uma etnia que estabelece boas relações com os não indígenas e com outros povos indígenas, mantendo práticas amistosas de sociabilidade.

A partir das ponderações de Lima (2006, p. 36),

A necessidade de se refazer, de traduzir, de ressignificar, de viver em fronteiras, delimitadas e cercadas por cidades e fazendas obrigou os Terena, desde o princípio, ao exercício das negociações para que pudessem manter vivos como comunidade indígena.

Assim, considerado um povo amistoso, os Terena souberam a seu modo se relacionarem para se manterem vivos. Isso não significa que aceitavam e aceitam as ações colonizadoras, mas que encontraram e encontram, por meio da manutenção das boas relações, formas políticas, sociais e econômicas para resistirem e existirem. Deste modo, “[...] os Terena vêm articulando suas identidades étnicas ao longo de todo processo histórico tenso e conflituoso no qual têm vivido.” (BROSTOLIN; CRUZ, 2011, p. 159).

De acordo com Hall (1997, p. 82), a negociação é interpretada como “[...] uma demanda que surge no interior de uma cultura específica, se expande e seu elo com a cultura de origem se transforma ao ser obrigada a negociar seus significados com outras tradições, dentro de um horizonte mais amplo e agora inclui ambas.” Negociações foram e são necessárias para a sobrevivência física, cultural, social, política e econômica dos diversos povos indígenas.

No estado de Mato Grosso do Sul, os Terena estão localizados em oito cidades, sendo elas: Miranda, Aquidauana, Anastácio, Dois Irmãos do Buriti, Sidrolândia, Nioaque, Rochedo e Campo Grande. Também há famílias Terena vivendo em Porto Murtinho, em aldeias Kadiwéu, na cidade de Dourados, em aldeias Guarani, e no estado de São Paulo em aldeias Araribá (NAKAZATO, 2001). De acordo com Pereira (2014, p. 9), “[...] o território de ocupação tradicional Terena fica na bacia do rio Paraguai, atual pantanal sulmatogrossense.”

Os Terena foram deslocados para as reservas com os impactos provocados pela Guerra entre o Paraguai e a Tríplice Aliança, “[...] além de serem recrutados para a guerra, atuando diretamente no combate e no fornecimento de alimentos, o seu território foi um dos palcos do conflito,” ficando os Terena sem territórios para construir suas aldeias após a guerra (TROQUEZ, 2019b, p. 97). Pelos deslocamentos demográficos ocorridos com o recrutamento para trabalharem na Comissão das Linhas Telegráficas, “[...] na construção das linhas de Campo Grande para Entre Rios, Dourados e Ponta Poran,”⁵⁷ e nas disputas por territórios com os fazendeiros, desencadeadas pelos avanços de ocupação não indígena. Como aponta Eremites de Oliveira e Pereira (2007, p. 3), “[...] no pós-guerra eles passaram por um acelerado processo de desterritorialização, haja vista que perderam grande parte do espaço físico ocupado por suas aldeias para os fazendeiros que passaram a se estabelecer na região.” Assim, em razão dos deslocamentos forçados, tiveram de deixar seus territórios tradicionais e ocupar outros espaços, como as reservas e as fazendas, inserindo-se como trabalhadores.

Em Dourados, a chegada dos Terena “[...] se deu principalmente por deslocamentos demográficos realizados no final do século XIX (após a guerra entre o Paraguai e a Tríplice Aliança – 1864 a 1870) e as primeiras décadas do Século XX.” (PEREIRA, 2014, p. 10). Passaram então a se relacionar no interior da Reserva com os Kaiowá e Guarani. E se organizaram politicamente para resistirem à tutela do Estado e manterem como podem sua autonomia na construção da sua história, identidade e representação enquanto grupo étnico, visto que “[...] a identidade indígena terena é marcada por um limite de ser e não ser, sendo construída nas relações de poder e de exclusão.” (BROSTOLIN; CRUZ, 2011, p. 160).

No ano de 1955, funcionários da SPI percorreram os Postos Indígenas (PI) de Mato Grosso com o objetivo de visitar os Terena e apresentarem, por meio de relatório, como se encontravam e estavam distribuídos nas aldeias. Assim, após as visitas, o relatório foi elaborado e ao que se refere aos Terena presentes na RID, foi denotado que “[...] tudo indica que as primeiras famílias foram atraídas para lá pelo Coronel de Engenharia Nicolau Bueno Horta Barbosa, então Inspetor daquela região, com objetivo de estimular a lavoura Kaiwá pela reconhecida eficiência do trabalho Terêna.”⁵⁸ E, posterior, “as famílias que continuariam a chegar a Francisco Horta, seriam atraídas por seus parentes que muito bem se acomodaram junto dos Kaiwá.”⁵⁹ A respeito dessa afirmação, há controvérsias. Trabalhos, como os de Pereira (2012) e Machado (2016), mostram que as relações interétnicas não ocorreram de modo

⁵⁷ O ESTANDARTE, 2 jul. 1937, p. 4.

⁵⁸ Relatório do Serviço de Proteção aos Índios, s/d. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 379).

⁵⁹ Relatório do Serviço de Proteção aos Índios, s/d. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 379).

pacífico, mas de maneira conflituosa. Sendo permeadas por “[...] muitos problemas sociais, tais como disputas entre vizinhos por terras para plantio, falta de alternativa de geração de renda, convivência forçada com parentelas lideradas por desafetos políticos, ambiente de vida desfavorável à prática de rituais necessários à promoção da convivência harmônica, altos índices de violência” (PEREIRA, 2012, p. 130) e, ainda, “[...] os enfrentamentos entre as lideranças internas, brigas pelo poder [...]” (MACHADO, 2016, p. 31).

As formas de organização dos Terena e seus conhecimentos tradicionais da agricultura foram utilizados pelo Estado no desenvolvimento do projeto civilizatório. Objetivou-se que eles ensinasse e incentivasse a outras etnias formas diferentes de organização social, familiar e cultural, a fim de que houvesse o desenvolvimento da economia via a produção agrícola. Nesse sentido,

o irrevogável entrelaçamento dos atos, necessidades, ideias e impulsos de muitas pessoas dá origem a estruturas e transformações estruturais numa ordem e direção específicas que não são simplesmente ‘animais’, ‘naturais’ ou ‘espirituais’, nem tampouco ‘racionais’ ou irracionais, mas sim sociais. (ELIAS, 1994, p. 39).

Ao serem comparados a outras etnias, como a etnia Kaiowá, os Terena foram classificados como mais desenvolvidos em âmbito econômico.

Realmente é bastante grande a diferença: as famílias Terêna ostentam um nível de vida razoável, tendo por base bons roçados e regular comércio com Dourados, além de casas muito bem construídas, a semelhança de moradias néo-brasileiras da região; enquanto os Kaiowá, se apresentam bastante mais pobres, maltrapilhos e com uma produção agrícola que mal chega para seu próprio consumo, obrigando-os a se empregarem na indústria da herva-mate ou realizar qualquer trabalho nas fazendas da região.⁶⁰

A comparação realizada pelos funcionários do SPI entre as etnias, não reconheceu nem respeitou as diferenças étnicas e culturais dos indígenas, levando-os a apresentar informações errôneas e equivocadas ao reportarem-se ao modo de organização, moradia e trabalho das etnias.

Atualmente, os Terena constituem o segundo contingente populacional indígena em Mato Grosso do Sul, vivendo em aldeias demarcadas pelo SPI, em cidades como em Campo Grande, onde há duas aldeias indígenas urbanas (Marçal de Souza e Água Bonita) e, ainda, isolados, em famílias ou em grupos de famílias nas periferias de Campo Grande (PEREIRA,

⁶⁰ Relatório do Serviço de Proteção aos Índios, s/d. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 379).

2009b). As redes de relação familiar e social são estabelecidas por meio dos *troncos*, “[...] que se apresenta como um *locus* de adensamento dos laços de consangüinidade,” organizadas e mantidas frente a figura de um líder, “[...] sendo o ancião identificado como *tronco*.” (PEREIRA, 2009b, p. 48-49, grifos do autor).

Deste modo, para compreender a pessoa indígena e o seu modo de viver, é preciso olhar para as diversas etnias a partir das suas culturas, línguas, saberes tradicionais, religiosidade e da educação indígena da comunidade.

2.2 Missão Evangélica Caiuá: pela salvação, progresso e civilidade dos indígenas

De início, importa apresentar que anterior ao primeiro Congresso Missionário da Obra Cristã na América Latina, realizado no Panamá em 1916, e, também, do segundo Congresso realizado em Montevideú, no ano de 1925, a teologia protestante centrava-se na conversão individual e na salvação das almas. Após os Congressos, ocorreu uma implementação do Evangelho Social, com objetivo de desenvolver na América Latina transformações sociais, culturais, políticas, religiosas e educacionais.

Na primeira metade do século XX, além das mudanças religiosas no cristianismo, “[...] o liberalismo teológico, com suas propostas ecumênicas e ênfases em um evangelho social, o socialismo cristão, o fundamentalismo e o pentecostalismo” (CAMPOS, 1017, p. 127), a América Latina sofria com as consequências da Primeira (1914-1918) e Segunda (1939-1945) Guerra Mundial. É nesse contexto social e político que “[...] surgiu uma forma de pensar que recebeu o nome de ‘evangelicalismo’, um movimento com pretensão de fazer o meio campo entre o liberalismo, que resultaria no moderno movimento ecumênico, e a reação conservadora do fundamentalismo teológico.” (CAMPOS, 1017, p. 127).

Deste modo, as discussões promovidas no Congresso do Panamá, no Congresso Regional de Ação Cristã no Rio de Janeiro (1922) e do Congresso em Montevideú, promoveram um movimento de cooperação entre metodistas, presbiterianos e presbiterianos independentes com o apoio da Comissão Brasileira de Cooperação (CBC) que deu origem à Associação Evangélica de Catequese dos Índios – Missão Caiuá (CAMPOS, 2017). Foi nesse contexto de inserção do Evangelho Social e cooperação entre os protestantes, que surgiram as missões indígenas, entre elas a MEC, que deveria estimular a criação de serviços de catequese entre os indígenas e prestar auxílio a entidades governamentais responsáveis em cuidar da população indígena (CAMPOS, 2017).

A MEC foi instalada no ano de 1929 próxima ao Posto Indígena Francisco Horta Barbosa, com objetivo de desenvolver entre as etnias da RID os “[...] serviços agrícolas, assistência médica dentária, e ensino primário e da Palavra de Deus.” (O PURITANO, 11 maio, 1929, p. 7). Cabe contextualizar que no Brasil, nesse período dos anos 20, a Igreja Católica passava por um movimento de restauração religiosa, social e política em decorrência do seu descontentamento com a separação entre Igreja e Estado, com a laicidade e o casamento civil, mudanças ocorridas com a implantação da República. A Igreja preocupava-se com a perda dos seus privilégios e com o desenvolvimento de outras religiões, como o protestantismo, o espiritismo e a maçonaria (SOUSA JUNIOR, 2015). Assim, implementou ações sociais, religiosas e políticas na tentativa de expandir suas ideologias e “[...] recuperar seu prestígio junto ao povo e ao sistema republicano.” (SOUSA JUNIOR, 2015, p. 92). Entre as estratégias desenvolvidas pela Igreja Católica estava a “[...] implementação de visitas pastorais, construção de colégios católicos, produção e divulgação das cartas pastorais, reorganização interna do clero [...]” (SOUSA JUNIOR, 2015, p. 86). Deste modo, com a separação entre Igreja e Estado, que suscitou movimentos de restauração da vida religiosa no Brasil, ocorreu a vinda de muitos missionários e missionárias europeus para o Brasil. Exemplo desse movimento missionário foi a vinda dos metodistas e presbiterianos para a região de Dourados.

O missionário americano reverendo Alberto Sidney Maxwell e sua esposa, Mabel Davis Maxwell, ambos da Igreja Presbiteriana do sul dos Estados Unidos, foram os responsáveis pela fundação da MEC. Também compuseram a primeira equipe missionária o agrônomo João José da Silva acompanhado da sua esposa Guilhermina Alves da Silva (professora) e de seu filho Erasmo, da Igreja Presbiteriana; o médico membro da Igreja Metodista Nelson de Araújo; o professor e dentista Esthon Marques, membro da Igreja Presbiteriana Independente, que de modo assistencialista atendia aos indígenas de forma espiritual, educacional, médica e social (O ESTANDARTE, 9 maio 1929).

De acordo com a formação dos membros da equipe missionária protestante, “o engenheiro agrônomo ensinará aos índios lavrar a terra por processos científicos e modernos. O médico, com o auxílio do cirurgião dentista, curar-lhes-á os males físicos. O professor intruí-los-á e o ministro vai guiá-los ao Pae Celeste.” (O PURITANO, 6 abr. 1929, p. 5). A composição da equipe foi organizada de modo estratégico para que os missionários pudessem “[...] civilizar e evangelizar os pobres selvagens brasileiros, tantas vezes desprezados, perseguidos, escravizados e caluniados” (O PURITANO, 6 abr. 1929, p. 5), ao passo que inseriam conhecimentos não indígenas de natureza científica, religiosa, política, social e comportamental. Isso permite entrever que a “civilização” dos indígenas, proposta pelos

metodistas e presbiterianos, esteve diretamente relacionada à “[...] transformação do comportamento humano [...]” (ELIAS, 2006, p. 36). Buscou-se transformar as pessoas indígenas em indivíduos nacionais, com novas manifestações cada vez mais distantes dos comportamentos das etnias. Isso porque o protestantismo representava um projeto de “[...] ordenamento social para a América Latina dos anos 20 [...]” (SANTOS, 2017, p. 21), com objetivo de construir uma sociedade evangélica, patriota, moderna, alfabetizada e com novos comportamentos sociais.

Os missionários protestantes, em particular os norte-americanos, consideravam-se as pessoas escolhidas por Deus para levar o ensino do evangelho e, por meio dele, alcançar a salvação da humanidade e a “civilização” dos povos que ainda não haviam atingido esse estágio, via a evangelização e a educação. Justificava-se para isso “o Evangelho é remédio eficaz para curar definitivamente todos os males que enfelicitam a nossa sociedade, o nosso grande Estado, o nosso caro Brasil.” (A PENNA EVANGELICA, 24 mar. 1928, p. 3). Logo, Dourados era um lugar promissor para os trabalhos missionários, visto que, nesse período, não havia a presença permanente de nenhuma instituição religiosa cristã. Assim, “a meta do protestantismo era os campos não ocupados, indígenas, educação, evangelização, movimentos sociais, saúde pública, igreja e comunidade, educação religiosa, literatura, relações inter-eclésiásticas.” (CONGRESO, 1926, p. 45 apud SANTOS, 2017, p. 19-20).

Os primeiros missionários, presbiterianos e metodistas, viajaram para Dourados em “20 de março de 1929... 9 horas da manhã” (O PURITANO, 6 abr. 1929, p. 5), chegando em abril do mesmo ano. Cabe apresentar que, nesse período, da chegada dos protestantes, havia na Reserva o total de 175 indígenas,⁶¹ todos da etnia Kaiowá. O percurso da viagem de Campo Grande a Dourados foi apresentado como um trajeto com muitos obstáculos e de sofrimento para os missionários. No dia 27 de março, “[...] a missão de evangelização e catequese dos índios caiuíás” (O ESTANDARTE, 30 maio 1929, p. 10) seguiu de Campo Grande para Dourados,

Gastaram trez dias e duas noites de viagem péssima para vencer 53 leguas de beijo, numa estrada alagada pela chuva. Varias vezes tiveram que saltar para desatolar o automóvel, depois de terem primeiramente aliviado a carga de alguns milhares de kilos. Uma noite passaram atolados num pântano e algumas horas viajaram sob carga de uma tempestade que desabava por sobre os campos daquela região. (O ESTANDARTE, 30 maio 1929, p. 10).

⁶¹ Relatório referente ao ano de 1929. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 379, fg. 1677).

Nesse período, as estradas percorridas pelos missionários eram ainda muito precárias, não possibilitavam uma viagem rápida. Contudo, tais condições foram utilizadas para caracterizar os missionários como detentores de muita bondade, coragem e cristandade. Essas características podem ser observadas na descrição apresentada por Evônio Marques⁶² no momento em que os missionários chegaram a Dourados.

Não encontraram casa para se alojar [...]. Um casarão de madeira velha foi o único recurso que encontraram para estabelecer o centro de atividade. Mais de oito dias esses corajosos irmãos transformaram-se em homens dos sete instrumentos. Reformaram a casa, deixando-a habitável, caíram-na, concertaram-na e fabricaram os moveis de primeira necessidade. (O ESTANDARTE, 30 maio 1929, p. 10).

A forma pela qual o missionário apresenta a viagem e a chegada dos protestantes metodistas e presbiterianos em Dourados contribui e reforça a imagem de que o trabalho de evangelização da Missão era de muita necessidade e salvação, espiritual e física, para os indígenas. O missionário Esthon Marques corrobora com esses objetivos da evangelização ao solicitar contribuições para os irmãos e irmãs protestantes, “[...] para o bem destes pobres patrícios, que se acham numa situação tristíssima. [...] O selvícola não tem a proteção que deveria ter e vive maltratado e desprezado de todos.” (O ESTANDARTE, 20 fev. 1930, p. 11). Tais imagens foram divulgadas por meio da imprensa protestante com objetivo de legitimar a evangelização e “civilização” dos indígenas e conseguir recursos financeiros para o desenvolvimento dos trabalhos da MEC. Nesse sentido, é possível compreender que “[...] no domínio da representação, as coisas ditas, pensadas e expressas têm um outro sentido além daquele manifesto. Enquanto representação do real, o imaginário é sempre referência a um ‘outro’ ausente.” (PESAVENTO, 1995b, p. 15).

Assim, para auxiliar no trabalho desenvolvido na Missão, os missionários requeriam para os demais seguidores do protestantismo contribuições que deveriam ser realizadas por meio de orações e materiais, como: “[...] dinheiro, roupa, chapéu, retalhos ou qualquer outra coisa serão muito bem recebidos [...]” (O ESTANDARTE, 9 maio 1929, p. 14). Justificavam que sem “[...] a caridade, sem o conhecido amor dos crentes, nada poderemos fazer pelo infeliz selvícola.” (O ESTANDARTE, 20 fev. 1930, p. 11). No que se refere à doação das roupas, que poderiam ser novas ou usadas, os homens recebiam calça, camisa e paletó; às mulheres, eram oferecidos vestidos e outros acessórios, como lenços (O ESTANDARTE, 15 ago. 1929; 20 fev. 1930). Ferramentas e medicamentos também faziam parte dos itens que eram doados. Os

⁶² Professor, membro da Igreja Presbiteriana Independente e pai do missionário Esthon Marques.

objetos doados deveriam ser enviados pelo correio com uma nota que precisaria conter o nome do ofertante e a que se destinava a oferta, identificava-se assim o crente doador.

Na Missão, além das doações realizadas, havia também as trocas de alimentos e outros produtos industrializados pela produção dos indígenas. De acordo com Loide Bonfim, “sempre trocamos sal e sabão por batatas, mamões, e etc...” (O ESTANDARTE, 15 nov. 1950, p. 5). Essas relações foram sendo estabelecidas à medida que aumentavam os contatos entre os indígenas e não indígenas, e as etnias passaram a precisar de alimentos que não produziam na Reserva e de outras necessidades como roupas, sapatos e medicamentos.

Nesse cenário de contatos entre os indígenas, os missionários e os demais não indígenas, as doações, como roupas e medicamentos, passaram a ser de necessidade para a sobrevivência dos Kaiowá, Guarani e Terena. Nesse período iniciaram as interferências de outras culturas, de outros modos de viver, assim, roupas e medicamentos eram necessários para a convivência e sobrevivência. Para os missionários, as roupas tiveram como finalidade “[...] cobrir a nudez do índio [...]” (O PURITANO, 25 dez. 1952, p. 6); já para os indígenas, as vestimentas passaram a ser de necessidade por causa dos contatos com os não indígenas. Assim, ao se vestirem como os não indígenas, evadiam da condição que lhes era atribuída de incivilizados, o que possibilitava maiores possibilidades de organizações para darem continuidade às suas relações sociais e culturais.

A cultura indígena do uso das plantas medicinais, dos chás e das rezas diante de uma enfermidade não era reconhecida pelos missionários, pois depositavam sempre a confiança nos medicamentos farmacêuticos. Para os indígenas, na saúde tradicional, as práticas de cura estão interligadas aos seus saberes tradicionais, às suas crenças, aos seus rituais sagrados, à natureza, que são desenvolvidas com referências nas suas culturas e nos conhecimentos ancestrais.

Com os novos hábitos introduzidos na Reserva e com a intensificação dos contatos com os não indígenas, os indígenas passaram a adquirir mais doenças e os medicamentos farmacêuticos contribuíram com os tratamentos, no entanto as etnias continuavam com as suas culturas das plantas medicinais, dos chás e das rezas. O que denota o movimento cultural indígena de permanências, mas também de mudanças quando era preciso para sobreviverem aos contatos e continuarem com suas crenças e saberes. Assim, os indígenas elaboraram táticas, que de modo constante tiveram de “[...] jogar com os acontecimentos para os transformar em ‘ocasiões’”. Sem cessar, o fraco deve tirar partido de força que lhes são estranhas.” (CERTEAU, 2014, p. 46).

No ano de 1939, uma criança indígena que estava internada no hospital improvisado da Missão fugiu após achar “[...] os tratamentos dolorosos, e sentindo saudades de casa, aproveitou

de uma oportunidade, quando ninguém o vigiava, e fugiu para o seu rancho no mato.” (O ESTANDARTE, 11 abr. 1939, p. 3). A atitude da criança confirma como era difícil para os indígenas as interferências culturais dos não indígenas. A internação não fazia parte da realidade cultural das etnias, pois os tratamentos aconteciam em casa com a presença da família. Logo, ficar distante dos familiares era uma prática até então não vivenciada pelos indígenas. Mesmo que naquele momento sendo a internação necessária para a cura da doença, a ausência da família, o uso de medicamentos e a permanência em um local não habitual e fechado causaram-lhe um sofrimento maior, levando-o a fugir para onde estava a sua família. Local que para o não indígena não era possível de recuperação. “Chegando em casa, submeteu-se de novo ao modo de tratamento primitivo e ineficiente da sua tribo.” (O ESTANDARTE, 11 abr. 1939, p. 3). Para os não indígenas, o uso dos medicamentos possui relação direta com a cura do corpo; já para os indígenas, o uso das plantas medicinais está interligado com a saúde do corpo e da alma e, ainda, é uma prática de resistência indígena.

Deste modo, a imposição do tratamento farmacêutico entre os indígenas causava resistência, visto que negava suas práticas culturais de cura, assim, mesmo os indígenas necessitando dos atendimentos no hospital, em muitos momentos, era difícil aderir às novas práticas, uma vez que tinham de negar suas tradições.

Diante da presença indígena, a região de Dourados foi escolhida como “[...] o ponto estratégico da missão. Dali é que vão ser destacados os vários trabalhadores para as tabas dos cayuzes.” (O ESTANDARTE, 25 abr. 1929, p. 11). Para a expansão do trabalho de evangelização realizado pela MEC, os missionários utilizaram da mão de obra indígena, “[...] os índios tem feito estrada, pois a cavalo a viagem é perigosa e demorada.” (O ESTANDARTE, 31 mar. 1949, p. 7). A abertura das estradas facilitava as idas dos missionários no barracão da mata para a realização dos cultos e as pregações feitas de casa em casa, que após a abertura das estradas passaram a ser realizadas de carro, no Ford pertencente a MEC. Além do cavalo e do Ford, possuíam uma carroça para auxiliar nas visitas realizadas na Reserva. Entre os anos de 1954 e 1955, a MEC adquiriu um trator Ford e uma camionete Jeep Willys para ampliar e melhor desenvolver o trabalho de “[...] redenção dos índios [...].” (O ESTANDARTE, 15 dez. 1955, p. 8).

Em Dourados, pode-se dizer que os indígenas foram o principal motivador, ou melhor, “atrativo” para o estabelecimento desses missionários nessa região. Acrescenta-se a isso a questão das matas virgens, as terras abundantes e férteis, que acabaram por atrair não somente migrantes, em busca de melhores condições de vida, mas também os primeiros religiosos protestantes para atuarem de forma sistemática na região (GONÇALVES, 2009). Ao mesmo

tempo em que se referiam à região como promissora em razão das suas terras férteis, descreveram-na como um lugar distante e deserto, com a presença de índios selvagens. As representações sobre Mato Grosso foi objeto de estudo de Galetti (2000) em sua tese de doutorado, em que identificou que características como deserto, misterioso, mítico, inculto, vazio e longínquo foram utilizadas para representar o Estado. Mas que, ao mesmo tempo, demonstravam um espaço a ser explorado e ocupado, representando uma região propícia para as frentes colonizadoras. Assim, as imagens negativas, etnocêntricas⁶³ e ocidentais fizeram parte do projeto civilizatório justificando a necessidade da Missão na Reserva para compor com o SPI no desenvolvimento econômico e territorial do Estado brasileiro.

A escolha de Dourados para o estabelecimento e expansão do trabalho missionário considerou “[...] também a posição geográfica do local. [...] O Distrito de Dourados funcionaria, assim, como um ponto de irradiação do protestantismo para todo o Sul do antigo Mato Grosso.” (GONÇALVES, 2011, p. 240). A região representou para os missionários “[...] uma optima oportunidade de anunciar as boas novas de salvação neste arraial” (O PURITANO, 11 maio, 1929, p. 7), por meio da inserção e propagação do evangelho, que construiria novas relações e conhecimentos religiosos e sociais.

Até o início da década de 1930, Dourados ainda era distrito de Ponta Porã, pela Lei nº 658, de 15 de junho de 1914, de acordo com o quadro de apuração do recenseamento geral de I-IX-1920, uma vez que foi elevado à categoria de Município em 1935, mediante ao Decreto nº 30, de 20 de dezembro do mesmo ano, durante o governo estadual de Mário Corrêa da Costa.

A Missão foi um dos projetos protestantes mais importantes do sul do Estado e foi originário da Associação Evangélica de Catequese dos Índios (AECI),⁶⁴ instituída na cidade de São Paulo em agosto de 1928, “[...] para emprender a catequese dos Índios do Brasil.”⁶⁵ A catequese “[...] consistirá no estabelecimento de escolas de alfabetização, instrução cristã, instrução de higiene e agricultura, oferecendo as populações indígenas toda a assistência física, intelectual, social, moral e espiritual que for possível.” (EXPOSITOR CRISTÃO, 6 ago. 1940, p. 7). Uma iniciativa nacional considerada “[...] a primeira empresa missionária criada e conduzida por igrejas protestantes brasileiras com o fim de cristianizar povos indígenas [...]” (GONÇALVES; POSSADAGUA, 2012, p. 49). Como registrado no jornal *O Estandarte*, os

⁶³ O “etnocentrismo é uma visão do mundo com a qual tomamos nosso próprio grupo como centro de tudo, e os demais grupos são pensados e sentidos pelos nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é a existência. No plano intelectual pode ser visto como a dificuldade de pensarmos a diferença; no plano afetivo, como sentimentos de estranheza, medo hostilidade etc.” (ROCHA, 2006, p. 7).

⁶⁴ “[...] constituída de representantes de corporações evangélicas, reconhecidas pela Aliança Evangélica Brasileira [...]” Associação Evangélica de Catequese dos Índios. **Estatutos e regulamento**. São Paulo, 1930, art. 2.

⁶⁵ Associação Evangélica de Catequese dos Índios. **Estatutos e regulamento**. São Paulo, 1930, art. 1.

missionários “[...] entram nas selvas para buscar o selvícola à civilização e ao conhecimento do Evangelho.” (O ESTANDARTE, 9 maio 1929, p. 14). Dessa forma, buscavam “[...] aldear, civilizar, educar, christianizar e curar as enfermidades de uma tribo [...]” (EXPOSITOR CRISTÃO, 12 set. 1928, p. 1).

O missionário presbiteriano A. L. Davis, após visita realizada na MEC no ano de 1938, apresentou por meio da imprensa evangélica que “a Missão tem grandes possibilidades, pois os índios são mansos, amáveis e alguns deles são desejosos de se melhorarem em todos os sentidos – material, intelectual e espiritualmente.” (O ESTANDARTE, 11 abr. 1939, p. 3). Diante do exposto, observa-se que os missionários foram então justificando a necessidade da permanência e da expansão do trabalho missionário dos protestantes na Missão por meio também de argumentações de que alguns indígenas desejavam a evangelização e alfabetização para alcançarem o desenvolvimento.

Cabe ressaltar que a apropriação feita pelos indígenas do que era oferecido pelos missionários foi uma maneira que encontraram para fazer uso do que lhes interessava naquele momento para manterem suas crenças, costumes e saberes tradicionais. Tais ponderações permitem compreender que a apropriação “[...] tem por objetivo uma história social das interpretações, remetidas para as suas determinações fundamentais (que são sociais, institucionais, culturais) e inscritas nas práticas específicas que as produzem.” (CHARTIER, 1990, p. 26).

O projeto de evangelização protestante para Dourados, além das visitas, dos cultos e das chamadas escolas dominicais, desenvolvidas desde os primeiros dias da instalação na localidade, pôde contar, também, na década de 1930, com a fundação do templo evangélico, em 1936, e com a criação da Escola Evangélica Erasmo Braga, em 1939. E, na década de 1940, com a instalação do Hospital Evangélico, em 1946.

Entre as atividades primeiras e principais desenvolvidas pelos protestantes na instalação da MEC estava a assistência médica e religiosa, a busca pelos materiais necessários para a construção da infraestrutura da Missão, casas e templo, o estudo da língua indígena guarani. Além disso, estava o preparo da terra para o plantio, desenvolvendo os trabalhos agrícolas no modo não indígena, com a introdução de novas técnicas e espécies de alimentos, como o café e, também, o cultivo do algodão.

Ao entendimento dos missionários, a presença da Missão na Reserva tiraria os indígenas da selvageria e os tornaria indivíduos civilizados, e com aptidões para o trabalho. Para isso, seria necessário que eles aderissem aos novos costumes e passassem a praticar novos hábitos quanto ao trabalho, saúde e religiosidade (CARVALHO, 2004). Para atrair os indígenas para a

evangelização, os missionários realizavam campanhas para convencer aqueles tidos como resistentes às reuniões dominicais.

Mas a missão não podia estar de todo satisfeita porque muitos aqui bem perto não estavam interessados nem aproveitando os benefícios do trabalho religioso. Por isso resolveu-se fazer, neste trimestre, uma intensa campanha para interessar novas pessoas [...] (O ESTANDARTE, 11 jan. 1935, p. 5).

Entre as ações dos missionários protestantes de “civilização” dos indígenas da Reserva, estavam os nomes que eram dados a alguns indígenas órfãos do orfanato Nhandero⁶⁶ (nossa casa). Como é o caso da criança indígena que recebeu o nome de Iraci, “[...] em homenagem ao senhor Iraci Morais, alto funcionário da Estrada de Ferro Sorocabana, que é grande amigo do trabalho missionário e que nos tem ajudado muito.” (O ESTANDARTE, 30 nov. 1943, p. 4).

A ação civilizadora realizada pela Missão evidencia as práticas do não reconhecimento da etnicidade e das culturas indígenas, impondo, como, por exemplo, por meio dos nomes escolhidos para as crianças órfãs, uma identidade não indígena, com outras crenças, outras tradições e valores.

Nas justificativas da importância e necessidade do trabalho missionário na Reserva, os protestantes da Missão representam os indígenas de diversas formas, entre elas estão as apresentadas pela missionária Loide Bonfim: “[...] sinto que faço parte dêsse mato, dêsse povo sujo, ‘mal cheiroso’ e ignorante!.” (O ESTANDARTE, 15 nov. 1950, p. 5). A representação construída pela missionária evidencia como os indígenas eram vistos pelos protestantes. Apresentação que justificava a interferência de outra cultura, a do não indígena, para tirá-los da ignorância, da incapacidade, da selvageria e da sujeira, inserindo novos hábitos de higiene, educação e trabalho. No entanto, “a presença e a circulação de uma representação [...] não indicam de modo algum o que ela é para seus usuários.” (CERTEAU, 2014, p. 39). Para os indígenas, o seu modo de viver, e as suas tradições possuíam outras representações que não correspondiam a pessoas ignorantes, sujas e incapazes.

É importante denotar que com a criação do Instituto de Higiene de São Paulo no ano de 1918, por meio da relação entre educação e saúde, a sociedade foi convocada “[...] à adesão a novos valores, ensinando uma nova moral e uma nova forma de viver a vida, pela participação ativa nos *rituais da saúde*, capazes de redimir das doenças, da pobreza, do atraso e da ignorância.” (ROCHA, 2003, p. 53-54, grifos da autora). A essa proposta pedagógica de educação em saúde, inserindo nos currículos conteúdos sobre higiene e saúde soma-se também

⁶⁶ “Nhan” quer dizer minha; “Deroga” equivale a choça ou casa. Portanto, “Nhandero” quer dizer minha casa ou nossa casa (O ESTANDARTE, 15 maio 1950, p. 8).

a criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública no ano de 1930. A política educacional tanto do Instituto quanto do Ministério pode ter influenciado nos trabalhos desenvolvidos pela MEC na Reserva, pautados na transformação das pessoas indígenas em sujeitos aptos a serem integrados ao convívio social não indígena, ao adquirirem novos valores, hábitos e comportamentos relacionados à moralidade, higiene e educação.

No que se refere à organização da Missão, no período em estudo, era composta pelo orfanato, pela escola primária e escola dominical,⁶⁷ pela Igreja Evangélica Caiuá e pelo ambulatório médico (O ESTANDARTE, 15 nov. 1950). Atuava, dessa forma, nos campos da educação, da saúde, do espiritual e da assistência social, com objetivos de desenvolver a “civilidade” dos indígenas da Reserva para integrá-los à sociedade não indígena e ao trabalho. Para isso, era preciso cuidar do corpo, da alma e do intelecto.

Já quanto a direção da Missão, o reverendo Alberto Maxwell e sua esposa, permaneceram como diretores até o ano de 1942. Ao contrair uma doença pulmonar, o reverendo precisou retornar com a sua família para os Estados Unidos em busca de tratamento. Após esse período, outros missionários assumiram a direção, mas por um breve período, pois de fato foi o reverendo Orlando Andrade e sua esposa Loide Bonfim Andrade, membros da Igreja Presbiteriana, que passaram a ser os responsáveis pela direção a partir de 1943, permanecendo até 1984. O casal residia na Missão na companhia das suas três filhas biológicas, Sarita, Mary e Mirtes, e da indígena Aracy, adotada pelo casal.

Portanto, ao passo que foram sendo retirados dos seus tekoha, os indígenas foram inseridos em ações nacionais e missionárias de transformação social, cultural e religiosa em outros espaços territoriais. Da mesma forma, os missionários da MEC que, mesmo impondo a “civilização” e integração dos indígenas mediatizadas por um ideal de nação que não pertencia às etnias Kaiowá, Guarani e Terena, tiveram de aprender novos hábitos para se aproximarem dos indígenas e estabelecerem, assim, suas estratégias missionárias, como também para conviverem com as ações de permanência das etnias da RID.

2.2.1 Orfanato Nhanderoga

O orfanato Nhanderoga (nossa casa) foi fundado em 1938 pelas missionárias e professoras Loide Bonfim e Áurea Batista em um rancho coberto por sapé, para abrigar as crianças indígenas que ficaram órfãs em decorrência de uma epidemia de febre amarela na

⁶⁷ Serão abordadas na seção 3.

Reserva que tirou a vida de diversos indígenas adultos. Posteriormente, em 1940, a professora Elda Rizzo Emerique passou a residir no orfanato para contribuir no trabalho realizado com as crianças órfãs.

No ano de 1939, foi construído outro espaço para o orfanato:

[...] uma casa toda de madeira, em forma de T, constando de dois dormitórios gerais, 3 quartos, rouparia, sala de visitas e jantar, dispensa, cozinha e banheiro [...], possuindo como mobiliário [...] 25 camas, 5 cadeiras, 4 bancos, 1 cômoda, 4 mesas e estantes, prateleiras feitas de caixotes de querosene. (EXPOSITOR CRISTÃO, 14 jan. 1941, p. 8).

Para essa construção, foram realizadas campanhas na imprensa e periódicos evangélicos com objetivo de obter doações em dinheiro dos protestantes. No ano de 1939, a revista *Bem-te-vi* realizou campanhas nos números de janeiro, fevereiro, março, maio e junho com matérias convidativas para doações direcionadas à construção do orfanato denominado na Revista de pavilhão dos Bem-te-vistas (BEM-TE-VI, jan., fev., mar., jun., 1939).

O espaço destinado ao orfanato recebia crianças indígenas órfãs e não órfãs, que por residirem distantes da escola, passavam a semana no orfanato para assistirem às aulas e nos finais de semana, no sábado à tarde, retornavam para casa, regressando na segunda pela manhã para a escola. A orfandade foi consequência das epidemias (tuberculose, febre amarela, sarampo, malária, pneumonia, gripe, verminose, catapora, entre outras) que atingiram as etnias da RID. A partir das matérias sobre a Missão veiculadas nos jornais *O Estandarte*, *O Puritano* e *Expositor Cristão* foi possível obter alguns dados referentes ao quantitativo de crianças atendidas no orfanato. Como segue na tabela abaixo:

Tabela 2 – Quantitativo de crianças atendidas no orfanato Nhanderoga

Ano	Crianças Atendidas
1939	5
1940	14
1942	15
1943	17
1946	12 (órfãs)
1947/1948	40 crianças moravam na MEC para receberem instrução religiosa e escolar
1949	45
1950/maio	40 (órfãs)
1950/nov.	60
1951	65
1952	70 (50 órfãs e 20 que residiam no orfanato durante a semana)
1953	84

Fonte: elaborada pela autora.

As crianças atendidas no orfanato recebiam alimentação, roupas, sapatos, acompanhamento médico que era realizado pelo médico da Missão Nelson de Araújo.

Participavam também das reuniões religiosas na escola dominical e frequentavam a escola primária. Além de cultivarem horta, aprendiam atividades como cozinhar, costurar e arrumar a casa.

Na matéria veiculada no jornal presbiteriano *O Puritano*, intitulada “A missão aos índios cayuás” de 25 de outubro de 1949, reportagem realizada a pedido do reverendo Harold H. Cook, é possível verificar que as crianças do orfanato desenvolviam trabalhos no período que antecedia o horário das aulas. “O Orfanato da Missão abriga 45 crianças, que trabalham durante as manhãs e assistem à escola durante a tarde.” (O PURITANO, 25 out. 1949, p. 1). As crianças trabalhavam na horta mantida pela Missão, nos cuidados com o jardim e nos afazeres domésticos.

De acordo com a missionária Loide Bonfim,

É fácil amar crianças brancas, de cabelos anelados, olhos vivos, bem vestidas, bem calçadas, inteligentes e ricas; filhos de “papai e mamãe” – Mas amar um entezinho magro, feio, cabelos duros, sujos e compridos, famintos de tal maneira que quer comer a nossa mão quando a estendemos oferecendo um pedaço de pão; que dorme na cinza ao redor do fogo como cachorrinho, que geme de fome e frio? [...] (O ESTANDARTE, 20 fev. 1942, p. 8).

A missionária chama a atenção por meio dos estereótipos por ela atribuídos às crianças indígenas, da dificuldade em manter sentimentos por essas crianças em consequência das suas aparências. Essas características de que os indígenas são famintos, sujos e feios ainda são mantidas nas relações contemporâneas, consequências do processo de colonização, que passou a contar a história das diversas etnias de forma eurocêntrica, apresentando informações errôneas, equivocadas e arraigadas de estereótipos sobre as diversas etnias.

Assim, “[...] como construção social imaginária, a representação identitária pode ser dada ou atribuída, mas também implica em opção e escolhas que não decorrem de manipulações, mas de um endosso voluntário na busca de padrões de referência [...]” (PESAVENTO, 1995a, p. 116). As crianças indígenas da RID receberam interferências diversas dos padrões de representação nacional dos não indígenas, implementados também nos contatos mantidos no orfanato. Embora a imposição dos novos comportamentos tenha buscado construir uma nova representatividade entre as crianças, os missionários, como a professora Loide Bonfim, mantinham uma relação de cuidado, proximidade, dedicação e preocupação com as crianças. E, também, nos diálogos e vivências interétnicas, as crianças já tiveram que, por meio das “negociações” culturais, encontrar maneiras de expressões e permanências das culturas indígenas.

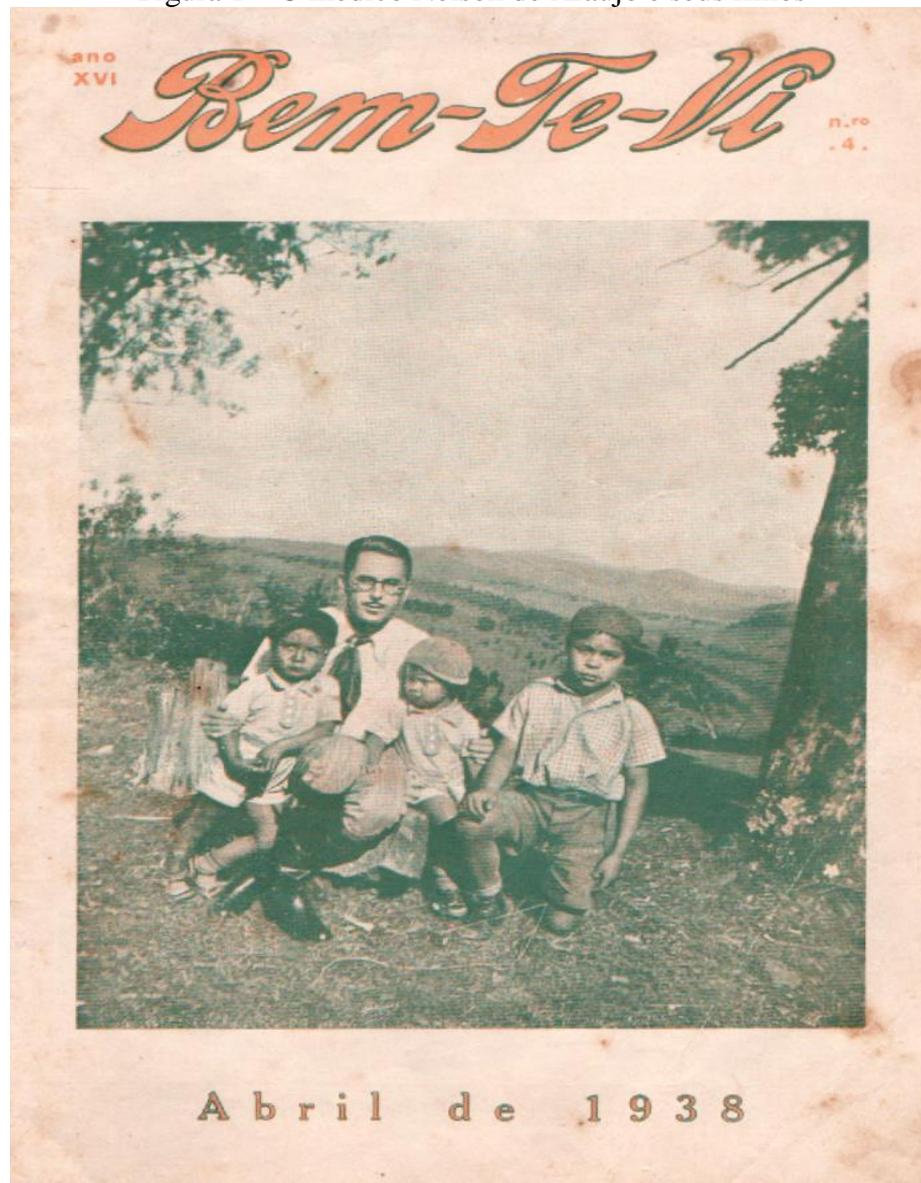
As características atribuídas às crianças indígenas não consideraram as condições em que os Kaiowá, Guarani e Terena foram submetidos ao serem acomodados na Reserva de modo forçado, nem as culturas dessas etnias. Na Reserva, tiveram de se adaptar às novas formas de produção de alimentos. Longe dos rios e matas, passaram a ter muitas dificuldades em se alimentar, necessitando de doações que eram realizadas pela Missão e pelo Posto Indígena. Essas condições resultaram na escassez de alimentos, prejudicando sua alimentação, fato que pode justificar a fome e a perda de peso das crianças. O feio e o sujo foram atribuídos às crianças de forma estereotipada, desconsiderando o modo de viver dos indígenas e as condições que a vida na Reserva proporcionava. Sem água nas residências e distantes dos rios, morando em péssimas condições, suas atividades diárias ficaram comprometidas. Atrela-se a essas condições o modo de viver das crianças indígenas, sempre fora das suas residências, ficando as marcas da terra vermelha em seus corpos, em suas roupas e em seus cabelos. Logo, o enquadramento pessoal e social de feios e sujos não corresponde às culturas indígenas e às condições a que passaram a viver na Reserva. Eram crianças que, após o dia de brincadeiras e de outras atividades, nem sempre tinham como tomar um banho e as condições de suas moradias - “[...] casas de rancho, cobertura de folhas de palmeiras, paredes de pau a pique e piso de terra batida -”⁶⁸ não possibilitavam que seus corpos e roupas permanecessem limpos. Somam-se a essas condições, as diferenças de hábitos de higienização entre os indígenas e não indígenas. Assim, “homens de culturas diferentes usam lentes diversas e, portanto, têm visões desconstruídas das coisas.” (LARAIA, 2000, p. 69).

Deste modo, ante o aumento dos contatos com os não indígenas e das precárias condições em que viviam, os indígenas ficavam vulneráveis às epidemias, em muitos casos levando-os a óbito, o que acarretou no aumento de crianças órfãs. Como afirma Ribeiro (1979, p. 208), “as doenças representam sempre o primeiro fator da diminuição das populações indígenas.” No ano de 1950, as crianças do orfanato adquiriram catapora, sarampo, desintéria e pneumonia. Das sessenta crianças, apenas seis não contraíram as epidemias, as demais ficaram doentes. Neste período, as crianças receberam tratamentos com comprimidos e injeções contra a gripe, não houve óbitos entre as crianças atendidas no orfanato, “[...] mas nos ranchos, na mata, em uma semana morreram seis crianças.” (O ESTANDARTE, 15 nov. 1950, p. 5). Nos atendimentos, recebiam os cuidados das missionárias responsáveis pelo orfanato e do médico Nelson de Araújo.

⁶⁸ Documento da Inspeção Regional n. 5 – IR n.5/SPI. Aviso mensal, 13 janeiro 1960. Museu do Índio, Rio de Janeiro.

Entre os missionários da MEC, a prática da adoção de crianças indígenas se tornou muito presente. O médico Nelson de Araújo adotou três meninos, a saber: Floriano e Alberto da etnia Kaiowá e Filandro, indígena Guarani. A imprensa protestante divulgou a atitude do médico como um ato heroico, de muita caridade e fé. Esse reconhecimento está relacionado à propaganda de que o projeto civilizatório, que estabelece controles internos e externos (ELIAS, 1993), alcançava excelentes resultados, visto que as crianças adotadas eram apresentadas como símbolos do sucesso dos trabalhos desenvolvidos na MEC. Mas também pode estar vinculada ao fato de Nelson de Araújo, mesmo solteiro, ter adotado três crianças, dedicando “[...] sua vida para levar aos nossos índios a saúde do corpo e da alma.” (REVISTA BEM-TE-VI, abr. 1938, p. 74). Tais reflexões podem ser evidenciadas na figura que segue:

Figura 1 – O médico Nelson de Araújo e seus filhos



Fonte: Capa da Revista Bem-te-vi, abr. 1938.

É possível observar no local escolhido para o registro fotográfico que a área estava em processo de desmatamento, provavelmente realizado para a implementação do projeto de desenvolvimento da agricultura na área da RID. A posição do médico e das crianças passa uma mensagem de proximidade, proteção e cuidado, simbolizando que as crianças estavam recebendo os cuidados do corpo e da alma. As crianças e o médico estão com vestimentas que na cultura não indígena caracterizam as pessoas como ‘bem vestidas’. Os meninos trajam camisa, bermuda, meia, sapato e boné, pode-se dizer um traje completo; e Nelson de Araújo, camisa, calça, gravata e bota. Nesse contexto, “[...] as imagens do ontem não são neutras, mas produzidas com o objetivo de legar ao futuro certas representações do presente.” (VIDAL; ABDALA, 2005, p. 179).

Deste modo, ao passo que as crianças recebiam os cuidados necessários para sua saúde e preservação da vida, eram também reservadas do convívio com a comunidade indígena e com a educação indígena.

Assim como o médico Nelson de Araújo, a professora Áurea Batista tornou-se responsável por algumas crianças indígenas que conheceu no Orfanato. A figura que segue apresenta a professora com as crianças por ela adotadas.

Figura 2 – Professora Áurea Batista com seus filhos e filhas adotivos



Fonte: Arquivo pessoal Aureo Batista Brianezi, década 1930.

As crianças em companhia da professora Áurea Batista estão apresentadas com vestimentas que as representam socialmente ‘bem vestidas’. As meninas todas de vestidos, e os meninos com camisas e bermudas. Estão todas com roupas limpas, cabelos cortados e penteados, demonstrando a importância de práticas higiênicas bastante difundidas pelos missionários na MEC. A menina maior, que está ao lado da professora, usa uma tiara com laço, acessório muito utilizado na cultura não indígena. As duas crianças, uma que está segura pela professora e outra segura por outra criança, estão sem sapatos. Andar com os pés descalços era comum entre as crianças indígenas, por manterem contatos culturais de pertencimento com a terra e também porque não possuíam recursos para adquirirem. Não é possível notar pela posição da fotografia se as crianças que estão com os pés no chão também estão descalças. O fato de as crianças estarem sem sapatos dão indícios de ser uma escolha delas e, também, que não havia calçados em número suficiente para todas as crianças indígenas, nesse período, os sapatos eram muito caros.

Na fotografia, há uma menina que segura uma criança com menor idade. Esse contexto está relacionado à organização da educação Kaiowá, em que “[...] as crianças maiores cuidam das menores, de modo que todas são educadas juntas nestes mesmos espaços, por meio de práticas educativas que servem para todas as crianças, até 10 anos de idade, de ambos os sexos.” (BENITES, Tônico, 2009, p. 62). Os cuidados e conhecimentos na educação Kaiowá são construídos em todos os espaços por meio das práticas da reciprocidade. Para essa etnia, “[...] o *arandu* (conhecimento) é ouvir e contemplar o tempo, os dias, os anos e toda trajetória de vida.” (BENITES, Eliel, 2014, p. 24, grifo do autor).

A criança indígena Ubiratan foi criada pela missionária Elda Rizzo “[...] desde menos de um mês de idade [...]” (O PURITANO, 25 jul. 1941, p. 4). Os funcionários do Posto também adotaram crianças indígenas. Como o encarregado Salathiel Marcondes Diniz e sua esposa Emilia dos Santos Diniz (professora), com quem teve um filho e adotou três crianças indígenas, dois meninos e uma menina.⁶⁹

O orfanato possibilitou às crianças atendidas alimentação, moradia, atendimento médico, mas, ao mesmo tempo, intensificou os contatos com a cultura do não indígena, recebendo diariamente outras crenças, costumes, tradições e novos hábitos que não pertenciam às culturas indígenas. Esses contatos distanciavam as crianças indígenas da sua identidade étnica e as aproximavam de forma mais direta do que os missionários chamavam de mundo

⁶⁹ Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Relatório, julho 1966. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7, planilhas 91-92).

civilizado. Logo, as novas relações familiares que as crianças órfãs passaram a conviver possibilitaram a formação protestante e um “controle” sobre o corpo, a mente e a alma das crianças indígenas. Tal controle pode ser observado nas Figuras 1, 2 e 3, por meio das vestimentas dos meninos e meninas. Na ocasião, as meninas usam sempre vestidos ou saias; e os meninos, bermudas e camisas, vestimentas que fazem referências à forma de se vestir dos protestantes, pois o vestuário dos grupos sociais também apresenta e revela os seus códigos culturais. Isto permite entender que a “civilização” “é posta em movimento cegamente e mantida em movimento pela dinâmica autônoma de uma rede de relacionamentos, por mudanças específicas na maneira como as pessoas se veem obrigadas a conviver.” (ELIAS, 1993, p. 195).

A Figura 3 apresenta algumas das crianças que residiam no orfanato Nhanderoça.

Figura 3 – Crianças das etnias Guarani e Kaiowá do orfanato Nhanderoça



Fonte: Schultz (1942). SPI/01482, Museu do Índio-RJ.

Essa fotografia permite entrever as crianças órfãs. As meninas aparecem usando vestidos ou saias, e os meninos, camisas, bermudas e alguns usam cintos. Observa-se que as meninas com maior idade cuidam das crianças menores. Percebe-se, também, que há uma separação entre meninos e meninas na organização para o registro fotográfico. Dos pés que

aparecem, é possível afirmar que todos estão descalços. Como já apontado na escrita anterior, as crianças indígenas andavam em contato direto com a terra, descalças. O que pode explicar aparecerem sem sapatos na fotografia, como também pode ser pela ausência de sapatos para todas as crianças. Observa-se também que as crianças estão com um semblante bastante sério, o que pode estar relacionado à exposição das crianças para o registro fotográfico, momento que não era tão recorrente para o período; podendo ter gerado um desconforto entre as crianças. E, também, os indígenas não possuíam acesso aos recursos fotográficos, era ainda uma novidade para as etnias.

As meninas e moças que moravam no orfanato faziam parte da Sociedade Auxiliadora Feminina (SAF) da Igreja Presbiteriana do Brasil (IPB). No ano de 1953, entre os dias 14 e 22 de novembro, ocorreu a I Exposição Indígena,⁷⁰ no salão social da Igreja Presbiteriana Unida de São Paulo. “Foram expostas mais de 500 peças confeccionadas pelas crianças e moças do “Nhanderoça (Nossa Casa), índias da S.A.F silvícola e algumas armas indígenas, objetos sagrados da Tribo e outras curiosidades.” (O ESTANDARTE, 15 jan. 1954, p. 9). A Exposição teve como objetivo apresentar aos presbiterianos da Igreja Presbiteriana Unida de São Paulo que os trabalhos de evangelização e integração social desenvolvidos com os indígenas na RID estavam obtendo resultados. Dessa forma, continuar com o trabalho missionário na Reserva de Dourados representava a expansão religiosa, social e política do protestantismo.

As peças artesanais confeccionadas pelas etnias eram para uso próprio e caso houvesse excedentes vendiam para os não indígenas. Os missionários atendiam-nas com a matéria-prima necessária para a elaboração artesanal. Como apresenta um documento do Posto Indígena Francisco Horta:

Os índios dos três grupos produzem artefatos essenciais à vida. A matéria prima para a confecção de tais elementos é assegurada pela Missão Evangélica Caiuá.

A maioria produz artefatos em quantidades suficientes. Contudo, quando há excedentes, estes são vendidos aos civilizados em dourados, geralmente turistas, cujo preço é estipulado pelo próprio índio.⁷¹

A participação da MEC em proporcionar aos indígenas os materiais necessários para a confecção dos artesanatos podem estar relacionados à propagação positiva do projeto educacional, espiritual e social desenvolvido pelos missionários na RID, pelo crescente contato

⁷⁰ Não foi localizado nos documentos e periódicos consultados registros de outra Exposição Indígena.

⁷¹ Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Relatório, julho 1966. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7, planilhas 91-92).

entre indígenas e não indígenas e, ainda, pelo maior acesso entre a Reserva e ao centro urbano com o avanço do povoamento e colonização. A venda e exposição das peças colocavam os indígenas em contato com a sociedade não indígena, ao mesmo tempo que apresentavam suas culturas. Esse contato passava a imagem do “sucesso” da “civilização”, mostrando que as etnias já estavam saindo da condição de incivilidade e alcançando o estágio da civilidade. Por isso, o projeto missionário afirmava-se como fundamental para os povos indígenas. A produção também poderia contribuir com a redução dos objetos doados pelos protestantes, ao passo que os incentivavam a produzir utensílios de uso doméstico e, também, inseriam novas relações com o trabalho.

Na carta escrita pelo missionário presbiteriano Domício Pereira de Matos ao reverendo Benjamin Moraes, em 21 setembro 1949, é notável que para os missionários presbiterianos, os trabalhos de evangelização que eram desenvolvidos com as crianças do orfanato mostravam sua eficiência quando visualizam, por exemplo, “[...] o preparo dessas crianças, como cantam, como recitam, como marcham [...]” (O PURITANO, 25 dez. 1949, p. 2), ações que testemunhavam os resultados que esperavam, de que os indígenas iam “[...] sendo transformados pelo Evangelho de Jesus Cristo.” (O PURITANO, 25 dez. 1949, p. 2). Atuações como essas podem ser compreendidas como estratégias, conforme Certeau (1994, p. 102), “[...] são, portanto, ações que, graças ao postulado de um lugar de poder (a propriedade de um próprio), elaboram lugares teóricos (sistemas e discursos totalizantes), capazes de articular um conjunto de lugares físicos onde as forças se distribuem.” Tais estratégias foram desenvolvidas para construir representações que legitimavam as práticas religiosas, educacionais, sociais e de trabalho das missões.

Portanto, ao mesmo tempo em que o orfanato acolhia as crianças indígenas e possibilitava o acesso à moradia, alimentação, atendimento médico, vestimentas e à escola, intensificavam as práticas de tradições não indígenas, com objetivo de os aproximarem cada vez mais da sociedade não indígena. Contudo, as ações de evangelização não provocaram na RID o rompimento da dinâmica sociocultural dos indígenas.

2.2.2 Ambulatório médico

O médico missionário Nelson de Araújo atendia no ambulatório os indígenas que procuravam ajuda e os indígenas que nas visitas por ele realizadas na Reserva encontravam-se feridos, doentes e em condição de subnutrição. Os acidentes mais frequentes eram em

decorrência de picadas de cobras e ataques de onças. Entre as epidemias mais recorrentes estavam a catapora, a tuberculose, a desintéria, o sarampo e a pneumonia.

Nesse contexto, na primeira metade do século XX, com a criação do SPI, embora o órgão fosse ligado ao Ministério da Agricultura, houve uma preocupação do Estado em controlar as epidemias. Mas foi na década de 1950, com os Serviço de Unidades Sanitárias Aéreas (SUSA), vinculados ao Ministério da Saúde, que os indígenas passaram a ter mais acesso aos programas de saúde, como: medicina, odontologia, vacinação e controle de doenças transmissíveis (FERNANDES et. al., 2019). No ano de 1968, foi realizada no Posto Indígena Francisco Horta Barbosa pelo Serviço de Unidades Sanitárias Aéreas a vacinação contra a varíola.⁷²

Os atendimentos no ambulatório, de início, foram realizados em um “[...] quartinho sem assoalho e sem fôrro, inteiramente aberto na frente e ao lado direito aberto pela metade. As taboas não deram para fechá-lo todo em redor [...]. O aparelhamento do hospitalzinho é quase nulo.” (O ESTANDARTE, 11 abr. 1939, p. 3). Além do espaço improvisado, havia também a falta de materiais para os atendimentos.

À noite, “os doentes ficam isolados, pois o quartinho não tem comunicação interna com a casa do médico; fica no pateo da casa deste, e o pateo não está fechado de muro.” (O ESTANDARTE, 11 abr. 1939, p. 3). Durante o dia, Nelson de Araújo em companhia da ajudante Mabel Maxwell ficava com os indígenas que se encontravam internados, e à noite, só ficava no ambulatório em caso de necessidade. Após o retorno de Mabel Maxwell para os Estados Unidos, e a chegada de Loide Bonfim na Reserva, o médico pode contar com a ajuda da missionária nos atendimentos médicos. Loide Bonfim fez curso de enfermagem em Anápolis/Goiás após chegar na RID. No ano de 1952, foi noticiado no jornal *O Estandarte* que os atendimentos no ambulatório contavam com “[...] a cooperação de uma enfermeira prática, Srta. Léa Jensen [...]” (O ESTANDARTE, 15 nov. 1952, p. 4).

Na Missão, segundo João José da Silva, havia uma “[...] farmaciazinha que tem sido uma bênção para os índios. Também no Posto o governo mantém uma pequena farmácia que ajuda muito [...]” (O ESTANDARTE, 11 jan. 1935, p. 5). Os materiais disponíveis na farmácia contribuía com os atendimentos realizados no ambulatório. Assim, ambos somavam os materiais que haviam para atender ao maior número e da melhor forma os indígenas, visto que, com a intensificação dos contatos interétnicos e com a acomodação forçada na Reserva, os

⁷² Documento do Posto Indígena Francisco Horta Barbosa. Relatório, 25 abril 1968. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7).

indígenas passaram pela redução dos alimentos, contraíram novas epidemias e tiveram sérios acidentes em decorrência dos animais silvestres como onças e cobras venenosas.

No ano de 1939, uma criança ficou gravemente ferida por uma onça. “Uma grande parte do couro cabeludo foi arrancada pela onça, o resto ficou solto, e o olho direito foi muito ofendido.” (O ESTANDARTE, 11 abr. 1939, p. 3). Nesse contexto, o ambulatório médico e a farmácia eram necessários para os indígenas, que passaram a precisar dos medicamentos farmacêuticos e dos atendimentos do médico Nelson de Araújo. Em muitos casos, as rezas, as ervas e as práticas de cura tradicionais indígenas precisaram ser somadas com o atendimento hospitalar. Portanto, embora a medicina do não indígena negasse as culturas indígenas, ela contribuiu com a amenização do sofrimento de muitas crianças, adultos e idosos, e com a cura de muitas doenças, salvando vidas.

A partir do ano de 1963, os atendimentos médicos passaram a acontecer no novo hospital inaugurado na sede da Missão, o “Hospital e Maternidade Indígena Porta da Esperança”, com 38 leitos. Posteriormente, foi ampliado para 50 leitos para atender os indígenas, os obreiros e os funcionários da AECI.⁷³

O atendimento médico e hospitalar realizado pela Missão também possuía como objetivo ensinar aos indígenas novos hábitos de higiene, que faziam parte da proposta de “civilização” e evangelização desenvolvida pelos missionários protestantes na Igreja Evangélica Caiuá, portanto, incluía a educação para os indígenas.

2.2.3 Igreja Evangélica Caiuá

O projeto de evangelização desenvolvido pelos missionários da MEC na Reserva ocorreu mediante a distribuição de bíblias,⁷⁴ dos cultos, das pregações, das palestras de evangelização, das visitas nas casas das famílias indígenas e das aulas na escola dominical. Por meio do protestantismo, que se configura como “[...] uma atitude de pensamento e de vida no seio do cristianismo que se pretende fiel ao Evangelho” (BOISSET, 1971, p. 9), que passou a construir na sociedade uma nova mentalidade religiosa, social e educacional, dirigida pelo movimento ecumênico⁷⁵ do protestantismo brasileiro.

⁷³ Relatório do Secretário Executivo Rev. Beijamim Bernardes. Missão Caiuá em 20/02/2004. Disponível em: http://www.executivaipb.com.br/site/atas/CE/CE2004/doc_CXIX_110.pdf.

⁷⁴ Atividade iniciada na primeira metade do século XIX pelo missionário metodista Daniel P. Kidder, que chegou no Rio de Janeiro em 1837 e ficou conhecido como o distribuidor de bíblias (MENDONÇA, 2008).

⁷⁵ “[...] diálogo entre diferentes confissões religiosas, e “ecumenismo”, movimento de aproximação entre as diversas igrejas e religiões” (GONÇALVES, 2011, p. 36).

A partir de Gonçalves (2011, p. 134, grifos do autor), “[...] o *contexto ecumênico*, pelo qual passavam as igrejas protestantes brasileiras foi favorável e mesmo determinante para que a iniciativa de estabelecer uma missão entre indígenas tomasse vulto e se efetivasse no país.”

Nesses contextos de evangelização, os missionários metodistas e presbiterianos foram inserindo os princípios da fé protestante na RID. A partir das influências do movimento metodista que surgiu na Inglaterra no século XVIII com John Wesley. Ainda no mesmo século, o metodismo migrou para os Estados Unidos, em que no ano de 1784 foi fundada a Igreja Metodista Episcopal com valores moralistas (Pietistas),⁷⁶ desenvolvendo a fé, a educação e a “civilização” protestante que chegam ao Brasil no século XIX, com registros no ano de 1867, e que, posteriormente, articulam-se com as ideias de modernidade, nacionalidade e liberdade difundidas pelos republicanos. A ideia de modernidade a partir das contribuições de Le Goff (1990) está relacionada com as mudanças que passaram a ocorrer nas organizações sociais, políticas e econômicas no Ocidente em especial nos séculos XIX e XX, por meio de um processo de racionalização, que insere uma ruptura com o passado.

Na sede da Missão, o templo da Igreja foi construído no ano de 1939, com salas laterais para o funcionamento da escola primária e da escola dominical. Foi então denominado de templo-escola. Para os presbiterianos, “o templo é a Casa de Deus dedicada exclusivamente ao culto. É a casa de Oração para todas as gentes, segundo define Nosso Senhor Jesus Cristo.” (MANUAL PRESBITERIANO, 1999, p. 110). No que se refere ao Metodismo, é possível afirmar que se configurou como um movimento educativo, em que, a partir das influências deixadas por John Wesley, líder do movimento Metodista desenvolvido na Inglaterra no século XVIII, implementou uma educação metodista com base teológica, fundamentada no progresso, na liberdade e na “civilização” dos indivíduos por meio do processo educativo-religioso.

Anterior à construção do templo, os cultos e as aulas na escola primária e na escola dominical ocorriam em barracões, construídos, em sua maioria, pelos indígenas, na sede e na mata, próximos das famílias indígenas. Como apresentado por A. L. Davis, após visitar a Missão no ano de 1938 e adentrar na Reserva para ministrar os cultos: “os índios tinham feito ali uma espécie de barracão, coberto de galhos e folhas e tinham colocado tóros para bancos – uma demonstração da boa vontade deles, relativa ao trabalho de evangelização.” (O ESTANDARTE, 11 abr. 1939, p. 3). Segundo o encarregado do Posto Antonio Rocha, os cultos

⁷⁶ O Pietismo é um movimento religioso que surgiu na Alemanha ao final do século XVII e teve como precursor o pastor luterano alemão Phillipp Jakob Spener (1635 – 1705). As manifestações religiosas pietistas consistem na “[...] “experiência com Cristo” e no cultivo de sua presença”. Em que não negam a igreja, mas, priorizam “[...] o culto privado, pessoal da família e os cultos comunitários, que não dependem dos ministros ordenados e nem de templos” (MENDONÇA, 2008, p. 109, 113).

e as pregações contribuía[m] “[...] para levantar a força moral dos nossos selvícolas, evitando muito o alcoolismo”⁷⁷, posto que, para os protestantes, o alcoolismo significava um empecilho para o progresso e o alcance da “civilização” e evangelização.

Assim, para os missionários que eram chamados de “[...] pioneiros da Fé cristã [...]”, levaram com [...] estoicismo e dedicação aos irmãos da selva os conhecimentos primários, iniciando-os na civilização e, mais que tudo, levando-lhes a palavra e o conhecimento de Cristo.” (O ESTANDARTE, 10 jun. 1940, p. 3). Isso com o propósito de, por meio do evangelho, tirar os Kaiowá, Guarani e Terena da “selvageria”, e torná-los “civilizados” para poderem conviver com os não indígenas e alcançar a salvação. “Muitos tem tido o privilégio de ser alcançados antes de morrer e tem recebido Cristo e a salvação.” (O ESTANDARTE, 31 mar. 1949, p. 7).

Na Igreja, eram realizados os casamentos e os batizados dos indígenas. No ano de 1942, foram batizados o total de 15 indígenas, sendo 14 da etnia Terena, como seguem apresentados no Quadro 2, elaborado a partir dos dados obtidos em *O Estandarte* (20 maio 1942, p. 3).

Quadro 2 – Indígenas batizados em 1942

Manoel Bertolino
D. Antonia Pereira
Inocencio Ribeiro
D. Elena Araujo
João Machado
D. Aurora Batista
Joaquim Machado
D. Florisia Morales
Ramon Ramis
D. Rita Reginaldo
Antonio Rodrigues
D. Marcelina Rodrigues
Senhorinha Etelvina Machado
Marcos Silva
Lídio Reginaldo

Fonte: elaborado pela autora.

Após serem batizados, passavam a contribuir com o trabalho de evangelização e com as atividades realizadas pela igreja e a praticarem as crenças protestantes. Alguns indígenas foram destacados pelos missionários em decorrência do “[...] preparo bíblico de evangelistas [...], sendo eles: [...] Marçal, Tamoio e Patricio que lutam por Cristo entre a sua gente.” (O ESTANDARTE, 15 abr. 1953, p. 12).

⁷⁷ Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Relatório, 9 dezembro 1937. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 194, planilha 010).

Para atingir o maior número de indígenas convertidos à fé cristã, a evangelização era “[...] feita de rancho em rancho, na igreja, no barracão da mata e pessoalmente.” (O ESTANDARTE, 15 abr. 1946, p. 3). Com o objetivo constante de atingir àqueles que não aceitavam a evangelização, “[...] há muitos seguidores de Cristo que ainda não creem no poder do Espírito Santo para transformar a vida de um Caiuá bêbado em crente sincero e fiel.” (O ESTANDARTE, 31 mar. 1949, p. 7).

Nesse sentido, a conversão dos indígenas, que desempenhavam ações de influências na RID, era tida como uma vitória para os missionários. Como foi apresentado por Loide Bonfim em uma matéria publicada no ano de 1952 no jornal *O Puritano*, a missionária destaca que a Missão havia alcançado grande vitória entre os indígenas, “converteu-se há pouco um dos chefes mais influentes dos Caiuás, com toda a sua família.” (O PURITANO, 10 set. 1952, p. 4). Acreditava-se que com essa conversão a igreja evangélica conseguiria um maior número de seguidores, em decorrência das influências que o chefe desenvolvia entre os indígenas.

A propagação do evangelho entre os indígenas foi considerada também como a solução para o não desaparecimento total das etnias. “A raça indígena no Brasil está sentenciada a desaparecer... daqui a 50 anos eles serão objetos de museu... Precisamos apressar a evangelização deste povo, antes que seja tarde demais...” (O ESTANDARTE, 15 nov. 1950, p. 5).

Além de atingir a salvação, de impedir o desaparecimento dos indígenas, a atuação da Igreja, na Reserva, segundo os missionários, possibilitava uma melhor condição de vida para os indígenas. Há “[...] enorme diferença do padrão de vida dos índios há tempo evangelizados e o dos que ainda não foram transformados pelo Evangelho. O Evangelho transforma o índio transforma tudo, até os ranchos e o aspecto dos indivíduos.” (O ESTANDARTE, 15 abr. 1953, p. 12). A transformação no modo de viver e se relacionar está associado ao contato com outra cultura, outras tradições e crenças, que negavam as culturas indígenas, classificando-os como selvagens, que necessitavam receber o evangelho para alcançar a “civilidade” e o desenvolvimento espiritual, material e intelectual. Essas proposições possibilitam compreender que “o ponto de partida e o de chegada coincidem: a religião, a crença é um fato humano e universal. O problema será transformar a ‘crença’ na verdadeira Fé, transformando ao mesmo tempo a ‘barbárie’ em *civilização*.” (POMPA, 2006, p. 117, grifos da autora).

Nas relações religiosas, mesmo que os missionários negassem e até discriminassem as culturas e as crenças indígenas, a participação na Igreja permitia acesso à alimentação, vestimentas, medicamentos, escola, e até a materiais para a casa. Portanto, os indígenas podem

ter se aproximado da fé cristã em busca das doações realizadas pelos membros da Igreja e que passaram a ser de necessidade para eles a partir do momento em que foram morar na Reserva.

Os indígenas que não frequentavam os cultos e as reuniões dominicais tiveram suas crenças consideradas como superstições. “Muitos dominados pelas superstições e pelos tabus da sua raça, são indiferentes ao Evangelho.” (O ESTANDARTE, 15 nov. 1952, p. 5). Já os indígenas adeptos do evangelho foram caracterizados como dóceis, receptivos e inteligentes. Assim, caracterizar as crenças indígenas como superstições, que para os protestantes significavam “[...] falta da verdadeira religião e da bancarrota da espiritualidade,”⁷⁸ foi uma das estratégias utilizadas para negá-las e impor a religião confessional protestante. Já a religião protestante era reconhecida pelos seus fiéis como “[...] a religião espiritual, sem superstições, sem momices, sem aumentos e sem omissões; é a religião pregada e praticada por Jesus Cristo, por seus apóstolos e pelos verdadeiros cristãos [...]” (O ESTANDARTE, 10 abr. 1942, p. 2).

Com o objetivo de facilitar e ampliar a evangelização na Reserva, a MEC contou com os trabalhos da Missão Wycliffe de tradução da bíblia para a língua Kaiowá. No ano de 1956, chegou à MEC, a missionária Lorraine Bridgeman para iniciar as traduções, e, posteriormente, o casal Taylor para compor com a missionária. Assim, desde o ano de 1961, a equipe do *Summer Institute of Linguistics* a (Missão Wycliffe) tem desenvolvido o trabalho de tradução da bíblia na MEC.⁷⁹

Portanto, a ação de negar e caracterizar as crenças indígenas como tabus e superstições esteve associada ao não reconhecimento das culturas indígenas, como também pode ser entendida como uma das estratégias de convencer os indígenas a aceitarem a evangelização e, posteriormente, receberem o batismo.

Assim, os Kaiowá, Guarani e Terena foram fazendo parte de uma nova configuração cultural. No entanto, também a utilizava para manter sua autonomia étnica e resistirem a todas as interferências culturais que estavam sendo inseridas na Reserva. Cada etnia a seu modo foi assimilando ou não o que era imposto e construindo novos significados culturais, a partir da sua cultura para manter suas tradições, crenças e símbolos culturais, sendo agentes na construção da sua história. De tal modo, que os indígenas foram, então, articulando suas táticas diante das estratégias desenvolvidas pelos não indígenas.

Com vistas que para Certeau (2014, p. 94), o conceito de tática refere-se “[...] a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora

⁷⁸ A PENNA EVANGELICA, 16 maio 1930, p. 3.

⁷⁹ Relatório do Secretário Executivo Rev. Beijamim Bernardes. Missão Caiuá, 20/02/2004.

lhe fornece a condição de autonomia.” Percebe-se que a imposição do poder do Estado e das igrejas fazia com que os indígenas se reorganizassem, camuflassem e atuassem para inviabilizar as estratégias missionárias e estatais e, assim, assegurassem a continuidade das culturas e saberes indígenas. Isso porque “a ordem efetiva das coisas é justamente aquilo que as táticas ‘populares’ desviam para fins próprios, sem a ilusão que mude proximamente.” (CERTEAU, 2014, p. 83).

Nessa perspectiva, conhecer a história das instituições escolares, a qual é marcada pelas relações entre os indígenas e não indígenas ocorridas cotidianamente, contribui com a compreensão dos contatos, das pessoas e dos espaços em que a educação escolar foi desenvolvida. Para tanto, a seção 3 apresenta a história e o funcionamento das escolas instaladas na RID na primeira metade do século XX.

3 ESCOLAS NA RESERVA DE DOURADOS CRIADAS NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX: HISTÓRIA, RELIGIOSIDADE E EDUCAÇÃO ESCOLAR

A história da escola é uma história de criações, porém é também uma história dessas recepções, acomodações, traduções, apropriações, recusas, resistências, fusões, mestiçagens, metamorfoses... (ESCOLANO BENITO, 2017, p. 97).

As investigações acerca das instituições escolares desenvolvidas com as contribuições da Nova História Cultural no campo de estudo da História da Educação possibilitaram pesquisas com “[...] uma pluralidade de abordagens e de compreensões” (CHARTIER, 1991, p. 176), que passaram a considerar aspectos culturais e sociais nos estudos sobre a história das instituições escolares, a história das disciplinas escolares, a história do currículo, a história da formação e da profissão docente, entre outras. Assim, é apresentada, nesta seção, a história das escolas que foram instaladas na RID na primeira metade do século XX e a atuação dos não indígenas por meio do SPI e da MEC nos contatos com os Kaiowá, Guarani e Terena, a partir dos dados encontrados nos documentos do SPI, nos jornais protestantes *Expositor Cristão*, *O Estandarte*, *A Penna Evangelica*, na revista *Voz Missionária* e na bibliografia que aborda estudos sobre instituições escolares.

3.1 Escola Dominical: um ideário de conversão, educação e “civilização”

Os missionários iniciaram as atividades de evangelização na Escola Dominical no ano de 1929, com justificativa da necessidade de levar aos indígenas o conhecimento do evangelho, afastando-os dos seus costumes tradicionais que foram caracterizados pelos missionários como feitiçaria, superstição e apatia. Tinham como propósito salvar suas almas, tirando-os do paganismo e libertando-os das condições de selvageria em que, segundo os protestantes viviam os Kaiowá, Guarani e Terena. Para isso, nas escolas dominicais, era preciso, de acordo com o presbiteriano John Edgard Hoover,⁸⁰ “[...] ensinar o poder da oração e a necessidade de Deus se tornar parte intrínseca da vida.” (O ESTANDARTE, 28 fev. 1950, p. 3).

As aulas tiveram início com o médico Nelson de Araújo, que aos domingos desenvolvia os trabalhos de evangelização por meio de reuniões em que eram realizados os estudos bíblicos

⁸⁰ “Diretor do S.F. de Investigações dos Estados Unidos.” (O ESTANDARTE, 28 fev. 1950, p. 3).

com as crianças entre 8 e 12 anos, jovens e adultos (EXPOSITOR CRISTÃO, 17 set. 1940). Para os protestantes, a bíblia representa um “[...] documento da Palavra de Deus; quando a consideram como livro da Igreja, tanto do núcleo como da pessoa, ao qual se refere o protestante para dirigir praticamente sua vida moral e social e, intelectual [...]” (BOISSET, 1971, p. 10). Assim, evangelizava-se os que já participavam das reuniões dominicais e buscava-se, por intermédio desses fiéis, converter outros indígenas ao protestantismo. Logo, “a Escola Dominical, como instituição paralela à Igreja, passou a desempenhar função importante no desenvolvimento e consolidação das igrejas” (MENDONÇA, 2008, p. 100), como pode ser observado no trabalho desenvolvido pela Escola Dominical na RID.

O protestante presbiteriano John Edgard Hoover ainda apresenta que:

É na escola dominical que o professor ensina a Bíblia ao menino e é impossível crer que o progresso do bem e da justiça se faça sem a direção da Palavra de Deus. Ela é a fonte de alimento espiritual, a solução dos problemas da vida e a inspiração para a luta do cristão. (O ESTANDARTE, 28 fev. 1950, p. 3).

Nessa perspectiva, afirmava-se a efetividade do projeto missionário protestante, que se manteve por meio do ensino do evangelho, por meio dos estudos bíblicos e dos hinários, com estratégias de comutar as culturas das etnias indígenas pela cultura protestante, a partir de justificativas da incivilidade das etnias. Ao passo que “a estratégia postula um *lugar* suscetível de ser circunscrito como algo *próprio* e ser a base de onde se podem gerir as relações com *uma exterioridade* de alvos ou ameaças [...]” (CERTEAU, 2014, p. 93, grifos do autor). Logo, “o protestantismo constituía um ‘modo de vida’ e aceitá-lo nos seus princípios de crença implicava em mudanças de padrões de cultura.” (MENDONÇA, 2008, p. 143). Neste processo, por meio da Escola Dominical, os missionários foram agentes de assimilação do indígena à educação missionária de fé protestante, uma vez que seu “[...] propósito consiste precisamente em fecundar nos alunos os conhecimentos bíblicos e o carácter christão.” (A PENNA EVANGELICA, 20 dez. 1930, p. 2).

As imagens negativas apresentadas pelos missionários metodistas e presbiterianos como representações dos indígenas; foram utilizadas como justificativas para evangelização, “civilização”, submissão e integração das etnias à sociedade não indígena. Deste modo, para evitar as falsificações diante das representações e não as reproduzirem é preciso, como menciona Chartier (2011, p. 15), “[...] se libertar das representações ilusórias ou manipuladoras do passado e estabelecer a realidade do que foi.” À medida que foram se organizando ante às imposições religiosas, sociais, econômicas, culturais e educacionais, os indígenas foram, por

meio das novas vivências culturais, construindo suas representações a partir das suas crenças, culturas e saberes.

Após os anos de 1937 e 1938, as professoras Loide Bonfim e Áurea Batista passaram a ministrar aulas na escola dominical. Ambas eram responsáveis pela educação confessional protestante e pelo cântico indígena que cantava hinos em português e em Guarani (O ESTANDARTE, 15 maio 1950). Posterior ao ano de 1953, a professora Debora Simionato passou a contribuir com os trabalhos dominicais de evangelização.

Em 1942, o protestante Isaac do Vale, apresentou na imprensa evangélica que funcionava na Missão duas classes da escola dominical (O ESTANDARTE, 20 maio 1942). Deste modo, em relação à frequência dos indígenas no ensino dominical, foram obtidos os seguintes dados com base nas informações encontradas nos jornais *O Estandarte* e *O Puritano*, entre os anos de 1928 e 1952:

Tabela 3 – Frequência indígena na Escola Dominical

Ano	Quantitativo de Indígenas
1935	80
1943	140
1950	150
1951	155 ⁸¹
1952	168

Fonte: elaborado pela autora.

Com base nos dados levantados, é possível afirmar que o número de indígenas que aceitavam ou não o evangelho, mas que passaram a frequentar as reuniões dominicais e os cultos realizados na Igreja Evangélica Caiuá teve um expressivo crescimento entre os anos de 1935 e 1943, já de 1943 a 1952, os números revelam a permanência dos indígenas na Escola Dominical, como pode-se notar na Tabela 4:

Tabela 4 – Percentual de crescimento da frequência indígena na Escola Dominical

Anos	Percentual de crescimento
1935 - 1943	75%
1943 - 1950	7,15%
1950 - 1951	3,33%
1951 - 1952	8,38%
Total 1935 - 1952	110%

Fonte: elaborado pela autora.

Esse aumento entre os anos de 1935 e 1943 pode estar relacionado aos interesses dos indígenas em obterem os presentes que eram oferecidos pelos missionários, bem como pelo

⁸¹ Número de alunos matriculados (O PURITANO, 25 mar. 1952).

aumento populacional na Reserva e, também, em decorrência do interesse dos indígenas em aprenderem sobre os não indígenas, como a sua cultura e os seus conhecimentos para que, assim, fosse possível manter as relações necessárias para sua sobrevivência. Já entre os anos de 1943 e 1952, a partir do crescimento populacional da Reserva, apresentado na Tabela 1, é possível compreender que ocorreu uma permanência da frequência indígena na Escola Dominical. O movimento realizado pelos indígenas de negar, assimilar, participar e aceitar o que era oferecido na RID incide sobre o que Certeau (2014, p. 94) denominou de táticas, uma vez que “a tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha.”

Este cenário também pode ser observado na segunda metade do século XX. Conforme Pereira (2014), em fins da década de 1970, a RID passou a ser um espaço atrativo para as agências indigenistas, e o acesso aos recursos por elas disponibilizados passou a atrair um expressivo número da população indígena da região para as aldeias da RID, que resultou em um crescimento demográfico. Deste modo, os indígenas não ansiaram ser não indígenas, como talvez pensaram ou idealizaram os missionários, mas souberam fazer uso do que estava sendo oferecido por meio dos contatos e das trocas “[...] segundo seus interesses próprios e suas próprias regras,” realizando, assim, uma bricolagem (CERTEAU, p. 40, 2014).

No ano de 1946, a professora Loide Bonfim, em um texto elaborado para o jornal *O Estandarte*, apresentou que “as Escolas Dominicais vão bem. Há um pequeno rebanho com o qual o maligno tem experimentado tôda a sua astúcia. Muitos são firmes e dão bom testemunho.” (O ESTANDARTE, 15 abr. 1946, p. 3). A professora expõe de forma positiva o andamento e a atuação das classes dominicais, assim como a importância e a necessidade da presença da evangelização entre os indígenas para a defesa dos espíritos do mal, uma vez que, evangelizados, os indígenas se tornavam fortes e resistentes às influências malignas.

Para afirmar a importância e poder de transformação da escola dominical na cura do mal, esta era apresentada “[...] como forte baluarte contra as ondas encolerizadas do mal que assolam a humanidade e é um meio poderoso para reduzir o exército dos jovens transgressores e delinquentes.” (O ESTANDARTE, 28 fev. 1950, p. 3).

A proposta educativa-religiosa, que os protestantes metodistas implementaram no Brasil no final do século XIX, foi uma continuidade do metodismo norte-americano, o qual buscou expandir a fé protestante, mas ao mesmo tempo educar os indivíduos para alcançar uma sociedade mais civilizada e desenvolvida em âmbitos sociais e econômicos. A proposta é edificada por meio da disciplina pela fé, pela educação e pelo trabalho, para isso, foram

constituídos os colégios,⁸² as escolas dominicais e as escolas primárias, para os não indígenas e os indígenas.

Como apresentado por Novaes (2003), a difusão da fé civilizatória protestante foi o grande objetivo da implantação das escolas. As instituições escolares se estabeleceram como o instrumento de aplicação e efetivação do projeto civilizatório, em especial, aos indivíduos tidos como fragilizados no processo sociolinguístico, cultural, econômico e educacional. Sendo necessário, assim, inseri-los em espaços de formação a qual propiciasse o desenvolvimento da mente, dos comportamentos, da moral, da civilidade, da higiene, da nacionalidade e da formação de caráter.

Desse modo, o ensino voltado aos indígenas da RID provocou mudanças socioculturais, religiosas e econômicas no modo de vida dos Kaiowá, Guarani e Terena. Essas mudanças puderam ser vistas com o estabelecimento de novas formas de trabalho, nova língua (a Língua Portuguesa), novos comportamentos, novas práticas religiosas, novos cargos religiosos, como os de liderança nas congregações da Missão e, também, com as novas profissões, como as de carpinteiro e trabalhadores rurais. No entanto, é preciso salientar que tais mudanças ocorreram por meio das resistências, das perdas, das assimilações e das participações dos indígenas em todo o processo de evangelização e alfabetização. Eles não podem ser vistos meramente como vítimas, posto que, diante dos conflitos interétnicos, foram e são agentes da sua história. “Confrontados com situações novas, os povos indígenas têm que tentar novos ordenamentos do seu modo de ser.” (MELIÀ, 1981, p. 9).

Portanto, a partir da educação indígena, as etnias foram demonstrando e afirmando a permanência da sua alteridade,

[...] à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com as quais poderíamos nos identificar a cada uma delas - ao menos temporariamente. (HALL, 2015, p. 12).

Nesse sentido, a alteridade “[...] é a liberdade de ser ele próprio” (MELIÀ, 1999, p. 12), como evidenciaram as etnias da RID por meio do seu potencial de reorganização diante das novas relações que foram sendo impostas, construídas e mantidas por meio da educação protestante que envolvia a evangelização, a escola e as novas técnicas de trabalho.

⁸² O primeiro a ser construído no Brasil foi o Colégio Piracicabano no ano de 1881 na cidade de Piracicaba/SP, por intermédio dos trabalhos dos irmãos Manoel de Moraes Barros e Prudente de Moraes e, da fundadora, missionária americana Miss Martha Hite Watts (O ESTANDARTE, 4 set. 1930).

3.2 Escola da Missão

O crescente número de pesquisas sobre as instituições escolares permitiu que pesquisadores da área da História da Educação adentrassem a essa temática ainda pouco investigada no que se refere à história, ao funcionamento, às práticas e aos sujeitos envolvidos na construção da/cultura escolar. Como apresentado por Magalhães (1996), foi a partir das últimas décadas que, na História da Educação, os estudos dos processos de formação e de desenvolvimento das instituições educativas configuraram-se um domínio do conhecimento historiográfico em renovação. Segundo o autor, constituiu uma significativa alteração metodológica, posto que essa história passou a ser “[...] construída da(s) memória(s) para o arquivo e do arquivo para a memória, intentando uma síntese multidimensional que traduza um itinerário pedagógico, uma identidade histórica, uma realidade em evolução, um projeto pedagógico.” (MAGALHÃES, 1996, p. 61).

Em vista disso, no que se refere à história da Escola da Missão, o contato inicial que os indígenas da RID tiveram com as aulas ministradas na MEC por meio do professor Esthon Marques e da professora Guilhermina Alves da Silva ocorreu pela alfabetização de adultos, entre os anos de 1929 e 1930 em espaço improvisado na sede do Posto Indígena Francisco Horta Barbosa, como segue apresentado na Figura 4.

Figura 4 – Construção improvisada da primeira escola da MEC



Fonte: Museu Histórico de Dourados, década de 1930.

Esta fotografia permite entrever a construção improvisada da primeira escola da MEC, feita em madeira e coberta de sapé. A construção tinha o formato arredondado e era toda cercada por pedaços de madeira; no centro deste espaço, havia uma área fechada, onde ocorriam as aulas. Esse espaço era todo contornado por um ambiente aberto na forma de varanda. Além disso, é possível notar (da esquerda para direita da fotografia) um portão de madeira, o que leva a compreender que era a entrada da escola. Ainda na frente da construção, há uma árvore grande e ao fundo também; como pode ser observado na fotografia, proporcionava sombra à escola. As características da construção improvisada podem estar relacionadas ao fato de a MEC ainda não possuir um espaço próprio em Dourados nesse período de instalação. Evidenciam-se, assim, os poucos recursos de início disponíveis, e também, a não preocupação em atender os indígenas em espaços mais apropriados.

As reuniões religiosas e as aulas de alfabetização marcaram a presença da escola na RID, em que passaram a inserir os indígenas em contextos de evangelização, “civilização” e alfabetização conduzidos pelos interesses dos missionários e dos agentes do Estado brasileiro de assimilação cultural e integração dos indígenas na sociedade não indígena.

Deste modo, o sistema escolar “[...] forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global.” (CHERVEL, 1990, p. 184). No caso da educação para os indígenas, a imposição de novos costumes não indígenas, elegidos como sinônimos de civilidade e desenvolvimento, buscou transformar as culturas, os comportamentos e os costumes indígenas para atingir o progresso das etnias no alcance do aperfeiçoamento social, dos indígenas e da sociedade não indígena. Diante do exposto, o projeto civilizatório dos missionários manteve-se em “[...] desenvolver a Escola, 1º Evangelizando, 2º Alfabetizando e 3º cercando as crianças de mais cuidado sem o qual o futuro deste povo é negro e sem esperança.” (O ESTANDARTE, 15 abr. 1946, p. 3). Tal projeto caracterizou a educação escolar como uma grande aliada da Igreja, “[...] sendo o meio mais eficaz para levar o conhecimento do Evangelho àqueles que, como os índios, jazem num completo paganismo.” (A PENNA EVANGELICA, 22 fev. 1930, p. 2).

Nesse caminhar, as primeiras tentativas de alfabetização dos adultos realizadas pelo professor Esthon Marques, entre 1929 e 1930, não obtiveram sucesso, em razão da resistência dos indígenas no processo de alfabetização e evangelização. Logo, os missionários perceberam que a obtenção do êxito no projeto de alfabetização dos indígenas iria requerer que a educação escolar fosse oferecida de início para as crianças. Com isso, os pais, ao enviarem os filhos para a escola com objetivos primeiros de receberem presentes, como: roupas, sapatos, produtos de higiene, outros objetos e alimentos, foram aos poucos se aproximando da escola e aumentando

o índice de frequência. Como as crianças estavam em processo de formação, no que se refere à cultura e aos saberes tradicionais, manifestavam menor resistência quando comparadas com os adultos. Assim, a presença indígena na escola passou a ser também uma forma de resistência, ao estabelecerem relações com os missionários, com a sua cultura e os seus conhecimentos. “Eles perceberam que para compreender o modo de ser e pensar escrito dos *karai*⁸³ teriam que aprender a dominar os mistérios dos saberes do papel.” (BENITES, Tônico, 2009, p. 75-76, grifo do autor). Os indígenas buscaram formas de permanecerem frente às novas condições que estavam sendo impostas na RID. Esses movimentos empreendidos pelos indígenas, na concepção de Certeau (2014, p. 46), podem ser compreendidos como táticas, ou seja, as “maneiras de fazer”, de se organizar, transformar, atuar e permanecer encontradas pelas etnias diante das relações de convivência com os não indígenas, ao passo que “[...] as táticas apresentam continuidades e permanências.”

As aulas na primeira escola construída pelos missionários, a Escola Diária, tiveram início no ano de 1933, pelo médico Nelson de Araújo, em barracão edificado próximo ao Posto do SPI e na mata. O médico precisou substituir o professor Esthon Marques que deixou a MEC em agosto de 1930. Nelson de Araújo ministrou aulas até o ano de 1937. A partir desse período, a professora Áurea Batista chega à Missão e assume as aulas (CARVALHO, 2004). Após 1937, Nelson de Araújo continuou a desenvolver de forma mais exclusiva os trabalhos no ambulatório médico.

A Figura 5 apresenta a professora Áurea Batista, que se encontra no lado direito da fotografia em pé de blusa clara e saia escura, com os alunos indígenas na Escola Diária. A menina, que se encontra em pé, de vestido claro e cabelo amarrado posicionada do lado esquerdo da professora Áurea Batista, aparentemente não é uma criança indígena. Não foi encontrada nos documentos oficiais e periódicos protestantes uma definição para a designação do nome da escola, contudo, a partir das pesquisas realizadas, é possível compreender que a escola recebeu o nome de Escola Diária por funcionar “[...] cinco dias da semana [...]” (EXPOSITOR CRISTÃO, 21 mar. 1939, p. 9).

⁸³ Não indígena.

Figura 5 – Professora Áurea Batista e alunos indígenas na Escola Diária



Fonte: Museu Histórico de Dourados, década de 1930.

Mesmo não sendo possível visualizar toda a construção do espaço onde funcionava a Escola Diária, pode-se observar, por meio desta fotografia, que a escola possuía o formato de um barracão, feito de madeira e coberto com telhas e sapé. Em seu entorno, há algumas árvores secas, possivelmente em decorrência do processo de desmatamento da área da RID. Em relação aos alunos, é possível perceber que esses eram de diferentes idades, pois nota-se a presença de crianças maiores e outras bem pequenas. Alguns desses alunos aparecem sentados em carteiras feitas de “[...] caixotes de gasolina,” e outros estão em pé. (EXPOSITOR CRISTÃO, 30 mar. 1937, p. 7). Do lado direito da fotografia, bem na frente, está o quadro, e embaixo do quadro um pano, que provavelmente era utilizado pela professora para apagá-lo. Do lado esquerdo para o direito da imagem, está um menino entretido com um objeto na mão, aparentando ser uma bola. Os dois homens que estão em pé, um do lado do quadro e o outro do lado esquerdo da fotografia, que trajam camisa, calça e cinto, não foi possível identificá-los. Em análise da posição das pessoas, dos mobiliários escolares e por ocuparem o espaço externo da construção da Escola, é possível dizer que ocorreu uma organização do espaço e das pessoas para a realização do registro fotográfico. Com base nas contribuições de Vidal e Abdala (2005, p. 186), no momento do registro fotográfico, a organização quanto ao enquadramento frontal e os

olhares voltados para a câmera, reforça “[...] a representação da fotografia como um documento.”

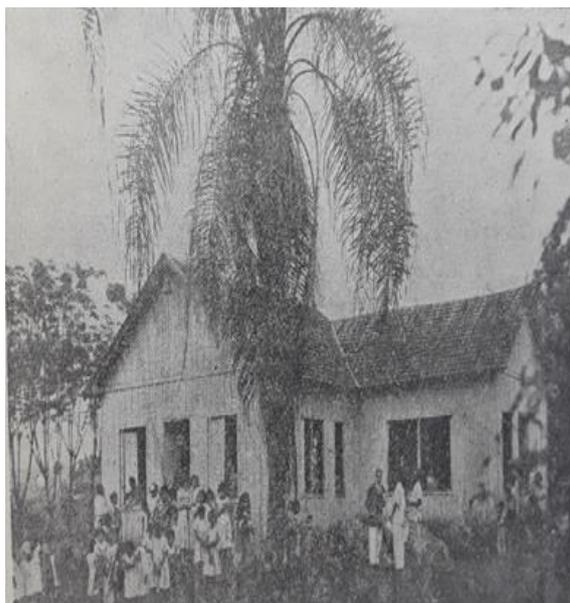
A partir de agosto de 1939, as aulas passaram a acontecer no templo-escola, espaço destinado para escola e igreja, na sede da Missão. A escola primária, construída na sede da MEC no ano de 1939, foi denominada de Escola da Missão, deixando de ser conhecida como Escola diária.⁸⁴ O templo foi construído a partir de doações, como a de “35 contos de réis” que as sociedades femininas da Igreja Presbiteriana dos Estados Unidos realizaram para a Missão no início do mesmo ano da construção. Após a doação, ficou acordado entre a equipe missionária da MEC que o dinheiro seria utilizado na “[...] construção de um prédio que servirá para templo e escola; isto na sede, e escolas primarias [...] Assim, o barracão que tem servido durante muitos anos para templo, escola e centro social, será substituído por uma casa ampla e adaptada às necessidades do trabalho.” (O ESTANDARTE, 11 abr. 1939, p. 3). As novas construções foram realizadas para proporcionar melhores condições de trabalho e, também, para expandir o projeto protestante de evangelização e alfabetização com ações de assimilação e homogeneização cultural.

A Figura 6 propicia conhecer a parte exterior da construção do templo-escola. A igreja ficava na frente e as salas destinadas à escola dominical e primária localizavam-se nas laterais do prédio. Já a Figura 7 apresenta a parte interna da sala de aula da Escola da Missão, pela qual é possível visualizar parte do mobiliário, como as carteiras destinadas aos alunos; da organização entre as crianças, pode-se notar que os meninos e as meninas sentavam-se separados e todos estavam uniformizados.⁸⁵ Embora a sala de aula fosse mista e os protestantes defendessem a coeducação, por influências norte-americana, o fato das crianças serem ainda separadas por sexo na organização da sala de aula, pode estar relacionado a orientações religiosas, mas também, a questões de costumes e disciplina escolar (ALMEIDA, 2015).

⁸⁴ ESCOLA MUNICIPAL FRANCISCO MEIRELES. Projeto Pedagógico/Produção do Saber. Dourados/MS, 1999.

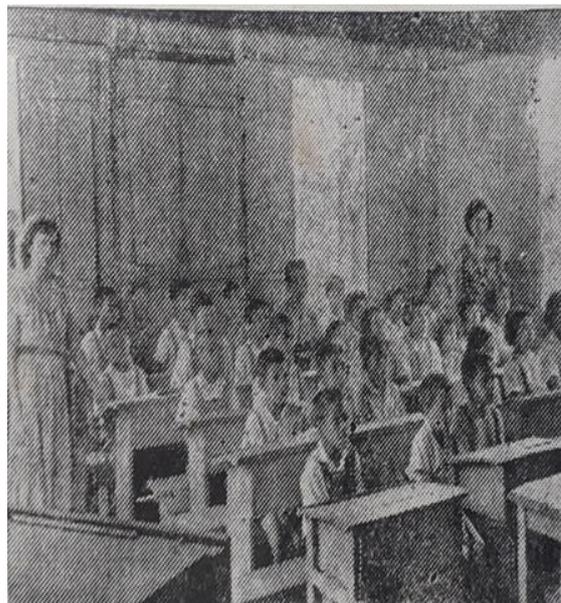
⁸⁵ Por terem sido retiradas do material impresso scaneado, o jornal *O Estandarte*, a qualidade de legibilidade das figuras está comprometida.

Figura 6 – Templo-escola



Fonte: Voz Missionária, out., nov., dez., 1952, p. 9.

Figura 7 – Sala de aula da Escola da Missão



Fonte: Voz Missionária, abr., maio, jun., 1953, p. 31.

A construção do prédio para funcionar a igreja e escola feita de madeira, com janelas nas laterais e na parte da frente e coberta com telhas apresenta um espaço maior e mais estruturado quando comparado com a estrutura anterior, da Escola Diária, conforme revelam as Figuras 6 e 7. Em frente ao prédio, há um pé de coqueiro e outras árvores ao redor. Há também diversas pessoas, sendo crianças e adultos. Na parte interna, encontram-se duas professoras em pé e alunos sentados nas carteiras de madeira. Todos estão com os olhares e posturas direcionadas para frente, possivelmente uma preparação para o registro fotográfico. Segundo Burke (2017, p. 25), “[...] imagens, assim como textos e testemunhos orais, são uma forma importante de evidência histórica”, pois elas registram cenas do passado que, ao serem analisadas, questionadas e contextualizadas, contribuem com a escrita da História da Educação.

A Escola da Missão somou com as ações realizadas pela MEC na área da saúde, da assistência social e espiritual entre os indígenas da RID. Desse modo, incutiu novos hábitos quanto à higiene, ao trabalho e a novas formas de se relacionarem com o universo social, cultural, religioso e do trabalho. Para isso, contou com o trabalho dos professores missionários, que chegaram na Missão, oriundos principalmente de São Paulo e Rio de Janeiro, em período distintos, como segue apresentado no quadro abaixo com base nas informações encontradas no jornal *O Estandarte*:

Quadro 3 – Período em que os professores chegaram na MEC

Ano	Professores
1929	Esthon Marques (presbiteriano)
1929	Guilhermina Alves da Silva (presbiteriana)
1937	Áurea Batista (presbiteriana)
1938	Lóide Bonfim (presbiteriana)
1939	Elda Rizzo Emerique (presbiteriana)
1952	Maria Luiza Rodrigues (professora normalista)
1952	Chester Soares Bonfim
1953	Debora Simionato (professora normalista) (presbiteriana)
1953	Mariamélia de Oliveira (professora normalista)

Fonte: elaborado pela autora.

Com base nas informações apresentadas no Quadro 3, o fato de no início da década de 1950, a Escola da Missão já contar com professoras formadas na Escola Normal é um dado importante a considerar. Isso porque, nesse período, nas escolas situadas no meio rural do município de Dourados, havia apenas professores leigos. Os professores habilitados para a docência não se interessavam em ministrar aulas nas escolas rurais, ficando todos nas escolas da cidade. É certo que, nessa época, isso não ocorria apenas no município de Dourados, mas em todo o estado de Mato Grosso, conforme assinalam os estudos de Amorim (2012), Piacentine (2012), Silva (2012). Sendo assim, a presença de professoras normalistas nesse período, na MEC, certamente, ocorria porque as professoras missionárias vinham de outros estados, como São Paulo. As professoras missionárias pela crença religiosa, faziam da profissão uma missão.

Os professores, que vieram para a MEC para atuar no projeto da educação escolar dos protestantes, foram apresentados pela imprensa evangélica como aqueles que ensinariam as primeiras letras para os indígenas e os tornariam capazes de conviverem com a “civilização”. Foram reconhecidos e apresentados como pessoas de muita coragem, bondade e abnegação, de forma que pela causa missionária deixavam seus amigos, familiares e o convívio civilizado para se embrenharem no sertão, distante de tudo e de todos. Como evidenciado na reunião solene da AECI da Igreja Unida em despedida da professora Elda Rizzo Emerique, “[...] professora pública que deixa sua cadeira, seus vencimentos, sua família, a sociedade culta, para ir dedicar seu talento e o vigor da sua mocidade, a obra de Cristo no seio das selvas de Mato Grosso [...]” (O ESTANDARTE, 1 abr. 1939, p. 3).

Assim, os professores da MEC, movidos pela fé e pelo projeto civilizatório de evangelização e alfabetização dos indígenas, inseriram informações eurocêntricas por meio das aulas na escola primária sem reconhecer e valorizar os saberes tradicionais das etnias da RID, com o objetivo de construir entre os indígenas uma identidade de pertencimento à sociedade não indígena. Deste modo, “[...] na vida das sociedades, as instituições e os profissionais, que

nela atuam, são parte integrante da tomada de decisões e das reflexões sobre o presente ou o futuro, como fator de identidade.” (MAGALHÃES, 2005, p. 98). Na Escola da Missão, a construção da identidade dos indígenas foi marcada pela negação dos saberes tradicionais e das culturas indígenas, em favorecimento da imposição dos conhecimentos ocidentais. Logo, a escola não é um lugar do conhecimento indígena, pois, “[...] para o índio a educação é um processo global” (MELIÀ, 1979, p. 10), que ocorre ao longo de toda a vida em contato com a cultura, assim, é por meio das vivências culturais que ensinam e aprendem.

Com a presença da escola, os indígenas se apropriaram, negaram, reinterpretaram e reelaboraram os novos conhecimentos e os novos costumes que foram impostos para afirmação da sua alteridade. Esta que é afirmada com base nas referências culturais presentes em um processo dinâmico, no qual o indivíduo passa por momentos de conflitos, alianças e, também, individualização. Isso posto, a escola foi e é uma das estratégias que as pessoas indígenas fizeram e fazem uso para sua permanência física, cultural e social. Nesse sentido, a escrita configura-se como uma forma de resistir a todas as opressões e imposições. Como afirmou Melià (1999, p. 11), “os povos indígenas mantêm sua alteridade graças a estratégias próprias de vivência sociocultural, sendo a ação pedagógica uma delas,” em que desenvolve, por meio da educação indígena, formas diversas de convivência e resistência diante das generalizações e homogeneizações construídas e impostas pela educação para os indígenas ao longo dos séculos. Deste modo, “[...] as estratégias são capazes de produzir, mapear e impor, ao passo que as táticas só podem utilizá-los, manipular e alterar.” (CERTEAU, 2014, p. 87).

Nesse contexto, ao longo do seu percurso histórico, as instituições escolares constroem e compõem a sua identidade a partir das práticas educativas, do currículo, do projeto escolar, das relações mantidas no cotidiano escolar e, também, com a comunidade externa. O aprendizado também ocorre por meio da educação difusa na sociedade, por isso a educação permanente constitui-se como formal ou não formal (MESQUIDA, 1993).

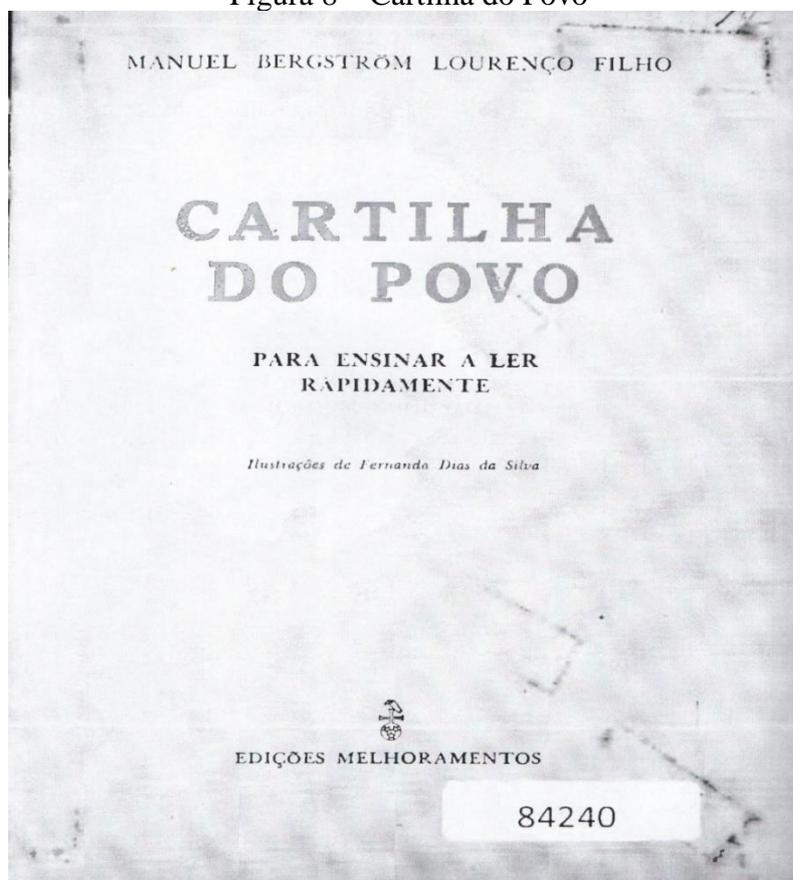
No processo de alfabetização dos indígenas, para alcançar o desenvolvimento das etnias e, posterior, a sua integração à sociedade não indígena, os professores missionários utilizaram como recursos didáticos para educação e alfabetização, cartilhas e revista, como: a *Cartilha do povo* e a revista *Bem-te-vi*⁸⁶ (CARVALHO, 2004). Além disso, cartazes que eram elaborados pelos professores,⁸⁷ e a cartilha de alfabetização elaborada na Língua Guarani pela professora Maria Luiza Rodrigues intitulada *Kuatiañe 'ẽ moñe 'ẽkuaarã - O papel que fala*.

⁸⁶ Disponível para consulta no acervo da Biblioteca de Teologia da Universidade Metodista em São Bernardo do Campo (SP).

⁸⁷ No desenvolvimento da pesquisa, não foi encontrado nenhum cartaz produzido pelos professores missionários.

A *Cartilha do povo* com publicação inicial no ano de 1928 e edição final localizada até o ano de 1986⁸⁸ teve como editor Manoel Bergström Lourenço Filho (1897-1970), que implementou os testes de ABC. Com o objetivo de “[...] medir o nível de maturidade necessário ao aprendizado da leitura e da escrita, visando à maior rapidez e eficiência na alfabetização.” (MORTATTI, 2000a, p. 45). A capa da Cartilha pode ser observada na Figura 8.

Figura 8 – Cartilha do Povo



Fonte: Lourenço Filho, s/d.

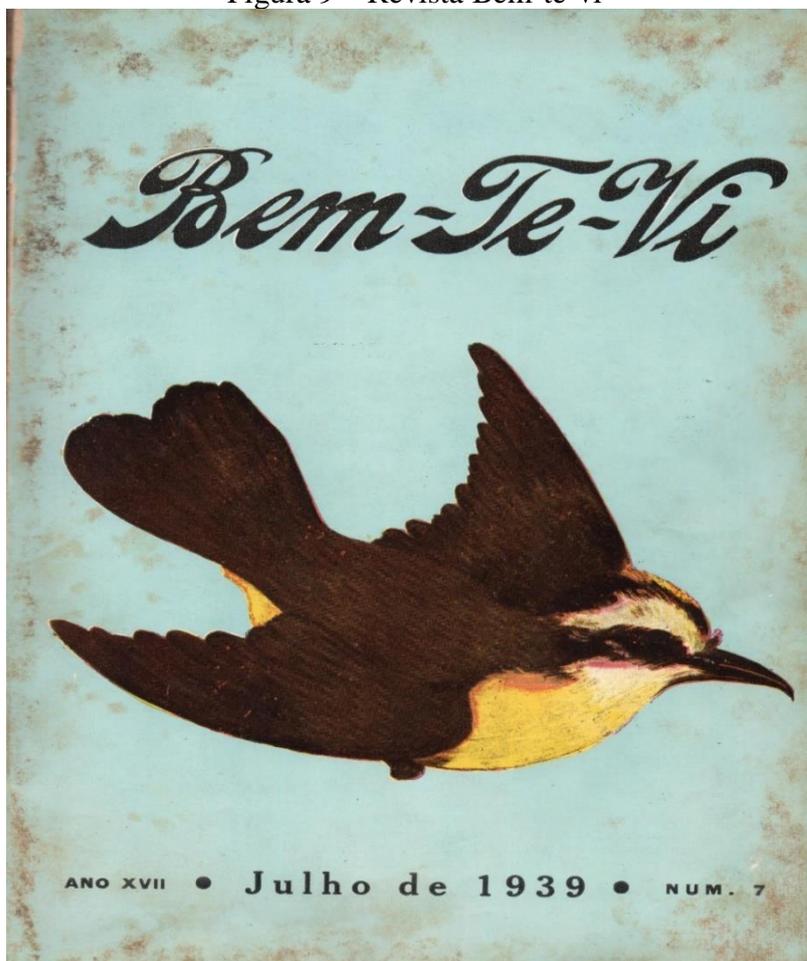
A Cartilha já apresenta no título da capa a proposta de alfabetização de Lourenço Filho, que priorizou um processo acelerado, ao ensinar as crianças a lerem rapidamente. Tal proposta corrobora com a política nacional republicana de alfabetizar a sociedade brasileira para alcançar a modernidade e a civilidade na primeira metade do século XX. Deste modo, “ler na escola primária constituía-se, dessa maneira, em um modo de aprender os códigos de sociabilidade e cidadania.” (SOUZA, 2008, p. 56).

Já a revista *Bem-te-vi* foi criada pelos metodistas para atender ao público infantil e teve seu primeiro número mensal publicado em 1922, ainda em edição. Até o ano de 1967, foi

⁸⁸ Cf. Estela Natalina Mantovani Bertoletti (2006).

elaborada com o propósito de atender de forma especial às crianças cristãs, sem restrição à denominação religiosa. A partir deste período, sua publicação passou a ter “[...] um caráter instrumental voltado à catequese metodista, tendo sua destinação especificamente voltada para uso nas aulas das escolas dominicais.” (PANIZZOLO, 2014, p. 274). Para apresentar a Revista, foi selecionada a capa da edição do mês de julho de 1939.

Figura 9 – Revista Bem-te-vi



Fonte: Revista Bem-te-vi, jul. 1939.

A Revista é denominada com o nome do pássaro bem-te-vi, escolhido para ilustrar a capa da edição de julho de 1939. A presença de animais compõe algumas das capas da Revista e, também, é recorrente nos conteúdos do seu interior, como nas histórias e imagens, em que aparecem cachorros, gatos, cavalos, coelhos, elefantes e outros. A partir do exposto, cabe reconhecer que a presença dos diversos animais nos conteúdos apresentados pela Revista pode ter contribuído com a construção de práticas voltadas ao respeito, proteção e carinho das crianças com os animais.

O uso de imagens nos conteúdos da Revista pode estar relacionado ao método intuitivo, que surgiu ao final do século XIX, e ganhou espaço no ensino nas primeiras décadas do século XX, com a Escola Nova. Esse método valorizava o ensino por meio do conhecimento das coisas, isto é, uma educação dos sentidos e uma educação pelas coisas, por meio das observações dos objetos e da natureza – como o sol, as plantas, os vegetais e os animais. Por intermédio do método intuitivo, a criança desenvolveria de forma autônoma sua própria aprendizagem, via a observação, como, por exemplo, dos animais. O método intuitivo obteve

[...] expressão como parte do movimento de difusão da escolarização das classes populares, num momento em que encontrar os meios para uma escolarização inicial eficaz se constituía numa das maiores preocupações daqueles que estavam envolvidos na organização dos sistemas nacionais de ensino. (SCHELBAUER, 2006, p. 2).

A cartilha *Kuatiañe'ê moñe'êkuaarã - O papel que fala*, escrita na Língua Guarani pela professora Maria Luiza Rodrigues, é composta por 61 páginas e foi elaborada entre os anos de 1955 e 1957. Em 1958, já estava pronta para ser impressa, sendo finalizada no ano de 1959 (SALES, 2019). As ilustrações que compõem o conteúdo da Cartilha foram elaboradas pela professora Loide Bonfim. Tais ilustrações são referentes às palavras ensinadas na Língua Guarani, como: po (mão), tapiti (coelho), juru (boca), jyva (braço,), ãkã (cabeça), tĩ (nariz), tata (fogo), kururu (sapo), angu'a (pilão). A Figura 10 apresenta a capa da Cartilha.

Figura 10 – *Cartilha Kuatiañe'ê moñe'êkuaarã – O papel que fala*



Fonte: Rodrigues, 1959.

Não se pode esquecer aqui de explicar que, com o fim do Império e a instauração da República no final do século XIX, o perfil de cidadão republicano passou a ser difundido na sociedade pelo novo regime político. Um perfil de pessoas civilizadas, modernas, trabalhadoras, patriotas e alfabetizadas. Para a formação do novo modelo de sociedade, recorreu-se à educação escolar. Assim, “[...] com a organização republicana da instrução pública observa-se o início de um movimento de escolarização das práticas de leitura e escrita [...]” (MORTATTI, 2000a, p. 41). Com isso, as cartilhas de alfabetização foram elaboradas com métodos de ensino que deveriam ser seguidos e conteúdos a serem ensinados, pensados para a sociedade não indígena, mas que foram trabalhados com os indígenas na primeira e na segunda metade do século XX.

Nesse contexto, o ensino tradicional, que possui como base de aprendizado a memorização, por meio dos conteúdos presentes nos livros e/ou cartilhas didáticas e na exposição do professor, passa pela “[...] reflexão que classifica, identifica, assimila, constrói e controla a todo momento o processo de elaboração do conhecimento.” (CHERVEL, 1990, p. 200). Assim, de modo disciplinador, a Escola da Missão, por meio das intervenções pedagógicas, voltadas, inicialmente, à conversão religiosa e, posteriormente, ao ensino da civilidade, do patriotismo e das técnicas do trabalho agrícola, foi construindo conhecimentos entre os indígenas com objetivos de controlar e moldar seus costumes e comportamentos. Deste modo, “o ensino escolar é esta parte da disciplina que põe em ação as finalidades impostas à escola [...]” (CHERVEL, 1990, p. 192).

Por isso, os protestantes visualizaram, a partir do projeto liberal republicano instaurado no Brasil nas primeiras décadas do século XX, possibilidades de eleger a escola como um espaço de transformação social. “A escola, produzindo pessoas diferentes, produziria uma sociedade diferente.” (NOVAES, 2003, p. 120). Esse projeto se efetivaria com uma formação não indígena e evangelizadora, a partir da incorporação de novos hábitos e “[...] valores atribuídos à família, à religião, à pátria e ao trabalho – que já circulavam desde os anos 20 – para serem aceitos nacionalmente, por toda a sociedade, como bases de uma nação moderna.” (HILSDORF, 2017, p. 99).

Neste período, no cenário nacional, com a República, houve a inserção do ensino disciplinar, das práticas cívicas, higiênicas e morais nas escolas urbanas, o que também foi inserido no ensino na Reserva. Diante disso, pode ser apontado que, na primeira metade do século XX, em âmbito nacional, o disciplinamento da população esteve fundamentado na articulação entre a higiene e a moral (ROCHA, 2003), que possivelmente foi transferido para as etnias da RID.

De acordo com Magalhães (2004), pode-se afirmar que a apreensão da existência histórica de uma instituição educativa não é apenas pela sua integração na comunidade educativa, mas também pela sua contextualização no quadro de evolução de uma comunidade ou região; e ao sistematizar o seu itinerário de vida na sua multidimensionalidade, confere, no seu entendimento, um sentido histórico. Portanto, “as instituições sociais – como a escola – pressupõem uma historicidade compartilhada, e não podem ser entendidas se não se compreende o processo histórico por meio do qual foram gestadas.” (ESCOLANO BENITO, 2017, p. 41).

Em uma matéria publicada no jornal *O Estandarte*, no ano de 1935 sobre a MEC, o missionário João José da Silva apresentou que a Missão mantinha “[...] uma escola diária com real proveito da classe. Alguns alunos são muito inteligentes e muitos já estão lendo corretamente, escrevem e fazem as operações fundamentais de aritmética.” (O ESTANDARTE, 11 jan. 1935, p. 5). A descrição realizada pelo missionário possibilita visualizar o modelo ocidental de escola, em que as crianças e os adultos indígenas deveriam aprender a ler, a escrever e a realizar operações matemáticas. Ao aprenderem, sairiam do estágio primitivo e alcançariam a inteligência.

Nesse sentido, foram sendo impostas, por meio do ensino missionário, novas relações materiais e sociais que não atendiam nem representavam aos indígenas em seus contextos cultural, religioso, social, familiar e político. Mas introduzia um conjunto de normas, padrões, ritos e práticas não indígenas juntamente com uma fé protestante que buscou construir novas relações de pertencimento e identificação entre os indígenas. Ao mesmo tempo, a escola enquanto instituição propicia o reconhecimento da existência indígena no espaço escolar e social.

Deste modo, a educação “[...] de outra natureza, que chega às comunidades indígenas, vem competir, substituir ou simplesmente coexistir com os processos tradicionais.” (LOPES DA SILVA, 1981, p. 12). Tal educação estava a trabalho do projeto colonial indigenista de assimilação, “civilização” e integração dos povos indígenas à sociedade não indígena.

Para alcançar esses objetivos, além das aulas para as crianças, havia na escola, no período noturno, aulas “[...] para os adultos analfabetos [...]” (O PURITANO, 10 ago. 1940, p. 4), com frequência no ano de 1940 de 45 alunos (O PURITANO, 10 nov. 1940). E, também, “[...] aulas de artes domésticas [...]” (O ESTANDARTE, 11 abr. 1939, p. 3) e “[...] aulas de costura [...]” para as mulheres (O PURITANO, 25 out. 1949, p. 1). As mulheres indígenas deveriam aprender a partir das referências não indígenas atividades relacionadas ao cotidiano doméstico, como: costurar, cozinhar, lavar, limpar e organizar uma casa. À vista disso, a escola

disciplinava mentes por meio de um ensino técnico voltado à produção para o desenvolvimento econômico e social e, à integração na sociedade mediante a valorização do trabalho doméstico e lucrativo. Deste modo, a cultura escolar entrevê os “[...] modos de pensar e atuar que proporcionam a seus componentes estratégias e pautas para desenvolver-se tanto nas aulas como fora delas – no resto do recinto escolar e no mundo acadêmico – e integrar-se na vida cotidiana das mesmas.” (VIÑAO FRAGO, 2000, p. 100). Objetiva-se, assim, provocar rupturas no modo de viver dos indígenas e inserir novas estruturas sociopolíticas e novos valores quanto às suas atividades cotidianas.

No desenvolvimento das atividades escolares, a falta de material escolar e a distância, entre 5 e 10 quilômetros percorrida pelos indígenas até a Escola, foram os maiores entraves apresentados pelos missionários para o bom desenvolvimento e a ampliação do projeto civilizatório protestante. Como apresentado pela professora Loide Bonfim, “[...] por falta de material e devido à distância em que os índios atualmente moram, esta parte do trabalho foi relativamente fraca” por um período do ano de 1945 (O ESTANDARTE, 15 abr. 1946, p. 3). Escreveu ainda que havia “[...] mais de 100 crianças para a escola, não podemos aceitar nem a metade pela falta de recursos e obreiros.” (O ESTANDARTE, 15 abr. 1946, p. 3). De acordo com os dados apresentados nas Tabelas 3 e 4, havia na Escola Dominical a frequência e a permanência, na década de 1940, de mais de 100 alunos. Pode-se compreender, diante disso, que esse número era também uma realidade na Escola da Missão, que requeria para o período mais recursos material e humano para atender a todos os alunos.

Para atender às crianças que moravam distantes da escola, a Missão as acolhiam durante a semana no orfanato para que pudessem frequentar as aulas. Entre os anos de 1947 e 1948 moravam na MEC 40 crianças que recebiam instrução religiosa e escolar, como já apresentado na Tabela 2 (O ESTANDARTE, 31 mar. 1949). Por meio dessa estratégia, a MEC conseguia manter a frequência das crianças na Escola e desenvolver a evangelização e alfabetização. Já para solucionar a falta de recursos, os missionários recorriam aos membros das igrejas protestantes para que fizessem doações, as quais poderiam ser em dinheiro ou material. Como pode ser evidenciado em uma matéria publicada no jornal *O Estandarte* no ano de 1943: “estamos precisando de um espanador, de uma mesa que é vendida aqui por Cr\$50,00, e de tinta para pintar as louças, que são de madeira. Os irmãos que nos quiserem auxiliar, podem mandar o espanador, a tinta ou os Cr\$ 50,00 para comprarmos a mesa.” (O ESTANDARTE, 30 nov. 1943, p. 4).

No ano de 1950, frequentava a escola de alfabetização mais de 60 alunos (O ESTANDARTE, 15 maio 1950, p. 7). Em 1952, “[...] a escola primária ministra a instrução

acerca de cento e quarenta alunos índios na maioria. As aulas funcionam em dois turnos e as classes são grandes, exigindo muito esforço e consagração dos professores Maria Luiza Rodrigues e Chester Soares Bonfim, ambos crentes professores.” (O ESTANDARTE, 15 nov. 1952 p. 4).

Assim, a Escola da Missão, funcionou na primeira metade do século XX do 1º ao 5º ano primário (O ESTANDARTE, 31 jul. 1953). No ano de 1954, recebeu o nome de “Escola Primária General Rondon”, em homenagem a Cândido Mariano da Silva Rondon, militar, sertanista, chefe da Comissão Construtora de Linhas Telegráficas e primeiro diretor do SPI. No presente, é denominada Escola Municipal Francisco Meireles.⁸⁹ Mesmo que em sua trajetória histórica tenha recebido quatro nomenclaturas: Escola Diária, Escola da Missão, Escola Primária General Rondon e Escola Municipal Francisco Meireles, é ainda conhecida entre os indígenas e não indígenas como Escola da Missão.

A ação dos missionários na Escola da Missão foi conduzida por princípios colonialistas em tornar os indígenas indivíduos “civilizados” e cívicos, de modo a conviverem com a sociedade não indígena. Assim, negavam-se e desvalorizam-se as culturas indígenas presentes nas relações sociais, na religiosidade, na alimentação, na vestimenta, nas práticas de cura e, também, nos ensinamentos passados por meio dos saberes tradicionais.

Ainda assim, os indígenas a seu modo resistiram às interferências dos não indígenas, fosse contrapondo a política da Missão, fosse encaminhando seus filhos à escola, pois as relações mantidas com os missionários devem ser analisadas como configurações de resistência física e cultural pelas quais transformaram e, ainda, transformam o que é imposto pelos não indígenas. O poder é configurado na relação e não na posse. Nesse sentido, pode-se dizer que “este não lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar no voo as possibilidades oferecidas por um instante.” (CERTEAU, 2014, p. 95).

Portanto, por meio da criação de igrejas e escolas, os protestantes colocaram em prática o projeto missionário para salvar almas, tornar os indígenas “capazes” de conviverem com a sociedade não indígena, tirando-os da incivilidade e, assim, prepará-los para o trabalho e impor novos modelos e normas de comportamentos individuais e sociais por meio das práticas de assimilação cultural e de civilidade. Posto que, para os missionários, a educação e a

⁸⁹ A escola foi criada pelo Decreto Municipal nº 002, 24 janeiro 1980, com a denominação de Escola Municipal de 1º Grau Francisco Meireles. Em 12 abril 1999, o Decreto Municipal nº 114, considerando a necessidade de adequar a denominação das Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino aos dispositivos da Lei Federal nº 9394/96, a escola passou a se chamar Escola Municipal Francisco Meireles. (PARECER COMED nº 019/2012, p. 1).

evangelização eram entendidas como indissociáveis. À medida que educar era também evangelizar e, para evangelizar, era necessário educar, logo, “civilizar”.

3.3 Escola do Posto

A educação escolar implementada pela política indigenista do SPI desenvolveu um trabalho de colonização, assimilação, negação, “civilização” e integração dos indígenas ao ideal de nacionalidade defendido pelo Estado e transmitido pela política educativa que se manteve desconexa da realidade cultural e étnica dos indígenas. Consequência do processo nacional de “civilização” e modernidade pelo qual passou a educação a partir dos ideais republicanos. Tal processo buscou, a partir das escolas instituídas para os indígenas, na primeira metade do século XX, a construção do civismo, da organização social e do desenvolvimento do homem no trabalho, na economia, na educação e na religião.

Nesse período educacional, político e social, da primeira metade do século XX, as escolas públicas desenvolviam a tarefa “[...] de instituir a nação como uma realidade.” (VALLE, 1997, p. 64), a qual foi estendida e instituída pelas escolas para os indígenas, com o objetivo de inserir novos hábitos, costumes, comportamentos e ideias; mecanismos para a formação da nação brasileira idealizada pelos republicanos e da construção da cultura e identidade nacional difundida no governo de Getúlio Vargas (1930-1945).

O primeiro registro encontrado nos documentos do SPI sobre a construção da Escola no Posto tem como referência os anos de 1924 e 1925: “[...] registramos o Posto Indígena Francisco Horta, edificado entre 1924 e 1925, bem como uma Escola [...].”⁹⁰ Essa é a única informação sobre a Escola apresentada no documento, mas que já é possível identificar a presença de uma escola na RID. Posterior a esse período, no mês de abril de 1927, o encarregado do Posto, Francisco Ibiapina da Fonseca, solicitou ao Inspetor do SPI do Mato Grosso, Antonio Martins Viana Estigarribia “[...] autorização afim de poder mandar confeccionar o material necessário para o ensino primário a ser ministrado aos pequenos [...].”⁹¹ Por meio da informação presente no documento, verifica-se que a Escola necessitava de material escolar para que pudesse entrar em atividade e atender aos alunos da Reserva.

Desse período até o ano de 1933, quanto ao seu funcionamento, foi encontrado na documentação do SPI apenas uma relação de nomes dos alunos pertencente às classes de 1929

⁹⁰ Relatório do Serviço de Proteção aos Índios, s/d. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 379).

⁹¹ Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Ofício n. 21 confirmando relatório referente ao ano de 1927, 1 abril 1927. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n.194, fotografamas 29-30).

e 1930.⁹² A relação apresenta o total de dezenove alunos com idade entre 18 e 19 anos e todos do sexo masculino. Seguem apresentados, no Quadro 4, o nome dos estudantes e a idade de cada um, com o objetivo de disponibilizar aos leitores conhecimentos dos matriculados durante o referido período. Além disso, pretende-se que esses dados estejam disponibilizados a outros possíveis pesquisadores que terão como objeto de estudo a educação escolar para os indígenas. Assim, “as minhas fontes se tornam meios para construir novas fontes, bem como propiciar novas indagações.” (RAGAZZINI, 2001, p. 22).

Quadro 4 – Alunos pertencentes as classes de 1929 e 1930

Nome	Idade
Simeão Escobar	18 anos
Lázaro da Silva	19 anos
Hermógenes Morales	19 anos
Júlio Machado	19 anos
Guilherme Alse	18 anos
Milton Basílio	19 anos
Miguel José	19 anos
Herculano Isnardi	19 anos
Arlindo Brun	19 anos
Chalu Mendes	19 anos
João Chimenes	18 anos
Juca Geremine	18 anos
Santiago Pinto	19 anos
Simeão Bertolino	19 anos
André Garcia	19 anos
Azis Correia	18 anos
Campelim Rodrigues	19 anos
Rufino Meireles	18 anos
Dorico Mizael	19 anos

Fonte: SPI, Museu do Índio, 1948.

Não foi possível identificar a etnia a que cada aluno pertence, pois o documento não apresenta essa informação. A análise dos documentos evidencia que é somente após o ano de 1948 que essa informação passa a ser presente na documentação do SPI.

De acordo com o documento, os 19 alunos residiam a cinco quilômetros distante da sede do Posto. A distância percorrida pelos alunos das residências até a Escola foi apresentada nos relatórios mensais e anuais redigidos pelos encarregados do Posto como motivo para a desistência escolar.

A Figura 11 permite o conhecimento da área externa da escola.

⁹² Documento da IR n.5. Relação de nomes de índios pertencentes às classes de 1929 e 1930, 20 dezembro 1948. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7).

Figura 11 – Escola do Posto Indígena Francisco Horta Barbosa



Fonte: Schultz (1942). SPI/01710, Museu do Índio-RJ.

Esta fotografia mostra a escola construída próxima ao Posto, inclusive, percebe-se que as madeiras usadas na sua construção, certamente, eram as existentes na própria Reserva. Observa-se que a referida escola apresentava uma estrutura com uma varanda na parte da frente e janelas laterais e frontais que, provavelmente, foram pensadas para que pudessem auxiliar na ventilação interna do ambiente. Na parte superior da fachada da escola, acima do telhado da varanda, há duas janelas abertas, possivelmente era um espaço utilizado como sótão. Não foi possível identificar a professora que se encontra na varanda da Escola; o seu nome não é apresentado na legenda da foto e nos documentos do SPI também não foi encontrado nenhum registro que fosse possível precisar o nome da professora, pois o único dado exposto está na descrição da foto, a qual aponta que se trata de uma professora da Escola do Posto.

A partir do ano de 1933, os registros sobre o funcionamento da Escola já são mais presentes nos documentos do SPI. Nesse mesmo ano, o encarregado do Posto, Antonio Rocha, escreveu ao Inspetor Regional do Estado de Mato Grosso Ugo Moschini, que “[...] tem funcionado normalmente a Escola deste Posto, e, a bastante tempo venho lutando com grandes dificuldades de material escolar. [...] Os primeiros meses deste ano eu fui comprando algumas pedras louzas e alguns livros [...].”⁹³ A falta de material escolar foi um problema recorrente no ensino desenvolvido na Escola mantida pelo SPI. A ausência desse recurso pode estar

⁹³ Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Aviso, 3 julho 1933. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme 194).

relacionada à crise financeira que o SPI vivenciou a partir da década de 1930,⁹⁴ como também à diminuta importância atribuída à educação escolar. Isso porque o objetivo maior era inserir os indígenas nos trabalhos agrícolas, destinados não só à subsistência, mas também à produção de excedentes. Essa pequena importância da escola acontece, embora ela fosse uma estratégia para que ocorresse a inserção dos indígenas à sociedade não indígena, o que ocorreria por meio da construção de novas formas de interpretação e da relação com a natureza e o trabalho.

A educação escolar, com ênfase nas primeiras décadas do século XX, na sociedade não indígena, esteve relacionada ao aumento da produtividade (VALLE, 1997). Essa relação entre educação e produtividade também foi inserida nas escolas para os indígenas, com objetivo de substituir a cultura de subsistência. Nesse contexto, “[...] enquanto a educação indígena se processa sempre em termos de continuidade, a educação para o indígena pretende estabelecer a descontinuidade e a ruptura com o tempo anterior.” (MELIÀ, 1979, p. 53). Para alcançar os objetivos educacionais, sociais, econômicos e políticos de romper com as tradições e culturas indígenas, insere-se pela educação escolar a cultura e os conhecimentos dos não indígenas. Logo, as políticas indigenistas do Estado, implementadas pelo protecionismo do SPI com a colaboração dos Postos Indígenas, não asseguraram aos indígenas condições para viverem a seu modo, manifestado e repassado pelas diversas manifestações culturais.

Em resposta ao pedido de Antonio Rocha, no mês de novembro do mesmo ano, o Inspetor Regional enviou para o Posto os seguintes materiais: “30 cartilhas da infância, 100 cadernos de caligrafia, 15 lousas, 2 caixas de giz, 1 mapa do Brasil, 50 lapis faber nº 2, 20 primeiro livro de leitura e 1 bandeira nacional.”⁹⁵

A *Cartilha da infância - ensino da leitura*, de Thomaz Paulo do Bom Sucesso Galhardo (1855-1904), teve seu primeiro número publicado no início da década de 1880 com permanência até 1992, ano da última edição, a 233ª (SANTOS, 2015). E o *Primeiro livro de leitura*, de Felisberto de Carvalho (1850 – 1898), passou a ser editado no ano de 1892. Na relação de materiais existentes na biblioteca escolar do Posto Indígena Francisco Horta, referente ao ano de 1947, foi apresentado que havia um *Primeiro livro de leitura*, de Felisberto de Carvalho.⁹⁶ Com objetivo de ilustração, a Cartilha e os Livros são apresentados a seguir por meio das suas respectivas capas.

⁹⁴ Cf. Darcy Ribeiro (1962).

⁹⁵ Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio. 9º Inspeção Regional no Estado de São Paulo, 20 novembro 1933. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme 194).

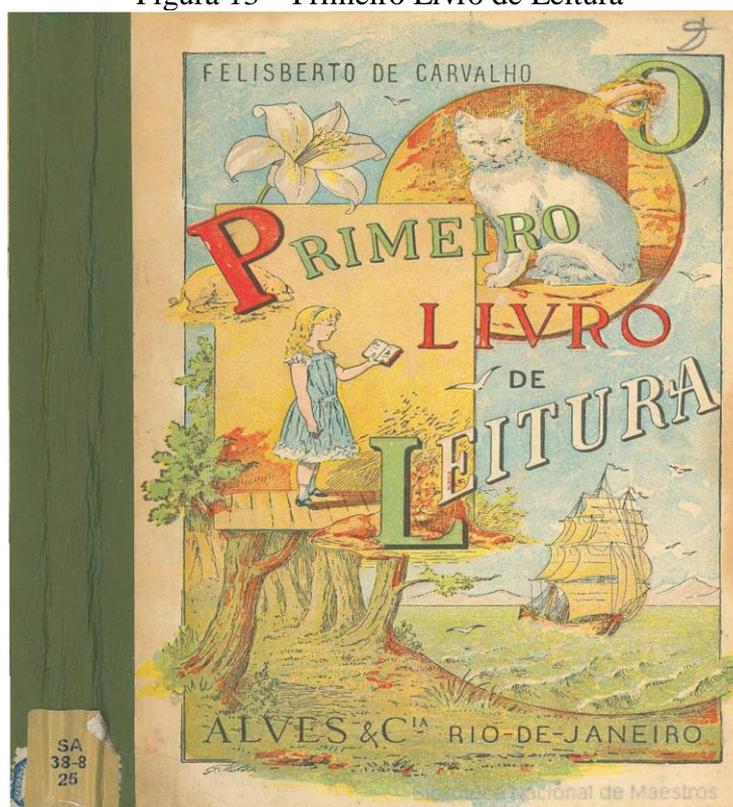
⁹⁶ Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Relação do material existente na biblioteca escolar do PI Francisco Horta, 4 setembro 1947. Museu do Índio, Rio de Janeiro.

Figura 12 – Cartilha da Infância



Fonte: Galhardo, 1911.

Figura 13 – Primeiro Livro de Leitura



Fonte: Carvalho, 1911.

A partir dos materiais enviados para a Escola, como a *Cartilha da infância* e o *Primeiro livro de leitura*, é possível inferir que a política escolar do SPI pretendeu formar indivíduos alfabetizados e civilizados, por meio de uma preparação individual e social que os tornariam sujeitos capazes de alcançar o progresso local e nacional. Isso se justifica, pois os manuais didáticos⁹⁷ fazem parte “[...] de uma determinada formulação política e de um determinado contexto cultural.” (VALDEZ, 2005, p. 168). Neste estudo, pertencente à sociedade não indígena, que disseminava uma política colonialista, nacionalista, civilizadora e moderna, a qual considerava apenas a existência da cultura dos indivíduos tidos como civilizados, os não indígenas.

Deste modo, a partir dos manuais didáticos, buscou-se a construção de uma sociedade organizada, progressista e nacionalista, considerada essencial para a constituição e desenvolvimento do conhecimento e dos indivíduos. Para isso, adotou-se a incorporação de novos valores referentes à família, ao trabalho, à disciplina, à pátria, à higiene, à moralidade e ao caráter, aspectos que se mantinham distantes das culturas e dos saberes tradicionais dos indígenas. Em vista disso, “[...] uma das características mais marcantes da cultura escolar primária, ao longo do século XX, talvez tenha sido os seus vínculos com a construção da nacionalidade.” (SOUZA, 2008, p. 67).

Em referência ainda ao ano de 1933, é nessa periodização que os registros sobre os professores da Escola começam a aparecer nos documentos do SPI. O quadro, a seguir, apresenta, com base nos dados obtidos nos documentos analisados, a relação dos professores que atuaram na Escola do Posto entre as décadas de 1930 e 1960. São apresentados conforme o ano e o mês de atuação que aparecem na documentação (relações de frequência, folhas de pagamento e relatórios da escola)⁹⁸ e, também, a nomenclatura da função exercida.

⁹⁷ Os manuais didáticos (*Cartilha da infância* e *Primeiro livro de leitura*) serão estudados na quarta seção.

⁹⁸ Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Relação de frequência, 25 setembro 1953. Museu do Índio, Rio de Janeiro; Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Relação de frequência, 25 julho 1953. Museu do Índio, Rio de Janeiro; Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Folha de pagamento dos assalariados, janeiro/junho 1955. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7); Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Boletim de frequência, 25 janeiro 1946. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7); Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Relação de frequência, 25 dezembro 1958. Museu do Índio, Rio de Janeiro; Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Relação de frequência, 25 dezembro 1959. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7); Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Relação de frequência, 25 dezembro 1950. Museu do Índio, Rio de Janeiro; Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Relação de frequência, 25 janeiro 1951. Museu do Índio, Rio de Janeiro; Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Relação de frequência, outubro 1933out. Museu do Índio, Rio de Janeiro; Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Relação de frequência, outubro 1933. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 194); Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Relação de frequência, 31 dezembro 1963. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7); Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Relação de frequência, 31 dezembro 1962. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7); Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Relação de frequência, 31 dezembro 1964. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7); Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Relação de frequência, 31 dezembro 1968. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7); Documento do Posto

Quadro 5 – Relação dos professores da Escola do Posto

Ano/Mês	Nome	Função
1933/out.	Joana Maria de Mattos Rocha	Professora
1946/jan.	Adelaide Arruda	Auxiliar de Ensino
1950/dez.	Leida Cabral Duarte	Auxiliar de Ensino
1951/jan.	Leida Cabral Duarte	Auxiliar de Ensino
1953/set.	Urculina da Silva Matos	Auxiliar de Ensino
1953/jul.	Elza Cabral Duarte	Auxiliar de Ensino
1955/jan./jun.; dez.	Elza Cabral Duarte	Auxiliar de Ensino
1956/jan./fev.	Elza Cabral Duarte	Auxiliar de Ensino
1956/mar./dez.	Maria Luiza Rodrigues	Auxiliar de Ensino
1957/jan.	Elza Cabral Duarte	Auxiliar de Ensino
1957/maio	Chester Soares Bonfim	Auxiliar de Ensino
1958/dez.	Maria Luiza Rodrigues	Auxiliar de Ensino
1959/dez.	Leida Cabral Duarte	Auxiliar de Ensino
1962/dez.	Emília dos Santos Diniz	Professora
1963/dez.	Emília dos Santos Diniz	Professora
1964/dez.	Emília dos Santos Diniz	Professora
1965/dez.	Emília dos Santos Diniz	Professora
1966/jun.		Séries
	Almerinda da Silva Nunes	1ª A
	Emília dos Santos Diniz	1ª A
	Leny Silva de Souza	1ª B
	Reynaldo Iapechino	1ª
	Leny Silva de Souza	2ª
	Maria Nair dos Santos	3ª
1967/jul.	Emília dos Santos Diniz	Professora
1968/dez.	Emília dos Santos Diniz	Professora

Fonte: elaborado pela autora.

A primeira professora que aparece nos registros de frequência dos funcionários do Posto é a professora Joana Maria de Mattos Rocha. Pelo sobrenome Rocha, provavelmente era esposa do encarregado do Posto Antonio Rocha. Era comum nas escolas dos Postos Indígenas as esposas dos encarregados ministrarem aulas. A escola era frequentada por alunos entre seis e dezenove anos, matriculados em sua maioria entre a 1ª e 3ª séries, já as matrículas referentes à 4ª série aparecem nos documentos a partir do ano de 1961. Embora o nome da professora Guarani, Edina Silva de Souza, não tenha sido encontrado na documentação do SPI referente a década de 1960, o estudo realizado por Troquez (2006) em sua dissertação de mestrado, apresenta que a professora ministrou aulas na Reserva a partir do ano de 1966.

Quanto às informações sobre a formação dos professores, foram encontrados registros referentes ao professor Chester Soares Bonfim, que possuía o quarto ano ginásial pelo Colégio Osvaldo Cruz, de Campo Grande/MT, e da professora Emília dos Santos Diniz, com instrução secundária e curso de Contabilidade, a qual era casada com Salatiel Marcondes Diniz,

Indígena Francisco Horta. Relação de frequência, 31 julho 1967. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7); Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Relação de frequência, 31 dezembro 1965. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7); Relatório da Escola Francisco Ibiapina, 30 junho 1966. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 6, planilhas 82-90).

encarregado do Posto. A professora desenvolvia também o trabalho de atendente de enfermagem na RID.

Até a década de 1960, nos registros documentais, no campo da função exercida pelos funcionários do Posto, os professores foram registrados como auxiliar de ensino, com exceção da professora Joana Maria de Mattos Rocha, que teve sua função registrada como professora. A diferença na nomenclatura pode estar relacionada com a formação dos professores e, até mesmo, com a falta de reconhecimento do profissional docente no período.

A frequência dos professores foi registrada como integral, não havendo registros de faltas. As observações referentes à ausência dos professores estiveram relacionadas aos dias de chuva. Nos dias chuvosos não havia aula, pois alunos e professores não conseguiam chegar até a Escola, devido às condições precárias das estradas e à ausência de meios de locomoção adequados para tais dias.

Assim, na busca pela ampliação do atendimento escolar na RID, no ano de 1937, “foi construído um Rancho no aldeamento do barreiro secco, destinado para escola.”⁹⁹ Essa região, reconhecida como Farinha Seca, na aldeia Bororó, era a mais populosa da Reserva, com presença maior dos Kaiowá. Devido à distância entre a região e a sede do Posto, não havia a frequência de alunos dessa localidade. Diante disso, foi construído um rancho improvisado para atender aos alunos da região da Farinha Seca. A Escola foi mantida pela MEC, ficando o SPI responsável apenas pela Escola do Posto. A Figura 14 apresenta a construção da Escola.

Figura 14 – Escola construída na região da Farinha Seca



Fonte: Arquivo pessoal Maria Luiza Rodrigues, década de 1950.

⁹⁹ Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Relatório, 9 dezembro 1937. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 194, planilha 010).

Construída de forma improvisada no chão batido, de pau a pique e coberta de sapé, a Escola passou a atender às crianças da aldeia Bororó. Por meio da fotografia (Figura 14), é possível observar que a Escola se encontra em meio à mata, que, aos poucos, foi sendo derrubada com o avanço das ações de colonização. Pela abertura que aparece do lado esquerdo, é possível identificar que fica a entrada da Escola. A mulher que aparece na fotografia trajando sapato e saia escura, cinto, blusa com detalhes por dentro da saia e lenço na cabeça, é a professora Maria Luiza Rodrigues. O homem posicionado ao seu lado, vestindo calça e camisa clara, sapato e cinto escuro, com uma alça transversal passada pelo seu ombro, não foi possível identificar. Possivelmente, deve ser um missionário da MEC. É possível observar um chapéu de palha em um dos troncos de madeira que compõem a construção da Escola, o qual pode pertencer ao homem que aparece na fotografia.

A Figura 15 apresenta a parte interna da Escola, em que aparece a professora Maria Luiza e os alunos.

Figura 15 – Professora Maria Luiza e alunos na Escola da região da Farinha Seca



Fonte: Arquivo pessoal Maria Luiza Rodrigues, década de 1950.

Por meio do registro fotográfico realizado do fundo da sala, é possível visualizar o interior da construção da Escola. A professora Maria Luiza aparece em pé ao lado da lousa, em que está escrito o alfabeto. Quanto aos alunos, nota-se que os meninos sentam separados das meninas; há meninos que estão agrupados em duplas e outros em trio, o material escolar está sobre a mesa dos alunos; na mesa da professora, é possível observar que também há materiais, que podem ser livros e cadernos. Os alunos estão olhando para a professora, com exceção de três alunos que estão olhando para o fundo da sala, provavelmente para observarem o que acontecia no momento da foto.

No mesmo documento, referente ao ano de 1937, é novamente apresentado por Antonio Rocha a necessidade de material escolar para a Escola do Posto e a construção da escola na região da Farinha Seca,

[...] necessita mais duas bandeiras nacionais, material escolar sendo, livros, cartilhas, cadernos, lápis. Seria também muito necessário a criação de uma escola no centro da área do posto no local denominado farinha secca, nessa zona poderia conseguir uma escola com frequência de 35 alunos ou mais [...].¹⁰⁰

A estimativa de alunos que a construção da escola na região da Farinha Seca poderia passar a atender afirma a necessidade da escola apresentada pelo encarregado do Posto ao Inspetor Regional interino Álvaro Duarte Monteiro. A afirmação e apresentação da necessidade da construção da escola poderia estar relacionada ao objetivo principal de tornar os indígenas trabalhadores e patriotas e, não, com a falta de acesso dos indígenas à educação escolar.

Em relação ao funcionamento da Escola do Posto, no decorrer do ano de 1937, Antonio Rocha apresentou na escrita do relatório anual dos serviços desenvolvidos no Posto que

[...] temos aproveitado muito pouco devido a sede do posto se achar localizada num canto apertado [...], além disto luta-se com dificuldade devido o pouco interesse dos paes, frequentam escola temporariamente, quando estão aprendendo alguma coiza abandonam as aulas, apesar disto, existem mocinhos e mocinhas que ja não querem estudar, no entretanto, lêem alguma coiza escrevem e cantam.¹⁰¹

As dificuldades apresentadas pelo encarregado do Posto quanto ao desenvolvimento escolar são de origens diversas, perpassam pela estrutura inadequada do Posto, o pouco interesse dos pais em frequentar a escola e a desistência dos meninos e meninas. Ante o exposto,

¹⁰⁰ Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Relatório, 9 dezembro 1937. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 194, planilha 010).

¹⁰¹ Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Relatório, 9 dezembro 1937. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 194, planilha 010).

as condições precárias e improvisadas dos espaços, onde ocorriam as aulas, foram sempre motivos recorrentes de solicitações para reformas e também de nova construção para o bom funcionamento da Escola. Tais condições, relacionadas aos objetivos dos indígenas de frequentarem a escola em busca do que ela poderia oferecer quanto a medicamentos, alimentação, roupas e outros objetos, podem ter configurado os motivos das desistências e a ausência na procura pela educação escolar. Ou seja, os indígenas podem não ter encontrado nesse ano as possíveis trocas que poderiam ser motivos pela busca e permanência na Escola.

A merenda escolar foi uma das estratégias utilizadas pelo Posto para atrair e manter a frequência dos alunos. Preparada na sede da Escola e oferecida diariamente, era “[...] adicionada com açúcar, farinha de fubá de milho, abobora, mandioca, batata, etc., variedade essa que visa o bom paladar dos alunos, evitando assim o rejeitamento da mesma pelos escolares.”¹⁰² Eram fornecidos também bolachas, “[...] caramelos comprados no fornecedor deste posto”¹⁰³ e leite com achocolatado. A cada dez dias, era servida uma sopa de legumes, composta de carne bovina ou de frango, que era muito apreciada pelos alunos.¹⁰⁴ Os alunos contribuíam com os ingredientes utilizados no preparo da sopa, como legumes que possuíam em casa, cultivados na Reserva.

No ano de 1964, a permanência dos alunos até o final do ano letivo foi atribuída à merenda escolar: “[...] atribui-se a Merenda Escolar este privilegio da frequência. Tem-se feito variedade na Merenda e tem sido bem aceita pelos alunos.”¹⁰⁵

Assim, na preparação da merenda escolar, o sabor foi utilizado como uma estratégia para a permanência e aumento no número de matrícula. O que pode ser justificado pela oferta de alimentos com sabor adocicado, o que agradava o paladar das crianças.

A tabela que segue apresenta por ano o número de matrícula e a frequência dos alunos. As informações que compõem o quadro foram levantadas a partir dos documentos do SPI¹⁰⁶ analisados e, também, das informações apresentadas por Lourenço (2007). Na tabela, as abreviaturas K, G e T correspondem respectivamente às etnias Kaiowá, Guarani e Terena; foi

¹⁰² Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Relatório, 9 agosto 1964. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 6, planilhas 82-90).

¹⁰³ Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Aviso mensal do mês de setembro, 1 outubro 1944. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 6, planilhas 82-90).

¹⁰⁴ Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Relatório, 9 agosto 1964. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 6, planilhas 82-90).

¹⁰⁵ Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Relatório anual, novembro 1964. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme, n. 7).

¹⁰⁶ Os documentos que referenciam a elaboração do quadro estão apresentados no Apêndice 1. Devido ao expressivo número de documentos, essa foi uma forma encontrada para apresentar e referenciar os documentos utilizados.

também abreviada a escrita não indígenas para (não indíg.) e, M e F referem-se a masculino e feminino. Os alunos possuíam entre seis e dezenove anos.

Os espaços em branco referentes aos anos e a outras informações decorrem do fato de os documentos, consultados durante a pesquisa, não oferecerem as informações correspondentes.

Tabela 5 – Número de matrícula e frequência escolar da Escola do Posto

Ano/mês	Etnias			Não Indíg.	Número de Matrícula	Frequência/número de alunos	Séries				M	F	
	K	G	T				1ª	2ª	3ª	4ª			
1929/1930					19							19	
1933					32							22	10
1937					26	16							
1944	maio				22	22						9	13
	set.				12	10							
	out.				12	10							
	nov.				24	16							
1945	fev.				31	9							
	mar.				31	10							
	abr.				37	19							
	jun.				40	13							
1946	fev.				40	23							
1946	fev.				10	10							
1947	fev.					14							
	nov.				35	35	33	2					
1948	mar. a jun.	12		19		31	31					15	16
	ago.	5		10		15	15						
1949	abr. a dez.					28	12						
1953	mar.	22				22	22	20	2			14	8
	abr.	23				23	23	21	2			14	9
	maio	23				23	23	21	2			11	12
	jun.	23				23	23	X ¹⁰⁷	X			15	8
	set. a out.	28				28							
1954	ago.	18				18	18	X	X			12	6
	dez.	18				18	18	X	X			10	8
1955	maio	42	6	8		56	52					36	20
	jun.	40	7	5		52	52					31	21
	nov.	27	7	7		41	36					24	17
1956	mar.	25	5	13		43	43	35	8			25	18
	abr.	22	9	13		44	43	36	8			26	18
	maio	21	8	12		41	40	33	8			25	16
	jun.	21	8	12		41	40	33	8			25	16
	ago.	21	8	11		40	40	32	8			24	16
	set.	17	8	9		34	34	28	6			20	14
	out.	17	8	9		34	34	28	6			20	14

¹⁰⁷ O X indica que o documento apresenta a série, mas não traz o quantitativo de alunos matriculados na mesma.

	nov.	17	8	9		34	34	28	6			20	14
1957	mar.	22	10	14		46	46	29	14	3		30	16
	abr.	24	10	14		48	47	29	14	5		32	16
	maio	24	8	12		44	44	26	13	5		29	15
	jun.	24	8	12		44	42	26	13	5		29	15
	ago.	15	8	12		35	35	20	12	3		20	15
	set.	14	8	12		34	34	19	12	3		19	15
	out.	14	8	12		34	34	19	12	3		19	15
	nov.	14	8	12		34	33	19	12	3		19	15
1958	mar.	15	10	12		37	37	18	15	4		21	16
	abr.	16	12	12		40	39	19	16	5		22	18
	maio	14	12	12		38	34	19	15	4		20	18
	jun.	12	11	12		35	34	18	14	3		18	17
	ago.	12	11	11		34	34	18	13	3		19	15
	set.	13	10	11		34	34	18	13	3		19	15
	out.	13	10	11		34	34	18	13	3		19	15
	nov.	13	10	11		34	34	18	13	3		19	15
1959	mar.	12	2	10	1	25	25	18	7			20	5
	abr.	12	2	10	1	25	19	18	7			20	5
	set.	9		14	1	24	24	20 ¹⁰⁸	4			19	5
	out.	10		15	1	26	23	22 ¹⁰⁹	4			20	6
	nov.	10		13		23	23	19	4			18	5
1960	mar.	16	2	10		28	28	21	4	3		20	8
	abr.	16	2	13		31	31	24	4	3		23	8
	maio	16	2	13		31	31	24	4	3		23	8
	jun.	16	2	13		31	28	24	4	3		23	8
	ago.	16	1	13		30	25	22	4	4		22	8
	nov.	12	1	7		20	20	15 ¹¹⁰	2	3		16	4
	1961	mar.	13		11		24	24					16
nov.		14	6	10		30	30	22 ¹¹¹	1	2	5	17	13
dez.		14	5	11		30	21	22	1	2	5	17	13
1962	mar.	26	4	15		45	45					26	19
	maio	26	4	14		44	44					25	19
	nov.	27	4	13		44	44					22	22
1963	fev.	20	2	14		36	36					19	17
	dez.	19	7	17		43	38					21	22
1964	ago.					52	46						
	nov.					50 ¹¹²							
1965	ago.					56	55	56				29	27
	set.					53	53	30	18	5		27	26
	out.					54	49	31	19	4		27	27
	nov.					52 ¹¹³	48	30	17	5	1		
	dez.	26	9	17		52	44	30	17	5		26	26
1966	mar.					75		52	2	21		42	33
	abr.	54	11	23		88		64	2	22		47	41
	maio					88		67		21		67	21
	jun.					85		61	3	21		45	40
	set.					79	79	57	8	14		45	34
	out.					78	77	57	8	13		44	34
	nov.					36	33	15	8	13		19	17

¹⁰⁸ 6 alunos na 1ª A; 11 na 1ª B e 3 na 1ª C.

¹⁰⁹ 8 alunos na 1ª A; 11 na 1ª B e 3 na 1ª C.

¹¹⁰ 7 alunos na 1ª A; 5 na 1ª B e 3 na 1ª C.

¹¹¹ 10 alunos na 1ª A e 12 na 1ª B.

¹¹² Esse quantitativo se manteve até o final do ano letivo.

¹¹³ O número de matrícula geral apresentado no documento é de 52, contudo, a soma geral de matrículas por série totaliza 53.

	dez.					75	66	48	6	21		37	38
1967	mar.	24	11	14		49		43	3	3		36	13
	abr.	29	12	15		56	56	50	3	3		38	18
	maio	30	12	16		58	58	50	3	5		39	19
	ago.	10	8	6									
	dez.	19	7	17		43	43						
1968	abr.					47	47	37	8	2		29	18
	set.	28	5	9		42	42	33	8	1		29	13
	nov.					39	39	31	8			23	16

Fonte: elaborado pela autora.

A partir dos dados obtidos, é possível verificar que o número maior de matriculados eram Kaiowá. Essa diferença no quantitativo pode estar relacionada ao fato de os Kaiowá serem maior número na RID. E, ainda, ao fato de que “[...] o Guarani não confia no valor do ensino.” (SCHADEN, 1976, p. 24). Outra evidência é que os meninos somaram da década de 1930 a 1960 o maior número de matrículas. As meninas só foram maior número no mês de maio de 1953 e de outubro de 1963, com a diferença de uma matrícula. Já nos meses de novembro de 1962, outubro e dezembro de 1965, e agosto de 1967, o total de matrículas manteve-se o mesmo entre meninos e meninas.

Ao considerar, a partir da Tabela 1, que o número maior de indígenas que residiam na RID era do sexo masculino, essa realidade pode justificar a presença maior dos meninos na escola. Contudo, a diferença populacional entre meninos e meninas de até 15 anos não era tão acentuada a ponto de resultar em diferenças maiores no número de matrículas. Essa diferença numérica pode também ser decorrente dos papéis e espaços que eram designados aos homens e mulheres na sociedade não indígena na primeira metade do século XX, na qual cabia às mulheres aprenderem os serviços domésticos, já os meninos deveriam ir à escola.

No aviso mensal de outubro de 1944, elaborado pelo encarregado Acácio Arruda, foram apresentadas as seguintes informações sobre a escola: “esta iniciou no mez de Setembro eu estava esperando uma melhor quantidade de matriculados para comunicar-vos o número para virem os uniformes [...]”¹¹⁴ Como há registros de matriculados no mês de maio do referido ano, é provável que a informação referente ao fato de as aulas terem iniciado no mês de setembro deva-se ao retorno das férias do mês de julho. Do mês de maio para setembro, ocorreu uma redução no número de matrículas de 22 para 12, o que pode justificar a espera apresentada pelo encarregado do Posto no aumento das matrículas.

¹¹⁴ Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Relatório, 7 outubro 1944. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 6, planilhas 82-90).

Ao que se refere à manutenção do prédio da Escola, foi solicitado no ano de 1953 ao chefe da IR n. 5¹¹⁵ uma reforma: “[...] a casa da Escola esta completamente em ruina, os caibros e tabuinhas estão todas podres, e o piso todo estragado, faltando grande parte de seus tijolos para o conserto [...]”¹¹⁶ As condições apresentadas no documento permitem constatar que a estrutura da Escola encontrava-se em estado precário, necessitando de uma reforma em todo o prédio. O estado da instituição evidencia o descaso do SPI com a educação escolar. As solicitações de material escolar, de merenda e de assistências ao prédio da Escola denunciam a ausência do SPI no funcionamento escolar implementado pela política indigenista do Estado em parceria com o SPI e os Postos Indígenas.

Após dois anos, em março de 1955, por meio de aviso mensal, referente às benfeitorias realizadas na RID, o chefe do Posto Alaor Fioravante comunica que a Escola do Posto havia sido transferida para a área da Farinha Seca:

Foi transferida a escola da sede do Posto, para a Cabeceira de Farinha Seca, onde tem uma grande parte de crianças que não frequentam escola pelo motivo da distancia da sede do posto que fica de 6 quilometros a 10, e as crianças que estudava aqui, passaram a estudar na escola da Missão.¹¹⁷

Com justificativas de que havia muitas crianças que não frequentavam a escola devido à distância, foi então realizada a transferência da Escola e dos alunos, passando a estudar na Escola da Missão somente os alunos que estavam matriculados na Escola do Posto. Como as escolas foram construídas próximas à sede do Posto Indígena, elas ficaram distantes das residências dos indígenas, posto que, nesse período de primeira e início da segunda metade do século XX, ainda era possível construir suas casas distantes dos prédios do Posto e da MEC.

No mês de abril do mesmo ano, Alaor apresentou em um comunicado endereçado ao chefe da IR n.5 Deocleciano de Souza Nenê que a escola estava “[...] funcionando em um barracão adaptado, até que possa construir um melhor [...]”¹¹⁸ Em resposta ao comunicado, o

¹¹⁵ Art.34 “As inspetorias são repartições estadonaes destinadas a estabelecer relações entre os índios e a diretoria geral e a superintender diretamente tanto o serviço de proteção ao selvícola como o de localização dos trabalhadores nacionaes. Art. 36 [...] terão suas sédes nas capitães dos respectivos Estados, salvo quando melhor convenha ao serviço estabelece-las em outros pontos dos mesmos Estados, conforme proposta do diretor geral e aprovação do ministro”. Ministério da Agricultura, Commercio e Industria. Instruções Internas do Serviço de Proteção aos Índios e localização dos trabalhadores nacionais, 1910. (microfilme n. 380).

¹¹⁶ Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Resposta a circular nº 3 de 17-1-53, 26 janeiro 1953. Museu do Índio, Rio de Janeiro.

¹¹⁷ Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Aviso mensal, março 1955. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 6, planilhas 82-90).

¹¹⁸ Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Comunicado do agente do Posto Francisco Horta sobre a transferência da sede da escola, 4 abril 1955. Museu do Índio, Rio de Janeiro.

chefe da IR n.5 elogiou a ação da transferência da escola, “[...] merecendo elogios vossa deliberação, visto ser local onde a população escolar é mais densa.”¹¹⁹

A “[...] casa provisória, feita de paus a pique, coberta por capim”¹²⁰ para que pudesse funcionar a Escola não oferecia condições adequadas para o ensino e a recepção dos alunos. A transferência da Escola foi realizada sem planejamento e sem a construção adequada do prédio para o seu funcionamento. O objetivo principal foi atender a um número maior de crianças, no entanto, sem a preocupação em oferecer boas condições de acomodação para os alunos e professores. Tais condições podem ter sido o motivo para as desistências nesse período.

No início do ano letivo de 1956, foi registrado a presença das duas escolas que atendiam aos indígenas:

Escola existem duas que estão lecionando os indinhos do P.I. Francisco Horta. Uma é proxima a sede do P.I., e a outra é distante 4 a 5 quilometros, no lugar da Farinha Seca. A proxima da sede é da Missão Evangélica, e que muito tem contribuído para a alfabetização dos indinhos.¹²¹

Ao que se refere à escola da região da Farinha Seca, em maio de 1957, foi novamente apresentada pelo chefe do Posto Alaor Fioravante ao chefe da IR n.5 Erico Sampaio as condições improvisadas da construção do barracão e do funcionamento escolar:

[...] na aldeia da Bororó tenho uma Escola funcionando com 53 alunos, em um barracão de pau apique e coberta de sapé [...] como eu fiquei sem a verba e os indios na sarta da escola fizeram o barracão, ai o Sr. Chester Soares Bonfim prometeo-me que se os indios quisesse ele licionaria e assim que a escola esta funcionando desde o dia 15 de março seria uma grande vantagem se fosse possível de oficializar esta escola, ela fica a 12 quilometros da sede do Posto [...].¹²²

De acordo com as informações, o espaço improvisado edificado para o funcionamento da Escola foi construído pelos indígenas. Fato que demonstra a ausência de investimento do Estado, representado pelo SPI, na educação escolar ministrada aos indígenas no período, como também o desejo dos indígenas em possuírem o acesso à escola. A presença na escola foi uma das táticas das quais os indígenas fizeram uso para se relacionarem com os não indígenas e com as imposições culturais, sociais e econômicas que estavam sendo inseridas na RID.

¹¹⁹ Ministério da Agricultura. IR n.5. Resposta do chefe da IR n.5 ao agente do Posto Francisco Horta sobre a transferência da escola, 13 abril 1955. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 6, planilhas 82-90).

¹²⁰ Documento da IR n.5. Publicação de denúncia a funcionário do SPI, 18 fevereiro 1956. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 6, planilhas 82-90).

¹²¹ Documento da IR n.5. Publicação de denúncia a funcionário do SPI, 18 fevereiro 1956. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 6, planilhas 82-90).

¹²² Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Comunicado sobre a oficialização da escola, 10 maio 1957. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 6, planilhas 82-90).

Dessa forma, a Escola trazia conhecimentos necessários para conviverem, resistirem e permanecerem diante dos contatos com os não indígenas. Aos dizeres de Melià (1979, p. 59), “os índios perceberam que permitindo a alfabetização podem-se camuflar e ficar mais tranquilos no próprio modo de ser.” Deste modo, ao se aproximarem dos não indígenas e manterem relações sociais, religiosas, culturais e educacionais, os indígenas desenvolveram seus processos próprios de se relacionarem e aprenderem. Assim, construíram, por meio da tática e bricolagem, uma antidisciplina ao que era imposto na escola e na Reserva (CERTEAU, 2014).

Ainda em referência ao documento citado, pode-se constatar que o professor Chester Soares Bonfim, que ministrava aula na MEC, prontificou-se a trabalhar na Escola do Posto em maio de 1957 mesmo sem pagamento. Essa atitude do professor pode estar relacionada ao trabalho missionário que desenvolvia na Reserva. Nesse ano e mês, Erico Sampaio comunicou ao Posto “[...] que não se dispõe de outra verba com a qual possa ser pago o salário de professor, nem economias também para atender tal função.”¹²³ Neste mesmo ano, a professora Elza Cabral Duarte recebeu pagamento referente aos meses de janeiro e fevereiro como auxiliar de ensino.¹²⁴ Diante da crise financeira do SPI, infere-se que, após os primeiros meses do ano, a instituição federal não dispunha de recursos para realizar o pagamento salarial do professor Chester. Além disso, o SPI pode ter renunciado a essa responsabilidade, visto o professor pertencer a Escola da Missão.

O registro sobre a construção da casa para funcionar a escola na região da Farinha Seca, data de junho de 1956: “[...] em construção uma casa para a escola do posto na aldeia Cabeceira farinha seca, medindo 8 metros por 6 metros, e 3 de altura, toda de madeira serrada e coberta com telha, tipo francesa.”¹²⁵ O valor da construção foi cotado em junho de 1957 em “[...] mais ou menos Cr\$25,000,00 vinte e cinco mil cruzeiros.”¹²⁶ A Figura 16 apresenta a parte externa da Escola.

¹²³ Documento da IR n.5. Resposta e propostas sobre o funcionamento da escola, 16 maio 1957. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 6, planilhas 82-90).

¹²⁴ Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Folha de pagamento, janeiro/fevereiro 1957. Museu do Índio, Rio de Janeiro.

¹²⁵ Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Aviso, junho 1956. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7).

¹²⁶ Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Resposta a circular nº 13 de 22/6/1957, 28 junho 1957. Museu do Índio, Rio de Janeiro.

Figura 16 – Novo prédio da Escola localizada na região da Farinha seca



Fonte: Arquivo pessoal Maria Luiza Rodrigues, década de 1950.

Como já apresentado no documento do Posto Indígena Francisco Horta, a Escola foi construída em madeira, com telhas, contendo duas janelas nas laterais. Pela posição do registro fotográfico, é possível visualizar uma porta. Ao redor da Escola, há plantas nativas e algumas em processo de desmatamento, o que evidencia a derrubada da mata para que os missionários e os funcionários do SPI construíssem os prédios para atenderem e ampliarem as ações de evangelização, “civilização” e integração dos indígenas. Nesse sentido, “[...] a importância da fotografia como fonte para a história e a história da educação residiria nesse seu dom de permitir visualizar o ontem e o outro em seus contornos da *verdade*.” (VIDAL; ABDALA, 2005, p. 178, grifo das autoras). Não foi possível identificar as duas mulheres que aparecem na porta da Escola.

A Figura 17, também, apresenta a Escola, mas com a presença dos alunos.

Figura 17 – Alunos em frente à Escola da região da Farinha Seca



Fonte: Arquivo pessoal Maria Luiza Rodrigues, década de 1950.

Para o registro fotográfico, as crianças foram posicionadas uma ao lado da outra e organizadas da menor para a maior em frente à Escola. Essa organização pode estar relacionada aos objetivos da MEC e do SPI de divulgar no período a necessidade de alfabetização dos indígenas e afirmar que as ações de evangelização e escolarização estavam obtendo resultados, ao apresentar a presença dos alunos na escola. As meninas vestem saias com comprimento no joelho, algumas até são mais compridas, com blusas de manga passadas por dentro da saia; os meninos usam shorts, também até o joelho, e calças, com camisas passadas por dentro dos shorts e calças. É possível observar que todas as meninas usam cabelos curtos, e os meninos também estão com cortes curtos. Pelas vestimentas das crianças e cortes de cabelos, pode-se constatar as influências do modo de vestir dos não indígenas, relacionadas ao modo como os protestantes se vestiam no período: meninas sempre com saias e vestidos, e blusas com mangas, colocadas por dentro das saias; e meninos, com shorts e calças, e camisas arrumadas por dentro dos shorts e calças. Dos pés das crianças que são possíveis visualizar, todas estão sem sapatos. O que pode estar relacionado ao fato de que não havia sapatos para as crianças.

Isto posto, é possível constatar que a construção da Escola foi iniciada no ano de 1956, e até maio de 1957 a obra não havia sido finalizada. Por isso, Alaor Fioravante apresentou,

nesse período, a Erico Sampaio que a escola ainda estava funcionando no barracão improvisado construído pelos indígenas.

No ano seguinte, em 1958, foi aberto “[...] um poço d’água na Escola farinha Seca [...]”.¹²⁷ A abertura do poço somente em 1958 e a construção da fossa sanitária em 1964¹²⁸ demonstram as precárias condições da estrutura de funcionamento da Escola. Logo, o descaso com os alunos, que pertencia à política de “civilização” e integração do Estado elaborada para as comunidades indígenas. Essa política tinha como objetivo maior aumentar a frequência das crianças indígenas na escola e, assim, colocá-las em contato mais frequente com a cultura e conhecimentos dos não indígenas, sem atender às culturas e saberes indígenas.

Não foi encontrada a informação do ano em que a construção da Escola foi finalizada. Mas sobre a estrutura da construção, foram obtidas as informações de que a casa construída de madeira com cobertura de telhas possuía “[...] um deficiente arejamento e pouca iluminação.”¹²⁹ As aulas aconteciam no período matutino, com início às 7:30 e término às 11:30; essa informação faz referência à década de 1960, em particular ao ano de 1964.

Nesse caminho, a Escola do Posto, transferida no ano de 1955 para a região da Farinha Seca, foi denominada na década de 1960 de Francisco Ibiapina, em homenagem ao encarregado do Posto da RID.

Os professores da Escola eram do quadro do SPI, as aulas eram ministradas em português e o currículo que foi elaborado para a sociedade não indígena era utilizado na Escola do Posto. Deste modo, “[...] a imposição de uma língua geral ou nacional, currículo também nacional e professores para os povos indígenas [...]” foram, segundo Melià (1999, p. 14), as centrais formas de ataques à alteridade e à diferença em que se buscou substituir por meio das estratégias de evangelização e alfabetização as culturas indígenas.

A presença das escolas na Reserva contribuiu com o projeto político, social e religioso da MEC e do SPI de evangelizar e alfabetizar os indígenas para, assim, estarem preparados para serem integrados à sociedade não indígena. Para além de alfabetizar, as escolas foram espaços de difusão da cultura e dos conhecimentos não indígenas, como: da moral, da civilidade, da higiene, das novas formas de vestimentas, do trabalho e da religião cristã, por meio de conteúdos e práticas escolares que negaram as culturas e os saberes indígenas. Desse modo, é

¹²⁷ Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Relatório de serviços executados durante o ano de 1958, 5 dezembro 1958. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 6, planilhas 82-90).

¹²⁸ Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Aviso, agosto 1964. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7).

¹²⁹ Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Relatório, julho 1966. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7, planilhas 91-92).

possível afirmar que as Escolas configuraram-se como escolas integracionistas, que atenderam aos ideais políticos, educacionais e religiosos dos não indígenas. Isso ocorreu ao inserirem novos conhecimentos e hábitos por meio de um disciplinamento do corpo e dos comportamentos das pessoas indígenas, o que demonstrou novas formas de dominação, de dependência, mas também de reorganização indígena na construção da sua autonomia cultural, religiosa, familiar, social e política. Como exemplo, entre os Kaiowá, algumas famílias perceberam que a escrita e a educação escolar eram “[...] fonte de diversos saberes, prestígio e poder dos não-indígenas. Mas seria possível se apropriar desses saberes a fim de buscar soluções aos seus interesses e problemas novos que envolvem a palavra escritas incluindo a ocupação de cargos que exigem escolarização.” (BENITES, Tônico, 2009, p. 77).

Sendo assim, faz-se necessário analisar os vestígios da organização do ensino e das práticas escolares, religiosas e não escolares desenvolvidas nas Escolas e na Reserva Indígena que buscaram, via religião cristã e educação escolar, a formação de uma sociedade civilizada, cristã e moderna, mediante o repasse dos conhecimentos ocidentais. E, ainda, a organização dos indígenas na continuidade das suas práticas culturais e de educação indígena.

4 VESTÍGIOS DA ORGANIZAÇÃO DO ENSINO E DAS PRÁTICAS NAS ESCOLAS DA MISSÃO, DO POSTO E NA RESERVA INDÍGENA

O que está prescrito não é necessariamente o que é aprendido, e o que se planeja não é necessariamente o que acontece (GOODSON, 2018, p. 96).

O estudo, aqui proposto, incide em uma abordagem acerca dos vestígios da organização do ensino e das práticas escolares, religiosas e não escolares desenvolvidas nas escolas da Missão, na Escola do Posto e na Reserva Indígena e, ainda, da organização dos indígenas na continuidade das suas práticas culturais e de educação indígena. Entende-se que “a prática escolar é cultura, e não um simples repertório de mediações instrumentais aleatórias que ocorrem na realidade.” (ESCOLANO BENITO, 2017, p. 24). Na Reserva, as práticas sociais, religiosas e educacionais não indígenas objetivaram transformar as práticas indígenas relacionadas ao trabalho, à religiosidade, à família e à educação indígena, para a construção de uma cultura universal, uma identidade nacional e uma mentalidade protestante. Para tanto, foi preciso recorrer aos documentos do SPI e aos jornais protestantes *O Estandarte*, *Expositor Cristão* e *O Puritano*. Já as análises desenvolvidas sobre a organização do ensino pautaram-se nas seguintes fontes: *Cartilha do povo – para ensinar a ler rapidamente*, *Cartilha da infância*, revista *Bem-te-vi*, cartilha *Kuatiañe’ẽ moñe’ẽkuaarã - O papel que fala*, *Primeiro livro de leitura* e documentos do SPI (relatórios, provas parciais, avisos, relatórios educacionais, comunicados e exames semestrais). Assim, as fontes são “[...] uma *construção* do pesquisador, isto é, um reconhecimento que se constitui em uma denominação e em uma atribuição de sentido; é uma parte da operação historiográfica. (RAGAZZINI, 2001, p. 14, grifo do autor). As discussões teórico-metodológicas sobre os conteúdos abordados nas Escolas da RID, nesta seção, foram possíveis de serem realizadas por meio das contribuições da Nova História Cultural, que possibilitou à pesquisa histórica “[...] reformular seus objetos [...]” (CHARTIER, 1991, p. 175), a partir de novas propostas de análises e tendências investigativas, bem como ao tomar como fontes de estudos livros, cartilhas, revistas, documentos oficiais, entre outros.

4.1 Indícios do projeto educativo-religioso protestante

Os missionários protestantes, mediante à criação da escola na Reserva, buscaram alfabetizar os indígenas para que pudessem ensinar o evangelho por meio da leitura da bíblia e,

assim, instituir o projeto educativo-religioso. Logo, a educação protestante, por meio da evangelização e alfabetização dos indígenas, pretendeu inserir novos conhecimentos, hábitos, valores, crenças e comportamentos que os levariam à “civilização”, integração e cristandade organizadas e implementadas pelos presbiterianos e metodistas no século XX na RID.

Desse modo, por meio de uma pedagogia nacionalista e protestante, objetivou-se controlar os hábitos indígenas, inserindo novos comportamentos tidos como civilizados via a evangelização e educação escolar; bem como tornar as etnias sedentárias; expandir as ações colonialistas e fazer uso da mão de obra indígena na defesa das fronteiras e na expansão agropecuária local e de Mato Grosso e, ainda, contribuir com o povoamento das regiões interioranas do Brasil e construir um sentimento nacionalista entre os indígenas (OLIVEIRA; FREIRE, 2006).

Para inserir e desenvolver a educação protestante e a educação escolar, os missionários fizeram uso da *Cartilha do povo*, da revista *Bem-te-vi* e da cartilha *Kuatiañe'ẽ moñe'ẽkuarã - O papel que fala*, como já apresentadas na seção 3, e, também, de materiais de ensino elaborados pelos professores.¹³⁰ Assim, por meio das informações e conteúdos apresentados nas Cartilhas e na Revista, é possível identificar vestígios da organização de ensino, o que permite inferir sobre alguns conhecimentos apresentados aos indígenas na Escola da Missão. Como apresentado por Ginzburg (1989), ao conceituar o paradigma indiciário, por meio dos sinais e indícios, é possível decifrar a realidade.

Importa destacar que em Mato Grosso, nas primeiras décadas do século XX, o ensino inicial de leitura foi desenvolvido por meio da adesão de cartilhas de alfabetização e de livros de leitura relacionados às novas ideias republicanas de democratização da escola pública, e do processo de modernização dos métodos de ensino de leitura. Isso porque, em Mato Grosso, na primeira década do século XX, ainda não havia orientações sobre métodos de ensino de leitura (AMÂNCIO, 2008). Alfabetizar a sociedade brasileira representava para os republicanos romper com a “ignorância”, processo necessário para a construção de uma nação civilizada, moderna e patriota.

A *Cartilha do povo*, elaborada por Lourenço Filho, foi designada “[...] ao ensino da leitura e da escrita a crianças e adultos das escolas brasileiras” (BERTOLETTI, 2006, p. 23), sendo utilizada também pelos professores missionários na alfabetização das crianças e adultos.

¹³⁰ No desenvolvimento da pesquisa, foram estabelecidos contatos com filhos e netos de alguns professores que ministraram aulas na Reserva no período em estudo, e com a MEC, com objetivo de localizar esses materiais, mas não foi possível localizá-los. Os filhos e netos dos professores relataram não ter em arquivos pessoais esses materiais, e a MEC não autorizou realizar pesquisas em seus arquivos.

Composta por 40 lições elaboradas com escritas e ilustrações, em seu plano de alfabetização, “[...] não se adotou a ordem alfabética para apresentação de novos elementos, mas a coordenação que tornasse possível o maior número de combinações representativas de palavras do vocabulário natural das crianças, *b, l, n, t, d, etc.*” (LOURENÇO FILHO, s/d, p. 2, grifos do autor). Somente na 35ª lição é apresentado o alfabeto. Nessa organização da Cartilha, “as lições tanto podem servir ao ensino pela silabação como pela palavração.” (LOURENÇO FILHO, s/d, p. 2).

A figura, a seguir, apresenta, por meio da 9ª lição, a forma pela qual a Cartilha foi organizada: sem seguir a ordem alfabética, posto que tal lição vem após a lição da letra D (da, de, di, do, du). Pode-se perceber que o ensino é pautado na silabação (emissão dos sons) – e o ensino da leitura inicia com os conhecimentos das famílias silábicas; e palavração - tem início com a leitura de palavras, recusa os métodos sintéticos de soletração e silabação (MORTATTI, 2000b).

Figura 18 – Cartilha do Povo - 9ª lição

9.ª Lição




me-ni-no		me-ni-na	
ma	me	mi	mo
	meu	mãe	mão

ma-la	ma-na	ca-ma
me-la	ma-ta	ca-bo
mo-la	me-ta-de	ca-da
mu-la	mi-co	co-lo
me-lão	ma-mão	co-lo-no



me-ni-no me-ni-na

mão ma-mão

ma-le-ta



1. Co-mi o me-la-do.
2. Be-bi a li-mo-na-da.
3. Ti-to bu-liu na mo-la da ma-la.
4. Ma-mãe mu-dou o lei-te do bu-le.
5. O me-ni-no co-meu o bô-lo.
6. Li-no ma-tou o mi-co do ma-to.

A partir dos estudos de Bertoletti (2006, p. 34, grifos da autora), “as lições de *Cartilha do povo* não seguem um método ‘puro’, tendo optado pelo analítico-sintético, ou seja, pelo misto, em virtude da posição relativista assumida e propagada pelo autor em relação aos métodos de alfabetização.” Nesse sentido, com base na estruturação da Cartilha, é possível pontuar que, para as crianças e os adultos indígenas, o processo de alfabetização, pautado no método de Lourenço Filho, foi difícil para ser compreendido por não ensinar o alfabeto anterior à silabação e palavração e não seguir uma ordem alfabética nas lições sequenciadas; somado ao fato de que os indígenas eram alfabetizados na Língua Portuguesa e não na língua materna. Deste modo, o vocabulário utilizado não pertencia às línguas indígenas e, ainda, as crianças e adultos pensavam em Kaiowá, Guarani e Terena e não em português.

Pelo número da *Cartilha do Povo*, que chegou nas escolas da RID, na primeira metade do século XX, observa-se a quantidade de uma ou duas.¹³¹ Pode-se constatar que os alunos não recebiam um exemplar. Desse modo, a Cartilha provavelmente era de uso exclusivo do professor, o que não impede que os professores possam ter permitido que os alunos manuseassem esse material. Informações mais específicas de como os Livros e Cartilhas foram trabalhados com os alunos não estão presentes nos documentos. No entanto, por meio do acesso às provas aplicadas aos alunos, é possível identificar os conteúdos presentes nos Livros e Cartilhas que foram ministrados, como: as vogais, o alfabeto, a formação de sílabas, as palavras e frases, os textos sobre a moral, a higiene, a natureza, o trabalho e a religião cristã. Isto posto, “[...] as cartilhas de ensino de leitura, enquanto recurso de ensino são representativas de concepções teórico-metodológicas que as fundamentam, pode-se inferir que a presença desse material didático nas escolas é indicativa da aceitação de seus princípios [...]” (AMÂNCIO, 2008, p. 187).

Na lição de número 9, a imagem do menino e da menina pode ter sido elegida como representação do masculino e feminino, reforçando uma divisão de sexo, mas também como a representatividade do que era ser menino e menina nos papéis sociais no século XX. Os espaços que deveriam ocupar, a forma de se vestir e de se comportar.

Como o material didático não foi elaborado para atender às línguas indígenas e à realidade cultural das etnias, outras questões podem ser abordadas quanto aos conteúdos ensinados aos alunos, como: palavras que não faziam parte do contexto social, cultural, linguístico e econômico dos indígenas, inserção de valores que não pertenciam às culturas e,

¹³¹ Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Relação do material existente na biblioteca escolar do PI Francisco Horta, 4 setembro 1947. Museu do Índio, Rio de Janeiro.

até mesmo, eram contrários às suas práticas diárias, como na frase: “Li-no ma-tou o mi-co do ma-to.” (LOURENÇO FILHO, s/d, p. 11). A partir das relações dos povos indígenas com os animais e a natureza, as etnias da RID sempre mantiveram com os animais uma relação de respeito e preservação da vida.

A matéria sobre a MEC, apresentada na revista *Bem-te-vi*, em fevereiro de 1939, confirma a relação dos indígenas da Reserva estabelecida com os animais:

Lá vai a família toda a caminho da missão, inclusive os animaizinhos prediletos. Vejam aquele saguizinho que está nos braços da segunda moça, a partir da esquerda. E que é aquele amiguinho precioso que leva uma das meninas? Nada menos que um coati! (BEM-TE-VI, fev. 1939, p. 32).

Para conhecimento e contextualização, a Figura 19 apresenta a família indígena e os animais citados na matéria.

Figura 19 – Família indígena



Fonte: Revista Bem-te-vi, fev. 1939, p. 32.

Por meio da imagem e do conteúdo apresentados na Revista, relacionando-os com os conteúdos escolares, é possível identificar que, embora os não indígenas reconhecessem a proximidade e o respeito que as etnias mantinham com os diversos animais e com o ambiente, o ensino escolar buscou substituir a educação indígena construída no cotidiano com a comunidade, instituindo a transfiguração de comportamentos, mediante os conhecimentos apresentados aos indígenas pela educação religiosa, educação escolar e educação não escolar. Isso se confirma na implementação de um projeto religioso e educativo pautado no repasse de conteúdos de cunho moral, cívico, religioso e monocultural.

Negar as culturas e os saberes tradicionais dos indígenas na escola afirmava a construção das instituições escolares enquanto símbolos de implementação do civismo, da civilidade e da modernidade, que estabeleceriam o rompimento com o atraso social, cultural, econômico e linguístico. Esse político e educacional foi desenvolvido nas primeiras décadas do século XX com objetivo de alcançar a nacionalidade e identidade brasileira via a inserção de valores homogêneos e não indígenas quanto à saúde, vida, higiene, trabalho e diversão. No regime republicano, a escola tornou-se um espaço para a implementação do novo projeto de sociedade brasileira, que deveria desenvolver o patriotismo e difundir valores e regras sociais para a construção da homogeneização dos padrões brasileiros (FERRONATO et al., 2018).

Na Escola da Missão, privilegiou-se a cultura ocidental e protestante, com pretensão de inserir, mediante um poder escolar disciplinador, novas normas de condutas entre os indígenas da Reserva. Nesse sentido, o currículo, “[...] por ter uma estrutura disciplinar, ele funciona como um estruturante disciplinador.” (VEIGA-NETO, 2002b, p. 171), que busca inserir os sujeitos em estruturas sociais, políticas, culturais, econômicas, educacionais e religiosas e, ainda, elege conteúdos e práticas que podem ser monoculturais, como o ensino escolar desenvolvido na Reserva pelos missionários e agentes do Estado.

Tais valores estavam relacionados com o positivismo,¹³² que propõe, por meio da educação positiva, a reorganização da sociedade, mediante a construção de mudanças no modo de viver das pessoas. Nesse sentido, avançando os estados teológico e metafísico, é possível alcançar o desenvolvimento do homem e assegurar o progresso social (COMTE, 2000). Ao receberem educação escolar, os indígenas conseguiriam desenvolver-se e, assim, seriam capazes de contribuir com o desenvolvimento da nação.

Diante desse contexto, por meio de conteúdos com formação moral e cívica, o ensino escolar na Reserva projetava anular as organizações culturais dos indígenas e inserir novos valores, entre eles o do trabalho, em destaque para o agrícola e o doméstico. Para os missionários, os conhecimentos dos não indígenas deveriam combater a preguiça entre os indígenas e contribuir com a formação de uma sociedade trabalhadora, ou seja, era preciso educá-los para a vida. Ante o exposto, “a cultura escolar é uma convenção de conteúdos, saberes, atitudes, valores, competências” (MAGALHÃES, 2014, p. 53), que articula relações,

¹³² O positivismo possui suas origens no estabelecimento da transição do estado teológico para o metafísico e finalmente alcançando o científico (positivo). Parte da necessidade de uma reorganização em nível social pós Revolução Francesa (1789-1799), em que a partir do paradigma positivista, tal reorganização só seria possível com a reconstrução dos costumes e opiniões, necessários para que a sociedade pudesse caminhar em direção da ordem e do progresso. (COMTE, 2000).

elabora e reproduz padrões sociais e culturais, contribuindo com a construção das identidades e representações.

A história intitulada “O preguiçoso”, a qual compõe a 31ª lição da *Cartilha do povo*, apresenta informações que corroboram com a proposta educacional de formar sujeitos aptos ao trabalho, representando, assim, uma sociedade desenvolvida, civilizada e moderna:

1. Frederico era um bom menino, mas um tanto preguiçoso.
2. Certo dia não foi à escola para ficar brincando.
3. Brincando sozinho, logo se aborreceu.
4. Procurou então um companheiro para brincar.
5. Mas todos os meninos da vizinhança tinham ido à aula.
6. Frederico pediu às formiguinhas que brincassem com êle.
7. Mas as formigas lhe disseram que estavam trabalhando e não podiam brincar.
8. Frederico pediu às abelhinhas que brincassem com êle.
9. Mas as abelhinhas lhe responderam que estavam trabalhando e não podiam brincar.
10. Frederico chamou um passarinho para brincar com êle.
11. Mas o passarinho lhe disse que não podia, porque estava construindo o seu ninho.
12. O preguiçoso viu, assim, que todos trabalham e ficou envergonhado. (LOURENÇO FILHO, s/d, p. 33-34).

Marcada pelo incentivo e valorização do trabalho, a história apresenta valores sociais e educacionais voltados para a elaboração e imposição de novos comportamentos aos indígenas e não indígenas quanto à relação com o trabalho, associados ao modelo de desenvolvimento da nação brasileira projetado pelos republicanos. Desconsideram-se as culturas indígenas referentes ao plantio que não priorizam unicamente a produtividade como os não indígenas. O cultivo para as diversas etnias representa uma relação de pertencimento com a terra, de coletividade, respeito e preservação do espaço utilizado para a produção.

Ainda, é importante marcar, que entre os indígenas,

[...] a educação da criança é rigorosamente monitorada pela mãe, a avó e demais integrantes da família grande e comunidade inteira. As crianças de ambos os sexos permanecem com a liberdade vigiada para circularem, brincarem juntos no espaço exclusivo da família, locais onde a observação direta é feita continuamente pela mãe e pela avó. (BENITES, Tônico, 2014, p. 11).

A criança indígena possui liberdade para brincar, aprender e construir seus conhecimentos e identidade por meio da convivência com a família e comunidade indígena. Sua presença e seus conhecimentos são respeitados e valorizados pelos familiares e comunidade. Assim, “a criança também se integra gradativamente ao mundo adulto pela

imitação e a participação. Aprende brincando, faz miniaturas do mundo adulto.” (COHN, 2002, p. 216).

Deste modo, o ensino escolar para os indígenas “não se trata somente de alfabetizar, trata-se de forjar uma nova consciência cívica por meio da cultura nacional e por meio da inculcação de saberes associados à noção de progresso.” (JULIA, 2001, p. 23). São novos conhecimentos inseridos na Reserva mediante a educação religiosa e a educação escolar, no desenvolvimento da evangelização e alfabetização.

A história “A galinha esperta”, da 38ª lição da *Cartilha do povo*, reitera a imposição do valor do trabalho por meio dos conteúdos escolares, ao afirmar, ao final da história, que “Quem não trabalha não come.” (LOURENÇO FILHO, s/d, p. 44).

A galinha esperta

1. Uma galinha chamada Pintada estava passeando no terreiro, quando avistou um grão de milho.
 2. - “Achei um grão de milho! Disse ela. Quem quer semear êste milho?”
 3. - “Eu não!” disse o galo.
 4. - “Nem eu!” disse o rato.
 5. - “Nem eu!” disse o pato.
 6. - “Nem eu!” disse o porquinho.
 - 7.- “Pois eu o semearei”, disse a galinha. E semeou o milho.
 8. - E o milho cresceu bem depressa e se tornou alto. Mas o sol era forte e o milho devia ser regado.
 9. - “Quem quer regar êste milho?” perguntou a Pintada.
 10. - “Eu não!” disse o galo.
 11. - “Nem eu!” disse o rato.
 12. - “Nem eu!” disse o pato.
 13. - “Nem eu!” disse o porquinho.
 - 14.- “Pois eu regarei!”, disse a galinha. E molhou o milho.
 15. O pé de milho cresceu logo e deu uma linda espiga.
 - 16.- “Quem quer colhêr o milho?” perguntou a galinha.
 17. - “Eu não!” disse o galo.
 18. - “Nem eu!” disse o rato.
 19. - “Nem eu!” disse o pato.
 20. - “Nem eu!” disse o porquinho.
 - 21.- “Pois eu o colherei!”, disse a Pintada. E, dito e feito. Colheu o milho.
 22. Colhida a espiga, a Pintada a descascou e debulhou os grãos. Era um lindo milho, bem amarelinho.
 23. Então, a Pintada perguntou:
- “Quem quer comer o milho?”
 - 24.- “Eu quero”, disse o galo.
 - 25.- “E eu também”, disse o rato.
 - 26.- “E eu também”, disse o pato.
 27. - “E eu também, disse o porquinho.
 28. - “Pois não comerão”, disse a galinha, “porque vocês não quiseram trabalhar.”
 - 29.- E comeu todo o milho sozinha.
- Quem não trabalha não come. (LOURENÇO FILHO, s/d, p. 44).

A educação para os indígenas buscou transformar as culturas e a educação indígena das etnias da RID quanto à relação com o tempo do trabalho, a produção e a forma com que se relacionavam com os lucros obtidos. Para os não indígenas, era preciso instituir entre as etnias a cultura do uso da terra enquanto um bem econômico, voltada ao acúmulo de capital. Como os indígenas não mantinham essa relação exclusiva com a produtividade, foram caracterizados como preguiçosos. Como afirma Melià (1979, p. 10), “o índio trabalha para viver,” sem esgotar todo o seu tempo com o trabalho, destina-o, também, à realização das atividades culturais. E, para os povos indígenas, o direito ao território significa o direito à vida.

Dito isto, na educação indígena, a transmissão dos conhecimentos não ocorre pela imposição de informações, mas com a participação do outro em um processo de vivências culturais coletivas, “[...] que envolve um laço entre pessoas [...]” (CUNHA, 2016, p. 15). Já, na escola, as crianças e adultos foram inseridos em contextos individuais de educação com objetivo de estabelecer um controle social das etnias. À medida que buscavam afastar os indígenas das suas relações sociais e culturais com a comunidade, os não indígenas idealizavam, por meio da educação, a formação de novas pessoas, com novos comportamentos, cada vez mais próximas da cultura não indígena. Acreditava-se que teriam melhores resultados no controle das etnias se substituíssem suas culturas.

Ainda sobre as informações presentes nos materiais didáticos relativas à formação da identidade nacional, a história “Já sei ler”, da 37ª lição da *Cartilha do povo*, traz a seguinte frase: “O brasileiro que não sabe ler não é bom brasileiro.” (LOURENÇO FILHO, s/d, p. 42). A frase expõe uma mensagem alusiva à importância e necessidade de aprender a ler para quem quisesse ser considerado um bom brasileiro. A alfabetização dos indígenas, também, significou cooperar com a expansão da sociedade nacional, via o aperfeiçoamento individual da pessoa indígena. Isso porque “os não-escolarizados colocam-se como problema para a efetivação de um programa de civilização.” (VEIGA, 2002, p. 97). Assim, a construção da nação dependia da educação do povo, por meio de uma educação escolar que promovesse novos valores em relação à família, religião, pátria, trabalho e higiene (HILSDORF, 2017).

As últimas lições da *Cartilha* foram elaboradas de modo específico para contribuir com a formação patriota dos sujeitos. A 39ª lição exibe a imagem da bandeira do Brasil e o texto “A nossa bandeira”; a 40ª lição reporta-se ao texto “Minha terra”, que apresenta os nomes dos estados brasileiros, o orgulho em ser brasileiro e reforça o patriotismo com uma imagem de um menino segurando a bandeira; e, ao final, é apresentado o hino nacional (LOURENÇO FILHO,

s/d, p. 45-46). A bandeira e o hino foram construídos como símbolos da tradição brasileira nas primeiras décadas do século XX.

Com a alfabetização, buscou-se instituir um modelo universal e vertical de cultura, por meio da formação singular das crianças e adultos, contrária à educação indígena na qual “a cultura indígena é ensinada e aprendida em termos de socialização integrante.” (MELIÀ, 1979, p. 10). Portanto, a sociedade só alcançaria moralidade, civilidade e nacionalidade ao passo que cada pessoa indígena e não indígena atingisse o modelo nacional de desenvolvimento individual, social, econômico, religioso e cultural. A esse respeito, é importante assinalar que “[...] o currículo ajuda a construir/constituir a sociedade e a cultura ao mesmo tempo em que é por essas construído/constituído.” (VEIGA-NETO, 2004, p. 166).

Cabe apresentar que na educação indígena, “a educação moral na infância se baseia no exemplo e na persuasão.” (SCHADEN, 1976, p. 24). Não precisa de escola para ocorrer. Esse processo de educação, por meio dos exemplos observados e aprendidos na comunidade, foi tido como incivilizado no projeto educativo-religioso dos protestantes, e mediante os conhecimentos institucionalizados, passou-se a trabalhar o conceito civilizado de moralidade. O ensino sobre a moral estava relacionado à construção de novos valores, hábitos e comportamentos entre as crianças, por meio de uma instrução moral e cívica. Sendo assim, “difundir a educação a toda população era mudar suas práticas e mentalidade, construir valores civis e republicanos e assegurar a sobrevivência em um mundo cada vez mais letrado. Tratava-se, acima de tudo, de homogeneizar as referências sociais do país.” (ROSSI, 2017, p. 163).

A partir do exposto, ao inserir o saber institucionalizado entre os indígenas, o ideal seria que a alfabetização complementasse a educação indígena e não tivesse o objetivo de substituí-la. (MELIÀ, 1979). Tal objetivo não foi atingido ao passo que os indígenas fizeram uso dos conhecimentos assimilados com os contatos para se organizarem em defesa da comunidade, do território, dos saberes tradicionais e das culturas.

Os conteúdos abordados pela revista *Bem-te-vi* somaram com o desenvolvimento e instituição do projeto educativo-religioso, divulgados pela imprensa evangélica, como em jornais e revistas, e trabalhados nas escolas e igrejas. Ao analisar as edições da Revista de janeiro a dezembro de 1928 a 1969, foi possível identificar os conteúdos privilegiados na Revista, a saber: histórias e receitas com referências às festas cristãs, como Páscoa e Natal; hinos e suas respectivas partituras – com abordagens sobre a escola dominical, as festas cristãs, agradecimentos a Deus sobre as coisas belas e boas da vida e de louvor; histórias com mensagens moralizantes, sobre a importância de falar a verdade, a necessidade do bom

comportamento das crianças, sobre a importância do trabalho e da família; educação doméstica e conteúdos cívicos e de civilidade.

Tais assuntos evidenciam os objetivos do projeto protestante de educação escolar e não escolar de expandir e estabelecer a importância da religião cristã para a salvação e o desenvolvimento individual e social, a valorização e a necessidade do trabalho, da higiene da família, da disciplina, da civilidade, do patriotismo e da educação doméstica. Deste modo, o uso da Revista não teve como objetivo direto a alfabetização, mas inserir entre as crianças e adultos conteúdos que pretenderam assimilar, “civilizar”, evangelizar e integrar os indígenas na sociedade não indígena. Não foram encontrados registros de que os alunos recebiam exemplares da Revista. Pela ausência dessa informação, é possível levantar a hipótese de que o material era de acesso do professor, e que os alunos poderiam ter contato com a Revista durante as aulas, por meio do exemplar do professor. O médico Nelson de Araújo, um dos primeiros professores da Missão, recebeu a revista Bem-te-vi desde abril de 1929 (EXPOSITOR CRISTÃO, 10 jul. 1929), o que demonstra que a Revista já circulava na Reserva desde o início da chegada dos missionários. Possivelmente, seus conteúdos foram trabalhados com os adultos e crianças indígenas na educação escolar e educação religiosa.

Nesse contexto educativo, é possível compreender que nos contatos mantidos entre os indígenas e não indígenas no ensino escolar que “a alfabetização quer assimilar o índio; o índio quer assimilar a alfabetização, mas para não ser assimilado.” (MELIÀ, 1979, p. 60). Aprender a ler, a escrever e a cultura dos não indígenas foi necessário para permanecerem com a educação indígena mediante as relações que passaram a ser cada vez mais intensas e diversas na Reserva. Assim, pelas movimentações, os indígenas foram empreendendo táticas, que “[...] são procedimentos que valem pela pertinência que dão ao tempo - às circunstâncias que o instante preciso de uma intervenção transforma em situação favorável [...]” (CERTEAU, 2014, p. 96).

A educação protestante, caracterizada pelos missionários como necessária na formação do cidadão brasileiro, deveria ser estendida entre os indígenas para além de salvar suas almas, deveria também orientá-los na vida em sociedade, com novos comportamentos, crenças e valores. Assim, na Escola, os indígenas vivenciaram não só processos de adaptação, assimilação e imposição, mas também de organizações e reconstruções individuais de seleção ao que estava sendo apresentado. Como aponta Magalhães (2014, p. 59), “o currículo escolar corresponde a uma progressão e a uma complexidade performativa, cognoscente, linguística, científica, técnica, pessoal,” pela qual os sujeitos que frequentam o espaço escolar formam-se e, também, transformam o que recebem a partir das suas vivências coletivas e construções próprias.

Por meio das receitas presentes na revista *Bem-te-vi*, denominadas de “Petiscos para os Bem-te-vistas,” que contribuíram no processo de educar as crianças para os serviços domésticos, os quais priorizavam as atividades de cozinhar, organizar, limpar e servir a família; além de trabalhar o cristianismo, a partir de receitas que se remetiam às festas cristãs e mensagens religiosas, foi possível inserir na RID a educação protestante, que pretendia a civilidade para os indígenas. A Figura 20 propicia visualizar a educação doméstica referida pela Revista.

Figura 20 – Receitas de Natal

Petiscos de Natal



BOLO DE CASTANHAS

Põem-se para cozinhar 250 gramas de castanhas. Depois de descascadas passam-se em peneira. A' parte, batem-se tres gemas com 65 gramas de assucar perfumado com baunilha, juntam-sc-lhes depois as tres claras bem batidas e, por fim, a massa de castanhas.

Põe-se esta massa para assar em fôrma untada com manteiga e polvilhada com farinha de trigo. Serve-se com molho de baunilha, ou calda.

SUSPIROS DE TAMARAS

2 claras de ovos.
2/3 chicara de assucar.
1/2 chicara de nozes bem picadas.
1 chicara de tamaras em fatias.
1 colher (de chá) de baunilha.
Batem-se as claras até ficarem duras. Acrescenta-se o assucar gradualmente. Com isto envolvem-se as tamaras e as nozes. Por fim junta-se a baunilha. Põe-se ás colheradas em assadeira bem untada, deixando entre

elas cerca de tres centímetros de distancia. Assa-se em forno moderado, por trinta minutos. Deixa-se esfriar um pouco antes de tirar da assadeira para não grudar. Esta receita dá para trinta e seis suspiros.

PÃO DE NOZES E TAMARAS

1 chicara de tamaras.
1 ovo.
1 colher (de chá) de bicarbonato de soda.
1 chicara de agua fervendo.
1/4 colher (de chá) de sal.
1 colher (de sopa) de manteiga.
3/4 chicara de assucar.
1/2 chicara de nozes picadas.
1 1/2 chicara de farinha de trigo.
Misturam-se bem o assucar a manteiga, o sal e o ovo. Dissolve-se o bicarbonato de soda na agua quente, que derrama-se sobre as tamaras. Acrescentam-se em seguida, juntamente com as nozes, e afinal a farinha peneirada. Põe-se em forma (de pão) untada e deixa-se assar em forno lento durante uma hora (mais ou menos).

O Do Natal
O pensamento principal
E' dar

N E a esperança
Que cada um deseja ter
E' viver.

A Mas o resumo
Em que tudo vem a dar
E' amar.

T Deus amou o mundo e deu
Seu filho que por nós morreu,
Afim de cada um poder
No céu a vida eterna ter.

Para dar
Não é preciso prata ou ouro;
Basta amar.
P'ra bem viver.
Basta de Cristo a graça e o poder
No coração ter.
Porque e ansia do mundo
E' uma melhor vida
Em que reune o amor
E pela paz garantida.

da Collectanea Evangelica.

Fonte: Revista Bem-te-vi, dez. 1933, p. 275.

A Revista não foi elaborada para a realidade das etnias da RID, no entanto foi utilizada na educação escolar e não escolar, assim, os ingredientes e utensílios domésticos necessários para o preparo das receitas não pertenciam à realidade cultural dos indígenas. Sendo possível constatar que o uso da Revista nas atividades desenvolvidas na RID, por não atender à realidade cultural, social, econômica, familiar e religiosa das etnias, impôs novos valores a partir de princípios religiosos e familiares que não pertenciam à comunidade.

O papel da mulher de ser responsável pelos trabalhos domésticos e pela boa relação familiar também foi abordado pela Revista. Como pode ser observado na Figura 20, a mãe e a

filha desenvolvem serviços domésticos em um contexto de construção de harmonia familiar e de ensinamentos de responsabilidades com o lar. Esses ensinamentos possivelmente foram transferidos aos indígenas na escola e na Reserva, para que aderissem às relações e práticas cotidianas que estavam sendo apresentadas pelos missionários protestantes.

Uma observação a ser feita é que as receitas selecionadas para estarem nas Revistas, em sua maioria, eram compostas por ingredientes doces, provavelmente, por ser uma revista voltada para as crianças. Por isso, seria preciso agradá-las no paladar, mas também poderia ser uma estratégia utilizada para incentivar o interesse, em particular, das meninas pelos serviços domésticos, em destaque, para o preparo dos alimentos. Isso posto, além de impor uma educação doméstica que não pertencia às etnias, fosse pelo ensino ou pelo manuseio das revistas pelos alunos, as receitas apresentavam aos indígenas alimentos que não eram produzidos pelas etnias, logo não eram naturais das suas culturas.

O Quadro 6 possibilita, a partir das receitas trazidas na Revista nas edições de dezembro (1933), abril (1938), janeiro a dezembro (1939), fevereiro (1941) e março (1942), visualizar a predominância das receitas doces (das 25, 10 são receitas salgadas) e os ingredientes privilegiados.

Quadro 6 – Receitas Revista Bem-te-vi

Receitas
Bolo de castanhas
Suspiros de tamaras
Pão de nozes e tamaras
Bolo de gengibre
Bolinhos de maçã
Marshmallows
Tutti-frutti
Minstrone
Panquecas com geleia
Ovos dourados
Ovos recheados
Creme de chocolate
Caramelos de nozes ou Amendoas
Delícias de tomate e abacaxi
Bolo para o café
Pudim de salmão
Salada de Feijão “fradinho”
Fritada de pão com queijo
Omelete de vagem
Salada de miolos
Pão de fubá
Torta de banana nanica
Doce de goiabada
Batida de banana e abacaxi
Pão de gengibre

Fonte: elaborado pela autora.

Mesmo que essas receitas não tenham sido preparadas pelos alunos na Escola, elas estão presentes na Revista, e os alunos no desenvolvimento das aulas podem ter tido contato com esses conteúdos. Além disso, fazem parte da educação doméstica que orientava as práticas de cozinhar, responsabilidade atribuída às mulheres. O contato com essas informações, para os não indígenas, contribuía com os aprendizados, em particular, das mulheres indígenas, de cuidar da casa e dos filhos. Como é possível notar na matéria divulgada no jornal *O Puritano*, escrita por Elisa Rizzo Emerique: “a índia vai aprendendo a trabalhar e cuidar do filhinho – já lava roupa e cuida das criações.” (O PURITANO, 1944, p. 7). Para os missionários, as mulheres indígenas não sabiam cuidar dos filhos e da casa, o que demonstra uma desconsideração pelos modos de ser e fazer das mulheres indígenas; logo, a Escola foi pensada como um espaço não exclusivamente para alfabetizar, mas também para ensinar aos indígenas novos hábitos e comportamentos não indígenas.

Por meio da educação escolar, procurou-se disciplinar as crianças e adultos no trabalho, nos comportamentos, nas relações escolares, sociais, familiares e religiosas. Para isso, contou-se com conteúdos referentes à civilidade denotados na revista *Bem-te-vi*, como: necessidade do banho; honra; obediência, em especial, aos pais; pontualidade, principalmente, nos horários das refeições e na escola; valor da palavra e regras de comportamento. (BEM-TE-VI, jan., abr., jun., jul., ago., set., nov., 1939; mar., 1942).

Os conteúdos de civilidade reportam-se de modo direto aos comportamentos. Ao passo que, por meio da educação escolar, construía-se uma educação pautada na regulação nas formas pelas quais os indígenas se relacionavam com a família e sociedade para que tivessem cultura. A partir de tais proposições, por intermédio da escola, os indígenas alcançariam uma cultura, posto que, ao terem suas culturas desconsideradas e ocultadas, foram tidos como incultos. Como apresenta Veiga-Neto (2002b, p. 164), “[...] o currículo engendrou – e de certo modo ainda engendra – rotinas e ritmos para a vida cotidiana de todos aqueles que, direta ou indiretamente, têm algo a ver com a escola.”

Deste modo, por intermédio de conteúdos e informações apresentadas na Escola, buscou-se estabelecer controles sociais, culturais e individuais, a partir da formação de uma infância civilizada. Isso permite compreender que o currículo “[...] constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização” (GOODSON, 2018, p. 39), em que direciona o que será ensinado e, também, como deve-se ensinar.

Embora a revista *Bem-te-vi* apresente em sua composição influências de um período que estava em construção de uma sociedade mais moderna e democrática, provindas da Semana da Arte Moderna (1922) e dos movimentos educacionais como o “Manifesto dos Pioneiros da

Educação Nova” (1932),¹³³ imperava em suas abordagens mensagens voltadas à construção de uma sociedade cívica, cristã e com civilidade. Nesse contexto, “[...] a Modernidade esteve por longo tempo mergulhada numa epistemologia monocultural.” (VEIGA-NETO, 2003, p. 7).

Isso permite afirmar que na Escola da Missão, o projeto educativo-religioso dos protestantes manteve uma perspectiva monocultural, que, por meio da educação escolar, procurou inserir a cultura não indígena para “civilizar”, assimilar, cristianizar e integrar os indígenas na cultura, economia e religião da sociedade não indígena. Assim, ao alfabetizar, educar e evangelizar os indígenas, os missionários colocavam em prática o projeto civilizador.

A cartilha *Kuatiañe 'ẽ moñe 'ẽkuaarã - O papel que fala*, elaborada pela professora Maria Luiza, na Língua Guarani, possui em seus conteúdos palavras, frases, textos, alfabeto, numeral dois, uso do singular e plural nas palavras e atividades. A primeira lição é a do *tata* (fogo), pela relação familiar, social, cultural e religiosa que os indígenas possuem com o fogo; e do *tape* (caminho), na sequência. É composta por palavras que fazem referência às partes do corpo humano, aos animais, à família, aos alimentos, adjetivos, verbos e outras palavras. A escolha da primeira lição pode estar associada à importância da aproximação com as culturas e línguas indígenas para “facilitar” o processo de alfabetização. A Figura 21 apresenta a primeira lição da Cartilha.

Figura 21 – Primeira lição da Cartilha *Kuatiañe 'ẽ moñe 'ẽkuaarã – O papel que fala*



Fonte: Arquivo pessoal Maria Luiza Rodrigues, 1959.

¹³³ O Movimento da Escola Nova propôs a “[...] revisão dos padrões tradicionais de ensino: não mais programas rígidos, mas flexíveis, adaptados ao desenvolvimento e à individualidade das crianças; inversão dos papéis do professor e do aluno, ou seja, educação como resultado das experiências e atividades deste, sob o acompanhamento do professor; ensino ativo em oposição a um criticado “verbalismo” da escola tradicional.” (TANURI, 2000, p. 72).

No primeiro momento, são apresentadas as palavras, depois a inserção das palavras nas frases, as atividades sobre as palavras estudadas, que trazem as figuras; e as crianças deveriam escrever os seus respectivos nomes, ou, precisavam desenhar as figuras a partir dos nomes apresentados.

Ao que se refere aos conteúdos dos textos apresentados na Cartilha estão: Tekotevê hesãí voí hágua (para ter uma boa saúde); Che rete (meu corpo); Oka'úva rekove (a vida de um bêbado) e textos dos versículos bíblicos, como, por exemplo: João 3:16 – He'i Tupã Ñandejára Ra'y: “Tupã Ñandejára voí ohayhu tuvichaitégui umi yvypóra-kuérape ome'ê Ta'ýra petei há'eñomívape, ikatu haḡua opa ojeroviava guive Hese anichéne okañy, ohupytýnte haḡua pe Tekove ijapyra'ýva”. Tradução: Disse o Filho do Senhor Deus: Porque Deus amou ao mundo de tal maneira, que deu o seu Filho unigênito, para que todo o que nele crê não pereça, mas tenha a vida eterna.

O texto Tekotevê hesãí voí hágua (para ter uma boa saúde) possui como objetivo ensinar os indígenas a lavar o corpo diariamente, usar roupas limpas, escovar os dentes, comer só alimentos bem cozidos, lavar as mãos antes das refeições e fazer uso de medicamentos adequados ao ficarem doentes; Che rete (meu corpo), trabalha com os cinco sentidos, acrescentando a mão que é utilizada para segurar objetos e Deus que é onisciente; já o texto Oka'úva rekove (a vida de um bêbado) apresenta que a pessoa ao beber a chicha fica bêbada e, assim, fica alegre semelhante ao macaco, e se continuar bebendo, fica semelhante à onça, ao querer brigar e ficar bravo; e quando fica bem bêbado, fica igual a uma cobra, arrastando-se pelo chão. Como já abordado, a educação escolar nas escolas da Reserva trabalhou com ensinamentos com mensagens moralizantes e de higiene. Com objetivos de inserir novos comportamentos entre os indígenas e, assim, estarem preparados para serem integrados à sociedade não indígena. A higiene individual e coletiva da sociedade brasileira pertencia ao projeto político dos republicanos de, por meio de novos hábitos e disciplinamento, formar uma nova nação brasileira, que fosse: letrada, desenvolvida, disciplinada, civilizada, e com novos hábitos de higiene.

É preciso ressaltar que as investigações e análises realizadas sobre a alfabetização na Escola da Missão pautaram-se nos conteúdos abordados pelas Cartilhas e pela Revista, posto que não havia ainda um currículo elaborado. Diante disso, as proposições aqui levantadas baseiam-se nos materiais utilizados na Escola e, possivelmente, na Reserva.

Conforme apresentado no jornal *Expositor Cristão*, o projeto missionário e educativo dos protestantes foi desenvolvido em contato com o SPI:

A Missão timbra em realizar obra nacionalista com marcado caráter cívico, e procurar realizar essa obra sempre em contacto com o Serviço de Proteção aos índios, que vem realizando campanha benemérita de amparo aos nossos selvícolas sob a direção competente do General Rondon, o atual Presidente do Conselho Nacional de Proteção aos índios. (EXPOSITOR CRISTÃO, 2, 9 mar. 1943, p. 2).

Para tanto, para dar continuidade às análises e compreensões da educação escolar na RID, o próximo item reporta-se à política indigenista do Estado implementada pela educação escolar para as etnias Kaiowá, Guarani e Terena.

4.2 Educação para os indígenas: a proposta do Estado

A alfabetização desenvolvida pelo Estado na Escola do Posto buscou, por meio da organização de ensino, apresentar e inserir conhecimentos institucionalizados com o propósito de implementar a monopolização do saber via o projeto escolar indigenista inserido na Reserva pelo SPI. Esse projeto evidenciou a cultura do não indígena e ocultou as culturas indígenas.

Assim, “[...] um currículo guarda estreita correspondência com a cultura na qual ele se organizou [...]” (VEIGA-NETO, 2002a, p. 44). Isso pode ser identificado pelos valores abordados nos contatos sociais e de educação escolar com os indígenas, como: pátria, família, educação dos filhos, civilidade, trabalho e religião.

Os novos valores inseridos na RID via a organização de ensino podem ser compreendidos com base nos conteúdos presentes nos documentos do SPI, a conhecer: provas mensais, parciais e exames semestrais aplicados na Escola do Posto, relatórios e planos de trabalho do Posto e relatórios da Escola; *Cartilha da infancia e Primeiro livro de leitura*. Deste modo, por meio das pistas encontradas nos registros documentais, é possível interpretar os fatos históricos e relacioná-los à educação escolar para os indígenas da RID (GINZBURG, 1989).

A comemoração do dia da pátria na Escola demonstra como a educação escolar empreendida pelo Estado pretendeu formar entre os alunos indígenas um ideário de nacionalidade:

A escola indígena comemorou condignamente o Dia da Pátria, com uma festinha interna na sede da escola, desfile dos alunos, declamações e canto dos hinos Pátrios. Muitos índios adultos subiram na tribuna para expressar o seu contentamento pela organização da pequena festinha. Foi distribuído tres quilos de balas doces aos alunos e seus pais.¹³⁴

¹³⁴ Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Relatório, 25 setembro 1964. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7).

As atividades realizadas pelos alunos, como desfiles, declamações e cantos dos hinos pátrios, confirmam a educação cívica desenvolvida na Escola, que fazia parte do cenário político, educacional, econômico e social vivenciado no ano de 1964, quando houve a instalação da Ditadura Militar (1964-1985) no país. Nesse período, recorreu-se a uma educação disciplinar que operava controles da mente e do corpo dos indivíduos para atingir ao desenvolvimento econômico e à homogeneização social e cultural, rumo à “civilização” e ao progresso que seriam alcançados por meio dos conteúdos trabalhados na escola.

A importância da escola e de uma formação civilizada e patriota foi abordada na prova parcial aplicada no ano de 1965 ao 3º ano primário por meio da seguinte cópia:

Gosto muito da minha escola!
E sabe porquê? Desejo quando crescer ser útil a meus pais e ao Brasil.
Por isso, não falto as aulas e nunca deixo de estudar minhas lições.
Na escola vivemos como uma família. Os professores tratam os alunos com carinho. E os alunos consideram os colegas como irmão.¹³⁵

Nesse sentido, pode-se apontar que o SPI, ao implementar a alfabetização na RID, trilhou um caminho de construção de uma cultura escolar pautada em “[...] orientações idealistas e positivistas.” (ESCOLANO BENITO, 2017, p. 30). Para tanto, nesse processo escolar, os indígenas foram atuantes nos contatos estabelecidos, ao passo que “a alfabetização pode ser instrumento de assimilação, mas também pode ser de afirmação étnica.” (MELIÀ, 1979, p. 75). Como exemplo, aprender a língua e conhecer os costumes dos não indígenas permitiram às etnias encontrarem novas formas para se relacionarem na escola, na igreja e na Reserva sem deixarem suas crenças e saberes como idealizaram os missionários e agentes do Estado.

A distribuição das balas doces no dia de comemoração à pátria comprova a permanência das tentativas dos não indígenas de buscarem agradar e aproximar os povos indígenas por meio de presentes. São ações já desenvolvidas pelos colonizadores, desde o século XVI, como tentativa de aproximação, assimilação, dominação e integração impostas pela catequização.

Ainda sobre as comemorações realizadas na Reserva e na Escola, que priorizaram uma identidade nacional entre as etnias, esteve a data do dia 19 de abril, comemorada de acordo com os avisos e relatórios do Posto com atividades cívicas, churrasco e apresentações culturais dos indígenas, como a dança. “Dia 19 dia do índio, foi realizada a festa, com um churrasco, pela manhã foi astiado o pavilhão Nacional em presença dos índios, e foi cantado o Hino Nacional

¹³⁵ Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Provas parciais 3º ano, junho 1965. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7).

pelos alunos da escola.”¹³⁶ Cabe registrar que, nesse dia de comemoração, reuniam-se na festa os alunos da Escola do Posto e os da Escola da Missão, a comunidade indígena, os professores, os funcionários do Posto, as autoridades convidadas, como políticos do município e pessoas de outras cidades, como alunos do curso de Filosofia da cidade de Presidente Prudente/SP.¹³⁷

O patriotismo foi trabalhado na Escola e na RID até mesmo nas comemorações alusivas aos povos indígenas. O SPI fez uso do dia 19 de abril não para reconhecer e valorizar as culturas indígenas, mas para realizar atividades que possuíam como objetivo “civilizar” as etnias via a inserção de conhecimentos cívicos e de civilidade. Logo, pretendia-se distanciá-los dos seus saberes tradicionais, das suas culturas e dos seus valores familiares e sociais. Assim, “a cultura escolar é efetivamente uma cultura *conforme*, e seria necessário definir, a cada período [...]” (JULIA, 2001, p. 32, grifo da autora), que reproduz nas escolas os padrões, comportamentos e valores de cada período histórico, político, econômico, social e cultural em que cada sociedade estabelece a partir das suas relações coletivas. Mas, ao mesmo tempo, as relações escolares produzem novas construções e representações culturais, sociais e educacionais, por meio das ações, das culturas e dos conhecimentos dos sujeitos que participam do processo escolar.

Nas celebrações, mensagens eram escritas, lidas e proferidas pelos professores, encarregados do Posto e por autoridades da IR n. 5, que apresentavam “[...] o valor de nossos aborígenes.”¹³⁸ Não foram localizados registros dessas mensagens, mas, ao usarem a palavra para apresentar o valor que os indígenas possuíam na/para a sociedade, isto permite inferir que havia uma política de tutela e, também, uma negação das suas culturas, saberes e identidades. O espaço da fala era aberto aos indígenas, contudo os documentos apresentam suas manifestações sempre como de agradecimentos às comemorações organizadas pelo SPI, o que passa uma mensagem do bom e necessário trabalho desenvolvido pelo Estado.

A educação agrícola para os meninos e a educação doméstica para as meninas esteve presentes na organização de ensino da proposta escolar do Estado. Essa segmentação das atividades entre os sexos está relacionada às divisões dos espaços em que homens e mulheres deveriam ocupar no século XX; aos homens destinavam-se os espaços públicos, e às mulheres o espaço privado (ALMEIDA, 2015). A presença do Clube Agrícola na Reserva evidencia o ensino agrícola desenvolvido com os alunos indígenas. Em relatório educacional do segundo

¹³⁶ Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Aviso, 30 abril 1954. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7).

¹³⁷ Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Relatório mensal, maio 1969. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7).

¹³⁸ Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Relatório, 25 abril 1968. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7).

semestre do ano escolar de 1960, a professora Leida Cabral Duarte relatou que: “tenho obtido ótimos resultados com o Clube Agrícola, apesar de ter poucos alunos, notei mais interesse tanto na parte dos alunos, como dos pais, que procuram cooperar em tudo com a escola.”¹³⁹ Os novos conhecimentos agrícolas colaboraram com os desdobramentos da padronização e da intensificação da educação agrícola inserida entre os alunos e os pais. O ensino agrícola objetivou aumentar a aproximação da comunidade indígena com a escola, para que pudessem realizar os serviços agrícolas a partir do sistema produtivo dos não indígenas.

Isto posto, é possível que a educação agrícola direcionada aos alunos indígenas estivesse relacionada ao ruralismo pedagógico oriundo da primeira metade do século XX, mais precisamente a partir de 1930,¹⁴⁰ como “[...] proposta de educação do trabalhador rural que tinha como fundamento básico a idéia de fixação do homem no campo por meio da pedagogia.” (BEZERRA NETO, 2003, p. 11). Nessa proposta de ensino rural, o currículo escolar foi organizado para privilegiar a transmissão de “[...] conhecimentos que pudessem ser utilizados na agricultura, na pecuária e em outras possíveis necessidades de seu cotidiano.” (BEZERRA NETO, 2003, p. 15). A permanência do homem nos espaços rurais implicava na continuidade e no aumento da produção, logo do desenvolvimento econômico do país, que esteve relacionado à construção do nacionalismo e, também, do desenvolvimento individual e coletivo difundido na sociedade brasileira nas primeiras décadas do século XX. Assim, os discursos empreendidos sobre o ruralismo pedagógico estiveram relacionados à proposta do desenvolvimento rural, apresentando preocupação com a racionalidade do cenário econômico e político nacional (PRADO, 1995). Nesse período, a escola ficou responsável pela formação de sujeitos desenvolvidos, modernos, patriotas, com conhecimentos agrícolas e hábitos de higiene. Essa formação era requerida para serem integrados ao convívio social, tanto nos espaços rurais como nos urbanos.

Para convencer as etnias da importância e da necessidade de aprenderem sobre os conhecimentos agrícolas ocidentais e, ao mesmo tempo, efetivar a educação agrícola, foi organizada no ano de 1961

¹³⁹ Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Relatório educacional do 2º semestre, 1960. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 6, planilhas 82-90).

¹⁴⁰ Nesse período, o Brasil vivenciava o fim da Primeira República (1889-1930) com os avanços do movimento político-militar denominado de Revolução de 1930, organizado para pôr fim ao sistema oligárquico com a deposição do presidente Washington Luís (1926-1930) e a nomeação à presidência de Getúlio Vargas (1930-1945), mesmo tendo perdido as eleições presidenciais para o candidato Júlio Prestes. Ainda na década de 1930, mais precisamente no ano de 1937, teve início a terceira e última fase do governo de Getúlio, pautada em ações antidemocráticas e na defesa de um nacionalismo exacerbado.

[...] uma comissão de “Conselheiros”, composto de Índios e civilizados, inclusive professoras da “Missão Evangelica”, que em conjunto promovem reuniões aos sabados, estimulando o trabalho agrícola entre os Índios, fazendo sentir a importância da agricultura na nossa alimentação.¹⁴¹

A organização da comissão denota a obrigatoriedade da educação agrícola no ensino para os indígenas, que afirma e propaga o valor do trabalho não indígena incluso na educação técnica da década de 1960 voltada ao aumento da mão de obra. A internação de “[...] dois alunos indígenas na Escola de Iniciação Agrícola de Presidente Prudente, no estado de S. Paulo”¹⁴² mostra a importância dada aos conhecimentos agrícolas no período. A inserção dos alunos na escola agrícola contribuiria com a obtenção de conhecimentos voltados à produção em maior escala de novos produtos e com novas técnicas, que poderiam distanciar os indígenas da sua produção cultural para a sobrevivência.

A internação dos alunos na escola agrícola evidenciou uma separação familiar não pertencente às culturas indígenas no século XX. Os filhos não se distanciavam dos pais para estudarem, o que demonstra a inserção de rupturas familiares, sociais e culturais engendradas pela política indigenista.

Na Escola, havia um jardim, que era “[...] conservado pelas alunas,” e o plantio de mudas frutíferas, “[...] pimenta do reino, um mandiocal e bananeira,”¹⁴³ plantadas pelos alunos, o que corrobora com a educação agrícola ser destinada aos meninos, e a educação doméstica às meninas. O ditado com o título “As plantas,” realizado em uma prova parcial com os alunos do 1º ano primário, no mês de junho de 1966, permite averiguar alguns conteúdos trabalhados na Escola que fizeram referência ao jardim e às plantas:

No jardim de minha casa há muitas flores.
São lindas.
Li o nome de todas: rosas, cravos, jasmims, açucenas, dalias, violetas e miosótis.
No quintal há diversas árvores que dão frutos, como mangueiras, goiabeiras, laranjeiras e jagueiras.
As plantas são muito úteis. Elas nos dão perfume, sombra.¹⁴⁴

¹⁴¹ Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Relatório, 31 outubro 1961. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7).

¹⁴² Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Relatório mensal, 25 fevereiro 1964. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7).

¹⁴³ Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Comunicado, 4 dezembro 1958. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 6, planilhas 82-90).

¹⁴⁴ Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Provas parciais/Português 1º ano B, 27 junho 1966. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 6, planilhas 82-90).

Ao abordar a importância das plantas, a beleza e as suas utilidades, contribuiu-se com uma formação de cuidado e respeito com as plantas e com o ambiente natural. Essas características são contempladas no 2º ano primário na disciplina “Noções elementares de ciências naturais” no repasse dos conteúdos “Partes das plantas – Plantas úteis.”¹⁴⁵ Contudo, cabe registrar que as espécies de flores retratadas no texto do ditado não fazem parte da realidade cultural e da variedade de plantas presentes na Reserva no período. Da mesma forma, a cultura da formação de jardins não pertence aos povos indígenas. Tais conhecimentos foram inseridos com o objetivo de desenvolver entre as crianças e os adultos novas relações e comportamentos, ao que se refere ao espaço utilizado pela comunidade para o plantio e a casa, com referências nos valores ocidentais. Essa proposta de ensino fazia parte do projeto civilizatório nacional.

Ainda para enfatizar e prevalecer nos conhecimentos abordados na Escola os valores das atividades agrícolas e da pecuária pertencentes aos não indígenas, foi abordada, em um exame semestral, realizado com o 3º ano primário, via o ditado intitulado “Criação de gado”, a importância e a extensão da pecuária em Mato Grosso. “Em minha viagem pela Região Centro Oeste, tive o ensejo de visitar as fazendas de criação de gado. É a forma de trabalho dominante em toda a porção meridional da Região desde o Rio de Góias até o Pantanal em Mato Grosso.”¹⁴⁶

Ao que tudo indica, esse ditado buscou incutir a importância da criação de gado para a sociedade brasileira e, ao mesmo tempo, provocar nos alunos o desejo de conhecer as fazendas que desenvolviam essa atividade. O conteúdo, além de privilegiar a atividade econômica pertencente ao não indígena, abordou a ação da viagem e do querer conhecer uma fazenda com criação de gado, o que não estava na cultura, pretensão e necessidades dos indígenas.

Para efetivar o projeto indigenista de “civilização”, assimilação, civilidade, integração e formação de mão de obra, era necessário formar entre os indígenas nova cultura quanto ao trabalho. Isso era feito por meio dos conteúdos postos na Escola, ao ser afirmado, por exemplo, em uma prova realizada com o 3º ano que “O trabalho enriquece, a nossa preguiça empobrece.”¹⁴⁷ Mediante estratégias educacionais, buscou-se convencer os indígenas de que a maneira como viviam, relacionavam-se, trabalhavam e produziam era imoral, inculta e

¹⁴⁵ Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Relatório educacional do 2º semestre, 1960. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 6, planilhas 82-90).

¹⁴⁶ Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Exame semestral de Português/3º ano, 27 julho 1966. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 6, planilhas 82-90).

¹⁴⁷ Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Provas parciais 3º ano, junho 1965. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7).

incivilizada. Por isso, precisavam aprender o modo de viver e trabalhar dos não indígenas, o que os levaria ao desenvolvimento, à identidade e cultura nacional. Nesse contexto, “formular uma identidade nacional, desenhar um perfil do cidadão, estereotipar o caráter de um povo [...] correspondem a práticas que envolvem relações de poder e que objetivam construir mecanismos de coesão social.” (PESAVENTO, 1995a, p. 116).

A formação de indivíduos aptos ao trabalho e com identidade nacional viabilizava a homogeneização cultural idealizada pela política nacional. Para essa construção, contou-se com os conhecimentos inseridos nas escolas. Na Escola do Posto, os conteúdos referentes à disciplina de “História do Brasil” atendiam à formação nacionalista:

2º ano – Descobrimento do Brasil – Os selvagens – As principais datas do Brasil – A escravidão – Independência do Brasil - Proclamação da República.

3º ano – Descobrimento do Brasil – Capitânicas e Governos Gerais – Os selvagens – Independência do Brasil – D. Pedro I e D. Pedro II – Duque de Caxias – Libertação dos escravos – Proclamação da República – Governo do Brasil.¹⁴⁸

Os conteúdos com abordagens eurocêntricas e etnocêntricas, ao serem transmitidos aos indígenas, tiveram como objetivo afastá-los das suas culturas, saberes, tradições e línguas, na busca da formação de uma nova sociedade cívica e civilizada. Nesse sentido, a “[...] história tinha como missão ensinar as ‘tradições nacionais’ e despertar o patriotismo.” (BITTENCOURT, 2008, p. 65). Assim, o termo *selvagens*, imposto com o propósito de negar os povos indígenas, objetivou que os próprios indígenas passassem a negar suas culturas e etnias. Ao denominarem os indígenas de selvagens, os não indígenas os classificaram como incivilizados e incultos; dessa forma, justificavam a necessidade das práticas evangelizadoras e civilizatórias, por meio da religião e da educação escolar. Tais considerações sinalizam que o currículo “[...] pode ser compreendido como todo um conjunto de discursos, documentos, histórias e práticas que imprimem identidades nos indivíduos envolvidos no processo escolar.” (GOODSON, 2018, p. 18).

Ao relacionar os conteúdos trabalhados na disciplina de História do Brasil com o currículo estadual da década de 1960, é possível observar proximidade nos conteúdos, afirmando assim, o uso do currículo elaborado para os não indígenas era o mesmo para os indígenas, configurando a educação para os indígenas. No currículo estadual, no 2º ano, trabalhava-se os seguintes conteúdos: Descobrimento do Brasil, República, Tiradentes,

¹⁴⁸Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Relatório educacional do 2º semestre, 1960. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 6, planilhas 82-90).

Independência, referência aos principais vultos brasileiros; e no 3º ano: Descobrimto – indígenas: usos e costumes, capitanias hereditárias, os três governos: Tomé de Souza, Duarte da Costa e Mem de Sá, Independência, Inconfidência Mineira, o grito do Ipiranga, Abolição dos escravos - o governo de D. Pedro II, República, principais episódios da guerra do Paraguai, resumo histórico de Mato grosso (MATO GROSSO, 1962).

O currículo nacional, elaborado no século XX, ao que se refere à disciplina de História do Brasil, também privilegiou o estudo sobre a vida dos grandes homens na história e a história do Brasil (SOUZA, 2008). Esse estudo mostra a relação com os conteúdos trabalhados na Reserva, que priorizou uma história nacionalista, com valores cívico-patrióticos.

As questões elaboradas para uma prova mensal da disciplina de “História do Brasil” reforçam a formação de indivíduos patriotas que estivessem cada vez mais distantes do seu pertencimento étnico e cultural ao perguntar:

- 1 - Dizer a data do descobrimto do Brasil.
- 2- Dizer que povo habitavam o Brasil.
- 3- Dizer quem rezou a 1ª missa no Brasil.
- 4- Qual é o nome do seu estado?
- 5- Qual é o seu município?
- 6- Qual é o seu Posto?
- 7- Qual é o nome do diretor do SPI?
- 8- Qual é o nome do chefe da IR5?¹⁴⁹

Das oito questões, apenas a segunda reporta-se aos povos indígenas, mas, ao mesmo tempo, não reconhece as diversas etnias que habitavam o Brasil antes do seu “descobrimto”. Além disso, nega a presença indígena ao usar o termo “descobrimto”, ao invés de, por exemplo, “encontrado”. A mudança do termo corresponde ao reconhecimento dos diversos povos indígenas, contribuindo com o rompimento de uma história eurocêntrica. Nas demais questões, o nacionalismo está presente em todas elas, buscando construir uma identidade de pertencimento à sociedade não indígena, ao levá-los a se situarem no país, estado, município e posto, menos na sua comunidade indígena. Como afirma Bittencourt (2008, p. 60), o ensino de história teve sua importância “[...] ampliada como conteúdo encarregado de veicular uma ‘história nacional’ e como instrumento pedagógico significativo na constituição de uma ‘identidade nacional’.”

Para formar uma sociedade civilizada e moderna, era necessário trabalhar o conceito e os hábitos de civilidade nas escolas. Assim, a higiene pessoal e da família foi um conteúdo

¹⁴⁹ Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Provas parciais/História do Brasil, s/d. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7).

abordado com os alunos indígenas. A cópia, trabalhada com os alunos, permite entrever como esse conteúdo foi inserido:

Limpeza é saúde

Limpeza e saúde são duas coisas que andam juntas. Limpeza do nosso corpo, da nossa roupa, da nossa casa, do quintal, da nossa caixa da água que bebemos, das coisas que comemos.

Uma pessoa que lava as mãos com frequência quando se senta a mesa, quando entra em casa, ao chegar da rua, quando mexe em animais, quando sair.

Se conhece simples hábitos evita muitas doenças [...].¹⁵⁰

Os conteúdos que abordam conhecimentos sobre a higiene pessoal, da família e da casa são construtivos quando pretendem colaborar com a saúde das pessoas quanto à prevenção, por exemplo, de doenças. Porém, quando inseridos, mediante a uma política educacional e social arquitetada para impor novos hábitos higiênicos tidos como civilizados, as pessoas caracterizadas aos olhares ocidentais enquanto incivilizadas, incultas e sujas, demonstra-se uma ação civilizadora de formar indivíduos asseados e, assim, poderem ser integrados à sociedade não indígena. A educação do corpo, no século XX, foi inserida nas escolas para construir uma sociedade asseada, que pudesse estar preparada para compor a nação brasileira. Os sujeitos deveriam desenvolver novos valores e virtudes, como: moralidade, civilidade, pontualidade ordem e asseio (SOUZA, 2008). Tais valores e virtudes buscaram incutir uma dominação do corpo, dos comportamentos e da mente.

Como já abordado, o ensino sobre novos hábitos relacionados à higiene difundido no século XX manteve relação direta com o discurso higienista propagado no período para alcançar a formação de uma consciência sanitária, individual e comunitária. Assim, “[...] educação e saúde figuraram como elementos indissociáveis na configuração de um programa de moralização, que tinha, como um dos seus mais importantes pilares, a higienização da população.” (ROCHA, 2003, p. 54).

Nesse contexto de formação de civilidade, a organização de ensino também privilegiou conteúdos com mensagens que combatiam o alcoolismo, como segue apresentado em um ditado aplicado na disciplina de Português:

Embriagues

O álcool é um veneno, além de causar grandes males ao corpo, deprime o caráter, transforma o indivíduo num ser inútil. O alcoolismo ou embriaguez resulta do uso constante do álcool. Ele envenena o sangue, ataca o fígado, o

¹⁵⁰ Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Cópia, 1966. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7).

estômago e o sistema nervoso. Provoca convulsões, paralisias, insônias, pesadelos, alucinações, leva o viciado à loucura.¹⁵¹

Nas ações implementadas contra o alcoolismo, recorreu-se à Escola e à igreja, apresentando os danos que o uso excessivo do álcool causava à saúde, mas também afirmava-se que o alcoolismo afetava diretamente o caráter e a utilidade das pessoas. Essa ação tentava mudar os hábitos e comportamentos das etnias da RID para se construir uma tradição cívica, civilizada, moralizante e cristã. Para construir a nação brasileira idealizada pelos republicanos, era preciso “[...] regenerar o povo, combatendo os maus costumes, o vício, a indolência.” (SOUZA, 2008, p. 36). A escola, nesse contexto, foi um dos espaços utilizados para a construção desse novo cidadão que precisava estar preparado para compor a nova sociedade brasileira, de forma autônoma, responsável e desenvolvida.

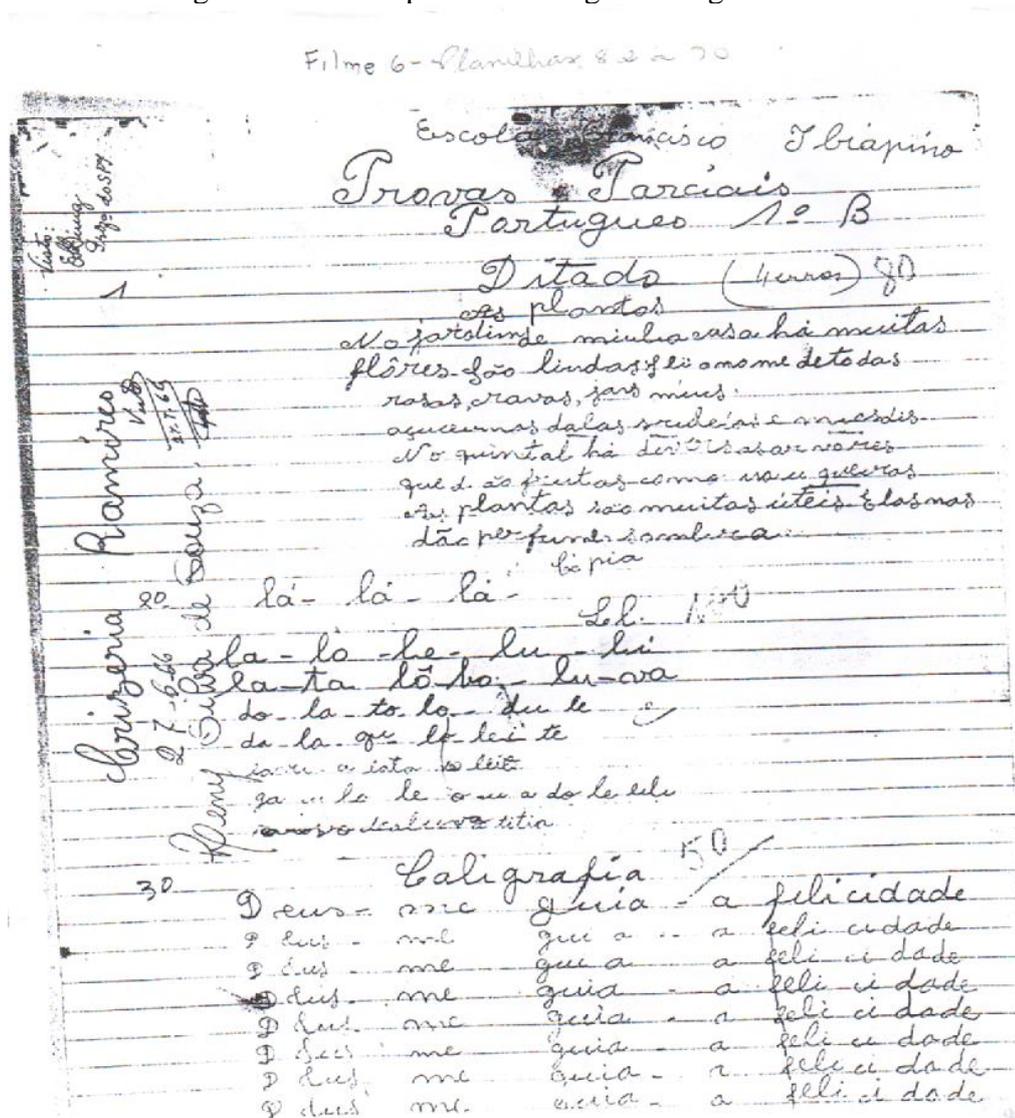
Na Escola, a apresentação de conteúdos religiosos somou-se com o projeto nacional da formação cristã entre os indígenas. A frase “Deus me guia a felicidade”¹⁵² foi escrita pelos alunos do 1º ano em uma prova parcial da disciplina de Português por meio de caligrafia. Conforme Souza (2008, p. 57), no século XX, a “[...] cópia de palavras e frases, a caligrafia converter-se-ia também em oportunidade para aprendizagem de valores e normas de conduta.” A inserção de frases com mensagens cristãs, como a trabalhada na disciplina de Português, objetivou aproximar, formar e tornar as crianças indígenas adeptas à fé cristã e, assim, difundir por meio da educação escolar o cristianismo na RID. Logo, “o discurso e a imagem, mais do que meros reflexos estáticos da realidade social, podem vir a ser instrumentos de constituição de poder e transformação da realidade.” (PESAVENTO, 1995b, p. 18).

A figura a seguir permite conhecer a prova respondida por um dos alunos da turma do 1º ano na Escola do Posto.

¹⁵¹ Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Provas parciais/Português, s/d. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7).

¹⁵² Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Provas parciais /Português 1º ano B, julho 1966. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 6 – planilhas 82 a 90).

Figura 22 – Prova parcial de Língua Portuguesa 1º ano



Fonte: Museu do Índio, Rio de Janeiro, 1966.

Ainda, retomando o relatório escolar elaborado pela professora Leida Cabral Duarte, referente ao segundo semestre de 1960, é possível conhecer alguns conteúdos abordados no referido ano.

Português

1º ano A – Linguagem oral – estudo de lições no livro e no quadro negro, e conhecimentos das palavras chaves das lições, conhecimentos das sílabas iniciais de cada palavra.

Linguagem escrita – cópia das lições do quadro e do livro, exercícios de caligrafia, exercícios de formação de palavras.

1º ano B e C – Linguagem oral – lições do livro e estudo no quadro de palavras começadas por: nh – ch – tr – ca etc.

Linguagem escrita – Cópia – Ditado – Exercícios: separação de sílabas – formação do feminino ou masculino – formação de palavras, etc.

2º ano – Ditado – cópia – lições do livro adotado.

Noções sobre: separação de sílabas – feminino e masculino – nomes próprios e comum – Grupos Vocálicos – grupos consonantais – sílabas tônicas – singular e plural e sinônimos e antônimos – Redação de cartas e bilhetes.

3º ano – Ditado – cópia – lições do livro adotado.

Noções sobre: Substantivo – Verbo – Adjetivo – Pronome – Substantivo próprio e comum – Nomes coletivos – Sinônimos e Antônimos – Substantivo simples, composto e coletivo – Adjetivos Qualificativos – Redações de cartas e bilhetes.

Aritmética

1º ano A – Números – leitura e escrita até 500.

Tabuada de somar – diminuir – multiplicar e dividir.

1º ano B e C – Leitura e escrita de números até 1000 – tabuada de somar – diminuir – multiplicar e dividir até 9. Contas e problemas das 4 operações.

2º ano – Algarismos romanos até 1000 – Numeração – Prova real da adição, subtração e multiplicação – Problemas das 4 operações – Números pares e ímpares – Números ordinais – Números em ordem crescente e decrescente.

3º ano – Algarismos romanos – Prova real das 4 operações – Números divisíveis por 2, 3, 5, 9, e 10 – Problemas sobre as 4 operações – Adição e subtração de números decimais – Multiplicação e divisão de números decimais – Metro. Múltiplos e Submúltiplos – Litro. Múltiplos e Submúltiplos.

Noções elementares de Ciências Naturais

2º ano – Corpo humano – Animais vertebrados e invertebrados – Animais úteis e nocivos – Partes das plantas – Plantas úteis – etc.

3º ano – Corpo humano – Aparelho digestivo – Aparelho circulatório – Aparelho respiratório – Vertebrados e Invertebrados – Germinação – Partes dos vegetais.

Geografia

2º ano – Orientação – Pontos cardeais – Extensão do Brasil – A terra e o sol – Forma e movimentos da terra etc.

3º ano – Orientação – Limites e aspectos físicos do Brasil – Estados e territórios do Brasil – Cidades principais do Brasil – Rios do Brasil.¹⁵³

A partir dos conteúdos ministrados na Escola, pode ser apontado que conteúdos de leitura, escrita, aritmética, caligrafia, ciências naturais, noções de higiene, geografia geral, história do Brasil, conteúdos cívicos e de civilidade foram priorizados na organização de ensino.

¹⁵³ Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Relatório educacional do 2º semestre, 1960. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 6, planilhas 82-90).

A Escola do Posto manteve o programa de ensino equiparado ao programa adotado nas escolas primárias já nas primeiras décadas republicanas, que incluía: português, história, geografia, ciências físicas e naturais, aritmética e geometria, instrução moral, religiosa e cívica, trabalhos manuais, educação física, desenho, ensino agrícola, língua materna, canto e higiene (SOUZA, 2008).

Para o ensino, em especial, da leitura e da escrita, a Escola contou com as 33 lições contidas na *Cartilha da infância*, na qual o autor, Thomaz Galhardo, defendeu o método de silabação como o mais eficiente no processo de alfabetização. O autor defende que:

Dos três methodos de ensino da leitura, antigo ou da solettração, moderno ou da syllabação, e moderníssimo ou da palavração, escolhemos o meio termo, sobre cujas bases foi escripto o presente systema.

Razão tivemos para esta preferênciã.

O methodo antigo é o methodo do absurdo. (GALHARDO, 1911, p. 5).

Na Cartilha, as sílabas são apresentadas nas lições de modo alternado, sem seguir a sequência do alfabeto. Segundo Galhardo (1911, p. 6), a apresentação “[...] salteadas, todas as syllabas, para evitar a decoraçãõ inconsciente, que consegue idiotisar meninos intelligentes e activos. É a indecoraçãõ constante.” Deste modo, a 1ª lição da Cartilha traz as vogais, os ditongos e as vogais acentuadas, e a 2ª lição já apresenta a consoante (V), com as famílias silábicas, vocábulos e exercícios. Essa ordem de apresentação das lições permanece até a 32ª lição, com observação para a alternância das consoantes. A última lição é composta pelas letras ph, y e K e pelo alfabeto (GALHARDO, 1911). Essa Cartilha começou a chegar na Escola do Posto na década de 1940.

Para atender ao método silábico, as crianças deveriam pronunciar as sílabas e não soletrá-las. Assim, com o uso da Cartilha na Escola do Posto, os indígenas foram sendo alfabetizados na Língua Portuguesa.

Após a última lição, são apresentados textos com mensagens sobre a importância da escola, da moral, do trabalho e da religião. O viés religioso também se evidencia na presença do texto “A Oração,” composto pelas orações do Pai Nosso, Ave Maria e de uma imagem cristã. A parte inicial do texto passa a mensagem de que as orações deveriam ser realizadas pelos alunos ao finalizarem as atividades escolares: “- Mario, vejamos se já sabes a oração que repetimos sempre ao encerrar os nossos trabalhos da escola [...]” (GALHARDO, 1911, p. 62). A seguir, apresenta-se a imagem que compõe o texto:

Figura 23 – A oração



Fonte: Galhardo, 1911, p. 62.

A ênfase aqui atribuída ao texto e à imagem com conteúdo de valores religiosos cristãos centra-se ao problematizar a imposição para as etnias de uma religião que não as representavam e não correspondiam às suas crenças. Os valores religiosos somados com os conteúdos de civilidade pretendiam a formação nacional cristã. Para isso, era preciso converter os povos indígenas, e as escolas foram o espaço elegido no período para circulação desses conteúdos, fosse para os indígenas, fosse para os não indígenas.

Os conteúdos para ensinar a ler e a escrever presentes no *Primeiro livro de leitura* em que Felisberto de Carvalho elaborou a partir do método de emissão de sons, conhecido, ainda, de método por articulação, foram também utilizados para alfabetizar os alunos indígenas. Para o autor, “O methodo da emissão de sons mostra ao menino não as letras isoladas, como na escripta, mas sons e articulações como na palavra falada.” (CARVALHO, 1911, p. 11-12).

O Livro é composto por 48 lições, em que traz em cada lição uma imagem referente à sílaba correspondente; articula, assim, escrita e imagem. Como pode ser visualizado na Figura 24:

Figura 24 – Primeiro Livro de Leitura - lição 2ª



Fonte: Carvalho, 1911, p. 23.

A associação da escrita e imagem realizada no Livro pode ter contribuído com o processo de compreensão dos significados dos conteúdos que eram passados para as crianças indígenas na alfabetização.

A alfabetização realizada de forma desvinculada dos saberes e dos conhecimentos tradicionais dos indígenas buscou o distanciamento das suas culturas. Pretendeu, ainda, interferir diretamente na educação indígena, na tentativa de romper com os ensinamentos passados às crianças pela comunidade. Exemplo disso está no caso da educação da criança Kaiowá que “[...] recebe uma educação que lhe permite grande liberdade para seguir as motivações de seu desejo de descobertas.” (PEREIRA, 2002, p. 170). No entanto, as diversas etnias fizeram uso dos novos aprendizados na Língua Portuguesa, tanto da escrita, da leitura, quanto da aritmética e dos demais conhecimentos para conviverem com a sociedade não indígena e fazerem seus usos para prosseguirem com suas culturas, saberes, crenças e, assim, continuarem afirmando sua identidade étnica. Isso simboliza uma das formas encontradas para

resistirem às políticas indigenistas que, por meio da negação étnica e cultural, pretenderam a assimilação, transformação e integração. Dessa forma, “as táticas do consumo, engenhosidades do fraco para tirar partido do forte, vão desembocar então em uma politização das práticas cotidianas.” (CERTEAU, 2014, p. 44).

Somado à evangelização e alfabetização, havia na MEC o curso de tecelagem para as mulheres, desenvolvido na escola vocacional (O PURITANO, maio 1962) e, também, o “[...] curso de orientação de construção de casas [...]” que eram construídas do “[...] produto, ou matéria prima do próprio Posto.” Este curso tinha duração de um mês, sendo ministrado na escola de construção.¹⁵⁴ Objetivava-se que os indígenas fizessem uso dos novos conhecimentos de carpintaria e das máquinas originárias dos Estados Unidos e, assim, conseguissem construir suas casas.

Na proposta de educação para os indígenas da RID, os conteúdos sobre linguagem, aritmética, ciências naturais, história, geografia, educação moral, cívica, patriota, religiosa e de higiene objetivaram, por meio da leitura e escrita, a instituição de uma cultura homogênea para o desenvolvimento da Nação e da constituição de uma identidade nacional. Importante salientar que a educação escolar foi necessária para que as etnias da RID pudessem conviver e dar continuidade às suas atividades ocupando um novo espaço territorial com diversas imposições sociais, culturais, econômicas, educacionais e religiosas.

Deste modo, a educação escolar e técnica implementada pelo SPI e pela MEC atendeu ao ideal de nacionalidade defendido pelos não indígenas, consequência das influências republicanas pela qual passou a educação nas primeiras décadas do século XX. Isso demonstra que a organização de ensino e as práticas educativas estão conectadas a um espaço, às realidades culturais, políticas, sociais e econômicas, que são diversas, como também às crenças e às línguas diferentes, que constroem ensinamentos que são recebidos, refutados, assimilados e/ou transformados por aqueles que vivenciam a educação escolar.

Assim, “[...] a escola também é, eventualmente, espaço de disputa entre projetos diferentes em choque na sociedade.” (D’ANGELIS, 2017, p. 63), em que, por meio dos conhecimentos inseridos, impõe um projeto sociocultural e político com objetivos de provocar transformações na forma como as pessoas manifestam suas culturas e saberes.

Nas Escolas da Reserva, a partir dos conhecimentos transmitidos pelos não indígenas, os indígenas foram se apropriando, desviando, reinterpretando o que era apresentado nas

¹⁵⁴ Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Relatório, 25 janeiro 1966. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 6, planilhas 82-90).

escolas para seus usos próprios. Desse modo, foram adaptando ao que era necessário, e permanecendo com suas culturas e saberes tradicionais.

4.3 As práticas protestantes: educação e religião

Nos contatos com os indígenas, os missionários protestantes inseriram e desenvolveram práticas diversas de educação e evangelização, em que pretenderam transformar as práticas da educação indígena. Os cultos que eram realizados na “[...] classe de catecúmenos, culto da noite, culto nos enterros [...], culto das quartas feiras nos ranchos” (EXPOSITOR CRISTÃO, 1 jan. 1941, p. 9), revelam suas práticas de evangelização. Ao realizarem o batismo, os cultos na igreja, nas casas dos indígenas e nos enterros, inseriram novas práticas religiosas desconsiderando os rituais religiosos das etnias, na tentativa de construir uma cultura universal. Assim, “as representações coletivas são ao mesmo tempo matriz e efeito das práticas construtoras do mundo social.” (PESAVENTO, 1995b, p. 19).

Para os protestantes, as igrejas evangélicas tinham como missão levar “[...] o lar civilizado e cristão para o meio das selvas para que a família organizada sirva de exemplo e paradigmas aos nossos patrícios indígenas.” (EXPOSITOR CRISTÃO, 19 nov. 1940, p. 10). Os metodistas e os presbiterianos, caracterizando suas organizações religiosas, familiares e sociais como ideal para serem desenvolvidas pelas famílias brasileiras, ignoraram a organização familiar das etnias da RID, e, por meio de práticas civilizatórias, implementaram o projeto protestante que estava relacionado ao projeto de construção da nação brasileira construído pelos republicanos. Nesse sentido, “[...] toda prática social está subordinada a um projeto político, cuja ancoragem ideológica fornece-lhe identidade.” (SANTOS, 2017, p. 18).

As práticas de evangelização de acordo com o presidente da Associação Evangélica de Catequese dos Índios Guarací Silveira tinham por objetivo “[...] transmitir uma alma brasileira aos índios que desejamos integrar na comunidade nacional” (EXPOSITOR CRISTÃO, 12 dez. 1939, p. 10), por meio de uma cultura homogênea e cristã. Desse modo, pode-se entender que “a religião é descrita como uma forma de ideologia com influência política na sociedade” (SANTOS, 2017, p. 15), que busca por meio das práticas religiosas e sociais mudar as crenças e culturas dos sujeitos na tentativa de moldá-los a uma ideologia e cultura homogênea.

Para os missionários, os indígenas necessitavam “[...] da paz e do conforto do Evangelho de Christo, e corpos que requerem abrigo, cuidado, tratamento e limpeza” (EXPOSITOR CRISTÃO, 1 jun. 1937). Para isso, foi necessário desenvolverem práticas de alfabetização, evangelização, sociais e de saúde, com a construção da escola, da igreja, do orfanato e do

hospital. Dessa forma, atendia-se ao projeto missionário que esteve relacionado ao nacionalismo e civismo do século XX. Nesse sentido, “não se pode esquecer que o imaginário social é uma das forças reguladora da vida coletiva, normatizando condutas e pautando perfis adequados ao sistema.” (PESAVENTO, 1995b, p. 23).

Os protestantes identificavam que suas práticas estavam obtendo resultados, como, por exemplo, na percepção do missionário A. L. Davis que, após realizar duas reuniões religiosas no barracão com os indígenas, “[...] tive o prazer de observar que a atenção e a ordem foram boas [...]” (EXPOSITOR CRISTÃO, 4 abr. 1939, p. 9). Tal percepção conduzia os missionários a ampliarem suas práticas de evangelização na Reserva. A atenção observada pelo missionário pode não representar uma aceitação do cristianismo pelos indígenas, mas um comportamento de respeito ao missionário e aos demais indígenas que acompanhavam a reunião. Ademais, pode-se tratar de uma ação que objetivava receber as doações que eram realizadas nos cultos, como, roupas, bem como uma forma a mais para conhecerem sobre os não indígenas. Isso permite analisar que

[...] a presença e a circulação de uma representação, ensinada como o código da promoção sócio-econômica (por pregadores, por educadores ou por vulgarizadores) não indica, de modo algum, o que ela é para seus usuários. É ainda necessário analisar a sua manipulação pelos praticantes que não a fabricaram. (CERTEAU, 1994, p. 41).

Entre as práticas sociais desenvolvidas na Reserva pelos protestantes esteve a doação de roupas, sapatos, ferramentas, remédios, objetos domésticos e cobertores. No inverno, os pedidos de doações de roupas e cobertores eram intensificados na imprensa protestante com mensagens do sofrimento dos indígenas com o frio:

Só quem está em contacto com esta pobre gente, pode fazer uma ideia do seu sofrimento. Se muita gente pudesse visitar, nesta época do ano, uma aldeia de índios, ficaria com os olhos cheios de lágrimas, vendo uma pobre mãe com os vestidos esfarrapados, mas assim mesmo tentando, com os farrapos, cobrir o corpinho do filho que, nú, quase morre de frio. (EXPOSITOR CRISTÃO, 10 jul. 1929, p. 5).

As roupas e os cobertores doados aos indígenas foram importantes e necessários para proteger as três etnias do intenso frio que fazia na região de Dourados no século XX. Os indígenas não possuíam roupas suficientes para as geadas que aconteciam na região. Mas faziam uso de outros recursos para se esquentarem, como ascender fogo próximo às casas ou até mesmo no interior das moradias. “Se está fazendo frio, eles acendem fogo dentro do rancho

e deitam-se ao redor. Os que dormem em redes colocam brasas no chão, em baixo da rede. Dá bastante trabalho cuidar do fogo durante a noite.” (EXPOSITOR CRISTÃO, 16 dez. 1931, p. 5). As redes eram “[...] tecidas pelos próprios índios, de uma fibra retirada de uma certa palmeira.” (EXPOSITOR CRISTÃO, 21 ago. 1929, p. 5). As técnicas dos indígenas para se protegerem do frio não se restringiam às roupas, mas sabiam fazer uso dos recursos naturais para suportarem o inverno. As doações de roupas aos indígenas estiveram também relacionadas às práticas educativas de inserir novos modos de se vestir e se comportar entre as etnias, o que ocorria ao terem suas vestimentas caracterizadas como impróprias para serem integrados na sociedade não indígena. Assim, o protestantismo brasileiro desenvolvia “[...] sua divina missão salvadora e civilizadora.” (EXPOSITOR CRISTÃO, 12 set. 1928, p. 1). Para o desenvolvimento dessa missão, empreenderam diversas estratégias, entre elas, por exemplo, os cultos que eram realizados todas as manhãs no orfanato Nhanderoga (EXPOSITOR CRISTÃO, 17 set. 1940). As crianças indígenas órfãs e não órfãs que ficavam no orfanato recebiam diariamente uma educação religiosa cristã, via os cultos de evangelização ministrados pelas professoras da Missão. Os encontros nos cultos pretendiam evangelizá-las e construir novos comportamentos e valores religiosos, sociais e educacionais. Assim, “toda essa reorganização dos relacionamentos humanos se fez acompanhar de correspondentes mudanças nas maneiras, na estrutura da personalidade do homem, cujo resultado provisório é nossa forma de conduta e de sentimentos ‘civilizados’.” (ELIAS, 1993, p. 195).

As aulas de costura para as mulheres estiveram entre as práticas sociais desenvolvidas na Reserva. Aconteciam semanalmente, às terças-feiras pela manhã, e eram realizadas pelas professoras Loide Bonfim e Nair. Após as aulas de costura, era realizado um culto (O PURITANO, 10 dez. 1941). Os materiais necessários para o desenvolvimento das aulas eram obtidos por meio de doações. No ano de 1940, a Missão recebeu 8 maços de linhas e botões (O ESTANDARTE, 10 jul. 1942). No mesmo ano, em visita à Missão, o secretário geral de missões, Reverendo Augusto Schwab, apresentou no jornal Expositor Cristão que “uma índia já está costurando a máquina.” (EXPOSITOR CRISTÃO, 17 set. 1940, p. 7). Essa informação divulgada no jornal representava para os missionários que o projeto educativo-religioso protestante estava sendo desenvolvido com êxito, obtendo resultados na construção de novos comportamentos entre os indígenas. A Figura 25 apresenta um grupo de meninas indígenas usando vestidos confeccionados por suas mães nas aulas de costura.

Figura 25 – Meninas indígenas trajando vestidos confeccionados por suas mães



Fonte: Expositor Cristão, jun. 1942, p. 5.

Na fotografia, é possível observar um grupo de meninas pequenas usando vestidos claros que foram confeccionados por suas mães nas aulas de costura. Todas as crianças estão com cortes de cabelo curto, e os pés, que são possíveis visualizar, estão descalços. O ambiente ao redor é de uma vegetação que aparenta estar em processo de desmatamento, ainda com poucas casas dos indígenas e muitas árvores ao fundo.

Os vestidos foram confeccionados para uma ocasião especial, pois as meninas que aparecem na fotografia recitaram e cantaram a música “Noite feliz” em uma festa em comemoração ao Natal que foi realizada na Missão (EXPOSITOR CRISTÃO, 16 jun. 1942). Para a realização dessa atividade, as meninas e, também, os meninos indígenas ensaiaram por um mês a música. A atividade realizada pelas crianças e a festa demonstra a inserção da cultura religiosa cristã, de novas vestimentas e comportamentos entre as crianças e os adultos. Nas festas em comemoração ao Natal, eram também distribuídos roupas e bombons (O ESTANDARTE, 20 fev. 1930). O uso dos vestidos mostra as práticas assimilacionistas e integracionistas dos missionários nos trabalhos desenvolvidos com os indígenas, mas também, com os novos contatos sociais, tais vestimentas passaram a ser necessárias às novas exigências da vida social (ELIAS, 2011), em contato com os não indígenas, até mesmo para que os indígenas fossem construindo suas próprias formas de usos ao que era apresentado e inserido pelos missionários. Nessa perspectiva, as práticas são sempre “[...] criadoras de usos ou de representações que não são de modo algum redutíveis à vontade dos produtores de discursos e de normas a aceitação das mensagens e dos modos opera-se sempre através de ordenamentos de desvios, de reemprego singulares.” (CHARTIER, 1990, p. 136).

O corte de cabelo curto pode estar associado às práticas de higiene implementadas na Escola e na Reserva pelos missionários protestantes, pelas quais foram inseridas novas formas de se relacionarem com o corpo e a casa, o que interferia nas organizações da saúde tradicional das etnias. As práticas de higiene fizeram parte do projeto de “civilizar” os povos indígenas por meio da transformação dos seus costumes e do discurso higienista dos republicanos, pelo qual buscou “[...] legitimar a educação sanitária como instrumento da higienização da população.” (ROCHA, 2003, p. 41).

A Figura 26 possibilita conhecer um dos momentos em que a professora Loide Bonfim realizou o corte de cabelo em uma criança indígena. Na fotografia, aparece a professora Loide Bonfim, uma menina e um menino indígena, ambos estão em pé. A professora Loide Bomfim usa vestido claro e cabelos amarrados. A menina indígena está com um vestido com listras e um casaco claro, e com o cabelo solto. O menino veste short e está com uma capa utilizada nos momentos de corte de cabelo. É possível observar, na fotografia, que o corte de cabelo realizado no menino foi bem curto, provavelmente um modelo de corte que representava higiene para os missionários.

Figura 26 – Professora Loide Bonfim cortando o cabelo de uma criança indígena



Fonte: Expositor Cristão, 1 jan. 1941, p. 9.

Relacionadas às aulas de costura, foram realizadas também aulas de tecelagem pela professora Loide Bonfim, que fizeram parte do projeto de educação das mulheres ensinando

novos modos de se relacionarem com os trabalhos domésticos. Práticas que objetivaram inserir as mulheres indígenas nas atividades manuais de tecelagem, como é apresentado na Figura 27.

Figura 27 – Professora Loide Bonfim e aluna indígena na aula de tecelagem



Fonte: Arquivo pessoal família Bonfim Andrade, década de 1950.

Na fotografia, a professora Loide Bonfim, posicionada do lado esquerdo, está com uma blusa clara e com um lenço branco de renda na cabeça, segurando o tecido que está em processo de confecção; a aluna indígena está do lado direito da fotografia, com um vestido escuro e cabelos soltos, também está segurando o tecido. A posição da professora Loide Bonfim e da aluna em que ambas olham para o tecido e seguram oferece indícios de que estão organizadas para um registro fotográfico posado, provavelmente para registrar os trabalhos realizados pelas alunas indígenas e a professora Loide Bonfim durante as aulas de tecelagem. As confecções realizadas pelas mulheres indígenas nas aulas de tecelagem, como dos ponchos, ajudavam as famílias indígenas nos dias frios de inverno. Deste modo, os Guarani e Kaiowá, por exemplo, podem ter se apropriado “[...] dos materiais, recursos, conhecimentos e outros instrumentos disponibilizados pelas instituições não-indígenas para alimentarem a produção da diversidade interna em seus módulos organizacionais.” (PEREIRA, 2010, p. 26).

Assim, na Reserva, os missionários empreenderam para os indígenas práticas de agricultura, médicas, religiosas, de alfabetização e higiene tidas como “[...] o aparelhamento necessário ao seu ingresso à vida fora da floresta.” (EXPOSITOR CRISTÃO, 29 ago. 1928, p.

1). Para o ingresso na sociedade não indígena, era preciso civilizá-los, pois os indígenas tiveram suas culturas e modos comportamentais caracterizados como incultos e incivilizados:

o caiuí, apesar de manso não é civilizado. Ele nunca cumprimenta pessoa alguma primeiro, mas responde à saudação dos outros. Não convida a visita a entrar e nem tão pouco a se sentar. Se a índia está cozinhando ou descascando mandioca, por exemplo, ela continuará a sua tarefa. (VOZ MISSIONÁRIA, jan., fev., mar., 1960).

Ao negar as formas de organização familiar, social, religiosa e de educação das etnias da RID, os protestantes foram justificando e ampliando o projeto de evangelização e alfabetização.

Na Escola primária, além da alfabetização – de aprenderem a Língua Portuguesa, a ler, escrever e aritmética, eram desenvolvidas práticas religiosas, os alunos cantavam músicas religiosas, recitavam (EXPOSITOR CRISTÃO, 26 abr. 1933) e faziam a leitura de trechos da Bíblia (BENITES, Tónico, 2009). Os missionários desenvolveram práticas de evangelização com as crianças na escola dominical e na escola primária, por meio das leituras bíblicas e dos hinos evangélicos. Para isso, abriam “[...] a Cartilha e as Lições Bíblicas, traduzindo-as em vozes repassadas de amor – facilitando e encorajando aquelas inteligências, não trabalhadas ainda.” (O ESTANDARTE, 10 jun. 1940, p. 3). Para os missionários, os indígenas não possuíam uma inteligência desenvolvida, não reconheceram e valorizaram a educação indígena quanto à religião, práticas do plantio, organizações familiares, sociais e políticas, construções de suas casas e conhecimentos sobre os recursos naturais. Entendendo que o ambiente de vida é “[...] o conjunto das paisagens, recursos e relações sociais que envolvem as pessoas, famílias e grupos de famílias no desenrolar da vida social” (PEREIRA, 2010, p. 2), os protestantes, por meio das práticas de alfabetização, evangelização e assistenciais, interferiram em seu ambiente de vida sem reconhecer seus conhecimentos étnicos, culturais, educacionais, sociais, religiosos, políticos e de trabalho, anulando, assim, seus modos organizacionais para imporem novas práticas individuais e coletivas. Da mesma forma, ignoraram a educação indígena “[...] que é sempre fundamentada nos exemplos de seus antepassados e parentes que moram no lugar-terra sagrada, lugar dos cosmos, localizado acima da Terra.” (BENITES, Tónico, 2014, p. 13).

Ainda ao que se refere às práticas de evangelização na Escola, o seminarista Felipe Dias, no ano de 1953, apresentou no jornal *O Puritano*: “como essas crianças poderiam ler as Sagradas Escrituras, regra de fé e prática, se não houvesse ali uma escola para ensiná-las? (O PURITANO, 10 abr. 1953, p. 8). Assim, as práticas religiosas estiveram presentes na educação escolar e não escolar, nos contatos com os missionários na Reserva. Para o desenvolvimento de

tais práticas, eram solicitados aos protestantes doações de “livros de romances de boa moral e educativa, livros bíblicos cívicos para jovens e adultos, programas de Natal, dia das mães, podendo tudo ser adquirido de segunda mão.” (EXPOSITOR CRISTÃO, 27 jun. 1939, p. 8).

Para realizar as práticas de alfabetização, os professores missionários fizeram uso também dos “[...] livros de figuras. Os índios gostam imenso de figuras. Ficam encantados com isso.” (O PURITANO, 25 out. 1941, p. 4). O uso do material nas práticas escolares permite entrever que as crianças indígenas tiveram contatos com imagens que possivelmente os apresentavam o universo do não indígena, e não imagens das culturas e povos indígenas. Isso foi importante para aprenderem sobre a sociedade na qual, de modo forçado, passaram a conviver. Deste modo, “o imaginário faz parte de um campo de representação e, como expressão do pensamento, se manifesta por imagens e discursos que pretendem dar uma definição da realidade.” (PESAVENTO, 1995, p. 15).

Nas organizações festivas em comemoração ao dia do índio também predominava a cultura não indígena, como exemplo, era realizado “[...] culto de ação de graças e o levantamento de uma oferta especial” (O ESTANDARTE, 31 mar. 1956, p. 2), para a arrecadação de dinheiro que seria destinado à distribuição de doces e, também, para o preparo de almoços que eram servidos para os indígenas. Tal prática mostra o processo de evangelização e assimilação desenvolvido pelos missionários na Reserva, por meio da anulação das culturas e crenças indígenas, até mesmo, nas comemorações referentes aos povos indígenas. Importa notar que as comemorações, realizadas pela Missão, proporcionavam aos indígenas que participavam alimentação, o que ajudava as etnias diante das dificuldades que passaram a conviver na Reserva. Os indígenas que participavam das atividades realizadas pela Missão, como: cultos, festas, reuniões dominicais, alfabetização e vacinação, foram classificados pelos missionários como os índios da missão; já os indígenas que não estiveram próximos dos missionários foram identificados como índios das selvas (O ESTANDARTE, 15 maio 1950). Essas definições suscitaram em práticas missionárias diferentes para os indígenas, como, por exemplo, as doações de roupas, remédios, objetos domésticos, ferramentas e outros eram realizadas com maior constância para os indígenas que frequentavam a Missão. O que pode ser interpretado como uma estratégia utilizada pelos protestantes para aproximar os indígenas que não conviviam com os missionários.

Por meio das práticas de evangelização, os missionários justificavam ser necessário socorrer “[...] os nossos índios desprezados, pobres, viciados e estragados pelo contacto com brasileiros brancos e pretos tão necessitados como eles da força poderosa da santificação cristã.” (O ESTANDARTE, 15 abr. 1953, p. 12). Caracterizar os indígenas como “nossos” os colocam

em uma situação de tutela, sem autonomia para a construção das suas atividades sociais, religiosas, familiares e de trabalho, como se precisassem de outros sujeitos para dizer o que precisavam fazer e como precisavam se comportar, anulando-os enquanto protagonistas da sua própria história diante dos contatos com os não indígenas. Assim, as práticas evangelistas e de tutela estiveram presentes no projeto-educativo protestante diante das justificativas de que os indígenas precisavam de um acompanhamento e formação cristã para poderem ser integrados à sociedade não indígena e se libertarem dos vícios, da “[...] miséria física e ignorância espiritual.” (O PURITANO, 10 abr. 1953, p. 8).

Para os missionários, as práticas de assistência médica, escolar, religiosa, social e de trabalhos manuais fariam com que os indígenas percebessem “[...] o lado bom da vida civilizada, permitindo-lhes uma visão nova da vida, ajudando-os a levantar a cabeça e a lutar por dias melhores.” (O PURITANO, maio 1962, p. 6). Ao passo que deixariam suas crenças e culturas, passariam a viver de acordo com a cultura não indígena, o que não ocorreu, uma vez que os indígenas foram se apropriando dos novos conhecimentos e realizaram suas apropriações para viverem a seu modo nos novos contextos culturais, sociais, religiosos, econômicos e educacionais. Entre os Kaiowá, por exemplo, “[...] os membros experimentam e se apropriam continuamente de alguns novos elementos culturais em vigor, associando-os com os seus aspectos de vida tradicional para satisfazerem os seus interesses e necessidade. [...]” (BENITES, Tônico, 2009, p. 20).

No desenvolvimento das práticas religiosas, educativas e escolares, os missionários estabeleceram relações com os funcionários do SPI. Os protestantes consideravam que o SPI era o órgão “[...] oficial e, portanto, a Missão Cayuás deve agir por seu intermédio.” (EXPOSITOR CRISTÃO, 21 ago. 1929, p. 4). Assim, foram implementando ações que objetivaram a construção de uma nova educação entre as etnias, fosse ela escolar ou social, com o objetivo de construir sujeitos nacionalistas, “civilizados”, cristãos e com comportamentos não indígenas.

4.4 “Civilizar”, assimilar e integrar: as práticas indigenistas

As práticas sociais, políticas, religiosas e educacionais do SPI desenvolvidas com as etnias da RID pretenderam sedentarizar, nacionalizar, “civilizar”, assimilar e integrar os indígenas à sociedade não indígena por meio dos conhecimentos e cultura dos não indígenas. Para Pereira (2012, p. 125), os “programas de educação, de organização política das reservas e de cristianização eram considerados importantes aportes para a promoção da integração. Tais

ações tinham como propósito assimilar os indígenas à comunhão nacional, demovendo-os do apego às suas formas culturais.”

Na Escola do Posto, as práticas de cantar o hino nacional, hastear a bandeira e realizar desfiles nas comemorações alusivas ao dia do índio¹⁵⁵ representam uma educação nacionalista e cívica realizada com as crianças indígenas. Essa situação era resultado de uma busca de, no século XX, “[...] fazer da escola primária uma instituição eminentemente republicana, comprometida com o novo regime e veiculadora dos valores e das virtudes cívico-patrióticas.” (SOUZA, 2008, p. 40). Projeto que provavelmente foi trabalhado na Escola do Posto, em que se buscou construir um sentimento de pertencimento à nação brasileira entre os indígenas por meio das práticas de educação escolar. Contudo, “todas as práticas, sejam econômicas ou culturais, dependem das representações utilizadas pelos indivíduos para darem sentido ao seu mundo.” (HUNT, 1992, p. 25). Assim, os indígenas participaram do desenvolvimento das práticas indigenistas na Reserva atribuindo novos significados a elas, sem que o envolvimento com as ações dos não indígenas rompesse com suas culturas e saberes tradicionais.

Pelos materiais entregues à Escola, como: pás de jardim (5), cavadeiras (3), sachos (3), ancinhas (4), enxadinhas (5), garfos para jardim (3) e regadores (30), denominados de materiais agrícolas infantis,¹⁵⁶ é possível constatar que as crianças receberam práticas agrícolas na Escola, provavelmente, nos cuidados com o jardim e a plantação de mudas frutíferas. Tais práticas objetivaram o desenvolvimento da educação doméstica e agrícola, com os valores dos não indígenas. A educação agrícola pode ter contribuído com as pessoas indígenas para a sobrevivência na Reserva, espaço novo e sem ter sido escolhido pelas etnias. Como se pode notar em uma entrevista realizada por Lourenço com uma indígena Kaiowá, Apolônia Gonçalves, ao ser questionada por que ia para a escola, ela respondeu que: “[...] prá aprendê [...] eu gosta de estudá, lá ensinava nós plantá rama, plantá um pouco de fruta [...] banana, laranja.” (LOURENÇO, 2007, p. 191, entrevista, 14 set. 2006). Isto deixa claro que para os indígenas, “[...] a educação escolar é valorizada como instrumento para a compreensão da situação extra-aldeia e para o domínio de conhecimentos e tecnologias específicos que elas podem favorecer.” (LOPES DA SILVA, 2002, p. 57). Pode-se perceber que foram fazendo uso a seus modos do que aprendiam na Escola para se relacionarem no contexto multiétnico e multicultural da Reserva. Como afirma Vietta (2001, p. 99, grifo da autora), entre os Guarani e

¹⁵⁵ Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Comunicado, 1960. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 6, planilhas 82 a 90).

¹⁵⁶ Documento do Serviço de Proteção aos Índios. Lista material agrícola infantil, 1959. Museu do Índio, Rio de Janeiro.

Kaiowá, “é possível que alguns grupos familiares, apesar de imersos nas reservas ou aldeias, ainda constituam relações bastante próximas as dos antigos *tekoha*, mas certamente elas são acrescidas de outros conteúdos e significados.”

Nesse sentido, as práticas de educação escolar para os indígenas buscaram interferir e romper com os processos educacionais próprios das etnias no desenvolvimento das aprendizagens religiosas, sociais, políticas, culturais e educacionais. Ao passo que, “na lógica educativa dos Guarani e Kaiowá, o ensino-aprendizagem é algo que ocorre continuamente e de modo contextualizado. Dessa forma, as crianças e jovens aprendem como devem se comportar, viver e lutar de acordo com o modo de ser e viver de povo indígena Guarani e Kaiowá.” (BENITES, Tónico, 2014, p. 14).

No incentivo às práticas agrícolas na Reserva, eram realizados entre os indígenas mutirões para plantio, colheita e queima. Essa iniciativa dos funcionários do Posto Indígena Francisco Horta Barbosa pretendeu incutir entre os Guarani, Kaiowá e Terena uma educação agrícola no sistema produtivo dos não indígenas.¹⁵⁷ Eram, ainda, desenvolvidas aulas práticas e palestras sobre a agricultura.¹⁵⁸ Tal prática objetivava torná-los trabalhadores nacionais e romper com a agricultura de subsistência desenvolvida pelas etnias. Deste modo, “o programa dos fundadores do SPI previa a transformação dos índios em lavradores, sua completa e pronta assimilação.” (RIBEIRO, 1962, p. 133).

Nesse sentido, a ação protecionista implementada pelo SPI residia na educação para a incorporação dos indígenas por meio das atividades físicas quanto do ensino agrícola, moral e cívico (LIMA, 1992). Inseria-se, desse modo, nova cultura por meio das práticas escolares, que significou uma das vias mais importantes para o desenvolvimento da política de nacionalização do SPI, que objetivou a incorporação dos indígenas à cultura e sociedade não indígena. Nesse sentido, na escola, os indígenas “[...] passaram a receber a educação de um modelo escolar voltado para fora, para um sistema não-índio, que desacreditava e depreciava o sistema indígena.” (ROSSATO, 2020, p. 45).

O SPI também desenvolveu práticas na Escola e na Reserva de “[...] combate a bebida alcoólica, tão comum entre os Índios, procurando debelar esse grande mal, vício pernicioso dos mesmos,”¹⁵⁹ por meio das atividades escolares, dos sermões que os funcionários do SPI

¹⁵⁷ Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Relatório, 25 agosto 1964. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7).

¹⁵⁸ Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Relatório, 25 julho 1962. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 6, planilhas 82 a 90).

¹⁵⁹ Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Relatório, 31 outubro 1961. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7).

realizavam com os indígenas adultos e a sua incorporação ao trabalho nas fazendas da região e na colheita da erva-mate. Em um ditado trabalhado com as crianças na Escola, estava a mensagem de que o álcool envenena o sangue, ataca o fígado e arruína os rins.¹⁶⁰ Assim, “sempre a representação das práticas tem razões, códigos, finalidades e destinatários particulares. Identificá-los é uma condição obrigatória para entender as situações ou práticas que são objeto da representação.” (CHARTIER, 2011, p. 16).

Associadas às práticas de combate ao alcoolismo estiveram as práticas higienistas desenvolvidas com as crianças e adultos da Reserva. Essas práticas foram implementadas por meio dos conteúdos trabalhados na Escola, bem como da doação de roupas e objetos, dos cuidados com o corpo e da educação doméstica, que projetaram a construção de novos hábitos “[...] para a preservação da saúde individual e coletiva.” (ROCHA, 2003, p. 45), como também, para a integração dos indígenas na sociedade não indígena. Para isso, era preciso que as etnias aderissem a novos hábitos quanto à higiene do corpo, da casa e a incorporação de novas vestimentas não indígenas. Esses hábitos eram elegidos como sinônimo de civilidade e progresso, apropriados para desenvolvimento da nação brasileira em âmbito social e econômico. Logo, os indígenas precisavam aderir às vestimentas dos não indígenas para serem integrados ao convívio social da sociedade não indígena. A política do SPI era eliminar os “maus hábitos” e inserir “bons hábitos” entre as pessoas indígenas da RID. Assim, “a aquisição dos *bons hábitos* configurava-se, desse modo, numa obra de disciplinamento, por intermédio da qual se buscava modelar os mínimos gestos da criança, tornando-os automáticos, quase naturais.” (ROCHA, 2003, p. 5, grifos da autora).

Os materiais escolares recebidos pela Escola do Posto podem evidenciar que as práticas de ensino eram desenvolvidas com os materiais utilizados nas escolas primárias não indígenas, como: cadernos de caligrafia, cadernos de linguagem, de aritmética e desenho, cartilhas, livros de alfabetização, lápis, borracha, giz e livros de literatura,¹⁶¹ o que demonstra que as práticas de alfabetização utilizadas com as crianças indígenas não foram desenvolvidas para atender às suas realidades étnicas e culturais. Como apresenta D’Angelis (2012, p. 22), “a criação do SPI levou a acelerar-se a disseminação de escolas para crianças indígenas, na primeira metade do século XX. Essas escolas não se distinguiam das escolas rurais do país, ensinando crianças

¹⁶⁰ Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Cópia, 1966. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7).

¹⁶¹ Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Relação do material existente na biblioteca escolar do PI Francisco Horta, 4 setembro 1947. Museu do Índio, Rio de Janeiro; Documento do Serviço de Proteção aos Índios. Guia de remessa, abril 1961. Museu do Índio, Rio de Janeiro; Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Baixa do material escolar, 31 outubro 1968. Museu do Índio, Rio de Janeiro

indígenas a ler e escrever na língua portuguesa.” Os professores ministraram suas aulas mediante os conhecimentos e recursos da sociedade não indígena. Nessa perspectiva, “[...] as escolas em funcionamento nas aldeias, sob tutela do SPI, pautavam-se em ideias positivistas e evolucionistas (especialmente o projeto de ‘civilização dos selvagens’) [...]” (TASSINARI, 2008, p. 224). A organização dos alunos em filas também corrobora com o uso das práticas utilizadas nas demais escolas primárias do período. Transfere-se, assim, as práticas escolares não indígenas na educação escolar com as crianças da RID. A Figura que segue possibilita conhecer um momento em que os alunos indígenas estão posicionados em fila na Escola Francisco Ibiapina (Escola do Posto).

Figura 28 – Crianças em fila na Escola Francisco Ibiapina



Fonte: Arquivo pessoal professora Edina Silva de Souza, década de 1960.

As crianças foram organizadas em filas do menor para o maior e com a separação entre meninos e meninas, uma fotografia posada. Assim, ao ser divulgada, a fotografia apresenta intencionalidades, discursos e representações de um grupo social. Pode-se observar que os meninos usam calças, shorts e camisas, e as meninas vestidos, saias e blusas. Algumas crianças usam sapatos, e outras estão descalças, aparenta ser a maioria que não está com algum tipo de calçado. Pode-se notar que as crianças se encontram em frente à Escola. Algumas crianças estão segurando pratos, o que permite analisar que estavam posicionadas em fila para receberem a merenda escolar. A organização em fila remete à disciplina, ordem e controle, estabelecendo

um domínio sobre o corpo e os comportamentos das crianças, por meio de práticas ordenadas de organização. O posicionamento em filas demonstra que as práticas de educação escolar realizadas na Escola do Posto objetivaram inserir entre as crianças indígenas normas de comportamentos, valores, hábitos e padrões sociais não indígenas. Dessa forma, “banida a interpretação das fontes visuais como mera recolha de imagens, como representação de uma realidade conferida ao ontem, elas se abrem a novas leituras.” (VIDAL, 1994, p. 129).

Cumprir lembrar que, no processo de institucionalização da escola primária no Brasil, “a rígida divisão dos sexos, [...] o controle dos movimentos do corpo na hora de recreio conformava uma economia gestual e motora que distinguia o aluno escolarizado da criança sem escola.” (FILHO; VIDAL, 2000, p. 25). Essa divisão e controle provavelmente foi inserida na Escola do Posto para disciplinar, organizar e fixar novas condutas sociais, individuais e educacionais entre as crianças que frequentavam a Escola, tendo como pretensão desenvolver novas práticas de civilidade com as pessoas indígenas da Reserva na formação do cidadão brasileiro. Para isso, era preciso aumentar o número de pessoas alfabetizadas, elemento essencial para o desenvolvimento da cidadania política (BITTENCOURT, 2008).

As aulas práticas de carpintaria desenvolvidas em parceria entre a Escola com a MEC no curso de construção de casas objetivaram “[...] trazer grande benefício aos nossos Índios, nas construções de suas casas.”¹⁶² O curso pode ter ajudado os indígenas a construírem suas casas na Reserva, mas também desconsiderou os saberes tradicionais das etnias quanto às construções de suas moradias. Desse modo, inseriu-se a cultura não indígena de como deveriam ser as casas das etnias, atendendo aos padrões sociais e econômicos da sociedade não indígena. Como apresenta Benites, Eliel (2014, p. 20), a política indigenista teve como objetivo a integração na sociedade não indígena, “[...] ao manipular nossas consciências para que deixássemos de ser indígenas kaiowá guarani.”

Em 1966, no mesmo ano do curso (escola) de carpintaria, um indígena da etnia Terena reconhecido entre os funcionários do SPI como “índio tereno (carpinteiro)”, construiu dois bancos para serem usados pelos alunos na Escola, visto que faltavam carteiras para todos os alunos.¹⁶³ O curso proporcionou aos indígenas aprendizados que contribuíram com a sua vida na Reserva, até mesmo no auxílio às necessidades da Escola, atendendo às crianças indígenas com a construção de dois bancos para que pudessem participar das aulas. A contribuição do

¹⁶² Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Relatório, 25 janeiro 1966. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 6, planilhas 82-90).

¹⁶³ Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Relatório da Escola Francisco Ibiapina, 30 junho 1966. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 6, planilhas 82-90).

indígena Terena demonstra a ausência de recursos destinados aos serviços realizados na Reserva pelo SPI, neste caso, no atendimento à educação escolar.

Entre as práticas políticas do SPI esteve a participação na “[...] eleição entre os índios para escolherem seus chefes, é um caso rotineiro e da competência dos Agentes Encarregados dos Postos. Todavia observa-se que tal medida, bem-intencionada como é, traz alguns inconvenientes, que é de ensinar política entre os índios [...]”¹⁶⁴ Com uma prática de tutela e controle, o SPI acompanhou as eleições entre os indígenas para a escolha de seus representantes, com justificativas de que as etnias não possuíam conhecimentos políticos. A ação indigenista negou a autonomia e conhecimentos indígenas nas suas organizações políticas e sociais. E, ainda, provocou desestruturas na organização política e religiosa dos indígenas, quando inseriu a figura política do capitão, alterando o papel religioso e político do ñanderu, colocando-o em uma situação suplementar nas organizações políticas e religiosas (VIETTA, 2001).

O controle das práticas políticas indígenas pode ser observado no afastamento de Marçal de Souza,¹⁶⁵ indígena Guarani, do cargo de capitão, para o qual tinha sido eleito no ano de 1963, devido às suas práticas conscientizadoras e humanas entre os indígenas. Após a década de 1970, Marçal foi mantido apenas no cargo de atendente de enfermagem, com objetivo de reduzir sua influência na RID (PREZIA, 2011). O afastamento de Marçal de Souza demonstra a interferência do Estado na autonomia política dos indígenas, por constatar seu potencial de influência enquanto líder indígena. Logo, o SPI desenvolveu estratégias de perseguição às lideranças indígenas na tentativa de romper com suas articulações políticas, sociais, religiosas e culturais.

Ao que se refere às práticas sociais desenvolvidas pelos funcionários do SPI e encarregados do Posto Indígena Francisco Horta Barbosa esteve a adoção de crianças indígenas. Ação que, no primeiro momento, atendeu a algumas crianças que ficaram órfãs, mas que as retiraram das vivências culturais indígenas. Mas é importante assinalar que a criança indígena “[...] onde quer que esteja, ela interage ativamente com os adultos e as outras crianças, com o mundo, sendo parte importante na consolidação dos papéis que assume e de suas relações” (COHN, 2005, p. 28), sendo elaboradora de cultura e aprendizagens.

As práticas de assistência sanitária foram implementadas no controle das epidemias que acometiam os povos indígenas, como gripe, varíola, tuberculose, sarampo, pneumonia, coqueluche, entre outras. Para operar o controle, foram desenvolvidas campanhas de vacinação,

¹⁶⁴ Ministério da Agricultura. M/m nº 706, 22 novembro 1955. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 6, planilhas 82-90).

¹⁶⁵ Cf. José Laerte Cecílio Tetila (1994).

que contribuíram com a manutenção da vida dos indígenas ante os contatos com os não indígenas que foram mantidos na Reserva e nos trabalhos realizados fora da Reserva. A distribuição de medicamentos no Posto se configurou como uma estratégia de atender aos indígenas quanto à assistência à saúde. Os indígenas se consultavam no hospital da MEC e retiravam os medicamentos na farmácia do Posto, o que evidencia as alianças mantidas entre o Estado e a Igreja Protestante nas práticas desenvolvidas na Reserva.

Deste modo, as práticas indigenistas implementadas entre as etnias da RID criaram novas relações sociais, políticas, culturais e religiosas entre os indígenas mediatizadas pela imposição de novas condutas sociais e novos conhecimentos educacionais pertencentes aos princípios republicanos de educação e costumes. Formar as crianças e adultos indígenas nos padrões não indígenas era necessário para a formação da sociedade brasileira, com pessoas alfabetizadas, civilizadas, higiênicas e trabalhadoras. As interferências indigenistas do Estado provocaram desestruturas nas organizações indígenas, mas também ocorreram reações indígenas no desenvolvimento de novos significados e construções no modo de ser étnico e cultural das etnias.

4.5 Educação indígena: organizações e táticas

Por meio das táticas de educação indígena, as etnias da RID foram convivendo com os missionários e agentes do Estado no desenvolvimento do projeto de evangelização, alfabetização, “civilização” e integração do século XX. No período aqui estudado, observa-se que os indígenas elaboraram táticas diversas de apropriação e resistência à cultura que foi inserida na Reserva pelos não indígenas. Como apresenta Certeau (1994, p. 142), “para que haja cultura, não basta ser autor das práticas sociais, é preciso que essas práticas sociais tenham significado para aquele que as realiza.”

Nesse sentido, os Kaiowá, Guarani e Terena empreenderam táticas para permanecerem com suas culturas e saberes tradicionais. Construir suas casas distantes da sede do Posto Indígena foi uma das táticas desenvolvidas pelos indígenas para viverem de acordo com suas culturas, como ocorria nos tekoha. “O plano do Serviço de Proteção aos Índios é que os índios façam as suas casas nas proximidades dos Postos; mas eles, não sei por que motivo, preferem fazê-las bem afastadas, espalhando-as nos seus territórios.” (EXPOSITOR CRISTÃO, 21 ago. 1929, p. 4). Os não indígenas não compreendiam a causa de as etnias construírem suas casas tão distantes da sede do Posto, uma vez que próximas da sede teriam mais assistência, ao olhar dos missionários e agentes do Posto. Ao estarem distantes do Posto, mais próximos da mata,

poderiam viver de acordo com suas culturas, dificultando as ações indigenistas. Compreendendo a cultura como o que “[...] é transmitido entre as gerações e aprendido pelos membros da sociedade [...]” (COHN, 2005, p. 11).

As ausências nos cultos, nas aulas nas escolas e nas festividades organizadas pela MEC e pelo Posto Indígena foram também táticas de resistência mantida pelos indígenas diante da cultura e ordens estabelecidas na Reserva pelos não indígenas. Ao mesmo tempo, as participações na igreja e na escola podem ser entendidas também como táticas de apropriações e resistências, posto que as etnias buscaram conhecer a cultura e os conhecimentos não indígenas para resistirem às suas ações de assimilação, “civilização” e integração, como exemplo, as famílias Kaiowá “são os principais protagonistas e autores das escolhas necessárias no sentido de atualizar seu modo de ser à realidade por eles vivenciada.” (BENITES, Tonico, 2009, p. 94).

Assim, as etnias, na Reserva, a partir das relações multiétnicas e multiculturais, foram e são produtoras de táticas de resistências, alianças e apropriações, sendo responsáveis por suas escolhas. Nos trabalhos de evangelização desenvolvidos pela MEC, houve indígenas que passaram a participar da Igreja Evangélica, e indígenas que não se aproximaram da Missão. Essa situação pode ser notada em uma matéria publicada no jornal *O Estandarte*, o qual afirma que “há pouco nos visitou um índio pregador, trazendo muitas bênçãos para a Igreja Evangélica Caiuá, pois todos os crentes foram reavivados.” (O ESTANDARTE, 15 maio 1950, p. 7). Nesse contexto, os indígenas fizeram suas escolhas religiosas, sociais, políticas e educacionais de modo que desenvolveram usos próprios a partir das suas culturas e educação indígena, pelas quais realizaram novas interpretações ao que lhe era apresentado. Deste modo, “[...] não há práticas que ocorram fora do domínio dos significados.” (ESCOLANO BENITO, 2017, p. 111).

Os contatos que alguns indígenas decidiram estabelecer com os missionários no ano em que a MEC chegou a Dourados, 1929, mostra seus interesses na escola de alfabetização. “Já recebemos aqui duas visitas de um grupo de índios. Eles se mostraram muito contentes com a ideia de que vão ter uma escola para aprenderem a ler.” (O PURITANO, 11 maio 1929, p. 7). Esse interesse pelas aulas de alfabetização pode ser compreendido como uma prática de apropriação que “[...] postula a invenção criadora no próprio cerne dos processos de recepção” (CHARTIER, 1990, p. 136), desenvolvida pelos indígenas, ao perceberem que aprender a ler seria importante para se relacionarem com as práticas de “civilização” dos não indígenas, visto que “[...] aprender a ler e escrever e entender o conhecimento possuído pelo *karai* passaria a dar prestígio e poder político.” (BENITES, Tonico, 2009, p. 80, grifo do autor). A partir de uma

entrevista realizada¹⁶⁶ por Lourenço com a indígena Kaiowá Joana Machado, ex-aluna na Escola do Posto, a autora apresentou que “[...] aprender a ler e escrever era estratégico, a fim de garantir ‘boas relações’ com a sociedade não indígena.” (LOURENÇO, 2007, p. 189). Deste modo, os estudos de Benites, Tônico (2009) e Lourenço (2007) apresentam que os indígenas fizeram suas leituras de que aprender a ler e escrever na Língua Portuguesa seria importante e necessário para se relacionarem com os não indígenas e se colocarem enquanto pessoas construtoras das suas táticas de sobrevivências e permanências.

A participação nas aulas de alfabetização também esteve relacionada aos interesses particulares dos indígenas; por exemplo, um casal de noivos “[...] resolveram matricular-se na benemérita escola para que, quando chegasse o dia da realização de seus sonhos dourados, pudessem assinar cada um por si, o registro de casamento.” (O PURITANO, 10 ago. 1940, p. 4). Essa busca corrobora com a análise de que os indígenas se aproximaram da Missão e do Posto de acordo com os seus interesses individuais e coletivos; sem necessariamente “aceitar” os conhecimentos e cultura dos não indígenas. Deste modo, “as práticas não são ações neutras, mas criações socioculturais dotadas de significado e de discurso.” (ESCOLANO BENITO, 2017, p. 168).

As visitas que os indígenas faziam à MEC em busca de alimentos evidencia a aproximação que mantinham com os não indígenas a partir dos seus interesses e necessidades para sua sobrevivência:

Temos recebidos, todos os dias, visitas de índios, havendo dias em que recebemos visitas de trinta a quarenta índios. Aos nossos visitantes, oferecemos leite, pão, mandioca cozida e almoço. Distribuímos entre as crianças: roupas usadas, que nos deram no Orfanato Olavo Ferraz, e roupas novas, feitas de retalhos, dados pelo mesmo Orfanato e confeccionados por um grupo de senhoras, chefiadas pela nossa prezada irmã D. Ana de Oliveira, membro de nossa Igreja em Santos. (O ESTANDARTE, 20 maio 1942, p. 3).

Na Reserva, as condições de alimentação das etnias ficaram bastante prejudicadas, por isso precisaram recorrer às doações que eram realizadas pelos não indígenas. Mas essa busca por alimentos foi realizada de acordo com suas táticas de aproximação, que estiveram relacionadas aos momentos de necessidades. Assim, foram produtores de políticas sociais, diante das políticas integracionistas, ao buscarem “[...] estratégias diferentes, frente ao avanço da implementação de políticas públicas indigenistas vinculadas à dominação neocolonial.” (BENITES, Tônico, 2009, p. 21).

¹⁶⁶ Entrevista realizada em novembro de 2004.

Fosse pela busca de remédios, fosse pela busca de roupas, “sempre vêm índios, índias e crianças à procura de um vestido, de uma calça para substituir o molambro que têm no corpo” (O ESTANDARTE, 30 nov. 1943, p. 4) e alimentos, ou pelos contatos estabelecidos pelos não indígenas, os indígenas mantiveram relações constantes com os missionários e agentes do Estado. Assim, na constituição do cotidiano, “essas ‘maneiras de fazer’ constituem as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural.” (CERTEAU, 2014, p. 41). Por meio das culturas indígenas e da educação indígena, as etnias foram desenvolvendo suas práticas religiosas, sociais, educacionais e políticas construídas por permanências, apropriações, negações e participações nas atividades implementadas pelos não indígenas na Reserva, as quais se desenvolviam na escola, igreja, orfanato, hospital e no trabalho. Construíram suas interpretações a partir do que os não indígenas inseriram por meio da sua cultura; os Kaiowá, por exemplo, “[...] passaram a interpretar que aprender a ler e escrever seria também um modo de poder sagrado [...], além de um instrumento valioso no contato com os *karai*, na relação de trabalho [...] em transações comerciais, para não serem mais enganados.” (BENITES, Tônico, 2009, p. 71, grifo do autor). Os estudos desenvolvidos por Lourenço (2007) corroboram que alguns indígenas demonstraram interesse em frequentar a escola por considerar que aprender a ler, escrever e ter domínio de algumas noções matemáticas ajudariam-os nos contatos com os não indígenas, desde a comunicação, a não serem mais “enganados” nas vendas acerca do excedente produzidos pelas etnias. Assim, o ensino da Língua Portuguesa nas escolas “[...] apresentava-se como uma grande oportunidade, muitas vezes, de aprendê-lo como resposta a uma necessidade imperiosa para o contato.” (LOURENÇO, 2007, p. 202).

O protagonismo indígena pode ser observado em uma solicitação de um engenho realizado por dois indígenas Terena ao Posto Indígena:

Os Indios Terenas Joaquim e Abilio Machado vieram à sede do Posto pedir um Engenho de Ferro para o fabrico de rapadura. Fui ao local do posto e verifiquei que o plantio de cana de açúcar dos mesmos comporta um Engenho, solicito dessa Chefia se for possível a remessa do referido Engenho. ¹⁶⁷

A solicitação demonstra a prática social e política de articulação dos indígenas com o Posto, assim como o desenvolvimento de suas práticas agrícolas na produção da cana-de-açúcar, o que contrapõe a imagem construída no século XX pelos não indígenas de que os indígenas não gostavam de trabalhar, e não desenvolviam a agricultura.

¹⁶⁷ Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Relatório, 25 agosto 1964. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7).

As alianças mantidas entre as lideranças indígenas, a Missão e o Estado também evidenciam as táticas políticas elaboradas pelos indígenas. A Missão recebeu em um dia um cacique Kaiowá, os quais conversaram sobre os planos de evangelização (O ESTANDARTE, 30 maio 1929). Estabelecer relações com as políticas de evangelização e alfabetização dos não indígenas era uma forma de sobrevivência, permanências e trocas de poderes. Assim, as utilizações que os indígenas fizeram do que foi imposto a eles são práticas de reapropriação do espaço da Reserva que se constitui em uma rede de “antidisciplina” (CERTEAU, 2014), na qual construíram novos conhecimentos e relações sem se desconectarem das culturas e educação indígena. Souberam se camuflar e reagir quando foi preciso.

Assim ocorreu com Marçal de Souza, de indígena evangelista tornou-se uma liderança indígena. Marçal chegou a fazer curso de evangelista e foi membro da Igreja Evangélica Presbiteriana. “Nos cultos, sempre lia a Bíblia em guarani, tornando-se o grande intérprete dos pastores.” (PREZIA, 2011, p. 24). Marçal morou no orfanato Nhanderoa e foi um dos primeiros indígenas letrados na Missão. Deixou de ser membro da MEC, na década de 1970, após trinta anos de participação como presbiteriano. “Não se afastou da religião, mas sim de uma manifestação religiosa que não deixava viver sua religiosidade tradicional.” (PREZIA, 2011, p. 38). Após se afastar da MEC, Marçal continuou realizando seus trabalhos de auxiliar de enfermagem e se dedicou aos movimentos em defesa dos povos indígenas, sendo muito respeitado pelas diversas etnias, em especial, pelos Guarani. Mesmo tendo vivenciado trinta anos da religião e cultura protestante, Marçal não se afastou da sua religiosidade tradicional, das culturas e educação indígena. Recebeu os ensinamentos religiosos e educacionais dos não indígenas, mas manteve seus saberes tradicionais e a luta política em defesa dos povos indígenas. Deste modo, fez uso do que aprendeu no orfanato, na igreja e na escola a serviço do reconhecimento dos direitos dos indígenas. Pode-se analisar que Marçal manteve um controle das interferências da educação e cultura dos não indígenas nos trinta anos em que foi membro da Missão.

As falas indígenas de contestação aos ensinamentos na igreja e na escola também denotam suas práticas de resistências. Em uma aula na Escola Dominical, a professora Loide Bonfim ensinava sobre a

[...] criação e referiu-se ao sol. Contou que fora Deus quem o fizera. Que além de o sol iluminar a terra, dá saúde às pessoas, aos animais e às plantas. De repente, uma índia caiuíá que visitava a Escola Dominical, levantou-se num ímpeto furioso e explodiu na sua língua guarani:

- Tudo que ela fala é mentira! Isso é estória de branco! O sol é nosso Deus, foi ele quem fez tudo. Ninguém fez o sol, ninguém pode! Venham, dancem

comigo e vocês vão vencer esta mulher branca com o espírito! Eu tenho o espírito! Escutem a minha voz, sou eu que falo a verdade! (VIANA, 1972, p. 121).

A atitude da mulher indígena demonstra que as etnias se manifestaram nas ações dos não indígenas de inserir novos conhecimentos na Reserva, posicionaram-se e defenderam suas culturas, saberes e educação indígena. As suas organizações foram construindo táticas que foram definidoras para a sobrevivência física e continuidades culturais.

Nesse contexto, no século XX, na Missão e no Posto, os indígenas encontraram melhores condições de convivência com os não indígenas do que fora da Reserva, como com os fazendeiros da região de Dourados, por exemplo. Nesses espaços, aprenderam a Língua Portuguesa, conhecimento necessário para se relacionarem com os não indígenas e compreender sua cultura e interesses, para que pudessem se organizar diante das práticas de “civilização” e integração. Ainda, receberam atendimento médico, medicamentos, alimentos e roupas, provavelmente, esses atendimentos e doações foram mais importantes para os indígenas do que a igreja e escola.

Deste modo, os indígenas foram elaborando táticas de apropriações, resistências e alianças a partir dos novos conhecimentos que foram inseridos na Reserva e construíram novos usos sociais, culturais, religiosos, políticos e educacionais dos ensinamentos dos não indígenas. Sem deixarem suas culturas, saberes e tradições, foram participando da educação escolar, religiosa e social dos não indígenas para reestruturarem suas relações étnicas e culturais e sobreviverem às ações indigenistas e missionárias.

Portanto, a escola e a igreja interferiram no modo de ser indígena, nos valores, religião, língua, comportamentos e organização social e familiar tradicionais. Contudo, as etnias foram elaborando táticas para continuarem com suas culturas, ao se apropriarem do que era necessário a partir dos contatos com os não indígenas, e recriando suas identidades e representações em um processo contínuo e contextualizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tudo o que foi, um dia contado de uma forma, pode vir a ser contado de outra. Tudo o que hoje acontecerá terá no futuro, várias versões narrativas. [...] reescrita da História, pois a cada geração se revisam interpretações. Afinal, a História trabalha com a mudança no tempo, e pensar que isso não se dê no plano da escrita sobre o passado implicaria negar pressupostos (PESAVENTO, 2014, p. 16).

As investigações e análises desenvolvidas sobre as instituições escolares e a educação para os indígenas da RID no século XX sob à luz da Nova História Cultural permitiram tecer contribuições para a escrita da educação, de modo mais específico, para a História da Educação, como também descortinar uma temática ainda pouco elegida pelos pesquisadores da área. Assim, os desfechos, aqui apresentados, estão abertos a novas problematizações, que darão continuidade à escrita da História da Educação para os povos indígenas.

Importa marcar que a pesquisa foi desenvolvida em contexto de pandemia mundial causada pelo Coronavírus (Sars-CoV-2) - que provoca a COVID-19, iniciada no ano de 2020. Por essa condição, algumas limitações foram impostas por um longo período no itinerário da pesquisa, como o acesso aos arquivos e bibliotecas, a realização de entrevistas e as visitas em buscas de fontes. Assim, o desenvolvimento da pesquisa se configurou de modo mais lento, desafiador, preocupante com a pesquisa e a saúde individual e coletiva, e com limitações de acesso às fontes.

Deste modo, para a compreensão das considerações aqui apresentadas, é preciso retornar ao espaço introdutório desta tese, no qual foi apresentado o problema de pesquisa e o objetivo norteador das investigações desenvolvidas sobre a educação para os indígenas. Compreender como foram sendo construídas as representações e práticas escolares e não escolares nas relações mantidas entre os protestantes, os agentes do Estado e os indígenas no processo de alfabetização e evangelização configurou-se como o problema de pesquisa. Isso posto, a partir do problema de pesquisa, o objetivo geral foi o de analisar as representações e práticas escolares e não escolares, bem como a influência religiosa nas práticas cotidianas da Reserva.

Cabe também registrar que alguns documentos utilizados na escrita da tese são lacunares, por isso, algumas informações não foram possíveis de serem apresentadas. As considerações aqui registradas são percepções que foram possíveis de serem identificadas sobre

a educação para os indígenas na Reserva Indígena de Dourados, longe de serem considerações fechadas, mas abertas a novas pesquisas, análises e resultados.

Para tecer as considerações aqui apresentadas, foi preciso recorrer aos documentos do SPI, às fotografias, aos jornais e revistas protestantes, livro e cartilhas de alfabetização, na busca por informações sobre os trabalhos de educação escolar e evangelização desenvolvidos pelos missionários protestantes e agentes do Estado na RID. Com os arquivos fechados, essa busca foi marcada por muitos desafios, de forma que foram muitos e-mails escritos, mensagens enviadas e ligações telefônicas realizadas para diversas pessoas e arquivos, na tentativa de obter a documentação necessária para a escrita da tese.

Ao que se refere à criação da RID, nota-se que a sua presença provocou mudanças nas relações sociais, culturais, familiares, étnicas, no sistema de produção agrícola e na educação indígena das etnias. Assim, para o desenvolvimento desta pesquisa, foi preciso compreender as novas construções culturais, sociais, religiosas e de educação que os indígenas desenvolveram no cenário multiétnico e multicultural que passaram a conviver na Reserva.

Diante disto, constatou-se que a criação da Reserva Indígena de Dourados, no ano de 1917, atendeu a um projeto político de colonização e povoamento do sul de Mato Grosso, em que era preciso liberar os territórios ocupados pelos Kaiowá, Guarani e Terena, e fazer uso da sua mão de obra e dos seus conhecimentos sobre o território. Da mesma forma, pretendeu atender ao projeto republicano de nacionalização e universalização das culturas, da educação e das práticas sociais. Assim, acomodados na Reserva, os indígenas tiveram de conviver com as políticas de sedentarização, “civilização”, evangelização, alfabetização, assimilação e integração.

Portanto, no percurso investigativo, foi possível constatar que os Kaiowá, Guarani e Terena, ao passo que foram sendo acomodados na Reserva de modo forçado em consequência das investidas colonizadoras empreendidas no século XX, desenvolveram táticas para conviverem no novo espaço multicultural da Reserva. Essas táticas foram criadas a partir das relações multiétnicas que foram se configurando na RID com a educação escolar e não escolar imposta pela MEC e SPI, com objetivo de substituir as culturas e educação indígena. Entre as táticas elaboradas pelos indígenas estiveram a participação na escola e na igreja, o uso das roupas recebidas pelos não indígenas, a participação nas festividades organizadas pela Missão e pelo Posto Indígena, o aprendizado sobre os novos sistemas de produção agrícola e construção de casas, a participação nas aulas de costura e tecelagem, assim como a não participação nas atividades desenvolvidas pelos não indígenas. Deste modo, suas táticas estiveram imbricadas a

uma dinâmica social, cultural e de educação indígena de apreensão, rejeição e reelaboração dos novos conhecimentos que eram inseridos na RID pelos não indígenas.

Assim, a igreja e as escolas foram os espaços de intensa divulgação, inserção e imposição dos conhecimentos e cultura dos não indígenas na Reserva. Os missionários protestantes e os agentes do Estado buscaram pelo uso de cartilhas, revistas e livros de leitura e alfabetização formar cidadãos cívicos, alfabetizados, trabalhadores, higiênicos, com civilidade e moralidade. Para essa nova construção de sujeitos, com cultura homogênea, tiveram como estratégias negar as culturas e a educação indígena, caracterizando-as como incultas e incivilizadas. Nessa direção, observa-se a construção de representações dos indígenas pelos não indígenas para legitimarem suas práticas de educação e evangelização, que centra na relação construída entre o civilizado e o incivilizado.

Para isso, contou com a educação escolar, que, por meio do ensino da leitura, escrita e aritmética, pretendeu inserir normas e valores da sociedade não indígena e estabelecer controles sociais, familiares, políticos e educacionais na educação indígena. A alfabetização na Língua Portuguesa contribuiria com a proximidade entre indígenas e não indígenas nas relações firmadas na Reserva, com o entendimento da educação não indígena, e com a alfabetização, crianças e adultos conseguiriam fazer a leitura da bíblia. Os conteúdos trabalhados nas escolas não pertenciam às realidades culturais das etnias; o ensino privilegiou práticas moralizantes e nacionalizantes, com o objetivo de construir um perfil nacionalista, cívico e higiênico entre os indígenas. Deste modo, a escola foi um espaço elegido pelos não indígenas para implementar o projeto de modernizar, “civilizar” e nacionalizar as etnias da RID. E, para os indígenas, a escola se configurou como um espaço para receber roupas, objetos, alimentos e conhecimentos sobre a cultura dos não indígenas, necessários para manterem relações e permanecerem com suas culturas e educação indígena.

Os conteúdos com mensagens moralizantes, cívicas, religiosas e civilidade foram trabalhados na Escola Dominical, na Escola da Missão e na Escola do Posto, com o propósito de inserir novos hábitos, comportamentos e valores entre os indígenas. Desse modo, com novos comportamentos, poderiam ser integrados à sociedade não indígena, compondo o projeto de construção de nação dos republicanos. A educação escolar buscou inserir normas e valores da sociedade não indígena e estabelecer controles sociais, familiares, políticos e educacionais na educação indígena.

Nesse contexto, tanto a educação escolar quanto não escolar desenvolvidas na RID pretenderam a disciplina individual e coletiva das etnias, impondo novas regras de como deveriam se vestir, morar, plantar, falar e se relacionar. Ao passo que tiveram suas culturas

negadas, foram representados como povos sem cultura, necessitando dessa forma da inserção dos conhecimentos não indígenas para integrá-los à sociedade não indígena.

Nesta direção, pode-se observar que à medida que recebiam as interferências das ações de “civilização”, assimilação e integração dos missionários e representantes do SPI, os indígenas apropriaram-se do que era necessário para conviver e manter suas culturas, línguas, crenças e saberes. Foram estabelecendo, assim, diálogos com o que era ensinado nas escolas e na Reserva a fim de construírem certo controle das imposições e, assim, não serem integrados à sociedade não indígena segundo a proposta do projeto educativo-religioso dos protestantes e da política indigenista do Estado.

Deste modo, os indígenas foram reunindo conhecimentos sobre a cultura e os conhecimentos dos não indígenas que possibilitaram conhecer e agir sobre o novo cenário multiétnico e multicultural que estava se constituindo na região de Dourados com a chegada dos não indígenas. Estes trouxeram as doenças, a violência, o trabalho forçado, a expropriação da terra, a pobreza, o controle da vida social, política e religiosa. Assim, esse papel educativo, inserido na Reserva pela escola, igreja, orfanato e hospital, contribuiu para que os indígenas pudessem pensar em novos modos de agir no novo cenário em que passaram a conviver com os não indígenas e outras etnias. Ainda, na Reserva, os missionários protestantes alcançaram outros objetivos com o desenvolvimento do projeto educativo-religioso, como a contribuição na redução demográfica, e no número de mortalidade de adultos e crianças, na formação de um ambiente menos violento, quando comparado as ações de colonização e povoamento fora da Reserva, e nos trabalhos sociais, em especial com as crianças órfãs.

Para desenvolver as práticas de “civilização” e integração, os missionários protestantes e os agentes do Estado realizaram em conjunto os trabalhos agrícolas, médicos, de educação, evangelização e de assistência. Tanto a Igreja Protestante quanto o Estado tinham como objetivo comum a transformação dos indígenas em âmbito social, cultural e educacional; assim, as ações missionárias não pretendiam de modo exclusivo a conversão dos indígenas ao cristianismo, mas também a sua construção intelectual por meio das práticas de alfabetização, evangelização e de assistência. Para isso, a igreja manteve relações próximas com o Estado brasileiro.

Diante do que foi apresentado, mesmo tendo alcançado as respostas às questões elaboradas nesta tese, é necessário reconhecer a presença de limites no desenvolvimento da pesquisa; uma vez que não foram investigadas todas as suas possibilidades. Desse modo, os caminhos trilhados, nesta pesquisa, demonstram que outras análises ainda são possíveis de serem realizadas sobre a educação para os indígenas, nas quais se podem abordar discussões

como: a arquitetura escolar, as disciplinas escolares, a cultura material escolar, a formação dos professores, as práticas docentes e a história de vida dos professores.

Assim, a escrita desta tese é finalizada. Mesmo sabendo da presença de alguns limites quanto à escrita e análises, espera-se que contribua para a escrita da História da Educação brasileira, em especial, para a História da Educação de Mato Grosso e de Mato Grosso do Sul, sobretudo, para as pesquisas sobre a História da Educação para os povos indígenas, as quais tomam como objeto de investigação as práticas de educação escolar utilizadas em instituições escolares e as práticas não escolares e religiosas inseridas em reservas indígenas.

A escrita da História da Educação para os povos indígenas continua...

REFERÊNCIAS

- ALCÂNTARA, Maria de Lourdes Beldi de. **Jovens indígenas e lugares de pertencimentos: análise dos jovens indígenas da Reserva de Dourados/MS**. São Paulo: USP, 2007.
- ALMEIDA, Jane Soares de. A construção da diferença de gênero nas escolas – aspectos históricos (São Paulo, séculos XIX-XX). **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 1, p. 65-77, 2015. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/download/1039/379>. Acesso em: 14 abril 2021.
- AMADO, Luiz Henrique Eloy. **Vukápanavo o despertar do povo Terena para os seus direitos: movimento indígena e confronto político**. 2019. 241 f. Tese (Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- AMÂNCIO, Lázara Nanci de Barros. **Ensino de leitura e grupos escolares: Mato Grosso 1910-1930**. Cuiabá: EdUFMT, 2008.
- AMORIM, Rômulo Pinheiro de. **O curso de treinamento de professores leigos: profissionalização e representações da docência em Mato Grosso (1963-1971)**. 2019. 294 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados/MS.
- AZEVEDO, Marta Maria. O suicídio entre os Guarani Kaiowá. **Terra Indígena**. Araraquara, ano VIII, n. 58, p. 6-28, jan/mar., 1991.
- BENITES, Eliel. **Oguata pyahu (uma nova caminhada) no processo de desconstrução e construção da educação escolar indígena da reserva indígena Te'ýkue**. 2014. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande/MS.
- BENITES, Tônico. **A escola na ótica dos Ava Kaiowá: impactos e interpretações indígenas**. 2009. 112 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- BENITES, Tônico. A importância da luta Guarani e Kaiowá por seus territórios tradicionais. **Revista Índio**, ano 2, n. 2, p. 46-47, 2012. Disponível em: <https://revistaindio.files.wordpress.com/2013/07/revista-indio-6c2ba-edic3a7c3a3o-blog-dupla.pdf>. Acesso em: 11 maio 2020.
- BENITES, Tônico. A educação dos jovens Guarani e Kaiowá e sua utilização das redes sociais na luta por direitos. **Desidades**, n. 2, ano 2, p. 9-17, mar., 2014. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/desidades/article/view/2562>. Acesso em: 25 junho 2020.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Nhembo'e: enquanto o encanto permanece! Processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani**. 2005. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani. **Lourenço Filho e a alfabetização: um estudo de Cartilha do povo e da cartilha Upa, cavalinho!** São Paulo: Editora Unesp, 2006.

BEZERRA NETO, Luiz. **Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil**. 2003. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. História da educação indígena no Brasil: percursos de pesquisas. **Revista Anuario de Historia de La Educación**. Argentina, v. 18, n. 2, p. 100-113, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.org.ar/pdf/histed/v18n2/v18n2a06.pdf>. Acesso em: 20 abril 2020.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes; LADEIRA, Maria Elisa. **A história do povo Terena**. Brasília, MEC, 2000.

BOISSET, Jean. **História do protestantismo**. Tradução Heloysa de Lima Dantas. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1971.

BURKE, Peter. **Variiedades de história cultural**. Tradução Alda Porto. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Tradução Sergio Goes de Paula. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular: o uso de imagens como evidência histórica**. Tradução Vera Maria Xavier dos Santos. São Paulo: Editora Unesp, 2017.

BRAND, Antonio Jacó. **O confinamento e seu impacto sobre os Pai/Kaiowá**. 1993. Dissertação (Mestrado em História) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

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

BRAND, Antonio Jacó; COLMAN, Rosa S.; COSTA, Reginaldo B. Populações indígenas e lógicas tradicionais de desenvolvimento local. **Interações**, Campo Grande, v. 9, n.2, p. 171-179, jul./dez., 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/rkYKk4WQm7gj95g3Y74JXcB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 agosto 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **II CONEEI: Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena**. Brasília, 2016.

BRASIL, Eric; NASCIMENTO, Leonardo Fernandes. História digital: reflexões a partir da hemeroteca digital brasileira e do uso de CAQDAS na reelaboração da pesquisa histórica. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 33, n. 69, p. 196-219, jan./abr., 2020. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/79933/77428>. Acesso em: 08 março 2021.

BROSTOLIN, Marta Regina; CRUZ, Simone de Figueiredo. Criança terena: algumas considerações a respeito de suas representações identitárias e culturais. *In*: NASCIMENTO, Adir Casaro *et al.* (org). **Criança indígena**: diversidade cultural, educação e representações sociais. Brasília: Liber Livro, 2011, p. 157-179.

CALIXTO, Maria José Martinelli Silva. Os desdobramentos socioespaciais do processo de expansão territorial urbana. *In* _____. **O espaço urbano em redefinição**: cortes e recortes para a análise dos entremeios da cidade (org.) Dourados, MS: Editora da UFGD, 2008.

CAMPOS, Leonildo Silveira. O congresso missionário da obra cristã na América Latina (Panamá, 1916) e seu impacto no protestantismo de missão no Brasil. *In*: RIBEIRO, Lidice Meyer Pinto. **O congresso do Panamá 1916**: e as missões protestantes na América Latina. São Paulo: Editora Mackenzie, 2017, p. 121-174.

CARLI, Maria Aparecida Ferreira. **Dourados e a democratização da terra**: povoamento e colonização da Colônia Agrícola Municipal de Dourados (1946-1956). Dourados: Editora da UFGD, 2008.

CARVALHO, Felisberto de. **Primeiro livro de leitura**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1911.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Manuais de pedagogia, materialidade do impresso e circulação de modelos pedagógicos no Brasil. **Revista Colombiana de Educación**, Bogotá/Colombia, n. 52, p.114-135, enero/junio, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4136/413635246007.pdf>. Acesso em: 11 janeiro 2020.

CARVALHO, Raquel Alves de. **Os missionários metodistas na região de Dourados e a educação indígena na Missão Evangélica Caiuá (1928-1944)**. 2004. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo.

CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. **Colonialismo, território e territorialidade**: a luta pela terra dos Guarani e Kaiowa em Mato Grosso do Sul. 2013. 470 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Estadual Paulista, Assis/São Paulo.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução Ana Cristina Arantes Nasser. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 295-316.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Tradução Ephraim Ferreira Alves. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

COHN, Clarice. A criança, o aprendizado e a socialização na antropologia. *In*: LOPES DA SILVA, Aracy; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva; NUNES, Angela (orgs). **Crianças indígenas**: ensaios antropológicos. São Paulo: Global, 2002, p. 213-235.

COMTE, Auguste. Discurso preliminar sobre o conjunto do positivismo. *In*: _____. **Os pensadores**. (Coleção). Tradução José Arthur Giannotti. São Paulo: Nova Cultural, 2000, p. 69-75.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Políticas culturais e povos indígenas uma introdução. *In*: _____.; CESARINO, Pedro de Niemeyer (orgs). **Políticas culturais e povos indígenas**. São Paulo: Editora Unesp, 2016, p. 9-21.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 11, p. 173-191, jan./abr., 1991. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8601>. Acesso em: 27 fevereiro 2020.

CHARTIER, Roger. Defesa e ilustração da noção de representação. **Fronteiras: Revista de História/Universidade Federal da Grande Dourados**. Dourados, v. 13, n. 24, p. 15-29, jul./dez., 2011. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/FRONTEIRAS/article/view/1598>. Acesso em: 14 março 2020.

CHARTIER, Roger. “Escutar os mortos com os olhos”. **Estudos Avançados**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 69, p. 7-30, 2010. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/10510>. Acesso em: 19 fevereiro 2020.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. 2. ed. Lisboa: Difel, 1990.

CHAMORRO, Graciela. **História Kaiowa**: das origens aos desafios contemporâneos. São Bernardo do Campo/SP: Nhanduti editora, 2015.

CHAMORRO, Graciela. Povos indígenas guarani falantes no atual Estado de Mato Grosso do Sul (séculos XVI-XXI). *In*: _____.; Combès Isabelle (orgs). **Povos indígenas em Mato Grosso do Sul**: história, cultura e transformações sociais. Dourados, MS: UFGD, 2015, p. 293-322.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, n. 2, p. 177-229, 1990. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3986904/mod_folder/content/0/Chervel.pdf?forcedownload=1. Acesso em: 13 janeiro 2020.

CRUZ, Heloisa de Faria; PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha. Na oficina do historiador: conversas sobre história e imprensa. **Projeto História**, São Paulo, n. 35, p. 1-141, dez. 2007. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/revph/article/download/2221/1322/4464>. Acesso em: 14 maio 2020.

D’ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Aprisionando sonhos**: a educação escolar indígena no Brasil. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2017.

DORATIOTO, Francisco. **Maldita guerra**: nova história da guerra do Paraguai. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**: formação do estado e civilização. Volume 2. Tradução Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**: formação do estado e civilização. Volume 2. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. Volume 1. Tradução Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

ELIAS, Norbert. **Escritos e ensaios**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

EMGC (Equipe Mapa Guarani Continental). **Caderno mapa Guarani continental**: povos Guarani na Argentina, Bolívia, Brasil e Paraguai. Campo Grande, MS: Cimi, 2016.

ESCOLANO BENITO, Agustín. **A escola como cultura**: experiência, memória e arqueologia. Tradução e revisão técnica Heloísa Helena Pimenta Rocha e Vera Lucia Gaspar da Silva. Campinas, SP: Alínea, 2017.

EREMITES DE OLIVEIRA, Jorge; PEREIRA, Levi Marques. “Duas no pé e uma na bunda”: da participação terena na guerra entre o Paraguai e a Tríplice Aliança à luta pela ampliação dos limites da Terra Indígena Buriti. **Revista Eletrônica História em Reflexão**, Dourados/UFGD, v. 1, n. 2, p. 1-20, jul./dez., 2007. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/view/377>. Acesso em: 22 janeiro 2021.

EREMITES DE OLIVEIRA, Jorge; PEREIRA, Levi Marques. **Perícia antropológica, histórica e arqueológica da Terra Indígena Terena de Buriti**. Justiça Federal, Campo Grande, MS, 2003.

EREMITES DE OLIVEIRA, Jorge; PEREIRA, Levi Marques. **Ñande Ru Marangatu**: laudo antropológico e histórico sobre uma terra Kaiowa na fronteira do Brasil com o Paraguai, município de Antônio João, Mato Grosso do Sul. Dourados, MS: UFGD, 2009.

EREMITES DE OLIVEIRA, Jorge; PEREIRA, Levi Marques. **Terra indígena buriti**: perícia antropológica, arqueológica e histórica sobre uma terra terena na serra de Macaraju, Mato Grosso do Sul. Dourados: Editora da UFGD, 2012.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, maio/ju./jul./ago., p. 19-34, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/rjhxvFpJQ97LDYVJxkXybbD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 dezembro 2021.

FAUSTINO, Rosângela Célia. Educação escolar, bilingüismo e práticas pedagógicas em escolas indígenas kaingang no Paraná. In: MOREIRA, Luiz Felipe & GONÇALVES, José H. Rollo (orgs.). **Etnias, espaços e ideias**: estudos multidisciplinares. Curitiba: Instituto Memória, 2009.

FERNANDES, Tanise de Oliveira *et al.* A saúde na Reserva Indígena de Dourados: histórico, lutas e (re)existências. In: MOTA, Juliana Grasiéli Bueno; CAVALCANTE, Thiago Leandro

Vieira (orgs). **Reserva Indígena de Dourados**: histórias e desafios contemporâneos. Ebook, São Leopoldo: Karywa, 2019, p. 185-202.

FERREIRA, Andrey Cordeiro. **Tutela e resistência indígena**: etnografia e história das relações de poder entre os Terena e o estado brasileiro. 2007. 410 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

FERRONATO, Cristiano de Jesus; MARTINELLI, Laís Pacifico; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A literatura infantil republicana: a formação moral e cívica das crianças brasileiras (1889-1930). **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 21, n. 1, p. 43-52, jan./abr., 2018. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/45193/pdf>. Acesso em: 19 fevereiro 2022.

GALETTI, Lylia da Silva Guedes. **Nos confins da civilização**: sertão, fronteira e identidade nas representações sobre Mato Grosso. 2000. 358 f. Tese (Doutorado em História Social) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

GALHARDO, Thomaz. **Cartilha da infância**: ensino da leitura. 38. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1911.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. *In*:_____. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. Tradução Federico Carotti. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, p. 143-179.

GONÇALVES, Carlos Barros. **O movimento ecumênico Protestante no Brasil e a implantação da Missão Caiuá em Dourados**. 2009. 223 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados.

GONÇALVES, Carlos Barros. **Até aos confins da terra**: o movimento ecumênico protestante no Brasil e a evangelização dos povos indígenas. Dourados: Ed. UFGD, 2011.

GONÇALVES, Carlos Barros; POSSADAGUA, Leandro. Missão Evangélica Caiuá: 82 anos de uma história entre os Guarani. **Revista Índio**, ano 2, n. 2, p. 48-51, 2012. Disponível em: <https://revistaindio.files.wordpress.com/2013/07/revista-indio-6c2ba-edic3a7c3a3o-blog-dupla.pdf>. Acesso em: 26 março 2020.

GONÇALVES, Carlos Barros; LOURENÇO, Renata. Missão Evangélica Caiuá: Um Ideário de Fé e “Civilização” nos Confins de Mato Grosso (1929-1970). *In*: CHAMORRO, Graciela; COMBÉS, Isabelle (orgs.). **Povos Indígenas em Mato Grosso do Sul**: História, cultura e transformações sociais. Dourados: UFGD, 2015, p. 587-611.

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. Tradução Atílio Brunetta. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

GRESSLER, Lori Alice; SWENSSON, Lauro Joppert. **Aspectos históricos do povoamento e da colonização do estado de Mato Grosso do Sul**: destaque especial ao município de Dourados. L. A. Gressler, 1988.

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo: Cengage Learning, 2017.

HUNT, Lynn. **A nova história cultural**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Tradução Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas: SBHE, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/39195>. Acesso em: 17 novembro 2019.

LANDA, Beatriz dos Santos. **Os ñandeva/guarani e o uso do espaço na terra indígena Porto Lindo/Jakarey, município de Japorã/MS**. 2005. 390 f. Tese (Doutorado em História/Arqueologia) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 13. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução Bernardo Leitão *et al.* Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 1990.

LE GOFF, Jacques. Memória. *In*: _____. **História e memória**. 5. ed. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 2003.

LE GOFF, Jacques. Documento/monumento. *In*: _____. **História e memória**. 3. ed. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1994.

LENHARO, Alcir. **Colonização e trabalho no Brasil: Amazônia, Nordeste e Centro-Oeste**. Campinas: Unicamp, 1986.

LIMA, Eliane G. de. **A pedagogia Terena e as crianças do PIN Nioaque: as relações entre família, comunidade e escola**. 2006. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande/MS.

LIMA, Antônio Carlos de Souza. Sobre tutela e participação: povos indígenas e formas de governo no Brasil, séculos XX/XXI. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 2, p. 425-457, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mana/a/Hq63jTNN9yHhPTQ4PjXjBdw/?lang=pt>. Acesso em: 25 outubro 2021.

LIMA, Antônio Carlos de Souza. O governo dos índios sob a gestão do SPI. *In*: CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, Secretaria Municipal de Cultura, FAPESP, 1992, p. 155-172.

LOPES DA SILVA, Aracy. Por que discutir hoje a educação indígena? *In*: _____. **Comissão pró-índio: a questão da educação indígena**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981, p. 11-14.

LOPES DA SILVA, Aracy. Pequenos “xamãs”: crianças indígenas, corporalidade e escolarização. *In*: LOPES DA SILVA, Aracy; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva; NUNES, Angela (orgs.). **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global, 2002, p. 37-63.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **Cartilha do povo – para ensinar a ler rapidamente**. São Paulo: Melhoramentos, s/d.

LOURENÇO, Renata. **O Serviço de Proteção aos Índios e o estabelecimento de uma política indigenista republicana junto aos índios da reserva de Dourados e Panambizinho na área da educação escolar (1929 a 1968)**. 2007. 268 f. Tese (Doutorado em História) - Universidade Estadual Paulista, Campus de Assis, São Paulo.

LUCCHESI, Anita. Por um debate sobre história e historiografia digital. **Boletim Historiar**, n. 02, p. 45-57, mar./abr., 2014. Disponível em: <http://seer.ufs.br/index.php/historiar>. Acesso em: 09 março 2021.

MACIEL, Léia Teixeira Lacerda; SILVA, Giovani José da. Nem “programa de índio”, nem “presente de grego”: uma crítica a concepções teórico-metodológicas em pesquisas sobre educação escolar indígena, em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul (1995-2001). **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 19, p. 205-226, jan./abr., 2009. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38563>. Acesso em: 24 maio 2020.

MACHADO, Micheli Alves. **Educação infantil: criança Guarani e Kaiowá da Reserva Indígena de Dourados**. 2016. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados/MS.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Contributo para a história das instituições educativas: entre a memória e o arquivo**. Braga, Portugal: Universidade do Minho, 1996.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo nexos: história das instituições educativas**. Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2004.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. A história das instituições educacionais em perspectiva. *In*: GATTI JÚNIOR, Décio; INACIO FILHO, Geraldo (orgs.). **História da educação em perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações**. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2005, p. 91-103.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. A construção de um objecto do conhecimento histórico. Do arquivo ao texto – a investigação em história das instituições educativas. **Educação Unisinos**, v. 11, n. 2. p. 69-74, maio/ago., 2007. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/5694>. Acesso em: 21 junho 2020.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. Escolarização e literacias: os sentidos da alfabetização e a diversidade cultural. *In*: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (orgs.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014, p. 39-64.

MANUAL PRESBITERIANO. **Igreja Presbiteriana do Brasil**. 15. ed. São Paulo: Editora Cultura Cristã, 1999.

MANCINI, Ana Paula Gomes; TROQUEZ, Marta Coelho Castro. Desconstruindo estereótipos: apontamentos em prol de uma prática educativa comprometida eticamente com a temática indígena. *Tellus*, ano 9, n. 16, p. 181-206, jan./jun., 2009. Disponível em: <https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/185/212>. Acesso em: 14 julho 2021.

MATO GROSSO. **Decreto nº 319, de 4 maio 1962**. Programa do ensino primário em Mato Grosso. Arquivo da Biblioteca da Casa Barão de Melgaço de Mato Grosso (BCBM-FR/MT). Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/122346>. Acesso em: 12 novembro 2021.

MELIÀ, Bartomeu; GRÜNBERG, Friedl; GRÜNBERG, George. **Los Pãi Tavyterã**: etnografia Guarani del Paraguay Contemporaneo. Asuncion: Centro de Estudios Antropologicos de la Universidad Catolica, 1976.

MELIÀ, Bartomeu. Palavras ditas e escutadas. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 19, n.1, p. 181-199, abr., 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/mana/v19n1/v19n1a07.pdf>. Acesso em: 22 outubro 2019.

MELIÀ, Bartomeu. Educação indígena na escola. *Cadernos Cedes*, ano XIX, n. 49, p. 11-17, dez., 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/LP3BV6QHbqSgTdPYXT9YZFG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 janeiro 2020.

MELIÀ, Bartomeu. A questão da educação indígena. *In*: LOPES DA SILVA, Aracy (org.). **Comissão pró-índio**: a questão da educação indígena. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

MELIÀ, Bartomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

MELIÀ, Bartomeu. A terra sem mal dos Guarani: economia e profecia. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 33, p. 33-46, 1990. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/111213>. Acesso em: 16 novembro 2019.

MENDONÇA, Antonio Gouvêa. **O celeste porvir**: a inserção do protestantismo no Brasil. 3. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

MESQUIDA, Peri. Metodismo e educação no Brasil: formar elites e civilizar a nação. *Revista de Educação do COGEIME*, Piracicaba, ano 1, v. 2, n. 2, p. 29-50, 1993. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-cogeime/index.php/COGEIME/article/view/163>. Acesso em: 14 julho 2020.

MONÇÃO, Vinicius. Trajetórias da família Loureiro de Andrade na educação da infância: um debate transnacional. *In*: VIDAL, Diana (org.). **Sujeitos e artefatos**: territórios de uma história transnacional da educação. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2020.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. *Cadernos Cedes*, ano XX, n. 52, p. 41-54, nov., 2000a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Bt7RrtZ4TktqvRz9ZdbnMnj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 setembro 2020.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização** (São Paulo/1876-1994). São Paulo: Editora Unesp: Conped, 2000b.

MOTA, Juliana Grasiéli Bueno. **Territórios e territorialidades Guarani e Kaiowa**: da territorialização precária na Reserva Indígena de Dourados à multiterritorialidade. 2011. 406 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados/MS.

MOTA, Juliana Grasiéli Bueno. **Territórios, multiterritorialidades e memórias dos povos Guarani e Kaiowá**: diferenças geográficas e as lutas pela des-colonização na Reserva Indígena e nos acampamentos-*tekoha* - Dourados/MS. 2015. 311 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente/SP.

NAKAZATO, Aikel. **Arranjo produtivo local do comércio indígena**: uma visão etnodesenvolvimentista da comunidade Terena. 2001. 98 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Local) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande/MS.

NOVAES, José Luís Corrêa. Escola, liberalismo e educação metodista no Brasil. **Revista de educação do COGEIME**, Piracicaba, ano 12, n. 22, p. 105-126, jun., 2003. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-cogeime/index.php/COGEIME/article/view/602>. Acesso em: 24 março 2021.

OLIVEIRA, Benícia Couto. **A política de colonização do Estado Novo em Mato Grosso (1937 – 1945)**. 1999. 255 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Estadual Paulista, Assis/SP.

OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A presença indígena na formação do Brasil**. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. LACED/Museu Nacional, 2006.

PAES, Fernando Luís Oliveira Athayde Paes. **Educar mentes e salvar almas**: ação missionária protestante na escolarização de indígenas no sul de Mato Grosso (1928-1950). 2015. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Paulo.

PANIZZOLO, Claudia. A revista Bem-te-vi e o projeto civilizatório metodista nas mãos da criança brasileira. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá-PR, v. 14, n. 2 (35), p. 271-293, maio/ago., 2014. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38887>. Acesso em: 18 setembro 2019.

PEREIRA, Levi Marques. No mundo dos parentes: a socialização das crianças adotadas entre os Kaiowá. In: LOPES DA SILVA, Aracy; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva; NUNES, Angela (orgs). **Crianças indígenas**: ensaios antropológicos. São Paulo: Global, 2002, p. 168-187.

PEREIRA, Levi Marques. Mobilidade e processos de territorialização entre os Kaiowá atuais. **Revista Eletrônica História em Reflexão**, Dourados, v. 1, n. 1, p. 1-33, jan./jun., 2007. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/view/490/0>. Acesso em: 24 fevereiro 2020.

PEREIRA, Levi Marques. A criança kaiowa, o fogo doméstico e o mundo dos parentes: espaços de sociabilidade infantil. *In: 32º Encontro Anual da Anpocs, 2008, Caxambu/MG. Anais Caxambu/MG, 2008, p. 1-24. Disponível em: <https://www.anpocs.com/index.php/papers-32-encontro/gt-27/gt16-23/2454-levipereira-a-crianca/file>. Acesso em: 28 julho 2020.*

PEREIRA, Levi Marques. A socialização da criança Kaiowá e Guarani: formas de socialidade internas às comunidades e transformações históricas recentes no ambiente de vida. *In: 34º Encontro Anual da Anpocs, 2010, Caxambu/MG. Anais Caxambu/MG, 2010, p. 1-28. Disponível em: <https://www.anpocs.com/index.php/papers-34-encontro/st-8/st09-8/1416-a-socializacao-da-crianca-kaiowa-e-guarani-formas-de-socialidade-internas-as-comunidades-e-transformacoes-historicas-recentes-no-ambiente-de-vida/file>. Acesso em: 19 julho 2020.*

PEREIRA, Levi Marques. A atuação do órgão indigenista oficial brasileiro e a produção do cenário multiétnico da Reserva Indígena de Dourados, MS. *In: 38º Encontro Anual da Anpocs, 2014, Caxambu/MG. Anais Caxambu/MG, 2014, p. 1-28. Disponível em: <https://www.anpocs.com/index.php/papers-38-encontro/gt-1/gt21-1/8809-a-atuacao-do-orgao-indigenista-oficial-brasileiro-e-a-producao-do-cenario-multietnico-da-reserva-indigena-de-dourados-ms/file>. Acesso em: 10 julho 2020.*

PEREIRA, Levi Marques. Expropriação dos territórios Kaiowá e Guarani: implicações nos processos de reprodução social e sentidos atribuídos às ações para reaver territórios – tekohará. **Revista de Antropologia da UFSCar**, v. 4, n. 2, p. 124-133, jul./dez., 2012. Disponível em: http://www.rau.ufscar.br/wp-content/uploads/2015/05/vol4no2_07.LEVI_.pdf. Acesso em: 22 agosto 2020.

PEREIRA, Levi Marques. Índios e não-índios: antropólogo fala sobre preconceitos que andam escancarados pelas ruas de MS. **Premissas**, n. 1, p. 24-29, dez., 2009a.

PEREIRA, Levi Marques. **Os Terena de Buriti**: as formas organizacionais, territorialização da identidade étnica. Dourados, MS: Editora da UFGD, 2009b.

PEREIRA, Levi Marques. O território e a organização social Kaiowá: inter-relações entre séries sociológicas e séries cosmológicas. *In: URQUIZA, Antonio Hilário Aguilera (org). Antropologia e história dos povos indígenas em Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2016.*

PEREIRA, Maria Aparecida da Costa. **Uma rebelião cultural silenciosa**: investigação sobre os suicídios entre os Guarani (Nhandéva e Kaiwá) do Mato Grosso do Sul. Brasília: FUNAI, 1995, 55 p. (Série: Índios do Brasil, 3).

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Relação entre história e literatura e representação das identidades urbanas no Brasil (séculos XIX e XX). **Revista Anos 90**, Porto Alegre, n. 4, p. 115-127, dez., 1995a. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/anos90/article/view/6158>. Acesso em: 20 novembro 2020.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Em busca de uma outra história: imaginando o imaginário. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 15, n. 29, p. 9-27, 1995b. Disponível em: https://www.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=3770. Acesso em: 9 outubro 2021.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & história cultural**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

PIACENTINE, Ana Paula F. da Silva. **História da formação para professores leigos rurais**: o curso de magistério rural em Dourados, na década de 1970. 2012. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados/MS.

POMPA, Cristina. Para uma antropologia histórica das missões. *In*: MONTERO, Paula (org.). **Deus na aleia**: missionários, índios e mediação cultural. São Paulo: Globo, 2006, p. 111-142.

PRADO, Adonia Antunes. Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo. **Estudos Sociedade e Agricultura**, Rio de Janeiro, n. 4, p. 5-27, jul., 1995.

PREZIA, Benedito. **Marçal Guarani**: a voz que não pode ser esquecida. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

RAGAZZINI, Dario. Para quem e o que testemunham as fontes da história da educação? Tradução Carlos Eduardo Vieira. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 18, p. 13-28, 2001.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/stdS9BXTz783zPQkKvcFCsF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 março 2021.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização**: a integração das populações indígenas no Brasil moderno. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1979.

RIBEIRO, Darcy. **A política indigenista brasileira**. Rio de Janeiro: Ministério da Agricultura – Serviço de Informação Agrícola, 1962.

ROSA, Carlos Alberto. O urbano colonial na terra da conquista. *In*: _____; JESUS, Nauk Maria de (Orgs). **A terra da conquista**: história de Mato Grosso colonial. Cuiabá: Adriana, 2003.

ROSSATO, Veronice Lovato. **Será o letrado ainda um dos nossos?** Os resultados da escolarização entre os Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul. Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2020.

ROSSI, Ednéia Regina. A educação escolar primária na Primeira República (1889-1929). **Série-Estudos**, Campo Grande/MS, v. 22, n. 45, p. 159-171, maio/ago., 2017. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/download/1048/pdf>. Acesso em: 17 novembro 2021.

ROCHA, Everardo. **O que é etnocentrismo**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. Educação escolar e higienização da infância. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 59, p. 39-56, abr., 2003. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/PWPzQC9cnBqfZsGPWzn8hJR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 fevereiro 2021.

SALES, Cláudia Luíza Boechat P. de Almeida. **Da planície goitacá às tribos Kaiowá e Guarani – Maria Luiza Rodrigues**: vida e obra em missão. 2019. 58 f. Trabalho de

Conclusão de Curso (Bacharel em Teologia) – Faculdade Batista do Estado do Rio de Janeiro, Campos dos Goytacazes-RJ, 2019.

SANTOS, Luana Grazielle dos. Cartilha da infância, de Thomaz Galhardo (1855-1904). In: MORTATTI, Maria do Rosário L., *et al.* (orgs.). **Sujeitos da história do ensino de leitura e escrita no Brasil**. São Paulo: Editora Unesp, 2015, p. 23-33.

SANTOS, João Marcos Leitão. Protestantismo, ideologia e educação na América Latina: el congreso sobre a obra Cristiana em sud-américa. Montevideu, 1925. **Revista Fato & Versões**, v. 9, n. 17, p. 1-26, abr., 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/fatver/article/view/5217>. Acesso em: 8 agosto 2021.

SECRETARIA DE ESTADO DE CULTURA E ECONOMIA CRIATIVA. **Memorial dos povos indígenas**. Disponível em: <http://www.cultura.df.gov.br/memorial-dos-povos-indigenas>. Acesso em: 14 outubro 2019.

SILVA, Marineide de Oliveira da. **Escola rural: trilhar caminhos e transpor barreiras na educação (1927-1945)**. 2012. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2012.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: ensino primário e secundário no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA JUNIOR, José Pereira de. O processo de restauração católica no Brasil na primeira república. **Revista Fato & Versões**, v. 7, n. 14, p. 80-103, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/fatver/article/view/1604>. Acesso em: 12 agosto 2021.

SCHADEN, Egon. Educação indígena. **Revista Problemas Brasileiros**, ano XIV, n. 152, p. 23-32, abr., 1976. Disponível em: http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/biblio%3Aschaden-1976-educacao/Schaden_1976_EducacaoIndigena.pdf. Acesso em: 12 dezembro 2019.

SCHADEN, Egon. **Aspectos fundamentais da cultura Guarani**. 3. ed. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974.

SCHLBAUER, Analete Regina. Método intuitivo e lições de coisas: saberes em curso nas conferências pedagógicas do século XIX. In: LOMBARDI, José Claudinei *et al.* (orgs.). **Navegando pela história da educação brasileira**. Campinas, SP: Graf. FE: HISTEDBR, 2006.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, maio/ago., 2000.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. A educação escolar indígena no contexto da antropologia brasileira. **Ilha - Revista de Antropologia**, v. 10, n. 1, p. 217-244, p. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/2175-8034.2008v10n1p217>. Acesso em: 11 janeiro 2022.

TROQUEZ, Marta Coelho C. **Professores índios e transformações socioculturais em um cenário multiétnico: a Reserva Indígena de Dourados (1960-2005)**. 2006. 190 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados/MS.

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

TROQUEZ, Marta Coelho C. Notas sobre a presença Terena na Reserva Indígena de Dourados, MS. *In*: MOTA, Juliana Grasiéli Bueno; CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira (orgs). **Reserva Indígena de Dourados: histórias e desafios contemporâneos**. Ebook, São Leopoldo, Karywa, 2019b, p. 95-110.

VALDEZ, Diane. Virtudes, instrução e diversão: a infância no primeiro livro de leitura, de Felisberto de Carvalho (1892). **Pro-Posições**, v. 16, n. 1 (46), p. 167-193, jan./abr., 2005. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643764>. Acesso em: 17 novembro 2021.

VALLE, Lílian do. **A escola e a nação: as origens do projeto pedagógico brasileiro**. São Paulo: Editora Letras & Letras, 1997.

VEIGA, Cynthia Greive. A escolarização como projeto de civilização. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 21, p. 90-103, set./nov./dez., 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura e currículo. **Contrapontos**, Itajaí, ano 2, n. 4, p. 43-51, jan./abr., 2002a. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/133>. Acesso em: 21 janeiro 2020.

VEIGA-NETO, Alfredo. De geometrias, currículo e diferenças. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, p. 163-186, ago., 2002b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/t4HbTMmJ4tHrJMV8xNQXMvm/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 5 junho 2020.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 23, p. 5-15, maio/jun./jul./ago., 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/G9PtKyRzPcB6Fhx9jqLLvZc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 junho 2020.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo, cultura e sociedade. **Educação Unisinos**, v. 5, n. 9, p. 157-171, jul./dez., 2004. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/6496/3638>. Acesso em: 26 junho 2020.

VIANA, Juracy Fialho. **Por trás da cortina verde**. São Paulo: Imprensa Metodista, 1972.

VIDAL, Diana Gonçalves; ABDALA, Rachel Duarte. A fotografia como fonte para a história da educação: questões teórico-metodológicas e de pesquisa. **Educação**, Santa Maria, v. 30, n. 2, p. 177-194, jul./dez., 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3745>. Acesso em: 4 dezembro 2020.

VIDAL, Diana Gonçalves. Fontes visuais na história: significar uma peça. **Varia Historia**, Belo horizonte, v. 10, n. 13, p. 128-131, jun., 1994. Disponível em: www.variahistoria.org/edies/tag/Number+13. Acesso em: 21 janeiro 2022.

VIETTA, Katya. Tekoha e te'y guasu: algumas considerações sobre articulações políticas Kaiowá e Guarani a partir das noções de parentesco e ocupação espacial. **Tellus**, Campo Grande, ano 1, n. 1, p. 89-102, out., 2001. Disponível em: <https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/6>. Acesso em: 28 abril 2020.

VIÑAO FRAGO, Antonio. História de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 0, p. 63-82, set./out./nov./dez., 1995. Disponível em: http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE0/RBDE0_06_ANTONIO%20VINO_FRAGO.pdf. Acesso em: 3 maio 2020.

VIÑAO FRAGO, Antonio. El espacio y el tiempo escolares como objecto histórico. **Contemporaneidade e Educação** (Temas de História da Educação). Rio de Janeiro, Instituto de Estudos da Cultura Escolar, ano 5, n. 7, p. 93-110, 2000.

WENCESLAU, Maria Evaristo. **O índio kayowá e a comunidade dos brancos**. 1990. 182 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

WENCESLAU, Maria Evaristo. **O índio Kaiowá: suicídio pelo tekohá**. 485 f. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

XIMENES, Lenir Gomes. **Terra indígena Buriti: estratégias e performances terena na luta pela terra**. 2011. 138 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados/MS.

XIMENES, Lenir Gomes. **A retomada Terena em Mato Grosso do Sul: oscilação pendular entre os tempos e espaços da acomodação em reservas, promoção da invisibilidade étnica e despertar guerreiro**. 2017. 288 f. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados/MS.

FONTES

Documentos

ASSOCIAÇÃO Evangélica de Catequese dos Índios. **Estatutos e regulamento**. São Paulo, 1930.

CARVALHO, Felisberto de. **Primeiro livro de leitura**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1911.

ESCOLA MUNICIPAL FRANCISCO MEIRELES. **Projeto Pedagógico/Produção do Saber**. Dourados/MS, 1999.

GALHARDO, Thomaz. **Cartilha da infância**: ensino da leitura. 38. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1911.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **Cartilha do povo – para ensinar a ler rapidamente**. São Paulo: Melhoramentos, s/d.

MINISTÉRIO DO TRABALHO, INDÚSTRIA E COMÉRCIO. 9ª Inspeção Regional no Estado de São Paulo. **Relação de material escolar e de escritório endereçado ao Posto Francisco Horta**. 20 novembro 1933. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme 194).

MINISTÉRIO DA AGRICULTURA, COMMERCIO E INDUSTRIA. **Instruções Internas do Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais**, 1910. (microfilme n. 380).

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO/SEMED. **Parecer Conselho Municipal de Educação de Dourados/COMED nº 019/2012**. Dourados/MS, 2012.

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS. Posto Indígena Francisco Horta. **Aviso**. 3 julho 1933. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme 194).

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS. Posto Indígena Francisco Horta. **Aviso mensal do mês de agosto**. setembro 1945. Museu do Índio, Rio de Janeiro.

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS. Posto Indígena Francisco Horta. **Aviso**. dezembro 1950. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7).

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS. Posto Indígena Francisco Horta. **Aviso**. julho 1951. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7)

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS. Posto Indígena Francisco Horta. **Aviso mensal**. março 1955. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 6, planilhas 82-90).

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS. Posto Indígena Francisco Horta. **Aviso**. dezembro 1956. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7).

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS. Posto Indígena Francisco Horta. **Aviso**. abril 1957. Museu do Índio, Rio de Janeiro.

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS. Posto Indígena Francisco Horta. **Aviso**. março 1958. Museu do Índio, Rio de Janeiro.

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS. Posto Indígena Francisco Horta. **Aviso**. julho 1959. Museu do Índio, Rio de Janeiro.

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS. Posto Indígena Francisco Horta. **Aviso**. junho 1963. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n.7).

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS. Posto Indígena Francisco Horta. **Aviso**. agosto 1964. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n.7).

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS. Posto Indígena Francisco Horta. **Aviso**. setembro 1965. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n.7).

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS. Posto Indígena Francisco Horta. **Aviso**. 30 setembro 1967. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n.7).

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS. Posto Indígena Francisco Horta. **Aviso**. 6 abril 1951. Museu do Índio, Rio de Janeiro.

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS. IR n.5. **Aviso mensal**. 13 janeiro 1960. Museu do Índio/Rio de Janeiro.

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS. Posto Indígena Francisco Horta. **Aviso mensal referente ao mês de setembro**. 1 outubro 1944. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 6, planilhas 82-90).

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS. Posto Indígena Francisco Horta. **Aviso**, 30 abril 1954. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7).

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS. Posto Indígena Francisco Horta. **Aviso**. junho 1956. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7).

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS. Posto Indígena Francisco Horta. **Baixa do material escolar**. 31 outubro 1968. Museu do Índio, Rio de Janeiro.

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS. Posto Indígena Francisco Horta. **Boletim de frequência**. 25 janeiro 1946. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7).

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS. Posto Indígena Francisco Horta. **Comunicado**. 4 dezembro 1958. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 6, planilhas 82-90).

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS. Posto Indígena Francisco Horta. **Comunicado**. 25 abril 1960. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 6, planilhas 82-90).

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS. Posto Indígena Francisco Horta. **Comunicado sobre a oficialização da Escola**. 10 maio 1957. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 6, planilhas 82-90).

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS. Posto Indígena Francisco Horta. **Comunicado do Agente do Posto Francisco Horta sobre a transferência da sede da escola.** 4 abril 1955. Museu do Índio, Rio de Janeiro.

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS. Posto Indígena Francisco Horta. **Cópia.** 1966. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7).

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS. Posto Indígena Francisco Horta. **Dados demográficos dos índios aldeados.** 31 dezembro 1966. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7).

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS. Posto Indígena Francisco Horta. **Dados demográficos dos índios aldeados.** 31 dezembro 1968. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7).

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS. Posto Indígena Francisco Horta. **Dados demográficos dos índios aldeados.** 30 novembro 1962. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7).

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS. Posto Indígena Francisco Horta. **Exame semestral de Português/3º ano.** 27 julho 1966. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 6, planilhas 82-90).

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS. Posto Indígena Francisco Horta. **Folha de pagamento.** janeiro/fevereiro 1957. Museu do Índio, Rio de Janeiro.

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS. Posto Indígena Francisco Horta. **Folha de pagamento dos assalariados.** janeiro/junho 1955. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7).

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS. Posto Indígena Francisco Horta. **Guia de remessa.** abril 1961. Museu do Índio, Rio de Janeiro.

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS. Posto Indígena Francisco Horta. **Ofício n. 20.** 5 março 1927. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 194, fotogramas 29-30).

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS. Posto Indígena Francisco Horta. **Ofício n. 21 confirmando relatório referente ao ano de 1927.** 1 abril 1927. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 194, fotogramas 29-30).

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS. IR n. 5. **Lista de material agrícola infantil.** Museu do Índio, Rio de Janeiro.

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS. Ministério da Agricultura. **M/m nº 706.** 22 novembro 1955. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 6, planilhas 82-90).

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS. IR n. 5. **Publicação de denúncia a funcionário do SPI.** 18 fevereiro 1956. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 6, planilhas 82-90).

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS. Posto Indígena Francisco Horta. **Plano de serviços para o Posto**. 14 junho 1951. Museu do Índio/Rio de Janeiro. (microfilme n. 7).

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS. Posto Indígena Francisco Horta. **Provas parciais/Português 1º ano B**. 27 junho 1966. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 6, planilhas 82-90).

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS. Posto Indígena Francisco Horta. **Provas parciais 3º ano**. junho 1965. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7).

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS. Posto Indígena Francisco Horta. **Provas parciais/Português**. s/d. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7).

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS. Posto Indígena Francisco Horta. **Provas parciais/Português 2º ano**. junho 1965. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7).

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS. Posto Indígena Francisco Horta. **Provas parciais/História do Brasil**. s/d. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7).

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS. Posto Indígena Francisco Horta. **Relatório educacional do 2º semestre**. 1960. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 6, planilhas 82-90).

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS. Posto Indígena Francisco Horta. **Relação do material existente na biblioteca escolar do PI Francisco Horta**. 4 setembro 1947. Museu do Índio, Rio de Janeiro.

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS. Posto Indígena Francisco Horta. **Relatório**. 25 agosto 1964. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7).

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS. Documento da IR n.5. **Relação de nomes de índios pertencentes às classes de 1929 e 1930**. 20 dezembro 1948. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7).

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS. Posto Indígena Francisco Horta. **Relatório**. 31 outubro 1961. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7).

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS. Posto Indígena Francisco Horta. **Relatório**. 9 dezembro 1937. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 194, planilha 010).

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS. **Relatório**. 12 janeiro 1926. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 379).

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS. Posto Indígena Francisco Horta. **Relatório**. 25 janeiro 1966. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 6, planilhas 82-90).

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS. Posto Indígena Francisco Horta. **Relatório referente ao ano de 1929**. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 379, fg. 1677).

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS. Posto Indígena Francisco Horta. **Relatório mensal.** 25 julho 1962. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 6, planilhas 82-90).

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS. Posto Indígena Francisco Horta. **Relatório mensal.** 25 dezembro 1963. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7).

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS. Posto Indígena Francisco Horta. **Relatório,** 25 setembro 1964. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7).

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS. Posto Indígena Francisco Horta. abril 1951. Museu do Índio, Rio de Janeiro.

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIO. Posto Indígena Francisco Horta. **Relatório.** 14 abril 1956. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7).

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS. Posto Indígena Francisco Horta. **Relatório.** s/d. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 379).

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS. Posto Indígena Francisco Horta. **Relatório.** julho 1966. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7, planilhas 91-92).

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS. Posto Indígena Francisco Horta. **Resposta a circular nº 3 de 17-1-53.** 26 janeiro 1953. Museu do Índio, Rio de Janeiro.

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS. IR n. 5. **Resposta do chefe do I R 5 ao agente do Posto Francisco Horta sobre a transferência da escola.** 13 abril 1955. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 6, planilhas 82-90).

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS. IR n. 5. **Relação de nomes de índios pertencentes às classes de 1929 e 1930.** 20 dezembro 1948. Museu do Índio, Rio de Janeiro.

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS. Posto Indígena Francisco Horta. **Relatório de serviços executados durante o ano de 1958.** 5 dezembro 1958. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 6, planilhas 82-90).

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS. IR n. 5. **Resposta e propostas sobre o funcionamento da escola.** 16 maio 1957. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 6, planilhas 82-90).

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS. Posto Indígena Francisco Horta. **Resposta a circular nº 13 de 22/6/1957.** 28 junho 1957. Museu do Índio, Rio de Janeiro.

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS. Posto Indígena Francisco Horta. **Relatório anual.** novembro 1964. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme, n. 7).

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS. Posto Indígena Francisco Horta. **Relação de frequência.** 25 setembro 1953. Museu do Índio, Rio de Janeiro.

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS. Posto Indígena Francisco Horta. **Relação de frequência.** 25 julho 1953. Museu do Índio, Rio de Janeiro.

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS. Posto Indígena Francisco Horta. **Relação de frequência.** 25 dezembro 1958. Museu do Índio, Rio de Janeiro.

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS. Posto Indígena Francisco Horta. **Relação de frequência.** 25 dezembro 1959. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7).

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS. Posto Indígena Francisco Horta. **Relação de frequência.** 25 dezembro 1950. Museu do Índio, Rio de Janeiro.

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS. Posto Indígena Francisco Horta. **Relação de frequência.** 25 janeiro 1951. Museu do Índio, Rio de Janeiro.

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS. Posto Indígena Francisco Horta. **Relação de frequência.** 25 janeiro 1957. Museu do Índio, Rio de Janeiro.

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS. Posto Indígena Francisco Horta. **Relação de frequência.** outubro 1933. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 194).

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS. Posto Indígena Francisco Horta. **Relação de frequência.** 31 dezembro 1963. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7).

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS. Posto Indígena Francisco Horta. **Relação de frequência.** 31 dezembro 1962. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7).

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS. Posto Indígena Francisco Horta. **Relatório mensal.** 25 fevereiro 1964. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7).

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS. Posto Indígena Francisco Horta. **Relação de frequência.** 31 dezembro 1964. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7).

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS. Posto Indígena Francisco Horta. **Relação de frequência.** 31 dezembro 1968. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7).

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS. Posto Indígena Francisco Horta. **Relação de frequência.** 31 julho 1967. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7).

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS. Posto Indígena Francisco Horta. **Relação de frequência.** 31 dezembro 1965. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7).

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS. Posto Indígena Francisco Horta. **Relatório da Escola Francisco Ibiapina.** 30 junho 1966. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 6, planilhas 82-90).

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS. Posto Indígena Francisco Horta. **Relatório.** 9 agosto 1964. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 6, planilhas 82-90).

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS. Posto Indígena Francisco Horta. **Relatório.** 7 outubro 1944. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 6, planilhas 82-90).

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS. Posto Indígena Francisco Horta. **Relatório**, 25 abril 1968. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7).

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS. Posto Indígena Francisco Horta. **Relatório mensal**, maio 1969. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7).

RELATÓRIO do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. BINAGRI/DF, 1928.

RELATÓRIO do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. BINAGRI/DF, 1930/1944.

RELATÓRIO do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. BINAGRI/DF 1944/2.

RELATÓRIO do Secretário Executivo Rev. Beijamim Bernardes. Missão Caiuá, 20/02/2004.

RODRIGUES, Maria Luiza. **Cartilha kuetiañe'ẽ moñe'ẽkuaarã**. Missão Evangélica Caiuá, 1959.

Periódicos

A PENNA EVANGELICA. Cuiabá, n. 90, mar. 1928.

A PENNA EVANGELICA. Cuiabá, n. 179, fev. 1930.

A PENNA EVANGELICA. Cuiabá, n. 190, maio 1930.

A PENNA EVANGELICA. Cuiabá, n. 220, dez. 1930.

EXPOSITOR CRISTÃO. São Paulo, n. 35, ago. 1928.

EXPOSITOR CRISTÃO. São Paulo, n. 37, set. 1928.

EXPOSITOR CRISTÃO. São Paulo, n. 26, jul. 1929.

EXPOSITOR CRISTÃO. São Paulo, n. 32, ago. 1929.

EXPOSITOR CRISTÃO. São Paulo, n. 44, dez. 1931.

EXPOSITOR CRISTÃO. São Paulo, n. 15, abr. 1933.

EXPOSITOR CRISTÃO. São Paulo, n. 13, mar. 1937.

EXPOSITOR CRISTÃO. São Paulo, n. 21, jun. 1937.

EXPOSITOR CRISTÃO. São Paulo, n. 11, mar. 1939.

EXPOSITOR CRISTÃO. São Paulo, n. 13, abr. 1939.

EXPOSITOR CRISTÃO. São Paulo, n. 24, jun. 1939.

- EXPOSITOR CRISTÃO. São Paulo, n. 45, dez. 1939.
- EXPOSITOR CRISTÃO. São Paulo, n. 28, ago. 1940.
- EXPOSITOR CRISTÃO. São Paulo, n. 33, set. 1940.
- EXPOSITOR CRISTÃO. São Paulo, n. 40, nov. 1940
- EXPOSITOR CRISTÃO. São Paulo, n. 1, jan. 1941.
- EXPOSITOR CRISTÃO. São Paulo, n. 3, jan. 1941.
- EXPOSITOR CRISTÃO. São Paulo, n. 24, jun. 1942.
- EXPOSITOR CRISTÃO. São Paulo, ns. 9/10, mar. 1943.
- O ESTANDARTE. São Paulo, n. 17, maio 1929.
- O ESTANDARTE. São Paulo, n. 15, abr. 1929.
- O ESTANDARTE. São Paulo, n. 20, maio 1929.
- O ESTANDARTE. São Paulo, n. 30, ago. 1929.
- O ESTANDARTE. São Paulo, n. 8, fev. 1930.
- O ESTANDARTE. São Paulo, n. 35, set. 1930.
- O ESTANDARTE. São Paulo, n. 2, jan. 1935.
- O ESTANDARTE. São Paulo, n. 8, abr. 1939.
- O ESTANDARTE. São Paulo, n. 9, abr. 1939.
- O ESTANDARTE. São Paulo, ns. 1/2 – 15/31, jan. 1940.
- O ESTANDARTE. São Paulo, n. 13, jun. 1940.
- O ESTANDARTE. São Paulo, n. 18, jul. 1940.
- O ESTANDARTE. São Paulo, n. 5, fev. 1942.
- O ESTANDARTE. São Paulo, n. 9, abr. 1942.
- O ESTANDARTE. São Paulo, n. 13, maio 1942.
- O ESTANDARTE. São Paulo, n. 1, jan. 1943.
- O ESTANDARTE. São Paulo, ns. 27/28, nov. 1943.

- O ESTANDARTE. São Paulo, n. 7, abr. 1946.
- O ESTANDARTE. São Paulo, n. 6, mar. 1949.
- O ESTANDARTE. São Paulo, n. 4, fev. 1950.
- O ESTANDARTE. São Paulo, n. 9, maio 1950.
- O ESTANDARTE. São Paulo, n. 21, nov. 1950.
- O ESTANDARTE. São Paulo, n. 21, nov. 1952.
- O ESTANDARTE. São Paulo, n. 7, abr. 1953.
- O ESTANDARTE. São Paulo, ns. 13/14, jul. 1953.
- O ESTANDARTE. São Paulo, n. 1, jan. 1954.
- O ESTANDARTE. São Paulo, n. 23, dez. 1955.
- O ESTANDARTE. São Paulo, n. 6, mar. 1956.
- O PURITANO. Rio de Janeiro, n. 1461, abr. 1929.
- O PURITANO. Rio de Janeiro, n. 1465, maio 1929.
- O PURITANO. Rio de Janeiro, n. 1743, ago. 1940.
- O PURITANO. Rio de Janeiro, n. 1749, nov. 1940.
- O PURITANO. Rio de Janeiro, n. 1763, jul. 1941.
- O PURITANO. Rio de Janeiro, n. 1768, out. 1941.
- O PURITANO. Rio de Janeiro, n. 1771, dez. 1941.
- O PURITANO. Rio de Janeiro, n. 1819, jan. 1944.
- O PURITANO. Rio de Janeiro, n. 1854, jul. 1945.
- O PURITANO. Rio de Janeiro, n. 1743, ago. 1949.
- O PURITANO. Rio de Janeiro, n. 1954, out. 1949.
- O PURITANO. Rio de Janeiro, n. 1958, dez. 1949.
- O PURITANO. Rio de Janeiro, n. 2.008, mar. 1952.
- O PURITANO. Rio de Janeiro, n. 2.018, set. 1952.

O PURITANO. Rio de Janeiro, n. 2.025, dez. 1952.

O PURITANO. Rio de Janeiro, n. 2030, abr. 1953.

O PURITANO. Rio de Janeiro, n. 2.154, jul. 1958.

O PURITANO. Rio de Janeiro, n. 5, maio, 1962.

GAZETA POPULAR. Dourados, jun. 1991.

REVISTA BEM-TE-VI. São Paulo, ano XVI, n. 4, abr. 1938.

REVISTA BEM-TE-VI. São Paulo, ano XVII, n. 1, jan. 1939.

REVISTA BEM-TE-VI. São Paulo, ano XVII, n. 2, fev. 1939.

REVISTA BEM-TE-VI. São Paulo, ano XVII, n. 3, mar. 1939.

REVISTA BEM-TE-VI. São Paulo, ano XVII, n. 4, abr. 1939.

REVISTA BEM-TE-VI. São Paulo, ano XVII, n. 5, maio 1939.

REVISTA BEM-TE-VI. São Paulo, ano XVII, n. 6, jun. 1939.

REVISTA BEM-TE-VI. São Paulo, ano XVII, n. 7, jul. 1939.

REVISTA BEM-TE-VI. São Paulo, ano XVII, n. 8, ago. 1939.

REVISTA BEM-TE-VI. São Paulo, ano XVII, n. 9, set. 1939.

REVISTA BEM-TE-VI. São Paulo, ano XVII, n. 10, out. 1939.

REVISTA BEM-TE-VI. São Paulo, ano XVII, n. 11, nov. 1939.

REVISTA BEM-TE-VI. São Paulo, ano XVII, n. 12, dez. 1939.

VOZ MISSIONÁRIA. São Paulo, n. 4, out., nov., dez. 1952.

VOZ MISSIONÁRIA. São Paulo, n. 2, abr., maio, jun. 1953.

VOZ MISSIONÁRIA. São Paulo, jan., fev., mar. 1960.

Fotografias

FOTOGRAFIA da capa. Professora Maria Luiza e alunos na Escola da região da Farinha Seca.
Arquivo pessoal Maria Luiza Rodrigues, década de 1950.

FOTOGRAFIA da folha de rosto. Alunos em frente a Escola da região da Farinha Seca.
Arquivo pessoal Maria Luiza Rodrigues, década de 1950.

SCHULTZ, Harald. **Professora em frente a Escola do Posto Indígena**. Mato Grosso, 1942. 1 Negativo, p&b, 35 mm. Documentário produzido pela equipe da Seção Cine-fotográfica da Seção de Estudos. SPI/01710. Museu do Índio, Rio de Janeiro.

SCHULTZ, Harald. **Crianças Guarani Kaiwá**. Mato Grosso, 1942. 1 Negativo, p&b, 35 mm. Documentário produzido pela equipe da Seção Cine-fotográfica da Seção de Estudos. SPI/01482, Museu do Índio, Rio de Janeiro.

FOTOGRAFIA Nelson de Araújo e seus filhos. **Revista Bem-te-vi**, ano XVI, n. 4, abril, 1938.

FOTOGRAFIA Professora Áurea Batista com seus filhos e filhas adotivos. **Arquivo pessoal Áureo Batista Brianezi**, s/d.

FOTOGRAFIA Construção improvisada da primeira escola da MEC. **Arquivo do Museu Histórico de Dourados**, s/d.

FOTOGRAFIA Professora Áurea Batista e alunos indígenas na Escola Diária. **Arquivo do Museu Histórico de Dourados**, s/d.

FOTOGRAFIA Templo-escola. **Voz Missionária**, ano 23, n. 4, outubro, novembro, dezembro, 1952.

FOTOGRAFIA Sala de aula da Escola da Missão. **Voz Missionária**, ano 24, n. 2, abril, maio, junho, 1953.

FOTOGRAFIA Escola construída na região da Farinha Seca. **Arquivo pessoal Maria Luiza Rodrigues**, década de 1950.

FOTOGRAFIA Novo prédio da Escola localizada na região da Farinha Seca. **Arquivo pessoal Maria Luiza Rodrigues**, década de 1950.

FOTOGRAFIA Alunos em frente à Escola da região da Farinha Seca. **Arquivo pessoal Maria Luiza Rodrigues**, década de 1950.

FOTOGRAFIA Família indígena. **Bem-te-vi**, ano XVII, n. 2, fevereiro, 1939.

FOTOGRAFIA Meninas indígenas trajando vestidos confeccionados por suas mães. **Expositor Cristão**, ano 57, n. 24, 16 junho 1942.

FOTOGRAFIA Professora Loide Bonfim cortando o cabelo de uma criança indígena. **Expositor Cristão**, ano 56, n. 1, 1 janeiro 1941.

FOTOGRAFIA Professora Loide Bonfim e aluna indígena na aula de tecelagem. **Arquivo pessoal Família Bonfim Andrade**, década de 1950.

FOTOGRAFIA, Crianças indígenas em fila na Escola Francisco Ibiapina. **Arquivo pessoal professora Edina Silva de Souza**, década de 1960.

ARQUIVOS CONSULTADOS

ACERVO INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL/ISA. Acervo on-line. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/>. Acesso em: 4 outubro 2021.

ARQUIVO PESSOAL Áureo Batista Brianezi. Acervo físico. Fotos professora Áurea Batista.

ARQUIVO PESSOAL Família Bonfim Andrade. Acervo físico. Fotos da professora Loide Bonfim.

ARQUIVO PESSOAL Maria Luiza Rodrigues. Acervo físico. Fotos da Reserva e da Missão Evangélica Caiuá e a Cartilha Kuatiañe'ẽ moñe'ẽkuaarã - O papel que fala.

ARQUIVO PESSOAL Edina Silva de Souza. Acervo físico. Fotos, livros e discurso realizado ao Papa João Paulo II.

ARQUIVO PESSOAL Carlos Barros Gonçalves. Acervo físico. Periódicos protestantes digitalizados no Arquivo Presbiteriano/Fundação José Manoel da Conceição e no Centro de Documentação e História Reverendo Vicente Themudo Lessa, ambos em São Paulo.

BIBLIOTECA DIGITAL CURT NIMUENDAJÚ. Acervo on-line. Disponível em: <http://www.etnolinguistica.org/>

BIBLIOTECA DO LIVRO DIDÁTICO (BLD) E COLEÇÕES ESPECIAIS/Faculdade de Educação da USP – FEUSP. Acervo on-line. Disponível em: <http://www4.fe.usp.br/biblioteca/acervos/biblioteca-do-livro-didatico>

BIBLIOTECA NACIONAL DIGITAL. Acervo on-line. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>

BIBLIOTECA NACIONAL DE MAESTROS. Acervo on-line. Disponível em: <http://www.bnm.me.gov.ar/>

BIBLIOTECA DA FACULDADE DE TEOLOGIA/Universidade Metodista de São Paulo (UMESP). Acervo físico.

BIBLIOTECA CENTRAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. Acervo físico.

CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO REGIONAL/CDR – UFGD. Acervo físico.

CENTRO DE MEMÓRIA METODISTA/Universidade Metodista de São Paulo (UMESP). Acervo físico.

ESCOLA MUNICIPAL FRANCISCO MEIRELES – Dourados/MS. Acervo físico. Documentos históricos da escola.

LABORATÓRIO DE ENSINO E MATERIAL DIDÁTICO/LEMAD – História – USP.
Acervo on-line. Disponível em: http://lemad.fflch.usp.br/livros-did-ticos-digitalizados?field_cat1_value_4=All&title=&field_published_value=&page=5

MUSEU DO ÍNDIO. Acervo on-line. Disponível em: <http://base2.museudoindio.gov.br/cgi-bin/wxis.exe?IsisScript=phl82.xis&cipar=phl82.cip&lang=por>

MUSEU HISTÓRICO DE DOURADOS. Acervo físico. Fotos da Missão Evangélica Caiuá.

O ESTANDARTE, 1893 a maio 2017. Acervo on-line. Disponível em:
<https://drive.google.com/drive/folders/0BwHcbmnX6hFnQmw2aVVPYkJIamc>

O PURITANO, 1899 a julho 1958. Acervo on-line. Disponível em:
<https://ged.kronoslaw.com.br/>

RELATÓRIO MINISTERIAL: Agricultura, 1860-1960. Acervo on-line. Disponível em:
http://ddsnext.crl.edu/titles/108?fulltext=for%C3%A7a%20hidraulica&item_id=2119#?h=for%C3%A7a%20hidraulica&c=4&m=78&s=0&cv=2&r=0&xywh=226%2C931%2C632%2C446

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO/SEMED – Dourados/MS. Acervo físico.
Pastas das escolas Francisco Meireles e Tengatuí Marangatu.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Quadro geral de documentos consultados para a elaboração da Tabela 5

Documento da IR n.5. Relação de nomes de índios pertencentes às classes de 1929 e 1930, 20 dezembro 1948. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7).
Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Relatório, 9 dezembro 1937. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 194, planilha 010).
Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Aviso mensal do mês de setembro, 1 outubro 1944. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 6, planilhas 82-90).
Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Frequência escolar, 31 março 1953. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 6, planilhas 82-90).
Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Frequência escolar, 30 abril 1953. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 6, planilhas 82-90).
Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Frequência escolar, 31 maio 1953. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 6, planilhas 82-90).
Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Frequência escolar, 30 junho 1953. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 6, planilhas 82-90).
Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Frequência escolar, 31 agosto 1954. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 6, planilhas 82-90).
Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Frequência escolar, dezembro 1954. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 6, planilhas 82-90).
Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Frequência Escolar, maio 1955. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme, n. 6, planilhas 82-90).
Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Frequência Escolar, 6 junho 1955. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme, n. 6, planilhas 82-90).
Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Frequência Escolar, 1 julho 1955. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme, n. 6, planilhas 82-90).
Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Frequência Escolar, 30 novembro 1955. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme, n. 6, planilhas 82-90).
Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Frequência Escolar, 31 março 1956. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme, n. 6, planilhas 82-90).
Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Frequência Escolar, 30 abril 1956. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme, n. 6, planilhas 82-90).
Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Frequência Escolar, 9. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme, n. 6, planilhas 82-90).
Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Frequência Escolar, 1 setembro 1956. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme, n. 6, planilhas 82-90).
Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Frequência Escolar, 1 outubro 1956. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme, n. 6, planilhas 82-90).
Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Frequência Escolar, 1 novembro 1956. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme, n. 6, planilhas 82-90).
Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Frequência Escolar, 30 novembro 1956. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme, n. 6, planilhas 82-90).
Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Frequência Escolar, 1 abril 1957. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme, n. 6, planilhas 82-90).
Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Frequência Escolar, 30 abril 1957. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme, n. 6, planilhas 82-90).
Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Frequência Escolar, 31 maio 1957. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme, n. 6, planilhas 82-90).
Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Frequência Escolar, 2 julho 1957. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme, n. 6, planilhas 82-90).
Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Frequência Escolar, 31 agosto 1957. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme, n. 6, planilhas 82-90).
Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Frequência Escolar, 1 outubro 1957. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme, n. 6, planilhas 82-90).
Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Frequência Escolar, 31 outubro 1957. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme, n. 6, planilhas 82-90).

Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Relatório anual, 30 novembro 1964. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme, n. 7).
Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Resumo mensal, agosto 1965. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme, n. 7).
Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Resumo mensal, setembro 1965. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme, n. 7).
Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Resumo mensal, outubro 1965. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme, n. 7).
Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Resumo mensal, novembro 1965. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme, n. 7).
Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Resumo mensal, dezembro 1965. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme, n. 7).
Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Frequência Escolar, dezembro 1965. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme, n. 6, planilhas 82-90).
Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Mapa Escolar, março 1966. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme, n. 7).
Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Mapa Escolar, maio 1966. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme, n. 7).
Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Mapa Escolar, junho 1966. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme, n. 7).
Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Mapa Escolar, setembro 1966. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme, n. 7).
Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Mapa Escolar, outubro 1966. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme, n. 7).
Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Mapa Escolar, novembro 1966. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme, n. 7).
Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Mapa Escolar, dezembro 1966. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme, n. 7).
Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Frequência Escolar, 30 abril 1967. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme, n. 7).
Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Frequência Escolar, 31 de maio de 1967. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme, n. 6, planilhas 82-90).
Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Frequência Escolar, 31 agosto 1967. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme, n. 6, planilhas 82-90).
Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Frequência Escolar, 31 dezembro 1967. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme, n. 6, planilhas 82-90).
Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Relatório Escolar, abril 1968. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme, n. 7).
Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Relatório Escolar, setembro 1968. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme, n. 7).
Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Frequência Escolar, 30 setembro 1968. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme, n. 6, planilhas 82-90).
Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Relatório Escolar, novembro 1968. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme, n. 7).