

## ARTIGO

# EDUCAÇÃO E TRABALHO NA ESCOLARIZAÇÃO DAS CRIANÇAS INDÍGENAS NO BRASIL (DÉCADAS DE 1950 E 1960)

## EDUCATION AND WORK IN THE EDUCATION OF INDIGENOUS CHILDREN IN BRAZIL (1950S AND 1960S)

SUELI SOARES DOS SANTOS BATISTA\*

### RESUMO

Documentos dos Acervos arquivísticos do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) sobre a educação escolar indígena voltada para o trabalho, relativos aos anos 50 e 60, fundamentam este artigo que demonstra as contradições e as lacunas, assim como a importância da implementação de uma perspectiva que reconheça e respeite a multiculturalidade e a multiétnica de tais sujeitos sociais.

Esta documentação se encontra em grande parte microfilmada no acervo arquivístico do Museu do Índio no Rio de Janeiro, mas também é possível, no caso de São Paulo, encontrar documentação relativa aos postos indígenas criados pelo SPI no oeste paulista a partir de 1919 em acervo documental de museus ferroviários, como é o caso do Museu dos Ferrovários em Bauru.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação indígena. Educação e trabalho. Educação indígena. História da Infância Indígena.

### ABSTRACT

Documents from archives Archives of the Indian Protection Service (SPI) on indigenous education geared to work, for the years 50 and 60, support for this article demonstrates the contradictions and gaps, as well as the importance of implementing a perspective that recognizes and respects multiculturalism and multi-ethnicity of such social subjects. This documentation is largely microfilmed in the archival collection of the Indian Museum in Rio de Janeiro, but it is also possible in the case of São Paulo, find documentation on indigenous jobs created by SPI in western São Paulo from 1919 in documentary collection railway museums, such as the case of the railway Museum in Bauru.

**KEYWORDS:** Indigenous education. Education and work. Indigenous education. History of Indigenous Children.

## Introdução

A partir de documentos do Serviço de Proteção aos índios (SPI) existentes em acervos arquivísticos quanto à educação escolar indígena, a proposta deste estudo é, ao olhar mais detalhadamente para essa ação tutelar, demonstrar que ela não é unívoca nem isenta de contradições e lacunas. Vê-la como um todo homogêneo e imutável é também limitarmos a nossa capacidade de perceber as contradições ainda presentes e outras surgidas pela abordagem pós-constituição de 1988. Algo sobre o qual nos debruçamos, ao longo deste estudo, é a constatação de que a educação escolar indígena sempre mergulhada nas propostas de educação para o trabalho, não pode ser compreendida com uma visão apenas panorâmica. A superação de uma visão genérica e uniformizadora dos índios não precisa ser substituída por uma visão genérica e uniformizadora das ideias e ações por meio das quais a questão indígena tem sido tratada ao longo da história do Brasil.

Nos limites deste trabalho são apresentados e analisados alguns documentos produzidos pelo SPI ou relacionados a ele no que diz respeito à educação escolar indígena entre os anos 50 e 60. Embora os textos mais recentes sobre educação indígena identifiquem uma ruptura deflagrada pelos movimentos indígenas dos anos 70 (já compreendendo o fim do SPI e a existência da Funai enquanto órgão tutelar) e pela Constituição de 1988, consideramos a importância de olhar para a documentação produzida pelo SPI que nos fala de experiências e

programas educacionais, que bem ou mal sucedidos do ponto de vista da integração ou da educação intercultural, trazem elementos para a reflexão.

A documentação estudada e que forneceu subsídios para nossas considerações neste trabalho são os diários de postos indígenas, avisos mensais destes postos que eram enviados às inspetorias regionais e à direção do SPI, boletins mensais e quinzenais publicados pelo SPI a partir de informações recebidas dos postos nas diferentes inspetorias regionais.<sup>1</sup> Esta documentação se encontra em grande parte microfilmada no acervo arquivístico do Museu do Índio no Rio de Janeiro,<sup>2</sup> mas também é possível, no caso de São Paulo, encontrar documentação relativa aos postos indígenas criados pelo SPI no oeste paulista a partir de 1919 em acervo documental de museus ferroviários, como é o caso do Museu dos Ferroviários em Baurú. O recorte temporal da pesquisa apresentada neste artigo é o período concernente às décadas de 1950 e 1960, período em que se teve a elaboração de um primeiro plano educacional para as comunidades indígenas e as primeiras iniciativas em termos de formação de professores para suas escolas. Para contextualizar e esboçar o cenário da educação indígena no período anterior aos anos 1950 e 1960 são mencionados documentos como diários e mapas de frequência escolar sobre os quais estamos também nos debruçando.<sup>3</sup>

### **Educação integracionista *versus* educação multicultural: uma oposição a ser avaliada**

Nas mais recentes propostas governamentais para a educação escolar indígena, bem como em estudos que se dedicam à temática, a

Constituição de 1988 é colocada como marco de uma política de superação à questão indígena no Brasil. Essa superação tem sido apresentada em termos de uma ruptura com uma visão integracionista em que se buscava a homogeneização dos índios entre si e com a chamada nacionalidade brasileira. A marca desta superação é a substituição da escola *para* índios pelo surgimento e consolidação gradativa de uma *escola indígena*. O direito ao uso de suas línguas maternas e de processos próprios de aprendizagem é um desafio a ser vencido tendo como centro da dificuldade, a formação de professores indígenas para as escolas indígenas<sup>4</sup>.

O *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*, comentando sobre a base da antiga política indigenista desenvolvida “a cada etapa da história do país”, apresenta a homogeneização destas etapas, cuja essência, quanto à questão indígena, permaneceu a mesma desde o período colonial até o final dos anos 1980, “quando um novo marco se constrói com a promulgação da Constituição Federal de 1988”.<sup>5</sup>

Neste mesmo documento, em que abordar a história da educação escolar indígena resulta na descrição de um processo de longa duração que abarca praticamente toda a história do Brasil, indica-se um momento de ruptura em meados dos anos 70 que teria ocorrido através de um considerável aprofundamento e reconhecimento dos movimentos indígenas. Entres estes, estariam os movimentos dos professores indígenas que resultaram em ações efetivas para elaboração e implementação de projetos educacionais. Apontando para a década de 1980 e para os projetos alternativos de educação escolar indígena, o

*Referencial* menciona “as ideias tornadas parâmetros de trabalho para consolidar políticas públicas nessa área”.<sup>6</sup>

Este documento apresenta os marcos legais para a educação escolar indígena mencionando a centralidade da constituição de 1988, o decreto presidencial nº.26, de 1991 e a nova LDB de 1996. Entende-se que essa delimitação histórica em se que reconhece um processo de ruptura que se inicia nos anos 70 e quem tem seu ápice na Constituição de 1988 (e que trará desdobramentos para uma nova concepção de educação escolar indígena) visa colocar também no centro da construção de marcos legais o próprio *Referencial*.

Uma das premissas dos estudos quanto à educação indígena é a de:

[...] admitir a impossibilidade de se definir com nitidez a real política de Educação Indígena colocada atualmente em prática no Brasil. Se ao longo da história do país, ela sempre andou ao lado da religião e das doutrinas humanitárias e positivistas, que nortearam a formulação da política indigenista brasileira, hoje, com as conquistas alcançadas na última Constituição referente aos direitos indígenas, parece haver um jogo de forças contraditórias entre as posições progressistas garantidas na lei e a efetiva consecução desses princípios. Ou seja, verificamos que há uma dificuldade de se compatibilizar as conquistas obtidas na defesa dos direitos humanos e especialmente das minorias étnicas no Brasil, com o ideário positivista que impregna nossa doutrina indigenista.<sup>7</sup>

Digamos que esse jogo de forças contraditórias também esteve presente na política de educação indígena integracionista. Sem deixar de reconhecer os avanços democráticos decorrentes da constituição de 1988, não se pode desconsiderar que entre caminhos e descaminhos, tentativas e erros, a atual política indigenista no Brasil tem uma historicidade, cujos avanços e recuos não se pode perceber com uma visão homogeneizadora

de ações passadas. Embora isso possa parecer desconfortável, estes caminhos e descaminhos, tentativas e erros ainda se projetam na atualidade.

Mesmo para o propósito de esboçar um breve histórico da educação escolar indígena, mencionar a escola indígena do período relativo ao SPI apenas como alfabetizadora nada acrescenta aos propósitos atuais de implementar uma educação multiculturalista. De alguma forma, essas crianças indígenas sobreviveram ao SPI e essa multiculturalidade ainda está presente e pode ser objeto, motivação e finalidade de uma nova proposta educativa. Isso quer dizer que, considerando sua possível inadequação e ineficiência enquanto projeto de escolarização e até de emancipação econômica das comunidades indígenas, esta escola tinha propósitos e que de alguma forma cumpriu algum papel. Esse papel, ainda que problemático e a ser superado, merece ser estudado.

### **Educação profissional indígena: um campo de tensões**

No esforço de compreender e implementar uma educação escolar indígena é necessário problematizar enfaticamente a relação entre sociedade, cultura e escola, buscando sua construção a partir de todas as dimensões da vida social e estabelecendo novos sentidos e funções a partir de interesses e necessidades particulares a cada sociedade indígena.<sup>8</sup>

Entendemos que neste esforço deve haver a reflexão sobre a centralidade das relações entre educação e trabalho, sempre presente nas formas como a questão indígena tem sido tratada. Formar trabalhadores

sempre foi o primeiro e principal propósito, nem sempre efetivado, das escolas do SPI. Esta é uma tese que pretendemos demonstrar ao longo deste artigo.

Ao resgatar a história da educação escolar indígena no Brasil, o Programa de Educação de Jovens e Adultos em integração à educação profissional indígena, corrobora a abordagem do *Referencial* ao afirmar, sintetizando, que:

Para os índios, a escola foi durante séculos um instrumento de opressão, o que está registrado atualmente na memória oral de muitos povos e foi até mesmo incorporado em alguns de seus mitos. Há depoimentos indígenas em vários estados do Brasil que confirmam o papel histórico da escola como devoradora da diferença cultural. As condições começaram a mudar recentemente, no sentido da superação do modelo colonial da velha escola para índios. Cabe ressaltar a árdua e crucial luta do movimento indígena, que resultou em mudança constitucional no reconhecimento da diferença indígena, e que ainda continua buscando a efetivação da educação diferenciada entre muitos povos indígenas no Brasil.<sup>9</sup>

A hipótese defendida neste outro documento é que a educação para o trabalho, em seus diferentes aspectos, desde a qualificação profissional até a formação tecnológica em cursos superiores de tecnologia, está de acordo com as necessidades da educação escolar indígena considerando-se abordagens que antes não teriam sido observadas quando se analisa a história das relações entre trabalho e educação escolar indígena.

Estas abordagens na perspectiva de uma educação escolar indígena contemporânea têm como pressupostos o respeito à sociodiversidade, à interculturalidade; ao direito de uso das línguas maternas indígenas, aos princípios da formação integral, à atuação cidadã

no mundo do trabalho, à sustentabilidade socio-ambiental e à diversidade dos sujeitos que devem desenvolver seus processos próprios de aprendizagem. Destes pressupostos deve surgir uma educação profissional e tecnológica no contexto de uma educação profissional indígena que possa contribuir para a “reflexão e construção de alternativas de auto-gestão, de sustentação econômica, de gestão territorial, de saúde, de atendimento às necessidades cotidianas, entre outros”.<sup>10</sup>

O documento base para o *Proeja* com enfoque na educação profissional indígena reconhece que a história da educação profissional no Brasil é marcada por um dualismo estrutural construído e legitimado pela desigualdade social, propondo-se frente a este cenário uma formação integral:

Foram as próprias experiências de educação escolar ou de capacitação de indivíduos indígenas para “ofícios” e seus resultados negativos, que levaram as comunidades a reivindicar outras formas de educação escolar. Durante todo o século XX, para restringirmo- nos ao período republicano, o esforço em transformar os índios em “trabalhadores nacionais” não se eximiu de arregimentar os indivíduos indígenas para as tarefas braçais da empresa da expansão. Replicando a dualidade estrutural entre aqueles que na sociedade brasileira sempre tiveram acesso ao trabalho intelectual e aqueles que somente tiveram acesso ao trabalho manual, aos índios cabia o segundo, e se podia prever sua “integração” nos segmentos dos trabalhadores mais pobres da sociedade brasileira.<sup>11</sup>

Os documentos que mencionamos até aqui enfatizam os avanços da legislação e do sistema educativo atual em oposição ao que se fez até meados dos anos 70 e 80, também traçando em largas pinceladas, o que teriam sido as relações estabelecidas entre formação para o trabalho e educação escolar indígena ao longo da história do Brasil, talvez partindo do pressuposto de que com a Constituição de 1988 e com a proposta de



uma educação intercultural tenhamos vencido o chamado “paradoxo da tutela”.<sup>12</sup> De todo modo, é importante enfatizar o campo de tensões que ainda é a questão indígena:

Há uma evidente tensão, irresolvida e talvez irresolvível, entre princípios que afirmam a pluralidade cultural e lingüística, e que exortam não só o respeito bem como a alimentação dessa pluralidade e uma visão sedimentada por uma longa história, que legitima e consolida práticas em todos os níveis, que corroboram e alimentam a homogeneização e a hegemonia de uma cultura e de uma língua — ‘as nacionais’.<sup>13</sup>

Considerando essa tensão, sem desconsiderar os benefícios de uma proposta interculturalista, o objetivo deste estudo é aprofundar um pouco mais sobre a educação escolar indígena no período do Serviço de Proteção aos índios (SPI) tematizando e problematizando o que seriam as propostas e contradições destas propostas no que diz respeito às relações entre educação e trabalho sempre presentes nas ideias e ações de integração do índio à chamada sociedade civilizada. Se pensarmos apenas nas rupturas entre educação indígena promovida desde a colonização até as experiências recentes da Funai antes dos anos 80 em contraposição às propostas de multiculturalidade, vamos deixar de avaliar quão problemático é introduzir em comunidades tradicionais conceitos de valorização do trabalho e aproveitamento do tempo livre, valorações de caráter capitalista que só têm sido incrementadas ao longo do processo de escolarização das crianças indígenas e não indígenas.

Assim é possível afirmar que entre a ação do SPI e da Funai, até os anos 80:

A educação escolar, uma das ações de proteção e assistência sob a responsabilidade desses órgãos indigenistas, assume papel fundamental no projeto republicano de integração do índio à sociedade nacional por meio do trabalho. Ela é posta como fundamental para a sobrevivência física dos índios e inclui não só o ensino da leitura e da escrita, mas também de outros conhecimentos como higiene, saneamento, estudos sociais, aritmética, ensinamentos práticos de técnicas agrícolas, marcenaria, mecânica e costura. A finalidade disso é fazer com que os indígenas passem a atuar como produtores de bens de interesse comercial para o mercado regional e como consumidores das tecnologias produzidas pelos não-índios, constituindo também uma reserva alternativa de mão-de-obra barata para abastecer o mercado de trabalho.<sup>14</sup>

A tese de uma educação escolar indígena estritamente como um projeto de integração por meio do trabalho visando a formação de mão-de-obra barata, de formação de quadros de produtores de bens de interesse comercial e consumidores de tecnologias produzidas por não-índios precisa ser demonstrada à medida que a organização tutelar, ao longo de sua história, não teve recursos materiais e humanos suficientes para estabelecer uma ação coordenada e concatenada que pudesse resultar numa integração efetiva nestes moldes ou em outros possíveis.

A despeito dos limites institucionais, contradições e tensões da ação tutelar, há também impedimentos culturais que dificultaram a inserção de ideia de produtividade e de valorização do trabalho abstrato em comunidades tradicionais. A educação indígena na tentativa de impor uma racionalidade econômica visando um melhor aproveitamento do tempo, do espaço e do trabalho certamente encontrou dificuldades de se efetivar à medida que não se pode considerar, como afirmou Max Weber, que o homem não quer por “natureza” trabalhar, trabalhar e trabalhar mais para ganhar dinheiro. O dever moral de trabalhar que gera no

indivíduo culpa perante as horas vazias de ocupação improdutiva e o senso aquisitivo é algo muito próprio do “espírito do capitalismo”:

Onde quer que o capitalismo [moderno] tenha dado início à sua obra de incrementar a “produtividade” do trabalho humano pelo aumento da sua intensidade, ele se chocou com a resistência infinitamente tenaz e obstinada desse *Leitmotiv* do trabalho na economia pré-capitalista [...] <sup>15</sup>

Esse posicionamento perante o trabalho e o dinheiro que Weber chamará de “tradicionalismo” e uma mentalidade “pré-capitalista” permite enquadrar as comunidades indígenas como comunidades “tradicionais” no sentido dado por ele a esta expressão.

### **Educação e trabalho na escolarização das crianças indígenas: revisitando documentos do SPI**

Tendo o SPI surgido em 1910, muitos postos indígenas chegaram a ter suas primeiras experiências escolares apenas a partir do final dos anos 1920 e 1930. É o que aconteceu com os postos de Icatu, Vanuíre e Araribá, em São Paulo cuja documentação temos estudado mais detalhadamente. A escola do posto indígena de Araribá data de 1920. A escola indígena de Icatu data de 1929. O espaço específico para a escola será construído em Vanuíre em 1947. A criança indígena, cuja experiência cotidiana é registrada nos diários dos postos, não se destinava sobretudo à escola.

Em relatórios enviados à IR5 entre 1926 e 1927 pelo posto de Araribá, destacam-se os mapas de frequência escolar acompanhados dos detalhes quanto à serragem de madeira realizada nas dependências da

escola para uso dentro do posto. Disto se subentende que a frequência à esta escola estava associada em alguma medida a esta tarefa e à quantidade de madeira serrada mensalmente. A frequência à escola ou à ausência às aulas quase sempre estava associada às atividades laborais como atesta o relatório do posto indígena de Passo Fundo, da IR7, enviado à inspetoria em 02 de maio de 1927 em que se narra o desejo de crianças do posto frequentarem a escola, mas que se encontravam impedidas pelos pais que alegavam a necessidade delas ajudarem no trabalho das roças. A reclamação do então encarregado do posto Paulino de Almeida era quanto ao descaso dos pais perante os possíveis benefícios que a escola poderia trazer a seus filhos, prendendo-os em sua companhia e não os deixando ir para a escola.

Em relatórios dos postos indígenas de SP em 1928, por exemplo, é mencionada a formação de um amoreiral para criação de bicho da seda e posterior extração na qual trabalhariam mulheres e crianças. Nos avisos mensais que a administração dos postos indígenas era obrigada a elaborar e enviar para a diretoria do SPI consta que em junho de 1945, em Vanuíre, as aulas foram suspensas devido à colheita de algodão. No aviso mensal de julho de 1945 aparece novamente mencionando-se a presença de mulheres e crianças na “panha do algodão”. Em outubro de 1946, menciona-se que as crianças maiores de Vanuíre pararam de frequentar a escola para ajudar os pais na roça. Além dos diários e avisos mensais, os postos indígenas eram obrigados a enviar à diretoria do SPI os mapas de frequência escolar. Em maio de 1952, registra-se na escola a presença de apenas um aluno. Em 1953, num total de 14 crianças matriculadas, a escola de Vanuíre aparece com o registro de frequência média de apenas

seis a oito crianças devido à colheita do algodão já que as famílias conseguiam boas remunerações com os resultados desta colheita e aproveitavam para comprar roupas e outros pertences.

Não ir à escola para trabalhar não era o único argumento dos pais para impedirem seus filhos de frequentarem as escolas dos postos indígenas. Ter tempo livre para brincar e passear resistindo aos impositivos da tutela era uma reclamação comum dos encarregados dos postos quanto à baixa frequência escolar das crianças indígenas. Em boletim do SPI de número 12, em novembro de 1942, o posto indígena de Palmas, da IR7, registrou a resistência dos pais em deixar os filhos frequentarem a escola por entenderem que os índios que sabiam ler e escrever teriam obrigação de ir para o exército e pagar impostos. Neste mesmo posto, ainda em 1942, registrou-se também a resistência dos pais em dar remédios farmacêuticos para os filhos, revelando-se, assim, que a escolarização estava relacionada a uma aceitação ou não, de uma forma geral, da tutela recebida.<sup>16</sup>

Por outro lado, esta tutela não era isenta de contradições. Pensar sobre isso é um desafio que nos coloca, por exemplo, uma observação presente no Boletim N.º. 30 do SPI, de 30 de novembro de 1942. Neste boletim, os inspetores e encarregados responsáveis pelos postos indígenas são convidados a refletir sobre a função educacional e emancipadora da tutela em curso, alertando que para que o SPI cumprisse a sua função não bastava fundar postos, alfabetizar índios, ensinar a eles trabalhos e ofícios “civilizados”, a amar a bandeira, a cantar hinos e a receber auxílios vindos da instituição. Este, afirma o documento, tinha sido o trabalho do SPI até

então, o que precisava ser mudado. Era indispensável, além disso, afirma o documento:

[...] também interessá-lo desde logo nos assuntos de sua própria administração, não só para compreender melhor a ação do governo a seu respeito e fiscalizar judiciosamente a aplicação dos recursos que lhe são destinados, como para que se não atrofie nele, pelo desuso, a capacidade de autodeterminação indispensável ao homem que se emancipa. Sem essa capacidade, toda a emancipação, toda a propriedade e o mais que o SPI conseguir dar ao índio, ruirão, porque acostumado a uma tutela que por ele resolve tudo, acabará por encostar-se a um explorador qualquer que usufruirá não só a sua liberdade como tudo o mais que lhe pertencer.<sup>17</sup>

As ambiguidades e dificuldades relativas à necessidade de emancipação dos índios e o trabalho da tutela exercido ao longo dos anos aparece claramente neste trecho, bem como em outros momentos da história da atuação e dos projetos concebidos e implementados pelo SPI que começa em 1910 como uma instituição que iria, entre os índios, recrutar “trabalhadores nacionais” e que se resume, durante boa parte de sua história, a tentar formá-los e a permanentemente fracassar nessa tentativa. Educar as comunidades indígenas para serem produtivas vai de encontro ao projeto de emancipá-las.

Segundo o regimento do SPI reformulado nos anos 40, o órgão tinha como objetivo prestar proteção e assistência ao índio amparando-lhe a vida, a liberdade e a propriedade, defendendo-o do extermínio, resguardando-o da espoliação e da opressão, abrigando-o da miséria, educando-o e instruindo-o (item a do art. 1º. do decreto 10652 de 16 de outubro de 1942).<sup>18</sup> No entanto, profissionais da área da saúde e da educação eram escassos nos postos. Comumente não existiam médicos e

farmacêuticos, ficando a educação das crianças sob o encargo dos auxiliares de ensino que não tinham formação específica para isso.

### **Escolarização e preparação para o trabalho agrícola: o Programa Educacional Indígena (anos 1950 e 1960)**

Em relatório apresentado ao Ministério da Agricultura por Cândido Mariano da Silva Rondon – então presidente do Conselho Nacional de proteção aos índios em 1953 (Este conselho foi criado em 22 de novembro de 1939 por meio do decreto 1794), afirma-se a necessidade de dar aos filhos indígenas nos postos do SPI instruções práticas sobre atividades que pudessem aprender e bem desempenhar como trabalhadores de fábricas, indústrias e outras atividades da vida civilizada, independentemente e concomitantemente à aprendizagem das primeiras letras e aritmética.

A partir de 1944, tanto nos registros de Icatu quanto de Vanuíre aparecem a chegada nos postos de publicações direcionadas para as escolas. As publicações mencionadas são materiais produzidos ou distribuídos pelo Serviço de Informação Agrícola. Há o registro de recebimentos de números da revista Chácaras e Quintais e da Revista Floricultura Brasileira e publicações intituladas *Brincar e aprender*, *Pomares da Vitória*, *O Brasil precisa de cooperativas escolares*, *Fabricação de melado*, *Criação de patos e marrecos* e *Riquezas de nossa terra*. Esse tipo de publicação enviada aos postos revela a preocupação do SPI presente na legislação e em seus regimentos com uma escolarização que preparasse o índio para o trabalho agrícola, muito antes que esta preocupação se tornasse um programa específico.

Nos anos 50 é que, com o enfoque na educação para o trabalho no campo e a criação de cooperativas agrícolas, foi criado pelo SPI o chamado *Programa Educacional Indígena*. Neste estudo nos debruçamos nos boletins do SPI em que este programa é apresentado e avaliado durante os anos de 1959 e 1960. O discurso dominante na concepção e implementação deste programa era no sentido de “transformar as escolas indígenas, de “unidades apenas alfabetizadoras, em unidades educacionais mais amplas, oferecendo aos alunos a possibilidade de adquirir conhecimentos mais condizentes com o meio em que habitam”.<sup>19</sup>

É certo que o *Programa Educacional Indígena* foi elaborado a partir desta crítica a uma escola indígena “apenas alfabetizadora”. Porém a documentação dos postos indígenas em que as crianças e as escolas são mencionadas revela a perpetuação do analfabetismo entre os índios. A ênfase na superação de uma escola “apenas alfabetizadora” serviu de argumento para se pensar numa pedagogia mais ativa, mais voltada para a formação do trabalhador rural indígena já desde a infância.

No boletim do SPI de n.25, de fevereiro de 1959, menciona-se pela primeira vez o *Programa Educacional Indígena* que estava em elaboração com o intuito de mudar a orientação das escolas dos postos indígenas.<sup>20</sup> O principal objetivo deste programa era difundir ensinamentos agrícolas para que os índios tivessem os seus próprios meios de subsistência e a partir dos próprios meios conseguidos localmente pudessem desenvolver atividades comerciais no posto indígena e no seu entorno.

O texto do *Programa*, na íntegra, já aprovado pela diretoria do SPI será divulgado em boletim interno de n. 27, de abril de 1959.<sup>21</sup> O *Programa* foi elaborado pelo Setor Educacional do SPI e seu controle seria feito por



expedientes periódicos para as inspetorias regionais e relatórios trimestrais escritos pelas professoras em junho, setembro e dezembro de cada ano, além das visitas *in loco* dos responsáveis por este setor que já havia sido criado nos anos 40.

Para execução do *Programa* as professoras deveriam rever seus horários de trabalho, inclusive considerado a necessidade de aulas de alfabetização no horário noturno para os alunos que já faziam algum tipo de orientação profissional, para que assim fossem incorporadas ao seu aprendizado as práticas agrícolas. Fica demarcada assim a transição de “escola apenas alfabetizadora” para uma escola principalmente voltada para o ensino e a aprendizagem dos trabalhos agrícolas.

O *Programa* foi apresentado numa parte geral, para todas as escolas e outros dois exemplos para comunidades diferentes como forma de auxiliar a elaboração de planos para cada escola. Exemplos de programas específicos foram elaborados por professoras que, em 1958, haviam feito curso no contexto da Campanha Nacional de Educação Rural.

Os programas especiais eram aqueles elaborados pensando-se nas especificidades de dois postos indígenas. Um caso específico é o do Posto Getúlio Vargas, da etnia Karajá. Este posto indígena era um dos instalados pelo SPI, na Ilha do Bananal, hoje denominado Santa Isabel do Morro, em Lagoa da Confusão, no Tocantins. As ações deste programa específico para os karajás deveriam ser previstas para crianças, mas também para os jovens e mulheres indígenas visando alfabetização, asseio corporal, noções de aritmética e recreação. Os ensinamentos específicos para as crianças eram os ensinamentos rurais na formação de horta, pomar e criação de animais domésticos. Os produtos do pomar e da horta

deveriam ser destinados à merenda escolar. Os ensinamentos para rapazes se definiam como plantio de cereais, fabrico de rapadura, farinha de mandioca e criação de suínos. Os produtos faziam parte e seriam utilizados pela cooperativa a ser formada. O mesmo ocorrendo com os ensinamentos destinados às mulheres *karajá* que eram os relativos aos cursos de corte e costura, de fiação e tecelagem manuais. Deste trabalho deveria se constituir uma cooperativa para confecção de bonecas *karajá*.

Este detalhamento para os *karajá* foi divulgado como uma ilustração, um exemplo de adaptação a ser seguido em casos e situações específicas das etnias que as escolas dos postos atendiam. Muitos destes postos eram multiétnicos, como era o caso do posto de Icatu que abrigava índios *kaingang* e *terena* e o de Vanuíre, em que além de índios *kaingang* habitavam as etnias *terena* e *krenak*, entre outras etnias como *guarani kaiowá*, *aimoré* e *atikum*.

A proposta do programa educacional indígena tinha como meta principal o incentivo à formação dos clubes agrícolas. As atividades, de uma forma geral, consistiam em montar um pomar e uma horta dentro do posto, criação de animais e o desenvolvimento de uma estratégia própria para a merenda escolar e de uma “economia mercantil”. O SPI avaliou em 1960 que 40% das escolas indígenas já tinham atingido o que se considerava a primeira etapa deste programa que era a formação de pomar, horta e criação doméstica. As etapas seguintes seriam a formação do clube agrícola, mercantilização dos produtos agrícolas e a organização de cooperativas escolares.<sup>22</sup>

O clube agrícola como resultado da formação escolar é defendido como uma motivação ecológica e econômica para a educação indígena a

partir da valorização do trabalho no campo. O cunho político desta proposta e a expectativa de seu alcance são revelados quando se defende nos boletins do SPI o fato do clube agrícola ser um “instrumento de preparação e orientação das novíssimas gerações brasileiras para uma futura reforma da estrutura agrária do país”.

O *Programa* foi concebido em sinergia com o Programa dos Clubes Agrícolas que deveriam funcionar dentro das escolas, cumprindo os clubes o papel de estabelecerem o elo da escola com a comunidade interna e externa. Esperava-se destas escolas-clubes agrícolas a aquisição de bons hábitos sociais e sanitários, a formação moral e cívica, recreação, “pelotões” de saúde que se tornariam responsáveis pela saúde dos demais, atividades de horticultura, jardinagem, pomicultura, criação de animais domésticos, economia doméstica, indústrias rurais caseiras, reaproveitamento de materiais e objetos em desuso.

O *Programa* incluía a distribuição de ferramentas para as crianças matriculadas nas escolas como foices, enxadas e regadores. A proposta se inseria na concepção de que seriam as atividades rurais em si o que teriam maior potencial formativo dentro da escola.

O papel do professor (auxiliar de ensino) neste caso, além de promover as condições para estas atividades, era incentivar o protagonismo das crianças e jovens que deveriam trabalhar em equipe. Os alunos deveriam ser preparados para, aos poucos, dirigir as equipes formadas dentro de um espírito de iniciativa e de trabalho cooperativo.

No *Programa*, além destes aspectos se incluía a implementação nas escolas de um museu organizado pelos alunos para registrar e conservar vestígios da fauna e da flora da região em que a escola se situava. Como

uma das partes a serem desenvolvidas pelas escolas estava o ensino de noções elementares de aritmética e português, noções elementares de geografia e ciências naturais e conhecimento dos principais feitos da história do Brasil, quase como um complemento à educação para o trabalho agrícola. Aliado a isto deveriam ser desenvolvidas atividades e conhecimentos de educação moral e cívica, recreação e trabalhos manuais que resultassem numa exposição de trabalhos ao final do ano letivo.

Em decorrência da falta de recursos e problemas administrativos do SPI, todo esse esforço dizia respeito à tentativa de realizar uma integração econômica das comunidades indígenas ao desenvolvimento local e regional, procurando-se prepará-las para a retomada de uma economia de subsistência com posterior estágio de mercantilização do que seria produzido como excedente. Essa posição e iniciativa do SPI ficam claras quando no boletim n. 33 (outubro de 1959) argumenta-se a favor da integração das comunidades indígenas na economia regional.

Logo após a atração e pacificação, torna-se necessário o início de um trabalho que vise à modificação da base econômica indígena, de coleta, caça e pesca, em agrícola, a fim de surgir o novo meio de subsistência das mesmas. A grande falha dos nossos trabalhos reside justamente aí, porque deixamos de executar, em tempo oportuno, essa transformação. E quando pensamos nisso, os índios já estão totalmente na dependência dos postos indígenas, que os acostumaram a dar-lhes, na época da atração e pacificação, todas aquelas cousas que desejavam, e que agora não só desejam, como precisam, inclusive, até a própria alimentação.<sup>23</sup>

Ainda reconhece-se no documento que sem os meios necessários para a sobrevivência dentro dos postos indígenas, os índios saíam para trabalhar fora do posto “sendo a mão de obra mais barata e mais

miserável da região em que habitam”. Nos boletins do SPI de 1959, este programa é mencionado claramente como preparação dos alunos indígenas para se tornarem futuros agricultores e criadores independentes economicamente. Conceber a possibilidade de comunidades indígenas produtivas e emancipadas, como temos argumentado nos limites deste trabalho, insere-se num campo de tensões e contradições que não restritas à educação integracionista promovida pelo SPI.

### **Avaliações, discontinuidades e permanências do projeto**

Em agosto de 1959, os boletins do SPI documentam a chegada dos primeiros relatórios vindos das escolas que já estavam empregando o *Programa*. Estes relatórios, que chegavam em pequena quantidade à diretoria do SPI, destacavam a quantidade de árvores frutíferas plantadas, a organização de hortas, jardins e de espaços para atividades recreativas, como campos de futebol.

Em novembro de 1959 lamentava-se o descaso das professoras (auxiliares de ensino) em enviarem seus relatórios e a dificuldade delas em entenderem o programa e realizarem as mudanças necessárias. Mediante as dificuldades iniciais de implementação do programa devido falta de pessoal qualificado, professores não habilitados, falta de recursos, o SPI em seus boletins defendia a ideia de que as escolas “apenas alfabetizadoras” não compensavam os esforços despendidos e assim deslegitimavam sua existência, embora estivesse sendo difícil implementar o *Programa*.

Entre 1961 e 1962, o *Programa* terá suas últimas aparições e comentários nos boletins do SPI. No boletim de n. 46, de novembro-dezembro de 1960, o diretor da instituição faz-se um balanço da sua gestão, afirmando que apesar dos exíguos recursos, ele e sua equipe de chefes de seções e de inspetorias conseguiram realizar, entre outras coisas, construção de escolas e convênio com o Ministério da Educação para oferecimento de merenda escolar às crianças indígenas, sem mencionar uma palavra sobre o *Programa* em curso que padecia, inclusive, por falta de parcerias com outros órgãos públicos.<sup>24</sup>

No mesmo boletim, registrando o fim da gestão do general José Luiz Guedes e de todos os programas por esta gestão implementados, há uma síntese das atividades educacionais traçando um panorama do que se conseguiu realizar no *Programa Educacional Indígena* que, devido às dificuldades enfrentadas, seria algo a ser colocado em prática no decorrer de vários anos e não de imediato como o que se imaginara quando do início de sua implantação. O balanço conclui que estas experiências, dentro do *Programa*, demonstraram que sua execução era possível e viável. Na verdade, o programa conseguira atingir pouco mais de 20 escolas existentes nos mais de 100 postos vinculados ao SPI. Além de restrita a aplicação do programa que funcionou mais como projeto piloto em algumas escolas, os clubes agrícolas como etapa final a ser alcançada não haviam se concretizado. No boletim de janeiro de 1962, de n. 47 apareceu uma última nota de agradecimento aos auxiliares de ensino que colaboraram com o programa no ano anterior. Tudo isso embora tenha sido declarado pelo SPI que em 1961 70% das escolas indígenas estariam aparelhadas para participarem do programa marcado por “fazer de

pequenos indígenas, agricultores esclarecidos” (título de reportagem do Jornal Correio da Manhã publicada em 14 de dezembro de 1960, segundo boletim n. 46 – de dezembro de 1960).<sup>25</sup>

A publicação dos boletins internos do SPI sofre uma descontinuidade a partir de 1962, sendo retomada em maio de 1965. O boletim sempre fora produzido a partir dos avisos mensais e relatórios enviados pelos postos indígenas e inspetorias e a sua leitura revela os momentos de crise institucional em que estes documentos não chegavam o tempo ou se pressupõe que, até não eram produzidos o que dificultava a comunicação e a avaliação do trabalho realizado. A partir de 1965 a periodicidade do boletim passou a ser quinzenal.

A retomada da publicação do boletim em 1965 significa que o SPI buscava se reorganizar após o período de 1961 a 1964 repleto de denúncias, mudanças de gestão e ausência de recursos. O antigo setor educacional que elaborara o *Programa Educacional Indígena* em 1959 agora se reestruturara fazendo parte da Seção de Proteção e Assistência (SASSI). Em 1º de setembro de 1965, são retomadas as informações sobre o Programa Educacional indígena nos mesmos moldes daquele formulado e executado entre 1959 e 1961, embora isto não seja mencionado. Antes dessa retomada são firmados os acordos com a Campanha Nacional de Merenda Escolar, algo que já havia sido pretensamente garantido no início dos anos 60.

Em 15 de setembro de 1965 é documentado o termo de ajuste entre a Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário com o Serviço de Proteção aos Índios, ambos órgãos do Ministério da Agricultura. O objetivo do acordo era a formação dos professores das escolas indígenas

que na primeira versão do *Programa* teve como um dos entraves a resistência dos auxiliares de ensino. A partir deste acordo à Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário caberia a preparação e oferta de cursos de formação para professores, técnicos e pessoal auxiliar necessários à execução do *Programa*. Essa distinção entre professores, técnicos e pessoal auxiliar apenas escamoteava a real condição destas escolas que tinham apenas “auxiliares de ensino”. Ao SPI caberia oferecer transporte, acomodações, alimentação e pagamento de horas extras para os possíveis professores a serem localizados nas sedes das inspetorias. Os cursos a serem oferecidos seriam de Economia Doméstica e Práticas Agropecuárias.

Em reuniões posteriores realizadas em novembro de 1965, decidiu-se que seriam os seguintes conteúdos: Práticas de ensino, Recreação orientada, Administração e arranjos do lar, Técnicas de audiovisual, Nutrição e Preparação de alimentos, Psicologia infantil, Prática de enfermagem, Prática agropecuária, Organização de clubes agrícolas, cooperativismo escolar. No curso oferecido de fato no ano seguinte em vez de prática de enfermagem foi inserido o conteúdo “primeiros socorros”. Isso deve ter ocorrido, possivelmente, porque no ano anterior ocorreu a formação de profissionais para atuarem como enfermeiros e auxiliares de enfermagem nos postos.

Na preparação destes conteúdos e das disciplinas previstas foi registrado o único contato destes professores com os indígenas através de *slides* de fotos deles em seu “habitat”.

O problema é que o acordo foi assinado para um período de 12 meses sendo atendidos os postos de algumas inspetorias regionais, o que



novamente deixava o Programa na categoria de uma ação pontual e isolada num cenário de urgências e necessidades cruciantes para as quais as soluções eram sempre tímidas e fragmentadas.

Em dezembro de 1965 no boletim n. 10, registrou-se a assinatura do acordo entre o SPI e a Diretoria do Ensino Industrial do MEC, designando-se dentro do SPI um diretor para os cursos de Economia Doméstica e Práticas Agropecuárias e tendo o SPI direito a receber “importâncias estipuladas no convênio” que no boletim não são declaradas.<sup>26</sup>

No Boletim 16, de março de 1966, foi registrado o curso que estava sendo planejado desde o ano anterior e foi ministrado em fevereiro. Pode-se dizer que foi o primeiro curso voltado para a formação de professores para as escolas indígenas. Registrou-se a presença de 14 professores, em Brasília, para um total de 128 postos indígenas. Para a IR5 apareceram indicados para fazer o curso cinco índios *terena*, do Mato Grosso.

Conforme consta em Boletim no. 16, de março de 1966, em que se faz um registro e avaliação deste curso se enfatiza que o principal objetivo do curso era transformar as então existentes escolas indígenas que eram “simples alfabetizadoras” para se tornarem escolas rurais e artesanais ajudando estas comunidades em seu desenvolvimento. Esta era a proposta do *Programa Educacional Indígena* desde a década de 50, embora esta reedição, a partir de 1965, tenha sido apresentada como algo novo.

No acervo do posto indígena de Buriti no museu de índio há microfilmes de um exame semestral realizado em 1965 por alunos do 1º. Ano da escola indígena. Nestas provas se observam ditados e cópias de

histórias como *Gatos de Botas*, *A Galinha sabida* e a reprodução de textos que falam da existência de pomares e hortas nas habitações indígenas, algo que havia sido o ponto de partida do *Programa* desde o final dos anos 50.

### **Sobre os limites da ideia de uma escola “apenas alfabetizadora”**

A ideia de uma escola “apenas alfabetizadora” como uma categoria genérica, que impunha a língua portuguesa às comunidades indígenas precisa ser revisitada. Ela é criticada pelo SPI por não preparar adequadamente as crianças e jovens indígenas para o mundo do trabalho. Uma escola indígena apenas alfabetizadora também é criticada mais recentemente pelos estudos que visam a interculturalidade. Mas o que se percebe é que mesmo essa escola apenas alfabetizadora pouco se concretizou.

Uma situação documentada por ofícios expedidos pelo SPI em 1954 sinaliza para as contradições dessa escola mesmo que “apenas alfabetizadora”. Em 1954, chegou uma denúncia ao então inspetor da IR5, Deocleciano de Souza Nenê, de que os auxiliares de nomes Ester Aurélio Marcos e João Evangelista Marcos do posto indígena de Taunay não ensinavam a ler, escrever, nem “falar brasileiro”. A escola chamada General Rondon, naquela ocasião, contava com 99 alunos. A auxiliar de ensino, Ester Aurélio Marcos, relatou que só falava a língua terena e ela mesma não poderia ensinar o “brasileiro” às crianças porque não sabia. A decisão tomada pela inspetoria foi que a então auxiliar de ensino

frequentasse as aulas com uma outra que a substituiu para que aprendesse o que precisava ensinar, depois podendo voltar a lecionar.

Em relatório de atividades da escola, referente a março a junho de 1967, encontramos as anotações da auxiliar de ensino Ester Aurélio Marcos. O relatório de atividades escrito por ela, seja pelo conteúdo das atividades descritas, seja pelos resultados dos exames de seus alunos, seja pelo domínio da língua portuguesa escrita em comparação com os relatórios de outros professores da mesma escola e do mesmo período, revelam que a auxiliar de ensino, da etnia *terena*, também era uma espécie de aluna com mais conhecimentos que os demais e que nesta condição retomara a sua atividade de auxiliar de ensino, como se pode ver nos registros de 17 anos após o seu afastamento do cargo.

A auxiliar de ensino mencionou em seu relatório de 1967 que recebia cooperação da “professora Dona Amélia”. De sua classe de 38 alunos do 1<sup>a</sup>. ano “A”, 18 não realizaram as provas por ainda não estarem alfabetizados. Mas Ester Aurelio Marcos esperava que seus alunos até o final do ano conseguissem passar para o 1<sup>o</sup>. Ano B ou C, o que nos leva crer que estas diferenciações por letra não se referiam a turmas, mas a estágios do mesmo primeiro ano nos quais as crianças permaneciam durante um bom tempo. A auxiliar de ensino Ester Aurelio Marcos assim se justifica em seu relatório ao apresentar o que poderia ser considerado como resultados pouco satisfatórios de seus alunos: *Embora da minha classe não leem bem mas canta bem Hino Nacional e Hino a Bandeira (sic)*

Outros registros nos levam a crer que havia inúmeros indígenas atuando como auxiliares de ensino. Outros registros da IR5 revelam que o índio Floriano Anastácio, da etnia *quiniquinau*, em 30 de outubro de 1967

assinou contrato de trabalho com o SPI, sendo autorizado a morar na sede do posto e sem remuneração específica para “dar continuidade ao ensino primário para as crianças dos postos indígenas de São João, bem como cuidar, conservar e melhorar as benfeitorias ali existentes e ainda evitar a invasão de civilizados na área reservada ao referido posto e adjacências”. É desse mesmo índio *quiniquinau* que se encontra nos registros deste posto cartas ao inspetor regional denunciando problemas ali ocorridos envolvendo indígenas e funcionários do posto, alguns deles também indígenas.

Embora nos registros do primeiro curso de formação de professores para as escolas indígenas em 1966 não conste os nomes dos cinco indígenas da IR5 que também fizeram o curso, é possível pensar em Ester Aurelio Marcos e de Floriano Anastasio como possíveis candidatos a fazê-lo. Os casos de Ester e Floriano nos levam a refletir sobre o universo desta escola apenas alfabetizadora e como nesta escola, por conta das contradições e lacunas da instituição tutelar, foram surgindo os primeiros professores indígenas que, assim como seus alunos, tiveram, às duras penas, de maneira lenta e muito fragmentada, um processo de escolarização atrelado à alfabetização e à formação para o trabalho. Essa escolarização não ocorreu sem resistências e contradições e nem se pode dizer que foi atingida como era esperado pelo órgão tutelar.

## **Considerações finais**

Como vimos a escola formadora para o trabalho e emancipadora do indígena do ponto de vista econômico, foi concebida ao longo do SPI como superação da escola “apenas alfabetizadora” que teriam sido até o final dos anos 50 as escolas dos diferentes postos indígenas espalhados pelo Brasil. Mesmo os estudos e críticas posteriores a este projeto educacional abordam sobre a prática desta escola que visava apenas ensinar a língua portuguesa, em desconsideração à multiculturalidade aprisionada nesta concepção integracionista.

No entanto, é necessário considerar a legislação e à documentação do SPI ao longo de seus anos de existência que indicam a não obrigatoriedade deste ensino, orientando primeiro que se procurasse o consentimento dos pais quanto à educação de suas crianças, consentimento este nem sempre existente. É possível dizer que a história da escolarização indígena no Brasil também é a história da resistência indígena a esta escolarização.

Nos diários e avisos mensais dos postos indígenas há relatos de resistência dos pais quanto à frequência de seus filhos à escola, há registros significativos de quanto os auxiliares de ensino eram despreparados do ponto de vista de uma formação profissional mínima para a docência, de como inúmeros postos sequer chegaram a ter escolas, de como estas escolas comumente não tinham espaço específico no posto indígena, sendo abrigadas na sede, dividindo o espaço com a enfermaria e até salão de baile e de como as mínimas ações coordenadas do SPI quanto à educação escolar indígena muito raramente chegaram a atingir a maioria dos postos indígenas. Essa é uma história ainda a ser pesquisada e ainda a ser escrita considerando-se a diversidade étnica em cada posto e também a

diversidade de como cada posto era administrado dependendo do contexto local e da capacidade de resistência e articulação das comunidades indígenas.

O *Plano Educacional Indígena*, concebido, parcial e precariamente implementado entre os anos 50 e 60, não chegou a ser algo estruturado e efetivado totalmente em seus diferentes momentos devido à falta de pessoal qualificado, à falta de recursos e de um projeto adequado de implementação e avaliação, dependendo quase que sobretudo da boa vontade dos auxiliares de ensino que trabalhavam nos postos indígenas.

Como é possível perceber pelos vários registros do SPI essa concepção de uma educação para o trabalho agrícola em detrimento de uma escola “apenas alfabetizadora” estava no horizonte da instituição, pelo menos para algumas lideranças, desde os anos 40, e se tornará um programa no final dos anos 50 que, apesar do que consta nos boletins, será menos viável do que se esperava.

De todo modo, a proposta desta escola que visava ensinar e desenvolver atividades agrícolas e artesanais imaginando-se que assim se resgataria as culturas indígenas, se prepararia as crianças, jovens e mulheres para o trabalho, promovendo assim a independência destes grupos indígenas ao garantir a sua inserção na economia regional, é uma espécie de ideia reguladora que atravessa as iniciativas do SPI que vão do *Programa Educacional Indígena* entre nos anos 1950 e 1960 até o *Programa Experimental para Organização e Desenvolvimento de Comunidades Indígenas*, que elaborado e proposto em 1967 enquanto programa educacional, novamente trará a emergência da educação escolar indígena vinculada à

formação profissional e desenvolvimento econômico local e regional através da agricultura e do artesanato.

Como desafio para novos estudos, propomos a análise das permanências e continuidades deste projeto educacional que atravessa a história do SPI por exemplo quanto ao “novo” programa elaborado em 1967 às vésperas da criação da Funai. É importante continuar estudando estes planos educacionais para se ter uma ideia mais clara do impacto que as suas concepções tiveram ou até continuam tendo nos projetos educacionais indígenas na atualidade.

## Notas

---

\* Graduada em História pela Universidade de São Paulo (1992) e em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas (2007). Possui mestrado (1997) e doutorado em Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (2002). Tem pós-doutorado na Faculdade de Educação da Unicamp no Departamento de História e Filosofia da Educação (2012). Atualmente é professora da Faculdade de Tecnologia de Jundiá, professora pesquisadora do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, trabalhando em regime de jornada integral e coordenando o Núcleo de Estudos em Tecnologia e Sociedade (NETS). Atua no Mestrado Profissional do Ceeteps.

<sup>1</sup> A organização do SPI em decreto de 1942 determinava que as inspetorias regionais (IR) seriam em número de 8, a saber: I.R. 1: com sede em Manaus (Amazonas) e jurisdição sobre o Estado do Amazonas e Território do Acre; I.R. 2, com sede em Belem (Pará) e jurisdição sobre os Estações do Pará e Maranhão; I.R. 3, com sede em S. Luiz (Maranhão) e jurisdição sobre parte do Estado do Maranhão; I.R. 4, com sede em Salvador (Bahia) e jurisdição sobre o Estado da Bahia, Pernambuco, Paraíba e Minas Goiás; I.R. 5, com sede em Campo Grande (Mato Grosso) e jurisdição sobre os Estados de S. Paulo e sul de Mato Grosso; I.R. 6, com sede em Cuiabá (Mato Grosso) e jurisdição sobre o centro e norte do Estado de Mato Grosso; I.R. 7, com sede em Curitiba (Paraná) e jurisdição sobre os Estados de Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul; I.R. 8, com sede em Goiás e jurisdição sobre o Estado de Goiás. Esta divisão sofrerá algumas alterações ao longo dos anos com a criação de delegacias e ajudâncias.

---

<sup>2</sup> MUSEU DO ÍNDIO. **Acervo arquivístico (Fundo SPI)**. Disponível em: <http://base2.museudoindio.gov.br/cgi-bin/wxis.exe?IsisScript=phl82.xis&cipar=phl82.cip&lang=por>. Acesso em 20/03/ 2015.

<sup>3</sup> Temos estudado, desde 2012, a documentação relativa às terras indígenas de Vanuíre e Icatu, antigos postos do SPI próximos à cidade de Bauru-SP. É uma documentação relativamente esparsa e fragmentada e o confronto com a documentação de outros postos e mesmo outros tipos de documentação produzida pelo SPI tem nos auxiliado na compreensão da ação tutelar quanto à educação indígena, seja de uma forma ampla, seja quanto aos postos aos quais dedicamos mais atentamente nossos estudos.

<sup>4</sup> BERGAMASCHI, Maria Aparecida; SILVA, Rosa Helena Dias da. Educação escolar indígena no Brasil: da escola para os índios as escolas indígenas. **Agora** (Unisc), v.13, p.124- 150, 2007. Importantes estudos também são os de TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawail Leal. **Antropologia, história e educação**. São Paulo: Global, 2001.

<sup>5</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998. p. 26.

<sup>6</sup> Idem, p. 27.

<sup>7</sup> KAHN, Marina; FRANCHETTO, Bruna. Educação indígena no Brasil: conquistas e desafios. **Revista Em Aberto**. Brasília, ano 14, n.63, jul./set. 1994. p. 5.

<sup>8</sup> HENRIQUES et. al. Educação escolar indígena: diversidade sócio cultural indígena ressignificando a escola. **Cadernos Secad 3**. Brasília, abril de 2007.

<sup>9</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Projeção. Educação Profissional e Tecnológica Integrada à Educação Escolar Indígena**. Brasília, 2007, p. 23.

<sup>10</sup> Idem. p. 7.

<sup>11</sup> Idem. p. 49.

<sup>12</sup> OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A Presença Indígena na formação do Brasil**. Coleção Educação Para Todos. Série Vias dos Saberes volume 2. Brasília: MEC/SECAD; Rio: LACED/Museu Nacional, 2006.

<sup>13</sup> KAHN; FRANCHETTO. op. cit.. p. 5.

<sup>14</sup> HENRIQUES et. al., op. cit.; pp. 12-13.

<sup>15</sup> WEBER, Max. **A Ética Protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Cia das Letras, 2004. p. 54.

<sup>16</sup> SPI. **Boletins internos (1940-1960)**. Disponível em:

<http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=DocIndio&PagFis=10718&Pesq>. Acesso em: 18/09/2015.

<sup>17</sup> SPI, op. cit..

<sup>18</sup> BRASIL. **Decreto n. 10.652 de 16 de outubro de 1942. Aprova o Regimento do Serviço de Proteção aos Índios, do Ministério da Agricultura**. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=92563>. Acesso em 10/01/2015.

<sup>19</sup> CUNHA, L.O.P. **A política indigenista no Brasil: as escolas mantidas pela Funai**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF. , 1990, p. 93.



---

<sup>20</sup> SPI, op. cit..

<sup>21</sup> Idem.

<sup>22</sup> Idem.

<sup>23</sup> Idem.

<sup>24</sup> Idem.

<sup>25</sup> Idem.

<sup>26</sup> Idem.