

**O SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS NA HISTÓRIA DA ESCOLARIZAÇÃO DO POVO KAINGANG (1940-1967)****THE ROLE OF THE SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS GOVERNMENT AGENCY IN THE EDUCATIONAL HISTORY OF THE KAINGANG PEOPLE (1940-1967)**

Resumo: O presente artigo aborda a escola implementada pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI) junto ao povo Kaingang, no período de 1940 a 1967, visando compreender a atuação da instituição escolar nas comunidades de Nonoai e Guarita (RS). Resulta de uma tese de doutorado e contou com pesquisa documental no arquivo do Museu do Índio (RJ), e com o registro de relatos orais dos *kófa*, velhos e velhas Kaingang. A análise dos documentos oficiais e a escuta às vozes dos *kofá* mostram que a escola, planejada pelo SPI com a intenção de “civilizar”, alfabetizar e difundir ensinamentos agrícolas e cívicos para transformar os indígenas em trabalhadores rurais e desenvolver neles um sentimento de nacionalidade não cumpriu totalmente sua finalidade. A escola efetivamente implementada em Nonoai e Guarita neste período foi fruto de disputas e negociações com as comunidades Kaingang, e os dados evidenciam seu alcance limitado diante do que foi inicialmente anunciado pelo SPI. Índícios apontam que foi a partir da década de 1970 que a escola se expandiu em número e em alcance às crianças.

Palavras-chave: Kaingang. Serviço de Proteção aos Índios. Escola indígena.

Abstract: This paper examines the role played by the school system implemented by the Serviço de Proteção aos Índios (SPI) government agency among the Kaingang people of Nonoai and Guarita (RS) between 1940 and 1967. The article is based on research carried out for a doctoral thesis, and draws on archive material from Museu do Índio (RJ) and on oral accounts by the *kófa*, the Kaingang elders. Analysis of official documents and of the *kofá* interviews show that the school, planned by the SPI with the intention to “civilize”, teach to read and write, and disseminate agricultural and civic teachings to transform indigenous people into rural workers while developing a sense of nationality, failed to achieve its goals. The school that was actually implemented in Nonoai and Guarita was the result of negotiations with the Kaingang communities, and the data show its limited success relative to the government's stated goals. Evidence suggests that the school system among the Kaingang expanded from the 1970s onwards.

Keywords: Kaingang. Serviço de Proteção aos Índios. Indigenous school.

Juliana Schneider Medeiros
Doutora em Educação pela
Universidade Federal do Rio
Grande do Sul (UFRGS).
Professora da rede estadual do
Rio Grande do Sul.
jusmedeiros@yahoo.com.br

Maria Aparecida Bergamaschi
Pós-Doutora pela
Universidade Estadual de
Campinas, SP (UNICAMP).
Professora na Faculdade de
Educação e no Programa de Pós-
Graduação em Educação da
Universidade Federal do Rio
Grande do Sul (UFRGS)
cida.bergamaschi@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.4013/rlah.2021.1026.09>

INTRODUÇÃO

A educação escolar é atualmente uma realidade presente em todas as Terras Indígenas Kaingang do Rio Grande do Sul, no entanto, a história da escola entre os Kaingang é relativamente recente. Antes de discutir a presença da escola entre os Kaingang, consideramos importante lembrar que a escola ocidental inventada na modernidade veio de encontro com a educação tradicional das sociedades indígenas. A educação tradicional é marcada pela liberdade da criança como modo de garantir a construção de sua autonomia. A aprendizagem ocorre no cotidiano, em variados tempos e espaços, na convivência com os adultos e as crianças maiores, numa relação de reciprocidade, em que um elemento chave é a imitação do comportamento dos mais velhos – as crianças observam e fazem (Ferreira, 2019). De outro lado, a instituição escolar implica no entendimento de que há um estatuto de infância, em que as crianças são afastadas da vida dos adultos e colocadas em um lugar fechado, onde são submetidas a diversos tipos de controle no espaço e no tempo e em que especialistas, denominados professores, transmitem determinados conhecimentos a partir de certos métodos de ensino (Varela e Álvarez-Uría, 1992).

A primeira tentativa de impor uma educação ocidental aos Kaingang do Rio Grande do Sul foi consequência do avanço colonizador sobre seus territórios, que iniciou de forma mais sistemática no final do século XVIII e se consolidou em meados do século XIX. Em conformidade com a política indigenista do Império, que tinha por objetivo principal aldear os indígenas em espaços restritos para liberar terras para a colonização, o governo provincial do Rio Grande do Sul iniciou uma política oficial de aldeamento em 1845, convocando jesuítas para trabalhar como mediadores no “convencimento” de alguns grupos Kaingang. Os missionários deveriam trabalhar para fixar os “selvagens” nos aldeamentos, ensinando-lhes o respeito à propriedade, para que deixassem de atacar os colonos, bem como para ajudar na adaptação ao trabalho agrícola. Embora o trabalho de “civilização” fosse a prioridade, catequizar os indígenas sempre foi um objetivo dos padres, e a escola vista como um meio para fazê-lo. (Francisco, 2006). Os padres atuaram buscando estabelecer três aldeamentos: Nonoai, Guarita e Campo do Meio. No entanto, os esforços do governo provincial e dos jesuítas não trouxeram os resultados esperados e a missão foi encerrada poucos anos depois, em 1852.

Uma nova ofensiva governamental na educação dos Kaingang só voltou a ocorrer no Rio Grande do Sul no período republicano. Nos primeiros anos do século XX, o governo estadual autorizou e subsidiou missionários capuchinhos em seu trabalho de catequese e

assistência aos indígenas da região norte do estado, onde ainda ocorriam conflitos com colonos e fazendeiros. A partir de 1908, os padres começaram a atuar junto ao toldo Faxinal, onde viviam os descendentes do cacique Doble. Segundo relatório escrito pelos missionários, em 1911, funcionava uma escola com cerca de 50 alunos que ensinava as crianças a falar, a ler e a escrever em português (Stawinski,1976). Esta colaboração entre Estado e Igreja ocorreu em meio a disputas no próprio governo e teve curta duração, sendo interrompida logo após a criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) em nível federal e o desenvolvimento de um projeto de assistência aos indígenas na esfera estadual – momento em que foi retirado o apoio financeiro aos religiosos. Os capuchinhos ainda tentaram prosseguir seu trabalho com os Kaingang e chegaram a inaugurar uma escola em Ligeiro em 1920, a única comunidade onde o governo estadual não podia impedi-los de atuar, pois já era um posto indígena do SPI. Registros apontam que, poucos anos depois, o trabalho missionário foi completamente interrompido (Pezat, 1997).

A primeira iniciativa de escolarização sistemática entre os Kaingang ocorreu somente com o surgimento do Serviço de Proteção aos Índios. Esta foi, também, a primeira tentativa de escolarizar os indígenas exclusivamente por parte do Estado. O SPI foi criado em 1910, com a finalidade de estabelecer relações de caráter puramente laico com os povos indígenas. O novo órgão deu continuidade à política de aldeamento iniciada no Império, criando, a partir de então, áreas delimitadas que foram chamadas de postos indígenas. O posto indígena era a unidade básica para a implementação das ações do SPI e sua instalação, em termos físicos, implicava na construção de uma sede ou vila, onde era edificado um prédio que servia de casa e escritório do encarregado, uma enfermaria e uma escola. O SPI tinha como objetivos prioritários transformar os indígenas em trabalhadores rurais e desenvolver neles um sentimento de nacionalidade. Assim, a escola do SPI, além de intentar “civilizar” e alfabetizar, buscava ministrar ensinamentos agrícolas e cívicos. A catequese foi eliminada, afinal o órgão indigenista afirmava uma política laica e de cunho nacionalizante. No entanto, vale destacar que houve missões em áreas indígenas com projetos de escolarização durante todo o período de existência do SPI. O trecho de um relatório do Ministério da Agricultura (BRASIL,1943b), revela o que o órgão federal entendia por “educação dos índios”:

- a) dar-lhes a idéia da pátria e o seu culto cívico, cerimônias em torno da bandeira, hinos, História do Brasil através dos fatos mais culminantes, etc.;
- b) alfabetização dos menores e adultos de ambos os sexos;
- c) ensino de trabalhos manuais e domésticos;
- d) prática agrícola e pecuária;
- e) limpeza e higiene.

Em que pese a especificidade da ação escolar do SPI junto aos povos indígenas, esse entendimento de educação exposta no relatório condiz com o projeto de escolarização que, de forma geral se expandia no país como um todo. É com o advento da República e com os processos de industrialização e urbanização que a escola passa a ser organizada no Brasil como uma instituição nacional. No início do século XX, se expande a partir dos centros urbanos, delineando os primeiros movimentos de uma escola pautada pelo civismo, pela “ordem e progresso”, pela higiene que se propalava com os ventos da modernidade, transformados em rituais que tinham como objetivo a disciplinarização dos corpos e a construção de uma ideia de nação, a pátria. É neste contexto que o SPI, como órgão indigenista do Estado republicano, elege a escola como uma de suas estratégias para “civilizar”, incorporar o indígena à comunhão nacional e formar mão de obra para o trabalho.

No Rio Grande do Sul, o Serviço de Proteção aos Índios assumiu inicialmente apenas a comunidade de Ligeiro – outras 11 áreas demarcadas eram administradas pelo governo estadual (Bringmann, 2015). Foi somente na década de 1940 que a atuação do SPI se expandiu no estado, quando o órgão passou a administrar as comunidades de Guarita, Nonoai e Cacique Doble. A escola do SPI entre os Kaingang do Rio Grande do Sul foi o tema central da pesquisa de doutorado que embasou este texto. O estudo teve como foco os postos indígenas Nonoai e Guarita e contou com pesquisa documental no arquivo do Museu do Índio, no Rio de Janeiro, e com o registro de relatos orais de mais de 30 *kófa*, velhos e velhas Kaingang. Em linhas gerais, a pesquisa mostrou que a professora ou auxiliar de ensino era geralmente a esposa do encarregado do posto, mas havia também casos de professoras contratadas ou ainda de missionárias, sendo este um exemplo das parcerias com a Igreja, apesar do discurso laicizante do órgão federal. Ainda que registros escritos tenham apontado que havia um currículo mais amplo, o que se destacou, principalmente na memória dos ex-alunos, foi o ensino da língua portuguesa, em sua forma oral e escrita. O civismo era outro elemento que se fazia presente nas atividades da escola (e do posto) e que ganhou evidência tanto nos documentos oficiais quanto nas conversas-entrevistas com os Kaingang.

O objetivo deste texto é analisar a escola do Serviço de Proteção aos Índios em Nonoai e Guarita de um de ponto de vista mais amplo, situando esta experiência na história da escolarização do povo Kaingang. Atualmente, os Kaingang costumam atribuir ao SPI a responsabilidade por inúmeras violências sofridas que são sentidas até hoje, como a redução de seus territórios, a exploração de sua mão de obra, a aplicação de castigos físicos – e também a

imposição de uma escola colonizadora que buscou desestruturar a educação tradicional e eliminar a língua originária. Mas no que se refere à escola, o quanto o SPI foi de fato responsável por isso? Neste artigo, tratamos de apontar algumas respostas a esta pergunta.

1 Os limites da escola do SPI

Os documentos oficiais do Serviço de Proteção aos Índios mostram que o objetivo principal do órgão era a incorporação dos indígenas à sociedade nacional, e a escola deveria contribuir nesse sentido. Assim, o SPI construiu em Nonoai e Guarita prédios escolares com mobiliário e objetos próprios de uma escola, contratou auxiliares de ensino e buscou criar uma rotina escolar. A pesquisa mostrou que as investidas na disciplinarização dos corpos ocorriam, por exemplo, pela uniformização das crianças e pela organização dos alunos em desfiles do 7 de Setembro. A escola buscou de fato inserir o idioma nacional, de forma oral e escrita. No entanto, a pesquisa evidenciou que a escola do SPI nas comunidades estudadas teve seus limites, ou seja, teve menos impacto na vida Kaingang do que o pretendido. Em primeiro lugar, é preciso destacar que a escola nas duas comunidades passou por diversos períodos de descontinuidade em seu funcionamento, principalmente por falta de professora, de prédio escolar ou de recursos financeiros. Outro elemento importante a ser considerado é que a matrícula e a frequência dos estudantes na escola estavam em constante negociação entre os chefes do posto, as lideranças indígenas e as famílias das crianças.

De acordo com os relatos dos *kófa*, o chefe do posto orientava, por meio das lideranças indígenas, que os pais matriculassem os filhos. “Naquele tempo o chefe mandava na autoridade [indígena], e daí ele reunia os pais dos alunos para matricular os filhos né”, contou Lorico Tuieg dos Santos, de Nonoai. As famílias, por sua vez, também colocavam suas exigências. Este foi o caso quando demandaram que fosse oferecido almoço no primeiro ano de instalação do posto em Nonoai, conforme relatório do encarregado, em outubro de 1941:

Funciona regularmente, com muito bom aproveitamento, porém os alunos são ainda em número reduzido, pela falta de cômodo e almoço, uma vez que os índios estão acampados nas roças a trabalhar e um pouco distante. Espero matricular 50 alunos logo que possível. Prometeram os índios mandar os filhos no princípio do mês entrante, mas exigem, pela necessidade almoço para as crianças e creio Sr. Inspetor, se o não dermos o número de alunos será mesmo reduzido (SANTOS, 1941).

O encarregado do posto fazia um trabalho de convencimento dos indígenas, em consonância com as normas do SPI, que determinavam que a frequência à escola não era obrigatória e que não era permitido “coagir os índios e seus filhos a qualquer ensino ou aprendizagem, devendo limitar-se a ação do inspetor e de seus auxiliares a procurar convencer os, por meios brandos, dessa necessidade” (Brasil, 1910).

Assim como matricular os alunos na escola constituía um campo de disputa entre o Serviço de Proteção aos Índios e os Kaingang, a frequência às aulas também. Na década de 1940, os encarregados dos postos de Nonoai e Guarita deixaram registros apontando o problema da infrequência dos alunos e as medidas tomadas por eles para “atrair” as crianças à escola. Nesses primeiros anos, algumas das estratégias utilizadas pelos encarregados para tornar a escola mais atrativa foram: a oferta de merenda e uniforme e o estabelecimento de premiações. Estas ações eram estimuladas pela Diretoria através dos Boletins Internos. Em 1943, foi recomendado inspecionar, entre outras coisas,

[...] se aos alunos são fornecidas merendas ou comidas, para completar a ração de que possam dispôr em suas casas: isso deve ser feito no interesse do desenvolvimento normal dos indiosinhos, impedidos durante o tempo das aulas da ‘catação’ de alimentos complementares que, quando soltos, executam nas matas e campos dos arredores (BRASIL, 1943b).

É importante notar que a alimentação era uma demanda dos próprios Kaingang antes mesmo de ser recomendada pela Diretoria do SPI, como vimos acima para Nonoai. O uniforme provavelmente consistia num “atrativo” da escola, mas talvez, mais do que isso, era uma condição para seu funcionamento, sendo utilizado como um instrumento “civilizatório” pelo SPI. Na década de 1940, três encarregados diferentes deixaram registros nesse sentido em Guarita. “Os pequenos escolares estão quasi nus e dessa maneira é impossível frequentarem as aulas”, escreveu o chefe do posto (Lima, 1947). Esta noção de que o uso de roupas era condição para frequentar a escola foi apreendida pelos Kaingang com o passar do tempo. Prova disso foi o depoimento do *kófa* de Nonoai, Antônio Veloso, que afirmou que um dos motivos para deixar a escola foi que “não tinha recurso para a gente comprar roupa para ir no colégio”. Como podemos perceber, se nos primeiros anos o uniforme era oferecido aos alunos, com o passar do tempo, deixaram de ser distribuídos pela escola – talvez porque as crianças já não andavam nuas; talvez porque o posto não dispunha de recursos.

A premiação, comum às escolas brasileiras da época, também era praticada como forma de incentivar os alunos. Os itens presenteados variaram: em Guarita identificamos a entrega de

canivetes e dinheiro; em Nonoai, sabonetes, animais de criação, cintos de couro e, ainda, um vestido, no caso de uma menina que ficou em “1º lugar em trabalhos manuais e arte culinária” (Santos, 1944). De acordo com os documentos do posto Nonoai, os critérios para a premiação citados foram: “nenhuma falta”; “comportamento e a atividade no trabalho agrário da Escola”; “aplicação, comportamento e assiduidade” (Santos, 1946). A premiação era uma prática estimulada pela Diretoria do SPI, visto que nas instruções aos postos indígenas para a aplicação dos recursos destinados à escola, um dos itens listados para aquisição era material “para prêmios e recompensas” (Brasil, 1946).

Os relatos dos *kófa* confirmam que muitos pais não queriam que os filhos frequentassem a escola, revelando sua autonomia nesse sentido. No caso dos meninos, o motivo principal era que queriam a ajuda dos filhos na roça. A restrição ao estudo entre as meninas foi, no entanto, significativamente mais recorrente – para que se casassem, para que ajudassem em casa ou na roça, ou simplesmente por uma pretensa proteção. Brasília Ribeiro Freitas e Pedra Sales, que frequentaram a escola por um curto período em Guarita, relataram que o pai e o padrasto não queriam que elas estudassem. Pedra explicou que “antigamente era difícil para as meninas saírem. Os pais queriam que a gente ajudasse na roça”. Iracema Dias relatou a mesma experiência. “Minha mãe não deixava. Dizia que tinha serviço para fazer”.

Outra razão para infrequência, citada tanto pelos chefes de posto quanto pelos Kaingang, era a distância de casa até a escola. Naquele tempo, as famílias viviam espalhadas pelo extenso território que compreendia o posto e distantes umas das outras. De acordo com os relatos dos *kófa*, alguns alunos viviam até 7 km de distância da sede do posto, onde se localizava a escola. Evaldo Claudino, por exemplo, contou que parou de estudar porque a escola era longe demais de sua casa e, também, porque tinha de trabalhar.

O ingresso e a permanência dos alunos na escola foi de fato terreno de disputa e negociação entre o SPI e os Kaingang. De um lado, alguns encarregados, mais do que outros, se empenharam em matricular e manter os alunos na escola. Do outro lado, algumas famílias aceitavam colocar os filhos na escola, mas não garantiam a sua frequência. Outras tantas famílias nem sequer matriculavam suas crianças. Na sequência, apresentamos dados numéricos sobre a matrícula e a frequência e tecemos uma análise mais detalhada, mostrando que a escola constituiu-se em um lugar de impermanência, sendo pontual na vida das pessoas.

2 Os limites da escola do SPI em números

A presença da escola nos postos indígenas não significou a adesão total à instituição por parte das famílias. Ao relacionar as matrículas da escola com o censo populacional das comunidades, nota-se que o número de alunos sofreu aumento somente na década de 1960 e, mesmo no último ano do Serviço de Proteção aos Índios (1967), ainda compreendia parcela reduzida do total de crianças em idade escolar. Para esta análise foi considerado como “idade escolar” o intervalo de 7 a 14 anos, tomando como referência as orientações escolares nacionais contidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961. As tabelas abaixo mostram a porcentagem estimada de alunos matriculados em relação à população em idade escolar nos anos em que localizamos listas de frequência. Para fins de cálculo, o número de matrículas considerado foi o mais alto em cada ano, já que havia uma variação mensal na lista de alunos¹.

NONOAI			
	Nº de alunos sede do posto	Nº de alunos Pinhalzinho	Total Alunos/Censo
1941	3	-	2,83 %
1942	32	-	28,00%
1943	30	-	24,48%
1944	29	-	23,38%
1945	26	-	20,54%
1946	26	-	20,84%
1950	10	-	8,50%
1951	19	-	16,66%
1952	19	-	16,63%
1956	17	-	9,80%
1957	17	-	10,37%
1958	19	-	11,50%
1959	19	-	10,92%
1960	17	-	9,52%
1966	34	-	16,50%
1967	30	34(37)*	31,51%

Quadro 1: Número de alunos matriculados e porcentagem estimada de alunos matriculados em relação à população em idade escolar.
* Número estimado de alunos entre 7 e 14 anos a partir do número total de alunos registrado entre parênteses.

Podemos observar que em Nonoai, nos primeiros anos de funcionamento da escola, entre 20 e 28% das crianças em idade escolar estavam matriculadas. Na década de 1950, esse

¹ Com base nos dados censitários encontrados nos documentos do Museu do Índio, foi possível estimar as populações das comunidades por faixa de idade e calcular a porcentagem estimada de crianças que frequentavam a escola. É importante esclarecer que: 1) foram excluídos do cálculo, os alunos abaixo de 7 anos e acima de 14; 2) foram incluídos no cálculo os alunos “evadidos” (aqueles que estavam matriculados, mas nunca compareceram às aulas), fato que ocorreu principalmente na década de 1940 – em Guarita, em 1944, foram 6 alunos; em Nonoai, chegaram a ser 13 alunos em 1943.

número sofreu considerável redução e não ultrapassou os 16%. É importante destacar que em diversos documentos desse período, os encarregados apontavam para a necessidade de criar um “internato” para que as crianças que moravam longe pudessem estudar. Isso mostra que a distância das casas em relação à sede foi provavelmente determinante para que o número de matrículas continuasse sendo baixo, mesmo nos anos 1960. Somente em 1967, o número de crianças matriculadas teve um aumento significativo, com a abertura de uma segunda escola em outra área do posto, denominada Pinhalzinho. Ainda assim, manteve-se baixo: apenas 31,51% das crianças de 7 a 14 anos residentes em Nonoai estavam na escola no último ano do SPI². Abaixo podemos observar a tabela referente a Guarita.

GUARITA				
	Nº de alunos sede do posto	Nº de alunos seção Tenente Portela	Nº de alunos escola luterana	Total Alunos/Censo
1944	44	-	-	35,45%
1959	19	-	-	9,05%
1964	64	33 (35)*	15 (18)*	50,87%
1965	35	33	30**	44,28%
1966	53	33**	30**	50,69%
1967	56	33**	30 (36)*	53,86%

Quadro 2: Número de alunos matriculados e porcentagem estimada de alunos matriculados em relação à população em idade escolar.
* Número estimado de alunos entre 7 e 14 anos a partir do número total de alunos registrado entre parênteses.
** Repetição do número de alunos estimados nos anos mais próximos.

Podemos observar que nos primeiros anos de escola, 35,45% das crianças em idade escolar estavam matriculadas. Em 1959, as matrículas tiveram uma queda drástica para 9,05% do total de crianças. Vale sublinhar que as listas de chamadas desse ano geraram dúvida se a escola estava realmente em funcionamento, pois foram preenchidas de forma idêntica para todos os alunos. Os números da década 1960 merecem algumas considerações. Primeiro, que havia três escolas em funcionamento: uma na sede do posto; uma na seção Tenente Portela cujo prédio pertencia ao município; e uma administrada pelos luteranos³. É possível observar que as matrículas tiveram crescimento significativo nos anos 1960 – o ano de 1965 é uma exceção,

² Os números de alunos matriculados na escola da sede foram retirados das listas de frequência. O número de matrículas da escola de Pinhalzinho foi encontrado no relatório Assistência Social aos Índios do Poind Nonoai.

³ Os números de alunos matriculados na escola da sede foram retirados das listas de frequência. Para 1964, o número de matrículas das outras duas escolas foi encontrado no relatório de Ney Land e no aviso do posto de maio. Para 1965, uma única lista frequência da escola da seção Tenente Portela foi localizada. Para 1967, foi identificado o dado da escola luterana em documento do Arquivo Histórico da IECLB. Os demais números foram estimados.

sendo difícil saber por que o número desse ano não acompanhou o crescimento do período. É muito importante salientar que, apesar do aumento das matrículas, apenas cerca de metade das crianças da comunidade que tinham entre 7 e 14 anos estavam na escola. Os dados mostram também que o SPI sozinho não dava conta de atender toda a população escolar, na medida em que a escola da sede do posto recebia pouco menos da metade do total de alunos.

A pesquisa também mostrou que, mesmo entre as crianças que estavam matriculadas, a escola teve limites quanto a seu alcance. A infrequência escolar, muito citada pelos primeiros encarregados em ambos os postos, ao longo do tempo, continuou sendo um “problema” do ponto de vista do SPI. Abaixo, apresentamos as médias de faltas por aluno dos anos em que há dados disponíveis⁴, bem como os meses em que houve a menor e a maior média. É importante destacar a baixa confiabilidade de alguns números, pois há uma nítida variação na forma como foram registrados no decorrer dos anos. Em ambos os postos, parece haver momentos em que as auxiliares de ensino não fizeram o devido registro das faltas: no período de 1956-1960 na escola de Nonoai; e em 1959 em Guarita. Apesar disso, acreditamos ser de utilidade analisar os números e os apresentamos nas tabelas abaixo.

GUARITA		
	Menor média de faltas	Maior média de faltas
1944	16,7**	-
1959	0*	0,3*
1964	1,5	8,5
1965	4,2	12,6
1966	1,1	4,8
1967	0	8,8

Quadro 4: Maior e menor média de faltas por aluno.

* Números levantam suspeita sobre sua veracidade.

** Único dado para 1944.

Os números permitem visualizar que,

enquanto em Guarita houve uma redução da infrequência, especialmente comparando a década de 1940 com os anos finais, em Nonoai houve uma assiduidade consistente ao longo dos primeiros anos – especialmente ao comparar os números com Guarita – e uma infrequência

⁴ Na década de 1940, as professoras faziam o registro da “frequência média” de alunos, ou seja, a média de alunos que compareciam à aula por dia em todos o mês, incluindo os não indígenas. Foi somente a partir de agosto de 1943, com o modelo padrão de chamada escolar que, além da “frequência média”, começaram a ser registradas as faltas por aluno – tornando possível calcular a média de faltas por aluno indígena como medida de comparação sobre a infrequência ao longo dos anos. É por isso que nas tabelas apresentamos os dados somente de 1943 em diante. O cálculo da média de faltas por aluno foi feito exclusivamente para os indígenas, e os alunos evadidos foram excluídos (aqueles que estavam matriculados mas nunca compareceram à aula), com o objetivo de perceber a assiduidade dos que, de fato, frequentavam a escola.

NONOAI		
	Menor média de faltas	Maior média de faltas
1943	0,8	4,5
1944	0,1	5,6
1945	0,1	3,6
1946	0,9	2,2
1950	0,8	8,7
1951	0,5	13,0
1952	2,8	13,0
1956	5,2	10,6
1957	0*	0,7*
1958	0*	0,2*
1959	0,1*	0,3*
1960	0**	-
1966	1,1	7,8
1967	4,8	5,8

Quadro 3: Maior e menor média de faltas por aluno.
* Números levantam suspeita sobre sua veracidade.
** Único dado para 1960.

maior no início dos anos 1950. Também podemos observar que, em linhas gerais, havia uma sazonalidade na frequência escolar, a qual se manteve durante todo o período. Esta variação deveu-se, em alguns momentos, a epidemias; em outros, aos trabalhos de roça. Neste último caso, é uma evidência da autonomia das famílias – que se manifestava tanto por não matricularem as crianças quanto por permitirem (e até mesmo estimularem) que faltassem aulas ou mesmo que abandonassem o estudo.

Nesse sentido, é preciso destacar que a evasão escolar também era comum. Dos 25

kófa que frequentaram a escola no tempo do SPI, apenas 9 concluíram o primário à época. Em Guarita, das 14 pessoas que participaram da pesquisa, 9 abandonaram a escola antes de concluir o primário. Destas, apenas 2 relataram ter aprendido a ler e a escrever naquele tempo; uma disse ter aprendido quando já era adulta. Os demais, afirmaram saber apenas “assinar o nome”. Em Nonoai, das 11 pessoas entrevistadas, 7 relataram ter abandonado a escola. Dessas, 2 contaram que se alfabetizaram mais tarde; e 1 que nunca aprendeu a ler e a escrever. Sobre os outros 4 não obtivemos esta informação. Das 9 pessoas de ambas as comunidades que concluíram o primário à época, poucas deram continuidade a seus estudos: somente 3. Duas foram estudar na Escola Normal Indígena⁵ e a outra realizou formação técnica em enfermagem depois que concluiu o 5º ano. Tanto em Guarita quanto em Nonoai, houve o caso de aluno que concluiu a escola do SPI e foi empregado pelo órgão indigenista como tratorista, sendo talvez, do ponto de vista do SPI, o perfeito exemplo de sucesso do papel da escola, que afinal tinha como objetivo central formar trabalhadores nacionais. Destacamos que um deles era filho de liderança e o outro, de um funcionário do órgão. Esse dado, por um lado, coloca em dúvida o peso da escolarização para o alcance desse emprego e, por outro, aponta para uma coincidência de que

⁵ Inaugurada em 1970, Escola Normal Indígena Clara Camarão ofereceu o primeiro curso de formação de professores indígenas (à época denominados “monitores bilíngues”), promovido pelo Summer Institute of Linguistics (SIL), pela FUNAI e pela Missão Indígena luterana que atuava em Guarita desde 1961.

tanto os que concluíam a escola quanto os que logravam ser empregados pelo órgão eram filhos de funcionários e lideranças indígenas.

Entre os que deixaram a escola, o motivo mais comum foi o trabalho. Vale diferenciar que apenas em Guarita os *kófa* relataram que saíram da escola para trabalhar para o posto – no *panelão*⁶. Este foi o caso de três deles. Outros dois disseram que tiveram que trabalhar para a família. Esta situação foi a mais recorrente entre os que pararam de estudar em Nonoai. A outra situação de evasão era a das meninas, cujos pais não as deixavam ir à escola – o que ocorreu tanto em Nonoai quanto em Guarita⁷.

Dados de um relatório de 1967 sobre a situação da escolaridade em Nonoai são válidos para pensar o nível de aprendizagem dos alunos. Neste documento, o encarregado registrou que apenas 14% da população era alfabetizada. É importante assinalar que o analfabetismo era uma questão geral do país na época, e que os governos mostravam preocupação quanto a isso⁸. Por outro lado, também é preciso lembrar que as sociedades indígenas eram tradicionalmente orais e, nesse sentido, a análise dos números do analfabetismo entre indígenas demandaria maior cuidado. Das palavras do *kófa* Luiz Sójá Emilio, depreendemos que a reduzida aprendizagem por parte dos alunos na escola teria sido um dos motivos para a criação da Escola Normal Indígena em Guarita, alguns anos depois da extinção do SPI, onde ele próprio estudou: “Seguindo assim com bastante dificuldade na nossa aprendizagem, surgiu a ideia de fundar uma escola normal indígena aqui no Guarita para formar professores bilíngues”. Sua interpretação confere com a de Andila Inácio⁹ (2010, p. 29), também formada na Escola Normal Indígena, ao refletir sobre os primeiros anos de atuação dos monitores indígenas nas escolas: “[...] o rendimento dos alunos junto aos professores não-indígenas era quase insignificante, ao contrário dos monitores bilíngues”.

Se a língua escrita não era aprendida conforme as expectativas do SPI, a língua nacional na sua forma oral começava a ser assimilada pelas crianças, afinal era a língua do espaço escolar. “Naquele tempo, de 9 anos, eu entendia pouco de português. Daí quando fui para

⁶ *Panelão* é o termo usado pelos Kaingang para denominar o uso da mão de obra indígena de modo compulsório pelo SPI nas roças dos postos indígenas, que tinham por objetivo gerar renda para sustentação destes postos.

⁷ Três das pessoas que evadiram a escola do SPI relataram que deram continuidade aos estudos mais tarde, quando já eram adultos.

⁸ Em 1960, 39,7% da população brasileira, ou quase 16 milhões de pessoas, era analfabeta. Em 1970, a porcentagem reduziu para 33,7%, embora o número absoluto tenha aumentado para mais de 18 milhões. Diante desse problema, ainda em 1964, o governo João Goulart lançou o Programa Nacional de Alfabetização, concebido por Paulo Freire. Com o golpe civil-militar, este programa foi abandonado, mas em 1968 o novo governo criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) (MEC/INEP, 2003).

⁹ Andila é referida no texto por Andila *Nivygsãnh*, Andila Inácio e Andila Belfort, conforme suas próprias publicações.

escola, lá que aprendi português”, contou Augusto Pedro *Manhmur* Cipriano, de Nonoai. No entanto, todos os *kófa* foram unânimes em dizer que a língua falada pelos alunos era o português. Segundo Santo *Kei* Claudino, de Guarita as crianças não só falavam sua língua, como a ensinavam a seus colegas não indígenas. “Tinha uns três, quatro *fóg*¹⁰ que estudavam conosco. Depois eles falavam bem em índio. Eles aprendiam a falar em índio.” Apesar dos esforços do SPI em impor a língua portuguesa na escola, os relatos dos *kófa* mostraram que o idioma Kaingang detinha certa potência no espaço escolar, pois estava vivo na boca das crianças.

3 A expansão da escolarização e a re-ação dos Kaingang

O número de matrículas, a infrequência, a evasão e o “baixo aproveitamento” em termos de aprendizagem escolar por parte dos alunos leva à conclusão de que o alcance das escolas do Serviço de Proteção aos Índios junto aos Kaingang de Nonoai e de Guarita foi limitado. Embora seja necessária uma pesquisa sistemática sobre a educação escolar administrada pela Fundação Nacional do Índio, criada para substituir o SPI em 1967, ousamos afirmar que a expansão da escolarização dos Kaingang ocorreu somente no tempo do novo órgão federal. Segundo o antropólogo Silvio Coelho dos Santos (1975), quando realizou pesquisa de campo entre 1973 e 1974, havia escolas nos 7 postos indígenas do Rio Grande do Sul administrados pela FUNAI: Nonoai, Guarita, Cacique Doble, Ligeiro (que já eram geridos pelo SPI), Inhacorá, Votouro e Água Santa (atual Terra Indígena Carreteiro). Em 1988, a FUNAI já havia criado 24 escolas em postos indígenas Kaingang; em 1990 o número subiu para 27 (*Portaria do Presidente nº 1174*, 1990). Certamente, comunidades que no tempo do SPI eram toldos do Estado já possuíam escolas, como é o caso de Carreteiro, em que Andila Inácio (Nivygsãnh, 2010, p. 178) registrou ter sido criada uma escola na década de 1950. No entanto, é evidente que a administração da Fundação Nacional do Índio ampliou a rede escolar nas comunidades indígenas.

Elemento que certamente contribuiu para esse processo de escolarização foi a formação dos monitores bilíngues. Em três turmas que concluíram o curso da Escola Normal Indígena em 1972, 1975 e 1980 formou-se um total de 53 monitores – posteriormente contratados para trabalhar nas escolas da FUNAI (Antunes, 2012). Nos postos do Rio Grande do Sul, visitados por Silvio Coelho dos Santos na década de 1970, atuavam 9 monitores indígenas. Santos relata

¹⁰ Em língua Kaingang, *fóg* significa não indígena.

que, com exceção das escolas onde atuavam os monitores, em geral, a escola funcionava de acordo com o padrão das escolas rurais, tanto no que diz respeito aos materiais didáticos, ao currículo, ao calendário e aos horários, quanto ao ensino monolíngue ministrado por professores não indígenas pouco qualificados e sem conhecimento da realidade Kaingang, configurando um quadro em que a evasão e a repetência eram comuns. De acordo com Santos, os resultados alcançados pelos alunos em relação aos conhecimentos escolares oferecidos eram “nulos”, dado que mostra que a escola da FUNAI foi de fato uma continuidade do modelo existente anteriormente.

A hipótese de que foi somente após a criação da FUNAI e da formação dos professores bilíngues que a escolarização passou a impactar as comunidades Kaingang de forma mais acentuada é corroborada por dois relatos sobre a atuação dos monitores. Frei Alberto Stawinski (1976) visitou Cacique Doble em 1976 e registrou suas impressões sobre uma professora bilíngue que trabalhava na escola do posto. As palavras do frei ilustram, por um lado, que o trabalho dos monitores estava trazendo resultados; e por outro, que havia um sentimento de desvalorização da língua Kaingang por esses alfabetizadores – mostrando uma ambivalência que seria transformada um tempo depois. “A professora Cesarina afirma que o idioma caingangue é pobre e não se presta a exprimir tudo como o português. [...] Declarou, ainda, que as crianças indígenas são bastante inteligentes. Aprendem, pois, com facilidade tudo o que se lhes ensina. Gostam mais de falar o português do que o caingangue” (Stawinski, 1976, p. 258-259).

As reflexões de Andila *Nivygsãnh*, ao avaliar sua atuação retrospectivamente, confirmam os resultados positivos em termos de alfabetização das crianças e o desinteresse pela língua Kaingang. “Até o fim dos anos 80, nossa luta foi mais voltada para assegurar nosso espaço dentro das escolas e o trabalho junto às famílias Kaingang [...]” (Nivygsãnh, 2010, p. 184). Segundo ela, os monitores sofreram resistência dos professores não indígenas, que julgavam que eles não eram qualificados para alfabetizar as crianças. Ao mesmo tempo, tiveram que lutar para convencer as famílias da importância do ensino bilíngue.

Foi preciso passar 10 anos para percebermos que não era essa escola que precisávamos, estava nos despiando da nossa cultura, e não era isso que queríamos. Em 1985, a educação escolar ofertada para as nossas crianças, sem dúvida nenhuma, não era a melhor, estava incutindo nelas valores que desmereciam a nossa cultura, estava sendo danosa para as nossas comunidades. O nosso trabalho de alfabetizar as crianças e introduzir o português oral estava facilitando o trabalho de aculturação das nossas crianças pelos professores “fóg”. Foi preciso trabalharmos mais de 10 anos para ver

que estávamos a serviço da desintegração cultural do nosso povo (NIVYGSÃNH, 2010, p. 185).

O comovente depoimento de Andila *Nivygsãnh* e o relato sobre Cesarina Cândido revelam que, do ponto de vista da escolarização, foi pelas mãos dos monitores que as crianças indígenas começaram “finalmente” a ter “êxito” na escola. Ou seja, foi a partir de meados da década de 1970 que a escola não apenas se expandiu em número como em alcance às crianças. Os monitores conseguiam se comunicar com as crianças em Kaingang e alfabetizá-las. Um detalhe muito importante é que o modelo de alfabetização era o que se denominou mais tarde “bilinguismo de transição” (D’Angelis, 2000), no qual a alfabetização na língua indígena servia de base para a alfabetização e a adoção da língua portuguesa, visando ao progressivo abandono das línguas nativas. Acreditamos que foi nesse período, estendido até o início dos anos 1990, que a escola operou com mais intensidade na desvalorização da língua e dos nomes Kaingang. Bruno Ferreira (2014), que foi aluno na década de 1970, registrou que era proibido falar Kaingang na escola e que os alunos sofriam castigos físicos, caso não compreendessem a professora ou conversassem com os colegas em sua língua. Danilo Braga¹¹, que frequentou a escola nos anos 1980, relatou que as crianças tinham vergonha de seu nome kaingang e passavam a usar o nome em português. “Quando nós éramos crianças e nos perguntavam ‘ne nê ã jiji há ti?’ Qual o seu nome bonito? Nós falávamos o português. Quando perguntavam: ‘ne nê ã jiji kórég ti?’ Qual o seu nome feio? Nós falávamos o nome Kaingang.”

À tomada de consciência em relação aos danos culturais causados pela escola, especialmente em relação à língua originária, seguiu-se a “reação ativa e propositiva” dos professores Kaingang, em processo semelhante ao vivenciado pelos professores do Rio Negro (Luciano, 2011)¹². O relato de Andila Inácio ilustra o movimento iniciado pelos Kaingang nos anos 1990.

¹¹ Danilo Braga foi um colaborador da pesquisa e seu relato ocorreu em um momento de conversa sobre os dados da pesquisa, em outubro de 2020.

¹² De acordo com Gersem Luciano (2011), o movimento indígena da região do Rio Negro teve início ainda na década de 1970, tendo como cerne a luta pela terra e pelos direitos culturais. Nos anos 1980 os povos do Rio Negro passaram por um processo de formação de uma consciência étnica e, conseqüentemente, de um campo autônomo de políticas públicas, dentre as quais as políticas de educação escolar indígena em todos os níveis e modalidades de ensino. Reflexo desse processo foi a criação da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN) em 1987. A década de 1990 foi o período político mais efervescente e produtivo da luta política organizada dos povos indígenas da região. Em 1997, quando Gersem Baniwa assumiu a Secretaria Municipal de Educação e Cultura do município de São Gabriel da Cachoeira, ele formou uma equipe que elaborou uma proposta para o que seria o I Programa de Educação Escolar Indígena do Município. Segundo ele, foi então que “esses povos voltaram a sonhar em recuperar a autonomia, por meio da escola, mas de uma nova escola própria” (Luciano, 2011, p. 167). Os professores indígenas precursores em termos de organização política foram os Tikuna do Alto Solimões que, ainda antes, criaram a Organização Geral de Professores Tikuna Bilingues (OGPTB) em 1986 (Ferreira, 2001).

Após vinte anos do início do processo de alfabetização na língua kaingang, pelos monitores bilíngues, já não havia dúvidas pelos mesmos de que estavam a serviço da destruição cultural do seu povo, de que a escola era constituída nos padrões não-índigenas, visando aculturação. [...] O que os monitores kaingang não sabiam é que existia uma insatisfação nacional dos povos indígenas do país e que, aproveitando o movimento da Reforma Constitucional de 1988, alguns povos indígenas organizados e com o apoio de algumas organizações não-governamentais, trouxeram para a plenária do Congresso Nacional as questões mais prementes dos povos indígenas do Brasil. (INÁCIO, 2010, p.30-31)

Rodrigo Venzon, indigenista, antropólogo e atual assessor em educação indígena da Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul, exemplificou a mudança de atitude ocorrida nas comunidades Kaingang (Kurroschi et al, 2012, p. 153). Na expulsão dos invasores de Nonoai, em 1978, os Kaingang queimaram as escolas dos colonos: “Essa foi a primeira atitude deles porque entendiam a escola como símbolo da opressão dos colonizadores e dos posseiros”. Numa segunda leva de retomada de terras ocorrida na década de 1990 em Serrinha, Ventarra e Monte Caseros, “os indígenas acamparam junto às escolas reivindicando a possibilidade de participarem delas com turmas próprias”.

Em 1991, os professores Kaingang fundaram, junto com professores Guarani, a Associação de Professores Bilíngues Kaingang e Guarani (APBKG)¹³. Andila Inácio se tornou a primeira presidente da Associação. Ao longo dos anos 1990, dentro da Secretaria da Educação foi se constituindo o Núcleo de Educação Indígena, fruto da demanda dos professores indígenas (Kurroschi et al, 2012). Somente em 2000, lograram construir a Proposta Político-Pedagógica de Referência das Escolas Indígenas Kaingang Estaduais do Rio Grande do Sul. Na primeira década do século XXI, as escolas foram transferidas da FUNAI para o governo do estado; seus nomes foram trocados, sendo escolhidos pelas comunidades; e os Kaingang começaram a assumir o controle sobre suas escolas (Bergamaschi et al, 2020). As reflexões de Andila Belfort (2005) indicam que a Escola Normal Indígena teve um efeito duplo: treinou os professores de

¹³ Em conversa com Rodrigo Venzon, ele relatou que a fundação da APBKG ocorreu durante um encontro promovido pela Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul para debater a escola indígena. O encontro contou com a presença do professor tikuna Adelmo Fernandes, convidado para relatar a experiência de seu povo. Estimulados pelos relatos sobre a organização dos professores do Norte do país, os indígenas do Rio Grande do Sul, decidiram criar sua Associação. Com a ajuda de Rodrigo Venzon, Maria Inês de Freitas e Bruno Ferreira conseguiu reunir nomes de fundadores da APBKG. Além de Andila Inácio, outros presentes no encontro foram: Carlos Milhoransa Inácio, Antônio Cândido, Juraci Emílio, Vitalina dos Santos, Guerino Farias, Darci Rosa, Natalino Crespo, Fabrício Braga, Ilva Emílio, Luiz Emilio, Setembrino Braga, Sebastiana da Silva, Dario Sales, Abilio Feliz, Zaqueu Claudino, Bruno Ferreira, Maria Inês. Um professor Guarani também estava presente: Agostinho Werá Moreira.

modo que sua atuação, num primeiro momento, esteve a serviço da desintegração cultural do povo Kaingang; e provocou o despertar dos monitores para a valorização de sua língua e sua cultura, levando-os posteriormente a trabalhar pelo seu fortalecimento.

Conclusão

O Serviço de Proteção aos Índios foi responsável pela introdução das escolas nas comunidades Kaingang do Rio Grande do Sul. Contribuiu para inserir a língua portuguesa e o modelo de escola ocidental. Mas não logrou atingir as crianças em termos de matrícula, frequência, permanência e aprendizagem. Do ponto de vista do Estado, as escolas não foram eficazes em sua missão de “incorporar os índios à sociedade brasileira” (BRASIL, 1936) por meio da educação. Isso se deveu a inúmeros motivos, dentre eles, a incapacidade do SPI em termos de investimentos financeiros e de contratação de professores qualificados – recorrendo inclusive a parcerias com a Igreja e com os governos estadual e municipal para a oferta de escola. Possivelmente se deveu também ao desinteresse por parte de determinados funcionários do posto em que os indígenas aprendessem os conhecimentos escolares, tanto por preconceito quanto pelo enfoque principal do órgão ter sido o trabalho agrícola. Conforme aponta Sueli Batista (2016), esta escola não logrou sequer ser “apenas alfabetizadora”, como o próprio SPI criticava – e como é criticada atualmente pelos professores indígenas que lutam por uma escola intercultural. Do ponto de vista dos Kaingang, a escola constituiu-se em um lugar de impermanência, sendo pontual na vida das pessoas. Os indígenas aproveitaram os vazios deixados pelas limitações do Estado em se efetivar, mantendo sua língua e sua pedagogia – o que pudemos observar ao constatar que as famílias conservaram a autonomia sobre seus filhos e que a língua originária seguiu viva e forte entre as crianças.

A pesquisa revelou indícios de que a Fundação Nacional do Índio continuou e aprofundou o trabalho SPI entre os Kaingang, e aponta para a necessidade de maior investigação sobre a escolarização nas décadas de 1970-1980, período marcado pela atuação dos monitores bilíngues e por uma desestruturação cultural e linguística mais acentuada. Durante a pesquisa foi possível perceber que, de modo geral, os Kaingang acabavam associando os efeitos negativos da política indigenista ao SPI, quando em muitos casos, tratavam-se de acontecimentos mais recentes¹⁴. Acreditamos ser importante não apenas situar as ações de cada

¹⁴ Um exemplo é o trabalho do pesquisador Kaingang Irani Miguel, que teve como objetivo analisar as memórias de anciãos e lideranças de Inhacorá sobre o tempo do SPI. O SPI, no entanto, nunca chegou a administrar a comunidade de Inhacorá. A área era um toldo sob responsabilidade do governo do estado, conforme descrito por

órgão indigenista, mas principalmente responsabilizá-los. A FUNAI, talvez por ser o atual órgão de apoio aos povos indígenas, acaba muitas vezes sendo poupada de suas culpas. Mas é fundamental destacar que a mesma FUNAI foi o órgão da ditadura civil-militar, responsável por incontáveis violências contra os povos indígenas, que foram reveladas pelo Relatório Final da Comissão Nacional da Verdade em 2014 e, posteriormente, vêm sendo investigadas em diversas pesquisas científicas. No caso da escolarização, as informações preliminares apontam que a FUNAI operou de forma muito mais sistemática que o SPI nas comunidades Kaingang, causando maiores danos na língua originária e na educação tradicional.

Além de estudos sobre a atuação da FUNAI, é essencial pesquisar também o período posterior, de re-ação dos Kaingang, centrada na valorização de sua cultura e sua língua. Investigações sobre o movimento protagonizado pelos professores Kaingang a partir dos anos 1990 são importantes para registrar e valorizar seu trabalho político e pedagógico, e como forma de contribuir para a construção da escola bilíngue e intercultural que vindo sendo criada desde então. Afinal, embora os Kaingang reconheçam que a escola é uma instituição ocidental colonizadora, atualmente a consideram instrumento de luta e elemento estratégico para sua existência cultural e linguística.

Martin Fischer (1969), após visita em 1959. Porém, os entrevistados de Irani Miguel afirmam ter memória da atuação do SPI. Isso nos leva a pensar que a FUNAI, ao assumir Inhacorá em 1967, tenha mantido as mesmas práticas do tempo do SPI, a ponto de os Kaingang continuarem associando o novo posto que se instalava ao velho órgão. É importante lembrar que o Estatuto do Índio, sancionado em 1973, manteve a ideologia civilizatória e integracionista do SPI; e que a mudança na política indigenista da FUNAI só ocorreu depois da Constituição de 1988 (PACHECO DE OLIVEIRA; FREIRE; 2006).

Conversas-entrevistas

CIPRIANO, Augusto Pedro *Manhmur*. Memórias do tempo da escola do SPI. Conversa-entrevista com Juliana Schneider Medeiros. Terra indígena Nonoai, 31 de outubro; 28 de novembro, 2019.

CLAUDINO, Evaldo. Memórias do tempo da escola do SPI. Conversa-entrevista com Juliana Schneider Medeiros. Terra Indígena Guarita, 24 de setembro, 2019.

CLAUDINO, Santo *Kei*. Memórias do tempo da escola do SPI. Conversa-entrevista com Juliana Schneider Medeiros. Terra Indígena Guarita, 20 de setembro, 2019.

DIAS, Iracema. Memórias do tempo da escola do SPI. Conversa-entrevista com Juliana Schneider Medeiros. Terra Indígena Guarita, 22 de setembro, 2019.

EMILIO, Luiz *Sójá*. Memórias do tempo da escola do SPI. Conversa-entrevista com Juliana Schneider Medeiros. Terra Indígena Guarita, 21 de setembro, 2019.

FREITAS, Brasília Ribeiro. Memórias do tempo da escola do SPI. Conversa-entrevista com Juliana Schneider Medeiros. Terra Indígena Guarita, 24 de setembro, 2019.

SALES, Pedra. Memórias do tempo da escola do SPI. Conversa-entrevista com Juliana Schneider Medeiros. Terra Indígena Guarita, 23 de setembro, 2019.

SANTOS, Lorico *Tuieg*. Memórias do tempo da escola do SPI. Conversa-entrevista com Juliana Schneider Medeiros. Terra Indígena Nonoai, 30 de outubro; 28 de novembro, 2019.

Fontes Históricas

BRASIL. *Decreto nº 8.072, de 20 de junho de 1910*. Crêa o Serviço de Protecção aos Indios e Localização de Trabalhadores Nacionaes e approva o respectivo regulamento. Disponível: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8072-20-junho-1910-504520-norma-pe.html>. Acesso em: 10/11/2021.

BRASIL. *Decreto nº 736, de 6 de abril de 1936*. Aprova, em carater provisório, o Regulamento do Serviço de Protecção aos Índios a que se refere a lei n. 24.700, de 12 de julho de 1934. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-736-6-abril-1936-472619-republicacao-76591-pe.html>. Acesso em: 10/11/2021.

BRASIL. *As atividades do Ministério de Agricultura em 1942*. Relatório apresentado ao Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil Exmo. Sr. Getulio Vargas pelo Ministro de Estado dos Negocios da Agricultura Apolônio Sales, 1943a, volume II. Serviço de Informação agrícola, Ministério da agricultura, Rio de Janeiro, Brasil. In: Museu do índio/Acervo bibliográfico. Disponível em: http://www.docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=MI_Bibliografico&pagfis=295914. Acesso em: 10/11/2021.

BRASIL. *Boletim Interno nº 15*. Escolas dos Postos Indígenas. 28 fev. 1943b, p. 49. Armazém Memória – Centro de Referência Virtual – Documentos Indígenas. Disponível em: <http://www.docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=DocIndio&pagfis=10245>. Acesso em: 10/11/2021.

BRASIL. *Boletim Interno nº 52*. Instruções e normas para aplicação dos suprimentos à conta de subconsignação de Auxílio aos Índios. 31 mai. 1946, p. 49. Armazém Memória – Centro de Referência Virtual – Documentos Indígenas. Disponível em: <http://www.docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=DocIndio&pagfis=9467>. Acesso em: 10/11/2021.

BRASIL. Portaria do Presidente nº 1174/90. 05 dez. 1990. Serviço de Gestão de Documentos, Fundação Nacional do Índio/DF.

FISCHER, Martin. Com os caingangue às margens do Inhacorá. Separata do Serra-Post Kalender 1959. Ed. Ulrich Löw, Ijuí/RS. Tradução do Pe. Antonio Steffen, S.J., 1969 In: Arquivo da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Marechal Rondon, Terra Indígena Inhacorá/RS.

LIMA, Wismar Costa. *Ofício ao chefe da IR7*. Posto Indígena Guarita, 21 de jul. 1947 In: Museu do Índio/RJ, br_rjmi_spi_ir7_132_611_34_f1.

SANTOS, Francisco Vieira dos. *Relatório nº 11*. Posto Indígena Nonoai, 25 out. 1941. In: Museu do Índio/RJ, br_rjmi_spi_ir7_140_658_50_f1_f2.

SANTOS, Francisco Vieira dos. *Ofício-relatório nº 36*. Posto Indígena Nonoai, 01 dez. 1944. In: Museu do Índio/RJ, br_rjmi_spi_ir7_140_661_40_f1_f7.

SANTOS, Helena Abduch Vieira dos. *Relatório da Escola “Benjamin Constant” do PIN Nonoai – Atividades Escolares 1945*. Posto Indígena Nonoai, 03 jan. 1946. In: Museu do Índio/RJ, br_rjmi_spi_ir7_140_663_02_f1_f3.

Referências

VARELA, J; ALVAREZ-URIA, F. 1992. A maquinaria escolar. *Revista Teoria & Educação*. Porto Alegre, n.6: 68-96.

ANTUNES, C. P. 2012. *Experiências de formação de professores Kaingang no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre/RS, Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

BATISTA, S. S. S. 2016. Educação e trabalho na escolarização das crianças indígenas no Brasil (décadas de 1950 e 1950). *Projeto História*, n. 55, jan-abr: 79-111.

BELFORT, A. I. 2005. A formação dos primeiros professores indígenas no sul no Brasil. *Cadernos de Educação Escolar Indígena – 3º Grau Indígena UNEMAT*, v. 4, n. 1: 9-20.

BERGAMASCHI, M. A.; ANTUNES, C. P.; MEDEIROS, J. S. 2020. Escolarização Kaingang no Rio Grande do Sul de meados do século XIX ao limiar do século XXI: das iniciativas missionárias à escola indígena específica e diferenciada. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 20: 1-24.

BRINGMANN, S. F. 2015. *Entre os índios do Sul: Uma análise da atuação indigenista do SPI e de suas propostas de desenvolvimento educacional e agropecuário nos Postos Indígenas Nonoai/RS e Xapecó/SC (1941-1967)*. Florianópolis/SC, Tese (Doutorado em História), Universidade Federal de Santa Catarina.

D'ANGELIS, W. R. 2000. Alfabetizando em comunidade indígena. Disponível em: <http://www.portalkaingang.org/alfabetizando.pdf>. Acesso em: 05/04/2021.

FERREIRA, M. K. L. 2001. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, A. L.; FERREIRA, M. K. L. (Orgs). *Antropologia, História e Educação: A questão indígena e a escola*. 2 ed. São Paulo: Global.

FERREIRA, B. 2019 As crianças Kaingang: educação escolar e os processos próprios de aprendizagem. *Revista de Antropologia da UFSCar*, v. 11, n. 1, jan./jun.: 83-100.

FRANCISCO, A. R. 2006 *Selvagens e intrusos em seu próprio território: a expropriação do território Jê no sul do Brasil (1808-1875)*. São Leopoldo/RS, Dissertação (Mestrado em História), Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

INÁCIO, A. N. 2010 Venh Kanhrân. In: BERGAMASCHI, M. A.; VENZON, Rodrigo A. Pensando a educação kaingang. Pelotas: Editora Universitária/UFPEL.

KURROSCHI, A. R. S.; SOUSA, F. B.; VENZON, R. A. 2012. Povos indígenas, história, memória e educação. In: BERGAMASCHI, M. A.; DALLA ZEN, M. I. H.; XAVIER, M. L. M. F. (Orgs.). *Povos Indígenas & Educação*. Porto Alegre: Mediação.

LUCIANO, G. J. S. 2011. *Educação para manejo e domesticação do mundo: entre a escola ideal e a escola real: Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro*. Brasília/DF, Tese (Doutorado em Antropologia Social), Universidade de Brasília.

MEC/INEP – Ministério da Educação/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2003. *Mapa do Analfabetismo no Brasil*.

NIVYGSAÑH, A. 2010. A trilha da minha formação. In: MARQUES, T. B. I.; ARENHALDT, R. *Memórias e afetos na formação de professores*. Pelotas: Editora Universitária/UFPEL.

PACHECO DE OLIVEIRA, J.; FREIRE, C. A. R. 2006. *A presença Indígena na Formação do Brasil*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional.

PEZAT, P. R. 1997. *Augusto Comte e os fetichistas: estudo sobre as relações entre a Igreja Positivista do Brasil, o Partido Republicano Rio-Grandense e a política indigenista da República Velha*. Porto Alegre/RS, Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

SANTOS, S. C. 1975. *Educação e Sociedades Tribais*. Porto Alegre: Movimento.

STAWINSKI, A. V. 1976. Toldo dos Índios em Cacique Doble. (Apendice II). In: D'APREMONT, B.; GILLONNAY, B. *Comunidades indígenas, brasileiras, polonesas e italianas no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes; Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul.

Recebido em: 10/11/2021
Aprovado em: 22/12/2021