

Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-graduação em Educação

Juliana Schneider Medeiros  
& coautores

**AS ESCOLAS DO SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS EM POSTOS  
INDÍGENAS KAINGANG:  
ENTRE OS DOCUMENTOS OFICIAIS E AS VOZES DOS *KÓFA* (1940-1967)**

Porto Alegre  
2020

Juliana Schneider Medeiros  
& coautores

AS ESCOLAS DO SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS EM POSTOS  
INDÍGENAS KAINGANG:  
ENTRE OS DOCUMENTOS OFICIAIS E AS VOZES DOS *KÓFA* (1940-1967)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
em Educação da Faculdade de Educação da  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como  
requisito para obtenção do título de Doutora em  
Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Culturas e  
Humanidades

Orientadora: Dra. Maria Aparecida Bergamaschi

Banca Examinadora:  
Dr. Edson Machado de Brito (IFBA)  
Dr. Sandor Fernando Bringmann (UFSC)  
Dr. José Otávio Catafesto de Souza (UFRGS)  
Dra. Carla Beatriz Meinerz (PPGEdu/UFRGS)

Porto Alegre  
2020

#### CIP - Catalogação na Publicação

Medeiros, Juliana Schneider  
As escolas do Serviço de Proteção aos Índios em  
Postos Indígenas kaingang: entre os documentos  
oficiais e as vozes dos kófa (1940-1967) / Juliana  
Schneider Medeiros. -- 2020.  
337 f.  
Orientador: Maria Aparecida Bergamaschi.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de  
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2020.

1. história da educação indígena. 2. educação  
escolar indígena. 3. kaingang. 4. Serviço de Proteção  
aos Índios. I. Bergamaschi, Maria Aparecida, orient.  
II. Título.

**A Renato Borges de Medeiros, meu pai  
(in memoriam).**

**Aos *kófa* Francisco Raimundo, Albino Ferreira e Aristides Fortes Severo  
(in memoriam).**

## **AGRADECIMENTOS**

À CAPES, pela bolsa de estudos que permitiu que eu dedicasse mais tempo à pesquisa. Em especial, pela bolsa de doutorado sanduíche que me levou ao Canadá e qualificou enormemente meu trabalho.

À Maria Aparecida Bergamaschi, pela atenciosa e qualificada orientação. Por ser um exemplo como professora e pesquisadora. Pela amizade e pelo carinho.

À UFRGS e ao PPGEduc, especialmente ao grupo de pesquisa Peabiru, por proporcionar um lugar de aprendizagem e de acolhimento. Em especial, a Michele, Charles, Angela, Cláudia, Luana, Edwin, Fernanda, Josias e Adriana C.

A University of Saskatchewan e, especialmente a Keith Carlson, que me acolheu e foi muito mais que um coorientador. A Winona Wheeler e a Simon Lambert pelos ensinamentos.

A todos os *kófa*, por compartilharem suas histórias. Aos colaboradores kaingang, em especial, aos que me receberam em suas casas. Às comunidades e aos caciques de Nonoai e Guarita, que aceitaram me receber para a realização da pesquisa.

Ao Bruno Ferreira, colega e amigo, pela sua enorme contribuição à pesquisa: conselhos e ensinamentos sobre seu povo, colaboração no trabalho de campo, discussões sobre os dados de pesquisa.

A cada um dos kaingang com quem mantive trocas constantes durante a escrita: Paulo Isaías da Silva, João Fortes, Danilo Braga, Maria Inês Freitas, Julio Pedroso da Silva e Zaqueu Claudino. E também a outras pessoas que me auxiliaram de alguma forma: Sueli Krengre Candido, Marli Claudino, Miguel Ribeiro e Flávio Ribeiro.

Ao Rodrigo Venzon, por compartilhar seu conhecimento sobre o povo kaingang e por me mostrar os caminhos para acessar o arquivo da Secretaria da Educação/RS. Ao Sandro Luckmann, por me levar ao acervo histórico da IECLB. À equipe do arquivo do Museu do Índio/RJ, por ser sempre prestativa.

À Ação Saberes Indígenas na Escola, pelas aprendizagens e por me apresentar aos professores kaingang, muitos dos quais participaram desta pesquisa.

Aos meus colegas da escola Anhetengua, que me ajudaram dando condições para que eu fizesse o doutorado sanduíche e para que eu escrevesse minha tese, especialmente a Bianka e Jacimara. João: muito obrigada pelo auxílio matemático no trabalho com os dados censitários. Agradeço também a toda a comunidade guarani.

A todas as minhas amigas pelo carinho de sempre. A minha roommate Tina Alexis, do povo Dakelh, pelas aprendizagens sobre os povos indígenas canadenses. A Mabiana, Ana Rita e Constanza pela amizade que se iniciou no hemisfério norte. À Maria dos Remédios pelas intensas trocas durante a escrita. À Soraia pelo compartilhamento no fazer historiográfico junto aos indígenas.

Ao Simon Tsui, presente que o Canadá colocou na minha vida. Agradeço por ter me apoiado e encorajado constantemente. E também pelo trabalho de gravação dos vídeos.

E a minha querida família. Aos meus irmãos, Márcio e Vinícius, pelo apoio, pelo suporte técnico e pela parceria de doutoramento. A minha mãe, Eliane, por todo o seu amor, especialmente pela presença no tempo da escrita, pelas incontáveis ajudas e pela revisão. Ao meu pai, Renato, que nos deixou durante esta caminhada e que foi o maior motivador do meu doutorado. Agradecimentos por ser inspiração e exemplo de profissional e de vida. A ele dedico esta tese.

## RESUMO

Esta tese tem como tema central a história da educação escolar kaingang durante o período de atuação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) no Rio Grande do Sul. O objetivo da pesquisa foi compreender como a escola instituída a partir da política indigenista do SPI se concretizou entre os kaingang nos Postos Indígenas Nonoai e Guarita entre os anos de 1940 e 1967. Busquei relacionar a proposta de educação escolar pensada pela Diretoria do SPI; a execução do que foi planejado nos gabinetes por parte dos funcionários dos Postos Indígenas; e a forma como a escola foi vivida – e é lembrada hoje – pelas pessoas que conviveram com ela. Assim, a pesquisa contou com a participação direta de 32 *kófa* (velhos), a quem denomino coautores, por entender que eles são os autores principais das informações orais que compõem a tese. Utilizei-me também de inúmeras fontes escritas produzidas pelo órgão indigenista. Além disso, destaco o papel de outras pessoas kaingang, a quem chamei de colaboradores, pois contribuíram para pensar a pesquisa e foram imprescindíveis para a realização do trabalho de campo. O marco teórico-metodológico do trabalho baseia-se principalmente em escritos de autores indígenas, nos quais me inspirei para: constituir uma perspectiva de relacionalidade com os participantes da pesquisa; estabelecer uma ética de pesquisa adequada ao contexto e modo de conhecer indígena; fazer uma história oral indígena; e definir um método conversacional para as entrevistas. Nesta tese busquei apresentar o maior número de informações sobre a escola do SPI nas comunidades estudadas, na medida em que não existem trabalhos anteriores sobre o tema. A importância do estudo também se justifica por procurar contribuir com o movimento atual de construção da escola indígena específica e diferenciada. O trabalho mostra que a escola do SPI em Nonoai e Guarita teve diversos momentos de descontinuidades e, mesmo quando esteve em funcionamento, constituiu-se em lugar de impermanência, sendo pontual na vida das pessoas e das comunidades. O currículo desta escola tinha como base a alfabetização em língua portuguesa, mas os dados evidenciam que ela pouco ensinou. Embora o uso da língua kaingang em sala de aula não fosse proibido, ela não tinha espaço na formalidade da escola, mas apesar disso, mantinha-se viva e potente entre as crianças. A memória dos *kófa* sobre seu passado escolar apresenta ambiguidades, mas de modo geral é positiva. O Serviço de Proteção aos Índios foi responsável pela introdução das escolas nas comunidades kaingang do Rio Grande do Sul, mas seu alcance junto aos alunos em Nonoai e Guarita foi limitado em termos de matrícula, frequência, permanência e aprendizagem.

Palavras-chave: história da educação indígena; educação escolar indígena; kaingang; Serviço de Proteção aos Índios.

## TU VĚME SĪ

Venhrá tag to vâmén ke vỹ kanhgág vĕnh kanhrãrãh fá, to vãme nĩ prỹg tỹ Serviço de Proteção aos Índio (SPI), jamã tỹ Rio Grande do Sul ki. Ěg to jykrén kỹ, nón jamãg mã jo vỹ, SPI kã ag tỹ, ki kãje kỹ gen kỹ vỹ nĩj kej já nĩ, kanhgág jamã tỹ Posto Indígena Nonoai kar Guarita tá, prỹg tỹ 1940 kar 1967 kã. Nón tá jykrén kỹ sỹ SPI ag, gĩr vĕnh kanhrãh fá to ãkrén, ag to jykrén kỹ, han ge to, funcionário Postos Indígenas, ag mỹ hĕren kỹ hyn han já nĩg: to ěg vỹ ãkrén, ěg vỹ ti ũri – ũ ag tỹ, rĩnrĩr mũ ag vỹ ver mĩ mũ. Venhrá tag vỹ kófa tỹ 32 ag mré han kỹ nĩ, vỹ tỹ coautores nỹ ti, mỹr, ag tỹ to vâmén jé, tese tu. Inh vỹ hãra órgão indigenista (kanhgág ag ju jã) tỹ tu rán nũnh gé: kar ke jé, kanhgág ũ vỹ ki nỹ ti, mỹr ag vỹ vâmén gé, ag hã mré sỹ han mũ, trabalho de campo ke mũ. O marco teórico-metodológico do trabalho vỹ kahngág vĕnhrá to sỹ jykrén kỹ pesquisa han mũ jamãg há han, sóg, kanhgág ag jykre ki. Kanhgág to vãme han, ěg vĩ ki mỹr ěg hĕren kỹ ag mré vâmén. Venhrá tag ki inh vỹ vãme jã krunch mág, gĩr kanhrãh rãh fá tu, SPI tu, jamã to vâmén já ti vãsỹ vĕnhrá ũ vỹ kã ni tũ nỹ sỹ han tĩ tag tu. Vĕnhkanhrãh vỹ há ti, mỹr ěg vỹ ũri kãhrãh fá to vãsãh mũn tỹ ũ vỹ nĩ ũri. Ag vãsãh mũ ěn ti vĕnhkanh rãh mũ ti SPI tỹ Nonoai kar Guarita vỹ krỹ kej mũ vỹ, mỹr vỹ rãhrãj mũ ra, kar ag vỹ ki hã han mũ nĩ vỹ, mỹr ag vỹ fág tu ki han mũn hãra fi vỹ han mág ja tũn. Hãra ag kahngág vi ki vâmén ki ja tũn, gera gĩr ag vỹ jag mré há kar ja nĩg. Kófa ag jykre vỹ ag tỹ vĕnhkanhrãrãh vỹ ki ãkrén, kar kãjatun vỹnh nỹ tig. O Serviço de Proteção aos Índios vỹ kanhgág ag ju nỹtig nĩ, vĕnhkanhrãrãh fá tu, kanhgág jamãh ni Rio Grande do Sul hãra vỹ gĩr tỹ vãsãh mũ ãn tá jun tũn Nonoai kar Guarita tá, gĩr tỹ fág ag tũ ki rán kỹ nĩ tũn kỹ, kãmu vãnh ki, kar ag ki nỹ tĩ, ke ti, vĕnhrãrãh ki kanhrãh mũ ã tí. Ěg vi vỹ vãme tỹ gĩr vĕnhkanhrãrãh ge tĩ vĕnhrãh kar jãh há nỹ han ti kanhgág kãki Serviço de Proteção aos Índios ti.

Vĩ-tar: kanhgág ag vĕnhkanhrãh vĕme; kanhgág iskóra; kanhgág; Serviço de Proteção aos Índios.



## ABSTRACT

This thesis focuses on the history of kaingang education while operating under the Serviço de Proteção aos Índios (SPI) government agency in the state of Rio Grande do Sul, Brazil. It aims to understand how SPI's indigenous policies informed the school system that developed among the kaingang on the reservations of Nonoai and Guarita between 1940-1967. As such, I examine the relationship involving the educational policies advanced by the SPI, their execution by government staff at the reservations, and how the school was ultimately experienced and remembered by those who lived through it. The research draws on the direct input from 32 *kófa* (elders), who I consider my "co-authors" given that they are the main authors of the oral histories that constitute the work. In addition, I rely on numerous written sources produced by government staff at the time. Finally, I also draw on various kaingang individuals, who I call my 'collaborators'. These individuals were vital in helping to deepen my thinking about the research, and were also essential to my carrying out the field work. The study's theoretical framework and methodology is informed by academic work from a number of indigenous authors. It allowed me to use a relational approach with the research participants; establish a research ethics that accounts for both the indigenous context and its specific ways of knowing; apply a conversational method to my interviews; and produce work that emanates directly from oral indigenous history. Given the lack of prior research on the issue, the thesis aims to present the largest possible set of data about indigenous schooling under the SPI at the communities where the study took place. The research is also presented as a contribution to ongoing efforts to develop a bilingual and intercultural indigenous school. Results show that the SPI schools in Nonoai and Guarita had many instances of discontinuity. It also demonstrates that even when they were open, they constituted places of impermanence, playing a particular, and at times limited, role in student's lives and across the wider community. The schools' curriculum was focused on Portuguese literacy, but the data show little achievement in that respect. While speaking kaingang language was not forbidden in school, it was absent from formal teaching. Even so, the native language remained alive and dominant among students. The memories from the *kófa* are often ambiguous, but also positive. Although it was responsible for introducing formal education among the kaingang in Rio Grande do Sul, the Serviço de Proteção aos Índios had a limited impact in terms of enrolment, attendance, learning, and avoiding evasion in the reservations of Nonoai and Guarita.

Keywords: history of indigenous education; indigenous education, kaingang; Serviço de Proteção aos Índios.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Localização da Terra Indígena Nonoai no estado do Rio Grande do Sul .....	50
<b>Figura 2:</b> Mapa da Terra Indígena Nonoai .....	50
<b>Figura 3:</b> Localização da Terra Indígena Guarita no estado do Rio Grande do Sul .....	56
<b>Figura 4:</b> Mapa da Terra Indígena Guarita. Fonte: Terras Indígenas no Brasil .....	56
<b>Figura 5:</b> O trabalho de campo em fotografias .....	61
<b>Figura 6:</b> Vista do Posto Indígena Nonoai, 1944 .....	110
<b>Figura 7:</b> Primeira construção do Posto Indígena Nonoai que servia de sede administrativa e escola, 1944 .....	110
<b>Figura 8:</b> Francisco Vieira em frente ao portão de entrada para a sede do Posto Indígena Nonoai, 1944 .....	111
<b>Figura 9:</b> Portão de entrada do Posto Indígena Guarita, 1952 .....	119
<b>Figura 10:</b> Vista parcial do Posto Indígena Guarita, 1961 .....	119
<b>Figura 11:</b> Alunos e professora reunidos em frente à Escola Benjamin Constant, Posto Indígena Nonoai, 1942 .....	135
<b>Figura 12:</b> Alunos no interior da Escola Benjamin Constant, Posto Indígena Nonoai, 1942 .....	135
<b>Figura 13:</b> Boletim de frequência de outubro de 1942, Posto Indígena Nonoai .....	137
<b>Figura 14:</b> Mapa de frequência escolar de agosto de 1943, Posto Indígena Nonoai .....	137
<b>Figura 15:</b> Meninas no serviço manual, Posto Indígena Nonoai, 1944 .....	146
<b>Figura 16:</b> Alunos indígenas do Posto Indígena Nonoai no desfile da Semana da Pátria em Porto Alegre, 1942 .....	149
<b>Figura 17:</b> Tabela de encarregados e auxiliares de Ensino do Posto Indígena Nonoai .....	187
<b>Figura 18:</b> Alunos em frente à escola Alípio Bandeira, Posto Indígena Guarita, década de 1940 .....	189
<b>Figura 19:</b> Mapa de frequência escolar de 1944, Posto Indígena Guarita .....	194
<b>Figura 20:</b> Alunos da escola Alípio Bandeira em fila para o hasteamento da bandeira nacional, Posto Indígena Guarita, 1944 .....	196
<b>Figura 21:</b> Alunos indígenas em exercícios, Posto Indígena Guarita, 1944 .....	197
<b>Figura 22:</b> Aviso do Posto Indígena Guarita de julho de 1948 .....	200
<b>Figura 23:</b> Escola luterana na Gamelinha, Posto Indígena Guarita, s/d .....	207
<b>Figura 24:</b> Os kaingang do Posto Indígena Guarita no desfile da Semana da Pátria em Tenente Portela, 1964 .....	216

<b>Figura 25:</b> Tabela de encarregados e auxiliares de ensino do Posto Indígena Guarita .....	228
<b>Figura 26:</b> Número de alunos matriculados e porcentagem estimada de alunos matriculados em relação à população em idade escolar no Posto Indígena Nonoai .....	278
<b>Figura 27:</b> Número de alunos matriculados e porcentagem estimada de alunos matriculados em relação à população em idade escolar no Posto Indígena Guarita .....	279
<b>Figura 28:</b> Maior e menor média de faltas por aluno no Posto Indígena Nonoai .....	280
<b>Figura 29:</b> Maior e menor média de faltas por aluno no Posto Indígena Guarita .....	281

## LISTA DE SIGLAS

- APBKG:** Associação dos Professores Bilingües Kaingang e Guarani
- CNER:** Campanha Nacional de Educação Rural
- CNME:** Campanha Nacional de Merenda Escolar
- CNPI:** Conselho Nacional de Proteção aos Índios
- COMIN:** Conselho de Missão entre Índios
- DTC:** Diretoria de Terras e Colonização
- FOIRN:** Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro
- FUNAI:** Fundação Nacional do Índio
- GRIN:** Guarda Rural Indígena
- IBGE:** *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*
- IECLB:** Igreja Evangélica de Confissão Luterana do Brasil
- IPB:** Igreja Positivista do Brasil
- IR7:** 7ª Inspeção Regional
- ISA:** Instituto Socioambiental
- LDB:** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MAIC:** Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio
- MOBRAL:** Movimento Brasileiro de Alfabetização
- OGPTB:** Organização Geral de Professores Tikuna Bilingües
- OIT:** Organização Internacional do Trabalho
- ONU:** Organização das Nações Unidas
- PI:** Posto Indígena
- PIN:** Posto Indígena de Assistência, Nacionalização e Educação
- POIND/Poind:** Posto Indígena
- PRR:** Partido Republicano Rio-grandense
- SASSI:** Sessão de Proteção e Assistência
- SEDEP:** Serviço de Expansão Descentralizada do Ensino Primário
- SESAI:** Secretaria Especial de Saúde Indígena
- SIL:** Summer Institute of Linguistics
- SNA:** Sociedade Nacional de Agricultura
- SOA:** Serviço de Orientação e Assistência
- SOF:** Secretaria de Orientação de Fiscalização
- SPI:** Serviço de Proteção aos Índios

**SPILTN:** Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais

**UFRGS:** Universidade Federal do Rio Grande do Sul

**UFSC:** Universidade Federal de Santa Catarina

**UNEMAT:** Universidade do Estado de Mato Grosso

**UNIJUI:** Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO DA TESE .....</b>	<b>16</b>
<b>PARTE 1</b>	
<b>DISPOSIÇÕES DA PESQUISA .....</b>	<b>19</b>
<b>1.1 A professora-pesquisadora-historiadora que aqui escreve .....</b>	<b>19</b>
<b>1.2 Apresentação da pesquisa.....</b>	<b>21</b>
<b>1.3 A importância desta pesquisa.....</b>	<b>23</b>
<b>1.4 Marco teórico-metodológico .....</b>	<b>26</b>
1.4.1 Princípios éticos desta pesquisa.....	27
1.4.2 Elementos para a escrita de uma história da educação escolar kaingang.....	31
1.4.3 As fontes escritas .....	36
1.4.4 Os caminhos que me conectaram com os kófa .....	38
1.4.5 As conversas-entrevistas .....	40
<b>1.5 Os lugares, os coautores e os colaboradores da pesquisa.....</b>	<b>46</b>
1.5.1 Nonoai.....	48
1.5.2 Guarita .....	55
<b>1.6 O trabalho de campo em fotografias / Figura 5.....</b>	<b>61</b>
<b>PARTE 2</b>	
<b>O CONTEXTO HISTÓRICO: DAS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS DE ESCOLA ENTRE OS KAINGANG À INSTALAÇÃO DO SPI NO RIO GRANDE DO SUL ..</b>	<b>67</b>
<b>2.1 As iniciativas jesuítas no século XIX.....</b>	<b>67</b>
<b>2.2 A escola capuchinha no início da República .....</b>	<b>73</b>
<b>2.3 O Serviço de Proteção aos Índios no Rio Grande do Sul .....</b>	<b>80</b>
2.3.1 A proposta de educação escolar do SPI .....	93
<b>2.4 Os Postos Indígenas no contexto do Rio Grande do Sul.....</b>	<b>105</b>
2.4.1 O Posto Indígena Nonoai.....	108
2.4.2 O Posto Indígena Guarita .....	117
<b>PARTE 3</b>	
<b>A EDUCAÇÃO ESCOLAR NOS POSTOS INDÍGENAS NONOAI E GUARITA .</b>	<b>130</b>
<b>3.1 A escola no Posto Indígena Nonoai .....</b>	<b>131</b>
3.1.1 A escola Benjamin Constant nos tempos de Francisco e Helena Vieira .....	131
3.1.2 Os anos da “dona Loca” e da “atendência”.....	160
3.1.3 Escola Marechal Rondon, Escola Cildo Meirelles e as professoras missionárias.....	174
3.1.4 Encarregados e Auxiliares de Ensino – Figura 17 .....	187

<b>3.2 A escola no Posto Indígena Guarita .....</b>	<b>188</b>
3.2.1 Os primeiros anos da escola Alípio Bandeira.....	188
3.2.2 As idas e vindas da escola do Posto e a instalação de uma escola luterana.....	203
3.2.3 A ampliação da educação escolar .....	211
3.2.4 Encarregados e Auxiliares de Ensino – Figura 25 .....	228

#### **PARTE 4**

<b>NOTAS SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR ENTRE OS KAINGANG NO TEMPO DO SPI .....</b>	<b>239</b>
---	------------

<b>4.1 Continuidades e descontinuidades nas escolas de Nonoai e Guarita .....</b>	<b>239</b>
---	------------

<b>4.2 O ingresso e a (im)permanência na escola.....</b>	<b>246</b>
--	------------

<b>4.3. As aulas da escola do SPI .....</b>	<b>253</b>
---	------------

<b>4.4 A língua e o nome kaingang na escola .....</b>	<b>260</b>
---	------------

<b>4.5 As impressões afetivas dos <i>kófa</i>.....</b>	<b>269</b>
--	------------

<b>4.6. A escola do SPI em perspectiva.....</b>	<b>276</b>
---	------------

<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>289</b>
--	------------

<b>FONTES DOCUMENTAIS .....</b>	<b>301</b>
---------------------------------	------------

#### **ANEXO I**

<b>CENSO POPULACIONAL – NONOAI E GUARITA.....</b>	<b>327</b>
---	------------

#### **ANEXO II**

<b>TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – NONOAI E GUARITA.....</b>	<b>329</b>
--	------------

## APRESENTAÇÃO DA TESE

Esta tese tem como tema central a história da educação escolar kaingang durante o período de atuação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) no Rio Grande do Sul. O objetivo da pesquisa foi compreender como a escola instituída a partir da política indigenista do SPI se concretizou entre os kaingang nos Posto Indígenas Nonoai e Guarita entre os anos de 1940 e 1967. Busquei relacionar a proposta de educação escolar pensada pela Diretoria do SPI; a execução do que foi planejado nos gabinetes por parte dos funcionários dos Postos Indígenas; e a forma como a escola foi vivida – e é lembrada hoje – pelas pessoas que conviveram com ela.

A tese está dividida em 4 partes. Na primeira, apresento a pesquisa: a autora, os 32 *kófa*<sup>i</sup> que são coautores do trabalho, os colaboradores e as comunidades participantes; o tema e a importância do estudo; o marco-teórico metodológico e as fontes escritas. A segunda parte da tese traça uma contextualização histórica que dá sustentação à pesquisa. Narro as primeiras experiências de escolarização entre os kaingang e a história da política de assistência aos indígenas no Rio Grande do Sul por parte do governo estadual e do SPI. Na segunda metade, apresento a proposta de educação escolar do órgão federal e os Postos Indígenas Nonoai e Guarita.

Na parte 3 narro uma história da educação escolar nos Postos Indígenas Nonoai e Guarita a partir dos relatos dos *kófa* e de documentos oficiais. Ela é a mais extensa da tese, pois optei por apresentar o maior número possível de informações. Na última parte, analiso as informações apresentadas na parte 3 e discuto as “impressões afetivas” dos *kófa* em relação a seu tempo de escola. Aponto conclusões e finalizo levantando algumas hipóteses e deixando questões para futuras pesquisas.

Algumas opções sobre a escrita merecem ser mencionadas antes de adentrar no texto. Optei por utilizar o termo povos indígenas por concordar com o entendimento proposto pelos principais documentos internacionais que pautam os direitos indígenas (OIT, 2011[1989]; ONU, 2008[2007]) e também porque é a forma usada pelo próprio movimento indígena brasileiro. Uso as palavras indígena, nativo e originário como sinônimos. Com todo o respeito que tenho pelo povo kaingang, decidi grafar a palavra *kaingang* com letra minúscula com o objetivo de padronizar – seja como substantivo próprio, seja como adjetivo. Faço o mesmo com os demais povos indígenas. As palavras em língua kaingang foram destacadas em itálico, assim

---

<sup>i</sup> *Kófa* é a palavra em língua kaingang utilizada para se referir aos velhos. Para a escrita da tese, considerei utilizar as palavras com as desinências de número e gênero, especialmente em respeito às mulheres kaingang – *kófa fi* (velha), *kófa ti* (velho), *kófa fag* (velhas) e *kófa ag* (velhos). No entanto, após consultar a professora kaingang Sueli Krengre Candido sobre o assunto, ela sugeriu que eu usasse apenas o termo genérico: *kófa*.



como algumas palavras da língua portuguesa que têm acepção distinta no contexto kaingang. Termos como “civilização” e “evolução” foram colocados entre aspas com o objetivo de frisar seu teor racista.

É fundamental ressaltar que esta tese foi escrita durante a pandemia do novo coronavírus. Este dado é importante por inúmeros motivos. Não apenas porque se refere ao tempo conturbado em que ocorreu a redação do trabalho, mas também pelo que significou e ainda significa (pois a pandemia não acabou) para os povos indígenas do Brasil. Mais uma vez desde 1500, os indígenas viram-se frente a uma doença devastadora trazida pelos “brancos”. Somada à doença, está a omissão do atual governo federal e inclusive a condução de ações que contribuíram para disseminar o vírus entre os indígenas, tornando a tragédia ainda maior. Até o dia 27 de outubro de 2020, eram 37944 casos confirmados, 863 mortes e 158 povos afetados<sup>ii</sup>. Um estudo revelou que entre os indígenas da Amazônia, a taxa de mortalidade é 150% mais alta que a média do Brasil<sup>iii</sup>.

Fala-se muito no genocídio indígena causado por doenças trazidas pelos portugueses nos primeiros contatos no século XVI. Mas pouco se fala que esse processo foi na verdade recorrente ao longo de toda a história do país, pois a cada novo contato com povos isolados aconteciam e seguem acontecendo novas mortes, dando continuidade ao genocídio. Apesar de seu discurso de proteção, o SPI foi responsável por incontáveis mortes em aldeias recém-contatadas pelo órgão durante o século XX. Mesmo entre os povos de contato permanente, como os kaingang, as doenças seguiram matando. Durante a pesquisa deparei-me com inúmeros documentos que mencionavam doenças e epidemias que assolavam as comunidades de Nonoai e Guarita. Sarampo, gripe, caxumba, verminose, coqueluche, varicela, tifo, varíola e tuberculose são apenas algumas das doenças citadas. O número de mortes de crianças registradas também é assustador. Luiza Emilio, *kófa* participante da pesquisa, contou-me de uma epidemia que matou 30 crianças em Guarita na época do SPI. Ela mesma perdeu três filhos quando eles tinham entre 1 e 2 anos de idade.

Neste tempo de morte em que vivemos, três *kófa* que participaram da pesquisa partiram para o *vênh kuprîg ag jamã* (morada dos espíritos). Francisco Raimundo (22/04/2020), Albino Ferreira (16/06/2020) e Aristides Fortes Severo (28/06/2020). Essas perdas me fizeram refletir ainda mais sobre a importância dos conhecimentos que guardam os velhos e sobre a urgência em procurá-los para ouvir suas vozes. Reforçaram a necessidade de fazer pesquisa com eles e a

<sup>ii</sup> COVID-19 e os povos indígenas. **ISA – Instituto Socioambiental**. Disponível em: <https://covid19.socioambiental.org/>. Acesso em: 27 de out. de 2020.

<sup>iii</sup> COVID entre indígenas: ‘Só uma família na minha aldeia não foi infectada com coronavírus’. **BBC News Brasil**. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-54424190> Acesso em: 27 de out. 2020.

relevância dos registros que fiz de suas memórias, especialmente os áudios e os vídeos – para que perdurem no tempo e sobrevivam por gerações. A eles dedico este trabalho.

## **PARTE 1**

### **DISPOSIÇÕES DA PESQUISA**

Esta parte da tese é a apresentação da pesquisa. Em primeiro lugar, me apresento mostrando de onde falo e qual a minha relação com o tema e com os participantes da pesquisa. Escrevo em primeira pessoa e me coloco no texto, assim como me coloquei no processo investigativo, porque, inspirada em autores indígenas, entendo que pesquisa é relacionalidade (LOUIS, 2007; WILSON, 2008; KOVACH, 2010a)<sup>iv</sup>. Do mesmo modo, situo as pessoas e as comunidades que participaram da pesquisa, o que faço ao final do capítulo. Considero que fazer essas “introduções” é uma disposição ética comigo mesma, com as pessoas kaingang e com a academia. Nesta parte da tese também apresento a pesquisa, trato da importância deste trabalho e explico seu marco teórico-metodológico.

#### **1.1 A professora-pesquisadora-historiadora que aqui escreve**

Sou uma mulher branca, nascida no Rio Grande do Sul, criada desde pequena em Porto Alegre. Tive o privilégio de estudar em escola privada e a possibilidade de me preparar para um vestibular na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Foi na UFRGS que me descobri professora, pesquisadora e historiadora. Foi a universidade que me proporcionou contato com o mundo indígena – que hoje é parte fundante de quem sou. Escrevo esta tese da posição de quem herdou os privilégios do colonialismo, mas acredita e trabalha pela descolonização – na academia e fora dela.

A construção da minha relação com o povo kaingang ocorreu concomitante ao processo de me fazer professora-pesquisadora-historiadora. Já oficialmente professora – licenciada em história pela UFRGS – continuei meus estudos no bacharelado e, em 2009, iniciei uma experiência de iniciação científica, que se tornaria peça fundamental na minha formação como pessoa e profissional. Comecei a trabalhar em um projeto sobre educação indígena da professora – e minha atual orientadora – Maria Aparecida Bergamaschi na Faculdade de Educação. A pesquisa que ela estava conduzindo incluía trabalho de campo na comunidade indígena do Morro do Osso em Porto Alegre<sup>v</sup>. Assim ocorreu meu primeiro contato com o povo

---

<sup>iv</sup> No decorrer das próximas páginas explico como os autores indígenas da América do Norte entendem relacionalidade e o papel das relações, não só na pesquisa como no modo de ser indígena.

<sup>v</sup> Duas publicações resultaram desta experiência de pesquisa: MEDEIROS, Juliana Schneider. Ensino de história: memória e oralidade na Aldeia Kaingang do Morro do Osso. *Métis* (UCS), v. 7, p. 173-183, 2009; BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MEDEIROS, Juliana Schneider. História, Memória e Tradição na Educação Escolar Indígena: o caso de uma escola Kaingang. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 30, n. 60, 2010, p. 55-75.

kaingang, dos quais muitos são coautores e colaboradores desta tese. Nesse mesmo ano, como forma de imersão no mundo kaingang, iniciei aulas de língua kaingang com o professor João Fortes, que era então estudante da UFRGS no curso de história, e no meu doutorado se tornou importante colaborador desta pesquisa.

Como pesquisadora da temática indígena, continuei minha formação durante o curso de mestrado, que teve como tema central o ensino de história nas escolas kaingang<sup>vi</sup>. A dissertação defendida foi fruto de um estudo de caso em uma escola da Terra Indígena Guarita. O caminho que me levou até essa comunidade, ao norte do estado, cerca de 500 km da capital, passou pelo meu contato inicial com Bruno Ferreira, pesquisador kaingang que fazia palestra em importante evento científico em 2010. Lá se iniciou uma grande amizade e uma formação, enquanto pesquisadora, que moldou não só o meu mestrado como o presente estudo de doutorado.

Minha formação enquanto professora na sala de aula ainda estava por ocorrer. Em 2012 passei em concurso público para o magistério do Estado do Rio Grande do Sul e, no ano seguinte, comecei a trabalhar em uma escola particular da capital, de modo que as aulas de história deixaram de ser apenas tema de pesquisa e se transformaram em uma experiência diária. Em 2014, tive a felicidade de ser lotada em uma escola indígena guarani, que se tornou elemento central na formação da professora-pesquisadora que aqui escreve: a Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Anhetengua, no bairro Lomba do Pinheiro, em Porto Alegre. Essa experiência, que já tem mais de seis anos, deu sentido à noção de *práxis* estudada nos tempos do curso de história. Eu pude sentir de forma muito viva que minha prática na sala de aula e na comunidade alimentava a minha pesquisa, ao mesmo tempo em que meus estudos acadêmicos nutriam minhas ações na escola e minhas relações com os indígenas numa busca por transformar tanto a pesquisa quanto a escola indígena. Sentia que meu fazer me aproximava do conceito de *intelectual orgânica*.

Pouco antes de começar a trabalhar na escola guarani, passei a integrar a equipe da Ação Saberes Indígenas na Escola – Núcleo UFRGS, coordenada por minha atual orientadora Maria Aparecida Bergamaschi. Trata-se de uma formação continuada para professores indígenas, promovida pelo Ministério de Educação, e que no Rio Grande do Sul logrou abranger todas as escolas indígenas do estado, convertendo-se em um espaço de encontro, discussão e concepção da educação escolar indígena. Para mim se tornou mais um lugar de encontro entre teoria e prática – onde tive a oportunidade de participar ativamente da

---

<sup>vi</sup> MEDEIROS, Juliana Schneider. **Escola indígena e ensino de história: um estudo em uma escola Kaingang da Terra Indígena Guarita/RS**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

construção e implementação de uma política de educação. Além disso, proporcionou-me estabelecer e aprofundar relações com professores kaingang, muitos dos quais se tornaram “guias” de minha pesquisa e colaboradores desta tese.

Depois de quatro anos trabalhando 40 horas semanais em duas escolas e dedicando-me principalmente à sala de aula, podia afirmar com toda segurança que a professora Juliana estava agora formada. Esta é a identidade à qual mais me identifico. É minha identidade profissional e pessoal. E ela marca profundamente a presente pesquisa, porque contribui não só para pesquisar a educação, mas especialmente a educação indígena, pois estou no chão de uma escola indígena.

Em 2016, ingressei no doutorado em educação da UFRGS. Nesse momento, a historiadora em mim começou a renascer. A experiência com pesquisa histórica do tempo da graduação começou a ser revisitada quando decidi que meu tema de pesquisa seria a história da educação indígena. As histórias ouvidas sobre o Serviço de Proteção aos Índios durante o trabalho de campo conduzido no mestrado, o contato com o livro *Memória do SPI* (FREIRE, 2011) e as conversas com minha colega Cláudia Antunes sobre sua pesquisa de mestrado (defendida em 2012) foram alguns elementos que despertaram meu interesse pelo tema. Mas, acima de tudo, sentia a necessidade de investigar o passado desta recente escolarização indígena, de modo a ajudar a compreender os desafios da escola atual.

Com a intenção de fortalecer minha face historiadora, decidi me candidatar à uma bolsa de doutorado sanduíche para aprofundar meus conhecimentos nos métodos historiográficos. Passei nove meses estudando na *University of Saskatchewan*, no Canadá, sob a orientação do professor Keith Carlson, um historiador da temática indígena. Além das aprendizagens junto a meu orientador sobre pesquisa etnohistórica, também tive a oportunidade de cursar duas disciplinas com professores indígenas que abordavam metodologias indígenas de pesquisa e história oral indígena, respectivamente. O estágio no Canadá contribuiu enormemente para minha formação enquanto historiadora que trabalha em diálogo com as comunidades indígenas.

Ao retornar do Canadá, enquanto professora-pesquisadora-historiadora, reassumi minhas turmas na Escola Anhetenguá, reintegrei-me à Ação Saberes Indígenas na Escola e iniciei a etapa de produção de dados de minha pesquisa histórica, que resultou nesta tese.

## **1.2 Apresentação da pesquisa**

Esta pesquisa, que está evidentemente entrelaçada com a minha trajetória enquanto professora-pesquisadora-historiadora, tem como tema central a história da educação escolar

kaingang durante o período de atuação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) no Rio Grande do Sul. Pertencentes à família linguística Jê, os kaingang tradicionalmente ocupavam o planalto meridional desde a bacia hidrográfica do rio Tietê no estado de São Paulo até a bacia hidrográfica do rio Caí no Rio Grande do Sul, além de partes da província de Misiones, na Argentina (LAROQUE, 2006). Atualmente estão entre os povos indígenas mais numerosos do território brasileiro, com uma população total de 45.620 pessoas<sup>vii</sup>, distribuída em mais de 40 Terras Indígenas nos estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul<sup>viii</sup>.

O Serviço de Proteção aos Índios elaborou ações educativas que compunham a política oficial para os povos indígenas desde sua criação, em 1910, até sua extinção em 1967. A forma como a proposição se constituiu na prática foi o foco do trabalho. Nesse sentido, a questão que busquei responder é: como a escola instituída a partir da política indigenista do Serviço de Proteção aos Índios se concretizou entre os kaingang no Rio Grande do Sul entre os anos de 1940 a 1967 nos Postos Indígenas Nonoai e Guarita? A execução do que foi pensando nos gabinetes dependia diretamente das ações dos funcionários dos Postos Indígenas, por um lado, e dos próprios indígenas, por outro. Esta relação entre os agentes da escola vinculados ao SPI e a comunidade indígena a quem se destinava a educação constituiu meu interesse principal de investigação, com enfoque especial na forma como a escola foi vivida – e é lembrada hoje – pelos kaingang.

Inicialmente, o projeto de pesquisa previa um recorte temporal e espacial mais amplo. Pretendia abranger todos os Postos Indígenas do SPI no estado do Rio Grande do Sul: Ligeiro, Cacique Doble, Nonoai e Guarita. A inclusão de Ligeiro, o primeiro Posto a ser criado ainda na segunda década do século XX, significava contemplar todo o período de existência do órgão indigenista. No entanto, minhas pretensões mostraram-se extensas demais e, seguindo conselhos da banca de qualificação, decidi reduzir o número de Postos Indígenas a serem estudados. A definição por Guarita e Nonoai teve diversas motivações. São atualmente as duas maiores Terras Indígenas do estado, tanto em extensão quanto em população. Apesar de ambas estarem no norte do Rio Grande do Sul, a cerca de 100 km de distância uma da outra, constituem comunidades com suas particularidades históricas e culturais. Nesse sentido, embora não abarcando todo o estado, este recorte ainda permite uma visão mais ampla do processo estudado, ao mesmo tempo em que permite mostrar as especificidades de cada uma.

A escolha das comunidades para o estudo passou também por fatores de caráter mais

---

vii POPULAÇÃO total kaingang. **ISA – Instituto Socioambiental**, 2014. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Kaingang> Acesso em: 16 de set. 2020.

viii TERRAS indígenas – Kaingang. **ISA – Instituto Socioambiental**. Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/pesquisa/?povo=127>. Acesso em: 16 de set. 2020.

peçoal. Guarita havia sido o local da minha pesquisa de mestrado e eu já possuía relações com professores kaingang originários de lá. No mesmo sentido, eu já conhecia pessoas de Nonoai e havia uma certa curiosidade em descobrir mais sobre essa enorme área indígena que leva o nome do grande cacique Nonoai, que viveu no século XIX. A redução para estas duas comunidades, conseqüentemente, reduziu o marco temporal da pesquisa, pois ambos os Postos Indígenas foram incorporados pelo SPI somente em 1940.

### **1.3 A importância desta pesquisa**

A temática da pesquisa, ademais de ser uma escolha que me atravessa enquanto pessoa, tem pertinência acadêmica e política. A relevância acadêmica se deve essencialmente ao vazio em relação à história da educação escolar indígena de modo geral. Há um número significativo de trabalhos situados no campo da educação escolar indígena, principalmente sobre o modelo atual, mas poucos trabalhos numa perspectiva histórica<sup>ix</sup>. A maioria dos estudos acerca da história da educação escolar indígena localiza-se no período colonial, e as discussões tratam, principalmente, da atuação missionária na educação religiosa desses povos. A prática escolar não é o objeto de estudo principal desses autores que abordam as missões. Os historiadores muitas vezes confundem educação escolar (o ler e o escrever) com obras de catequese (o ensino da doutrina cristã) (BITTENCOURT, 2017).

Para o período posterior à expulsão dos jesuítas e ao longo do século XIX, os estudos relativos à educação escolar para os povos indígenas são ainda mais reduzidos. Em relação ao princípio do período republicano e, especialmente ao tempo em que o Serviço de Proteção aos Índios dirigiu a educação escolar para os povos indígenas, encontrei apenas dois trabalhos de pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (GIROTTTO, 2007; FERREIRA, 2016)<sup>x</sup> e alguns artigos e capítulos de livros (BATISTA, 2016; JOSÉ DA SILVA E LACERDA, 2004; HOERHANN, 2012; MANFROI, 2012; BRINGMANN, 2012).

---

<sup>ix</sup> Maroldi (2017), em estudo bibliométrico sobre a produção científica acerca da educação indígena, identificou 173 trabalhos de pós-graduação defendidos no país entre 1996 e 2014, sendo 72 teses de doutorado e 101 dissertações de mestrado. Para o período anterior, o inventário publicado por Grupioni (2003) contabilizou apenas 17 trabalhos entre 1978 (ano de defesa do primeiro estudo na área) e 1995, o que mostra um enorme crescimento no número de pesquisas. Em se tratando de estudos de história da educação, Souza (2017), em levantamento de publicações sobre as temáticas étnicas em quatro das principais revistas de história da educação do país entre os anos de 1997 e 2011, identificou apenas oito artigos relacionados à temática indígena.

<sup>x</sup> A tese de Renata Giroto (2007), que enfoca o processo de educação escolar entre os Guarani e Terena do Mato Grosso do Sul no período de 1929 a 1968; e a pesquisa de doutorado de Gilberto Ferreira (2016), que estuda a instalação da educação formal para os povos Kariri-Xokó e Xukuru-Kariri de Alagoas a partir de 1944 e 1952, respectivamente. Ambos os estudos foram empreendidos no âmbito de programas de pós-graduação em história e utilizaram-se de referenciais da história social e da antropologia, fazendo uso de fontes escritas e orais, buscando evidenciar as agências indígenas nos processos de escolarização. A busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações foi realizada a partir de três combinações de palavras: Serviço de Proteção aos Índios e escola; Serviço de Proteção aos Índios e educação; Serviço de Proteção aos Índios e escolarização.

Algumas pesquisas históricas sobre o período do SPI também enfatizam a educação escolar, embora não seja o foco de estudo<sup>xi</sup>. Diversos trabalhos, principalmente no âmbito dos programas de pós-graduação em educação, abordam a história da educação escolar com a ênfase na transição da escola imposta aos índios às escolas específicas e diferenciadas<sup>xii</sup>, estabelecendo recortes temporais mais amplos, que têm início no momento de instalação da escola (o que varia muito dependendo do povo indígena) e seguem até a escola atual – vários deles publicados por pesquisadores indígenas<sup>xiii</sup>. É possível identificar ainda a presença periférica da história da educação escolar indígena em muitos trabalhos que estão centrados na escola indígena atual e que aparecem na forma de capítulos de “contextualização”, prévios à discussão central a que se propõem essas pesquisas.

Quando se trata da história da escolarização do povo kaingang, as referências são ainda mais escassas. O livro *Educação e Sociedades Tribais* (1975), em que o antropólogo Sílvio Coelho dos Santos publicou dados de sua pesquisa acerca da educação escolar indígena entre os povos do sul do Brasil, é hoje uma das principais referências para a história da educação escolar kaingang – não se trata, no entanto, de um trabalho historiográfico, e constitui-se mais como uma fonte histórica para pesquisas sobre o período inicial de atuação da FUNAI. No campo da educação, algumas pesquisas abordam apenas aspectos específicos dessa história ou apresentam sistematizações parciais (OLIVEIRA, 1999; BERGAMASCHI, 2005; BELFORT, 2005; ANTUNES, 2012; MEDEIROS, 2012; FERREIRA, 2014). Em relação à história da escola no período do SPI, localizei as publicações já referidas de Sandor Bringmann (2012), que analisa as propostas educacionais do órgão indigenista em dois Postos Indígenas, Xaçepó, em Santa Catarina e Nonoai, no Rio Grande do Sul; e de Ninarosa Manfroi (2012), que trata de uma escola fundada por iniciativa de um juiz e que teve um indígena como professor, também junto aos kaingang de Xaçepó.

---

<sup>xi</sup> Este é o exemplo da tese de Sandor Bringmann (2015), que tem por enfoque as propostas de desenvolvimento educacional e agropecuário do Serviço de Proteção aos Índios. Ao tratar das modalidades educacionais promovidas pelo órgão indigenista, a escola, que não é o tema central da pesquisa, acaba ocupando um espaço de relevo neste estudo.

<sup>xii</sup> A escola imposta refere-se à educação escolar instituída desde a colonização, com base nos padrões europeus, tendo por objetivo “civilizar” e assimilar os indígenas. A escola específica e diferenciada trata-se da escola que começou a ser construída a partir da Constituição de 1988 e se caracteriza pelo respeito aos povos, culturas e línguas diferentes e pelo protagonismo indígena.

<sup>xiii</sup> Conforme o estudo de Maroldi (2017), entre 1996 e 2014, foram defendidas 19 teses e dissertações por pesquisadores indígenas. Destaco dois desses trabalhos. O primeiro é a dissertação de Darlene Taukane (1996), do povo Kurâ-Bakairi, a primeira indígena a realizar mestrado em educação. A pesquisadora analisa dois períodos: o primeiro de 1920 a 1984, marcado pela atuação do SPI, de missionários protestantes estadunidenses e da FUNAI; e o segundo de 1985 até 1996 (ano de defesa da dissertação), momento em que os Kurâ-Bakairi assumem o Posto Indígena e a escola como professores. Outro trabalho é a tese de Edson Brito (2012), indígena Kayapó, que realizou doutorado em história, em que analisa a trajetória da escola implantada entre os Karipuna do Amapá, desde sua criação em 1934 até o momento atual, da escola diferenciada.



Estas constatações apontam que a presente pesquisa tem uma relevância acadêmica, pois visa contribuir para preencher lacunas da história da educação escolar indígena. Este trabalho procura lançar possibilidades para compreender a história da escola para os povos indígenas no período do Serviço de Proteção aos Índios, mas especialmente a particularidade kaingang, mostrando como foi vivenciada por este povo. Incluir a história da escolarização indígena nos livros é, ao mesmo tempo, uma atitude política, na medida em que os povos indígenas estiveram (e em certa medida ainda estão) excluídos da história. Esta inclusão, no entanto, não é aleatória, ela busca dar visibilidade aos sujeitos indígenas e revelar suas vozes, mostrando o protagonismo indígena na história, conforme explico mais adiante.

O acadêmico e o político também se encontram nesta pesquisa, no que se refere ao marco teórico-metodológico inspirado em escritos de autores e autoras indígenas. De acordo com Linda Tuhiwai Smith (2008), intelectual maori da Nova Zelândia, se a pesquisa no passado foi ferramenta da colonização e da opressão, hoje está se tornando uma ferramenta a favor dos povos indígenas. Conforme a própria autora, ela escreve, principalmente, para um público de acadêmicos e pesquisadores indígenas, chamando-os para descolonizar a pesquisa e criar metodologias próprias, conforme os sistemas de conhecimento indígena. Mas ela mesma afirma que parceiros não indígenas têm se interessado e dialogado cada vez mais com as proposições de pesquisadores indígenas e com as comunidades indígenas com quem trabalham. É neste lugar que me situo.

Em um marco de pesquisa descolonizadora, este trabalho buscou construir relações com as pessoas e as comunidades kaingang, pautadas em uma responsabilidade relacional (WILSON, 2008), conforme explico na sequência do capítulo. Alguns elementos referentes a essa responsabilidade relacional que estiveram presentes ao longo de toda a pesquisa foram: o respeito pelas pessoas assim como pelos modos de conhecer indígena; a preocupação em envolver a comunidade na execução da pesquisa; o compartilhamento de conhecimentos durante e ao final da mesma. Embora a definição do tema da pesquisa tenha partido de mim, sempre que discuti sobre ele com os professores kaingang, principalmente por meio da Ação Saberes Indígenas na escola, percebi grande interesse em que fosse investigado.

A importância política desta pesquisa também tem relação direta com a vida em sala de aula nas comunidades indígenas. Acredito que este estudo possa contribuir com o movimento atual de construção da escola indígena específica e diferenciada, tanto na construção de políticas públicas, quanto na prática escolar de cada professor ou professora kaingang. De acordo com a historiadora mexicana Maria Bertely (2008: 33), “[...] la historia social de la escolarización en pueblos y grupos culturalmente distintos puede aportar tanto a la comprensión de las diferentes

demandas, expectativas y respuestas comunitarias, como al diseño de modelos educativos pertinentes”. A autora argumenta que o conhecimento histórico e social do papel que a escola desempenhou junto aos indígenas no passado auxilia a atenuar o conflito entre o que os modelos de escola diferenciada *deveriam ser*, pensados pelas políticas oficiais, e *o que são e podem chegar a ser* a partir do protagonismo dos indígenas nesse processo. Num período em que os povos indígenas no Brasil estão assumindo as rédeas da escolarização, buscando romper com um modelo assimilacionista em favor de uma escola própria, o estudo da história da educação escolar kaingang pode trazer retorno às comunidades, afinal, é preciso conhecer as experiências anteriores com as quais se busca romper para se pensar a escola específica e diferenciada que se quer construir hoje.

#### **1.4 Marco teórico-metodológico**

No decorrer da pesquisa, diversas vezes lembrei de minhas aulas de história na escola, explicando aos alunos o que é história, o que são as fontes históricas e o que faz o historiador ou a historiadora. Senti como se eu realmente fosse aquela detetive da história das minhas aulas, reunindo pistas e tentando decifrar um quebra-cabeça do passado. Mas esse trabalho investigativo não aconteceu de modo solitário em um gabinete cheio de papéis e documentos. Tratou-se de uma pesquisa de história indígena que foi conduzida cuidadosamente, considerando princípios éticos, e que contou com a participação direta dos kaingang no seu desenvolvimento – nas fases de concepção, produção e análise.

A metodologia da pesquisa construiu-se, em grande parte, a partir da minha experiência de doutorado sanduíche no Canadá. Se antes de viajar, o trabalho já seguia um rumo (baseado em leituras e em experiências junto ao grupo de pesquisa Peabiru), foi lá que se consolidou com força o marco teórico-metodológico que aqui apresento e que foi colocado em prática no processo de pesquisa. Durante meu estágio na *University of Saskatchewan*, cursei três disciplinas que foram fundantes no meu trabalho: *Indigenous Oral Histories Research* (Pesquisa em História Oral Indígena) com a professora indígena do povo cree, Winona Wheeler; *Applied Indigenous Studies Research Methods* (Métodos de Pesquisa Aplicados em Estudos Indígenas) com o professor indígena do povo maori, Simon Lambert; e *Ethnohistory Fieldschool* (Trabalho de campo em Ethnohistória), com meu coorientador canadense, Keith Carlson. Essas disciplinas me instrumentalizaram para que eu estabelecesse minha ética de pesquisa, conforme as metodologias indígenas propostas por intelectuais indígenas do mundo anglófono; para que eu definisse que meu trabalho consiste em uma pesquisa histórica que, embora utilize uma quantidade expressiva de documentos escritos, coloca propositalmente em evidência as histórias

orais; e para que eu pudesse vivenciar tudo isso na prática em trabalho de campo junto a uma comunidade indígena canadense.

#### **1.4.1 Princípios éticos desta pesquisa**

A ética de pesquisa do meu trabalho tem forte inspiração nas críticas e proposições que pesquisadores indígenas da Nova Zelândia, Canadá, Austrália e Estados Unidos vêm discutindo há décadas. Embora essas discussões tenham ocorrido principalmente entre indígenas e para indígenas, elas ultrapassaram esse meio e vêm transformando também os modos como pesquisadores não indígenas atuam. De acordo com a intelectual maori Linda Tuhiwai Smith (2008), nos anos 1970, tornou-se debate público entre eles o “problema da pesquisa” envolvendo indígenas. A pesquisa nos moldes ocidentais passou a ser criticada como ferramenta da colonização, em que os indígenas eram apenas objeto a ser estudado – o Outro – e tinham seus conhecimentos, culturas e línguas roubados.

Os anos 1990 e 2000 passaram a ver cada vez mais acadêmicos indígenas tomando o fazer investigativo para si, engajados em discutir novas possibilidades para pesquisas com comunidades indígenas e metodologias propriamente indígenas. Para Smith (2008), isso se trata de um grande projeto de descolonização da pesquisa, que envolve múltiplas camadas de lutas: desvelar e desconstruir o imperialismo e seus aspectos de colonialismo, em suas velhas e novas formas concomitante à busca por soberania; retomar os conhecimentos, as línguas e as culturas; e transformar as relações coloniais entre indígenas e colonizadores. A autora enfatiza que, para isso, é importante manter relações entre a academia, as diferentes comunidades indígenas e a luta política mais ampla da descolonização. Nas palavras de Linda Smith (2008, p. 120, tradução minha), “Pesquisa, assim como a escolarização, uma vez ferramenta de colonização e opressão, está gradualmente se tornando um meio para a retomada de línguas, histórias e conhecimento, para encontrar soluções para os impactos negativos do colonialismo e dar voz ao modo alternativo de ser e conhecer”.

Uma área da pesquisa que vem sendo especialmente questionada pelas comunidades indígenas é a ética de pesquisa. Segundo Smith (2008, p. 128, tradução minha), “Para comunidades indígenas e marginalizadas, ética de pesquisa, a nível básico, trata-se de estabelecer, manter e cultivar relações recíprocas e respeitadas, não apenas com as pessoas enquanto indivíduos, mas como indivíduos, coletivos e membros de comunidades, e com humanos que vivem em e com outras entidades no ambiente envolvente”. Porém, a ideia de princípios de pesquisa universais é problemática, e cada pesquisador deve conversar com a

comunidade em que está estudando, e definir junto qual o comportamento ético esperado em uma pesquisa.

Linda Smith (2008, p. 130) apresenta valores culturais maori, que ela selecionou a partir de sua relação com a comunidade, e uma “tradução” como orientação para a conduta de pesquisadores<sup>xiv</sup>. Resumo aqui alguns dos valores: respeitar as pessoas – permitir que as pessoas definam o espaço e os termos do encontro; encontrar as pessoas face a face, especialmente quando for apresentar a pesquisa; observar e ouvir (e talvez então falar); compartilhar, acolher, ser generoso – abordagem colaborativa, em que o conhecimento flui nas duas direções e em que há uma devolução dos resultados ao final, sem que termine a relação; ser cauteloso – ser astuto politicamente, seguro culturalmente e reflexivo sobre seu status de *insider/outsider*.

A autora também cita como exemplo o *Guidelines for Ethical Research in Indigenous Studies* (Guia para Pesquisa Ética em Estudos Indígenas) da Austrália, elaborado a partir de oficinas com pesquisadores indígenas. Ele conecta a noção de princípios éticos com direitos humanos e propõe três grandes princípios: consulta, negociação e entendimento mútuo; respeito, reconhecimento e envolvimento; benefícios, resultados e acordo. Os subprincípios são: respeito por sistemas de conhecimento e processos indígenas, reconhecimento da diversidade e singularidade dos povos e dos indivíduos indígenas, respeito pelos direitos de propriedade intelectual e cultural e envolvimento dos indivíduos e comunidade indígenas como colaboradores de pesquisa.

Para o contexto dos povos indígenas do Canadá existe um documento elaborado pela *Assembly of First Nations* (Assembleia das Primeiras Nações)<sup>xv</sup>: *First Nations Ethics Guide on Research and Aboriginal Traditional Knowledge* (Guia de Ética em Pesquisa e Conhecimento Tradicional das Primeiras Nações). De acordo com este Guia, os princípios são: consentimento informado; parceria entre pesquisador e comunidade; integridade acadêmica (respeito ao conhecimento indígena); reconhecimento/divulgação da origem dos conhecimentos como indígenas; equidade e compartilhamento de benefícios; empoderamento da comunidade; e propriedade, controle, acesso, posse. Gostaria de destacar este último, que faz referência aos dados produzidos na pesquisa. De acordo com este princípio, a comunidade indígena tem a

---

<sup>xiv</sup> Linda Tuhiwāi Smith apresentou estes valores culturais em seu livro *Decolonizing Methodologies*, publicado em 1999, a partir de expressões que ela ouviu em comunidades maori. Uma colega pesquisadora, Fiona Cram, elaborou uma tradução cultural destes valores como forma de orientar pesquisadores para refletir sobre seus códigos de conduta, e publicou alguns anos depois. Na publicação de Smith (2008), referida na tese, ela apresenta uma tabela com sua versão original e a tradução de sua colega como uma abordagem “de baixo para cima” ou “da comunidade para cima”.

<sup>xv</sup> *Assembly of First Nations* é uma organização nacional que representa todas as comunidades indígenas do Canadá em nível federal e advoga por seus direitos. As províncias e territórios do país também têm suas próprias organizações.

propriedade e a posse das informações geradas, o controle sobre o seu uso, além do poder de definir onde serão armazenadas e quem pode acessá-las<sup>xvi</sup>.

Vivenciei a aplicação de vários desses princípios durante a disciplina de trabalho de campo que realizei junto ao povo stó:lo, na província de British Columbia no oeste do Canadá<sup>xvii</sup>. Durante um mês, convivemos com pessoas do povo stó:lo e cada estudante conduziu um projeto de pesquisa. Algumas das “boas práticas” que aplicamos, e estão publicadas no livro *Towards a New Ethnohistory* (CARLSON; LUTZ; SCHAEPE; MCHALSIE, 2018), são: pesquisa engajada com a comunidade, de modo que sua concepção e execução ocorrem em parceria com a comunidade; relação com a comunidade que requer tempo para construir e compartilhar os resultados; produção acadêmica significativa e acessível tanto para a academia quanto para a comunidade; pesquisadores com consciência de sua posição e subjetividade. Como exemplo, relato minha experiência. O tema do meu projeto foi sugerido pela comunidade; realizei entrevistas de história oral com seis mulheres indígenas; em cada entrevista fiz uma apresentação de quem sou e onde me situo e entreguei um presente em agradecimento; ao final da nossa estada junto à comunidade, oferecemos uma festa tradicional e presenteamos novamente cada participante. Uma das tarefas dos estudantes era elaborar um projeto comunitário como uma forma de compartilhar os resultados com a comunidade – no meu caso, criei um verbete para o Wikipedia.

Infelizmente, no Brasil ainda não existem documentos que orientem a ética de pesquisa elaborados pelos povos indígenas ou em conjunto com eles, como as referências acima citadas. No entanto, inspirada nas leituras e experiências que tive no Canadá, busquei *descolonizar* minha metodologia. Um princípio que tomei como norteador e que perpassa toda a pesquisa é o que o intelectual cree, Shawn Wilson (2008), chama de relacionalidade. Os povos indígenas têm um modo de estar no mundo que é de relação com todos os seres, humanos e não humanos; relações essas que os unem enquanto grupo, coletivo, comunidade. Essa relacionalidade deve se refletir na pesquisa. Segundo Wilson, deve haver uma responsabilidade relacional desde a escolha do tema de estudo, dos métodos, da análise e da forma de apresentação dos resultados da pesquisa.

Em minha pesquisa de doutorado busquei, em primeiro lugar, fortalecer as relações que eu já possuía com os professores kaingang e construir novas relações com as pessoas que fui

---

<sup>xvi</sup> No Canadá, existe também um documento elaborado em nível nacional, que explicita a política de ética de pesquisa para o país e contém um capítulo exclusivo para tratar de pesquisa envolvendo povos indígenas, o *Tri-Council Policy Statement: Ethical Conduct for Research Involving Humans* (CIHR/NSERC/SSHRC, 2010).

<sup>xvii</sup> *Ethnohistory Fieldschool* é uma disciplina de trabalho de campo em etnohistória para estudantes de pós-graduação, organizada conjuntamente pela *University of Saskatchewan* pela *University of Victoria*, que ocorre a cada dois anos desde 1998. Os estudantes passam um mês imersos em um ambiente indígena, junto ao povo stó:lo, trabalhando em um projeto de pesquisa definido pela comunidade.

conhecendo. O primeiro passo foi apresentar-me e posicionar-me – o que fiz aos participantes no decorrer do trabalho de campo e faço no início da tese. Ao final desse capítulo, apresento nominalmente e situo cada coautor e cada colaborador da pesquisa, o que é importante para a compreensão do conteúdo narrado, mas, principalmente, como forma de reconhecimento às pessoas e ao seu conhecimento. Com esse objetivo também reproduzo algumas fotografias tiradas no decorrer do trabalho de campo. Tratei de manter relações de respeito e reciprocidade com a comunidade e com cada pessoa que fez parte da pesquisa.

Um exemplo disso foi a entrega de presentes às pessoas que entrevistei, como um gesto de agradecimento em troca de ser recebida em suas casas e ter o privilégio de ouvir suas memórias. Essa atitude foi motivada por minhas leituras e vivências no Canadá, onde a entrega de presentes compõe a metodologia de pesquisa junto a povos indígenas<sup>xviii</sup>. Na primeira visita a cada pessoa dei um pacote de erva-mate, item muito valorizado pelos kaingang, que tem o hábito de tomar chimarrão diariamente e, especialmente, em momento de conversa com parentes e amigos. Nos casos em que o segundo encontro aconteceu, levei um panetone – pois era uma data próxima do Natal – além cópias de fotos que eu havia prometido a algumas pessoas. Após defender a tese, vou retornar com novo presente a cada um que participou, além de levar pedidos especiais que algumas pessoas me fizeram. Embora eu tivesse aprendido com minha orientadora há mais de uma década, que deveria oferecer um presente, não havia ainda refletido sobre esta prática. Depois de voltar do Canadá, também ouvi da professora kaingang Sueli Krenge Candido, colega na Ação Saberes Indígenas na Escola, que esse era um comportamento habitual e esperado na cultura kaingang.

Busquei fazer uma pesquisa colaborativa, em que os professores kaingang foram fazendo junto comigo, não só ao me acompanharem nas entrevistas, mas depois ao discutir os dados e pensar comigo sua análise. O compartilhamento dos benefícios da pesquisa não ocorrerá só ao final, quando levarei a cópia da tese. Ele fez parte do processo a cada momento

---

<sup>xviii</sup> Entre o povo cree, por exemplo, ao pedir um conselho, requisitar a contação de uma história, solicitar uma cura ou qualquer outro tipo de conhecimento de um sábio, é preciso antes oferecer tabaco – planta sagrada na cosmologia cree – como forma de respeito e reconhecimento. Pesquisadores indígenas no Canadá consideram, portanto, que a oferenda de tabaco em troca de histórias faz parte da metodologia de pesquisa. No entanto, o relato de Herman Michell (2011), do povo cree, mostra que esta é uma questão em disputa. Durante seu doutorado, em 1997, ele propôs como metodologia de pesquisa a oferenda de tabaco em troca de histórias – pois era a forma como em sua cultura se recolhe conhecimento. O comitê de ética de sua universidade à época negou que ele utilizasse a oferenda de tabaco em troca de histórias, por entender que se tratava de um tipo de coerção, ignorando completamente a cosmologia cree. À semelhança, agências de fomento de pesquisa no Brasil dificilmente aceitarão a compra de quilos de erva-mate como material de pesquisa. Nós, pesquisadores, precisamos contornar essa situação sempre que trabalhamos com povos indígenas, porque não há compreensão por parte das agências financiadoras e das universidades. Um relato que aponta na direção contrária refere-se à minha experiência na *Ethnohistory Field School*, a disciplina de trabalho de campo que realizei no Canadá em 2019. As universidades organizadoras da disciplina custearam presentes e uma festa tradicional para todos os participantes nas pesquisas dos alunos.

que enviei e-mail aos professores com documentos do SPI que fui encontrando, ou quando entregarei cópias das gravações, das fotos e da totalidade dos documentos escritos. No marco dessa troca de saberes, farei uma devolução à comunidade de modo mais amplo e acessível, por meio de uma oficina ou palestra aos professores das escolas<sup>xix</sup>. Decidi ainda pelo reconhecimento do conhecimento compartilhado comigo, não apenas citando o nome de cada *kófa*, mas chamando-os de coautores. Prezei também por aquilo que os indígenas canadenses denominam princípio de propriedade, controle, acesso, posse – entendendo que todas as falas dos kaingang aqui transcritas são de sua propriedade e eles têm o direito sobre elas. Neste capítulo explico de que forma diversos desses princípios foram incorporados na minha pesquisa, e acredito que ao longo da tese eles vão se revelando.

No Canadá, várias comunidades já possuem seus próprios comitês de ética que impõem regras aos pesquisadores. Muitos deles exigem que seja feito um acordo de pesquisa, que determina direitos e obrigações, tanto do pesquisador quanto da comunidade. Embora eu tivesse a intenção de criar um acordo de pesquisa, não tive o fôlego para isso. Porém, elaborei um termo de consentimento informado, apresentando a pesquisa, explicando a importância do relato de cada um e informando sobre os direitos do participante, os benefícios e os riscos de sua participação. Expliquei oralmente, a cada um, do que se tratava, antes de solicitar a assinatura, certificando-me de que haviam entendido o significado do documento.

#### **1.4.2 Elementos para a escrita de uma história da educação escolar kaingang**

Além de todos esses cuidados éticos que atravessaram a pesquisa, apresento elementos que compõem o marco teórico-metodológico para a construção de uma história da educação escolar kaingang. Uma primeira influência se deve ao que, no Brasil, se denominou Nova História Indígena. Este termo foi cunhado por John Monteiro (1999), para caracterizar um movimento iniciado na década de 1990, quando historiadores passaram a fazer uma revisão historiográfica sobre o papel relegado aos povos indígenas na história do Brasil<sup>xx</sup>. Esta renovação procurou novas compreensões sobre o lugar ocupado pelos povos nativos deste território, apresentando-os como sujeitos da história. Ela foi possível devido à aproximação entre as disciplinas de história e antropologia. Historiadores passaram a reconhecer que os

---

<sup>xix</sup> Quando perguntei ao cacique de Guarita, Carlinhos Alfaiate, sobre o que esperava como devolução à comunidade, para minha surpresa, a primeira coisa que ele falou foi: uma cópia da tese. Eu pensava que ele fosse solicitar algo de maior utilidade e visibilidade, como uma oficina ou palestra aos professores. Mas ele ressaltou a importância do registro escrito da pesquisa, no sentido de ter mais valor e durabilidade. Falou que gostaria de armazená-la na Secretaria do Índio do município de Redentora/RS.

<sup>xx</sup> A Nova História Indígena no Brasil teve grande influência da *New Indian History*, que emergiu nos Estados Unidos no final dos anos 1960 e se consolidou na década de 1980.

indígenas possuem uma trajetória histórica e a considerar suas culturas e categorias de pensamento como instrumentos de análise, ampliando fontes e métodos no fazer historiográfico e considerando, inclusive, a possibilidade de diferentes versões da história. “Na escrita da Nova História Indígena, busca-se levar em conta a perspectiva dos próprios indígenas e colocar em cena suas interpretações da história”, mostrando que foram também protagonistas da história (WITTMANN, 2015, p. 17).

Pensando as fontes para a construção de histórias indígenas, é evidente que a grande maioria dos documentos escritos foram produzidos por não indígenas, no entanto, isso não constitui impedimento para sua utilização ou mesmo para encontrar vestígios que permitam seguir alguns caminhos traçados pelos indígenas no escrito do outro. Este é justamente o trabalho do historiador. “A observação minuciosa das fontes históricas permite enxergar detalhes – às vezes aparentemente insignificantes ou mesmo incompreensíveis – que podem dar a chave para a análise de um contexto cultural” (WITTMANN, 2015, p.19). Do mesmo modo, Edinaldo Freitas (2004, p. 183) afirma que

Se o documento escrito não deixa aparecer o índio, isto só é verdade em parte. Ao historiador mais avisado é possível ler a fonte a partir de uma perspectiva crítica, num movimento de “desconstrução” da parte histórica, retirando do exposto, o não-expresso, a fala submersa, a entrelinha, as intenções. Noutras palavras, com uma leitura da ideologia ou mentalidade circunstancial da feitura do documento, perceber a ação de agentes e pacientes de sua historicidade.

Em relação à análise dos documentos escritos, as contribuições do paradigma indiciário de Carlo Ginzburg (1989) são fundamentais. De acordo com este paradigma, o historiador precisa estar atento aos pormenores mais negligenciáveis; àqueles indícios imperceptíveis para a maioria; aos detalhes que podem parecer secundários; às particularidades aparentemente insignificantes; aos elementos pouco notados ou imperceptíveis; aos dados considerados marginais ou até triviais – pois se à primeira vista parecem pouco importantes, em realidade podem ser reveladores. Ao modo de um detetive, o historiador deve decifrar as pistas e ser capaz de inferir interpretações. Este modelo epistemológico conta com o que o autor chamou de rigor flexível que se mostra inelimitável. “Ninguém aprende o ofício de conhecedor ou de diagnosticador limitando-se a pôr em prática regras preexistentes. Nesse tipo de conhecimento entram em jogo (diz-se normalmente) elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição” (GINZBURG, 1989, p. 179).

Foi a partir desta perspectiva, que busquei analisar os documentos oficiais do Serviço de Proteção aos Índios – como os instrumentos normativos e informativos do órgão e toda a documentação elaborada pelos encarregados dos Postos Indígenas. Prestei atenção, por um



lado, à construção social dos documentos, às intencionalidades de quem escrevia, e por outro, aos indícios talvez marginais ou mesmo ausentes da atuação indígena. Fiz a leitura e a análise de milhares de documentos – descritos adiante – buscando vestígios das relações com a escola e sinais do protagonismo kaingang.

Mesmo que os documentos escritos possam ser relidos com um olhar crítico, que procura evidenciar a agência indígena, acredito que o uso da história oral indígena<sup>xxi</sup> como ferramenta de pesquisa é fundamental – não apenas por ser fonte infinita de novas informações, mas também por representar um posicionamento político, ao incluir de fato vozes indígenas, especialmente para estudos de períodos recentes em que abundam narrativas pessoais. Conforme a historiadora cree Winona Wheeler (2005), há tempo estudiosos indígenas e não indígenas vêm afirmando que pesquisas que utilizam apenas documentos escritos por não indígenas reforçam a noção colonialista de que o paradigma ocidental é superior – que sua forma de fazer e escrever história é o padrão, e os povos indígenas não possuem tradições que valem a pena aprender. Segundo Wheeler, basear um estudo sobre história indígena apenas em documentos escritos quando pode-se incluir fontes orais é, na melhor das hipóteses, coisa do passado, e na pior, elitista e colonialista.

Winona Wheeler alerta que as fontes orais não podem ser tratadas como as escritas, pois isso nega o seu potencial. História oral indígena não se trata apenas de uma fonte primária obtida ao gravar palavras faladas, geralmente através de entrevistas, de pessoas consideradas detentoras de informação com valor de ser preservada. A autora explica que no mundo cree, por exemplo, as histórias pessoais, familiares e regionais se conectam e se sobrepõem; todas são extensões do passado e estão enraizadas nas relações. As histórias vão passando de geração em geração e passam a ser incorporadas nas vidas das pessoas – sendo evidente novamente a importância da relacionalidade, especialmente com os velhos, que são os “guardiões do conhecimento”<sup>xxiii</sup>. Entendendo que o elemento mais importante para a história oral indígena são as relações e a escuta das histórias, em minha pesquisa busquei fortalecer as relações já existentes com os professores kaingang e estabelecer novas relações com os *kófa* que fui conhecendo ao longo da pesquisa.

---

<sup>xxi</sup> Nesta pesquisa, adoto a noção de história oral e não tradição oral, mas concordo com a autora indígena do povo dakota, Angela Cavender Wilson (1996), quando esta afirma que a história oral está contida na tradição oral. Para o povo dakota, a tradição oral se refere à forma que uma informação é transmitida, não ao tempo que vem sendo transmitido – diferente do que os historiadores costumam considerar, ao compreender história oral só como as histórias de vida, do tempo vivido pelo indivíduo que narra a história; e tradição oral como as demais histórias, mais antigas, passadas de geração em geração. Para Cavender Wilson, experiências pessoais, informações, eventos, incidentes podem se tornar tradição oral no momento que acontecem ou que são contados, desde que a pessoa relatando a memória seja parte de uma tradição oral.

<sup>xxiii</sup> Em inglês, a expressão é *knowledge keeper*.

Segundo Wheeler (2005, p. 199), fazer história “do jeito indígena” requer bastante trabalho: ir de um lado a outro no interior, dar caronas para pessoas mais velhas, colher frutas, puxar madeira, defumar carne, levar as pessoas ao supermercado e outras atividades mais ligadas ao modo de vida *cree*. Ou seja, requer aprender outro jeito de aprender, e muitos historiadores não estão dispostos a isso. Adaptando para o meu trabalho de campo, isso representou fazer viagens de mais de 400 km, hospedar-me nas casas das pessoas, comprar presentes, ajudar nas tarefas de casa, fazer contribuições em dinheiro, entre outros.

Nesse mesmo sentido, outros historiadores indígenas explicam sobre a importância das histórias orais na pesquisa da história indígena. William Bauer (2017, p. 160), dos Estados Unidos, afirma que histórias orais são importantes porque elas estão enraizadas em “modos indígenas de conhecer”<sup>xxiii</sup> o passado, e estes modos próprios enfatizam outros elementos, como parentesco, lugar e contexto. Renee Pualani Louis (2007), geógrafa indígena do Haváí, fala que as histórias orais são formas de transmissão de saber, que pertencem a um sistema de conhecimento propriamente indígena, diferente do ocidental. Ou seja, o conhecimento indígena está alicerçado na oralidade, e, se queremos ter acesso a ele, temos que nos aventurar a fazer história oral como método de pesquisa – foi o que me propus a fazer neste trabalho.

Porém, conforme Winona Wheeler (2010), história oral indígena não são apenas narrativas, e a oralidade tem suas formas de registrar memória. Como exemplo, a autora cita a linguagem corporal da narração e os dispositivos mnemônicos. A linguagem do corpo contém significados que pressupõem uma cultura compartilhada entre narrador e ouvintes – e sem este contexto, muita informação pode ser perdida. Mnemônicos também cumprem um papel ao auxiliar a memória, como ilustrações, desenhos e inclusive a terra. Levando isso em conta, busquei gravar as conversas com os participantes em vídeo para que os rostos, as expressões e os gestos ficassem registrados, e outras pessoas *kaingang* futuramente possam assistir. Em relação aos registros mnemônicos, mostrei fotos e uma lista com nomes de funcionários do SPI, tratando de ativar memórias esquecidas.

Embora os historiadores mais conservadores critiquem o uso da memória como fonte para a escrita da história, argumentando que ela é subjetiva e não é confiável, estudiosos da história oral – que não pesquisam a temática indígena – defendem que estas características são fortalezas e não problemas. Alessandro Portelli (1991), historiador italiano, afirma que a história oral, mais do que revelar fatos desconhecidos, mostra os seus significados para os grupos sociais. “Fontes orais revelam não apenas o que as pessoas fizeram, mas o que elas queriam fazer, o que

---

<sup>xxiii</sup> Em inglês a expressão é *indigenous ways of knowing*, e se refere às formas tradicionais de aprender, manter e transmitir conhecimento. Aproxima-se da ideia de sistema de conhecimento indígena – em oposição ao sistema de conhecimento ocidental.

elas pensavam que estavam fazendo e o que elas agora pensam que fizeram” (tradução minha, p. 36). De acordo com o autor, a memória não é um depósito passivo de fatos, mas um processo ativo de criação de significados, que acontece a partir do presente e de quem a conta, de modo que a mesma entrevista pode até ter versões diversas em momentos diferentes.

Isso leva à discussão sobre sua confiabilidade, já que os relatos podem sofrer alterações e a memória perderia informações com o tempo. Alistair Thomson (2011), historiador australiano, desafia que a memória é sim confiável. Baseando-se em estudos neurológicos e psicológicos, ele explica que o ato de “lembrar” não é como acessar um disco rígido, é mais como contar uma história; que a memória opera de diferentes formas nas etapas da vida, e quando adultos nossa memória de longa-duração é aprimorada. Esclarece ainda por que algumas memórias são consolidadas e outras não: experiências tendem a ser lembradas quando são percebidas como significativas. Outro elemento importante para a consolidação da memória é transformá-la em história a ser contada – seja oralmente ou por escrito. Cada vez que é recontada, ela é reconsolidada, mas ao mesmo tempo configura uma nova experiência, num processo criativo de reconstrução, fazendo com que cada vez que seja lembrada ela sofra mudanças sutis, conforme já anunciara Portelli. Mas mesmo que a memória seja afetada pelo contexto no momento em que é contada, e por isso seja subjetiva, artificial, parcial e variável, Thomson (2011, p. 91, tradução minha) afirma que a nós, historiadores, cabe “interrogar nossas entrevistas criticamente, como fazemos com qualquer fonte histórica, e entender as formas em que as memórias foram moldadas, por circunstâncias particulares do evento e dos processos complexos de lembrar”.

Os estudiosos da história oral também concordam que a relação entre entrevistado e entrevistador constitui um aspecto crucial dessa metodologia, afinal, toda entrevista é o resultado dessa relação. Na entrevista existe uma transmissão de informações, que depende não só do relato fornecido, mas também do trabalho do historiador em termos de perguntas, diálogo e relacionamento pessoal (PORTELLI, 1991). Nesse sentido, não é só a subjetividade do narrador que está em jogo, mas a do historiador também. O historiador afeta a relação da entrevista, as memórias que são geradas, o processo de análise e o produto final. Do mesmo modo, ele é afetado pela entrevista e isso se mostra no resultado final da pesquisa (THOMSON, 2011). Em se tratando de uma pesquisa de história oral com comunidades indígenas, isso nos traz de volta para o que anunciei anteriormente: da posicionalidade da pesquisadora e da relacionalidade com os indígenas.

Ainda sobre os “problemas da história oral”, temos as contribuições da antropóloga canadense Julie Cruikshank (2002) que trabalha entre os povos indígenas desde os anos 1970.

Sobre a questão da veracidade dos fatos relatados em histórias orais, a autora aponta que em comunidades indígenas existe ainda outro elemento: a verificação pública da história oral. Ou seja, quando alguém discorda ou duvida de determinado relato, confronta o narrador com outra versão ou pede provas. Em consonância com os autores já citados, ela também entende que a subjetividade é um aspecto positivo. Narrativas pessoais demonstram como a história global (ou nacional) são vividas localmente de modos significativos. Cruikshank relata que iniciou sua pesquisa entre os indígenas do norte do Canadá com o objetivo de ouvir as mulheres falarem sobre eventos históricos documentados em fontes escritas. Porém, com o tempo, as mulheres começaram a mudar a direção das conversas para relatos que elas queriam contar – e que estavam relacionados a suas histórias de vida. “Gradualmente eu passei a entender a tradição oral menos como evidência do passado e mais como uma janela para as formas como o passado é culturalmente constituído e discutido. Em outras palavras, narrativas não eram apenas *sobre* o passado, mas também forneciam orientações para compreender mudanças” (2002, p.13, tradução minha).

As noções sobre história oral, apontadas por esses autores, tiveram papel importante no decorrer do trabalho de campo, o que aparece com mais clareza nos capítulos seguintes. Em relação à subjetividade das histórias, pude perceber rapidamente os diferentes significados que as experiências de escolarização tiveram para as diferentes pessoas. Ainda assim, foi evidente a veracidade dos relatos, uma vez que os fatos iam se confirmando nas palavras das pessoas a cada nova conversa. Assim como Cruikshank, observei que, por vezes, algumas pessoas desviavam do assunto da pesquisa e compartilhavam outras histórias – e penso que em mais visitas elas poderiam ser aprofundadas.

Os elementos acima apresentados serviram de subsídios para a escrita da história da educação escolar kaingang aqui apresentada. Porém, é importante lembrar que eles são válidos para qualquer história indígena que se busque construir em conjunto com as comunidades. O tema em questão é a escola, mas este é apenas um enfoque possível para narrar a história do povo kaingang – que não diz respeito só a este novo campo de pesquisa em formação, que é a história da educação escolar indígena.

### **1.4.3 As fontes escritas**

Num primeiro momento, eu havia pensando em seguir a sugestão de Winona Wheeler (STEVENSON, 1999-2000), de iniciar a pesquisa na comunidade, com a história oral, e depois ir aos arquivos, invertendo a lógica das pesquisas históricas segundo o paradigma ocidental. Wheeler argumenta que os relatos orais podem informar os trabalhos com os documentos

escritos e estes completarem as lacunas das histórias orais – e não o contrário. De fato, meus primeiros passos de pesquisa constituíram visitas às comunidades. No entanto, deparei-me com duas dificuldades: saber quem entrevistar e o que perguntar. Percebi a importância de conhecer mais sobre o Serviço de Proteção aos Índios e o funcionamento dos Postos Indígenas, e de me apropriar do tema para organizar o roteiro para as entrevistas. Assim, decidi debruçar-me primeiro sobre os documentos com o objetivo de me preparar para o trabalho de campo. Foi nesse processo que acessei as listas de frequência das escolas, o que acabou sendo a principal referência para localizar as pessoas que seriam entrevistadas e se tornariam coautoras desta tese.

As fontes escritas utilizadas nesta pesquisa foram acessadas majoritariamente no Museu do Índio, no Rio de Janeiro. Visitei o Museu e pude fazer cópia dos documentos de meu interesse, os quais se encontram atualmente digitalizados. Li cerca de 1100 documentos arquivados sob Posto Indígena Guarita e mais de 1600 sob Posto Indígena Nonoai. A maioria da documentação foi produzida pelos encarregados dos Postos e inclui diversos tipos de registro, tais como: folhas de pagamento de funcionários, ofícios, inventários, balancete de caixa, relatórios mensais e anuais, avisos do Posto, recibos, frequência escolar, etc. No Museu do Índio também consultei o Acervo Bibliográfico e Fotográfico, tendo acesso a alguns relatórios anuais do SPI e a fotos dos dois Postos estudados. Além disso, consultei os Boletins Internos do Serviço de Proteção aos Índios – realizando a leitura de todos os que estão disponíveis online<sup>xxiv</sup>.

De posse destas fontes, a etapa mais laboriosa foi o processo de leitura e tratamento dos documentos. Li absolutamente todos os documentos disponíveis referentes aos dois Postos estudados e fichei cada documento. O resultado desse fichamento foram 101 páginas para Guarita e 218 páginas para Nonoai. Nestas páginas, assinalei em cores diferentes, por um lado, o que se referia a dados gerais do funcionamento do Posto e, por outro, informações sobre a escola ou a educação. Em um segundo momento, criei uma tabela em que inseri as informações sobre a escola, na tentativa de visualizar uma espécie de cronologia do funcionamento da escola. Também fiz a leitura dos Boletins Internos e retirei as informações relacionadas à educação escolar, colocando em um fichamento próprio, mas que complementa a tabela principal.

Outras fontes escritas foram consultadas no Arquivo Histórico da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil, nas Faculdades EST em São Leopoldo/RS. Tratam-se de documentos do arquivo particular do pastor Norberto Schwantes, referentes à missão luterana na comunidade de Guarita. Destaco que o caminho para chegar até essas fontes passou por

---

<sup>xxiv</sup> Boletins Internos dos anos: 1941/1942, 1943, 1944, 1945, 1946, 1957, 1958, 1959, 1960, 1961, 1962, 1965 e 1966. Centro de Referência Virtual Indígena. Disponível em: <http://www.docvirt.com/docreader.net/docreader.aspx?bib=DocIndio&pesq=&pesquisa=Pesquisar>

contato com Sandro Luckmann<sup>xxv</sup>, através de meu colega e amigo Bruno Ferreira. Sandro me recebeu duas vezes nas Faculdades EST, possibilitando meu acesso à biblioteca e ao arquivo histórico. Outra compilação de documentos que foram acessados, mas não foram analisados em função de sua extensão, foi o Relatório Figueiredo. Este Relatório foi resultado do trabalho de uma Comissão de Inquérito Administrativo para investigar irregularidades e crimes cometidos pelo SPI ao longo das décadas de 1950 e 1960<sup>xxvi</sup>. O catálogo do Museu Augusto Pestana, da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ) foi consultado, e pude identificar possíveis fontes de interesse, mas em razão do limite de tempo para a pesquisa não realizei visita ao Museu.

Destaco que, à medida que fui fazendo a leitura dessas fontes, fui compartilhando-as com as comunidades kaingang, especialmente com professores e colegas pesquisadores. Nas saídas de campo forneci cópia digital de alguns desses documentos. Em diversas ocasiões enviei por e-mail arquivos que me pareciam pertinentes. Também cheguei a encontrar documentos de interesse pessoal que repassei por mensagem de celular. Quando retornar a Nonoai e Guarita, depois da defesa da tese, pretendo deixar cópias digitais da totalidade das fontes acessadas, como parte da devolução da pesquisa às comunidades.

#### **1.4.4 Os caminhos que me conectaram com os kófa**

Inicialmente, o primeiro critério – mas acima de tudo o caminho que me levou aos *kófa* para ouvir suas vozes e registrar seus relatos – foi a presença de seus nomes nas listas de frequência das escolas do Serviço de Proteção aos Índios. Outra via de contato foi a indicação, feita por parte dos professores indígenas, de alguns nomes de pessoas que teriam frequentado a escola naquela época. Um outro critério considerado foi a idade – algumas das pessoas indicadas não haviam estudado, mas tinham idade avançada e, portanto, tinham vivido no tempo do SPI.

É importante destacar que o foco da pesquisa era o registro de experiências pessoais, então toda e qualquer pessoa kaingang que tivesse vivido no tempo do SPI qualificaria como entrevistado. Desse modo, a pesquisa fugiu dos “informantes-chave”<sup>xxvii</sup>, os especialistas com quem os antropólogos normalmente conversam. De acordo com o antropólogo canadense

---

<sup>xxv</sup> Sandro Luckmann é pastor, teólogo e assessor do Conselho de Missão entre Povos Indígenas (COMIN). Além disso, é pesquisador da educação indígena. Sua dissertação de mestrado é intitulada: “Educação escolar indígena na Terra Indígena Guarita: um olhar sobre a trajetória missionária indigenista da IECLB e COMIN”. (LUCKMANN, 2011).

<sup>xxvi</sup> O Relatório Figueiredo consiste em aproximadamente 7 mil páginas, distribuídas em 30 volumes (o volume 2 está perdido). Sua cópia física encontra-se no Museu do Índio, mas ele também está disponível online.

<sup>xxvii</sup> Em inglês, são chamados de *key informants*.

Alexander Soucy (2000), os informantes-chave são as pessoas com status de detentoras de conhecimento, aquelas que têm autoridade e poder para falar – além de seu próprio interesse em falar – como os pajés e caciques. De acordo com o autor, os antropólogos têm a tendência em buscar as informações com esses especialistas, que acabam fornecendo explicações mais unificadas, ignorando o conhecimento das demais pessoas e a diversidade de visões.

Em minha pesquisa, busquei incluir uma diversidade de narrativas “do tempo da escola do SPI”, com o objetivo de alcançar uma visão mais ampla, acessar versões diferentes e perceber a sua complexidade. Empenhada em abarcar uma multiplicidade de vozes, a pesquisa ocorreu em duas comunidades (Guarita e Nonoai), incluiu homens e mulheres, com idades de 55 a cerca de 80 anos<sup>xxviii</sup>, priorizando pessoas que haviam frequentado a escola, mas também contando com quem não estudou. Todas as pessoas com quem conversei são reconhecidas como *kófa*, velhos e velhas com experiência e com histórias para contar – mas não são necessariamente aqueles reconhecidos pela comunidade como os detentores do conhecimento. Na realidade, tive a oportunidade de entrevistar um desses sábios, e percebi nele uma tendência em narrar uma história da comunidade; tive dificuldade de fazê-lo relatar sua história pessoal.

Posso afirmar que fui muito bem recebida na quase totalidade das casas, com algumas exceções, em que senti certa desconfiança ou resistência em falar – o que não surpreende, considerando o histórico das relações com os “brancos”. A maioria das pessoas mostrou-se feliz com a minha visita e com a oportunidade de compartilhar sua história pessoal, de sua infância, de um tempo sobre o qual não pensavam fazia muito. A maior parte também ficou entusiasmada com a ideia de gravar um vídeo com suas memórias para que os jovens possam conhecer a sua história.

Embora eu fosse sobretudo uma *outsider* em relação às comunidades, por ser não indígena, em algumas circunstâncias senti-me uma *insider*. De acordo com a antropóloga de ascendência mestiça indiana-estadunidense Kirian Narayan (1993), todos possuímos múltiplas identificações e elas são mais fluídas e dinâmicas do que as dicotomias indígena/não indígena ou pesquisado/pesquisador e, na verdade, elas se deslocam conforme o contexto. “Dada a natureza múltipla da identidade, haverá inevitavelmente certas facetas do *eu* que nos unem às pessoas que estudamos, outras facetas que enfatizem nossas diferenças” (NARAYAN, 1993, p. 680, tradução minha). As diferentes facetas da nossa subjetividade podem ser ativadas por serem

---

<sup>xxviii</sup> Algumas pessoas afirmaram ter mais de 100 anos, mas conversando com professores kaingang, eles disseram que esses *kófa* são provavelmente mais jovens. Explicaram que um caminho para estimar suas idades é fazer um cálculo tomando como base a idade do filho mais velho (nascido em um tempo em que já era feito registro de nascimento) e somando cerca de 15 anos, idade em que era costume as mulheres terem filhos naquela época. Nesses casos, as estimativas que fizemos apontaram que os *kófa* mais velhos com quem conversei teriam por volta de 80 anos.

escolhidas ou simplesmente impostas de fora. É uma espécie de gradiente, em que nos aproximamos e nos distanciamos dos participantes da pesquisa. Uma das minhas identidades que mais se fez presente durante a pesquisa e mais me aproximou das pessoas foi ser professora. Professora estadual e professora de uma escola indígena. Outras identidades que também pude acionar foram: ser colega de pós-graduação de algumas pessoas kaingang, ser mulher, ter contato prévio com Guarita e mencionar pessoas conhecidas em comum. Conforme Narayan, mais importante que definir o quanto *insider* ou *outsider* é o pesquisador, é apontar os deslocamentos nas relações no intuito de enriquecer nossos textos e aproximá-los das complexidades das interações vividas. Novamente, o crucial é a relação que construímos com a comunidade e com cada participante individualmente.

#### 1.4.5 As conversas-entrevistas

Meus encontros com os *kófa* foram entrevistas inspiradas nos métodos conversacionais propostos por pesquisadoras indígenas. De acordo com a pesquisadora indígena Margaret Kovach (2010b, p. 42, tradução minha), “o método conversacional se alinha com a visão de mundo indígena que honra a oralidade como modo de transmissão de conhecimento e preserva o relacional que é necessário para manter uma tradição coletiva”. Trata-se de uma forma de reunir conhecimento em que o elemento central é a contação de história através da conversa, numa relação dialógica em que o pesquisador também participa. A autora explica que este método pode ser usado conforme o paradigma ocidental, mas quando empregado dentro de uma perspectiva indígena possui algumas diferenças: a) tem ligação com o conhecimento indígena e está situado num paradigma indígena; b) é relacional; c) tem um propósito (geralmente envolvendo um objetivo descolonizador); d) envolve certos protocolos conforme a epistemologia em questão; e) inclui informalidade e flexibilidade; f) é colaborativo e dialógico; e g) é reflexivo.

No mesmo sentido, propõem Dawn Bessarab, nativa da Austrália, e Bridget Ng’andu, originária da Botsuana (2010). Elas chamam seu método de *yarning*<sup>xxix</sup>, um estilo indígena de conversa informal, tranquilo e interativo, que pode ter o formato de uma entrevista semiestruturada ou não estruturada, em que o participante conta histórias relacionadas ao tema de pesquisa. Elas afirmam que é um processo que demanda que o pesquisador construa uma relação com os indígenas participando na pesquisa, pois se trata de um processo dialógico que é recíproco e mútuo.

---

<sup>xxix</sup> De acordo com o dicionário, o substantivo *yam*, em inglês, significa estória, narrativa; e o verbo *yarning*, contar uma estória. As autoras explicam que *yam* em seus países é usado também como “bater um papo” ou “conversar”.



Por ser um método que tem como ferramenta central a conversa, ele é criticado por alguns pesquisadores por sua falta de rigor e confiabilidade. No entanto, as duas autoras refutam essa ideia, afirmando que a contação de história é uma pedagogia indígena própria e é uma metodologia de transmissão de informação, sendo adequado para pesquisa. Para elas, o rigor é exatamente “escutar e permitir a história fluir enquanto procurando fios que se relacionam ao tópico de pesquisa” (2010, p. 41). É ouvir as pessoas falarem sem interromper, pois a contação de histórias tem sua lógica própria, mesmo que aparentemente inclua algumas voltas até chegar à resposta – e acrescento que seja possível ainda que o pesquisador não compreenda o destino final da história. Isso também remete à importância da flexibilidade do pesquisador: ao permitir esta liberdade ao entrevistado e a si mesmo para mudar/adaptar/ampliar o rumo da pesquisa.

Em função de sua semelhança com o que em pesquisa qualitativa se convencionou chamar de entrevista semiestruturada, busquei ferramentas para me auxiliar em Russell Bernard, antropólogo estadunidense. Em uma espécie de guia para entrevistas, o autor aborda detalhes que devem ser pensados pelo pesquisador: a apresentação do pesquisador e da pesquisa, e como iniciar a entrevista; o consentimento informado; a elaboração das perguntas; técnicas para manter o entrevistado falando; o local da entrevista; a roupa do entrevistador; anotações, gravação e transcrição da entrevista; análise das respostas; entre outros. Destaco que, antes de realizar as entrevistas para esta pesquisa pude colocar em prática muitas dessas orientações durante a disciplina de trabalho de campo que realizei no Canadá, servindo de ensaio para o que depois apliquei aqui.

Denominei os encontros que realizei com os *kófa* em Nonoai e Guarita de “conversas-entrevistas”, pois envolveram um roteiro de perguntas previamente pensadas (muitas delas depreendidas dos documentos), mas ocorreram com a fluidez de uma conversa – assim utilizo as palavras conversa e entrevista como sinônimos nesta tese. Todos os primeiros encontros foram visitas que realizei à casa dos *kófa*, acompanhada de uma pessoa kaingang que eu já conhecia, geralmente professores ou professoras. Este acompanhante atuava como intermediário e foi essencial para que conversas-entrevistas acontecessem. Primeiro, porque esta pessoa conhecia os caminhos e os moradores da comunidade. Em alguns casos, para que viabilizasse a comunicação servindo de intérprete, já que alguns *kófa* têm como língua principal o kaingang. Mas, principalmente, porque atuou estabelecendo uma ponte entre o entrevistado e a pesquisadora *outsider*: me apresentou, possibilitou que os *kófa* abrissem suas portas para mim, promoveu o início das conversas.

De acordo com o intelectual canadense do povo cree, Brian Calliou (2004, p. 85, tradução minha), “Se um velho conhece e confia no intermediário, ele ou ela vai provavelmente

estender a confiança àquela pessoa que o intermediário conhece e confia”. Pude vivenciar isso na prática durante meu trabalho de campo, o que considero fruto das relações respeitadas que fui estabelecendo com os intermediários. A confiança dos professores kaingang em mim também remete à credibilidade da UFRGS, do grupo de pesquisa Peabiru e da Ação Saberes Indígenas na Escola, que vêm acolhendo estudantes e professores indígenas há anos.

Muitas vezes os intermediários já conheciam a pessoa que visitávamos, mas outras tantas não e, nesses casos, apresentavam-se fazendo referência a sua genealogia e suas próprias relações na comunidade. Eu era apresentada como professora, colega ou amiga de Porto Alegre que estava fazendo um trabalho/pesquisa sobre a escola do tempo do SPI e queria conversar. Paulo Isaías da Silva, que me apresentava em língua kaingang, contou-me que ele também dizia que era um trabalho que ia ser bom para eles e para a comunidade, pois amanhã ou depois eles não estariam mais e seus netos e outras pessoas poderiam conhecer (ou ver em vídeo) as suas memórias.

Antes de iniciar a falar sobre o tema de pesquisa, sempre havia um momento informal, em que o intermediário que estava me acompanhando proseava<sup>xxx</sup> sobre assuntos gerais com a pessoa sendo visitada. Só depois era abordado o motivo da visita, e a pessoa manifestava seu interesse ou não em conversar comigo<sup>xxxi</sup>. Havia o momento em que eu então me apresentava e apresentava mais formalmente a pesquisa. Eu sempre iniciava com uma pergunta aberta e depois ao longo da conversa ia abordando os diferentes temas de meu roteiro. É interessante notar que os entrevistados levantaram diversos temas que não estavam inicialmente na minha lista, e fui incluindo a cada nova conversa. Recursos mnemônicos que utilizei para ativar suas memórias foram as fotos que acessei no arquivo do Museu do Índio e também os nomes de funcionários do Posto que retirei dos documentos escritos.

Na maioria das primeiras entrevistas, eu apenas fiz anotações no caderno. Esta foi uma orientação que recebi de Bruno Ferreira, quando ele atuou de intermediário nos primeiros dias de meu trabalho de campo. Bruno recomendou que eu não gravasse os vídeos no primeiro encontro e buscasse apenas me concentrar na conversa, no intuito de estabelecer a já referida relacionalidade. Em poucas situações, em que eu já conhecia a pessoa ou ela era muito próxima do intermediário que me acompanhava, fiz gravação em áudio ou vídeo. Em várias ocasiões as

---

<sup>xxx</sup> Prosear é uma palavra muito usada entre os kaingang para se referir a conversar, bater papo.

<sup>xxxi</sup> Eu conversei com um total de 32 pessoas. Uma delas não quis conversar comigo na primeira visita, mas na segunda concordou. Relato três casos em que recebi resposta negativa. Uma pessoa que pareceu não se sentir à vontade, preferiu que apenas seu marido conversasse comigo; outra pessoa que contatei através de um professor não mostrou interesse em me receber; e outra afirmou que só conversaria comigo em troca de pagamento, o que inviabilizou a entrevista. Visitei outras tantas com quem não pude conversar porque não estavam em casa. Algumas das que participaram da pesquisa também não estavam em casa na primeira visita, mas pude retornar e encontrá-las.

conversas tomavam outros rumos – algumas vezes com histórias muito interessantes – e isso fazia com que eu tivesse que retomar o assunto. Mas a vontade de falar dos *kófa* não era infinita e, na quase totalidade dos casos, no tempo de uma hora eles encerravam a conversa. Nos casos em que o relato foi muito pertinente à pesquisa ou em que se tratava de uma pessoa de idade muito avançada, perguntei se tinha interesse em gravar suas memórias em vídeo como forma de deixar o registro para as futuras gerações. Ao final desse primeiro encontro, eu explicava o consentimento informado e solicitava a assinatura. Antes de partir, entregava um presente, um pacote de erva-mate, item muito apreciado pelos kaingang que têm o hábito de tomar chimarrão diariamente.

A entrevista começava sempre com uma pergunta aberta inicial: O que você lembra da escola do tempo do SPI? À medida que a conversa ia se desenrolando, dependendo dos caminhos que ela tomava, eu introduzia diferentes temas conforme o roteiro abaixo (os itens que estão sublinhados foram sendo inseridos no decorrer da pesquisa, a partir das conversas):

- professoras
- colegas (indígenas / não indígenas / meninos / meninas)
- merenda
- aulas/conteúdos/o que aprendeu
- horário da escola
- local da escola
- idade/quantos anos frequentou
- por que começou a ir/deixou de ir
- o que aprendeu
- se gostava de ir à escola
- uso da língua kaingang
- distância até a escola/trajeto
- castigos
- recreio
- cantavam o hino
- rezavam
- uniforme
- desfile do 7 de Setembro
- alojamento para os alunos que moravam longe (para Nonoai)

Destaco que, mesmo quando fiz perguntas relacionadas aos temas acima, busquei fazê-las de modo aberto, evitando induzir ou influenciar a resposta. Um exemplo refere-se ao uso da língua kaingang em sala de aula. Antes de ir a campo, ouvi dizer repetidas vezes que antigamente era proibido falar kaingang na escola e que, caso os alunos falassem, eram castigados. Bruno Ferreira (2014) foi aluno na década de 1970 e relatou em sua dissertação sobre os castigos físicos que sofreu por não entender a professora. De posse dessa informação, minha ideia era simplesmente confirmar que no tempo do SPI, décadas antes, ocorria o mesmo. No entanto, buscando não direcionar a respostas e colocando-me aberta a novos fatos, procurei formular a pergunta da seguinte forma: Os alunos podiam falar kaingang na escola ou não? Para minha surpresa, a resposta de todos foi que falavam a língua indígena em sala de aula normalmente – o que será discutido nos capítulos seguintes.

Além dos temas mais diretamente relacionadas à escola, outros tantos acabavam surgindo. Alguns assuntos recorrentes foram: o Posto, os chefes do Posto, os *coronéis*<sup>xxxii</sup> indígenas, o *panelão*, os castigos físicos, a festa do Dia do Índio – alguns destes serão abordados no decorrer da tese. Especialmente nos casos em que houve um segundo encontro, eu perguntava que sentimento essas lembranças traziam, se era um sentimento bom, ruim, uma saudade – o que em alguns casos já ficava evidente no transcorrer da narrativa. Antes de encerrar esta segunda entrevista, eu também perguntava que mensagem eles gostariam de deixar para os jovens sobre aquele tempo em que eram crianças. As impressões afetivas dos *kófa* sobre seu passado serão discutidas na parte 4.

Nas Terras Indígenas kaingang, atualmente, a língua majoritária continua sendo a originária, mas a maioria das pessoas são bilíngues, o que facilitou meu diálogo. Quase todas as conversas ocorreram em português. As exceções são assinaladas abaixo quando apresento os participantes da pesquisa. Nesses casos, contei com a ajuda dos intermediários ou dos filhos dos entrevistados, que atuaram como tradutores. Como uma tradução é sempre uma interpretação do que foi dito originalmente, tomei um cuidado maior no registro das informações – e acabei sugerindo realizar a gravação do vídeo num segundo momento, com o objetivo de registrar a fala original das pessoas.

Ressalto que sempre tive a ideia de fazer três encontros, guiada pelo princípio de relacionalidade, mas também por motivos mais técnicos. Um primeiro em que eu me apresentaria e faria as perguntas conforme o roteiro. O segundo, que teria como objetivo

---

<sup>xxxii</sup> O uso dos títulos de coronel, major, tenente, capitão, cabo e soldado para fazer referência às lideranças kaingang, remete à sua participação na Companhia de Pedestres de Passo Fundo em meados do século XIX (PREZIA, 1994). No tempo do SPI o uso dessas “patentes militares” se fortaleceu. Elas se perpetuaram nas comunidades kaingang, sendo utilizadas até hoje.

principal a gravação da entrevista em vídeo, mas tratava-se também de uma oportunidade para a pessoa revelar novas informações que tivesse lembrado depois da primeira conversa, ou ainda, por se sentir mais à vontade comigo. E um terceiro, para rever as transcrições e as citações que seriam usadas na tese. Em Nonoai consegui realizar dois encontros, mas por questões de tempo, distância e recursos financeiros – e mais tarde, da pandemia do coronavírus – o terceiro não ocorreu. A Guarita não pude retornar em função de conflitos políticos internos, que começaram a ocorrer em outubro de 2019.

Na primeira conversa com cada participante fiz anotações no caderno. Por vezes escrevendo com minhas palavras, em outras, com as do entrevistado. Na tese, as falas das pessoas de quem não possuo nenhum tipo de gravação foram parafraseadas por mim. Nos casos em que foi realizado vídeo ou áudio, surgiu a questão sobre transcrever ou não as entrevistas. Tomei minhas decisões a partir das discussões em uma disciplina que realizei no Canadá e, principalmente, com base em Francis Good (1998). Inicialmente, eu havia pensando que não iria transcrever, por inúmeros problemas em relação à transcrição: a perda de informação do oral para o escrito (pausas, hesitações, repetições, entonação, ritmo, emoção, interações verbais e não verbais por parte do entrevistador) e a indistinção entre a fonte primária (fala) e a secundária (transcrição) ou, inclusive, a substituição da primeira pela segunda. Acabei decidindo fazer transcrições das conversas gravadas para facilitar minha leitura e análise das conversas, mas não pretendo colocá-las à disposição do público em arquivo ou repositório digital. Buscando registrar as falas do modo mais fiel possível à conversa, optei pelo vídeo, que além de capturar todas as nuances da oralidade, inclui também o elemento visual: o rosto de quem profere as palavras, as expressões faciais, a linguagem corporal, o local da conversa, o contexto. Tive o cuidado de posicionar a câmera em uma diagonal em relação ao entrevistado, para que este estivesse de frente para mim, tratando de evitar uma possível intimidação causada pela filmagem, e buscando que a conversa transcorresse da forma mais natural possível. Cópias dos vídeos serão entregues aos participantes, às escolas e aos caciques das comunidades, conforme já foi acordado com cada um<sup>xxxiii</sup>.

Evidentemente que no texto da tese apresento por escrito trechos das entrevistas e, nesse caso, penso ser importante esclarecer que optei por escrevê-los conforme a norma-padrão da língua portuguesa. Esta foi uma escolha pautada por razões éticas e por conversas que tive com

---

<sup>xxxiii</sup> Futuramente pretendo disponibilizar os vídeos em repositório digital, um projeto do grupo de pesquisa Peabiru. Para tanto, precisarei assegurar que os participantes revisem e aprovem os vídeos e então forneçam autorização formal. Conforme prática comum entre os povos indígenas do Canadá, é importante ressaltar que os entrevistados devem ser consultados sobre seu desejo em apagar, alterar ou adicionar alguma parte, ou ainda, em colocar restrições de acesso, como por exemplo, disponibilizar os vídeos apenas mediante autorização do cacique, do entrevistado, da família do entrevistado.

os pesquisadores kaingang – e meus colegas na UFRGS – Bruno Ferreira, de Guarita, e Julio Pedroso da Silva, de Nonoai. Fiz as correções necessárias com o objetivo de manter o significado da ideia proferida e tornar mais fácil para o leitor compreender, mas principalmente por respeito às pessoas que participaram da pesquisa e valorização de seus conhecimentos. Idealmente, eu teria retornado às comunidades e trabalhado com cada entrevistado sobre as citações que seriam incluídas na tese, inspirada em trabalhos de Julie Cruikshank (1999), pois, afinal, eles são os donos de suas histórias e têm o direito de decidir. Embora não tenha sido possível consultar os entrevistados, acredito que eles gostariam de ver o registro de suas falas do modo como aqui as transcrevo. Destaco ainda que, conforme apontado pela autora, tanto a gravação dos vídeos, quanto os trechos publicados na tese (ou em futuros artigos) apresentam o “problema” de congelar a linguagem falada, de retirar da tradição oral algumas de suas características mais fundantes: a transmissão em tempo real, a performance do narrador, a interação entre o narrador e os ouvintes e a relação com a comunidade. Mas, por outro lado, adaptando o que contadores de histórias indígenas disseram para Cruikshank (1999, p. 98), em tempos em que a escrita – e a escolarização e as novas tecnologias – têm papel fundamental nas comunidades indígenas, esses registros são apenas novas formas de contar histórias e de torná-las parte de um processo social mais amplo.

### **1.5 Os lugares, os coautores e os colaboradores da pesquisa**

Conforme anunciado, embora a intenção inicial tenha sido pesquisar os quatro Postos Indígenas do SPI no estado do Rio Grande do Sul, a investigação ocorreu apenas em duas comunidades que correspondem aos antigos Postos do SPI, as Terras Indígenas de Nonoai e Guarita. Nesta seção apresento os dois lugares, descrevo os passos do trabalho de campo e introduzo os participantes da pesquisa a quem denomino coautores e colaboradores. No que diz respeito aos participantes da pesquisa, a breve apresentação contém as seguintes informações: nome, ano de nascimento, local onde nasceu e onde mora atualmente, como foi feito o contato com ele ou ela, qual o seu papel neste estudo, entre outros dados que julguei pertinentes. Ainda no marco da relacionalidade, a ideia é situar cada pessoa, da mesma forma que me posicionei no início desta parte da tese. De acordo com Shawn Wilson (2008), é importante ser preciso na descrição das relações, pois elas podem ser reveladoras na hora da análise das informações fornecidas por cada pessoa.

É importante notar que existem duas “ordens” de participantes da pesquisa. Estão os *kófa*, que viveram no tempo do SPI (tendo frequentado a escola ou não), que são os principais autores das informações orais contidas nesta tese e, por isso, seus coautores. Estão também os

“filhos” e “netos” destas pessoas, ou seja, aqueles que escutaram as histórias dos mais velhos e que, em sua maioria, são meus colegas professores – a quem chamei de colaboradores. Essa segunda geração atuou principalmente como parceira para pensar a pesquisa junto comigo e também como suporte para meu trabalho de campo. Muitos destes atuaram como intermediários entre o entrevistado e a pesquisadora.

Antes de passar às descrições anunciadas, gostaria de esclarecer por que decidi chamar os *kófa* de coautores. Foi minha intenção fazer diferente do modelo ocidental criticado por Renee Pualani Louis (2007, p. 134, tradução minha), que costuma atribuir aos indígenas “rótulos diminutivos como ‘sujeitos’ e ‘informantes’ ao invés de ‘colaboradores’ ou ‘parceiros na teorização’”. Escolhi chamar os *kófa* de coautores porque eles são os verdadeiros donos das informações orais desta tese e não quero “roubar” vozes ou histórias, prática comum dos não indígenas, como apontou a escritora canadense do povo ojibwe, Lenore Keeshing-Tobias (1997). Foi também uma decisão política, cujo objetivo é colocar seus nomes e suas vozes em evidência.

Conforme a *Oral History Association*<sup>xxxiv</sup> (Associação de História Oral), dos Estados Unidos, em termos legais, uma entrevista de história oral, nos diferentes países, costuma estar protegida pela propriedade intelectual, possuindo o entrevistado o direito autoral sobre ela, o que lhe permite usar, distribuir e lucrar com ela. Quando existe a intenção de armazenar a entrevista (em áudio, vídeo ou transcrição) em algum arquivo, o historiador ou arquivista solicita que o entrevistado assine um documento em que ceda os direitos autorais, transmitindo-os em sua totalidade ou permanecendo com direito de coautoria<sup>xxxv</sup>. Em conversas preliminares que mantive com os participantes da pesquisa, eles mostraram interesse em futuramente colocar as entrevistas em algum repositório, para estarem à disposição de mais pesquisadores, principalmente indígenas, e também das comunidades. Num primeiro momento, no entanto, cópias serão entregues aos participantes, e caso seja autorizado, às escolas em Guarita e Nonoai.

Nesse sentido, Winona Wheeler (2005) destaca que os povos indígenas possuem suas próprias leis referentes à autoria. No mundo cree, existem conhecimentos que são desconhecíveis, outros cuja propriedade é de certas pessoas ou famílias, e outros que podem ser

---

<sup>xxxiv</sup> ORAL HISTORY ASSOCIATION. **Archiving Oral History: Manual of Best Practices.**

<https://www.oralhistory.org/archives-principles-and-best-practices-complete-manual/>. Acesso em: 24 de março de 2020.

<sup>xxxv</sup> Os direitos autorais, no entanto, costumam ter uma duração limitada. No Brasil, por exemplo, perduram por 70 anos após a morte do autor da obra. Isso gera um problema para os povos indígenas, pois a proteção é perdida depois de transcorrido este tempo e passa para domínio público. O que fazer quando os narradores não estiverem mais vivos para decidir como suas palavras serão usadas? Julie Cruikshank (1999) menciona a ideia de um direito autoral cultural, em que um grupo de pessoas teria o direito definitivo, próprio e contínuo em como suas histórias, culturas e eles mesmos são representados.

adquiridos. O acesso ao conhecimento requer compromisso de longa duração, aprendizagem e pagamento em variadas formas. Essas seriam as regras que qualquer pessoa cree que deseje obter algum tipo de conhecimento precisa seguir – e que historiadores devem levar em conta. Wheeler lembra ainda que o termo de consentimento informado assinado pelo entrevistado não significa que o pesquisador tem os direitos autorais sobre as histórias, e sim, que o narrador está disposto a compartilhá-las.

No que se refere ao produto final da pesquisa, esta tese – que é informada também pelas entrevistas – o emprego da coautoria tratou-se de uma escolha pensada e deliberada como forma de reconhecer a participação dos *kófa* na construção deste trabalho. É justamente com o objetivo de valorizar os participantes que apresento seus nomes reais e suas fotografias. É evidente que a tese foi escrita por mim e, nesse sentido, as interpretações são de minha responsabilidade. Até mesmo porque, como mencionei, não foi possível voltar à comunidade e colocar o texto final sob aprovação dos participantes.

Embora a autoria principal seja minha, a pesquisa contou com a contribuição direta de muitas pessoas, sem as quais esse trabalho realmente não seria possível. O *Tri-Council Policy Statement: Ethical Conduct for Research Involving Humans* (CIHR/NSERC/SSHRC, 2010, p. 128), guia referente à ética de pesquisa do Canadá, já mencionado acima, cita que o reconhecimento da participação coletiva ou individual dos indígenas na pesquisa deve ser discutido com a comunidade, e cita a coautoria como uma possibilidade. É com base nessa diretriz que me encorajo a fazer esta escolha<sup>xxxvi</sup>.

### 1.5.1 Nonoai

A Terra Indígena Nonoai está localizada no norte do estado do Rio Grande do Sul, nos municípios de Planalto, Nonoai, Gramado dos Loureiros e Rio dos Índios, distante cerca de 410 km de Porto Alegre (584 m alt., 27°21'43" S 52°46'15" O, tendo como ponto de referência o município de Nonoai). A Terra Indígena está organizada em 10 setores<sup>xxxvii</sup>, que se distribuem

---

<sup>xxxvi</sup> Algumas publicações em que indígenas constam como coautores ou, ainda, autores principais por serem a fonte do conhecimento difundido, serviram de inspiração para mim. Julie Cruikshank (1990), antropóloga não indígena, publicou um livro em que ela é a autora principal, “em colaboração” com três mulheres indígenas, que foi resultado de décadas de convivência. Jo-Ann Archibald, intelectual indígena canadense do povo stó:lo, publicou um artigo contendo a transcrição de uma entrevista que fez com uma anciã indígena – que foi editada em conjunto – e em que o nome da entrevistada constou como autora principal (WHITE, Ellen; ARCHIBALD, Jo-Ann, 1992). No Brasil, há experiências semelhantes. Cito duas publicações que foram escritas por antropólogos, mas tendo por base anos de convivência e conversa com os indígenas que são coautores. O primeiro é a “A Queda do Céu”, em que os autores são o yanomami Davi Kopenawa e Bruce Albert (2015) nesta ordem. O outro é um capítulo do livro “Povos Indígenas” de José Otávio Catafesto de Souza e José Cirilo Pires Morinico (2009) do povo mbyá-Guarani.

<sup>xxxvii</sup> Sede, Bananeiras, Pinhalzinho, Vila Alegre, Capinzal, Cascata, Vila Benjamim, Capão Alto, Vila Cruzeiro e Passo Feio – este último sendo o único setor guarani.



ao longo de mais de 20 mil hectares de terra. Ela é cruzada pela rodovia estadual RS 324, que interliga as cidades de Nonoai e Planalto. Vale notar que a sede do antigo Posto ficava a 7 km da cidade de Nonoai e até hoje a Sede<sup>xxxviii</sup> da Terra Indígena encontra-se mais distante do asfalto, uma diferença em relação a Bananeiras e Pinhalzinho, os outros dois maiores setores, que estão em contato com a rodovia. Nela vivem 2638 pessoas, sendo uma parte minoritária delas guarani, de acordo com dados do IBGE referentes a 2010<sup>xxxix</sup>.

Em relação à educação escolar, tema desta pesquisa, cabe destacar que atualmente existem sete escolas kaingang em Nonoai; seis delas são estaduais e uma é municipal. Todas oferecem o ensino fundamental; seis delas também têm a educação infantil. Apenas duas escolas oferecem o ensino médio: a escola Joaquim *Gatên* Cassemiro, localizada na Sede, e a escola Cacique *Sy Gre*, no Pinhalzinho<sup>xl</sup>. Estas duas escolas são as herdeiras das escolas criadas pelo SPI. A primeira, foi construída na sede do Posto no ano de sua fundação e é o cenário principal da história narrada nesta tese; a segunda, foi construída somente nos últimos anos de existência do SPI.

O local principal da pesquisa foi o setor denominado Sede/Posto, pois foi aí que o SPI instalou a sede do Posto Indígena Nonoai. Nesse local, à época do Posto do SPI – e também da FUNAI – encontravam-se apenas as edificações da administração. Atualmente, há uma vila de casas que se formou no local, uma mudança que ocorreu nos últimos 20 anos. Conforme relatado pelos moradores de Nonoai, no tempo do SPI as famílias viviam dispersas na área e distantes umas das outras, e se deslocavam ao Posto quando necessário – por exemplo, para estudar. Hoje, muitas das pessoas que participaram da pesquisa vivem na Sede, mas outras tantas vivem em outros setores. Por isso, também realizei visitas nos setores Pinhalzinho, Bananeiras, Vila Alegre, Capinzal e Cascata.

---

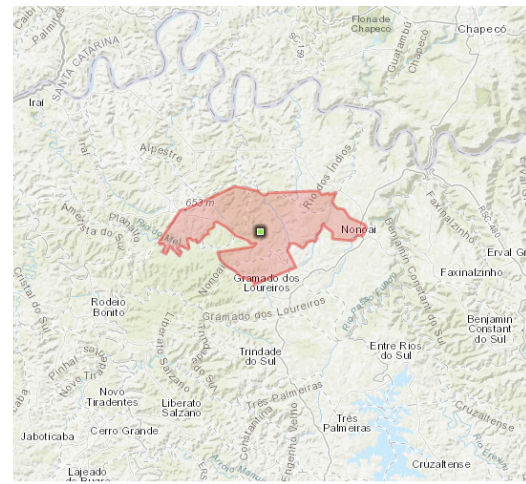
<sup>xxxviii</sup> Este setor é chamado pelos moradores de “Sede” ou “Posto”, referências que permaneceram do tempo do SPI.

<sup>xxxix</sup> RESERVA Indígena Nonoai. **Terras Indígenas no Brasil**. Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/3776>. Acesso em 05 de mar. de 2020.

<sup>xl</sup> As escolas estaduais (e os setores onde estão localizadas) são: E.E.I.E.M Cacique *Sy Gre* (Sede); E.E.I.E.F Goj Ror (Vila Cruzeiro); E.E.I.E.F Jag Mág (Pinhalzinho); E.E.I.E.M Joaquim *Gatên* Cassemiro (Sede); E.E.I.E.F Pêró Ga (Bananeiras). A escola do município de Nonoai é: E.M.I.E.F Fóty (Capinzal). E.E.I.E.F Cacique Nonoai (Vila Alegre) – esta última é a única que não tem educação infantil.



**Figura 1:** Localização da Terra Indígena Nonoai no Rio Grande do Sul. Fonte: Terras Indígenas no Brasil (<https://terrasindigenas.org.br>)



**Figura 2:** Mapa da Terra Indígena Nonoai. Fonte: Terras Indígenas no Brasil. (<https://terrasindigenas.org.br>)

Em junho de 2019, realizei a primeira viagem a Nonoai com a intenção de apresentar a pesquisa à comunidade e estabelecer os primeiros contatos com potenciais participantes. Viajei acompanhada de meu colega kaingang Josias Loureiro de Mello e fiquei hospedada em sua casa, no setor Pinhalzinho. Ele me levou para conhecer seu avô, um *kófa* com muito conhecimento sobre a cultura e a história kaingang, e, em conversa com ele, obtive as primeiras pistas da existência de uma escola operada pelo Serviço de Proteção aos Índios. Josias ainda me acompanhou à casa do “capitão” de Pinhalzinho. Apresentei o projeto, e o “capitão” mostrou apoio a sua realização. Durante a minha estadia também fui à Sede de Nonoai, e visitei Julio Pedroso da Silva na escola Joaquim *Gatên* Cassemiro, onde ele é diretor. Julio me recebeu muito bem, me apresentou aos professores e colocou a escola à disposição para me ajudar na pesquisa. Através dos professores fui apresentada ao senhor Adelino Lopes, que me narrou muitas histórias, especialmente a da retomada de Nonoai em 1978, da qual participou. Antes de partir ainda fui visitar João Fortes, que fez questão de que eu fosse conhecer sua casa. Conversamos sobre as possibilidades do meu trabalho de campo e, assim como os demais, João mostrou interesse em contribuir com a pesquisa.

Retornei a Nonoai em outubro para realizar as entrevistas. Fiquei hospedada na casa de João Fortes, em Pinhalzinho, por alguns dias, e ele me apresentou a diversas pessoas com quem pude conversar sobre a escola e o tempo do SPI. Márcia Nascimento, pesquisadora kaingang e parceira da Ação Saberes Indígenas na Escola, organizou um encontro com o cacique José Orestes Nascimento, que também é seu pai, no qual apresentei a pesquisa e solicitei seu consentimento. Na segunda metade da minha estadia fiquei alojada no apartamento de

Márcia, na cidade de Nonoai, e fui todos os dias à Sede. Na escola, conheci o professor Paulo Isaías da Silva, que me acompanhou à casa de outras tantas pessoas que se tornaram coautoras da pesquisa. A cada um entreguei um pacote de erva mate. No decorrer das entrevistas fiz importantes registros em meu caderno e, com muitos participantes, acordei que eu retornaria mais adiante para que gravássemos seus relatos em vídeo.

No mês seguinte, voltei a Nonoai de posse de câmera filmadora, exclusivamente para a gravação dos vídeos. Fui acompanhada de meu namorado que se dispôs a realizar a filmagem e ficamos hospedados em hotel. Fomos primeiro a Pinhalzinho, passamos na escola para ver João Fortes e também na casa dos entrevistados para agendar um momento para o dia seguinte. Gravamos vídeo na casa de três *kófa*. Os demais dias ficamos pela Sede, tendo a escola e o diretor Júlio como ponto de referência. Visitamos outras cinco pessoas e fizemos as gravações na companhia do professor Paulo Isaías da Silva. A todos levei um panetone como forma de agradecer e prometi retornar para trazer cópias das gravações, fotos que tirei deles e alguns pedidos particulares que me foram feitos. Infelizmente não foi possível fazer o registro em vídeo dos relatos de Antônio Eufrázio e Aristides Fortes Severo, pois ambos não estavam em casa.

Depois de feitos todos os registros – escritos e visuais – tive de me dedicar ao tratamento dos mesmos. Fiz a transcrição das entrevistas e, junto com as informações de meu caderno de notas, criei uma base de dados através de uma planilha de Excel. Criei categorias e inseri os dados obtidos na tabela, com o objetivo de ter uma visão mais panorâmica de tudo, mas também mantendo a individualidade do relato de cada participante. Seguindo os ensinamentos da ética de pesquisa, meu objetivo inicial era retornar a Nonoai e consultar cada entrevistado sobre as citações que seriam utilizadas na tese, no entanto, isso acabou não sendo possível. O que me empenhei em fazer foi manter constantes conversações com Paulo Isaías da Silva, João Fortes e Julio Pedroso da Silva, durante a escrita deste trabalho. Após a defesa pretendo voltar a Nonoai para dar o retorno aos coautores e aos colaboradores da pesquisa, além de fazer minha contribuição à comunidade – vou levar cópias da tese e dos vídeos para entregar às escolas e também fazer uma oficina junto aos professores das escolas.

### COAUTORES DA PESQUISA

**Lorico dos Santos:** Conhecido na comunidade por *Tuieg*, seu nome kaingang, hoje mora na Vila Alegre. Em seu registro de nascimento consta o ano de 1930, mas durante nossa conversa confessou que acredita ser mais jovem. Cheguei a *Tuieg* porque encontramos seu nome nas chamadas da escola do SPI (nos anos de 1956-1960). Em outubro, Paulo Isaías da Silva me levou a sua casa para uma primeira conversa. Combinamos que retornaríamos para fazer o registro de suas memórias em vídeo e, em novembro, voltamos a visitá-lo.

**Julio da Silva:** Nasceu em 1933, na Sede, onde mora atualmente. Cheguei a Julio porque identificamos seu nome nas listas de frequência escolar do SPI (nos anos de 1956-1958). Em outubro, Paulo Isaías da Silva me acompanhou até sua casa para conversar. Em novembro, retornamos para fazer o vídeo de suas memórias, como havíamos combinado.

**Aristides Fortes Severo (In memoriam):** Nasceu em 1948 na Cascata, mas morava na Vila Alegre quando o visitei. Entrei em contato com Aristides porque identificamos seu nome nas listas de frequência escolar (nos anos de 1956-1958). Em outubro, Paulo Isaías da Silva foi comigo a sua casa. Como bom contador de histórias, Aristides concordou que eu gravasse em áudio nossa primeira conversa. Prometi que eu voltaria no mês seguinte para que gravássemos vídeo também, mas quando retornei Aristides estava internado no hospital. Ele faleceu durante a redação da tese, no dia 28/06/2020.

**João Vaz:** É natural da Sede, nascido em 1953. Atualmente mora no Pinhalzinho. Cheguei a João porque encontramos seu nome nas listas de frequência escolar do SPI (nos anos de 1959-1960 e 1966-1967). João Fortes me acompanhou em visita a sua casa em outubro. Retornei em novembro para gravar vídeo com suas memórias, conforme havia sido acordado.

**Antônio Eufrázio:** Nasceu em 1950 na Vila Alegre, mas hoje vive na Sede. Cheguei a Antônio porque localizamos seu nome nas listas de chamada da escola do Posto (1959-1960 e 1966-1967). Quem me acompanhou até sua casa foi Paulo Isaías da Silva. Fiz registros interessantes a partir de seu relato e falei-lhe da possibilidade de gravar suas memórias. Antônio disse ter vontade de fazer isso, mas quando retornei, em novembro, ele estava em viagem.

**Antônio Veloso:** É natural da Vila Alegre, mas hoje mora na Sede. Segundo me contou, o ano de seu nascimento é 1964, no entanto, durante pesquisa documental encontrei seu registro de nascimento com data de 1960. Entrei em contato com Antônio porque encontramos seu nome na lista de frequência escolar de 1967. Em outubro, Paulo Isaías da Silva me levou até sua casa para conversar. Em novembro, retornei e gravamos vídeo com seu relato sobre os tempos de escola, como ficou acordado.

**Augusto Pedro Cipriano:** Nasceu em 1955 no Capinzal, onde mora até hoje com sua esposa Juraci Nascimento. Conheci Augusto porque localizamos seu nome nas chamadas da escola (nos anos de 1966-1967) – embora ele seja conhecido na comunidade por seu nome kaingang *Manhmur*. Junto com Paulo Isaías da Silva fizemos uma primeira visita em outubro e retornamos em novembro para gravar suas histórias e as de sua esposa.

**Juraci Nascimento:** Nasceu em 1959 na Vila Alegre. Hoje mora no Capinzal com seu marido Augusto Cipriano. Conheci Juraci porque fui a sua casa para entrevistar seu marido. Conversando com o casal, descobrimos que Juraci também havia estudado quando criança, mas por curtos períodos de tempo e em múltiplas escolas. Com Paulo Isaías da Silva fizemos uma primeira visita ao casal em outubro e retornamos em novembro para gravar suas histórias.

**Maria Celita Fidelis:** Nascida no Ervalzinho em 1951 anos. Atualmente vive no Capinzal. Paulo Isaías da Silva sugeriu que fôssemos conversar com Celita por ela ser uma *kófa*. Embora não tenha encontrado seu nome nas chamadas escolares, ela relatou que frequentou a escola do SPI, e pude fazer diversos registros no caderno.

**Antonio Tomais Pereira:** Conhecido na comunidade por Tino, nasceu em 1954 no Rio da Várzea. Hoje mora no Pinhalzinho. Também foi João Fortes quem me colocou em contato com Tino, por ser um *kófa* com lembranças do tempo do SPI. Nos encontramos em outubro na casa de João e ele contou sua trajetória de estudos, que se iniciou no Pinhalzinho quando ele tinha 10 anos. Em novembro, retornei e registramos sua história em vídeo.

**Terezinha Moreira:** Nascida no ano de 1955 em Serrinha, se mudou ainda quando criança para o Pinhalzinho, onde mora atualmente com seu marido João Vaz. Tive a oportunidade de conversar com ela por ocasião de minhas visitas a seu marido. Ela contou que estudou por um curto período na escola que havia no Pinhalzinho – resultando em importantes anotações em meu caderno.

**Argemiro Tomas Pereira:** Nasceu no Rio da Várzea em 1942. Quando tinha cerca de 8 anos mudou-se para a sede do Posto e mais tarde para o setor Pinhalzinho, onde mora atualmente. Visitei Argemiro na minha primeira viagem a Nonoai, em junho, acompanhada de Josias Mello, seu neto, pois ele é um *kófa* respeitado na comunidade e detentor de muito conhecimento. Depois retornei a sua casa junto com João Fortes, seu genro, em outubro. Argemiro não frequentou a escola, mas tem lembranças do tempo do SPI – das quais fiz registro em meu caderno.

**Rosalina Isaías:** Ela nasceu próximo à Vila Alegre, mas hoje vive na Sede. Contou que o ano de seu nascimento é 1942, embora em sua certidão conste o ano de 1946. Foi Paulo Isaías da Silva quem teve a ideia de visitarmos sua tia, por ela ser uma *kófa*. Ela não frequentou a escola, mas relatou muitas de suas lembranças do tempo do SPI. A conversa ocorreu toda em língua kaingang. Paulo realizou as traduções para que eu pudesse fazer anotações no caderno.

**José Antunes Severo:** Também conhecido na comunidade pelo nome de Sereno, é natural de Santo Ângelo, onde nasceu em 1940. Mudou-se para Nonoai como funcionário do Posto 1961. Casou-se com uma mulher kaingang e desde aquela época mora na área indígena. Foi João Fortes quem me apresentou a Sereno, justamente por ele ter trabalhado para o SPI. Fomos visitá-lo juntos em outubro e, em novembro, retornei para fazer a gravação do vídeo, conforme combinado com Sereno. Apesar de não ser um *kófa* kaingang, decidi situá-lo entre os coautores devido a sua contribuição à pesquisa (relatos de sua experiência pessoal no tempo do SPI); e ao fato de ser aceito pelos kaingang como pertencente à comunidade.

## COLABORADORES DA PESQUISA

**João Maria Fortes:** Nasceu em 1967, no setor Bananeiras, e atualmente mora no Pinhalzinho. Ele é professor bilíngue na escola indígena Cacique *Sy Gre*. Nos conhecemos em 2009, quando cursei suas aulas de língua kaingang na UFRGS. Ele foi meu primeiro contato com a comunidade de Nonoai e um grande apoiador da pesquisa. Em minha segunda saída de campo, fiquei hospedada em sua casa por alguns dias e fui muito bem acolhida por sua família. João me apresentou a algumas pessoas que foram centrais na pesquisa: João Vaz, Terezinha Moreira, José Antunes Severo e Antonio Tomais Pereira. Ao longo da escrita da tese, ajudou-me esclarecendo diversas dúvidas em inúmeras mensagens de celular e ligações.

**Júlio Pedroso da Silva:** Nasceu em 1973, no Rio da Várzea. Hoje vive na Sede de Nonoai. Julio é diretor da escola indígena Joaquim *Gatên* Cassemiro. Eu o conheci em 2013 na Ação Saberes Indígenas na Escola. Em 2019, ele começou a cursar o mestrado em educação na UFRGS e nos aproximamos mais, e ele acabou se tornando uma pessoa fundamental na minha pesquisa. Recebeu-me muito bem em sua escola em todas as viagens que realizei a Nonoai – apresentou-me aos professores, deu-me apoio logístico e compartilhou seus conhecimentos comigo. Durante a escrita da tese, ajudou-me respondendo algumas de minhas perguntas por mensagem de celular.

**Paulo César Isaías da Silva:** Nasceu no ano de 1980, na Sede, local onde mora até hoje. É professor na escola indígena Joaquim *Gatên* Cassemiro, onde o conheci. Ele me escutou falar da pesquisa na sala dos professores e se interessou em participar. Foi uma pessoa fundamental para o desenrolar desta pesquisa. Paulo me acompanhou em visitas a muitas pessoas: Antônio Eufrázio, Antônio Veloso, Rosalina Isaías, Julio da Silva, Maria Celita, Lorico dos Santos, Aristides Fortes Severo, Augusto Cipriano e Juraci Nascimento. Paulo foi guia, intérprete, pesquisador e parceiro. Mantivemos contato próximo ao longo da escrita da tese por mensagens e ligações de celular. Paulo me ajudou respondendo diversas perguntas que eu tinha e, inclusive, voltando a conversar com alguns dos *kófa* atrás de certos detalhes para o texto final.

**Márcia Gojten Nascimento:** É de 1981 e natural da Sede. Atualmente vive no setor Bananeiras. Ela é Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e, no momento, está desenvolvendo um projeto de pós-doutorado na mesma universidade sobre revitalização linguística junto ao povo Kaingang, “Ninho de língua e cultura kaingang”<sup>xli</sup>. Eu já conhecia o trabalho acadêmico de Márcia, em razão de suas publicações, quando tive o primeiro contato pessoal com ela em um encontro da Ação Saberes Indígenas na Escola, em 2018, em que concedeu palestra sobre sua pesquisa atual. Ela também trabalha na coordenação da Cooperativa dos Trabalhadores Rurais Indígenas de Nonoai/COPINAI. Mais tarde, além de referência intelectual, ela se tornou uma apoiadora da minha pesquisa, com quem pude trocar algumas ideias e que deu suporte durante o trabalho de campo. Em minha segunda viagem, ela organizou um encontro com o cacique José Orestes Nascimento – seu pai – para que eu solicitasse permissão formal para a realização da pesquisa. Ademais disso, ela me concedeu hospedagem em seu apartamento na cidade de Nonoai durante alguns dias.

**Josias Loureiro de Mello:** Nascido no Pinhalzinho em 1987, hoje mora na Terra Indígena Toldo Pinhal, município de Seara, Santa Catarina. Ele é coordenador pedagógico na EEIEF Cacique *Pirã*. É mestre em educação pela UFRGS e, durante o curso, foi meu colega e um entusiasta da realização de minha pesquisa em sua terra. Ele foi uma pessoa muito importante no início do meu trabalho de campo, pois me acompanhou e me hospedou em minha primeira viagem a Nonoai, quando apresentei meu projeto de pesquisa para a comunidade. Naquela ocasião, me apresentou seu avô Argemiro Tomas Pereira, com quem eu voltaria a conversar na segunda viagem.

<sup>xli</sup> Trata-se de um projeto de revitalização linguística e cultural da língua kaingang, inspirado no programa Maori da nova Zelândia *Kohanga Reo*. (NASCIMENTO, Marcia Gojten; MAIA, Marcus; WHAN, Chang, 2017).

### 1.5.2 Guarita

A Terra Indígena Guarita está localizada no norte do estado do Rio Grande do Sul, nos municípios de Redentora, Tenente Portela, e Erval Seco, distante cerca de 420 km de Porto Alegre (545 m alt., 27°39'52" S e 53°38'16" O, tendo como ponto de referência o município de Redentora). A Terra Indígena é cruzada pela rodovia estadual RS 330, que interliga essas cidades. Guarita está organizada em 15 setores<sup>xlii</sup>, que se distribuem ao longo de mais de 23 mil hectares de terra. Nela vivem 5.776 pessoas, sendo uma parte minoritária delas guarani, de acordo com dados da Sesai, referentes a 2014<sup>xliii</sup>.

Em relação à educação escolar indígena, é importante assinalar que existem atualmente 11 escolas kaingang estaduais na Terra Indígena Guarita<sup>xliv</sup>. Todas oferecem ensino fundamental e educação infantil. Somente uma delas oferece ensino médio, a escola Antônio *Kasin Mig*, localizada no setor São João do Irapuá, ou apenas Irapuá, como é geralmente referido pelas pessoas. Esta é a herdeira da primeira escola criada pelo Serviço de Proteção aos Índios na comunidade, palco central das histórias narradas na tese.

O local principal da pesquisa foi, portanto, o setor Irapuá, onde o SPI instalou não só a escola, mas a sede do Posto Indígena Guarita. À época do Posto do SPI – e também da FUNAI – as edificações da administração estavam localizadas a cerca de 1 km da estrada principal. Atualmente, a vila de casas que se formou está adjacente ao asfalto, uma mudança que ocorreu nos últimos 20 anos. Conforme relatado pelos moradores de Guarita, no tempo do SPI as famílias viviam dispersas na área e distantes umas das outras, e se deslocavam ao Posto quando necessário – por exemplo, para estudar. Hoje, muitas das pessoas que participaram da pesquisa moram no Irapuá, mas outras tantas vivem em diferentes setores. Por isso, também realizei visitas a Estiva, Linha Mó, Missão, Três Soitas e Mato Queimado.

---

<sup>xlii</sup> Pedra Lisa, Três Soitas, Abc, Km 10, Pau-Escrito, Linha Bananeira, Linha Mó, São João do Irapuá, Linha São Paulo, Mato Queimado, Estiva, Linha Laranjeira, Missão, Katiú Gria e Gengiva – este último sendo o único setor guarani.

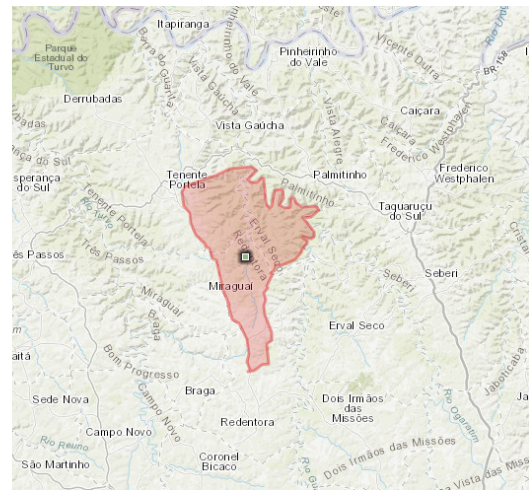
<sup>xliii</sup> TERRA Indígena Guarita: **Terras Indígenas no Brasil**. Disponível em:

<https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/3680>. Acesso em: 05 de mar. de 2020.

<sup>xliv</sup> As escolas são: E.E.I.E.M Antônio Kasin-Mig (Irapuá); E.E.I.E.F. Toldo Campinas (Estiva); E.E.I.E.F. Coronel Geraldino Mineiro (Mato Queimado); EEIEF Bento Pĩ Góg (Pedra Lisa); E.E.I.E.F. Mukej (Três Soitas); E.E.I.E.F. Davi Rÿggjo Fernandes (Missão); E.E.I.E.F. Herculano Joaquim (Laranjeiras); E.E.I.E.F. Katiú Gria (Katiú Gria); E.E.I.E.F. Cacique Anastácio Fongue (Pau Escrito); E.E.I.E.F. Rosalino Claudino (Linha Bananeira); E.E.I.E.F. Gomercindo Jêthê Tênh (Km 10).



**Figura 3:** Localização da Terra Indígena Guarita no Rio Grande do Sul. Fonte: Terras Indígenas no Brasil. (<https://terrasindigenas.org.br>)



**Figura 4:** Mapa da Terra Indígena Guarita. Fonte: Terras Indígenas no Brasil. (<https://terrasindigenas.org.br>)

Minha primeira saída de campo a Guarita, durante o doutorado, ocorreu em julho de 2017, num período em que eu ainda estava elaborando meu projeto de pesquisa. Acompanhada de Bruno Ferreira, visitei a escola Antônio *Kasin Mig*, localizada no Irapuá, e a escola Davi *Rigjo* Fernandes, no setor Missão. A intenção de Bruno era me apresentar a pessoas nessas duas escolas que, por serem herdeiras das escolas tidas como as mais antigas de Guarita, poderiam vir a constituir espaços de pesquisa para mim. Como apontei, a primeira, é a continuação da escola localizada na sede do antigo Posto Guarita; e a segunda, o desdobramento de uma escola criada pelos luteranos durante o período de atuação do SPI. Nessa viagem, também visitei os pais do Bruno, que mais adiante participariam da pesquisa.

Somente após o retorno do Canadá iniciei o trabalho de campo propriamente dito. Em junho de 2019, após uns dias em Nonoai, fui a Guarita para apresentar formalmente meu projeto. Fiquei hospedada na casa de Miguel Ribeiro, professor e colega na Ação Saberes Indígenas na Escola, que anunciou minha visita à direção e aos professores da escola Antônio *Kasin Mig*. Eles sugeriram que eu apresentasse o projeto para as turmas de alunos e aos professores do ensino médio, pois estavam trabalhando com iniciação à pesquisa em uma das disciplinas. Foi muito interessante poder compartilhar com todos. Após minha palestra, as professoras Beatriz e Regina Emilio me convidaram para jantar com sua família – elas que mais tarde me hospedariam em suas casas. Durante esta estada em Guarita, aproveitei e fiz uma visita a Adelino da Rosa, *kófa* que já havia participado de minha pesquisa de mestrado.

Em setembro fui a Guarita para finalmente conduzir as entrevistas com pessoas que tinham estudado e/ou vivido no tempo do SPI. Passei uma semana alojada na Linha São Paulo (muito próximo do Irapuá), uns dias com a família de Beatriz Emilio, outros na casa de Regina



Emilio e Joel Freitas, e conversei com cerca de 20 pessoas. O contato com cada uma dessas pessoas se deu por intermédio de alguém da comunidade, principalmente os professores indígenas que compõem a Ação Saberes Indígenas na Escola. Em todas as visitas, levei um pacote de erva mate. Com algumas pessoas que eram mais próximas e havia maior confiança, pedimos permissão para gravar áudio e/ou vídeo. Com outras tantas, combinei que eu retornaria para fazer o registro audiovisual. Miguel Ribeiro me acompanhou à casa do cacique Carlinhos Alfaiate, onde pude apresentar a pesquisa formalmente e obter seu consentimento.

Eu havia previsto retornar a Guarita para fazer a gravação dos relatos de algumas pessoas, mas acontecimentos de força maior me impediram de concluir essa etapa da pesquisa. Em outubro de 2019, iniciaram-se conflitos internos entre o grupo político que estava no poder do cacicado e seus opositores, o quais acabaram tomando proporções violentas, deixando de ser indicado que eu viajasse à Terra Indígena<sup>xlv</sup>. Do mesmo modo que fiz com os dados de Nonoai, criei uma planilha de Excel com as mesmas categorias e inseri as informações que eu havia registrado. Sem poder voltar a Guarita, o que busquei fazer foi manter diálogos frequentes com Bruno Ferreira durante a redação da tese. Tenho planos de retornar, quando a situação for conveniente, para finalizar o trabalho de registro dos relatos em vídeo e, à exemplo de Nonoai, fazer minha devolução aos coautores, aos colaboradores e à comunidade.

### COAUTORES DA PESQUISA

**Santo Kei Claudino:** Nasceu em 1940 na localidade então chamada de Campina, e hoje mora no Irapuá. O conheci através de seu filho Zaqueu Claudino, que me contou que seu pai havia estudado no tempo de SPI e que eu poderia entrevistá-lo. Fiz uma visita em sua casa, onde conversamos por cerca de uma hora e meia acompanhados de Zaqueu. Além das anotações em meu caderno, gravei nossa conversa em áudio. Iniciamos a gravação de vídeo também, mas ela foi interrompida por problemas técnicos. Combinamos que eu retornaria para gravarmos o vídeo completo, sem interrupções, mas isso acabou não ocorrendo.

**Iracema Bento:** Nasceu em 1952 no Irapuá, local em que mora atualmente. Cheguei a Iracema porque encontramos seu nome nas listas de frequência escolar do SPI (de 1964-1965), onde constava como Iracema Amaral, seu nome de solteira. Quem me acompanhou na visita a sua casa foi Ubiratan Emilio. Com uma memória incrível, Iracema contou suas lembranças do tempo de escola com imensa riqueza de detalhes, as quais registrei ao máximo por escrito. Falei-lhe do meu interesse em registrar suas histórias em vídeo, e ela mostrou-se muito interessada. Combinamos que eu voltaria para fazer a gravação, o que infelizmente não aconteceu.

<sup>xlv</sup> TREZZI, Humberto. Após ataques a tiros e incêndios criminosos, BM reforça patrulhamento na maior reserva indígena do RS. **Zero Hora**, 2019. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/seguranca/noticia/2019/10/apos-ataques-a-tiros-e-incendios-criminosos-bm-reforca-patrulhamento-na-maior-reserva-indigena-do-rs-ck2260t9p08i901n38hru25au.html>. Acesso em: 10 de mar. de 2020.

**Brasília Ribeiro Freitas:** Originária da Pedra Lisa, contou que em seu registro o ano de nascimento é 1946, mas em realidade foi em 1948. Atualmente vive em Três Soitas. Fiquei sabendo que Brasília frequentou a escola no tempo do SPI, por meio de seu filho Joel Freitas durante minha estadia em sua casa. Foi num jantar organizado por Joel e sua família que tive a oportunidade de conversar com Brasília. Com entusiasmo e detalhes, ela relatou sobre o tempo que estudou na escola dos luteranos na Gamelinha e eu anotei o que pude no caderno.

**Pedra Sales:** Nasceu em 1949 no Irapuá, mas hoje mora na Linha Mó. Conheci Pedra e seu marido Albino Ferreira durante o mestrado porque são os pais de Bruno Ferreira. Visitei-os em 2017, quando pude contar a eles sobre meu tema de pesquisa. Acompanhada de Bruno, retornei em setembro de 2019 e fiz várias anotações a partir dos relatos de sua mãe. Ela relatou sobre o tempo que estudou na escola criada pelos luteranos na localidade chamada Gamelinha (a escola existiu entre os anos 1961-1964). Deixamos acordado que na minha próxima visita faríamos a filmagem, o que acabou não acontecendo.

**Felipe Alfaiate:** Seu nascimento foi no ano de 1950, na Pedra Lisa. Atualmente mora em Três Soitas. Cheguei a Felipe porque encontramos seu nome nas listas de frequência escolar do SPI (de 1959 e de 1964-1967). Durante nossa conversa, descobri que ele também estudou na escola dos luteranos localizada na Gamelinha (a escola operou entre os anos 1961-1964). Bruno Ferreira foi a pessoa que me apresentou a Felipe e me acompanhou nesta visita. Fiz inúmeras anotações no caderno e combinei de retornar para gravar suas memórias em vídeo, o que infelizmente não ocorreu.

**Luiz Sójá Emilio:** Nascido na Linha São Paulo em 1955, hoje vive na cidade de Tenente Portela. Nosso primeiro encontro foi durante o mestrado, através de Bruno Ferreira. Desta vez, foi sua filha Beatriz Emilio que me reapresentou a ele em um jantar de família, depois de identificarmos seu nome nas chamadas escolares do SPI (nos anos de 1964-1967). Nessa noite, conversamos bastante, ele me contou muitas histórias, e eu lhe falei da minha pesquisa. Combinamos que, no dia seguinte, gravaríamos um vídeo com relatos sobre seu tempo de escola, e assim o fizemos.

**Dario Sales:** Nascido no Pau Escrito em 1954, hoje mora na Estiva. Eu o conheci quando estava fazendo trabalho de campo no mestrado, pois ele era professor na escola em que pesquisei. Nosso reencontro se deu através de Bruno Ferreira, após eu ter contado a ele que encontrei o nome de Dario nas listas de frequência do SPI (nos anos de 1964-1967). Bruno me levou até a casa de Dario e me ajudou na entrevista realizada. Fiz apenas anotações no caderno. Dario expressou não ter vontade de registrar suas memórias em vídeo.

**José Emilio:** Nasceu em 1956 na Linha São Paulo. Ainda quando criança, mudou-se para o Mato Queimado, onde mora até hoje. Entrei em contato com José porque encontramos seu nome nas chamadas da escola do SPI (nos anos de 1964-1967). Ubiratan Emilio foi quem me levou até o Mato Queimado para visitar seu tio. Após encerrar minhas anotações no caderno, conversamos sobre a possibilidade de registrar suas memórias em vídeo e ele mostrou-se interessado. Fiquei de voltar à sua casa para fazer a gravação, o que acabou não ocorrendo.

**Poli Kata Emilio:** Nasceu em 1958 na Linha São Paulo, onde mora atualmente com sua esposa Iracema Candido. Quando hospedada na casa de Beatriz Emilio, mostrei a ela as chamadas da escola do tempo do SPI e ela identificou o nome de seu tio Poli Emilio (nos

anos de 1964-1967), e disse que me levaria até a sua casa. Fui visitá-lo acompanhada de Beatriz. Além dos registros no caderno, gravei nossa conversa em áudio.

**Iracema Candido:** Nasceu no Irapuá em 1960. Vive hoje na Linha São Paulo, com seu marido Poli Emilio. Conheci Iracema quando fiz visita a seu marido, acompanhada de sua sobrinha Beatriz. Ela relatou-me que também estudou no tempo do SPI, em duas escolas fundadas pelos luteranos – primeiro na localidade chamada Gamelinha e, mais tarde, na Missão. Além dos registros no caderno, gravei nossa conversa em áudio.

**Margarida Sales:** É nascida em 1954, na Missão. Atualmente mora no Irapuá. Eu havia conhecido Margarida durante o mestrado. Desta vez, encontrei-a em um churrasco organizado pela família de Zaqueu. Ela nos escutou conversando sobre as escolas no tempo do SPI e, com entusiasmo, começou a contar do tempo em que estudou. Conversamos informalmente por um certo tempo e pude tomar nota de seu relato.

**Evaldo Claudino:** Nasceu na Campina, no ano de 1952. Atualmente, vive na Estiva. Entrei em contato com ele por meio de Ubiratan, que informou que Evaldo era um dos moradores mais velhos daquele setor. Juntos batemos em sua porta e descobrimos que ele e sua esposa Pedra Fongue haviam estudado na escola no SPI, mas ela preferiu não participar da conversa. Mais tarde, fui verificar as listas de frequência e encontrei os nomes de ambos – Evaldo estudou em 1966-1967 e Pedra em 1964-1967. Nosso diálogo rendeu diversas anotações no caderno.

**Francisco Raimundo (In memoriam):** Natural da localidade então chamada de Campina, tinha 101 quando o visitei na Estiva. Francisco era conhecido por ser a pessoa mais velha do setor Estiva, por isso Ubiratan Emilio sugeriu que fôssemos a sua casa. Ele não falava português e sua audição estava já um pouco comprometida, então seu filho Antônio Raimundo atuou como tradutor. Francisco frequentou a escola por curto período; até começar a trabalhar nas roças do SPI. Com algumas anotações no caderno, fui embora, havendo combinado com a família de voltar para gravar vídeo de suas memórias daquele tempo, mas isso não foi possível. Durante a redação da tese, recebi a notícia do falecimento de Francisco Raimundo, no dia 22/04/2020.

**Albino Ferreira (In memoriam):** Nasceu em 1941 na Pedra Lisa. Vivia na Linha Mó com sua esposa Pedra Sales, quando o visitei. Conheci os dois durante o mestrado porque são os pais de Bruno Ferreira. Acompanhada de Bruno, visitei-os em 2017 e depois em setembro de 2019. Na segunda visita, fiz várias anotações a partir dos relatos de seu pai, que contou sobre quando trabalhou para o SPI. Combinamos que eu retornaria para fazer a filmagem de suas histórias, o que acabou não acontecendo. Albino faleceu durante a redação da tese, no dia 16/06/2020.

**Luiza Emilio:** Nasceu no Mato Queimado, onde vive ainda hoje, aos 106 anos. Foi Ubiratan Emilio que sugeriu que fôssemos visitar sua tia-avó, por ser uma das moradoras mais velhas daquele setor. Sendo o kaingang sua língua principal, Ubiratan e seu filho Vitor Mineiro atuaram como intérpretes durante nossa conversa. Ela não frequentou a escola no tempo do SPI, mas lembra de quando seu filho mais velho começou a estudar. Fiz diversas anotações no caderno e sugeri gravar suas memórias em vídeo. Seu filho gostou da ideia e fiquei de entrar em contato quando retornasse a Guarita, mas a viagem não aconteceu.

**Edite Sales:** É natural do Capinzal (localidade fora do Guarita) e, mesmo não sendo indígena, mudou-se ainda criança para dentro do Posto, para o setor Linha São Paulo. Hoje

aos 99 anos mora na Estiva. Eu a conheci ainda no tempo do mestrado, pois fiquei hospedada na casa de sua nora Elaine Sales. No doutorado, foi Ubiratan Emílio que me levou a sua casa. Ela não frequentou a escola, mas tinha diversas histórias para contar do tempo do SPI – as quais registrei no meu caderno.

**Adelino da Rosa:** Nasceu no ano de 1951 no Irapuá, onde vive atualmente. Bruno Ferreira apresentou-me a Adelino durante o mestrado, por ele ser um respeitado *kófa* detentor das histórias de Guarita. No decorrer da atual pesquisa, encontrei-me com Adelino algumas vezes. Em setembro, me ajudou a localizar diversas pessoas com quem eu poderia conversar a partir da leitura das listas de chamada da escola do SPI. Adelino não frequentou a escola, mas conhece histórias daquele tempo e também possui muitas lembranças pessoais. Em uma ocasião, fui a sua casa acompanhada de Ubiratan Emílio e gravamos em áudio a conversa de mais de uma hora sobre os tempos do SPI.

**Iracema Dias:** Nasceu em Três Soitas, mas vive atualmente no setor ABC. Em sua carteira de identidade consta que nasceu em 1937, mas durante nossa conversa contou-me que tinha 67 anos. Tive a oportunidade de conhecê-la em uma festa de aniversário de um familiar de Beatriz e Regina Emílio. Conversando com ela, perguntei sobre sua infância e ela relatou que não frequentou a escola.

## COLABORADORES DA PESQUISA

**Bruno Ferreira:** É nascido em 1966, no setor Gamelinha e hoje mora na cidade de Iraí. É professor no Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo *Manhká* Miguel, na Terra Indígena Inhacorá. É mestre em educação pela UFRGS e meu colega de doutorado. Nos conhecemos em 2010 em um evento científico. Foi a pessoa que me convidou para fazer meu trabalho de campo do mestrado em Guarita. Descrever seu papel nesta pesquisa é uma tarefa difícil, pois foi incomensurável. Bruno foi inspiração; foi colega com quem troquei ideias ao longo de todo o curso; ele me aconselhou e me guiou. Além de tudo isso, viajou a Guarita especialmente para me acompanhar em algumas entrevistas. Juntos visitamos seus pais Albino Ferreira e Pedra Sales, e ainda, Dario Sales e Felipe Alfaiate. Mantivemos contato próximo ao longo da escrita da tese por mensagens e ligações de celular. Bruno me ajudou, não apenas com algumas informações pontuais sobre Guarita, mas a pensar algumas das análises presentes na parte 4.

**Miguel Ribeiro:** Nasceu em 1969 no setor Irapuá, onde vive atualmente. É professor bilíngue na escola indígena Rosalino Claudino. Nos conhecemos na Ação Saberes Indígenas na Escola. Foi um incentivador da pesquisa, com quem troquei importantes ideias. Me recebeu em sua casa na minha visita a Guarita, em junho de 2019, quando apresentei meu projeto de pesquisa à comunidade. Também foi a pessoa que me colocou em contato com o cacique Carlinhos Alfaiate e me acompanhou à sua casa quando solicitei permissão formal para realizar a pesquisa. Ao longo da escrita da tese, ajudou-me esclarecendo dúvidas por mensagens de celular.

**Zaqueu Claudino:** É de 1971, natural do setor Linha São Paulo, mas hoje vive no Irapuá. É diretor da escola indígena Rosalino Claudino. É mestre em educação na UFRGS e doutorando em letras na mesma universidade. Nos conhecemos durante o mestrado, quando

fomos colegas. Além disso, foi companheiro na Ação Saberes Indígenas na Escola. Foi um incentivador da pesquisa e me recebeu de braços abertos quando estive em Guarita – presenteou-me inclusive com o livro *Memória do SPI* (FREIRE, 2011). Me acompanhou na entrevista que gravamos com seu pai Santo Claudino, guiando a conversa. Também possibilitou que eu conhecesse sua sogra, Margarida Sales, em um churrasco oferecido por sua família – ocasião em que eu pude conversar com ela e fazer anotações sobre seu tempo de escola. Durante a redação da tese, ainda me ajudou respondendo minhas perguntas por mensagens de celular.

**Beatriz Emilio:** É de 1988, originária do setor Km 10; mora hoje na Linha São Paulo. É professora bilíngue na escola Rosalino Claudino. Nos conhecemos na Ação Saberes Indígenas na Escola. Foi uma grande encorajadora da pesquisa, fazendo questão de que eu ficasse hospedada em sua casa quando viajei a Guarita para conduzir as primeiras entrevistas. Ela teve um papel muito importante ao me colocar em contato com alguns participantes da pesquisa, assim como, no diálogo sobre questões da pesquisa. Beatriz me acompanhou na entrevista a seus tios, Poli Emilio e Iracema Candido; me colocou em contato com seu pai Luiz Emilio para organizar a gravação de nossa conversa; e possibilitou também que eu conversasse com Iracema Dias em uma das tantas confraternizações oportunizadas por sua família.

**Ubiratan Emilio:** É nascido em 1970 na Terra Indígena Nonoai; atualmente vive na Linha São Paulo. Conheci-o através de sua irmã Beatriz Emilio. Logo que nos conhecemos, conversamos bastante e ele se dispôs a me acompanhar em algumas visitas, tornando-se importante intérprete e pesquisador durante o trabalho de campo. Acompanhou-me a Estiva, onde visitamos Evaldo Claudino, Pedra Fongue, Edite Sales e Francisco Raimundo. No Irapuá, fomos juntos à casa de Adelino da Rosa e Iracema Bento. No setor Mato Queimado, conversamos com José Emilio e Luiza Emilio.

**Regina Emilio e Joel Freitas.** Ela nasceu em 1983 na Terra Indígena Nonoai; ele em 1985 no setor Três Soitas. Ambos moram hoje na Linha São Paulo e são professores de escolas indígenas em Guarita. Conheci o casal através de Beatriz Emilio, irmã de Regina. Eles foram muito acolhedores comigo – me receberam em sua casa para um jantar, quando fui a Guarita em junho de 2019, e me hospedaram por alguns dias quando retornei em setembro. Todo o tempo que passamos juntos foi permeado por histórias kaingang e discussões acerca da pesquisa. Eles encorajaram demais o meu trabalho, tratando de facilitar ao máximo a minha circulação pela comunidade e me colocando em contato com pessoas. Organizaram um jantar em sua casa especialmente para que eu pudesse conversar com Brasília Ribeiro Freitas, mãe de Joel.

## 1.6 O trabalho de campo em fotografias / Figura 5



De cima para baixo e da esquerda para a direita: 1. Antonio Tomais Pereira. 2. Julio da Silva. 3. Antônio Veloso. 4. Rosalina Isaías. 5. Argemiro Tomas Pereira 6. Maria Celita Fideles. 7. Julio Pedroso da Silva e demais professores na escola Joaquim *Gatên* Cassemiro. 8. João Maria Fortes em frente à escola Cacique Cacique Sã Gre. 9. Josias Loureiro de Mello. Terra Indígena Nonoai. Fotos da autora.



De cima para baixo e da esquerda para a direita: 1. Lorico dos Santos/*Tuieg*. 2. João Vaz. 3. Aristides Fortes Severo. 4. Juraci Nascimento e Augusto Cipriano/*Manhmur*. 5. Antônio Eufrázio. 6. José Antunes Severo/*Sereno*. 7. Paulo Isaías da Silva e Juliana Medeiros. 8. Simon Tsui. Terra Indígena Nonoai. Fotos da autora.



De cima para baixo e da esquerda para a direita: 1. Luiz Emilio. 2. Santo Claudino. 3. José Emilio. 4. Margarida Sales. 5. Dario Sales. 6. Bruno Ferreira e Juliana Medeiros. 7. Margarida Sales e Juliana Medeiros. 8. Beatriz Emilio e Juliana Medeiros. 9. Santo Claudino e Zaqueu Claudino. Terra Indigena Guarita. Fotos da autora.





De cima para baixo e da esquerda para a direita: 1. Felipe Alfaiate e sua esposa. 2. Iracema Bento Dias. 3. Edite Sales. 4. Poli Emilio e Iracema Candido. 5. Pedra Fongue e Evaldo Claudino. 6. Ubiratan Emilio e Juliana Medeiros. Terra Indígena Guarita. Fotos da autora.



De cima para baixo e da esquerda para a direita: 1. Albino Ferreira, Juliana Medeiros e Pedra Sales. 2. Iracema Bento. 3. Adelino da Rosa. 4. Francisco Raimundo com o filho Antônio Raimundo e sua família. 5. Luiza Emilio. 6. Juliana Medeiros em frente à escola Antônio Kasin Mig. 7. Regina Emilio. 8. Luiza Emilio e Juliana Medeiros. Terra Indígena Guarita. Fotos da autora.

## PARTE 2

### O CONTEXTO HISTÓRICO: DAS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS DE ESCOLA ENTRE OS KAINGANG À INSTALAÇÃO DO SPI NO RIO GRANDE DO SUL

Esta parte da tese apresenta um contexto histórico que dá sustentação à pesquisa, principalmente às informações que seguem nas partes subsequentes do trabalho. Começo narrando a história das iniciativas de escolarização junto aos kaingang do Rio Grande do Sul anteriores ao Serviço de Proteção aos Índios. Em seguida, apresento a política de assistência aos kaingang, primeiro por parte do governo estadual, e depois, do SPI, fazendo um breve relato da história do Serviço no estado. Discuto a proposta educacional do SPI a partir dos documentos oficiais do órgão e caracterizo alguns elementos fundamentais para sua implementação, especialmente o Posto, o encarregado e a auxiliar de ensino. Ao final, apresento os primeiros documentos relativos aos Postos Indígenas Nonoai e Guarita, buscando traçar uma narrativa de sua existência entre 1940 e 1967.

#### 2.1 As iniciativas jesuítas no século XIX

Os primeiros contatos entre os kaingang<sup>i</sup> e os colonizadores de que se tem registro nos documentos ocorreram no século XVII, no Paraná (VEIGA, 2006). No Rio Grande do Sul, os contatos ainda eram intermitentes e os indígenas permaneciam à margem do avanço colonizador ao longo do século XVIII (BECKER, 1995). Nesse período, iniciou-se o povoamento europeu no estado, principalmente de portugueses e luso-brasileiros, que rumavam ao sul em busca de gado para abastecer a região mineradora (KÜHN, 2007). No final do século, uma frente de expansão começou a avançar sobre os territórios kaingang, consolidando um contato permanente, em meados do século XIX. Ervateiros e criadores de gado estabeleceram fazendas; estradas foram abertas; imigrantes alemães e italianos chegaram para colonizar terras anunciadas como “virgens e devolutas”; o governo provincial iniciou uma política oficial de aldeamentos indígenas; jesuítas e capuchinhos lideraram projetos de catequese junto aos kaingang; e companhias de bugreiros e de pedestres foram instaladas. (LAROQUE, 2006).

No século XIX, a política indigenista de modo geral foi marcada pela ocupação dos territórios indígenas e pelo assimilacionismo. As relações com os indígenas tiveram, como

---

<sup>i</sup> O etnônimo Kaingang apareceu na literatura etnográfica só em 1882, nos trabalhos de Telêmaco Borba e de Luiz de Cemitille. Antes disso, em meados do século XIX, havia se generalizado a denominação de *Coroados*, que pode ser encontrado em diversos autores, a exemplo de Pierre François Alphonse Mabilde (1983) para o Rio Grande do Sul. Para o período anterior, inúmeros outros nomes aparecem: *Guanhanás*, *Camés*, *Votorões*, *Cayeres*, *Pinares*, *Gualachos*, *Ybiraiyaras*, etc. (VEIGA, 2006).

principais objetivos, apoderar-se de suas terras e criar aldeamentos para concentrá-los em espaços reduzidos, dispondo de sua mão de obra para os estabelecimentos coloniais, mas, principalmente, liberando espaços para a colonização. Esse período também foi marcado pela aproximação de interesses do poder central, dos moradores e dos missionários, o que levou ao aumento do poder local nas questões indígenas. Um exemplo disso foi o Ato Adicional de 1834, que passou às Assembleias Provinciais a responsabilidade de legislar, cumulativamente à Assembleia Geral, sobre a catequese e “civilização” dos índios. Nesse sentido, o trabalho dos missionários, reintroduzido no Brasil na década de 1840, manteve-se estritamente a serviço do Estado. O Regulamento das Missões (1845), único documento indigenista do Império, definiu que a responsabilidade pela administração dos indígenas seria leiga, no entanto, na prática, ela contou com a participação de missionários. Este documento basicamente prolongou o sistema de aldeamentos do período colonial, que tinha por objetivo cristianizar, “civilizar” e preparar os índios para o trabalho, no sentido da assimilação completa (CUNHA, 1992).

Nesse contexto, o governo provincial do Rio Grande do Sul convocou jesuítas<sup>ii</sup>, a partir de 1845, para compor a política de aldeamentos, trabalhando como mediadores no “convencimento” de alguns grupos kaingang. Essas missões tinham como objetivo confinar os indígenas em espaços determinados pelo governo, para destinar as terras que se tornavam disponíveis nas regiões norte e noroeste a imigrantes e fazendeiros e, ao mesmo tempo, inserir os indígenas na economia regional, tornando-os produtivos. Segundo consta em documentos da época, os missionários deveriam trabalhar para sedentarizar 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. Os métodos de catequese e “civilização” dos missionários seriam utilizados com essas finalidades. (FRANCISCO, 2006).

Apresento relato da missão jesuíta entre os kaingang, principalmente a partir de documentos produzidos pelos próprios missionários, aos quais tive acesso por meio de bibliografia. 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. As intenções de estabelecer uma escola para os kaingang são explicitadas pelo jesuíta Santiago Penteadado, ainda em 1843 (Correspondência de 08/11/1843, do Pe. Penteadado ao Conde de Caxias. Assuntos Religiosos 08, maço 16, AHRS *apud* FRANCISCO, 2006, p. 184): “Seria, pois, mui conveniente que os Padres Missionários logo estabelecessem uma escola para ensinar os menores a ler e

---

<sup>ii</sup> Os kaingang tiveram contato com a catequese jesuítica ainda no século XVII nas reduções do Guairá (VEIGA, 2006). Depois de sua expulsão em 1759, jesuítas vindos da Argentina se estabeleceram no Brasil no período de 1845 a 1867, quando foram oportunamente aproveitados pelo governo estadual (LAROQUE, 2009).

escrever; conservando-os assim separados, conseguirão, com o tempo, que trabalhem também separados”.

O jesuíta Carlos Teschauer (1905) fornece informações da atuação dos missionários com base em documentos deixados pelos padres em um texto que publicou nos primeiros anos do século XX. Eles se estabeleceram em três aldeamentos: Bernardo Parés, Santiago Villarrubia e Julián Solanellas em Nonoai; Aloysio Cots e Ignacio Curri em Guarita; e Pedro Laderra e Miguel Cabeza em Campo do Meio. A primeira viagem dos padres a Guarita ocorreu em 1848. Ao narrar o primeiro encontro com um grupo de 25 a 30 índios, Teschauer reproduz os mesmos preconceitos de meio século antes, ao escrever que o P. Parés “apenas podia reter as lágrimas presenciando a miséria, a nudez desses infelizes [...]” (p. 131).

Considero importante destacar os registros de Carlos Teschauer (1905) em relação ao conhecimento da língua portuguesa por parte dos kaingang. Inicialmente, os padres registraram que “sabiam uns sofrivelmente exprimir-se em portuguez” (p. 132). O relato sobre uma viagem que dois homens kaingang empreenderam a Porto Alegre com Bernardo Parés é revelador sobre as tentativas mútuas de aprendizagem das respectivas línguas. Teschauer escreve que um deles aprendia português, ao passo que tentava ensinar kaingang ao padre: “Vendo João que o padre tomava notas das palavras que lhe ensinara, o mestre bugrez lembrava cada noite onde pousavam que fizesse notas das novas palavras que lhe tinha ensinado; [...]” (p. 134). Ainda segundo Carlos Teschauer, após conhecer a capital da província, os dois indígenas teriam manifestado aos missionários a vontade de ter escola: “Muito gostaram das escolas e insistiram em que o P. Parés levasse papel e livro para também ensinar os seus” (p. 134). Em que pese ser evidente que os jesuítas quisessem enaltecer o interesse dos kaingang pelo que os missionários tinham a oferecer, parece inegável a vontade dos índios em aprender a falar português e a sua curiosidade pela escrita.

No início de 1849, os missionários rumaram para o aldeamento de Nonoai. Ao citar um relatório escrito por Bernardo Parés, Teschauer (1905, p. 137), descreve o encontro com os kaingang, em que fica evidente uma das grandes dificuldades enfrentadas pelos missionários para catequisar os indígenas: eles não permaneciam no aldeamento, retiravam-se a seus toldos e ao mato para buscar alimento<sup>iii</sup>:

---

<sup>iii</sup> Para o contexto do Rio Grande do Sul, a palavra “toldo” encontrada nos documentos do século XIX, refere-se às aldeias tradicionais ocupadas por indígenas, em oposição aos aldeamentos que buscavam ser criados pelo governo provincial. No início do século XX, quando o estado do Rio Grande do Sul começa a demarcar as terras indígenas, estas passam a ser denominadas oficialmente de toldos. Quando o Serviço de Proteção aos Índios ingressa no estado e assume a administração de algumas dessas terras reservadas, passa a denominá-las de Postos, assim havendo a distinção entre as reservas controladas pelo governo estadual (toldos) e pelo governo federal (Postos).

Tendo notícia da chegada do Missionário e da roupa que este trouxera, acudiram de toda a parte e em breve reuniram-se mais de 400 pessoas e também o velho Nonohay [...]. Numa assembléa [o cacique Nonoi] fez uma proposta sendo: que queria outra vez ir a seus toldos e comer o que tinha plantado e quando fosse tempo de plantar voltariam para fazer suas sementeiras em redor da aldeia. O mesmo aconselhou aos mais o P. Parés, que se retirassem para procurar os meios de sua subsistência, ficando só aqueles que tinham casas. Com estes poucos, pois, empreenderam a tarefa de catechizar-os não como convinha, pois continuamente iam ao matto e de lá voltavam, e, procurando sustento, passavam ás vezes 8 a 10 dias fora da aldeia.

Destaco também a descrição sobre o que os padres chamaram de “susceptibilidade”, pois diz respeito ao comportamento dos indígenas diante das tentativas de escolarização (TESCHAUER, 1905, p. 146):

[...] sua susceptibilidade, que obrigava os Missionarios a tratá-los com muito respeito e uma falta, um desacerto, dizem eles, teria bastado para dispersar outra vez a todos nos bosques, donde com tantos sacrificios os tinham tirado. Apesar de selvagens, diz um, e de miseráveis, querem todos ser tratados como filhos de príncipes. Por isso nunca podiam obrigar os meninos da escola á applicação por meio de castigos; não teriam mais voltado.

O relato mostra que as crianças não se submetiam à disciplina que queriam impor os religiosos, não comparecendo às aulas caso não se sentissem agradas. Nesse sentido, os missionários percebiam que precisavam se adaptar, abrindo mão dos castigos e buscando formas de atrair as crianças. O trecho de uma carta do padre Julião Solanellas (*apud* TESCHAUER, 1905, p. 149) sobre sua relação com as crianças de Nonoi é ilustrativa nesse sentido.

Se elles não percebem que os amo e com um amor efficaz e quando não lhes dou alguma coisa para affeioal-os e atrahil-os, nada posso com eles. Quanto custa fazel-os vir para aprender a doutrina e a lêr! Que bronquinhos e envergonhados! Pobresinhos! Ao principio fogem de mim, como o diabo da cruz; porém logo ficamos amigos de sorte que uma vez sabendo que os amo, sempre os tenho em casa e quando vêm que vou dar um passeio logo correm para me encontrar.

Na mesma carta o missionário ainda descreve a ocasião em que “três cavalheiros”, um deles “deputado de Porto Alegre” (*apud* TESCHAUER, 1905, p. 150), visitaram o aldeamento. Solanellas relata que os pequenos kaingang cantaram e dançaram perante os visitantes e responderam perguntas sobre o catecismo. Segundo o missionário, as crianças eram muito afeiçoadas ao canto e pediam que o padre ensinasse suas canções. Também escreveu na carta que ensinou as crianças a “jogar pella”, e utilizava essa brincadeira para atrai-las e ensinar o que lhe interessava: a catequese, ler e escrever. Registrou ainda a rejeição dos pequenos à leitura.

Este jogo de pella é um atractivo para elles virem aprender, de sorte que ha alguns que já sabem o padre-nosso, ave-maria, credo, salve, mandamentos e muitas outras coisas

e em particular muitas coplinhas que os faço cantar. Alguns já começam a solletrar; porém esse aprender a ler repugna-lhes muitíssimo, porque algumas letras não podem pronunciar; com tempo e paciência (mediante Deus) o conseguirei. Às vezes me dizem: *Jeri comgati*, dóeme a cabeça. Pobrezitos! Precisa-se de discrição para não molestar-os muito porque não voltariam mais.

Avaliando os sucessos e insucessos das missões jesuíticas, passados 50 anos, Teschauer (1905, p. 145-147) descreve os “impedimentos que se oppunham a esta obra civilisadôra”: “certa preguiça e indolência” dos indígenas; “o indifferentismo religioso”; “uma idéa falsa e infamante do trabalho”; os vícios das relações estabelecidas anteriormente com os diretores leigos dos aldeamentos; a “suceptibilidade”. O jesuíta também aponta que “a rudeza e pobreza da língua bugre augmentava e inutilisava até os esforços dos Missionarios” (p. 151). Ainda destaca a impossibilidade de isolar os indígenas em missões, como o fizeram seus antecessores nos séculos XVII e XVIII. “Não é possível isolar umas reduções que se acham tão imediatas a povoações e estancias, nem os índios acostumados a tractar com os christãos da visinhança se sujeitariam facilmente a este isolamento” (p. 152). Os obstáculos referidos revelam, acima de tudo, o racismo e a incompreensão dos kaingang por parte dos padres e sua dificuldade em aprender a língua indígena.

Apesar das dificuldades, Carlos Teschauer (1905) apresenta os “resultados obtidos” pelos missionários. Segundo ele, os padres haviam logrado “o entabular o trabalho, o que equivalia a conserval-os reunidos”, considerando que havia dado “o primeiro passo no caminho da civilisação christã” (p. 154). Também refere alguns sinais manifestados pelos índios “de amor á vida social, uma inclinação ao trabalho, de respeito á religião e seus ministros”. O padre Villarrubia falava, no entanto, em “poucos baptismos” e na salvação de “poucas almas” (p. 156). Teschauer escreve ainda que os indígenas já não mostavam mais “aquella natural fereza que os induzia a matar e degolar a quantos encontravam”, sendo então seguro para o comércio e para o estabelecimento de novas colônias próximos a eles. Apesar da intenção em mostrar resultados, eles de fato ainda eram tímidos; eram os primeiros passos/sinais, como ele mesmo afirmava.

Assim, a Assembleia Provincial encerrou o trabalho missionário junto aos kaingang em 1852; nas palavras de Teaschauer (1905, p. 159), “declarou a guerra” contra os jesuítas. O trabalho dos padres passou a ser criticado por ter alto custo e não apresentar “nenhuma vantagem visível”. Um relatório enviado pelo vice-presidente à Assembleia Provincial revela a visão do governo sobre o trabalho dos missionários e, de modo geral, o fracasso do projeto de aldeamento, seja pela repressão, ou pela persuasão:

[...] o sistema de força e o de persuasão empregados separadamente para tirar dos matos os nossos indígenas tem sido ambos improficuos. Até aqui nos temos limitado:

1º A atrair os índios por meio de algumas roupas e ferramentas distribuídas nas aldeias de Nonohay e Guarita, e a conservá-los ali pelos esforços dos padres jesuítas, de catequização propriamente dita pouco se tem feito, sem dúvida porque aqueles padres ignoram a língua, em que deveriam dirigir aos índios as palavras de conversão. – 2º Abater os Índios, persegui-los, matá-los, quando eles tem feito alguma agressão e a colocar guardas por algum tempo nos lugares por onde eles tem agredido. Pela simples enunciação se vê que esses dois sistemas são incompletos; e a experiência os tem condenado. Os Índios recebem roupas e ferramentas e voltam às matas. Batidos e perseguidos depois da agressão, reaparecem mais hostis em outros lugares, não sendo possível colocar guardas em todos aqueles por onde eles fazem os seus assaltos [...]” (Relatório de 1º/10/1852, p. 15-16, *apud* LAROQUE, 2006, p. 143).

Na década de 1860, os diferentes grupos kaingang haviam se dispersado, restando pequenos agrupamentos nas áreas determinadas pelo governo (LAROQUE, 2006; FRANCISCO, 2006; BRAGA, 2015). Carlos Teschauer (1905) relata que, em 1870, o presidente da província solicitou novamente o auxílio dos jesuítas em mais uma tentativa de “civilização” e catequese junto aos kaingang. Desta vez, apenas um padre, José Stüer, foi enviado para a vila de Nonoai, ficando responsável não apenas pelos indígenas, mas pelos demais habitantes da região. Segundo relatório de José Stüer, escrito em 1872 e reproduzido por Teschauer, havia 300 índios nos arredores de Nonoai. Sobre eles, José Süer escreveu:

Os índios mostraram até agora pouca disposição para se adiantarem na própria Catechese, não vem à Capella, não mandam os meninos a serem instruidos; vivem quasi sempre retirados no matto, fazendo herva, ou nas roças ou na caça e nas suas ocupações são tão dispersos que não facilmente se pode ir ajuntal-os e influir nelles (*apud* TESCHAER, 1905, p. 163)

Este trecho mostra que os ensinamentos dos jesuítas naqueles quatro anos de missão, se foram apreendidos pelos kaingang, não perduraram. A reunião e fixação dos kaingang não havia ocorrido; nem tampouco a conversão. Em linhas gerais, mantinham seu modo de vida tradicional, semelhante à forma como os missionários os haviam encontrado, por volta de 1850. No que se refere à escola, os relatos dos jesuítas mostram as dificuldades enfrentadas (como a “susceptibilidade” dos índios); seus esforços na tentativa em atrair as crianças (como o jogo de pella); e seus “êxitos” (como as coplas, a dança e o catecismo). Os documentos deixados pelos missionários também permitem perceber como os pequenos kaingang interagiam com os padres. Por um lado, percebe-se seu interesse nas canções e nas brincadeiras. Por outro, a rejeição à leitura e a liberdade em participar das atividades quando fosse de seu interesse e agrado. Considerando esse contexto e a curta duração da missão, é possível afirmar que as iniciativas missionárias do século XIX foram mais intentos do que, de fato, experiências de escolarização.



## 2.2 A escola capuchinha no início da República

Em 1889, quando o Brasil se tornou uma República, sua nova Constituição (1891) não fez referência aos povos indígenas. A única menção aos índios foi em um decreto federal<sup>1</sup>, que transferiu aos estados a responsabilidade pelas atividades de catequese e “civilização” dos nativos. O Rio Grande do Sul, que era governado desde 1893 pelo Partido Republicano Rio-grandense (PRR), não formulou uma política indigenista nesse período inicial e manteve uma política agrária comprometida com os grandes proprietários e com o estabelecimento de novas colônias de imigrantes nas terras “devolutas” que, de acordo com a Constituição brasileira<sup>2</sup>, pertenciam aos estados. Embora o PRR tivesse uma orientação política profundamente marcada pela filosofia positivista de Augusto Comte e da Igreja Positivista do Brasil (IPB)<sup>iv</sup>, que defendia uma política laica de proteção aos povos nativos, os indígenas não foram motivo de interesse do governo nos primeiros anos.

Somente cerca de 10 anos depois de estar no poder, num evidente desvio ao positivismo, que era contrário a qualquer subsídio a atividades religiosas por parte do poder público, o governo autorizou e subsidiou missionários capuchinhos e luteranos<sup>v</sup> em seu trabalho de catequese e assistência aos índios da região norte do Rio Grande do Sul, onde ainda ocorriam conflitos com colonos e fazendeiros. Esta colaboração entre Estado e Igreja ocorreu em meio a disputas no próprio governo e só foi interrompida após a criação do SPI em nível federal e o desenvolvimento de um projeto de assistência aos indígenas, sob liderança de Carlos Torres Gonçalves, na esfera estadual – momento em que foi retirado o apoio financeiro aos religiosos.

Apresento relato da missão capuchinha entre os kaingang, principalmente a partir de documentos produzidos pelos próprios missionários, aos quais tive acesso por meio de bibliografia. Os franceses Bruno de Gillonnay e Leon de Montsapey chegaram ao Rio Grande do Sul em 1896 e se instalaram na região de colonização italiana com a função de estabelecer as bases para a criação de seminários e escolas aos colonos. Nos anos seguintes chegaram mais missionários, ampliando a ação dos capuchinhos no estado. A partir de 1903, passaram a atuar em paróquias de Vacaria e Lagoa Vermelha e acabaram entrando em contato com os kaingang

---

<sup>iv</sup> A Igreja Positivista do Brasil foi fundada em maio de 1881 por seguidores do filósofo francês Auguste Comte, sob a liderança de Miguel Lemos. Comte criou a Religião da Humanidade, doutrina agnóstica, não transcendental, fundamentalmente humana, que presta homenagem às pessoas cujo talento e pensamento marcaram a Humanidade. De acordo com Teixeira Mendes, apóstolo da Igreja Positivista Brasileira, uma política indigenista conforme os ensinamentos de Auguste Comte, respeitaria os territórios e as instituições das populações indígenas, que deveriam ser tratadas como nações independentes, tendo suas terras demarcadas, punindo-se aos “civilizados” que as violassem. Esta política contaria também, é claro, com diversas medidas visando a “civilização” dos indígenas e sua incorporação ao convívio nacional (PEZAT, 1997).

<sup>v</sup> Missionários luteranos atuaram junto aos kaingang em áreas de colonização alemã no norte do Rio Grande do Sul a partir de 1900. Chegaram a receber auxílio do governo do estado, mas em 1904 começaram a enfrentar obstáculos, principalmente resistência de parte de fazendeiros da região, que os levaram a encerrar a missão (LAROQUE, 2009).

do toldo Faxinal, onde viviam os descendentes do cacique Doble. Abaixo transcrevo algumas das impressões registradas por Bruno de Gillonay após sua primeira visita ao toldo, no ano seguinte:

Os chefes se expressam facilmente em português, habitam pobres palhoças, em cuja frente arde constantemente o fogo aquecedor e que afugenta os chacais. [...] Vestem-se pobremente. [...] São inteligentes, dotados de qualidades físicas, intelectuais e morais, que os tornam suscetíveis à moralização, à civilização e ao progresso. [...] Em consequência do contato com os cristãos, têm alguns conhecimentos da nossa religião – bom número dentre eles são até batizados. Entretanto vivem sem culto determinado. [...] Por isso pensei logo em organizar a evangelização desses pobres abandonados (Texto de Bruno de Gillonay, publicado na revista *Rosier* de St. François, 1904, p. 236 *apud* D'APREMONT; GILLONAY, 1976, p. 71-72).

Em 1908, os capuchinhos assumiram a missão de evangelizar os kaingang, mas diante da dificuldade em atender os indígenas devido à falta de missionários para o trabalho e, provavelmente por conhecer a tendência política do PRR, Bruno de Gillonay definiu que buscaria empregar um catequista leigo de sua confiança – aos padres caberia realizar visitas regularmente. Em 1909, interveio junto ao governo do estado, solicitando auxílio para a missão, destacando principalmente os objetivos da “civilização” e do “progresso” material, em clara intenção de convencer o governo a prestar o subsídio.

c) Será necessário nomear um Diretor encarregado dos índios; poderia ter o título de professor público, deveria ter as funções e ser portador de dotes diferentes dos outros professores. Os índios são volúveis, incapazes de uma atenção prolongada. A função do Diretor deveria ocupar-se com a direção, aconselhamento e a encorajar cada família no trabalho da agricultura e no cuidado dos próprios interesses. Em resumo, deveria ser pai destes índios [...]. d) O Estado deveria conceder a importância de 5 ou 6 contos de réis para a construção de uma Escola e seu mobiliário; seria necessário também fornecer as primeiras sementes. Acredito que assim se conseguirá uma verdadeira transformação neste povo. Depois poder-se-á pensar em fazer do nosso índio um cidadão consciente; teremos então, uma colônia agrícola florescente. A condição essencial absoluta, entretanto, sem a qual não se atingirá o fim desejado é que se empreguem a persuasão, muita calma e paciência. Não se pode forçar, obrigar. (Carta de Frei Bruno ao Presidente do Estado do Rio Grande do Sul Carlos Barbosa, 16/06/1909 *apud* D'APREMONT; GILLONAY, 1976, p. 73-74).

Como resposta às solicitações, o governo do estado contratou o professor Ricardo Zeni e abriu um crédito extraordinário sobre o excedente do orçamento da Instrução Pública, a fim de promover a catequese dos índios de Lagoa Vermelha. O documento oficial revelava os propósitos do governo estadual, ao afirmar que às populações indígenas “[...] chegou enfim o tempo de servir, como fonte de trabalho” (D'APREMONT; GILLONAY, 1976, p. 75). Nesse sentido, os documentos indicam as intenções de tornar os indígenas trabalhadores rurais produtivos, tanto por parte dos missionários, quanto por parte do estado – embora seja evidente que os capuchinhos tenham destacado este objetivo para conquistar o auxílio financeiro desejado, conhecendo as preocupações do poder público para com os indígenas.

De acordo com relatório redigido por Bruno de Gillonay e dirigido ao governo do estado em 1911, a escola iniciou com cerca de 50 alunos e ensinava as crianças a falar, ler e escrever em português. As palavras do missionário sobre o “desenvolvimento intelectual” são reveladoras sobre a visão dos padres e a relação dos kaingang com a escola.

O índio é inteligente. Os alunos aproveitam visivelmente. Conversei com meninos da escola, que já falam bem claramente o português. Um deles me entregou uma carta de agradecimento escrita de seu próprio punho. Matricularam-se na escola cerca de cinquenta. Mas, não se pode esperar frequência contínua, porque a índole do índio não comporta a estabilidade. Por natureza e por educação ele precisa de mudança, de viagens. Querer obriga-lo à assiduidade seria afastá-lo para sempre. Mas, procurando atraí-lo com conselhos e persuasão, depois de ter dado de vez em quando o seu passeio no mato por alguns dias, ele volta com gosto para a escola. De maneira que, apesar daquela natureza vadia, o índio é capaz de receber, e de fato ele vai recebendo um desenvolvimento intelectual suficiente (Relatório de Bruno de Gillonay ao Secretário de Negócios do Interior e Exterior Protásio Alves, 31/03/1911 *apud* STAWINSKI, 1976, p. 255).

E interessante notar que, apesar da explícita depreciação, os capuchinhos reconheciam a inteligência e a capacidade dos kaingang, destacando a fluência na língua portuguesa, alcançada rapidamente por alguns alunos, e seu “desenvolvimento intelectual”. À semelhança das impressões dos jesuítas, chama atenção a compreensão dos freis quanto à necessidade de relativizar a ideia de assiduidade entre os alunos indígenas, evidenciando que estes não eram submetidos à força à escolarização, mas decidiam quando lhes convinha ir à escola, não abandonando seus hábitos de fazer excursões ao mato, o que requeria adaptações de parte da escola e do trabalho do professor.

Considero importante mostrar que embora o governo estadual estivesse subsidiando a missão, isso não significava que não havia oposição por parte de alguns membros do próprio governo. Carlos Torres Gonçalves, chefe da Diretoria de Terras e Colonização (DTC)<sup>vi</sup> a partir de 1909, era crítico ao trabalho dos padres. O diretor era um positivista devoto e, nesse sentido, era contrário à assistência religiosa aos indígenas. Conforme registra em relatório<sup>3</sup>, em 1910, cabia ao governo do estado “respeitar e fazer respeitar as terras por eles ocupadas [...] bem como respeitar o regimen sob o qual eles vivem”, além de prestar alguns auxílios para que naturalmente pudessem “evoluir”, como: vestuário, ferramentas para o trabalho agrícola, animais de criação e inclusive instrumentos musicais. O diretor menciona que o governo deveria fornecer carpinteiros para guiar os indígenas na construção de suas habitações, mas se

---

<sup>vi</sup> A Diretoria de Terras e Colonização, vinculada à Secretaria de Obras Públicas do estado, foi criada em 1907 para regulamentar a distribuição de terras aos colonos, assim como para fiscalizar as ações das companhias de colonização e para controlar os conflitos no campo. Ela estava organizada em Comissões de Terras e Colonização que tinham como principal função organizar a distribuição de lotes e informar sobre a possibilidade de abertura de novas colônias em áreas que tinham forte presença indígena e, portanto, conflitos entre indígenas e colonizadores. Assim, coube à DTC resolver esses assuntos, sendo, uma das formas, a demarcação de terras para os indígenas (BRINGMANN, 2015).

mostra resistente ao ensino da leitura e da escrita, embora reconhecesse que os kaingang manifestavam interesse. Segundo ele, haveria que “aguardar a modificação das condições actuaes para attendel-os” e justifica sua posição:

A primeira enorme dificuldade é obter professores na altura do delicado problema de agir sobre cérebros fetichistas. Ao mesmo tempo, convem ponderar que, não obstante a utilidade da leitura e da escripta, outras cousas ha mais uteis, das ques os nossos indios muitissimo carecem, e que podem ser-lhes ministradas sem nenhum risco, as quaes já enumeramos. [...] De uma maneira geral, é preciso dar tempo aos nossos selvícolas de adquirirem em nós a confiança indispensavel, e, por outro lado, que, nós occidentaes, nos demos conta do estado dos seus cerebros, e, desde então, da atitude que nos fica prescrita em relação a eles, afim de que possamos augmentar com efficacia as nossas intervenções.

Suas palavras evidenciam que, se havia um entendimento da proteção aos povos indígenas, suas terras e seu modo de vida, havia também uma visão racista dos indígenas, característica do positivismo. Para os positivistas, os povos indígenas estavam na idade fetichista, ou seja, no primeiro regime mental da humanidade, de modo que era necessário respeitá-los e protegê-los até que “evolúsem” ao estado positivo, o último estágio da inteligência humana (SPONCHIADO, 2000). Torres Gonçalves entendia que havia que esperar, pois seus cérebros ainda não estavam prontos para aprendizagens escolares, e que havia outras mais importantes<sup>vii</sup>. Destaco, no entanto, que suas palavras revelam que os próprios kaingang mostravam interesse na escrita e na leitura e demandavam por isso.

Em 1910, Torres Gonçalves realizou visita ao toldo Faxinal e, no mesmo relatório já referido, criticou o professor Ricardo Zeni, defendendo seu afastamento por não estar à altura do papel para o qual fora investido. Para criticar o ensino da leitura por parte do catequista, Torres Gonçalves apoiou-se no testemunho do cacique Faustino: “Em meio de uma risada maliciosa dos índios presentes disse-me elle que o que o cid. Zeni ensinava era a resar. Como prova, fez, em seguida, um menino de dez anos papaguear um ‘padre-nosso’ ininteligível. De facto, nenhuma creança vi que lêsse alguma cousa”<sup>4</sup>. Ao final do relatório solicitou que “todo o serviço de proteção fraterna aos indígenas” do estado passasse a ser incumbência da DTC,

---

<sup>vii</sup> É importante notar que a visão de Torres Gonçalves se modificou com o passar dos anos. Nas instruções para o serviço de proteção aos índios, publicada em 1917, determinou que em cada toldo seria admitido um encarregado e que este prestaria a proteção aos indígenas, incluindo ensinamentos escolares: “d) transmitindo-lhes os encarregados, com o concurso de suas espozas, o conhecimento de trabalhos caseiros, especialmente trabalhos de costura, para o preparo do vestuuario, e inclusive ensinando ás creanças a leitura, escripta e contagem, porém sempre por meios suasorios”. Relatório Annual da Directoria de Terras e Colonização – IX – Protecção fraterna aos indígenas. **Relatório apresentado ao Presidente do Estado do Rio Grande do Sul A. A. Borges de Medeiros pelo Secretario de Estado interino dos Negócios das Obras Públicas Dr. Protásio Alves** em 14 set. 1917, p. 385. Memorial do Legislativo do Rio Grande do Sul/RS. É relevante notar que, em que pese as instruções para ensinar os indígenas a ler, escrever e contar, não há menção à criação de escola. Ainda não há estudos sobre a criação de escolas estaduais e municipais em terras indígenas, apenas esparsos relatos orais que indicam a presença de algumas escolas nos toldos do estado na década de 1950.

ou seja, ficassem sob a sua responsabilidade. Esta solicitação foi atendida, mas Ricardo Zeni seguiu atuando junto aos kaingang de Faxinal.

Segundo relatos de Bernardin D'Apremont, a saída encontrada pelo governador do estado frente à laicização das relações com os indígenas, a partir do decreto federal de criação do Serviço de Proteção aos Índios, foi conciliar partidários da catequese leiga e religiosa, mantendo professores leigos e missionários atuando junto aos indígenas (ANTUNES, 2012). De acordo com o frei D'Apremont (1976, p. 76), o governador Carlos Barbosa estaria “convencido da eficácia dos métodos religiosos e da precariedade de resultados do trabalho leigo”, mas queria evitar parecer ostensivamente contrário ao governo federal. Antunes (2012, p. 60) pondera que a “coexistência entre os dois sistemas educativos, contudo, não dissolveu as divergências de opiniões e conflitos em relação aos métodos a serem adotados no trabalho junto aos nativos”. Em defesa do trabalho capuchinho, D'Apremont escreveu: “Nossos catequistas religiosos ensinam aos selvagens: leitura, religião, escrita, agricultura e alguns elementos de artes e ofícios. No programa dos professores leigos, insistia-se particularmente, sobre a música e a dança” (D'APREMONT; GILLONAY 1976, p. 76-77).

No relatório de Bruno de Gillonay ao governo, referido anteriormente, ele apresentou os “resultados esperados” ao dar continuidade ao trabalho missionário com os kaingang. Destacou dois pontos: a transformação em trabalhadores rurais; e a nacionalização. Suas palavras revelam que os missionários tinham os mesmos objetivos que o PRR em nível estadual, bem como o agora já fundado SPI em nível nacional – ou ao menos assim procuravam demonstrar, a fim de seguir recebendo apoio financeiro. O texto apresenta tais objetivos, em que se destaca o ensino da língua nacional através da escola:

2º- Nacionalizar os índios. Enquanto o índio não falar a língua dos brasileiros, viverá isolado dos demais da nação. O conhecimento da língua portuguesa é o meio absolutamente necessário, para que ele possa sujeitar-se às leis do país, recorrer à proteção das autoridades etc... Enquanto não conhecer a língua, o índio será necessariamente, um pequeno Estado dentro do Estado. Mas, o único meio para introduzir a língua portuguesa na família indígena, é a escola. E para quem frequenta os índios do Faxinal (Toldo de Cacique Doble) é certo que aproveitam da escola e gostam de introduzir nas suas famílias a língua portuguesa. Quando falam português, sentem-se iguais aos outros e não se julgam mais, como dantes, filhos do mato. Sem nenhum exagero pode-se dizer que, através do constante esforço do professor, a língua portuguesa se vai vulgarizar rapidamente nas famílias indígenas. E vulgarizar a língua portuguesa é um grande passo dado para nacionalizar o índio (Relatório de Bruno de Gillonay ao Secretário de Negócios do Interior e Exterior Protásio Alves, 31/03/1911 *apud* STAWINSKI, 1976, p. 256).

De acordo com Laroque (2009), a colaboração entre os missionários e o governo estadual começou a ser abalada, principalmente pela retirada dos recursos para a manutenção da missão por parte do novo governo estadual, que assumiu em 1913. No mesmo ano, o recém

nomeado arcebispo Dom Becker afastou os capuchinhos da direção do Seminário Diocesano, enfraquecendo sua atuação no estado. Pezat (1997) informa que, desde 1912, o novo bispo de Santa Maria já promovia a arrecadação de fundos para auxiliar a missão dos capuchinhos entre os kaingang. Mesmo assim, o trabalho debilitou-se consideravelmente em 1914, quando o intendente de Lagoa Vermelha, opositor de Ricardo Zeni, conseguiu seu afastamento. Registros indicam que, em 1915, Ricardo Zeni foi nomeado professor em Cacique Doble e, dois anos depois, ocorreu a “reabertura da escola” no município de Lagoa Vermelha. Todavia, não fica claro se esta escola passou a atender os kaingang e, ainda, se seria a mesma escola referida pelos capuchinhos (ANTUNES, 2012).

No entanto, os capuchinhos não desistiram da missão com os kaingang. Em carta ao bispo de Santa Maria no ano de 1918, frei Bruno de Gillonay escreveu sobre o novo trabalho de catequese junto aos índios. Relatou que visitou os 12 toldos existentes no Rio Grande do Sul nos dez meses anteriores, ensinando o catecismo, administrando sacramentos de extrema-unção a doentes e batizando crianças e adultos. No mesmo documento, o padre também escreveu sobre a necessidade de criar escolas para promover a “regeneração” dos índios:

[...] para conseguir tal fim, além do trabalho dos missionários, é absolutamente necessário criar escolas católicas. Uma dupla razão demonstra a necessidade destas escolas. A primeira é que se deve vulgarizar o português entre os índios. Enquanto não se puder tratar com eles em português, será muito difícil ensinar-lhes com precisão as noções religiosas; [...] A segunda razão é que só na escola o menino pode receber todos os dias, e por assim dizer gota a gota, a instrução religiosa que deve transformá-lo, e por meio dele, transformar as gerações futuras. (Carta de Bruno de Gillonay ao bispo Miguel de Lima Valverde, em janeiro de 1918. In: Boletim mensal da diocese de Santa Maria, ano VI, n. 2, fevereiro de 1918, p. 22 *apud* PEZAT, 1997, p. 328).

Com a intenção de colocar seu projeto em prática, Bruno de Gillonay decidiu construir uma escola na comunidade de Ligeiro, a única onde o governo estadual não poderia intervir, por ser administrada pelo SPI. De acordo com o frei Alberto Stawinski (1976, p. 257), Gillonay “construiu, com a ajuda dos colonos de Sananduva, uma escola destinada à instrução e catequese dos índios e uma moradia para o professor-catequista”. A escola foi inaugurada em fevereiro de 1920, e José Gelain assumiu a direção da escola e da catequese. Em outubro do mesmo ano, em carta ao bispo, frei Bruno escreveu sobre o andamento da escola, mencionando que o prédio escolar havia sido edificado num terreno cedido pelo governo estadual, nos arredores de Ligeiro (PEZAT, 1997).

O professor Sr. José Gelain [...], durante a semana dá aulas todos os dias. Os seus alunos fazem progressos rápidos em todas as matérias do ensino primário e mormente no estudo da religião. Porém estes alunos não são muito numerosos, por causa da existência de uma aula leiga criada no mesmo estado e regida pelo funcionário federal. (Carta de Bruno de Gillonay ao bispo Miguel de Lima Valverde, em outubro de 1920.

In: Boletim mensal da diocese de Santa Maria, ano VIII, n. 10, outubro de 1920, p. 155-157 *apud* PEZAT, 1997, p. 330).

Nota-se que os capuchinhos novamente delegaram o trabalho a um catequista leigo, talvez para manter as boas relações com o governo estadual que, embora não estivesse subsidiando os missionários, havia concedido permissão. No trecho acima, ainda chama atenção a referência a outra escola no mesmo local; se tratava da escola José Bonifácio, gerida pelo SPI (PEZAT, 1997). Na carta, Gillonay também anunciou que o próximo passo de seu projeto seria voltar-se para a escola do toldo Cacique Doble. “Naquele toldo há uma escola criada pelo Governo e que funcionou durante algum tempo dando ótimos resultados. Mas por motivos de política local, foi removido o titular e substituído por outro que deixou decair completamente a obra iniciada”. O professor titular referido era Ricardo Zeni. Frei Bruno escreveu que, mais tarde, sua atenção também deveria voltar-se para o toldo Guarita, onde se presume que não havia escola.

Pezat (1997) destaca, no entanto, que os planos do frei Gillonay e do bispo Valverde, de ampliar seu projeto aos demais toldos, foram abortados pela alteração nos limites das dioceses do Rio Grande do Sul em 1921. A diocese de Santa Maria perdeu os municípios onde se localizavam as terras indígenas, os quais foram transferidos para a arquidiocese de Porto Alegre, a que passaram a estar submetidos os capuchinhos. Sem poder contar com os missionários, o bispo de Santa Maria viu seu projeto definhando. No ano seguinte, não há mais referência à catequese indígena nos documentos, permitindo supor que a missão capuchinha entre os kaingang havia terminado. Um relatório do chefe da “Povoação Indígena do Ligeiro”, vinculado ao Serviço de Proteção aos Índios, referente ao ano de 1924, mencionou que a escola construída pelos religiosos havia se incendiado naquele ano, aparentemente por acidente, mencionando que ela já se encontrava abandonada (PEZAT, 1997, p. 363). O incêndio também é referido pelo frei Stawinski (1976, p. 257-258), porém como crime: “Mal, porém, os indiozinhos começaram a receber o primeiro banho de civilização e evangelização, mãos criminosas, talvez em nome de uma liberdade mal-entendida, atearam fogo à escola e à moradia do professor, reduzindo tudo a cinza”.

Os registros que se tem da missão capuchinha permitem inferir que os kaingang atuavam de acordo com seus interesses quanto à frequência à escola, na medida em que os religiosos admitiam não poder esperar assiduidade. No entanto, os relatos apresentam informações frágeis sobre como ocorreu a relação dos indígenas com a escola. Os indícios de bom aproveitamento por parte dos alunos, nos documentos escritos pelos padres, precisam ser lidos com cuidado, na medida em que os missionários precisavam permanentemente convencer

o poder público da vantagem de seu trabalho, a fim de manter os subsídios. O registro negativo de Torres Gonçalves, a respeito da aquisição da leitura por parte dos kaingang, também requer cautela, pois evidencia acima de tudo as disputas políticas. Seriam necessárias outras fontes históricas que permitissem acessar os modos como os kaingang se relacionaram com a escola dos capuchinhos. De qualquer forma, as iniciativas tiveram curta duração e, certamente, não deram conta de iniciar de fato a escolarização dos grupos kaingang com os quais atuaram os missionários.

### **2.3 O Serviço de Proteção aos Índios no Rio Grande do Sul**

No período, que se iniciou na década de 1890 e se estendeu até 1920, ocorreu uma expansão econômica no Rio Grande do Sul marcada por uma nova onda de ocupação das terras da região norte e noroeste do estado, vinda dos núcleos coloniais antigos e de novos imigrantes que chegavam de vários países da Europa (MARCON, 1994). Assim, mantinha-se a necessidade de confinar os índios em terras demarcadas – a fim de restringir seus territórios e impedir a sua circulação, e desse modo, liberar terras para a colonização – o que levou à elaboração de uma política indigenista em âmbito estadual.

Os primeiros passos para uma mudança no relacionamento do projeto político do PRR com os povos indígenas deram-se quando o engenheiro Carlos Torres Gonçalves assumiu a Diretoria de Terras e Colonização – primeiro interinamente, em 1908, sendo efetivado no ano seguinte. (SPONCHIADO, 2000). Torres Gonçalves delineou uma política indigenista para o Rio Grande do Sul em consonância tanto com os preceitos positivistas e os métodos de contato com os indígenas inaugurados por Cândido Rondon, quanto com o debate que ocorria em âmbito nacional. De acordo com Pezat (1997), ao convidar o engenheiro membro da Igreja Positivista do Brasil para a DTC, o PRR pretendia impedir que o SPI, na iminência de ser criado, interviesse no Rio Grande do Sul. Com o objetivo de manter a autonomia estadual, a DTC antecipou-se ao governo federal na efetivação de ações protetoras aos indígenas.

Esta antecipação refere-se ao debate que ocorria em âmbito nacional, em relação aos povos indígenas e às preocupações com uma política oficial direcionada aos índios, que precedeu a criação do Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacional (SPILTN). As primeiras décadas da República foram marcadas por muitos conflitos em decorrência da invasão de terras indígenas no oeste paulista e em Santa Catarina, gerando um debate entre intelectuais e políticos em torno da solução para o tratamento dos povos indígenas por parte do Estado. A polêmica teve início com a denúncia do etnógrafo tcheco Albert Vojtech Frič sobre as perseguições e assassinatos de indígenas, no XVI Congresso Internacional de



Americanistas em Viena, em setembro de 1908. Ao tomar conhecimento dos pronunciamentos de Frič em Viena, Hermann von Ihering, diretor do Museu Paulista, publicou uma série de textos em que defendia o extermínio dos povos indígenas. Diversas personalidades reagiram às colocações de von Ihering, defendendo a incorporação dos indígenas à sociedade. Divergiam, no entanto, sobre o método de execução deste trabalho. Por um lado, setores da Igreja Católica propunham a catequese. Por outro, intelectuais e militares (muitos desses positivistas) colocavam que o Estado deveria interceder orientado por princípios laicos (GAGLIARDI, 1989).

Ao escrever a história oficial do SPI, Darcy Ribeiro (1996) explicou que o órgão teria sido criado com a incumbência de solucionar o problema indígena. Segundo Lima (1995, p. 19, grifos no original), o texto de Ribeiro “opunha a ‘ineficácia’ das ‘missões religiosas’ e supostas sugestões de ‘extermínio’ dos *índios* feita por Hermann von Ihering, diretor do Museu Paulista, às tentativas, precárias mas honrosas, de um aparelho do Estado brasileiro, criado para *proteger* e defender os nativos”. Ele afirma que Ribeiro atribuía a criação do SPI à iniciativa pessoal de Rondon e de seu grupo de dedicados companheiros positivistas. No entanto, de acordo com Lima (1995), a criação do órgão indigenista explica-se principalmente pelas redes de relações entre o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (MAIC) e Cândido Rondon, anteriores a este debate. Segundo o autor, desde o início do século XX a Sociedade Nacional de Agricultura (SNA) já se preocupava com a ocupação das terras e a fixação de mão de obra por meio de uma integração nacional e discutia a necessidade de criação de um Ministério. A criação do MAIC foi proposta ainda em 1901, aprovada em 1906, e sua implementação ocorreu somente em 1909. Em seu texto já constava que o Ministério seria responsável pela “civilização” e catequese dos índios. Ou seja, a preocupação com a agricultura e a questão fundiária tinha relação direta com os povos indígenas e suas terras<sup>viii</sup>.

Da mesma forma, muito tempo antes desta polêmica, Rondon já era reconhecido por suas técnicas “pacíficas” no contato com os indígenas, em função de sua atuação na Comissão Construtora de Linhas Telegráficas do Mato Grosso (1900-1906) e na Comissão de Linhas Telegráficas Estratégicas do Mato Grosso ao Amazonas (1907-1915). Rondon era membro da Igreja Positivista do Brasil desde de 1898 e, desse modo, tinha ligações com positivistas que ocupavam o governo e, em especial, o MAIC. Assim, o ideário positivista acabou embasando a criação do SPILT, e, ao menos teoricamente, os missionários e a catequese foram oficialmente

---

<sup>viii</sup> Exemplo disso era o interesse dos cafeicultores nas terras do oeste paulista ocupadas pelos kaingang – mesmo palco dos conflitos denunciados no XVI Congresso Internacional de Americanistas em 1908. Por isso, os kaingang do oeste de São Paulo foram uns dos primeiros povos indígenas a ser “pacificados” pelo Serviço de Proteção aos Índios, ainda em 1912 (GAGLIARDI, 1989).

substituídos pelos militares e pela noção de proteção (LIMA, 1995). Para os positivistas, proteção significava que caberia ao Estado garantir terras aos indígenas e ampará-los para que pudessem “evoluir” ao estágio superior da humanidade (ROCHA, 2006).

Dia 20 de junho de 1910, o decreto n° 8.072<sup>5</sup> criou o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN) – a partir de 1918 apenas Serviço de Proteção aos Índios (SPI) – o primeiro órgão de Estado com a finalidade de estabelecer relações de caráter laico com os povos indígenas. De acordo com Pacheco de Oliveira e Freire (2006, p. 112), as finalidades da ação indigenista eram:

- a) estabelecer a convivência pacífica com os índios; b) agir para garantir a sobrevivência física dos povos indígenas; c) fazer os índios adotarem gradualmente hábitos “civilizados”; d) influir de forma “amistosa” sobre a vida indígena; e) fixar o índio à terra; f) contribuir para o povoamento do interior do Brasil; g) poder acessar ou produzir bens econômicos nas terras dos índios; h) usar a força de trabalho indígena para aumentar a produtividade agrícola; i) fortalecer o sentimento indígena de pertencer a uma nação.

Conforme o paradigma evolucionista, do qual os positivistas criadores do SPI eram adeptos, os indígenas eram vistos como incapazes e necessitariam de representantes que administrassem suas vidas. Em 1928, o decreto n° 5.484<sup>6</sup> definiu a situação jurídica dos índios, determinando que “os índios de qualquer categoria não inteiramente adaptados ficam sob a tutela<sup>ix</sup> do Estado”. Rocha (2003) pondera que, neste momento, o índio deixava de ser tutelado pelo poder judiciário (conforme o Código Civil de 1916 havia definido) e passava a sê-lo pelo poder executivo, o que dava maior autonomia aos SPI. “As terras ocupadas por indígenas, bem como seu próprio ritmo de vida, as formas admitidas de sociabilidade, os mecanismos de representação políticas e suas relações com não-índios passam a ser administradas por funcionários estatais; [...]” (PACHECO DE OLIVEIRA, 2001, p. 224).

O mesmo decreto de 1928 classificou os povos indígenas em quatro categorias, de acordo com o estágio em que se encontravam: “1° índios nômades; 2° índios arranchados ou aldeados; 3° índios pertencentes a povoações indígenas, 4° índios pertencentes a centros agrícolas ou que vivem promiscuamente com civilizados”<sup>x</sup>. A condição de índio era compreendida como transitória, cujo destino final seria a sua transformação em trabalhador nacional. Através de mecanismos de homogeneização e nacionalização, os indígenas seriam incorporados à sociedade nacional (PACHECO DE OLIVEIRA; FREIRE, 2006).

<sup>ix</sup> Lima (1995), analisa com profundidade o exercício do que ele denominou de *poder tutelar* por parte do SPI.

<sup>x</sup> Segundo Lima (1995), os pressupostos desta classificação já estavam presentes desde 1912 em um relatório da Inspeção do Acre/Amazonas.

Para cada categoria de índio, o SPI estabelecia ações específicas. Os kaingang se enquadravam na quarta categoria, ou seja, estavam “à beira da transformação em não-índios ou na qualidade de matéria degradada para a *Pátria*, sobre os quais a incidência do *Serviço* teria pouca eficácia” (LIMA, 1995, p. 126, grifos no original). O decreto de criação do SPI estabeleceu 13 inspetorias, sendo uma delas no Rio Grande do Sul. Esta inspetoria foi, no entanto, extinta em 1911 e incorporada à de Santa Catarina<sup>7</sup>. Em relatório de 1912<sup>8</sup>, o MAIC justificou esta ação, afirmando que no Rio Grande do Sul “já não há mais tribos a pacificar, estando todos os seus índios nas melhores condições de ser agremiados num ou dois centros agrícolas, tal é a situação de relativo adiantamento em que se encontram”. Estas ideias explicitam a visão que o Serviço tinha dos kaingang – índios em vias de ser incorporados à sociedade nacional – e seus objetivos quanto ao Rio Grande do Sul – reduzir as terras indígenas e transformar seus originais ocupantes em trabalhadores nacionais. Conforme as palavras do mesmo relatório do Ministério da Agricultura Indústria e Commercio: “como se vê, não resta ao Serviço mais do que localizar em centros agrícolas os índios do Rio Grande do Sul afim de transforma-los em trabalhadores nacionaes”<sup>9</sup>.

O governo do estado do Rio Grande do Sul, cerca de um mês após a criação do Serviço, publicou um texto em que defendeu o federalismo e a autonomia dos estados para resolver questões concernentes ao próprio estado e tratou especificamente da situação dos índios do Rio Grande do Sul, afirmando que os indígenas já viviam sob a proteção das autoridades locais:

Há, pois, nesse sentido, um serviço iniciado pelo governo do estado, maioria de razão para que, dentro dos moldes de sua orientação política e com a competência administrativa que lhe é proverbial, seja ele o depositário dos benefícios constantes do novo decreto para distribuí-los convenientemente aos destinatários, que estão vivendo regularmente à sombra de garantias das leis estaduais (A Federação, 11 de agosto de 1910, *apud* PEZAT, 1997, p. 349).

É certo que estava iniciada uma política indigenista no Rio Grande do Sul, porém, de acordo com o historiador kaingang Danilo Braga (2015, p. 42), a realidade não era exatamente como retratava o texto do PRR ou o relatório do SPI acima citados: “com o passar dos anos algumas aldeias acabaram sendo extintas e os kaingang em 1910 se encontram refugiados no centro da região norte do Estado”. De fato, a Diretoria de Terras e Colonização do estado instituiu planos de demarcação das terras de 12 áreas indígenas na década de 1910. Surgiu assim a distinção entre Postos e toldos. Os Postos Indígenas eram os aldeamentos administrados pelo órgão federal e os toldos pelo governo estadual<sup>xi</sup>. A sintonia que havia entre a política

---

<sup>xi</sup> Segundo Bringmann (2015, p. 102), é irônico que os aldeamentos recebessem o nome de toldos “pois esta denominação, durante o período imperial, representava o extremo da selvageria e errância dos povos indígenas, bem como uma ameaça à segurança das áreas coloniais”.

indigenista implementada pelo PRR e os princípios norteadores da ação desenvolvida pelo SPI, apontada por Pezat (1997), foi o que permitiu que o estado mantivesse relativa autonomia, ficando a seu cargo a administração de 11 toldos: Inhacorá, Guarita, Nonoai, Serrinha, Fachinal, Caseros, Lagoão, Carreteiro, Ventarra, Erechim, Votouro. Apenas Ligeiro foi submetido ao SPI como Centro Agrícola<sup>xiii</sup> (BRINGMANN, 2015). Luís Fernando Laroque (2006) destaca que essas demarcações foram resultado também de negociações de chefes kaingang com o estado, apontando documentos que informam demandas dos caciques de Nonoai, Serrinha, Ligeiro, Ventarra e Carreteiro. Danilo Braga (2015, p. 53) assinala que, além das terras demarcadas, havia outras aldeias dispersas pelo estado:

Um dos dados interessantes do relatório do diretor C. Tores Gonçalves é de que o mesmo reconhece os 11 toldos demarcados como os principais e descreve em um determinado momento de seu relato que “(...) junto a estes toldos demarcados existia várias outras pequenas aldeias espalhadas no Rio Grande do Sul”. Não se citou nome e nem localização destas aldeias, o que para nós, esta omissão não foi gratuita, pois o que se buscava era a redução do território indígena e não a criação de outros toldos.

De acordo com Pezat (1997, p. 360), a partir de 1916 é possível afirmar que “tendo feito a demarcação das terras indígenas de modo a não comprometer seu projeto geral para a colonização da região norte do Rio Grande do Sul com intromissões da União, o governo estadual desinteressou-se em barrar uma ação mais efetiva do SPILT<sup>N</sup>”. Bringmann (2015) afirma que em 1928, com a destituição de Torres Gonçalves da direção da DTC, logo após a eleição de Getúlio Vargas à presidência do Rio Grande do Sul, as ações referentes aos povos indígenas deixaram de ter destaque nos relatórios do governo do estado. “A década de 1930 marca o fim da política de proteção aos indígenas, proposta por Carlos Torres Gonçalves. Há uma mudança de postura com relação aos indígenas, advinda com as novas políticas do PRR, agora muito mais preocupado em atender às oligarquias rurais e empresas colonizadoras” (BRINGMANN, 2015, p. 112). De acordo com os autores, a política indigenista concebida pelo

---

<sup>xiii</sup> Um relatório do governo estadual registra os planos para instalação de um Centro Agrícola do SPI no toldo Ligeiro em 1914. [Relatório]Diretoria de Terras e Colonização – Protecção fraterna aos indígenas do Rio-Grande do Sul, 9 jul. 1914. **Relatório da Secretaria de Estado dos Negócios das Obras Públicas apresentado a Antonio A. Borges de Medeiros, Presidente do Estado do Rio Grande do Sul pelo Secretário de Estado João José Pereira Parobé** em 25 ago. 1914, p. 183. Memorial do Legislativo do Rio Grande do Sul/RS. Não localizei sua data de fundação, mas é certo que em 1915 ele já estava sendo administrado pelo SPI, pois Lima (1995, p. 247) apresenta Relatório do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio tratando deste Posto que aparece com o nome de Centro Agrícola de Passo Fundo. É importante sublinhar que o decreto de criação do SPILT<sup>N</sup>, previa a criação de Povoações Indígenas, destinadas aos indígenas, e Centros Agrícolas, para os “nacionais” e, nesse sentido, o toldo Ligeiro deveria ter sido incorporado ao órgão federal como Povoação Indígena. No entanto, diante da visão do Serviço de que os kaingang constituíam grupos em estado avançado de assimilação, ele foi criado enquanto Centro Agrícola. Em 1918, quando o Serviço perdeu a função de “localização de trabalhadores nacionais”, Ligeiro passou a ser classificado como Povoação Indígena (LIMA, 1995).

PRR era mero apêndice do projeto político mais amplo, decorrente da aspiração de Torres Gonçalves e alguns poucos correligionários ligados à Igreja Positivista Brasileira.

Os acontecimentos no Rio Grande do Sul acompanhavam de certa forma o que ocorria em esfera nacional. Com o movimento político-militar de 1930 e a queda das oligarquias, iniciou-se um processo de reorganização, modernização e de burocratização do Estado. Pela primeira vez a Constituição brasileira mencionou os indígenas<sup>xiii</sup>. O positivismo perdia força e iniciava-se um momento marcado pelo nacionalismo e pelo desenvolvimentismo. Deixou-se a “proteção fraternal” e passou-se ao “integracionismo harmonioso”. A partir deste Estado centralizado, as agências estatais ampliaram sua atuação no território brasileiro, o que ocorreu também com o SPI. A partir de 1930, a política indigenista foi reformulada conforme a nova ideologia do desenvolvimento econômico e da expansão do Estado nacionalista país adentro (ROCHA, 2003).

No entanto, o Serviço de Proteção aos Índios passou por um período de adversidades na década de 1930. O órgão iniciou a década fazendo parte do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio. Nos anos que se seguiram, ocorreu uma drástica redução de verbas destinadas ao Serviço e a agência foi obrigada a fechar Postos Indígenas, diminuindo sua presença em certas regiões. Como uma forma de reformular a política indigenista, em 1934, o SPI foi subordinado ao Ministério da Guerra. Em 1936, o decreto nº 736<sup>10</sup> criou um novo regulamento que apresentava como preocupação central do órgão a “nacionalização dos silvícolas, com o objectivo de sua incorporação á sociedade brasileira”, conforme consta no artigo 1º, voltando especial atenção à transformação dos indígenas em “guardas de fronteiras”. De acordo com Rocha (2003, p. 52), “essas constantes alterações fizeram que a conjuntura de decadência das ações assistenciais do Estado junto às populações indígenas se estendesse até os anos 40”.

Passado esse período, o SPI retomou e acentuou a expansão da presença estatal junto aos indígenas. Em 1939, o Serviço voltou a estar enquadrado no Ministério da Agricultura. No mesmo ano, foi criado o Conselho Nacional de Proteção aos Índios (CNPI), cujo papel era assessorar a política de assistência aos povos indígenas. Em 1942, o órgão elaborou novo regimento, por meio do decreto nº 10.652<sup>11</sup>, em que o artigo 1º reafirmava os objetivos de “incutir-lhe a ideia de que faz parte da nação brasileira” e despertar “o gosto do índio para a agricultura e indústrias rurais”. Ao longo da década de 1940, o Serviço sofreu uma expansão

---

<sup>xiii</sup> Os indígenas são citados no artigo 5º: “Compete privativamente à União: legislar sobre a incorporação dos silvícolas à comunhão nacional” e no artigo 129: “Será respeitada a posse de terras de silvícolas que nelas se achem permanentemente localizados, sendo-lhes, no entanto, vedado aliená-las. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm)

sem precedentes. Foram fundados novos Postos Indígenas e promovidas novas “pacificações”. Os indígenas voltaram a ser enfatizados como futuros trabalhadores nacionais. A preocupação com as fronteiras nacionais levou à instituição da Marcha para o Oeste<sup>xiv</sup>. Seguindo a orientação de integrar os indígenas por meio do trabalho, os Postos Indígenas passaram a se transformar em empresas voltadas para o lucro (ROCHA, 2003).

Nesse contexto de expansão do SPI, o órgão ampliou sua atuação no estado do Rio Grande do Sul. Desde 1928, com a saída de Torres Gonçalves da Diretoria de Terras e Colonização, a política indigenista do governo estadual entrou em declínio. Conforme assinalado, ao longo da década de 1930, a situação dos kaingang se agravou, principalmente em função das invasões em suas terras com a conivência e, em alguns casos, o incentivo do governo estadual – que inclusive atuou reduzindo e extinguindo toldos indígenas<sup>xv</sup>. No intuito de resolver a situação de desassistência dos kaingang e seus conflitos com os invasores e com o governo do estado, iniciaram-se tratativas entre os governos estadual e federal para a transferência da assistência de alguns toldos para o SPI (BRINGMANN, 2015). De acordo com Marcon (1994), a proposta de estender a ação do SPI para outras áreas indígenas foi elaborada pela Secretaria de Agricultura do Estado e foi implementada sem maiores discussões, pois nesse período o Rio Grande do Sul estava sob intervenção federal. O fato é que, em 1941, além de administrar Ligeiro, o Serviço passou a tutelar Guarita, Nonoai e Cacique Doble, que foram transformados em Postos Indígenas de Assistência, Nacionalização e Educação<sup>xvi</sup>.

De acordo com Danilo Braga (2015, p. 60), o Posto Indígena de Ligeiro serviu como uma espécie de “laboratório, para o órgão implantar o modelo de projeto civilizatório pensado pela República aos indígenas deste país e isso incluía, não só os kaingang de Ligeiro, como os seus demais *régre*<sup>xvii</sup> que, viviam nos demais onze toldos do Estado”. O autor aponta que, nos novos Postos Indígenas de Guarita, Nonoai e Cacique Doble, o SPI passou a implementar o projeto de integração dos kaingang que já vinha sendo aplicado no Ligeiro, especialmente o *panelão*. “O principal objetivo era fazer uso da mão de obra dos Kaingang, de maneira forçada,

---

<sup>xiv</sup> A Marcha para o Oeste foi um projeto de interiorização país adentro que obrigou o Estado a proceder mudanças na sua política indigenista na medida em que as expedições rumo aos sertões estabeleciam novos contatos com povos indígenas (ROCHA, 2003).

<sup>xv</sup> De acordo com Braga (2015, p. 68-69), até 1940, dos 11 toldos indígenas demarcados e administrados pelo estado, 3 foram declarados extintos: o toldo Lagoão (ocupado por índios Guarani) e os toldos Caseros e Faxinal. Leonel Brizola, durante seu mandato como governador do estado (1959-1963), extinguiu os toldos de Serrinha e Ventarra.

<sup>xvi</sup> De acordo com o decreto n° 736 os Postos de Assistência, Nacionalização e Educação (PIN) eram destinados aos povos indígenas já pacificados e sedentarizados e capazes de se adaptarem à lavoura e à pecuária. Também tinham por finalidade, estabelecer escolas primárias e outras instituições de ensino, prestar assistência de saúde e incentivar o civismo brasileiro.

<sup>xvii</sup> De acordo com Danilo Braga (2015, p. 60), palavra *régre* significa “irmão”. E ele explica: “quero dizer que o projeto desenvolvido pelo SPI na Terra Indígena Ligeiro entre os Kaingang, também, atingiu seus irmãos Kaingang de outras terras indígenas”.

sem qualquer forma de pagamento aos indígenas. (BRAGA, 2015, p. 66). Aqui é importante esclarecer que, se a promoção econômica dos indígenas já era uma finalidade do SPI desde o princípio, com o decreto de 1942 foi instituída a renda indígena, e os próprios índios seriam responsáveis por garantir a auto-sustentação dos Postos com a sua produção – mecanismo que não apenas operava transformando o índio em trabalhador rural, mas minorando os problemas orçamentários do órgão<sup>xviii</sup>. Assim, o Serviço intensificou a exploração dos recursos naturais das áreas indígenas e o desenvolvimento de atividades passíveis de proporcionar excedentes para o mercado. Uma das formas encontradas pelos Postos para operacionalizar a renda indígena foi a instituição de roças do Posto, ou *panelão*, como denominado pelos kaingang (ROCHA, 2003).

O uso da mão de obra indígena pelo Serviço de Proteção aos Índios é um tema pouco abordado por historiadores, mas muito forte na memória dos kaingang. Sandor Bringmann (2015) aborda o tema com profundidade em sua tese, principalmente, a partir dos relatos dos kaingang entrevistados por ele. O autor destaca que não há referências a este termo nas fontes produzidas pelo SPI e analisadas em sua pesquisa. As palavras que se referem ao *panelão*, nos relatórios, são outras, e os textos tendem a apresentar este tipo de trabalho sempre de maneira positiva, como uma forma de instrução que o órgão prestava aos indígenas, um meio para que alcançassem sua subsistência e a autossuficiência do Posto. Os termos mais comuns utilizados nos relatórios são “diárias”, “tarefas coletivas”, “trabalhos do Posto” e “cooperação” (BRINGMANN, 2015, p. 238). Em sua pesquisa, Danilo Braga (2015, p. 65-66) dá bastante relevo ao assunto, que já era prática em Ligeiro décadas antes:

Grande parte do período em que o SPI e mais tarde a FUNAI administram a aldeia de Ligeiro é conhecido entre os Kaingang como o “Tempo das Turmas ou o Tempo dos Panelões”. Alguns Kaingang mais ousados ou com coragem falam do tempo dos panelões como O Tempo da Escravidão, pois trabalhavam tanto e recebiam muito pouco ou até mesmo nada pelo trabalho que eram submetidos. [...] Os panelões eram usados para fazer as comidas (café, almoço, janta) para os Kaingang do Ligeiro, nos acampamentos que faziam em pontos diferentes da aldeia para derrubar a mata, queimar e depois plantar e colher milho, trigo, feijão e nos últimos tempos a soja. No Ligeiro, segundo o relato dos Kaingang, existia um total de quatro panelões. Neles se faziam as farofas, o café, o casamento (mistura de arroz com feijão) e na maioria das vezes a carne de porco.

Durante minha pesquisa, escutei diversas histórias sobre o *panelão*. Em Guarita, dois *kófa* com quem conversei relataram ter trabalhado no *panelão*. Outros quatro contaram que o pai havia participado. Santo Claudino<sup>xix</sup> relatou que trabalhavam “de graça”, plantavam “trigo de

<sup>xviii</sup> A renda indígena arrecadada por cada Posto Indígena deveria ser enviada às instâncias superiores que administravam o dinheiro e faziam a sua redistribuição aos Postos ou ainda destinavam a serviços administrativos (ROCHA, 2003).

<sup>xix</sup> Conversa-entrevista com Santo *Kei* Claudino em sua casa, na Terra Indígena Guarita, acompanhada por Zaqueu Claudino, no dia 20/09/2019.

enxada”, além de milho e feijão. Os homens ficavam a semana toda acampados; os casados eram liberados para voltar para casa no final de semana; os solteiros permaneciam. “Tinha um campinho para a gente brincar. Mas era muito sofrido”, disse-me José Emilio<sup>xx</sup>. A comida que serviam era feita em um *panelão*: quirera com feijão ou sopa com farinha de milho. Albino Ferreira<sup>xxi</sup>, que foi *cabo* do SPI, era responsável por ir buscar os que faltavam ao trabalho. “Botavam na cadeia e a pessoa ficava dois dias sem comer”. Mas assinalou que, em geral, “o pessoal obedecia”. Margarida Sales<sup>xxii</sup> contou que as mulheres também trabalhavam quando era tempo de colheita e revelou que havia famílias que fugiam da área para não trabalhar no *panelão*. Albino Ferreira relatou que esse sistema só foi abandonado quando os índios se rebelaram contra ele; já no tempo em que Sebastião Alfaiate era liderança e a FUNAI administrava Guarita.

Os relatos que ouvi em Nonoai foram muito semelhantes. Cinco *kófa* relataram ter tomado parte nos trabalhos forçados. Destaco que, além de referirem que não eram pagos pelo serviço, acrescentaram que, por um lado, ao ter que trabalhar para o Posto deixavam de se dedicar a suas próprias roças e, por outro, não sabiam que fim tinha o dinheiro feito com venda da produção. “Diziam que era a roça, para depois da colheita, pagar caixão para os velhos. Eles mesmos, de certo, os chefes de certo, eles mesmos aproveitavam”, disse *Tuieg*<sup>xxiii</sup>. “Nós compramos um jipe DKV a custa de serviço nosso. Entregamos quase 400 sacos de feijão para ele comprar o tal de jipe”, detalhou Aristides Fortes Severo<sup>xxiv</sup>. *Tuieg* também contou sobre a compra e, em meio a risos, disse: “Naquele tempo que eu ajudei pagar o jipe, com a turma dele, para depois o chefe andar correndo atrás do índio naquele jipe”.

No entanto, é importante destacar que, em Nonoai, a maioria dos *kófa* se referiu a esse sistema de trabalho usando a palavra *puxirão*. Perguntei pelo *panelão* e João Vaz<sup>xxv</sup>, que era filho de um funcionário do Posto responsável, entre outras coisas, por cozinhar as refeições para os trabalhadores, respondeu: “Nessa época *panelão* em Nonoai nunca teve. *Panelão* não. Tinham os *puxirões*. Os *puxirões* faziam roça para o Posto. Dali saía milho e feijão para ir para a enfermaria do Posto. [...] Só levavam o *panelão* para fazer o *puxirão*, para fazer a roça.”. Aristides Fortes

---

<sup>xx</sup> Conversa-entrevista com José Emilio em sua casa, na Terra Indígena Guarita, acompanhada por Ubiratan Emilio, no dia 25/09/2019.

<sup>xxi</sup> Conversa-entrevista com Albino Ferreira (e sua esposa Pedra Sales) em sua casa, na Terra Indígena Guarita, acompanhada por Bruno Ferreira, no dia 23/09/2019.

<sup>xxii</sup> Conversa-entrevista com Margarida Sales na casa de Zaqueu Claudino, na Terra Indígena Guarita, acompanhada por este, no dia 20/09/2019.

<sup>xxiii</sup> Conversa-entrevista com Lorico dos Santos em sua casa, na Terra Indígena Nonoai, acompanhada por Paulo Isaías da Silva, nos dias 30/10/2019 e 28/11/2019. Lorico é referido na tese pelo seu nome kaingang, *Tuieg*.

<sup>xxiv</sup> Conversa-entrevista com Aristides Fortes Severo em sua casa, na Terra Indígena Nonoai, acompanhada por Paulo Isaías da Silva, no dia 31/10/2019.

<sup>xxv</sup> Conversa-entrevista com João Vaz em sua casa, na Terra Indígena Nonoai, acompanhada por João Fortes no dia 26/10/2019 e sozinha no dia 26/11/2019.



Severo lembrou que em um ano chegou a participar em “21 *puxirões* de arado”. Contou do chefe que estava à frente do Posto em 1961 e “era um homem ruim”: “O Castelo Branco chamava as pessoas para trabalhar de madrugada, fazendo cerca. Ele tinha um ferro para bater para o povo se acordar. Nós pousávamos todos lá [na sede do Posto]. ‘Está na hora de tomar café para ir para a roça’. Ainda estava escuro e nós íamos”. Bringmann (2015) afirma que o *puxirão* era distinto do *panelão*; que se tratava de um elemento da sociabilidade kaingang em que membros da comunidade eram convocados para trabalhar nas roças de determinada família, sendo depois recompensados. Apenas uma das pessoas com quem conversei relatou o *puxirão* com aceção similar, conforme podemos observar no relato de *Mahmmur*<sup>xxvi</sup>, que reproduzo na sequência. Uma hipótese que levanto para a diferença nos relatos que ouvi é que são de períodos diferentes – em função das idades dos *kófa* e das referências aos encarregados de Posto. Os dois primeiros referem-se às décadas de 1950 e 1960; o que apresento abaixo provavelmente a um período mais recente, já sob a administração da FUNAI, em que esse tipo de trabalho também era conhecido como *ajutório*.

O tal do *puxirão* era para ajudar, que nem assim né, a liderança maior faz um *puxirão*, reunia o pessoal, catar lugar para acampar, daí a Polícia já vinha avisando, e tal dia, vão tudo para lá para ajudar. Daí... nós falávamos em *ajutório*, não é *puxirão* que nós falávamos. Que naquele tempo a liderança que ficava ali não ganhava nada, então ele pede né, dar uma ajuda para ele. Talvez ele tenha muita família né daí precisa, daí ele pede para comunidade para fazer uma ajuda para ele. Daí a comunidade estava toda de acordo, estava tudo de acordo ali né, foice e vai indo. Mais ou menos tinha 48 foiceiros, mas só um dia para ajudar ele.

Antonio Tomais Pereira<sup>xxvii</sup>, que relatou ter abandonado a área de Nonoai nos anos 1960, por não querer se submeter ao trabalho forçado, relatou também outra modalidade de *puxirão*, em que havia o envolvimento não só do chefe do Posto e da liderança indígena, mas também dos colonos, pois o trabalho ocorria nas terras de posse desses últimos. Segundo Antônio, foi o cacique Xangrê que terminou com o *puxirão* forçado na década de 1970.

Na época as lideranças no passado também, eles eram subordinados ao chefe do Posto, então havia naquela época um arrendo, o SPI arrendava as terras ganhando 20% e aí empreitava para os colonos roças, fazer roças de foice, derrubar mato, essas coisas e daí pedia para o cacique reunir o povo, a comunidade indígena, os homens, para ir fazer as lavouras para o colono aquele e aí o cacique reunia todo mundo e aí ficavam toda a semana lá trabalhando [...] A gente saía no domingo, pousava no acampamento, nas capoeiras por aí, para no outro dia, na segunda-feira trabalhar. E era forçado, era obrigado.

<sup>xxvi</sup> Conversa-entrevista com Augusto Pedro Cipriano (e sua esposa Juraci Nascimento) em sua casa, na Terra Indígena Nonoai, acompanhada por Paulo Isaías da Silva nos dias 31/10/2019 e sozinha no dia 28/11/2019. Augusto é referido na tese pelo seu nome kaingang, *Manhmmur*.

<sup>xxvii</sup> Conversa-entrevista com Antonio Tomais Pereira, acompanhada de João Fortes, em sua casa, na Terra Indígena Nonoai, no dia 29/10/2019 e na casa do próprio Antônio, também em Nonoai, no dia 26/11/2019.

Além da exploração da mão de obra indígena, o SPI também passou a explorar os recursos naturais das terras indígenas, especialmente a madeira. Se, quando da instalação dos Postos, os encarregados já constataram que havia a comercialização de madeiras (como veremos especialmente no caso de Nonoai), com o SPI essa prática vai se acentuar, agenciada pelo próprio órgão. Segundo Almeida (2017), a indústria da madeira no Brasil se desenvolveu vigorosamente na década de 1930, e as exportações cresceram a partir de 1941, como resultado da criação do Instituto Nacional do Pinho concebido pelo Estado Novo, com o objetivo de incentivar as “indústrias de base”, evidenciando a importância da extração de araucária situada na região Sul no contexto nacional. “As terras dos indígenas e, especialmente suas florestas, passaram a ser cobiçadas e pressionadas pelos setores regionais associados à madeira, à medida que as terras circundantes foram exaurindo suas florestas” (ALMEIDA, 2017, p 119). A exploração da madeira no Rio Grande do Sul foi tão grande nesse período que, a partir da década de 1950, a produção de serrados de madeira de pinho e de lei começou a apresentar queda.

A exploração da madeira foi intensa tanto em Nonoai quanto em Guarita. Ambos os Postos firmaram contratos com serrarias ainda na primeira metade da década de 1940. *Tuieg* contou-me, durante nossa conversa, sobre a serraria de Sestílio Sartoretto, que se instalou em Nonoai, próximo de onde ele morava, local repleto de pinhais. “Eles terminaram com os pinhais dos índios por aqui. Dos pinheiros que a gente vivia. Tirava para comer, ia com os filhos atrás do pinhão. Depois saía para vender para fazer dinheiro e comprar comida”. Além da devastação, a serraria também trouxe não indígenas para dentro da área. “Muitos que entraram trabalhar de peão para depois ficar na área com as índias, casaram com as índias e ficaram dentro da área”. Esse foi o caso do pai de Antônio Veloso, coautor da pesquisa. Seu pai entrou na área como trabalhador da serraria e conheceu sua mãe, kaingang originária de Nonoai.

A presença do SPI nas áreas kaingang também intensificou a ocupação das terras por não indígenas, seja porque o órgão passou a administrar um sistema de arrendamentos, seja porque era conivente frente às invasões por parte de agricultores (SIMONIAN, 1990-93). O arrendamento de terras nos toldos indígenas é anterior à administração do Serviço e remonta às primeiras décadas do século XX. Se naquela época eram feitos acordos diretamente com os indígenas, com a chegada do SPI, os encarregados tratam de regularizar os acordos por meio de contratos formais e passam a controlar a renda obtida, destituindo os kaingang não só da renda como do controle desses acordos. “Os arrendamentos tinham como finalidade principal proporcionar rendimentos extras visando incrementar a renda adquirida com os trabalhos dos

indígenas nas atividades agropecuárias” (BRINGMANN, 2015, p. 376) e, em última instância, alcançar a emancipação econômica dos Postos.

Do mesmo modo, a inserção de famílias caboclas no interior das áreas precede ao SPI, remontando ao final do século XIX e ao início do século XX, com a expulsão das terras que ocupavam com a política de colonização orientada a receber os colonos europeus (BRINGMANN, 2015). Na década de 1940, o Rio Grande do Sul vivenciou o esgotamento dos lotes coloniais da região norte do estado, de modo que no final dessa década e na seguinte, já no período de atuação do Serviço nas áreas indígenas, além dos caboclos, colonos de origem europeia também passam a encaminhar-se para as terras indígenas (CARINI, 2005). Nesse período, o governo estadual buscou criar reservas florestais nas terras indígenas, alegando motivos de preservação florestal, quando estava mais preocupado com o controle sobre essas terras, especialmente pelas possibilidades de sua exploração. Em 1949, se efetivou a criação de reservas florestais em Nonoai e Serrinha. No caso de Nonoai, uma consequência imediata da transferência dessa área das mãos do governo federal para o estadual, foi a intrusão<sup>xxviii</sup> dessas áreas por agricultores sem terra (TEDESCO; SILVA; VANIN, 2017).

Na década de 1960, esse cenário se acentuou e centenas de famílias de agricultores adentraram as terras indígenas na qualidade de posseiros, ou ainda, em busca de firmar contratos de arrendamento com o SPI (SIMONIAN, 1990-93). Nesse sentido, é manifesta a conivência do órgão frente às intrusões e, inclusive, a legitimação das invasões através do arrendamento. O próprio governo estadual foi um agente nesse processo, na medida em que promoveu reforma agrária nas terras indígenas nas gestões de Leonel Brizola (1959-1962) e de Ildo Meneghetti (1963-1966). No caso de Nonoai, 2.499 hectares da Reserva Florestal foram destinados para o assentamento de agricultores sem terra que haviam invadido a área indígena. A reforma agrária, por sua vez, estimulou que mais famílias invadissem as terras kaingang com a esperança de obter seu lote, processo que também ocorreu em Guarita, área não incluída no projeto oficial de reforma agrária (TEDESCO, SILVA, VANIN, 2017). Como consequência desse processo de ocupação das áreas indígenas, Bringmann (2015) destaca a desterritorialização de famílias, que acabaram se mudando para outros locais dentro do próprio Posto, para outras áreas indígenas ou ainda para fora do estado; e também a transformação dos kaingang em empregados dos invasores, ao passarem a trabalhar como diaristas ou safristas nas terras tomadas pelos intrusos.

---

<sup>xxviii</sup> Na tese utilizo as palavras intruso, intrusão e “intrusamento” como referência à entrada de pessoas alheias em terras indígenas. De acordo com Bringmann (2015), para os kaingang, intrusos e arrendatários são equivalentes. No entanto, os documentos do SPI revelam que, para o órgão havia distinção: os arrendatários estabeleciam contratos de arrendamento; os demais eram vistos como invasores.

Nas últimas duas décadas de sua existência, o Serviço de Proteção aos Índios foi constantemente denunciado na imprensa nacional e internacional por corrupção e por ações abusivas junto aos indígenas. Os casos de irregularidades administrativas envolviam situações como: contratação de funcionários por indicação política e sem qualificação, suborno de fazendeiros a agentes do SPI, comercialização de produtos dos Postos Indígenas em benefício próprio dos encarregados, fraudes na contabilidade, roubo de patrimônio indígena, etc. Só entre 1962 e 1967 foram instaurados mais de 150 inquéritos administrativos contra funcionários do Serviço. A maioria resultou em arquivamento, sem qualquer tipo de punição (ROCHA, 2003).

Em 1967, quando o país já estava sob a ditadura civil-militar, abriu-se uma Comissão de Inquérito Administrativo, encarregada de apurar as irregularidades denunciadas, incluindo as arquivadas ou não investigadas. Ela foi dirigida pelo procurador Jader Figueiredo Correia que, entre os anos 1967 e 1968, visitou grande parte dos Postos Indígenas do país apurando as denúncias. Seu relatório resultou em mais de 7 mil páginas, contendo acusações de crimes que teriam ocorridos ao longo das décadas de 1950 e 1960, incluindo assassinato, prostituição e escravidão. Os trabalhos da Comissão resultaram em grande repercussão junto à opinião pública brasileira e internacional, mas a maioria dos acusados não foi condenada – seja por falta de provas ou porque seus crimes prescreveram. Na maioria dos casos, só funcionários subalternos foram punidos (ROCHA, 2003). Pesquisas recentes sobre o Relatório indicam, no entanto, que este documento precisa ser lido em sua complexidade, não apenas como denúncias contra os direitos indígenas. Um ponto importante é que havia na Comissão de Inquérito fortes “interesses na destituição do órgão e em causar o esvaziamento da responsabilidade do Estado para com as comunidades indígenas” (ROCHA, 2017, p. 67), sendo importante destacar o forte caráter pró-fazendeiros da investigação. No Rio Grande do Sul também ocorreram investigações em nível estadual. A Assembleia Legislativa abriu uma Comissão Parlamentar de Inquérito, em 1967, para investigar a situação do Posto Indígena Nonoai, em função das invasões dos colonos (MARCON, 1994). O órgão federal acabou sendo extinto e, para substituí-lo, o governo criou a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) no final de 1967<sup>xxix</sup>.

---

<sup>xxix</sup> A criação da FUNAI foi reflexo não apenas da decadência do SPI, mas também do contexto político e econômico daquela época. O golpe de 1964 assinalou a transição definitiva para o modelo de desenvolvimento econômico associado ao sistema político-econômico internacional. Criou-se uma fundação com maior independência e, portanto, com a possibilidade de estruturar-se segundo um modelo empresarial (ROCHA, 2003).

### 2.3.1 A proposta de educação escolar do SPI

Da mesma forma que o SPI foi o primeiro órgão de estado laico a coordenar as relações com os povos indígenas, o foi para pensar ações educativas para estes povos – pois até então somente missionários haviam se dedicado a isso. Como veremos, para o SPI, a escola foi vista como um dos instrumentos para cumprir a função educadora e orientadora do órgão, que tinha por objetivo de incorporação dos povos indígenas à nação brasileira. Busco discutir nas próximas páginas a proposta de educação escolar do SPI, a partir dos documentos oficiais que apresentam orientações sobre a escola pensada pela Diretoria do órgão e, quando permitem, também revelo informações referentes à sua execução – ou não execução.

O decreto<sup>12</sup> de criação do SPILTN, em 1910, já mencionava no artigo 15 que deveriam ser criadas escolas para o ensino primário nas “povoações indígenas”, destacando que não seria permitido “coagir os índios e seus filhos a qualquer ensino ou aprendizagem, devendo limitar-se a ação do inspetor e seus auxiliares a procurar convencê-los, por meios brandos, dessa necessidade”. No artigo 2º, que definia a assistência a ser prestada aos indígenas, determinava a seguinte ação: “ministrar, sem caracter obrigatorio, instrução primária e profissional aos filhos de índios, consultando sempre a vontade dos paes;”. Outras ações previstas tratavam de ensinamentos relacionados à produção agrícola e industrial sem, no entanto, relacioná-las à escola. O texto do decreto permite perceber que, desde o primeiro momento, o Serviço definiu que as escolas estariam destinadas à alfabetização e também à formação de trabalhadores. Creio ser importante ressaltar a não obrigatoriedade de frequentar a escola – realidade muito distinta das escolas internato no Canadá e nos Estados Unidos, em que as crianças chegavam a ser retiradas à força de suas casas para serem levadas aos internatos, geralmente distantes das aldeias.

Em 1936, o decreto nº 736<sup>13</sup>, instituiu um novo regulamento, em que deixou mais explícito os objetivos de “incorporação dos índios à sociedade brasileira, economicamente produtivos, independentes e educados para o cumprimento de todos os deveres cívicos” ao criar um capítulo específico para detalhar as medidas específicas para tal fim:

- a) medidas e ensinamentos de natureza higiênica;
- b) escolas primárias e profissionais;
- c) exercícios físicos em geral e especialmente os militares;
- d) educação moral e cívica;
- e) ensinamentos de aplicação agrícola ou pecuária

Nota-se que as ações educativas e a própria escola passaram a ocupar um papel de destaque na missão de incorporar os indígenas à nação. Assim como o regulamento anterior, o novo determinava a criação de escolas primárias e profissionais e o ensino de técnicas que

visavam à produção. O destaque à educação moral e cívica e aos exercícios militares eram consequência do contexto político Estadonovista e do fato de que o SPI estava, desde 1934, vinculado ao Ministério da Guerra. Os ensinamentos relacionados ao corpo também revelam os objetivos “civilizatórios” desta educação. O artigo 26 determinava que fossem instaladas nos Postos “escolas primárias com curso diurno e noturno, para os índios de ambos os sexos e de todas as idades”, além de outros estabelecimentos para o aprendizado agrícola e de criação de animais. Estabelece que todos podiam ser também frequentados pelas crianças dos arredores, ainda que não fossem indígenas. Em relação aos índios, o artigo 19 reafirmava que não poderia haver nenhuma espécie de coação no que se referia às atividades educativas. Quanto ao civismo, é importante observar que os ensinamentos não estavam restritos à escola, e um artigo específico determinava que nos Postos de Assistência Nacionalização e Educação houvesse o culto à bandeira, ensinamentos da história pátria e explicação das datas nacionais.

Na década de 1940, o SPI voltou a estar subordinado ao Ministério da Agricultura e seu novo regimento<sup>14</sup>, elaborado em 1942, continuava colocando em destaque as ações educativas. O artigo 12 determinava que aos Postos Indígenas competia “m) manter escolas para o índio”, mas não fornece maiores instruções sobre esta escola. Comparado ao documento de 1936, o novo regulamento é sucinto quanto às ações educativas. Para além da escola, destaca apenas que deveriam ser ministrados ensinamentos ao índio, “procurando despertar nele os sentimentos nobres, inculcar-lhe a idéia de que faz parte da nação brasileira [...]”. O relatório do Ministério da Agricultura de 1942<sup>15</sup>, referente ao Serviço de Proteção aos Índios, revela com mais detalhes o que o SPI 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

A ideia de educação dos índios mantinha-se na mesma linha do regulamento anterior, apenas suprimindo os exercícios físicos e militares e agregando trabalhos manuais e domésticos. Os objetivos de “civilizar”, ensinar a noção de trabalho ocidental e nacionalizar são evidentes, sendo este último salientado na sequência do relatório ao afirmar que “a nacionalização dos índios é uma consequência de todos os fatores já enumerados e constitui o destino final dos postos indígenas de assistência, educação e nacionalização”. O texto registra ainda que havia durante o ano de 1942 “68 escolas para índios, cuja frequência e resultados, segundo os boletins enviados, foram animadores”; que as escolas eram frequentadas também pelos filhos dos

empregados e trabalhadores vizinhos; e que cada escola fornecia aos índios os respectivos uniformes, uma refeição e leite em abundância.

Aqui cabe apresentar os Boletins Internos do Serviço de Proteção aos Índios<sup>xxx</sup>. Estas eram publicações produzidas pela Diretoria do órgão e enviadas às Inspetorias e aos Postos Indígenas. A finalidade era transmitir “os dispositivos legais, ordens e despachos emanados das autoridades, que afetem ao Serviço, assim como as ordens e instruções desta Diretoria”<sup>16</sup>. Sua publicação não foi permanente e tampouco manteve um mesmo padrão, sofrendo alterações conforme a mudança de gestão na Diretoria. Nos anos 1940, o Boletim Interno tinha como principal destaque a publicação dos relatórios produzidos pelos encarregados, chamados de avisos do Posto. O objetivo era levar a conhecimento de todos as experiências consideradas positivas pela Diretoria e que poderiam ser reproduzidas por outros Postos. “Além do interesse educacional ou administrativo que essa publicação possa ter, representa por parte desta Diretoria manifestação elogiosa ao serventuário respectivo”, escreveram os responsáveis pela confecção do Boletim.

No que se refere ao tema da pesquisa, os Boletins permitem conhecer não só as propostas de educação e de escola por parte do SPI, mas também algumas ações e, inclusive, problemas sinalizados pelo próprio órgão. No entanto, na década de 1940, a escola é mencionada poucas vezes na publicação – sem contar as informações sobre escolas específicas, contidas nos diferentes avisos do Posto selecionados para reprodução nos Boletins. Em 1942, por exemplo, a Diretoria publicou algumas instruções. “As escolas destinadas aos pequenos selvícolas deverão ser, sempre que possível, facultadas também, com a indispensável vigilância, a meninos ‘civilizados’, sadios, limpos e sem vícios, cuja convivência e costumes influirão muito nos seus coleguinhos índios”<sup>17</sup>. Desse modo, não apenas reafirmava o que já estava no regulamento de 1936 sobre a frequência de não indígenas na escola do Posto, mas revelava o entendimento de que essa convivência contribuiria para a “civilização” dos indígenas. Outra nota do Boletim apresentava indicações sobre o currículo escolar, corroborando parte do que havia sido definido em 1936 e do que também foi escrito no referido relatório do Ministério da Agricultura alguns

---

<sup>xxx</sup> De acordo com a documentação disponível no Museu do Índio, a produção de Boletins Internos iniciou em 1936, enquanto o órgão estava subordinado ao Ministério da Guerra (Boletim Interno nº 1, 07 jul. 1936). A publicação era, à época, mais dedicada a burocracias internas e tinha apenas circulação dentro da própria repartição. Quando o Serviço foi transferido ao Ministério da Agricultura, o então diretor anunciou a continuidade da publicação dos Boletins, mas a partir de então sendo também encaminhado a todas as Inspetorias e Postos Indígenas (Boletim Interno nº 1, 10/01/1940). No entanto, a publicação não teve continuidade naquele ano e foi reiniciada em novembro de 1941 (Boletim Interno nº 1, 01/11/1941). Continuou sendo produzido até agosto de 1946, quando novamente teve sua publicação interrompida (Boletim Interno nº 55, 31/08/1946). Foi retomado em 1957 (Boletim Interno nº 1, jan./fev./mar. 1957) e teve continuidade até dezembro de 1962, após o qual foi novamente suspenso (Boletim Interno do SPI nº 52, set., ou., nov., dez. 1962). O último período de produção foi entre maio de 1965 (Boletim Interno nº 1, mai. 1965) e março de 1966 (Boletim Interno nº 16, mai. 1958).

meses depois. “As escolas dos Postos Indígenas destinam-se à alfabetização dos índios e a ensinos elementares de trabalhos rurais para os meninos e, domésticos para as meninas”<sup>18</sup>. A mesma nota solicitava que os chefes de Posto enviassem os boletins de frequência e aproveitamento não só às Inspetorias respectivas, mas também à Diretoria, que a partir de então publicaria os 10 boletins escolares “classificados como melhor matrícula e frequência ou com melhores provas de aproveitamento”. Percebe-se assim a tentativa do Serviço em estimular que os funcionários se empenhassem em matricular crianças na escola e em garantir sua frequência, o que veremos nos casos do Postos kaingang do Rio Grande do Sul na parte 3 da tese.

Em 1943, a educação escolar foi mencionada apenas no Boletim de fevereiro<sup>19</sup>, em que a Diretoria solicitava a verificação do andamento das escolas, especialmente, “a capacidade do servidor encarregado dos ensinos teóricos ou patrióticos, inclusive de limpeza, higiene e culto cívico”; “o aproveitamento por parte dos índios de todos estes ensinamentos”; “a apresentação dos alunos e o modo como são tratados, não esquecendo que os castigos corporais são proibidos”; e “se aos alunos são fornecidas merendas ou comidas [...]”. Aqui percebe-se a cobrança em relação aos ensinamentos cívicos e de higiene, conforme o regulamento de 1936, e constam pela primeira vez orientações a respeito do oferecimento de merenda e da proibição das punições físicas, dois temas abordados na sequência da tese. Também chama atenção a solicitação para averiguar a “capacidade” da pessoa responsável pelo ensino, questão que parecia consistir em um problema do qual o SPI tinha conhecimento – e o qual veremos ter sido constante nos anos seguintes.

Em 1944, dois Boletins Internos mencionam a escola. Em janeiro<sup>20</sup>, trata da demanda recebida de diversos funcionários por autorização para a criação de internatos para as crianças. A Diretoria se mostra contrária e sugere como alternativa a criação de “atendências”, o que será discutido na parte 3. O Boletim de março<sup>21</sup> apresenta texto sobre a “evolução do SPI”, ou seja, a nova fase de reconstrução do Serviço a partir de sua reintegração ao Ministério da Agricultura. O texto enumera o que o SPI estava “cuidando ativamente” em sua nova fase. No item 2º, consta “alfabetização dos índios” e a justificativa: “Aprendendo a ler, o índio está no caminho de mais rápida apreensão do que lhe falta para que possa dirigir-se por si mesmo”. É interessante notar que, embora o item 3º trate do desenvolvimento da agricultura e da pecuária com vistas à autossuficiência econômica da comunidade, o texto não refere que esses ensinamentos fariam parte da educação escolar. Um único Boletim, em 1945, faz referência às listas de frequência escolar, ao solicitar que encarregado e auxiliar de ensino não registrassem os não indígenas que frequentavam a escola, usando a palavra “brasileiro”, como muitos vinham fazendo, pois ninguém era mais brasileiro que os próprios indígenas. Discuto este tema



mais adiante. Em 1946, não há menção à educação escolar nos Boletins Internos, os quais parecem ter tido sua publicação interrompida em agosto daquele ano.

Em 1953, um relatório<sup>22</sup> do Serviço parece fazer uma primeira avaliação crítica sobre o funcionamento das escolas dos Postos Indígenas. Isso certamente tinha relação direta com as pessoas que estavam à frente do órgão. José Maria da Gama Malcher, diretor no período de 1950-1954, contratou etnólogos e entregou a eles as principais divisões do SPI, buscando substituir a antiga ideologia positivista por uma orientação científica moderna (RIBEIRO, 1996). De fato, Darcy Ribeiro era o chefe da Seção de Estudos, responsável pelo “programa de reestruturação das escolas” que estava sendo proposto. De acordo com o relatório, as escolas eram “essencialmente idênticas às escolas rurais do Brasil, usando os mesmos métodos e até o mesmo material didático, evidentemente inadequado para os índios”. O documento descrevia que as escolas visavam principalmente à alfabetização e, também, o ensino de técnicas manuais, como costura para as meninas e, em algumas escolas especiais, carpintaria, funilaria, olaria e trabalhos em couro para os meninos.

O relatório destacava que esse modelo de ensino gerava o “desinteresse das crianças e de seus pais”, exceto nos grupos “mais aculturados”, que falavam correntemente o português e viam utilidade nesse tipo de aprendizagem. Como alternativa para esses problemas, informava que o SPI estava elaborando “um programa de reestruturação das escolas tendo como objetivo adaptá-las melhor às condições e necessidades de cada grupo indígena”. Anunciava a criação de um novo tipo de escola para os povos que tinham menos contato com a sociedade nacional e propunha inclusive que fosse chamada de “Casa do Índio”, evitando o nome “escola” para fugir às conotações negativas que esta designação tinha para os indígenas. Era previsto que a “Casa do Índio” teria dois espaços: um alpendre dotado de máquinas de costura, rodas de oleiro e ferramentas, onde os adultos pudessem trabalhar; e uma sala de aula onde as crianças, à vista de seus pais, aprenderiam a falar português e a utilizar as máquinas e as ferramentas do Posto.

O mesmo documento informava que nas “escolas comuns”, ou seja, aquelas destinadas aos grupos “mais assimilados”, estavam orientando utilizar o primeiro ano escolar exclusivamente para ensinar a falar português, deixando a alfabetização para os anos seguintes. Como medida para esse tipo de escola, anunciava que estavam preparando “uma cartilha especial para os índios, redigida em português, mas utilizando temas que lhes sejam acessíveis e que possam despertar seu interesse”. Cabe destacar também a avaliação feita pelo órgão sobre seus professores.

A maior dificuldade com que nos deparamos no terreno educacional é a do recrutamento de professores capazes. Devido ao baixo nível de salários pagos pelo SPI e às condições de trabalho extremamente difíceis que oferece, não tem sido possível

selecionar mestres melhores que os disponíveis nas regiões em que estão localizados os postos indígenas; os quais via de regra, não possuem outra instrução que a primária. O SPI tem procurado superar esta dificuldade entregando as escolas as esposas dos agentes dos postos que geralmente apresentam melhores qualificações profissionais. É evidente, contudo, que o problema persiste, ainda mais porque a tarefa de educar jovens de uma corrente cultural diversa da nossa, exige preparo pedagógico especial que nenhuma delas apresenta. Qualquer solução para este problema deverá partir de uma melhoria de salários que permita atrair pessoas com preparo adequado e, infelizmente, não vemos perspectivas de resolver proximoamente este problema.

O documento revela que, evidentemente, a direção do SPI tinha consciência dos problemas da educação escolar oferecida pelo órgão. Tanto porque ela não atendia aos interesses dos indígenas, quanto porque não utilizava métodos e materiais adequados e não tinha professores qualificados à altura da tarefa a ser desempenhada. O Serviço mostrava sua intenção de criar um novo modelo de escola, mais sensível aos métodos para o ensino da língua portuguesa (oral ou escrita) e aos modos de vida indígena, em que as atividades fossem realizadas coletivamente por crianças e adultos. No entanto, a ideia de impor a língua nacional e formar trabalhadores nos moldes ocidentais mantinha-se a mesma. Um relatório de 1954<sup>23</sup> registra que foram construídas uma primeira escola do modelo “Casa do Índio”, em uma comunidade karajá, e uma escola do tipo destinado aos índios “mais assimilados”, para os guarani de São Paulo. E detalha: “Nesta será tentada uma pedagogia mais refinada, isto é, mais adequada a uma comunidade indígena, do que a comumente aplicada às escolas rurais”, para a qual estava sendo elaborada a referida “cartilha especial”. O documento informa que ambas escolas tinham previsão de começar a funcionar em 1955, e que educadores estavam sendo preparados para tal fim. No entanto, não encontrei informações que indiquem que estas experiências piloto tenham se estendido a outros Postos, ou mesmo funcionado entre os karajá e os guarani. Com a saída do diretor Gama Malcher, não há mais registros da “Casa de Índio” ou da “cartilha especial” de alfabetização.

Segundo Darcy Ribeiro (1996), depois dessa gestão, o SPI virou prêmio de barganha eleitoral, e só em 1957 ele foi retirado da esfera de influência político partidária. No entanto, o Serviço passou a ser enquadrado como “órgão de interesse militar” e a direção foi entregue a oficiais da ativa. De fato, a nova gestão realizou mudanças administrativas e, dentre as que nos interessam para a presente pesquisa, estão a criação do Setor Educacional e a reedição dos Boletins Internos, que nos fornecem informações abundantes sobre o projeto educacional que começava a se articular. De acordo com o primeiro Boletim Interno de 1957<sup>24</sup>, ao novo setor caberia “a missão de orientar e fiscalizar o problema educacional do selvícola”. No mesmo ano, o Boletim de junho<sup>25</sup> resgatava uma dificuldade significativa da educação indígena: os recursos humanos responsáveis por tal processo. A Diretoria solicitava às Inspetorias Regionais o envio

da relação de escolas, professores e auxiliares de ensino, buscando colher informações mais precisas, afinal sabiam que: “existem pessoas sem qualificação para tais misteres; outras, que são impedidas por grau de parentesco; e, ainda, outras, que, embora na função não efetuam qualquer trabalho”.

É possível perceber que, em 1958, o Setor Educacional começou a atuar e a publicar sobre seus feitos. Realizou dois “Seminários Educacionais” em que foram apresentados e debatidos trabalhos de interesse do SPI e também da escolarização das crianças indígenas<sup>26</sup>; firmou convênios com o Ministério da Educação relativos ao fornecimento de merenda escolar<sup>27</sup> e à formação de professoras, tendo indicado duas auxiliares de ensino para participarem do Curso de Professora Rural<sup>28</sup>; aderiu ao plano nacional de reflorestamento por meio da Campanha da Árvore, em que as escolas teriam que plantar determinado número de árvores<sup>29</sup>; e construiu e instalou 11 escolas<sup>30</sup>, totalizando 81. É importante destacar que, tanto a Campanha da Árvore quanto o Curso de Professora Rural, foram resultado da aproximação do SPI à Campanha Nacional de Educação Rural (CNER)<sup>xxxi</sup>. O SPI anunciava uma renovação educacional com uma orientação de cunho rural, em que articulava mais diretamente a formação de trabalhadores rurais com a instituição escolar.

No início de 1959, o Boletim Interno anunciou a criação do Programa Educacional Indígena<sup>31</sup>, afirmando ser “a primeira vez que se elabora um trabalho, visando a modificação da atual orientação educacional posta em prática pelas escolas”. Vimos que a gestão de José Maria da Gama Malcher também havia buscado inovar a política educacional do órgão, e o próprio ex-diretor escreveu uma carta ao diretor José Luiz Guedes (publicada em Boletim<sup>32</sup> após vazamento), exigindo o reconhecimento de suas ações. O diretor respondeu que era a primeira vez que o SPI propunha um programa educacional de abrangência a todos os Postos, e não trabalhava com experiências pontuais em um único Posto Indígena para, depois, estender aos demais. Segundo explicou em outro texto publicado<sup>33</sup>, as experiências piloto geralmente contavam com servidores especializados e com aparelhamento adequado, o que não condizia com a realidade dos Postos. O mérito do seu Programa era abranger todas as escolas, considerar o quadro de pessoal composto em sua maioria por professoras sem formação e fornecer o material adequado, como veremos a seguir.

O objetivo principal era difundir ensinamentos agrícolas. O Programa era dividido em quatro partes<sup>34</sup>. A primeira era referente aos ensinamentos rurais: formação de horta ou pomar

---

<sup>xxxi</sup> De acordo com Bringmann (2015), a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) foi instituída pelo Ministério da Educação e Cultura em 1952, mas só entrou em vigor em 1956. A CNER tinha como objetivo “modernizar” o meio rural. Conforme o decreto que a regulamentou, à CNER competia “contribuir para o aperfeiçoamento dos padrões educativos, sanitários, assistenciais, cívicos e morais das populações rurais”.

e criação de aves ou outros animais, pelos próprios alunos sob orientação da professora. A segunda tratava-se das matérias escolares: aritmética, português, ciências naturais, geografia e história do Brasil. A terceira parte estava dividida em educação cívica e moral. E a última em higiene, recreação e trabalhos manuais, além da organização de uma biblioteca e de uma exposição de final de ano com os trabalhos dos alunos. O Setor Educacional previa ainda outras duas modalidades especiais do Programa: para a escola do Posto Getúlio Vargas, onde viviam os karajá que tinham mais recente contato permanente com a sociedade nacional; e para as escolas onde atuavam as duas professoras que haviam feito o curso de formação, localizadas no Nordeste.

Outros Boletins ao longo do ano foram explicando com mais detalhe os objetivos do Programa. Os ensinamentos rurais tinham como finalidade principal preparar os alunos para se tornarem “futuros agricultores e criadores, independentes economicamente dos Postos Indígenas”, mas a curto prazo buscava que as escolas fossem capazes de produzir a merenda escolar<sup>35</sup>, organizar Clubes Agrícolas<sup>xxxiii</sup> e ainda inserir os alunos em uma economia mercantil, ao comercializar os produtos excedentes das atividades rurais<sup>36</sup>. Nas palavras do órgão, buscava-se “transformar uma escola, de simples alfabetizadora, em rural; de escola rotineira e monótona, em viva e útil”<sup>37</sup>. É interessante observar que o SPI tinha consciência de que a horticultura não era uma atividade agrícola comum aos povos indígenas e tinha a intenção de impor essa prática e esse costume alimentar.

Nas comunidades indígenas, mesmo aquelas integradas na economia regional, geralmente, não são encontradas hortas, e portanto, os alunos indígenas, não deverão, a despeito das práticas rurais que conhecem, saber nada sobre horticultura. Nas Escolas do SPI é que poderão, então, aprender a plantar verduras, e adquirir hábito alimentar, de tê-las em suas refeições diárias<sup>38</sup>.

Por outro lado, o Programa tinha a preocupação em mostrar-se atento “à preservação do folclore indígena”, conforme outro texto publicado no mês seguinte<sup>39</sup>. “Embora seja objetivo daquele PROGRAMA, ensinar aos índios, a adquirirem seus meios de subsistência, através de uma base econômica idêntica à existente nas regiões em que residem, não se pretende, com isso, a modificação daqueles seus hábitos”, mas ressalto que a frase termina destacando que apenas não pretende mudar os hábitos “que não entram em choque, com o novo sistema de vida, em que estão sendo encaminhados”. Assim, recomendava que cantos, danças, esportes fossem incentivados. Ao menos em teoria, o SPI mostrava o cuidado e a proteção com as

---

<sup>xxxiii</sup> A decisão de buscar organizar Clubes Agrícolas em escolas indígenas foi reflexo da experiência de Clubes Agrícolas Escolares em escolas não indígenas, que compunha a política de modernização agrícola no Brasil. Para saber mais sobre o tema ver Bringmann (2015).

tradições indígenas, contudo, salta aos olhos o racismo e a discriminação, ao reduzir as ricas culturas indígenas a “folclore”.

Ao longo desse primeiro ano, as auxiliares de ensino deveriam enviar relatórios das atividades realizadas. No entanto, percebe-se pelas cobranças publicadas nos Boletins Internos que muitas não enviavam o expediente<sup>40</sup>. É importante lembrar que as professoras não tinham formação e não foi fornecido nenhum material de apoio – apenas as orientações dos próprios Boletins. A execução do Programa dependia, em grande parte, da vontade dos funcionários, como explicitado pelo próprio órgão: “É com espírito de querer fazer, com iniciativa e perseverança, contando com os próprios meios locais, que será possível romper com a rotina acabrunhadora existente, e aplicar o Programa Educacional Indígena”<sup>41</sup>. No caso das professoras que mandavam seus relatórios, não é possível saber se elas de fato realizavam o que registravam.

No entanto, o Serviço considerou que 30 auxiliares de ensino que prestaram contas aplicavam o Programa e, no final do ano, informou ter premiado suas escolas com o envio de ferramentas agrícolas infantis (foices, regadores, pás de jardim, sachos, enxadas), como forma de dar continuidade ao Programa. O plano era enviar o material para as outras unidades escolares no ano seguinte e, dentro de dois anos, aparelhar todas as escolas<sup>42</sup>. Para 1960, era esperado que as escolas que receberam as ferramentas aumentassem suas atividades e formassem o Clube Agrícola. As demais deveriam iniciar a formação de horta ou pomar ou a criação doméstica<sup>43</sup>. Em outubro, mais 21 escolas receberam o material agrícola infantil<sup>44</sup>. No final do ano, ao avaliar o Programa, o Boletim Interno registrava resultados que considerava exitosos:

O que observamos, nas atividades posteriores ao Programa Educacional Indígena, é uma modificação mais rápida do que mesmo supúnhamos, nos métodos de ensino de uma parte considerável das escolas. Esta modificação é sentida, pelo surgimento, de inúmeras hortas e pomares escolares, e mesmo, pelos relatórios mais objetivos apresentados. Escolas existem que já confeccionam merenda escolar, com os produtos de suas atividades rurais. Criaram-se, assim, no ano corrente, condições favoráveis, em diversas escolas, para a organização futura de Clubes Agrícolas<sup>45</sup>.

Destaco que, ao longo de todo o ano, os Boletins Internos publicaram diversos textos contendo orientações sobre a aplicação do Programa e também textos sobre o ensino rural, principalmente oriundos da publicação “Clubes Agrícolas”, editada pelo Serviço de Informação Agrícola do Ministério da Agricultura. Em dezembro, o diretor José Luis Guedes se despediu do SPI, e não há mais registros do Programa Educacional Indígena, mostrando novamente que as ações educacionais não se tratavam de uma política nacional para a escolarização indígena,

mas de programas pensados pelos diferentes diretores. Com a troca na gestão, mudavam-se os programas do órgão.

O novo diretor, Tasso Villar de Aquino, ao assumir, estabeleceu suas diretrizes gerais mas não mencionou a escola explicitamente. Apenas determinou que “assistir os índios” significava: “Educar os seus filhos segundo os hábitos do civilizado, sem quebrar o respeito aos antepassados, às tradições dos seus maiores, às suas crenças religiosas, mantendo nas novas gerações o orgulho de sua origem e dos seus antepassados”<sup>46</sup>. É importante destacar que, ao tratar do uso dos recursos financeiros, estabeleceu uma ordem de prioridade assistencial, em que o “ensino rural” constava em terceiro, após “saúde” e “trabalho e produção”<sup>47</sup>. No entanto, não há maiores informações sobre como se daria o referido ensino rural. Nesta gestão, o SPI manifestou oficialmente aceitação à colaboração de missionários, aos quais era permitido atuar na assistência aos indígenas, seguindo a ordem de prioridades do órgão. O Serviço estabeleceu as regras, e vale sublinhar um dos itens: “a colaboração espontânea individual de enfermeiros e professores rurais para trabalho em Postos Indígenas será bem recebida pelo SPI”<sup>48</sup>. Essa definição certamente tinha relação com o número de funcionários do SPI no cargo de “Professor de Ensino Pré-primário e Primário”; eram apenas 64<sup>49</sup>, quando os Postos Indígenas à época eram mais de 100. O diretor também anunciou parceria com a Campanha Nacional de Merenda Escolar para o fornecimento de leite em pó à população indígena infantil em todos os Postos<sup>50</sup>.

Esta gestão durou pouco e em dezembro Moacyr Ribeiro Coelho assumiu a diretoria. Após realizar viagem de inspeção, o diretor redigiu um relatório que foi publicado no Boletim Interno e cuja conclusão foi: “O Serviço de Proteção aos Índios, de modo geral, encontra-se desaparelhado e em precárias condições”<sup>51</sup>. Chama atenção novamente a avaliação sobre o quadro de professores. Além do número reduzido de pessoal (63 professores para mais de 100 Postos<sup>xxxiii</sup>), o diretor afirmava que o quadro docente era em composto por “diletantes semi-alfabetizados ou autodidatas improvisados”. No mesmo relatório, reiterou a posição do diretor anterior sobre a atuação de missionários junto aos indígenas, afirmando que “o Serviço só tem a lucrar com esta cooperação”. Alguns meses depois, o Boletim Internopublicou a transcrição de uma carta que o diretor do SPI enviou ao Ministro da Agricultura, apresentando as “soluções” para os problemas do órgão<sup>52</sup>. Em relação à educação, ele solicitou a designação de uma comissão junto ao Ministério da Educação e Cultura para colaborar com o serviço da seguinte maneira:

---

<sup>xxxiii</sup> De acordo com o quadro do pessoal lotado no SPI, o órgão tinha um total de 63 pessoas no cargo “Prof. Ens. Pré-Prim.”, sendo que 16 estavam lotados na IR7 – o maior número. Em segundo lugar estava a IR4, com 12.

- planejar a organização do ensino pré-primário e primário nos Postos Indígenas deste Serviço;
- possibilitar a presença nos Postos Indígenas de Etnólogos e Linguístas nacionais, com o duplo propósito de facilitar o ensino de português, usando o método bilíngue, como já vem sendo feito pelos missionários protestantes, por iniciativa própria;
- estudar a instalação de Postos-Modelo a serem montados pelo SPI, para o funcionamento de escolas de orientação profissional, destinadas a encaminhar os jovens indígenas para uma profissão, como sejam, as de mecânico, marceneiro e carpinteiro, serralheiro, funileiro, etc.;
- estabelecer convênio para que anualmente, certo número de matrículas em internatos sejam atribuídas ao SPI, para encaminhar seus índios ao ensino técnico profissional.

Junto ao Ministério da Agricultura, o novo diretor buscava “planejar a instalação de Postos-Modelo destinados ao ensino do nível de Capataz Rural”. Nota-se que os objetivos educacionais se mantinham mais ou menos os mesmos: alfabetizar e formar trabalhadores, seja para as atividades agrícolas, seja para outras funções técnicas. Uma novidade que aparece neste plano é o ensino bilíngue, com o objetivo de facilitar a aprendizagem da língua portuguesa pelos indígenas. Moacyr Coelho esteve à frente do SPI até 1963 e não há registro de que seus planos tenham saído do papel. O ensino bilíngue, por exemplo, só foi colocado em prática alguns anos depois, por meio de colaboração entre missionários e o novo órgão indigenista, a FUNAI.

Um novo regimento<sup>53</sup> foi aprovado em 1963, sem fornecer muitas informações sobre a questão educacional. Registrava que uma das finalidades do órgão era “5) executar os trabalhos inerentes ao programa de educação aos índios”. Dentro do SPI, o órgão encarregado pela educação passava a ser a Sessão de Proteção e Assistência (SASSI), que tinha entre suas responsabilidades “propor a construção de unidades educacionais”. Além disso, especificava que competia a ela “a organização da merenda escolar”. Não localizei Boletins Internos para os anos de 1963 e 1964, e os dados indicam que não tenha circulado. Em 1965, assumiu um novo diretor, e o primeiro Boletim do ano, publicado em maio, anunciava que se iniciava “nova fase”. Conforme previsto no Regimento de 1963, buscou-se organizar o fornecimento de merenda escolar, por meio de acordo com a Campanha Nacional de Merenda Escola, como anunciado no Boletim de setembro<sup>54</sup>. O convênio tinha vigência até dezembro de 1966, o que evidencia que a questão da merenda também era incerta e dependia dos gestores e seus acordos.

Na mesma edição, chama atenção outro anúncio do SPI: “Em breve, será elaborado o Programa Educacional Indígena, objetivando a modificação das escolas, atualmente, em sua maioria, alfabetizadoras, em escolas rurais e artesanais”. Mostra que, quatro anos depois do abandono do Programa Educacional Indígena criado em 1959, anunciava-se medida semelhante – como se fosse novidade – em que se buscava transformar a escola de mera alfabetizadora em escola rural e artesanal. Para isso, a nova gestão do Serviço lançou mão de

uma estratégia diferente, apontando para a solução de um problema antigo: a formação de professores. No Boletim Interno seguinte era anunciado outro convênio, desta vez com a Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário, órgão do Ministério da Agricultura, para a organização de cursos para professores do SPI<sup>55</sup>.

Os Boletins Internos de fevereiro e março informaram sobre o andamento do curso, que foi realizado em Brasília em fevereiro de 1966. A formação foi oferecida apenas a 14 professores. Merece destaque que 5 deles eram terena<sup>56</sup>. As disciplinas ministradas foram: Nutrição e preparo de alimentos; Higiene rural; Administração e arranjo do lar; Técnicas de áudio-visual e comunicações; Práticas de ensino; Psicologia da criança; Organização de clubes agrícolas; Primeiros socorros; Práticas agro-pecuárias; Recreação orientada; e Cooperativismo escolar. De acordo com o SPI, “o objetivo principal do Curso, foi de preparar os professores do SPI, no sentido de ministrarem aos alunos indígenas, ensinamentos rurais. Portanto, visou o Curso, também, através dos professores do SPI, modificar as escolas atuais, que poderão melhor ajudar as comunidades indígenas no seu desenvolvimento”<sup>57</sup>. Nota-se um esforço, de parte do SPI, em solucionar o problema da formação dos professores, mas um curso que contava com apenas 14 professores num universo de mais de 60, pouca transformação acarretaria. Chama atenção a participação de professores terena, tanto porque significa que havia indígenas atuando como professores em escolas do SPI, quanto porque esta talvez tenha sido a primeira formação de professores indígenas do país. No entanto, o modelo de educação escolar almejado pelo Serviço continuava sendo primordialmente de uma escola agrícola, com o objetivo de formar trabalhadores rurais.

Não encontrei informações sobre o impacto dessa formação, mas acredito que outras pesquisas em Postos Indígenas, onde atuaram as professoras formadas no Curso, poderiam ajudar a elucidar essa questão. De qualquer modo, não há notícia sobre a extensão dessa formação aos demais professores do órgão ou de outras ações educacionais, pois o último Boletim Interno editado foi em março de 1966. De modo geral, é possível perceber que é difícil fazer referência a uma “política educacional” do SPI. As propostas de escolarização, conduzidas pelo órgão, trataram-se acima de tudo de programas vinculados aos diferentes diretores. Em grande parte, essas propostas eram soluções apontadas aos problemas constatados a partir de inspeções realizadas nos Postos, o que revela a precariedade da escolarização oferecida. Outro ponto importante é que muitas das propostas sequer chegaram a ser executadas. Analisando as ações que foram realizadas a partir dos relatos do próprio órgão, é possível perceber que mesmo nos momentos em que os gestores avaliavam que havia êxito, elas eram descontinuadas. Apesar do discurso oficial do órgão apresentar a educação como prioritária, não se tratava



necessariamente de uma educação escolarizada destinada às crianças em idade escolar, mas de um sentido mais amplo de educar (ou ainda orientar) para “civilizar” os indígenas, introduzir neles um sentimento de nacionalidade e transformá-los em trabalhadores produtivos.

#### **2.4 Os Postos Indígenas no contexto do Rio Grande do Sul**

Antes de apresentar os primeiros dados sobre os Postos Indígenas estudados em minha pesquisa, é importante definir e caracterizar alguns elementos fundamentais para a história da educação escolar narrada nesta tese, especialmente o Posto e alguns dos personagens associados a ele. Em seguida, faço uma narrativa da história dos Postos Indígenas Nonoai e Guarita, a partir dos documentos oficiais estudados, principalmente do momento de sua instalação e dos anos iniciais de seu funcionamento.

O Posto Indígena constituía-se na unidade básica para a implementação das ações do SPI, seja em suas funções de proteção e controle ou de assistência. Em geral, cada Posto localizava-se em uma área indígena reservada (ROCHA, 2003). No Rio Grande do Sul, os Postos Indígenas se instalaram em quatro toldos que já haviam sido demarcados pelo governo estadual. Em sua fundação, tanto Nonoai quanto Guarita, foram criados como Posto de Assistência, Educação e Nacionalização. Na década de 1950 passaram a ser denominados apenas Posto Indígena. Nos documentos do SPI são referidos às vezes por siglas: PIN, Poind ou PI. Eu optei por utilizar Posto Indígena ou simplesmente Posto.

A instalação do Posto, em termos físicos, implicava na construção de uma sede ou vila, onde era edificado um prédio que servia de casa e escritório do encarregado. A escola poderia constituir uma edificação própria ou, ainda, dividir o mesmo ambiente com o escritório do Posto. A sede também contava com uma enfermaria e com casas em que viviam funcionários do SPI. Considerando que uma das funções principais dos Postos era a promoção da economia, os Postos também desenvolviam espaços para as atividades produtivas, como campos de pastejo, lavouras, celeiros, estrebarias, serrarias, etc. O inventário<sup>58</sup> do Posto Indígena Guarita de 1940, que possui mais de 900 itens, é ilustrativo do que se esperava do Posto a partir do aparato material enviado para a instalação de sua sede. Contém, por exemplo, mobiliário para a moradia do encarregado e sua família e para o escritório dos trabalhos de expediente. No que diz respeito à capacidade produtiva e de autosustentação do Posto, constam instrumentos agrícolas e um moinho para trigo e milho; máquinas e instrumentos de oficina (para carpintaria, sapataria e selaria); materiais de construção, além de animais de criação (cavalos, bois, porcos e galinhas). Prevendo o funcionamento de uma enfermaria, há equipamento médico e

medicamentos. Também inclui duas carroças e uma espingarda. Além, é claro, de materiais escolares, conforme veremos na próxima parte da tese.

Em relação aos funcionários do Posto, a figura central era o encarregado, geralmente referido pelos kaingang por “chefe do Posto” – por isso utilizo as duas palavras como sinônimos. Sua centralidade pode ser percebida em trecho de um Boletim Interno de 1942<sup>59</sup>: “É nos Postos Indígenas que a ação direta do SPI se exerce sobre os índios. Mal orientado ou ineficiente que seja um encarregado de Posto, fracassada estará a ação deste Serviço no sector correspondente”. Eles eram os responsáveis pela aplicação das orientações do SPI. De acordo com Bringmann (2015), aos encarregados atribuía-se a função de orientar os trabalhos, estabelecer procedimentos corretos de comportamento, combater a vadiagem, prevenir os abusos e remediar os conflitos – sem ser demasiadamente autoritário nem excessivamente paternalista, ou seja, tratando os indígenas com o devido respeito, mas sem prejudicar a capacidade de autodeterminação indispensável a sua emancipação. Nesse sentido, uma nota publicada em outro Boletim<sup>60</sup> do mesmo ano revela, por um lado, a atitude esperada dos encarregados por parte da Diretoria e, por outro, que nem sempre esta atitude estava presente, de modo que tinham de ser advertidos:

[...] tem chegado a esta Diretoria a notícia de que há encarregados e mesmo Inspetores que ainda não possuíam do verdadeiro espírito desse Serviço relativamente aos índios dos Postos de Assistência: Por esse motivo mais uma vez solicito a atenção dos Snrs. Chefes de Inspetorias para que esses subordinados se convençam que não são feitores de fazenda destinadas a explorar os índios, e sim mestres pacientes e paternos que enviamos aos selvícolas para dar-lhes ensinamentos, cuidados, auxílios em geral e hábitos de trabalho, por meios suasórios e também para reeduca-los quando viciados no alcoolismo, na prostituição e outras desgraças devidas ao contato com os civilizados. Nestas condições, é preciso que o encarregado embora enérgico e decidido, não se coloque diante do infeliz índio como uma autoridade violenta diante de um mal-feitor qualquer, mas sim o contenha, sempre pacientemente, inclusive em prisão dentro do Posto.

Outra funcionária central era a auxiliar de ensino, responsável pelas aulas ministradas na escola. Geralmente, ela era a esposa do encarregado e não tinha formação para exercer o magistério, o que explicaria ser identificada por “auxiliar” de ensino. Alguns motivos para a contratação das esposas dos chefes de Posto para exercer a função de professora dizem respeito às dificuldades de encontrar pessoa qualificada que tivesse interesse em trabalhar nos Postos: o salário pago era muito baixo e as escolas estavam localizadas, se não em área remota, ao menos distante dos centros urbanos onde havia pessoas com formação específica. De acordo com Rocha (2003), esta também foi uma solução encontrada pela Diretoria para melhorar os rendimentos familiares do encarregado e tornar o emprego mais atraente. Na década de 1960, a responsável pela escola é referida no quadro de pessoal pelo cargo “professora de ensino pré-

primário e primário”<sup>61</sup>. De qualquer modo, esclareço que utilizo os termos auxiliar de ensino e professora como sinônimos na escrita da tese.

Além do encarregado e da auxiliar de ensino, havia a enfermeira e alguns trabalhadores. Na década de 1940, havia ainda o cargo de aprendiz índio, cujo salário era a metade do valor pago ao “trabalhador”, cargo geralmente ocupado por não indígenas. Foi somente em meados dos anos 1950 que indígenas passaram a figurar como “trabalhador” no quadro de funcionários do SPI. “Fazia tudo. Varria terreiro, tirava leite, cuidava gado”, contou-me João Vaz sobre seu pai, que foi primeiro “aprendiz” e depois “trabalhador”. Cabia aos trabalhadores e aprendizes executar os trabalhos gerais de manutenção do Posto. Durante a pesquisa de campo em Nonoai, tive a oportunidade de conversar com um ex-funcionário não indígena: José Clementino Antunes Severo<sup>xxxiv</sup>, conhecido por todos por seu apelido, Sereno. Seus tios eram empregados do órgão<sup>xxxv</sup> e foi através deles que Sereno entrou para o SPI, tendo iniciado sua carreira nas turmas de atração e pacificação no Pará. Obteve transferência para o Posto Indígena Nonoai em 1961, onde trabalhou até se aposentar. Contou-me que uma das atividades que fazia era preparar a comida nos acampamentos do *panelão*. Ele acabou se casando com uma mulher kaingang, e seu cunhado era o *coronel* à época.

De acordo com Sereno, o *coronel* era a liderança máxima entre os indígenas. Registros do encarregado de Nonoai, Francisco Vieira, feitos em 1942, corroboram essa afirmação: “No tocante da Jurisprudência, têm um Chefe, denominado “Coronel”, que dita as leis internas e tudo orienta e aplica os castigos, que em geral é o trabalho. O respeito e disciplina são rigorosos”<sup>62</sup>. No mesmo ano, o encarregado de Guarita fez registro semelhante: “Todos os chefes de agrupamentos obedecem ao chefe supremo – Coronel Geraldino M Fungue – que exerce o seu mandato com energia e justiça, sendo por isso muito bem quisto. Uma das prerrogativas do Cel é fazer os casamentos, derimir as questões que surjam, não havendo apelação para as suas sentenças”<sup>63</sup>. Com a chegada do SPI, esses chefes foram de certa forma incorporados pelo Serviço, sendo frequentemente empregados pelo órgão<sup>xxxvi</sup>. Adelino da Rosa<sup>xxxvii</sup> contou sobre seu avô, Sebastião Jacinto, que foi *coronel*: “Ele mandava, ele ajudava o chefe do Posto a mandar. Por exemplo, quem não trabalhava, ele era obrigado a chamar

---

<sup>xxxiv</sup> Conversa-entrevista com José Antunes Severo em sua casa, na Terra Indígena Nonoai, acompanhada por João Fortes no dia 28/10/2019 e sozinha no dia 26/11/2019.

<sup>xxxv</sup> Seu tio era Romildo da Silva Ramos. Ele foi encarregado do Posto Indígena Guarita entre 1948 e 1952.

<sup>xxxvi</sup> Com a ajuda dos colaboradores da pesquisa, identificamos algumas lideranças kaingang que foram formalmente empregadas pelo SPI. Em Nonoai: Joaquim Eufrásio entre 1942-1946; Severiano Casemiro (1953); Gomercindo da Silva em 1954; e Vairand Casemiro entre 1960-1967. Em Guarita: José Claudino (1944, 1946-1947, 1951-1957, 1966); Paulo Claudino (1952-1955); Sebastião Alfaiate (1966-1967) e Florindo Amaral/Claudino (1967).

<sup>xxxvii</sup> Conversa-entrevista com Adelino da Rosa em sua casa, na Terra Indígena Guarita, acompanhada por Ubiratan Emilio, no dia 24/09/2019.

atenção”. Na visão de João Vaz, “o *coronel* era mandado pelo chefe”. *Tuieg* ainda explicou que quando havia troca de encarregados, geralmente o *coronel* também era trocado. Outros elementos da organização tradicional kaingang<sup>xxxviii</sup> também foram associados a certos instrumentos criados pelo SPI: o Conselho dos Índios e a Polícia Indígena<sup>xxxix</sup>.

Os personagens principais dessa história da escola do SPI são os kaingang – embora, por vezes, os funcionários do Posto marquem forte presença por conta da abundância de documentos do SPI a que tive acesso. Acredito ser importante destacar que os guarani viviam nos dois Postos pesquisados, mas em número muito mais reduzido. Veremos que sua presença consta na documentação de Nonoai, especialmente na década de 1940. Em Guarita, há raras menções aos guarani, mas um pequeno grupo também vivia em área administrada pelo Posto. Os grupos guarani mantiveram-se mais distantes da atuação do órgão federal e tiveram reduzida participação na escola, palco principal desta pesquisa.

Por último, é preciso mencionar também a 7<sup>a</sup> Inspeção Regional (IR7), afinal, a grande maioria dos documentos elaborados pelos encarregados eram dirigidos aos chefes da Inspeção Regional. A IR7 foi instituída por meio do regimento de 1942, tinha sede em Curitiba e era responsável pelos Postos Indígenas dos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná. Cabia às inspeções coordenar e supervisionar a execução da política do SPI nos Postos subordinados, por um lado, e responder à Diretoria, por outro.

#### 2.4.1 O Posto Indígena Nonoai

Os primeiros passos para a instalação do Posto Indígena Nonoai foram dados em dezembro 1940, quando Francisco José Vieira dos Santos<sup>xl</sup>, designado para o cargo de encarregado, chegou ao Posto. Um telegrama<sup>64</sup> enviado por ele, revela que sua chegada gerou certa suspeição por parte dos gestores estaduais do antigo toldo, pois um homem já havia se intitulado funcionário do SPI. Este incidente inicial foi apenas uma amostra dos atritos que iriam se fazer presentes durante todo o período da administração do SPI no estado, não só com

---

<sup>xxxviii</sup> Para saber mais sobre a atuação do *coronel* e do Conselho dos Índios, principalmente em Nonoai, ver Bringmann (2015).

<sup>xxxix</sup> Instruções para a organização de um Conselho dos Índios e da Polícia Indígena foram publicadas em 1942. Intervenção dos Índios na administração dos Postos Indígenas. **Boletim Interno n° 10**, 30 set. 1942. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online. Conforme relatório do encarregado, o Conselho dos Índios em Nonoai foi criado em 30/07/43. **Ofício-relatório n° 20**. Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos, 02 ago. 1943. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_659\_60\_f1\_f6. A primeira menção que encontrei ao Conselho dos Índios em Guarita foi em Boletim Interno de junho de 1943. O texto permite saber que ele já estava organizado e em funcionamento antes dessa publicação. Aviso do PIN Guarita. Encarregado Arnaldo Machado Gomes, maio de 1943. **Boletim Interno n° 19**, 30 jun. 1943 Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.

<sup>xl</sup> Nesta tese, o encarregado é referido apenas como Francisco Vieira, como ficou conhecido entre os indígenas e no próprio SPI.

o governo estadual, como com os interesses locais de fazendeiros e pequenos agricultores e até mesmo da Igreja.

Além do encarregado, outro elemento fundamental para o início do funcionamento do Posto foi a distribuição do aparato material ainda em 1940, constantes nos dois primeiros inventários<sup>65</sup>, muito semelhantes ao referido acima. Os inventários foram assinados não só por Francisco Vieira, mas também por sua esposa Helena Abduch Vieira dos Santos, que consta como a auxiliar de ensino, e por mais um trabalhador. O local escolhido para a instalação da sede estava a 7 km do povoado de Nonoai e pode ser visto na foto reproduzida na sequência. À época, o toldo Nonoai estava localizado no distrito de Nonoai, que pertencia ao município de Sarandi, cuja sede estava a mais de 80 km de distância<sup>xli</sup>. “Teve início em uma barraca de lona e um barracão de táboas, beira-chão, mas já está quase acabado um galpão grande, que se destina à Escola e Sede, construído pela administração do Posto, com auxílio dos trabalhadores”, escreveu Francisco Vieira em relatório de outubro de 1941<sup>66</sup>. O galpão pode ser visto na segunda foto. A foto seguinte mostra o portão de entrada do Posto. Embora no arquivo todas as fotos apresentem a data de 1944, elas são provavelmente mais antigas.

---

<sup>xli</sup> Como mencionado na parte 1, a Terra Indígena Nonoai atualmente localiza-se em área de quatro municípios: Planalto, Nonoai, Gramado dos Loureiros e Rio dos Índios. Quando de sua fundação, em termos administrativos, o Posto localizava-se em área do distrito de Nonoai, subordinado ao município de Sarandi. Em 1959, um decreto elevou Nonoai à categoria de município. Durante o período de existência do SPI, as localidades referência para o Posto eram, além de Nonoai, Sarandi e Iraí, que ficavam um pouco mais distantes. O povoado de Planalto foi criado como distrito do município Iraí em 1948, condição na qual permaneceu até 1963, quando se emancipou. A área do Posto mais próxima de Planalto ficava a mais de 30 km da sede e, na época, era chamada de *Pétor* pelos kaingang. Hoje o local que foi sede do Posto é um dos setores da Terra Indígena; é chamado de “Sede” ou “Posto” e continua a cerca de 7 km da cidade de Nonoai. **CIDADES@**. **IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 15 de maio de 2020.



**Figura 6:** Vista do Posto Indígena Nonoai, 1944. Fonte: Museu do Índio/RJ, BR MI SPI DA IR7 NO 1-135 / NO109.



**Figura 7:** Primeira construção do Posto Indígena Nonoai, que servia de sede administrativa e escola. Ao fundo a professora Helena, 1944. Fonte: Museu do Índio/RJ, BR MI SPI DA IR7 NO 1-135 / NO104.



**Figura 8:** Francisco Vieira em frente ao portão de entrada para a sede do Posto Indígena Nonoai, 1944. Fonte: Museu do Índio/RJ, BR MI SPI DA IR7 NO 1-135 / NO110.

De fato, desde o início do ano, além do encarregado e da auxiliar de ensino, o Posto contava com dois ou três funcionários não indígenas, registrados nas folhas de pagamento como “trabalhador”. Além destes, havia dois empregados no cargo de “aprendiz índio”<sup>67</sup>. Francisco Vieira mostrava desejo de empregar mais indígenas, e trechos de uma carta<sup>68</sup> enviada por ele à 7ª Inspeção Regional revela talvez suas “boas intenções” mas, ao mesmo tempo, seu racismo em relação aos indígenas. “[...] seria conveniente porque esses coitados estão cheios de necessidades, falta-lhes do comer à ferramenta para o trabalho da roça, foice, enxada e machado”. E segue: “Eu mesmo tenho muita esperança de libertar esta gleba com o próprio braço tosco do bronco – CAINGANGUE”. Apesar das intenções, o número de indígenas empregados pelo Posto sempre foi reduzido.

Os documentos mostram que em grande parte do primeiro ano, o encarregado se dizia impedido de iniciar os trabalhos como pretendia, pela falta de recursos – nos meses de janeiro<sup>69</sup>, fevereiro<sup>70</sup>, maio<sup>71</sup>, julho<sup>72</sup> e setembro<sup>73</sup> há correspondências dirigidas à 7ª Inspeção Regional em que ele solicitava o envio de dinheiro. Destaco como exemplo o trecho de uma carta de fevereiro, em que ele reitera a solicitação financeira: “Peço encarecidamente ao amigo, para que eu possa desenvolver este Posto como o Snr. deseja, que me forneça, sem pena e nem medo,

todos os recursos necessários. A sorte do Posto Indígena de Nonoai depende exclusivamente da sua Inspetoria – garanta-me o necessário que eu lhe garanto o futuro!”<sup>74</sup>. Somente em outubro há registro do recebimento de dinheiro pelo encarregado<sup>75</sup>.

Além desse problema, a instalação do Posto enfrentou entraves colocados por outros atores que estavam implicados com os indígenas e/ou com suas terras antes da chegada do SPI<sup>xlii</sup>, e também oposição de alguns grupos kaingang. Esta situação evidencia que o Serviço adentrava um cenário de disputa e se constituía em mais um interessado – embora visse a si mesmo como o legítimo defensor dos índios. Apresento aqui alguns dos conflitos em jogo, mas destaco que a fonte das informações são as narrativas do encarregado e que, obviamente, carregam suas críticas aos demais personagens e seu enaltecimento à missão do SPI. O primeiro ator que merece menção foi o próprio governo do estado do Rio Grande do Sul. Em março de 1941, por exemplo, Francisco Vieira, informou à IR7 sobre a tentativa do governo estadual em embargar os trabalhos do Posto<sup>76</sup>. O encarregado ainda denunciou a existência de concessões do estado a terceiros para a retirada de madeira, a instalação de uma serraria e a montagem de um moinho<sup>77</sup>; bem como a medição das terras indígenas por parte da Inspetoria de Terras com fins de loteamento<sup>78</sup>.

Francisco Vieira também teve de lidar com certos indivíduos da região que tinham relações com os kaingang e se viram prejudicados com a chegada do órgão federal. Francisco Pedro Leal, o autointitulado funcionário do SPI mencionado no primeiro parágrafo, foi peça chave em episódio ocorrido em 1942, que quase terminou em uma revolta dos kaingang contra o encarregado. De acordo com Francisco Vieira, o “conhecido parasitário nesta Area há 12 anos [...] teceu intrigas entre os índios, procurando incompatibilizá-los com o Serviço”<sup>xliii</sup> e que, graças à atuação do “índio ‘Coronel’<sup>xliv</sup> e mais um índio de grande prestígio entre eles”, conseguiu-se controlar a situação<sup>79</sup>. Embora o chefe do Posto atribua a iminente revolta dos kaingang à influência de um terceiro que os teria iludido, creio ser fundamental mencionar uma carta<sup>80</sup> enviada pelos caciques Pedro Constante de Nonoai e João Antônio de Serrinha (assinada à rogo por Francisco Pedro Leal e Delvarte Luarte Leal), destinada ao Ministro da Agricultura, denunciando o encarregado e pedindo sua substituição. O texto afirma que:

---

<sup>xlii</sup> Para uma análise mais detalhada sobre essas relações no período inicial de instalação do Posto Indígena Nonoai, ver Bringmann (2015, p. 173-181).

<sup>xliii</sup> Incidente semelhante ocorreu com Ari Ferreira, que morava na área indígena antes da chegada do SPI. Ele foi convidado a se retirar, visto que, nas palavras de Francisco Vieira, “concitava os trabalhadores, inclusive os índios, ao não cumprimento de seus deveres, a abandonarem o Serviço, etc.”. Ari Ferreira chegou a fazer ameaça ao encarregado, que registrou ocorrência junto à polícia. **Ofício de Francisco Vieira dos Santos ao Sub-delegado de polícia do 4º Distrito Antonio Teixeira dos Santos**. Posto Indígena Nonoai, 24 out. 1941. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_658\_49\_fl\_flv.

<sup>xliv</sup> O *coronel* foi então premiado pelo encarregado com uma potranca pelos “relevantes serviços prestados aos índios e ao Posto e pela maneira valorosa como se portou no caso Francisco Pedro Leal”.



[...] o Snr. Francisco Vieira dos Santos, não vêm administrando e fiscalizando a content das nossas tribus, pois vem permitindo a que elementos estranhos invadam as terras de áreas demarcadas e destinadas as nossas tribus e além disso vem explorando só matos, extraindo madeira arrendando terras, importando isso numa verdadeira violação aos nossos seculares direitos sempre reconhecidos pelo nosso benemérito Governo em diversas leis por ele baixadas. Que além disso não vem o referido Encarregado atendendo devidamente o desenvolvimento da educação, tanto que existe uma só escola, para os filhos das tribus, em completa promiscuidade.

A carta faz graves denúncias contra o encarregado, mostra conhecimento dos direitos indígenas e revela múltiplos interesses, de modo que mereceria uma análise mais detida. O que interessa neste momento é que, apesar da nítida influência de Francisco Pedro Leal na redação do documento, não se pode ignorar que, se o encarregado tinha o apoio do *coronel*, certamente havia ao menos um grupo de indígenas descontentes com sua chegada e interessados na aliança com Leal. Outro indício nesse sentido foi uma carta<sup>81</sup> escrita pelo vigário de Nonoai e dirigida ao diretor do SPI em 1944, relatando ter ouvido que o cacique Pedro Constante teria feito denúncia na delegacia de Nonoai contra Francisco Vieira. Segundo o padre, os indígenas não queriam o novo chefe do Posto, pois ele não tinha religião e não permitia aos índios ter capela e missa na área indígena. Aqui fica evidente mais um interesse em jogo no contexto de instalação do Posto, o da Igreja Católica.

Outros personagens que representavam entraves a Francisco Vieira nos primeiros anos foram intrusos e arrendatários. Em correspondência de 1941<sup>82</sup> à IR7, o chefe do Posto descreveu as pessoas que residiam na área: a maioria eram famílias de agricultores, mas havia também um funcionário do estado. É preciso sublinhar que, embora tenha solicitado a retirada dos moradores, concedeu permanência a algumas pessoas. No mesmo documento, informou sobre a existência de três invernadas arrendadas pelos kaingang, as quais trataria de regularizar junto ao SPI<sup>83</sup>. Outro recurso explorado por não indígenas dentro da área eram as pedreiras. Em relatório no mês de maio, o encarregado informou à IR7 ter “feito ‘batidas’ nesses intruzos”, mas assinalou a dificuldade de fazer a apreensão do material<sup>83</sup>.

Apesar das denúncias e das providências que relatou tomar, a atitude de Francisco Vieira tratava-se, acima de tudo, de passar o controle da terra e dos indígenas para o órgão federal. Quanto ao “intrusamento”, um trecho do relatório de outubro de 1941<sup>84</sup> revela que continuou acontecendo. Os arrendamentos foram regularizados pelo SPI assim que possível – localizei recibos de pagamento ao Posto já em 1942<sup>85</sup>. Em relação à exploração da madeira,

<sup>81</sup> No relatório referente ao mês de maio, Francisco Vieira fez o seguinte registro: “Não dispõe ainda o Posto de rendas porque, como já informei a V.S. eram feitos os arrendamentos pelos índios e os encontrei feitos aos chegar aqui; causaria, pois, descontentamento não mante-los, por isso deixei a arrecadação para faze-la no próximo ano ao repetir”. **Relatório n° 7**. Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos. 25 jun. 1941. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_658\_44\_fl\_f4.

desde seu primeiro ano como encarregado, Francisco Vieira mostrava sua intenção de instalar uma serraria dentro da área<sup>86</sup>. Ele logrou firmar contrato com a empresa madeireira de Hermínio Tissiani em 1944<sup>87</sup>. É importante destacar que a transação com a empresa precisou ser também negociada com os kaingang. Em relatório referente a março de 1945<sup>88</sup>, o chefe do Posto informa que doou roupas a 20 pessoas com idade avançada, pois “Foi esta uma condição que os índios exigiram, ao se efetuar negócio de pinheiros neste PI, a de dar assistência aos velhos, e ao se aproximar o inverno vieram reclamar roupa”.

Apesar das dificuldades iniciais, pode-se afirmar que, do ponto de vista dos objetivos do SPI, Francisco Vieira logrou diversos avanços no primeiro ano a cargo do Posto. Em relatório anual<sup>89</sup> referente a 1941, ele descreveu as realizações. Os índios trabalharam em suas roças, plantando regularmente milho, feijão, abóbora, mandioca, batata doce, cana de açúcar e fumo e receberam sacos de trigo distribuídos pelo Posto; foram montadas duas moendas; foram distribuídas ferramentas em troca de serviços; e foi levantado um cemitério. Já nesse primeiro ano, o encarregado organizou o trabalho nas “roças dos Posto”, ou seja, o modo de trabalho que os kaingang denominam *panelão*, e foram plantados: milho, feijão, abóbora, hortaliças e árvores frutíferas. Francisco Vieira também deu início à criação de gado, uma atividade que viria a ser destaque no Posto, ao adquirir três cavalos, dois muares e uma vaca. Quanto aos “trabalhos do Posto”, o encarregado registrou: a abertura de picadas; a construção de estradas, cercas para poteiros e três pontes; o combate à formiga; a construção de uma casa para escola e moradia provisória do encarregado e sua família; a retirada de madeira para a construção do edifício da “Casa Escolar”; providências para proibir a venda de álcool aos indígenas; o “desintrusamento” das terras do Posto; e o fim da exploração de pedras cristais.

No relatório anual<sup>90</sup> de seu segundo ano a cargo de Nonoai, Francisco Vieira tratou de mostrar ainda mais os resultados de seu trabalho, que afirmava serem “bem sensíveis e satisfatórios” não só para os índios, mas para observadores de fora. Em “construções e trabalhos dos Posto”, por exemplo, ele listou tudo o que foi construído (em que as obras relacionadas à escola se destacam): edifício para escola e administração e todo o mobiliário (carteiras, quadros negros, armário, estantes, arquivo); edifício para refeitório dos alunos com mesas e bancos; quatro casinhas higiênicas para uso dos alunos; galpão para oficina e depósito de material; mangueira; chiqueiro; encerra com cocheiras; galinheiro; pocilga; encerra para porcos; cerca para horta; cerca para arvoredo e lavoura; cerca para poteiro; uma ponte; 3 km de estrada ligando o Posto à vila; dois açudes. Em “gados do Posto”, anotou as quantidades de gados vacum, equino, asinino, suíno e de aves – mostrando aumento em relação ao ano anterior. Em “veículos”, registrou que o Posto tinha duas carroças. Em “plantações do Posto”, escreveu sobre

o plantio de lavoura e horta e de arvoredo. Em “produção dos índios”, registrou os números da produção agrícola (sendo 1/3 para venda e o restante para consumo próprio), de porcos, de rapadura e de casca de aroeira. Ao final do relatório, Francisco Vieira anunciou os “trabalhos para 1943”, ressaltando que faltavam algumas construções para a completa instalação do Posto. A enfermaria, por exemplo, só viria a ser concluída no início de 1944<sup>91</sup>.

Embora na perspectiva do Estado o Serviço de Proteção aos Índios pudesse estar fazendo um ótimo trabalho em sua missão de incorporar o índio à sociedade nacional, com o passar dos anos, vemos que, no quesito proteção do patrimônio indígena, o órgão não apenas fracassou, mas impulsionou a sua exploração. Se quando o Posto Indígena Nonoai foi fundado, a questão dos intrusos já se mostrava um problema, ao longo dos anos, ele se intensificou. Conforme exposto acima, desde a criação da Reserva Florestal, em 1949, houve um aumento nas invasões, o que é corroborado por registros feitos pelos encarregados em 1951<sup>92</sup> e 1954<sup>93</sup>. No entanto, foi nos anos 1960, com a reforma agrária promovida pelo governo estadual, que uma onda de intrusões tomou proporções gigantescas. Só no ano de 1963, há registro da entrada de cerca de 500 agricultores<sup>94</sup>. Um relatório de novembro daquele ano aponta que eram 305 famílias<sup>95</sup>. Em 1965, o número registrado era de aproximadamente 600 famílias<sup>96</sup>, de modo que havia mais invasores vivendo na área do que indígenas<sup>xlvi</sup>.

Diversos documentos expõem a gravidade da situação que se gerou a partir daí. Em telegrama de abril de 1964<sup>97</sup>, o encarregado Samuel Brasil denunciou que os invasores espoliavam e oprimiam os índios; estavam derrubando matas de pinheiro e tomando suas roças; e que, não havendo enérgicas providências, em breve não restaria lugar para habitação dos indígenas. Afirmou que era necessário recorrer a forças federais para realizar o “desintrusamento”. Em nova correspondência<sup>98</sup>, enviada em outubro daquele ano, o chefe do Posto informava que os índios estavam inclinados a agirem por conta própria e que ele temia que fossem massacrados. Essas palavras revelam que os kaingang estariam esgotados com a situação e com a ineficiência das autoridades e estariam dispostos a lutar com as próprias mãos – o que viriam a fazer anos mais tarde, em 1978, quando expulsaram os invasores de suas terras (TEDESCO, 2012).

Ney Land<sup>xlvii</sup>, antropólogo a serviço do Conselho Nacional de Proteção aos Índios (CNPI), fez uma visita a Nonoai em maio de 1964. Ele estava trabalhando em um levantamento

<sup>xlvi</sup> Segundo dados do aviso do Posto de janeiro de 1966, a população indígena era de 974 pessoas. **Aviso do Posto: Nonoai**. Heroídes Teixeira, janeiro de 1966. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_671\_42\_f1\_f2v.

<sup>xlvii</sup> Ney Land começou a trabalhar para o CNPI em 1964. Após a extinção do SPI, ele trabalhou para a FUNAI, sendo diretor do Museu do Índio entre 1972 e 1981. FALECEU no último dia 31 de julho o Professor Ney Land. **Fundação Naiconal do Índio**, 2015. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/comunicacao/noticias/3396-faleceu-no-ultimo-dia-31-de-julho-o-professor-ney-land>. Acesso em: 25 de abr. de 2020.

sobre os diferentes povos indígenas em várias regiões do Brasil e elaborou um relatório<sup>99</sup> em que descreveu a situação complicada que enfrentava o Posto.

O sr. Samuel Brasil ainda não pode desempenhar suas funções, uma que vez, intrusado como se encontra o Pôsto, os problemas surgem a todo momento. [...] As condições de trabalho no Pôsto são as piores possíveis, não só por causa das invasões, como também, por não apresentar sequer uma ferramenta [...]. Como os arrendatários deixaram de pagar o arrendamento por causa dos intrusos, o Posto ficou sem meios de subsistência.

O trecho acima revela também que o Posto estava em decadência, pois não tinha recursos nem produção alguma. Passados mais de 20 anos de sua fundação, o Posto Indígena havia fracassado no seu intento de tornar-se autossuficiente e havia não só institucionalizado o arrendamento das terras indígenas, como passado a depender dele. Os registros deixados pelo encarregado que assumiu no ano seguinte, Heroídes Teixeira, reforçam que a situação de Nonoai era muito difícil. Destaco uma frase presente em seu primeiro relatório<sup>100</sup>, pois ilustra a extrema precariedade vivida pelo Posto: “No momento não existem ferramentas para essa atividade [agricultura] neste Pôsto, dessa maneira, usamos ferramentas dos próprios indígenas”. Os indígenas eram os possuidores das ferramentas e continuavam plantando suas próprias roças, conforme palavras do encarregado: “Trabalham no cultivo de cereais e subsistências, tais como: feijão e milho em primeiro plano; outros plantam mandioca, batata-doce, e trigo”<sup>xlvi</sup>.

Os registros de 1967 ajudam a entender porque este foi o último ano de atuação do SPI em Nonoai. As invasões foram constantes ao longo do ano. Em julho, o encarregado Nilson de Assis Castro relatou que desde que havia assumido, dois meses antes, já haviam ocorrido quatro invasões<sup>101</sup>. Nos meses que seguiram, ao invés de exigir a retirada dos invasores, o SPI buscou regularizar a situação, firmando contratos com os intrusos<sup>xl</sup>. Essa medida foi provavelmente motivada também pela calamitosa condição financeira em que se encontrava o Posto, sendo vista como forma de obtenção de renda. Em maio, por exemplo, ao assumir a chefia, Nilson de Assis Castro enviou correspondência solicitando a autorização para vender milho em estoque e pagar dívidas deixadas por encarregados que o antecederam com as casas comerciais e os hospitais – que já estavam “recesos em fornecer mercadorias ou medicamentos ao Poind”<sup>102</sup>.

<sup>xlvi</sup> Em setembro, o encarregado relatou resultados de suas iniciativas: diversos intrusos se retiraram da área, grande parte dos arrendatários pagaram suas dívidas e parte da madeira apreendida foi empregada em construções do Posto. No entanto, em dezembro revelou que muitos intrusos e arrendatários estavam se negando a fazer os pagamentos aos Posto, tornando sua arrecadação mínima. Registrou ainda que faltavam medicamentos e material de expediente. **Relatório**. Posto Indígena Nonoai. Heroídes Teixeira, 13 set. 1965. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_670\_85\_fl\_f2. **Relatório mensal n° 5**. Posto Indígena Nonoai. Heroídes Teixeira, 31 dez. 1965. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_670\_93\_fl\_f2.

<sup>xl</sup> Em correspondência no mês de novembro, o encarregado informou à IR7 que já haviam sido assinados 182 contratos, mas ainda faltavam 242. **Ofício de Nilson de Assis Castro ao chefe da IR7**. Posto Indígena Nonoai, 27 nov. 1967. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_673\_13\_fl.

Mais um indicativo do estado agonizante em que se encontrava o Posto Indígena Nonoai – e o SPI – foi o recebimento de três comissões de inquérito diferentes para apurar irregularidades praticadas na área. No aviso do Posto de junho de 1967<sup>103</sup>, Nilson de Assis Castro registrou que uma das comissões era composta por representantes do Ministério do Interior e da Justiça; outra por deputados da Câmara de Deputados; e mais uma por membros da Brigada Militar do Rio Grande do Sul. Em novembro do mesmo ano, a Comissão Figueiredo esteve em Nonoai<sup>104</sup>.

Por fim, destaco uma ficha de dados gerais do Posto<sup>105</sup>, provavelmente preenchida pelo encarregado Nilson de Assis Castro em 1967. Em benfeitorias, ele registrou apenas que a enfermaria tinha 8 leitos, que havia 2 escolas com 2 salas, que existiam 22 casas<sup>l</sup>, além de 3 invernadas com cercas de arame farpado e outras cercas e piquetes de madeira. Em relação a viaturas, informou que o Posto possuía 1 jeep, ano 1961, em perfeito estado. Quanto aos recursos econômicos, ele registrou no item agricultura “milho, feijão preto, soja e trigo”<sup>li</sup>; em pecuária, “34 bovinos; 20 equinos, 8 aninos e 1 muar”<sup>lii</sup>. Produtos extrativos e indústria rural foram deixados em branco. Do ponto de vista dos objetivos do Estado, é possível perceber que o ímpeto da missão de transformar os kaingang em trabalhadores produtivos e de tornar o Posto autossuficiente, presente nos documentos dos primeiros anos do Posto, contrasta com a decadência vivenciada nos anos finais.

#### 2.4.2 O Posto Indígena Guarita

A organização do Serviço de Proteção aos Índios para instalar um Posto junto aos kaingang de Guarita iniciou ainda em 1939, quando um funcionário do órgão federal, Nadyr Raimundo Vieira, viajou à região e elaborou um relatório sobre a situação em que se encontravam os habitantes do que à época era um toldo administrado pelo governo estadual. Como em Nonoai, encontrou em Guarita intrusos morando na área indígena, terras arrendadas e índios trabalhando como empregados para esses moradores não indígenas. Além disso, denunciou que o governo do estado não prestava nenhuma assistência ou, mesmo, garantia o

<sup>l</sup> Em relatório de 1967, Nilson de Assis Castro informou que estas casas se tratavam de uma serraria, 16 casas ocupadas por seus funcionários e 5 por policiais residentes no Posto. Conforme contrato assinado com a referida firma, os prédios seriam revertidos para o Patrimônio Indígena. **Assistência Social aos Índios do Poind Nonoai [Relatório]**. [Nilson de Assis Castro?]. [1967]. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_673\_28\_f1\_f4.

<sup>li</sup> No mesmo relatório referido na nota acima, Nilson de Assis Castro registrou a quantidade de terras cultivadas, discriminando por segmento: 4 alqueires pelo Posto; 459 alqueires pelos indígenas; e 1330 alqueires pelos “civilizados” – 744 por arrendatários mediante contrato e 586 por invasores que não tem contrato com o SPI. Destaco que 1 alqueire são 24.200m<sup>2</sup>.

<sup>lii</sup> De acordo com Sandor Bringmann (2015, p. 369), “o rebanho do Posto oscilou entre 600 e 1000 cabeças” durante a gestão de Francisco Vieira, o período áureo da pecuária em Nonoai.

respeito aos limites da terra demarcada – destacando a resistência do diretor do toldo, José Ferraz, à sua presença entre os kaingang.

Nossos índios não tem administração agrícola, social, médica, jurídica. Vivem somente do que a terra dá e de empregados daqueles senhores que arrendam ou que já arrendaram suas “capoeiras” para plantar, arrendamentos estes que o indivíduo ignorante pediu licença ao “Diretor” dos índios para fazê-lo e só paga 15 ou 20 reis e ali vai roçar, criar animais e morar definitivo no terreno íncola. [...] Esses moradores são brancos seguraram a índole do índio com a “cachaça” e depois ainda alegam que são descendentes de índios e que podem morar dentro do território índio. Na linha azimutal de Pedra Liza ao Pary os índios esperam que um dia o exército coloque um contingente mesmo composto deles mesmo para os colonos lindeiros respeitem suas propriedades, pois o serviço social florestal é deficiente e só 3 homens circulam uma área de 300 km (±). [...] Os nossos índios vivem na maior miséria, com minha vinda pra cá, a coisa está mudando de figura, mas o Diretor já proclamou aos colonos que vai mandar dar-me um corredão daqui porque o chefe de todos os índios é ele e que ele não admite quem quer que seja se intrometa a dar instruções a essa gente (assim diz ele).

Assim como ocorreu em Nonoai, em dezembro de 1940 o SPI distribuiu materiais essenciais para o funcionamento do Posto, conforme consta no inventário já citado, o único documento existente para esse ano<sup>106</sup>. O local escolhido para a sede estava a cerca de 1 km da rodovia que cruzava a região e hoje é chamada de RS 330. À época, o toldo Guarita pertencia ao 6º distrito do município de Palmeira<sup>107</sup>, cuja sede estava a mais de 70 km de distância<sup>liii</sup>. Embora tenham sido tiradas anos mais tarde, as fotos abaixo permitem que tenhamos uma noção de como era a sede do Posto, mostrando o portão de entrada, a partir da estrada, e a espécie de vila que se construiu como sede. Considero importante mencionar que, durante as conversas-entrevistas com os *kófa*, muitos deles se emocionaram ao ver estas fotos. “A minha entrada... Agora eu fiquei com saudade.”, disse-me Felipe Alfaiate<sup>liv</sup>. “Até doeu dentro de mim ver essas fotos. Que saudade...”, expressou Iracema Bento<sup>lv</sup>.

<sup>liii</sup> Como mencionado na parte 1, a Terra Indígena Guarita atualmente localiza-se em área de quatro municípios: Redentora, Tenente Portela, Miraguai e Erval Seco. Quando de sua fundação, em termos administrativos, o Posto localizava-se em área do distrito de Redenção, subordinado ao município de Palmeira. Em 1944, alguns decretos alteraram a organização administrativa da região: Palmeira passou a ser denominada Palmeira das Missões; Três Passos, então distrito de Palmeira, emancipou-se; Redenção tornou-se Redentora e passou a ser distrito de Três Passos; Tenente Portela, pequeno povoado que havia sido chamado de Paris (em referência à pequena rede de taquara que os kaingang usavam para pescar) e depois Miraguay, foi elevado a distrito de Três Passos. Em 1955, Tenente Portela foi elevado a categoria de município e passou a ser localidade referência para o Posto. O distrito de Redentora foi transferido de Três Passos para Campo Novo, assim permanecendo até sua emancipação em 1964. Também em 1959, foi criado o distrito de Miraguai, subordinado a Tenente Portela até sua emancipação em 1965. Hoje o local que foi sede do Posto pertence ao setor da Terra Indígena chamado São João do Irapuá e continua a cerca de 1 km da rodovia, em cujas margens se desenvolveu o atual bairro Irapuá, que pertence ao município de Miraguai. **CIDADES@. IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 15 de maio de 2020.

<sup>liv</sup> Conversa-entrevista com Felipe Alfaiate em sua casa, na Terra Indígena Guarita, acompanhada por Bruno Ferreira, no dia 23/09/2019.

<sup>lv</sup> Conversa-entrevista com Iracema Bento em sua casa, na Terra Indígena Guarita, acompanhada por Ubiratan Emílio, no dia 24/09/2019.



**Figura 9:** Portão de entrada do Posto Indígena Guarita, 1952. Fonte: Museu do Índio/RJ, BR MI SPI DA SE IK 2774-2802.



**Figura 10:** Vista parcial do Posto Indígena Guarita. Da esquerda para a direita: depósito de ferramentas e tulha; bailante; depósito de cereais; casa de administração. Da direita para a esquerda: carpintaria; enfermaria. Ao centro: jardins, 1961. Fonte: Museu do Índio/RJ, BRMI SPIReI132\_03.

O inventário de 1940 é assinado por Arnaldo Machado Gomes e Ivone França Gomes. Documentos produzidos posteriormente confirmam que ela era a auxiliar de ensino – provavelmente a esposa dele. Ele, que era um militar da 3ª categoria<sup>lvi</sup>, inicialmente aparece nos registros sob o cargo de subajudante e, em 1942, como inspetor. É interessante notar que, à diferença de Nonoai, em Guarita, nos primeiros anos, além desta pessoa que era o responsável principal, havia também um encarregado. As atividades do Posto eram divididas entre os dois, cabendo a orientação e a responsabilidade administrativa ao primeiro<sup>lvii</sup>. Efetivamente, o início dos trabalhos do Posto se deu em janeiro de 1941, contando não só com o subajudante, o encarregado e a auxiliar de ensino, mas com outros dois funcionários no cargo de “trabalhador” e dois no de “aprendiz índio”.<sup>108</sup> Durante a administração de Arnaldo Machado Gomes, até meados de 1944, houve ainda funcionários empregados como “sapateiro”, “moinheiro”, “ferreiro”, “seleiro”, evidenciando as intenções de tornar o Posto produtivo e autossuficiente.

Considerando os registros escritos sobre o período de instalação do Posto em Guarita, parece ter ocorrido com maior facilidade, se comparado a Nonoai. Os relatórios não tratam de entraves ou conflitos para a instalação do Posto. É provável que Guarita tenha recebido maiores recursos, a julgar pelo inventário inicial, que tinha mais materiais, ou até mesmo pela ausência de documentos solicitando verba. É importante salientar que o número de documentos, no entanto, é mais reduzido<sup>lviii</sup>. Em março de 1941, Arnaldo Machado Gomes anunciou em telegrama<sup>109</sup> a inauguração da tamancaria, da sapataria e da selaria, e também a instalação de um “prédio provisório”, referindo-se provavelmente à sede administrativa do Posto. Na mensagem ainda escreveu: “trabalhos prosseguem com entusiasmo e optimismo, com colaboração todos índios toldo”, revelando a intencionalidade em mostrar seus feitos e enaltecer seu papel.

Um relatório de agosto de 1942<sup>110</sup> fornece mais evidências sobre a instalação do Posto, que seguiu em curso desde a sua fundação. Arnaldo Machado Gomes descreveu as realizações daquele mês: o preparo da terra para plantio de roças do Posto e de alfafa; a organização de um pomar e a arborização da sede; a lavra de terras para arroz; o plantio de ervilha, lentilha,

---

<sup>lvi</sup> “Arnaldo Machado Gomes (Inspetor XII) nasceu em 23 de novembro de 1908, é da 3ª categoria (reserva naval sem instrução militar), casado, e, não tem filhos. Não serve para o serviço ativo militar por claudicar da perna direita”. **Ofício de Arnaldo Machado Gomes ao chefe da IR7**. Posto Indígena Guarita, 09 fev. 1943. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_610\_22\_fl.

<sup>lvii</sup> Isso ocorreu apenas durante a administração de Arnaldo Machado Gomes. De acordo com os documentos encontrados, ele permaneceu como responsável geral pelo Posto até junho 1944. Depois desse momento, há registro apenas do cargo de encarregado. **Ofício de Arnaldo Machado Gomes ao chefe da IR7**. Posto Indígena Guarita, 30 jan. 1944. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_610\_73\_fl.

<sup>lviii</sup> Para o Posto Indígena Guarita localizei o seguinte número de relatórios: 1941 (0); 1942 (5); 1943 (6); 1944 (7). Para o Posto Indígena Nonoai: 1941 (9); 1942 (9); 1943 (13); 1944 (13); 1945 (13); 1946 (8); 1947 (2). Em Guarita os avisos de Posto passaram a ser elaborados a partir de fichas padronizadas fornecidas pela Diretoria em 1948. Em Nonoai, a partir de 1950.



alpista e milho. Mencionou a criação de porcos, bois, vacas de leite. Escreveu que as lavouras de trigo e linhaça se apresentavam viçosas e promissoras e que se havia iniciado o serviço de serras de madeira para as construções do mês seguinte. Deu destaque para as plantações dos kaingang, que eram contabilizadas em separado das roças do Posto, embora os indígenas também fossem os que trabalhavam nestas.

Pela estatística levantada pelo Posto, verificou-se que, só os índios produziram 5000 (cinco mil) sacos de milho e 1100 (mil e cem) sacos de feijão. O comércio local está surpreso com a produção dos caingangues, pois, – afirmam os negociantes – é a primeira vez que os índios chegam a vender sacos de cereais. O Posto fiscaliza, na medida do possível, essas transações comerciais para impedir que eles sejam logrados ou vendam tudo que tenham produzido.

No relatório ainda constam outras informações sobre as atividades do Posto até aquele momento. Foi construída uma estrada de 4 km da sede ao Mato Queimado, localidade dentro da área indígena onde estavam as lavouras de trigo e linhaça do Posto. “Com a execução do programa do SPI, a embriaguez desapareceu, há fartura nos lares indígenas e as enfermidades, cada vez mais, se reduzindo. Contudo, o Posto mantém uma farmácia variada com que atende aos doentes”. Na “conclusão” de seu relatório, Arnaldo Machado Gomes, escreveu: “Pelo exposto, Sr. Diretor, verifica-se que todos os esforços estão sendo empregados para que o PIN de Guarita satisfaça as finalidades para o qual foi instalado”. Ainda no mesmo documento registrou: “As lavouras do Posto estão sendo aumentadas, não só para atender o consumo interno, como também, visando a emancipação do Posto, o que se dará em 1943”. No mesmo sentido, no relatório anual de 1942<sup>111</sup>, embora ponderando as realizações do ano que terminava, mostrou seu otimismo e confirmou as intenções do SPI: “O ano que se finda foi de pouco trabalho e menos realizações, mas estou certo de que dentro em breve este estabelecimento preencherá as suas finalidades e os selvícolas incorporar-seão a nacionalidade como elementos integrantes dela mesma”.

Diversos documentos informam sobre outras tantas realizações ocorridas no ano de 1943: a conclusão de construções (paiol, casa para trabalhadores, estrebaria)<sup>112</sup>, o início do funcionamento do moinho<sup>113</sup>, a aquisição de gado para a criação<sup>114</sup>, a produção agrícola, atividades da sapataria, selaria, curtume e ferraria<sup>115</sup>. Arnaldo Machado Gomes deixou Guarita em meados de 1944 e, em novembro daquele ano, o novo encarregado elaborou o último relatório com maior detalhamento de informações que encontrei nos documentos do Museu do Índio, em relação a este período inicial. No ano seguinte, os Boletins Internos não publicaram mais os avisos do Posto, de modo que também não há dados nessa documentação. A partir de então, não há mais sinal da presença de sapateiro, moinheiro, ferreiro e seleiro. Voltam a constar nos documentos apenas “trabalhador” e “aprendiz”.

Como em Nonoai, o Posto em Guarita tratou de assumir aquelas atividades de exploração da terra e da mão de obra indígena, que antes eram agenciadas por agricultores da região ou mesmo pelo governo do estado. Conforme os relatos de Arnaldo Machado Gomes, é possível perceber que tão logo se iniciaram os trabalhos em Guarita, começou também a exploração da mão de obra kaingang por meio das roças do Posto. Um telegrama enviado pelo encarregado à IR7, em maio de 1941, mostra que desde o primeiro ano na chefia do Posto, Arnaldo Machado Gomes buscou realizar negócios para a extração de madeira<sup>116</sup>. Seguindo instruções da Inspeção Regional, a negociação foi suspensa ainda naquele ano e, em 1943, o encarregado voltou a abrir concorrência<sup>117</sup>. Há correspondências sobre esta negociação entre o Posto e a Inspeção, mas não encontrei contrato firmado ou data de início do trabalho por parte dos madeireiros. Um telegrama de abril 1945, enviado pelo novo encarregado Frontino Vieira, informa que a “serraria continua pleno funcionamento”<sup>118</sup>, de modo que se deduz que tenha se efetuado o negócio.

Quanto ao usufruto das terras kaingang por terceiros, há poucas informações referente aos primeiros anos. Em relatório de fevereiro de 1943<sup>119</sup>, o chefe do Posto denunciou uma tentativa de invasão, a qual conseguiu impedir. De acordo com seu relato, um senhor que possuía terras na divisa com a área indígena vendeu um lote em que tomava 2 alqueires das terras dos índios, nas proximidades de Tenente Portela. Arnaldo Machado Antunes registrou ter acudido a um agrimensor da Inspeção de Terras e Colonização do estado e ter notificado o referido senhor, que teria retirado seus marcos da área indígena. Esse episódio revela inclusive uma colaboração com o governo estadual, o que também aconteceu em outra situação descrita pelo encarregado. Em julho de 1943, o responsável pelo Posto viajou a Porto Alegre e tratou de outra colaboração, desta vez com a Secretaria de Agricultura, que se comprometeu a fornecer sementes de milho, feijão e amendoim e uma trilhadeira para a lavoura<sup>120</sup>. Ainda merece destaque a constituição de uma reserva florestal em Guarita por parte governo estadual, da mesma forma que foi feito em Nonoai, informação que localizei em telegrama do chefe da IR7 de julho de 1941<sup>121</sup>. No entanto, esta medida nunca se concretizou, sendo talvez mais um indicativo das boas relações que o Posto tinha com o governo do estado.

Não encontrei registros sobre o arrendamento de terras por parte do SPI nesse período. Vale mencionar, no entanto, uma espécie de arrendamento realizada por parte do *coronel*, com o aval do chefe do Posto. Nas palavras da ata de reunião do Conselho dos Índios: “Autorizando o Conselheiro Geraldinho a fazer uma sociedade com um nacional para ser lavrado nas terras dos índios 1 alqueire, cabendo ao aludido conselheiro a metade do lavrado, sem outro pagamento”<sup>122</sup>. A partir dos anos 1950, começam a constar registros de arrendamento, e na

década de 1960, eles tomam grandes proporções. Em 1965, por exemplo, localizei 99 contratos de arrendamento assinados somente no segundo semestre. De fato, no relatório elaborado pelo antropólogo Ney Land<sup>123</sup>, que também fez visita a Guarita em 1964, está escrito que o Posto não possuía roças – toda a produção agrícola era oriunda das terras arrendadas, que forneciam 20% de sua produção como pagamento ao SPI.

No mesmo ano em que Nonoai passou pelo maior número de invasões, houve tentativa de intrusão também em Guarita. Em agosto de 1963, o encarregado Durval Antunes Machado informou à IR7 sobre rumores na região de “que grupos estranhos ao Serviço estariam criando um movimento subversivo em prol da reforma agrária, mas num sentido de invasão agressiva”<sup>124</sup>. Diante disso, o chefe do Posto designou grupos de indígenas para fazer a vigilância em setores visados até que tal movimento fosse extinto. De acordo com ofício do encarregado<sup>125</sup>, em meados de outubro ele foi avisado de um plano de invasão 48 horas antes de sua eclosão, sendo capaz de acionar as autoridades policiais que lograram evitar a invasão. Ele detalhou que o movimento dos “sem terras” teria sido instigado por um grupo político da cidade de Tenente Portela. Quatro praças da Brigada Militar do Rio Grande permaneceram destacados no Posto fazendo o patrulhamento da área pelo menos até o final do ano<sup>126</sup>.

Mesmo que esta tentativa de invasão tenha fracassado, e os documentos não apresentem mais informações sobre a presença de moradores não indígenas em Guarita, Bruno Ferreira revelou que muitos dos arrendatários viviam dentro da área indígena. Em outras palavras, tratava-se de intrusão da área indígena institucionalizada pelo SPI. O relatório de Ney Land, referido acima, registra que os índios trabalhavam para os “civilizados” nas colheitas, recebendo pagamento por dia (incluindo três refeições) e anotou que funcionários do Posto exerciam papel de intermediários na relação entre os kaingang e os agricultores não indígenas. Durante as décadas de 1950 e 1960, o Posto continuou realizando negócios de madeira com diferentes empresários – João Nóbrega<sup>127</sup>; Waldomiro Arbo<sup>128</sup>; Maroni & Lutz<sup>129</sup>; e Benno Seno Fries<sup>130</sup>. Havia, por outro lado, casos que o SPI considerava “apropriação indébita de madeira e exploração de essências naturais”<sup>131</sup>, e o Posto buscava coibir. Assim como em Nonoai, é possível perceber que, se, por um lado, os encarregados usavam o discurso de proteção ao patrimônio indígena combatendo certos agentes por práticas “subversivas” ou ilegais, por outro, estabeleciam relação comercial com alguns deles, institucionalizando e estimulando a exploração das terras e da mão de obra indígena.

Como em Nonoai, o entusiasmo presente nos documentos dos primeiros anos contrasta com a decadência – do ponto de vista do SPI – que pode ser percebida na “ficha de dados gerais” do Posto, preenchida pelo encarregado Luiz Martins Cunha a pedido da Diretoria em

agosto de 1967, alguns meses antes da extinção do SPI. Em benfeitorias, ele preencheu que a enfermaria tinha 12 leitos, que havia escola com uma sala, “1 casa de administração e diversas outras dependências” e outras benfeitorias, como cercas aramadas e estradas. Em relação a viaturas, informou que o Posto possuía um caminhão e um jeep, ambos de 1948. Quanto aos recursos econômicos, chama a atenção o que ele registrou: no item agricultura: “inexistem”; em produtos extrativos “inexistem”; em indústria rural “inexistem”. Em pecuária, escreveu: “Embora a região se preste, o Posto dispõe apenas de animais velhos”. Em observações, o encarregado anotou que “Para um desenvolvimento a contento, necessário se torna a aquisição de maquinário agrícola, cujo setor muito contribuiria para o Pôsto”<sup>132</sup>, o que remete às intenções iniciais no tempo de fundação do Posto, e nos leva a concluir que os objetivos de produção e autossuficiência não foram alcançados.

<sup>1</sup> **Decreto nº 7, de 20 de novembro de 1889.** Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7-20-novembro-1889-517662-norma-pe.html>

<sup>2</sup> **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao91.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm)

<sup>3</sup> Relatório sobre os indígenas do Rio Grande do Sul. Carlos Torres Gonçalves, 09 jun. 1910. **Relatório da Secretaria de Estado dos Negócios das Obras Públicas apresentado a Carlos Barbosa Gonçalves, Presidente do Estado do Rio Grande do Sul pelo Secretario de Estado Candido José de Godoy**, em 10 set. 1910. Memorial do Legislativo do Rio Grande do Sul/RS.

<sup>4</sup> Relatório sobre os indígenas do Rio Grande do Sul. Carlos Torres Gonçalves, 09 jun. 1910. **Relatório da Secretaria de Negócios das Obras Públicas apresentado a Carlos Barbosa Gonçalves, Presidente do Estado do Rio Grande do Sul**, em 10 set. 1910, p. 147-157. Memorial do Legislativo do Rio Grande do Sul/RS.

<sup>5</sup> **Decreto nº 8.072, de 20 de junho de 1910.** Disponível:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8072-20-junho-1910-504520-norma-pe.html>

<sup>6</sup> **Decreto nº 5.484, de 27 de Junho de 1928.** Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-5484-27-junho-1928-562434-publicacaooriginal-86456-pl.html>

<sup>7</sup> **Decreto nº 9.214, de 15 de dezembro de 1911.** Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-9214-15-dezembro-1911-518009-norma-pe.html>

<sup>8</sup> XXVI Serviço de Protecção aos Indios e Localização de Trabalhadores Nacionais. **Relatório apresentado ao Presidente da República dos Estado Unidos do Brasil pelo Ministro de Estado da Agricultura, Indústria e Commercio Dr. Pedro de Toledo**, anno de 1912, volume I, p. 119. Museu do Índio, disponível online.

<sup>9</sup> XXVI Serviço de Protecção aos Indios e Localização de Trabalhadores Nacionais. **Relatório apresentado ao Presidente da República dos Estado Unidos do Brasil pelo Ministro de Estado da Agricultura, Indústria e Commercio Dr. Pedro de Toledo**, anno de 1912, volume I, p. 148. Museu do Índio, disponível online.

<sup>10</sup> **Decreto nº 736, de 6 de abril de 1936.** Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-736-6-abril-1936-472619-republicacao-76591-pe.html>

<sup>11</sup> **Decreto nº 10.652, de 16 de outubro de 1942.** Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-10652-16-outubro-1942-464627-publicacaooriginal-1-pe.html>

<sup>12</sup> **Decreto nº 8.072, de 20 de junho de 1910.** Disponível:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8072-20-junho-1910-504520-norma-pe.html>

- 
- <sup>13</sup> **Decreto nº 736, de 6 de abril de 1936.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-736-6-abril-1936-472619-republicacao-76591-pe.html>
- <sup>14</sup> **Decreto nº 10.652, de 16 de outubro de 1942.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-10652-16-outubro-1942-464627-publicacaooriginal-1-pe.html>
- <sup>15</sup> Proteção aos Índios. **As atividades do Ministério de Agricultura em 1942 – Relatório apresentado ao Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil Exmo. Sr. Getúlio Vargas pelo Ministro de Estado dos Negócios da Agricultura Apolônio Sales**, 1943, volume II. Museu do Índio, disponível online.
- <sup>16</sup> Reinício da publicação dos boletins internos do SPI. **Boletim Interno nº 1**, 01 nov. 1941. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.
- <sup>17</sup> Intervenção dos Índios na administração dos Postos Indígenas. **Boletim Interno nº 10**, 30 set. 1942. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.
- <sup>18</sup> Escolas dos Postos Indígenas. **Boletim Interno nº 10**, 30 set. 1942. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.
- <sup>19</sup> Escolas dos Postos Indígenas. **Boletim Interno nº 15**, 28 fev. 1943. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.
- <sup>20</sup> Atendimento. **Boletim Interno nº 26**, 31 jan. 1944. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.
- <sup>21</sup> Evolução do SPI. **Boletim Interno nº 28**, 31 mar. 1944. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.
- <sup>22</sup> **Relatório das atividades do Serviço de Proteção aos Índios durante o ano de 1953.** Rio de Janeiro, 1953. Museu do Índio/RJ, Acervo Bibliográfico, p. 10-11.
- <sup>23</sup> **Relatório das Atividades do Serviço de Proteção aos Índios durante o ano de 1954.** Rio de Janeiro, 1955. Museu do Índio/RJ, Acervo Bibliográfico.
- <sup>24</sup> Setor Educacional. **Boletim Interno nº 1**, jan./fev./mar. 1957. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.
- <sup>25</sup> Alguns lembretes a quem interessar possa. **Boletim Interno nº 4**, jun. 1957. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.
- <sup>26</sup> Seminário Educacional. **Boletim Interno nº 16**, mai. 1958. Segundo Seminário Educacional. **Boletim Interno nº 18**, jul. 1958. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.
- <sup>27</sup> SPI em foco. Educação e comunicações. **Boletim Interno nº 15**, abr. 1958. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.
- <sup>28</sup> Curso de Professoras Rurais. **Boletim Interno nº 21**, out. 1958. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.
- <sup>29</sup> Reflorestamento. **Boletim Interno nº 19**, ago. 1958. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.
- <sup>30</sup> 81 escolas para os índios. **Boletim Interno nº 24**, jan. 1959. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.
- <sup>31</sup> Programa Educacional. **Boletim Interno, nº 25**, fev. 1959. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.
- <sup>32</sup> Publicação de carta reservada. **Boletim Interno nº 39**, abr. 1960. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.
- <sup>33</sup> 1959 – Ano de novas diretrizes para o Serviço de Proteção aos Índios. **Boletim Interno nº 35**, dez. 1959. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.
- <sup>34</sup> Reaparece o Setor Educacional vitoriosamente. **Boletim Interno nº 27**, abr. 1959. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.
- <sup>35</sup> Os ensinamentos rurais e a merenda escolar. **Boletim Interno nº 30**, jul. 1959. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.
- <sup>36</sup> Quando poderemos precipitar a organização dos clubes agrícolas. **Boletim Interno nº 32**, set. 1959. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.
- <sup>37</sup> Os relatórios demonstram o acerto do Programa Educacional Indígena. **Boletim Interno nº 31**, ago. 1959. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.
- <sup>38</sup> Quando poderemos precipitar a organização dos clubes agrícolas. **Boletim Interno nº 32**, set. 1959. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.
- <sup>39</sup> O folclore indígena. **Boletim Interno nº 33**, out. 1959. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.
- <sup>40</sup> Remessa dos expedientes, importância de sua brevidade. **Boletim Interno nº 33**, out. 1959. Os relatórios das professoras do Serviço de Proteção aos Índios. Orientação Educacional. **Boletim Interno nº 34**, nov. 1959. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.
- <sup>41</sup> Considerações sobre a aplicação prática do Programa Educacional Indígena. **Boletim Interno nº 28**, mai. 1959. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.

- <sup>42</sup> Um fato novo: distribuição de instrumentos agrícolas infantis. Orientação educacional. **Boletim Interno n° 35**, dez. 1959. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.
- <sup>43</sup> Orientação Educacional. **Boletim Interno n° 36**, jan. 1960. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.
- <sup>44</sup> Refletem, os relatórios, o acerto do Programa Educacional Indígena. **Boletim Interno n° 45**, out. 1960. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.
- <sup>45</sup> Síntese das atividades educacionais. **Boletim Interno n° 46**, nov./dez. 1960. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.
- <sup>46</sup> Do diretor aos servidores do SPI: diretrizes gerais. **Boletim Interno do SPI – Especial n° 1**, 13 mar. 1961. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.
- <sup>47</sup> Apoio às Inspetorias Regionais e Postos Indígenas. **Boletim Interno n° 48**, ago. 1961. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.
- <sup>48</sup> Cooperação na forma que convém ao SPI. **Boletim Interno n° 49**, set. 1961. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.
- <sup>49</sup> Reorganização do quadro de funcionários do SPI. **Boletim Interno n° 49**, set. 1961. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.
- <sup>50</sup> Distribuição de leite em pó à população infantil indígenas. **Boletim Interno n° 49**, set. 1961. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.
- <sup>51</sup> Diretor do SPI apresenta relatório ao Exo. Sr. Ministro da Agricultura. **Boletim Interno n° 52**, jan./fev. 1962. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.
- <sup>52</sup> Diretor do SPI apresenta soluções para os problemas indígenas. **Boletim Interno n° 55**, mai./jun. 1962. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.
- <sup>53</sup> **Decreto n° 52.668, de 11 de outubro de 1963**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-52668-11-outubro-1963-392923-publicacaooriginal-1-pe.html>
- <sup>54</sup> SPI E CNME celebram termo de ajuste. **Boletim Interno n° 3**, 01 set. 1965. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.
- <sup>55</sup> Termo de ajuste que entre si celebram a Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário, órgão do Ministério da Agricultura, e o Serviço de Proteção aos Índios, do Ministério da Agricultura. **Boletim Interno n° 4**, 15 set. 1965. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.
- <sup>56</sup> Iniciado o curso de preparação de professores(as) do SPI. **Boletim Interno n° 14**, 16 fev. 1966. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.
- <sup>57</sup> Assistência Educacional. **Boletim Interno n° 16**, 16 mar. 1966. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.
- <sup>58</sup> **[Inventário]**. Posto Indígena Guarita, 31 dez. 1940. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_610\_01\_fl\_f12v.
- <sup>59</sup> Os encarregados dos Postos e os Avisos Mensais. **Boletim Interno n° 11**, 31 out. 1942. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.
- <sup>60</sup> Atitude de Encarregados de Postos Indígenas em relação a índios. **Boletim Interno n° 8**, 31 jul. 1942. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.
- <sup>61</sup> Reorganização do quadro de funcionários do SPI. **Boletim Interno n° 49**, set. 1961. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.
- <sup>62</sup> **Relatório anual de 1942**. Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos, 05 dez. 1942. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_659\_42\_fl\_f5.
- <sup>63</sup> **[Relatório anual de 1942]**. Posto Indígena Guarita. Arnaldo Machado Gomes, [1942]. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_621\_03\_fl\_f8.
- <sup>64</sup> **Telegrama de Francisco Vieira dos Santos à IR7**. Posto Indígena Nonoai, 04 dez. 1940. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_658\_00\_fl\_f2v.
- <sup>65</sup> **Inventário dos bens móveis e semoventes existentes no Posto Indígena Nonoai e pertencentes à Fazenda Nacional**. 31 dez. 1940. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_658\_02\_fl\_f3. **Inventário de bens pertencentes ao Patrimônio Indígena existentes no Posto de Nonoai**. 31 dez. 1940. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_658\_03\_fl\_f1v.
- <sup>66</sup> **Relatório n° 11**. Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos, 25 out. 1941. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_658\_50\_fl\_f2.
- <sup>67</sup> **Folha de pagamento**. Posto Indígena Nonoai, janeiro a maio de 1941. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_658\_07\_fl\_f1. **Folha de pagamento**. Posto Indígena Nonoai, junho de 1941. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_658\_08\_fl\_f1v. **Folha de pagamento**. Posto Indígena Nonoai, julho a dezembro de 1941. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_658\_09\_fl\_f1v.
- <sup>68</sup> **Carta de Francisco Viera dos Santos a Paulino de Almeida**. Posto Indígena Nonoai, 07 fev. 1941. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_658\_20\_fl\_f1.
- <sup>69</sup> **Carta de Francisco Viera dos Santos a Paulino de Almeida**. Posto Indígena Nonoai, 29 jan. 1941. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_658\_16\_fl\_f1.

- <sup>70</sup> **Carta de Francisco Vieira dos Santos a Paulino de Almeida.** Posto Indígena Nonoai, 07 fev. 1941. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_658\_20\_fl.
- <sup>71</sup> **Telegrama de Francisco Vieira dos Santos à IR7.** Posto Indígena Nonoai, 30 mai. 1941. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_658\_43\_fl.
- <sup>72</sup> **Telegrama de Francisco Vieira dos Santos à IR7.** Posto Indígena Nonoai, 15 jul. 1941. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_658\_46\_fl.
- <sup>73</sup> **Relatório nº 10.** Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos, 25 set. 1941. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_658\_47\_fl\_flv.
- <sup>74</sup> **Carta de Francisco Vieira dos Santos a Paulino de Almeida.** Posto Indígena Nonoai, 20 fev. 1941. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_658\_25\_fl\_f3.
- <sup>75</sup> **Telegrama de Francisco Vieira dos Santos à IR7.** Posto Indígena Nonoai, 21 out. 1941. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_658\_48\_fl\_flv.
- <sup>76</sup> **Ofício de Francisco Vieira dos Santos a Paulino de Almeida, inspetor do SPI.** Posto Indígena Nonoai, 12 mar. 1941. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_658\_31\_fl.
- <sup>77</sup> **Carta de Francisco Vieira dos Santos a Paulino de Almeida.** Posto Indígena Nonoai, 14 jan. 1941. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_658\_11\_fl\_f3.
- <sup>78</sup> **Telegrama de Francisco Vieira dos Santos à IR7.** Posto Indígena Nonoai, 12 jul. 1941. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_658\_45\_fl\_flv. **Carta de Francisco Vieira dos Santos a Paulino de Almeida.** Posto Indígena Nonoai, 12 fev. 1942. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_658\_87\_fl\_f2.
- <sup>79</sup> **Ofício-relatório nº 12.** Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos, 04 dez. 1942. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_659\_41\_fl\_f5.
- <sup>80</sup> **Processo referente à representação dirigida ao Ministro da Agricultura pelos índios Pedro Constante e João Antônio do Posto Indígena Nonoai e Toldo Serrinha.** 1942. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_660\_00\_fl\_f9.
- <sup>81</sup> **Carta do vigário de Nonoai Humberto Ostlender a José Maria de Paula.** Nonoai, 03 ago. 1944. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_661\_05\_fl\_f2v; br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_661\_06\_fl.
- <sup>82</sup> **Relação dos moradores dentro do Posto e das invernadas.** Francisco Vieira dos Santos. Posto Indígena Nonoai, 20 fev. 1941. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_658\_24\_fl.
- <sup>83</sup> **Relatório nº 6.** Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos. 31 mai. 1941. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_658\_42\_fl\_f2.
- <sup>84</sup> **Relatório nº 11.** Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos, 25 out. 1941. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_658\_50\_fl\_f2.
- <sup>85</sup> **Recibo por arrendamento de Bernardino Gonçalves, assinado por Francisco Vieira dos Santos.** Posto Indígena Nonoai, 11 nov. 1942. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_659\_35\_fl.
- <sup>86</sup> **Carta de Francisco Vieira dos Santos a Paulino de Almeida.** Posto Indígena Nonoai, 29 jan. 1941. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_658\_15\_fl\_f2.
- <sup>87</sup> **Ofício de Francisco Vieira dos Santos ao chefe da IR7.** Posto Indígena Nonoai, 08 jul. 1944. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_660\_94\_fl\_f7.
- <sup>88</sup> **Ofício-relatório nº 40.** Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos, 02 abr. 1945. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_662\_02\_fl\_f8.
- <sup>89</sup> **Relatório anual de 1941.** Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos, 02 jan. 1942. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_658\_74\_fl\_f2.
- <sup>90</sup> **Relatório anual de 1942.** Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos, 05 dez. 1942. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_659\_42\_fl\_f5.
- <sup>91</sup> **Ofício-relatório nº 27.** Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos, 01 mar. 1944. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_660\_68\_fl\_f3.
- <sup>92</sup> **Ofício de Francisco Vieira dos Santos ao chefe da IR7.** Posto indígena Nonoai, 14 jul. 1951. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_665\_42\_fl\_f3.
- <sup>93</sup> **Ordem de serviço interna nº 11 do chefe da IR7 ao encarregado do Poind. Nonoai.** 21 set. 1954. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_666\_15\_fl.
- <sup>94</sup> **Ofício do Delegado Regional da SUPRA RGS Eliseu Torres ao Presidente da SUPRA João Pinheiro Neto,** Porto Alegre, 02 set. 1963. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_670\_53\_fl\_f37v.
- <sup>95</sup> **Relatório do levantamento da Área Indígena situada no município de Nonoai.** Alberi Vieira dos Santos, 29 nov. 1963. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_670\_79\_fl\_f28v.
- <sup>96</sup> **Relatório.** Posto Indígena Nonoai. Heroídes Teixeira, 13 set. 1965. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_670\_85\_fl\_f2.
- <sup>97</sup> **Telegrama de Samuel Brasil à IR7.** Posto Indígena Nonoai, 24 abr. 1964. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_670\_50\_fl\_flv.
- <sup>98</sup> **Telegrama de Samuel Brasil à IR7.** Posto Indígena Nonoai, [13?] out. 1964. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_670\_56\_fl.
- <sup>99</sup> **Relatório: Posto Indígena Nonoai.** Ney Land, 29 mai. 1964. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_980\_01\_fl\_f29.

- 
- <sup>100</sup> **Relatório mensal.** Posto Indígena Nonoai. Heroídes Teixeira, 10 fev. 1965. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_670\_63\_fl\_f13.
- <sup>101</sup> **Ofício de Nilson de Assis Castro ao chefe da IR7.** Posto Indígena Nonoai, 24 jul. 1967. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_672\_97\_fl\_f2.
- <sup>102</sup> **Ofício de Nilson de Assis Castro ao chefe da IR7.** Posto Indígena Nonoai, 16 mai. 1967. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_672\_77\_fl\_f2.
- <sup>103</sup> **Aviso do Posto: Nonoai.** Nilson de Assis Castro, junho de 1967. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_672\_13\_fl\_f1v.
- <sup>104</sup> **Ofício de Nilson de Assis Castro ao chefe da IR7.** Posto Indígena Nonoai, 27 nov. 1967. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_673\_14\_fl\_f2.
- <sup>105</sup> **Ficha de dados gerais.** Posto Indígena Nonoai. [Nilson de Assis Castro?], [1967?] Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_673\_51\_fl\_f1v.
- <sup>106</sup> **[Inventário].** Posto Indígena Guarita, 31 dez. 1940. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_610\_01\_fl\_f12v.
- <sup>107</sup> **Relatório geral do Toldo Guarita.** Nadyr Raymundo Vieira. Palmeira, 08 nov. 1939. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_610\_00\_fl\_f9v.
- <sup>108</sup> **Folha de pagamento.** Posto Indígena Guarita, janeiro a maio de 1941. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_610\_02\_fl.
- <sup>109</sup> **Telegrama de Arnaldo Machado Gomes à IR7.** Posto Indígena Guarita, 18 mar. 1941. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_610\_05\_fl\_f2v.
- <sup>110</sup> Aviso do PIN Guarita. Encarregado Arnaldo Machado Gomes, agosto de 1942. **Boletim Interno n° 10**, 30 set. 1942. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.
- <sup>111</sup> **[Relatório anual de 1942].** Posto Indígena Guarita. Arnaldo Machado Gomes, [1942]. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_621\_03\_fl\_f8.
- <sup>112</sup> **Telegrama de Arnaldo Machado Gomes à IR7.** Posto Indígena Guarita, 22 fev. 1943. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_610\_24\_fl\_f1v.
- <sup>113</sup> **Telegrama de Arnaldo Machado Gomes à IR7.** Posto Indígena Guarita, 23 jun. 1943. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_610\_32\_fl\_f1v.
- <sup>114</sup> **Ofício de Arnaldo Machado Gomes ao chefe da IR7.** Posto Indígena Guarita, 06 set. 1943. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_610\_37\_fl.
- <sup>115</sup> **Cartas de Arnaldo Machado Gomes a Paulino Almeida.** Posto Indígena Guarita, 03 dez. 1943 e 24 jan. 1944. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_610\_45\_fl\_f3v.
- <sup>116</sup> **Telegrama de Arnaldo Machado Gomes à IR7.** Posto Indígena Guarita, 24 mai. 1941. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_610\_06\_fl\_f1v.
- <sup>117</sup> **Ofício de Arnaldo Machado Gomes ao chefe da IR7.** Posto Indígena Guarita, 26 fev. 1944. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_610\_75\_fl.
- <sup>118</sup> **Telegrama de Frontino Vieira dos Santos à IR7.** Posto Indígena Guarita, 24 abr. 1945. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_611\_00\_fl\_f1v.
- <sup>119</sup> Aviso do PIN Guarita. Encarregado Arnaldo Machado Gomes, fevereiro de 1943. **Boletim Interno n° 16**, 31 mar. 1943. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.
- <sup>120</sup> Aviso do PIN Guarita. Encarregado Arnaldo Machado Gomes, julho de 1943. **Boletim Interno n° 21**, 21 ago. 1943. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.
- <sup>121</sup> **Telegrama de Paulino de Almeida [à IR7?].** Posto Indígena Guarita, 04 jul. 1941. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_610\_08\_fl.
- <sup>122</sup> Aviso do PIN Guarita. Encarregado Arnaldo Machado Gomes, junho de 1943. **Boletim Interno n° 20**, 31 jul. 1943. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.
- <sup>123</sup> **Relatório: Posto Indígena Guarita.** Ney Land, 23 mai. 1964. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_984\_00\_fl\_f30a.
- <sup>124</sup> **Aviso do Posto: Guarita.** Durval Antunes Machado, agosto de 1963. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_614\_19\_fl\_f1v.
- <sup>125</sup> **Ofício de Durval Antunes Machado ao chefe da IR7.** Posto Indígena Guarita, 21 nov. 1963. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_613\_95\_fl\_f2.
- <sup>126</sup> **Aviso do Posto: Guarita.** Durval Antunes Machado, dezembro de 1963. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_614\_23\_fl\_f1v.
- <sup>127</sup> **Ofício de Benedito Pimentel ao chefe da IR7.** Posto Indígena Guarita, 30 abr. 1957. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_612\_17\_fl\_f2.
- <sup>128</sup> **Ofício de Benedito Pimentel ao diretor do SPI.** Posto Indígena Guarita, 05 jul. 1957. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_612\_20\_fl\_f3.
- <sup>129</sup> **Recibo por corte e serragem de madeira por Maroni & Lutz,** assinado pelo chefe da IR7. Posto Indígena Guarita, 14 set. 1965. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_615\_72\_fl\_f9.
- <sup>130</sup> **Termo de contrato para extração de madeira entre o Posto Indígena Guarita/SPI e Benno Seno Fries.** 22 jan. 1965. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_615\_06\_fl.



---

<sup>131</sup> **Ofício de Acyr Barros ao comandante da 2º BP da Brigada Militar coronel Victor Hugo Martins.** Posto Indígena Guarita, 22 set. 1964. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_614\_97\_fl\_f2.

<sup>132</sup> **Ficha de dados gerais.** Posto Indígena Guarita. Luiz Martins da Cunha, 02 ago. 1967. Museu do Índios/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_620\_31\_fl\_f2v.

### PARTE 3

#### A EDUCAÇÃO ESCOLAR NOS POSTOS INDÍGENAS NONOAI E GUARITA

Esta parte da tese é onde escrevo uma história da educação escolar nos Postos Indígenas Nonoai e Guarita. Na parte anterior, apresentei o Serviço de Proteção aos Índios e as ações educativas que compunham sua política oficial para os povos indígenas, especialmente relacionadas à escola. Nas próximas páginas, narro a forma como a proposição se concretizou na prática, na relação entre as ações dos funcionários dos Postos Indígenas, por um lado, e dos kaingang, por outro. O cenário central desta narrativa são as escolas dos Postos Indígenas, e os personagens principais são os agentes da escola vinculados aos SPI e os alunos a quem se destinava a educação, tendo como foco a forma como a escola foi vivida – e é lembrada hoje – pelos kaingang.

A escrita dessa história é feita com base tanto nos documentos oficiais do Serviço de Proteção aos Índios, acessados no Museu do Índio, como nas entrevistas com os *kófa* kaingang, de modo que as informações escritas e orais dialoguem entre si. Nesse exercício, percebemos que em alguns casos as fontes confirmam uma a outra; por vezes, elas se complementam; mas em outras situações, inclusive, se contrariam<sup>i</sup>. É importante fazer um esclarecimento sobre o acesso e uso dessas informações. Para os períodos mais antigos, há reduzidas informações de origem oral, pois localizei poucas pessoas que eu pudesse entrevistar, principalmente por não estarem mais vivas. Do mesmo modo, há momentos em que dados oriundos de documentos escritos estão ausentes em função da minha impossibilidade de acesso, seja porque os funcionários do Posto não fizeram muitos registros em determinados anos; porque alguns documentos inexitem ou estão perdidos no Museu do Índio; ou até mesmo estejam localizados em outros arquivos que não fizeram parte da pesquisa. Isso significa que, para alguns períodos, utilizei somente dados provenientes de documentos escritos e em outros, só relatos orais. Há ainda lacunas em que nenhuma fonte de informação foi encontrada. Destaco que todas as informações, independente da origem, são tratadas com o mesmo valor e analisadas de forma crítica. Procuro, no entanto, priorizar as falas das pessoas que vivenciaram aquela escola e que são as coautoras desta pesquisa.

Creio ser importante esclarecer que escrevi esta parte da tese tendo em mente principalmente leitores kaingang – para que eles conheçam mais a história de sua escolarização

---

<sup>i</sup> Nas duas teses (GIROTTI, 2007; FERREIRA, 2016) encontradas sobre a escola do SPI, os pesquisadores separaram a apresentação dos dados, criando subtítulos para apresentar por um lado os fatos de acordo com os documentos e, por outro, conforme as memórias das pessoas.

– e também para outros pesquisadores da área. Esta observação é importante para justificar o abundante detalhe com que apresento os documentos e os relatos dos *kófa*. Não há trabalho anterior sobre a escola do Serviço de Proteção aos Índios entre os kaingang, por isso priorizei a utilização do maior número de fontes possível. Nesta parte da tese, as informações são, sobretudo, mostradas; as análises serão realizadas na parte 4.

### **3.1 A escola no Posto Indígena Nonoai**

#### **3.1.1 A escola Benjamin Constant nos tempos de Francisco e Helena Vieira**

As primeiras informações sobre a criação da escola aparecem nos dois inventários de 1940<sup>1</sup> já referidos. Neles há registro de materiais escolares que já estavam presentes no Posto: 20 carteiras escolares com bancos, 2 réguas, 1 tripé para o quadro, 1 apagador, 3 mapas (do Brasil e do Rio Grande do Sul), 22 lousas, 24 lápis de lousa, 2 caixas de giz branco, 50 cadernos de Aritmética, 50 cadernos de Caligrafia, 25 cadernos para desenho, 40 livros “Queres Ler”, 6 livros “Ler Brincando”, 3 folhetos “Taboadas”, além de lápis, lápis de cor, canetas, borrachas, e apontadores. Em “rouparia” constavam 30 uniformes para meninas (blusa kaki e saia azul marinho); 20 uniformes de bandeirantes (saia azul e blusa branca); e 40 uniformes de escoteiros (blusa e calça azul). Conforme mencionei, esses documentos já apontavam quem era a auxiliar de ensino: Helena Abduch Vieira dos Santos, a esposa do encarregado Francisco Vieira.

A escola só começou a funcionar em outubro de 1941, conforme relatório daquele mês<sup>2</sup>. Ela ainda não tinha prédio próprio, e as aulas ocorriam numa casa que provisoriamente servia de escola e de moradia para o encarregado e sua família<sup>3</sup>. Para os primeiros anos de funcionamento da escola, existe documentação muito farta, que permite afirmar que a escola tinha uma centralidade significativa nas ações do Posto. Acredito que o grande número de informações e a importância dada à escola se deve muito às figuras de Francisco e Helena Vieira. Ele era um positivista e se mostrava nos documentos como um defensor da “causa dos índios”<sup>4</sup>, sendo, nesse sentido, muito comprometido com o órgão e sua burocracia. Em relação aos relatórios mensais que os encarregados deveriam elaborar, por exemplo, Francisco Vieira os escrevia em grande detalhe e enviava regularmente, tendo chegado a redigir 11 páginas<sup>5</sup>. É possível constatar que, tanto seu trabalho no Posto quanto sua forma de prestar contas nos relatórios, eram reconhecidas pela Diretoria do SPI, pois seus escritos eram frequentemente publicados nos Boletins do órgão. Além disso, destaco que ele se considerava um

“educacionista”<sup>ii</sup>. Em uma ficha cadastral do SPI, no item “profissão que exerce”, este foi o termo escrito por ele.”<sup>iii</sup>. Nas páginas que se seguem será possível perceber que ele, de fato, envolvia-se com as questões da escola e da educação.

O papel de Helena, no entanto, era tão ou mais fundamental que o de seu marido. Descobri, por meio de duas pesquisas de doutorado, que Helena era da Igreja Episcopal Anglicana do Brasil e, antes do casamento, trabalhou como professora em instituições educativas ligadas aos anglicanos<sup>iv</sup>. Sua atuação na escola do SPI certamente foi influenciada por essas experiências anteriores, e um claro exemplo disso foi a denominação do grupo de escoteiros que seria criado no Posto Indígena Nonoai, provavelmente inspirado no Grupo de Bandeirantes Condor, fundado no Ginásio para meninas à época em que Helena lecionava nessa instituição. Seu cadastro junto ao SPI também revela que a profissão registrada era a de “educacionista”<sup>v</sup>. Dado que reforça a importância de Helena para o funcionamento da escola é que, com a sua saída do Posto, a escola passou por um período de instabilidade, como veremos na sequência, e a escola praticamente deixou de aparecer nos documentos – mesmo com a permanência de Francisco de Vieira no cargo de encarregado, o que me leva ainda a suspeitar se não era sua esposa quem, de fato, elaborava os detalhados relatórios do Posto, já que os documentos de modo geral sofrem drástica redução após sua saída.

---

<sup>ii</sup> Um exemplo de sua atuação ligada à educação foi um curso que ministrou para professores municipais em janeiro de 1944. “Durante o mês funcionou na Escola ‘Benjamin Constant’, deste PI, um curso gratuito de aperfeiçoamento e pedagogia para os professores municipais. Este curso foi dado a pedido desses professores e teve a duração de um mês, orientado pelo Encarregado do Posto”. **Ofício-relatório nº 26**. Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos, 01 fev. 1944. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_660\_62\_f1\_f4.

<sup>iii</sup> A ficha não tem data, mas é, no mínimo, do ano de 1942, ano em que assinala ser o de nascimento da filha. Apresento alguns outros dados presentes na ficha que revelam um pouco sobre o encarregado e sua formação. Francisco José Vieira dos Santos nasceu em São Gabriel/RS, em 1908. Era casado com Helena Vieira dos Santos e tinha uma filha nascida em 1942. Na ficha, registrou que seguia a Religião da Humanidade e era associado ao Centro Positivista no Brasil. Em “grau de instrução” anotou “superior” e em “escolas frequentadas” escreveu: “Municipal, Ginásio e Filosofia. No exército – Escola de Sargentos e Comandante de Seção”. Em “cursos concluídos” registrou “Sargentos”. Em “profissões e habilitações”, de uma longa lista, ele assinalou: apicultor, arador, avicultor, carpinteiro, cozinheiro, costureiro, critógrafo, datilógrafo, enfermeiro, ferreiro, jornalista, magarefe, nadador, sapador, seleiro. Em “idiomas que entende”: espanhol, francês e latim; em “idiomas que fala”: espanhol; e em “idiomas que escreve”: “nenhum”. **Ficha cadastral de Francisco José Vieira dos Santos**. s/d. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_673\_27\_f1\_f2.

<sup>iv</sup> Helena dirigia a Escola Diária da Igreja do Redentor, em Pelotas/RS, em 1936 (GUEDES, 2010). No mesmo ano e cidade, era professora também no Ginásio Santa Margarida, uma escola que atendia somente meninas (BICA, 2006).

<sup>v</sup> Provavelmente preenchida por Francisco Vieira, à mesma época, a ficha de Helena revela mais informações sobre sua vida e sua formação. Helena Abduch Vieira dos Santos, filha de pai e mãe sírios, nasceu em Pelotas (RS), em 1916. Em “religião” consta “Evangélica”. Em “grau de instrução” foi anotado “secundária ou média” e em “escolas frequentadas”: “Municipal, Complementar, Ginásio, Comercial e Educação Física”. Em “cursos concluídos” foi registrado “Datilografia e Taquígrafia”. Da lista de “profissões e habilitações”, foi assinalado: cozinheiro, costureiro, datilógrafo, taquígrafo. Em “idiomas que entende”: inglês e francês; em “idiomas que fala”: inglês; em “idiomas que lê”: francês e inglês; em “idiomas que escreve”: nenhum. **Ficha cadastral de Helena Abduch Vieira dos Santos**. s.d., Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_673\_56\_f1\_f2.

No seu primeiro ano, a escola só funcionou de outubro a dezembro. Relatórios mensais e listas de frequência revelam como foi o processo inicial de instalação da escola. No relatório de outubro de 1941<sup>6</sup>, no item “escola”, Francisco Vieira escreveu:

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<sup>vi</sup>. 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.

O trecho acima deixa evidente que o fornecimento de almoço era uma demanda dos indígenas e que operava como um elemento de negociação para que matriculassem seus filhos. O primeiro boletim de frequência<sup>7</sup>, de outubro de 1941, confirma que, de fato, havia apenas 3 alunos matriculados. As aulas iniciaram no dia 9 daquele mês, com apenas uma aluna. No dia seguinte, foi matriculado mais um aluno e, na metade do mês, um terceiro integrou a lista. Este documento, que era inicialmente escrito à mão pela auxiliar de ensino, tinha os seguintes itens: nome; idade; sexo; nacionalidade; data de matrícula; classe e frequência. Os nomes estão escritos em português, mas, em nacionalidade, os três constam como “indígena”. Havia uma menina de 12 anos e um menino de 13 que estavam registrados no 1º ano. O outro aluno tinha 59 anos e estava no “1º ano A”.

O documento também apresenta outras informações valiosas para conhecer a escola que estava sendo gestada. A professora registra a “matéria dada”, em que constavam: números, letras, bordado (para as meninas) e desenho (para meninos), trabalhos manuais (recortar, colorir e colar para ambos os sexos); ginástica (de braço e pernas; marchas; pulos e jogos); canto (Hino Nacional e cantos escolares); poesia (“A mamãzinha”); higiene (limpeza de mãos e unhas e o uso de lenço); e regras de cortesia. Em “horário”, a professora escreve que a aula iniciava às 9h com o canto do hino nacional e o hasteamento da bandeira, e que seguia até o meio-dia; reiniciava às 14h e seguia até às 17h; havia recreio de 15 minutos pela manhã e pela tarde. Anota, ainda, que no sábado a aula era somente pela manhã. Não faz menção sobre merenda, confirmando o informado pelo encarregado no relatório. Ela também faz anotações sobre o “aproveitamento” e destaca que as duas crianças “não tinham conhecimento de letras nem números e muito pouco falam a nossa língua, porém mostram um aproveitamento bem acentuado e acompanham as aulas com muito interesse”.

---

<sup>vi</sup> A descrição de que “os índios estão acampados nas roças a trabalhar e um pouco distante” faz referência ao *panelão*.

No segundo mês de aula, foram matriculados 5 alunos “brasileiros”, mas foram desligados no mês seguinte, por falta de frequência. No último mês do ano, havia 5 alunos indígenas matriculados. É interessante notar que, em novembro, a professora registrou em “aproveitamento” que havia muitas faltas devido a doenças e trabalhos na roça – o que vai ser uma constante ao longo do tempo. Ela também anotou que foi comemorada a Proclamação da República no dia 15, mostrando que os ensinamentos cívicos faziam parte do programa da escola para além do canto diário do hino nacional<sup>8</sup>.

Por meio das correspondências entre o encarregado e a 7ª Inspeção Regional é possível acompanhar cada passo da construção da escola, desde a retirada da madeira, iniciada em novembro de 1941, até sua conclusão, em abril de 1942<sup>9</sup>. O prédio foi construído “de acordo com a planta”<sup>10</sup>, provavelmente enviada pela IR7, sendo destinado para a escola e a administração<sup>vii</sup>. Foi inaugurado no dia 1º de maio, conforme instruções da IR7 – ou seja, no Dia do Trabalho, outro feriado importante no calendário cívico do país durante o governo de Getúlio Vargas<sup>11</sup>. A primeira vez que aparece o nome da escola nos documentos, no entanto, é antes disso; no mês de fevereiro a lista de frequência é apresentada com uma capa onde está escrito: “Boletim de frequência da escola ‘Benjamin Constant’”<sup>12</sup>. Nas fotos abaixo é possível observar o exterior do prédio, em frente ao qual posam alunos em seus uniformes e a professora; bem como o interior da escola com os quadros negros ao fundo, os alunos sentados nas carteiras, a professora Helena de pé à esquerda e o encarregado Francisco Vieira também de pé à direita.

---

<sup>vii</sup> Em um relatório de 1945, Francisco Vieira fez uma descrição detalhada do prédio, informando inclusive que a planta sofreu algumas adaptações quando de sua construção, além de ampliações – um sótão e, nos fundos, uma casinha higiênica de quatro lugares e um refeitório. A área total do prédio principal era 152,28m<sup>2</sup> e do prédio adicional para o refeitório era 65,000m<sup>2</sup>. A sala de aula, de 50,40m<sup>2</sup>, tinha 5 quadros negros embutidos nas paredes; 24 carteiras de três lugares cada uma; 5 quadros ilustrativos, 3 mapas, 1 estante com a biblioteca da escola e 1 “bireaux”. **Ofício-relatório n° 46**. Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos, 01 out. 1945. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_662\_39\_fl\_f11.



**Figura 11:** Alunos e professora reunidos em frente à Escola Benjamin Constant, 1942. Fonte: Museu do Índio/RJ, BR MI SPI DA IR7 NO 1-135 / NO131.



**Figura 12:** Alunos no interior da Escola Benjamin Constant, 1942. Fonte: Museu do Índio/RJ, BR MI SPI DA IR7 NO 1-135 / NO135.

Para o período da administração de Francisco Vieira, não possuo informações oriundas de conversas com os *kófa*. Mas buscando documentos no Arquivo da Secretaria da Educação/RS, encontrei um trabalho de pesquisa realizado pela professora kaingang Martina *Kagmu* Lopes Amantino<sup>viii</sup> nos anos 2000, em que ela apresenta, com suas palavras, uma entrevista que fez com João Pedro *Gavogsi* Lopes, que foi aluno nos primeiros anos da escola<sup>ix</sup>. João Pedro relatou sobre a chegada de Francisco e Helena Viera a Nonoai e a criação da escola, à qual foi obrigado a frequentar aos 14 anos. “Eles fizeram mais uma reunião para pedir aos pais das crianças que colocassem seus filhos na escola e alertaram que estudar é importante, para aprender a ler e escrever em português. Sofremos muito com a professora pois não entendíamos português”. Ele relatou que estudavam “todos os dias da semana na parte da manhã. Nós éramos no número de 40 alunos, meninas e meninos”. Ainda fazendo referência às dificuldades dos primeiros anos, principalmente em relação à língua, encerrou dizendo: “Atualmente é mais fácil de estudar porque os professores nas áreas são índios e falam as duas línguas”.

Observando a documentação escrita, é possível afirmar que, a partir de 1942, a escola começou a adquirir uma estabilidade e a concretizar muitas realizações, o que difere do período inicial da escola de Guarita, como veremos no próximo capítulo. Em Nonoai, para esta fase da escola que se estende até 1946, há abundante documentação, pois além dos relatórios acima mencionados, assinados pelo chefe do Posto, localizei as listas de frequência de todos esses anos. Até meados de 1943, os boletins de frequência eram produzidos localmente pela auxiliar de ensino, geralmente datilografados. Em sua maioria, os dados gerais que constam nas chamadas deste período inicial são: nome, idade, sexo, nacionalidade, data de matrícula, classe e nome do pai ou responsável. A partir de agosto de 1943<sup>13</sup>, os mapas de frequência escolar passam a ser fichas padronizadas enviadas pela Diretoria do SPI. O novo modelo dividiu o espaço para o nome em português e indígena e incluiu colunas específicas para o registro de: notas numéricas de aproveitamento e comportamento, comparecimentos, faltas e observações – e não contava mais com os itens data de matrícula, classe e nome do pai ou responsável. Abaixo reproduzo os dois modelos.

---

<sup>viii</sup> Martina *Kagmu* Lopes Amantino foi aluna na escola do SPI – localizei seu nome nas chamadas dos anos de 1966 e 1967. Em 1970, ela foi para Guarita estudar na Escola Normal criada pelos luteranos, conforme veremos no capítulo seguinte. Ela se formou e foi trabalhar em uma comunidade kaingang em Palmas/PR. Mais tarde voltou a Nonoai para trabalhar na escola da sede – onde realizou o trabalho de pesquisa aqui referido (LIMA, 2018).

<sup>ix</sup> O nome de João Pedro *Gavogsi* Lopes, entrevistado pela professora Martina Amantino, consta nas listas de frequência de 1942 (com 15 anos) e em 1943 (com 16 anos).



MUSEU DO ÍNDIO  
1942

Nº ORDEM	NOME	Idade	Sexo	Nacionalidade	DATA DO NASCIM.	ANOS	PAI OU RESP. NATAL
1	Adão Prestes Meneses	17 an. masc.		brasileira	1.6.42	3º Ano	Pai-Gabriel Meneses
2	FRAN	14 " "		indígena-cingangue	20.1.42	1º "	Gonçarino Victor da Silva
3	PACA	13 " "		" "	16.10.41	1º "	Gonçarino Victor da Silva
4	PANDG	12 " "		" "	21.2.41	1º "	Joaquim Rufácio
5	CARANI	14 " "		guaraní	26.6.42	1º "	João Mariano
6	PAPUHI	12 " "		" "	10.1.42	1º "	João Barbosa
7	TANDAVAU	16 " "		" "	1.7.42	1º "	João Visalva
8	POTARI	11 " "		" "	10.1.42	1º "	Pedro Afonso Moraes
9	TUPARI	22 " "		" "	10.1.42	1º "	Fernandi Albino Moraes
10	CADON	18 " "		cingangue	10.1.42	1º "	Resp-Ceáclio Sales
11	ROSA	9 " "		" "	1.2.42	1º "	Pai-Joaquim Rufácio
12	VAIRERU	10 " "		" "	13.1.42	1º "	Joaquim Casairo
13	INGRE	8 " "		" "	19.1.42	1º "	Pedro Rolim
14	TOIM	8 " "		" "	11.1.42	1º "	Coque da Silva
15	JACA	9 " "		guaraní	20.1.42	1º "	João Honório
16	AVAGU	8 " "		" "	26.1.42	1º "	Antonio Afonso
17	QUAIK	7 " "		cingangue	10.1.42	1º "	Juvenal de Sales
18	JOCARI	12 " "		" "	9.2.42	1º "	José Castano Lopes
19	GASCEIRO	16 " "		" "	9.2.42	1º "	José Castano Lopes
20	João Severo de Lima	9 " "		" "	15.2.42	1º "	Sonifácio Severo de Lima
21	Euclides A. res Meneses	14 " "		brasileira	1.6.42	1º "	Gabriel Meneses
22	José de Oliveira	16 " "		indígena -cingangue	22.2.42	9º "	Gabriel de Oliveira
23	Angônio da Silva	14 " "		" "	20.2.42	" "	Onofre da Silva
24	Altina dos Santos	9 " "		brasileira	22.2.42	4º "	Antonio Francisco dos Santos
25	Georgina " "	14 " "		" "	22.2.42	1º "	Antonio Francisco dos Santos
26	Ana Maria da Silva	11 " "		" "	22.2.42	1º "	Pedro Pompeu da Silva
27	Antonio Manoel dos Santos	13 " "		indígena cingangue	22.2.42	1º "	Pedro dos Santos
28	CANTARIA	9 " "		" "	22.2.42	1º "	Isaías Antonio
29	João Antonio	10 " "		" "	22.2.42	1º "	Pedro Antonio
30	VAIRKAS	18 " "		" "	22.2.42	1º "	Frederico Infácio
31	VAIRKAS	8 " "		" "	23.2.42	1º "	Francisco Forte do Nascimento

0118

BR RSMI SFI-127-140-658-70-214

Figura 13: Boletim de frequência de outubro de 1942 (folha 1). Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_658\_71\_f1\_f2v.

VISTO  
Ministério da Agricultura  
SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS  
INSPECTORIA REGIONAL  
Posto indígena: da **INDIENHA** de **AGOSTO** de 1943.

RESUMO  
Justificadas: 164  
FALTAS: Não justificadas: 128  
TOTAL: 292  
Compreendimentos: 598  
Frequência Média: 27

Assessor de Ensino

Mapa de frequência escolar

N.º de Ordem	NOMES		Nacionalidade	Idade	Sexo	COMPRE- TAMENTO	APROVE- TAMENTO	COMPRE- CIMENTOS	Faltas	Observações
	PORTUGUESES	INDIENHA								
1	João Tomaz	KANERA	cingangue	13 an. masc.		8	8	22		
2	Rufácio Gonçarino	XOARI	"	15 "	"	10	8,5	12	10	trabalho de roça.
3	Paulício Gonçarino	RIN-BOG	"	14 "	"	9	7	16	7	" " "
4	João Pedro Rufácio	PANDG	"	13 "	"	9	10	22		
5	Casiano Mariano	CARANI	guaraní	15 "	"	8	6	21	1	
6	Clestantino Barbosa	PAPUHI	"	13 "	"	8	7	21	1	passou para 2º-4iv.
7	Adolfo Visalva	TANDAVAU	"	16 "	"	8	9	6	17	trabalho de roça.
8	Adérico Afonso Moraes	POTARI	"	12 "	"	7	8	20	2	
9	Rosalina Rufácio	RO-I-BOG	cingangue	10 "	fem.	-	-	-	22	doante
10	Severiano Casairo	VAIRERU	"	11 "	masc.	8	10	22	-	
11	Floriano Honório	JACA	guaraní	10 "	"	10	10	22	-	
12	Atalbio Afonso	AVAGU	"	9 "	"	9	10	22	-	
13	Ceáclio de Sales	GRILA	cingangue	8 "	"	9	9	21	1	
14	Bernardo Lopes	TABRIM	"	13 "	"	7	6	18	4	
15	João Pedro Lopes	GAOKAI	"	16 "	"	9	6	19	3	
16	João Gonçarino	HIBERIM	"	7 "	"	8	8	16	7	
17	Augusto Cadete	AGRE	"	9 "	"	8	8	21	1	
18	Manoel Visalva	INHOQUROVAU	guaraní	17 "	"	10	9	6	17	trabalho de roça.
19	Antonio Visalva	JOCARI	"	10 "	"	9	9	21	1	
20	Antonio Manoel dos Santos	FEN-FEN	cingangue	14 "	"	8	7	10	12	
21	José Infácio	VAIRKAS	"	18 "	"	8	8	7/2	7	
22	Euclides Pereira	TUCARIN	"	13 "	"	10	10	21	1	
23	João Trindade	FERRAO	"	14 "	"	8	7	16	7	
24	Bartolomeu Camberó	FATRI	"	13 "	"	8	8	21	1	
25	Artur Bernardo Dardor	TABRIM	"	17 "	"	-	-	-	22	trabalho de roça.
26	Francisco Jorge de Sales	KIN-UTI	"	9 "	"	10	10	22	-	passou para-2º-4iv.
27	Pedro Afonso Mariano	QUARHY	guaraní	10 "	"	10	10	17	5	" " 2º "
28	Luciano Afonso Mariano	TABRIM	"	16 "	"	9	10	22	-	
29	Domingos José	HIBRY	"	9 "	"	8,5	9	17	5	330
30	Artur Honório	HABAN	"	19 "	"	10	10	22	-	
31	Leáclio Doca	CARANI-POY	"	9 "	"	10	10	13	9	
32	Ovídio Dardor	YORY	cingangue	13 "	"	-	-	-	22	

0324

6-740-130-34

Figura 14: Mapa de frequência escolar de agosto de 1943. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_659\_71\_f1\_f1v.

Analisando as listas de frequência entre 1942 e 1946, o número de alunos matriculados na escola teve um alto crescimento no princípio e manteve-se elevado. É importante destacar que, à exceção do ano de 1943, durante esse período a escola sempre contou com alunos não indígenas. Em relação aos indígenas, a partir de 1942, havia não só alunos kaingang, mas também guarani. Em 1942, a escola iniciou com 17 alunos indígenas, dos quais 11 eram kaingang e 6 guarani; mas a partir de maio, já eram 37 alunos, sendo 31 kaingang e os mesmos 6 guarani. Ao longo desse período inicial, o número de matrículas indígenas manteve-se quase sempre acima de 30, alcançando 43 nos meses de maior número em 1942. Os kaingang sempre foram maioria, mas os guarani chegaram a ser 15 alunos no ano de 1943.

Alguns registros nos documentos indicam que os não indígenas que frequentavam a escola eram geralmente familiares de funcionários do Posto ou moradores da região. Uma anotação na lista de frequência de agosto de 1944<sup>14</sup> indica que a aluna Maria Gloria Silva era esposa de um empregado do Posto. Em maio de 1946<sup>15</sup>, por exemplo, os 5 alunos não indígenas eram provavelmente filhos de funcionários<sup>x</sup>, sendo que 2 deles tinham o sobrenome Vieira dos Santos, ou seja, eram filhos do encarregado e da professora. Em um relatório de 1944<sup>16</sup>, Francisco Vieira também menciona que “Um dos alunos não índios incluídos na matrícula atual é morador no Povoado e faz este trajeto diariamente até o Posto para fazer seu curso nesta Escola”, mostrando que, em função do acesso restrito à escola na região, alunos que moravam fora estudavam no Posto.

Nos primeiros anos, na coluna “nacionalidade” do mapa de frequência escolar, a professora registrava “brasileiro” no caso dos alunos não indígenas. Em setembro de 1945<sup>17</sup>, ela passou a registrar “não índio” – o que certamente foi resultado de uma nota publicada no Boletim Interno de maio<sup>18</sup>:

Apesar das recomendações já feitas a respeito do tratamento que se deve dar aos índios, chama-se a atenção dos srs. encarregados de P.I. que não se deve distinguir, como ainda se observa em avisos de alguns P.I. e mesmo em mapas de frequência escolar os civilizados dos índios, pela denominação de índios e brasileiros, mesmo porque nenhum dos brasileiros pode ser mais brasileiro do que os brasilíndios.

Merece destaque que a definição pelo termo “não índio” tenha sido decidida pelo próprio encarregado, não tendo havido uma orientação da Direção do SPI nesse sentido. Em ofício ao chefe da IR7 no mês de outubro<sup>19</sup>, Francisco Vieira escreveu: “E como o Snr. Chefe da SOA não diz como se deve chamar esse elemento eu dei esta denominação, mas reconheço que isto nada diz quanto à nacionalidade, como nos casos dos Bol. Escolares – onde pede

---

<sup>x</sup> Havia mais dois que eram certamente filhos do trabalhador Luiz Telles de Souza, e outra de sobrenome Dias dos Santos, provavelmente filha de um dos dois funcionários de mesmo sobrenome.

nacionalidade”. Ele pergunta a seu superior como deveria se referir à nacionalidade de índios e não índios e afirma que, na falta de orientação, “adotará a denominação de BRASILEIROS E BRASILÍNDIOS”. Embora faça esta observação ao final, o que se constata nas listas de frequência é a manutenção do termo “não índio”.

A documentação indica que as aulas ocorriam em uma única sala, com todos os alunos simultaneamente, embora tivessem variadas idades e níveis de aprendizagem, conforme comento a seguir. Entre os indígenas, a idade mínima de ingresso na escola era 7 anos; e idade máxima variou entre 19 e 22 anos – à exceção de dois alunos com 45 e 59 anos matriculados em 1942. Com a criação do jardim de infância em 1946, a idade mínima passou a ser 3 anos. Não há registro sobre o horário das aulas nesse período, mas o fato de que eram oferecidas três refeições aos alunos, como veremos adiante, leva a inferir que ocorriam nos dois turnos. De acordo com o relatório de março de 1945<sup>20</sup>, além das aulas nos turnos da manhã e da tarde, passaram a ser ministradas aulas “à noite para adultos e empregados”. No entanto, observando as listas de chamada daquele ano, não localizei novos alunos com idade mais avançada, nomes de funcionários do SPI ou qualquer outra informação que indicasse a existência de uma turma de adultos. As únicas referências a aulas noturnas nos documentos desse período constam em cartas escritas pela professora Helena<sup>xi</sup>, não havendo outros registros que confirmem se elas de fato ocorreram.

Em relação ao ano escolar dos alunos, até meados de 1943, quando a professora confeccionava as listas de chamada, ela registrava a “classe” em uma coluna própria ou no topo do documento. Todos os alunos indígenas estavam no 1º ano. Alguns dos “brasileiros” estavam no 2º, 3º ou 4º anos. Com o mapa de frequência escolar padronizado a partir de agosto de 1943, Helena deixou de registrar a classe por alguns meses. Em 1944, ela encontrou uma nova forma de fazer esse registro: listando os alunos por ano escolar. Em julho daquele ano<sup>21</sup>, por exemplo, havia 19 kaingang e 5 guarani no 1º ano; e 7 kaingang e 6 guarani no 2º ano. Em setembro de 1945<sup>22</sup>, havia 20 kaingang e 4 guarani no 1º ano; 5 kaingang e 1 guarani no 2º ano; e 1 kaingang e 4 guarani no 3º ano. Em 1946<sup>23</sup>, havia pela primeira vez alunos indígenas no 4º ano: 1 kaingang e 3 guarani. Além disso, havia 4 crianças kaingang no jardim de infância.

O número de meninas indígenas matriculadas nesse período chama atenção por ser bastante reduzido, principalmente nos primeiros três anos de existência da escola. Na maior

---

<sup>xi</sup> Em maio de 1946, ela anunciou que no mês seguinte “possivelmente” seriam dadas aulas à noite, indicando que, em realidade, elas ainda não aconteciam. Em março de 1947, ela escreveu que lecionava nos três turnos, “à noite até às 11 horas”. **Carta da Helena Abduch Vieira dos Santos ao chefe da IR7**. Posto Indígena Nonoai, 12 mai. 1946. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_663\_14\_f1\_f2. **Carta de Helena Abduch Vieira dos Santos ao diretor do SPI e ao chefe da IR7**. Posto Indígena Nonoai, 11 mar. 1947. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_663\_83\_f1.

parte do ano de 1942, elas eram 3 em um universo de 43 estudantes indígenas (7%); em 1943, as meninas eram 2 em uma turma de 40 indígenas (5%); e na maior parte do ano de 1944 eram 3 de um total de 37 (8%). A presença feminina, no entanto, cresceu com o tempo, alcançando 20% em 1945, em que havia 7 meninas em um total de 35 alunos indígenas; e 25% em 1946, em que havia 8 de 32.

Em relação aos nomes dos alunos, é importante observar que até julho de 1942, todos estavam registrados apenas em português. Em agosto daquele ano, 20 nomes, de um total de 43 indígenas, passaram a ser escritos nas línguas originárias. A partir de setembro, a maioria dos nomes de alunos indígenas estavam em kaingang ou guarani, chegando a 38 dos 43 que compunham a turma. Essa mudança, certamente, foi resultado de instruções da Diretoria, publicadas no Boletim de junho daquele ano<sup>24</sup>.

Recomenda-se aos encarregados de Postos que não tenham a preocupação, já tantas vezes verificada, de trocar os nomes que os índios tem nas suas tribus, por outros de língua portuguesa, como se houvesse desdouro em nossos selvicolas conservarem entre nós os seus, quasi sempre bonitos, poeticos e mesmo honrosos nomes indígenas, geralmente ligados ao seu aspecto fisico, ás suas atitudes morais ou a natureza que os rodeia, e, por isso, tambem muito mais significativos que os de João, de Antonio, de André. etc... com que são crismados entre nós.

Esta modificação no registro dos nomes dos alunos em Nonoai foi inclusive parabenizada publicamente pela Diretoria, no Boletim, alguns meses depois: “Merece louvores porque de acordo com as recomendações da Diretoria está preservando os belíssimos nomes indígenas dos alunos”<sup>25</sup>. Em abril de 1943<sup>26</sup>, a professora Helena fez correções nos nomes indígenas de alguns alunos por estarem equivocados nas listas de frequência escolar anteriores, mostrando novamente a preocupação do Posto pela valorização dos nomes indígenas<sup>xii</sup>. Até a metade de 1943, todos os nomes foram registrados somente nas línguas indígenas. Mesmo com o início do mapa de frequência padronizado em agosto de 1943, que passou a ter duas colunas para o nome em português e em língua indígena, os alunos indígenas continuaram tendo seus nomes escritos no seu idioma na coluna respectiva. A partir de 1944, passaram a haver alguns alunos que tinham seu nome registrado somente em português – número que variou de 1 a 6 alunos.

---

<sup>xii</sup> A correção na escrita dos nomes também é relatada pelo encarregado no relatório mensal de abril. Francisco Vieira informa que alguns nomes estavam trocados e outros estavam com a grafia errada e explica, ainda, que a língua kaingang parece não ter a letra “L”. Depois de descrever a retificação de cada um dos sete nomes, ele conclui afirmando que assim o Posto havia oficializado os “lindíssimos nomes indígenas de todos os seus índios”; e solicitando à Diretoria do SPI a manutenção da grafia original dos nomes “com o fim de conservar o patrimônio da língua indígena em vias de desaparecimento”. **Ofício-relatório nº 17**. Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos, 01 mai. 1943. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_659\_99\_fl\_f4.

A infrequência dos alunos chama atenção nas listas de chamada. Antes da ficha padronizada, as faltas não eram registradas por aluno; a professora anotava o número de faltas justificadas e não justificadas do total de alunos (indígenas e não indígenas), além da frequência média de alunos em sala de aula. A frequência média era um dos números publicados mensalmente nos Boletins do SPI na década de 1940, junto com o número de matrículas. Esses dados serviam para a avaliação do desempenho dos Postos Indígenas e suas escolas por parte da Diretoria. Apresento como exemplo dados de setembro de 1942, quando a escola teve o maior número de matrículas de alunos em geral (58) e de alunos indígenas (43) nesse período, e também alto número de faltas. Nesse mês a frequência média de alunos em sala de aula foi 32<sup>27</sup>, pouco mais da metade da turma. O número total de faltas justificadas foi 63 e não justificadas, 494. À semelhança do registro citado de 1941, as faltas justificadas aparecem anotadas como “por trabalhos de roça” ou apenas “por trabalho”, mas em alguns meses constam também como “por doença”. Percebe-se, no entanto, que a maioria das faltas eram por outros motivos considerados não justificáveis. Nas listas de chamada, a professora ainda registrava o cancelamento de matrículas por “falta de frequência”, quando fosse o caso.

Merece destaque o mês de novembro de 1942, em que não foi localizado o boletim de frequência – talvez porque não tenha nem mesmo sido preenchido. Em relatório<sup>28</sup> referente a esse mês, o encarregado registrou que “A frequência da Escola ‘Benjamin Constant’ bastante se ressentiu com as intrigas que teceu o indivíduo Francisco Pedro Leal”, pois, segundo Francisco Vieira, esse sujeito, “Fêz crêr os índios que o Governo estava reunindo seus filhos para mandar à guerra e assim houve um retiro quase total das crianças indígenas, da Escola, e mais sortes de intrigas”. As faltas de dezembro, que a auxiliar de ensino discriminou entre alunos “brasileiros” e indígenas, ilustram o impacto dessa situação na frequência escolar. Entre os 43 alunos indígenas, a média de presença foi 16, enquanto que entre os 13 “brasileiros”, ela foi de 8 alunos<sup>29</sup>. No relatório mensal<sup>30</sup>, o encarregado deixou registro indicando que a situação da escola estava em vias de resolução: “A frequência da Escola ‘Benjamin Constant’ ainda não melhorou no mês findo, mas cremos que no mês corrente subirá ao normal, visto que se está restabelecendo a confiança nos índios e as crianças todas voltando à Escola”.

A partir de agosto de 1943, na nova ficha de frequência, a professora passou a fazer os registros por aluno, escrevendo ao lado de cada nome os comparecimentos, as faltas e o motivo das faltas justificadas. Desse mês em diante, é possível calcular a média de faltas por aluno, número que permite analisar exclusivamente a frequência dos alunos indígenas, já que a “frequência média” era referente ao total dos alunos, incluindo os não indígenas. Até 1946, a média de faltas por aluno variou de 0,1 a 5,6. Os motivos mais comuns para as faltas eram os

mesmos já citados anteriormente: trabalho de roça e doença. Nos meses de setembro e novembro de 1943, o encarregado registrou que “foram dispensados alguns alunos para os trabalhos de roça”<sup>31</sup>, mostrando, de certo modo, a compreensão do Posto à infrequência por esse motivo. No relatório mensal de julho de 1944<sup>32</sup>, o chefe do Posto explicou que “Neste mês várias vezes foram interrompidas as aulas em consequência dos doentes que estiveram passando mal na enfermaria e eram muitos”. Havia também alguns motivos mais específicos, como as festas de Santo Antônio, São João e São Pedro, conforme explicado por Francisco Vieira nos relatórios de junho de 1943<sup>33</sup> e 1945<sup>34</sup>. Em casos de alunos infrequentes, a professora cancelava a matrícula e justificava. Em maio de 1945, por exemplo, a professora cancelou a matrícula do aluno guarani Tandavajú “por ter deixado a Escola para se casar”<sup>35</sup>.

Se os registros de 1941 indicavam a ausência da alimentação escolar e sua demanda por parte da comunidade, em 1942, esta questão foi resolvida. O encarregado registrou em relatório referente a novembro daquele ano<sup>36</sup>, que havia sido concluída a construção de um edifício para “Refeitório dos alunos e despensa” e mencionou, pela primeira vez, que os alunos recebiam merenda: “Os alunos pela manhã tem tomado leite com pão e aos sábados geralmente ganham galinha com arroz”. Se no começo a fornecimento de almoço aos alunos ocorria apenas aos sábados, logo ele passou a ser diário. Nos relatórios, Francisco Vieira geralmente escrevia sobre a alimentação que era oferecida. Os alunos recebiam café da manhã, almoço e merenda à tarde. Ao ler os relatórios de 1943, é possível notar que havia épocas de maior escassez em que os alunos recebiam “somente trigo e fubá”<sup>37</sup> para o almoço e épocas de mais abundância, em que era oferecido “verdura, feijão verde e carne duas vezes por semana”<sup>38</sup>. De acordo com os relatórios de 1944 e 1945, o café da manhã e a merenda da tarde incluíam leite acompanhado de algum dos seguintes alimentos: pão, canjica, quirera, batata doce, farinha ou fruta. Para o almoço eram oferecidos alimentos como carne de galinha ou porco, verduras, feijão, canjica, quirera, arroz, mandioca, batata, polenta. Um relatório específico da escola<sup>39</sup>, elaborado pela auxiliar de ensino em 1945, apresenta informações sobre a alimentação e revela que a escola também prestava assistência aos alunos em relação ao vestuário.

Todos os alunos índios ganham alimentação, roupas, cobertores, chapéus e calçados fornecidos pelo Posto. Alimentação: São alimentados 3 vezes ao dia, fartamente: – pela manhã, às 8 horas e às 17 horas, após o encerramento das aulas: leite com pão, canjica, polenta ou farinha, ou mingaus; às 12 horas – almoço: verduras, feijão, canjica, carne de porco, quirera, polenta, mandioca, sopas, papas, ovos e arroz com galinha uma vez por semana. Leite: São distribuídos diariamente 30 litros de leite aos alunos e outros índios. Uniformes: Cada aluno tem para uso diário: 1 casaco de brim; 2 uniformes tipo comum – camisa de riscado e calça de brim; e 1 uniforme tipo escoteiro – blusa caqui e calça azul-marinho – como uniforme de gala.

De fato, há diversos registros da distribuição de sapatos e uniformes produzidos na própria escola durante esse período. Além disso, os documentos indicam que o Posto dispensava cuidados à saúde dos alunos. Em 1943, por exemplo, houve a aplicação de “vacina anti-tífica”<sup>40</sup>. Também há registros da administração de iodo – para o tratamento da tireoide<sup>41</sup> e de papeira (caxumba)<sup>42</sup>. Se por um lado, o oferecimento de alimentação, vestuário e cuidados de saúde por parte do Posto fazia parte de sua ação de proteção e de “civilização”; por outro, era utilizado para atrair as crianças – do mesmo modo que uma peça no interior do refeitório. Em relatório de 1945<sup>43</sup>, ao descrever o espaço físico da escola, Francisco Vieira, mencionou a existência de uma peça dentro do refeitório que se destinava “à parada dos alunos em dia de chuva e frio para fazer fogo e tomar o chimarrão, coisas indispensáveis ao índio e que lhe servem de atrativos”.

Outra forma de tentar atrair os indígenas à escola eram as premiações aos melhores alunos. Em dezembro de 1942, aparece pela primeira vez na lista de frequência a classificação de 1º a 2º lugar da classe<sup>44</sup>. Um aluno kaingang recebeu o 1º lugar e um aluno guarani, o 2º lugar – os únicos dois alunos indígenas aprovados. Em relatórios anteriores, o encarregado havia informado sobre a criação da premiação de final de ano aos dois primeiros alunos “afim de estimulá-los”<sup>45</sup>; “com o fim de obter melhores resultados no próximo ano”<sup>46</sup>. Duas observações merecem destaque. Primeiro, que o prêmio era uma potranca, ou seja, uma forma de incentivar a criação de animais. Outro ponto a ressaltar é que a premiação foi feita a um aluno de cada povo indígena, o que poderia indicar uma estratégia do encarregado em manter aliança com as lideranças tanto kaingang quanto guarani. Em dezembro de 1943, a professora também registrou na coluna “observações” os alunos que ficaram em 1º, 2º e 3º lugares<sup>47</sup>. Em relatório do mesmo mês<sup>48</sup>, o chefe do Posto registrou premiação aos dois primeiros colocados: “uma vaca mansa com cria para leite” para o aluno kaingang que ficou em 1º lugar; e “uma égua mansa” para um guarani que ficou em 2º. Em 1944, além da premiação de uma potranca para as duas primeiras colocações de um kaingang e um guarani, também foi entregue um “corte de vestido” para o 1º lugar em “trabalhos manuais e arte culinária” a uma menina kaingang<sup>49</sup>. Segundo o encarregado, “Para os primeiros lugares foi levado em conta o comportamento e a atividade no trabalho agrário da Escola”<sup>xiii</sup>. Em 1945, ao 1º e ao 2º lugar da escola foram entregues uma vaca e uma potranca, respectivamente. Os vencedores foram

---

<sup>xiii</sup> No mesmo relatório, o encarregado relatou que também foi entregue uma potranca como prêmio “ao índio ‘CABO’, Chefe da Polícia Indígena, pelos serviços prestados à Escola e à família indígena, – é um dos índios mais ativos e trabalhadores junto ao ‘Coronel’”. Ele também esclarece que “O índio ‘Coronel’ veio pedir para não serem incluídos os seus filhos, nem os dos outros ‘chefes’, nos que deveriam concorrer para o prêmio da Escola. Explica, ele, que assim os ‘soldados’ não ficariam pensando que o interesse que tem pela Escola é por causa do prêmio”.

dois alunos kaingang, um menino de 10 anos e uma menina de 7. Conforme a professora Helena, os prêmios eram dados aos alunos “afim de estimulá-los ao estudo e, visando também, o interesse dos mesmos à pecuária”. O critério de escolha havia sido a aplicação, o comportamento e a assiduidade<sup>50</sup>.

Também encontrei registro de prêmios mais simples entregues durante o ano para os alunos que não tinham nenhuma falta. Na lista de frequência de abril de 1943<sup>51</sup>, por exemplo, Helena assinalou a premiação de três alunos indígenas com um sabonete, o que mostra ainda que o Posto estava atento às orientações do SPI quanto aos ensinamentos de higiene. Em relatório de novembro<sup>52</sup>, há registro da entrega de cintos de couro para os 9 alunos guarani que não tiveram faltas. Embora fossem indígenas os alunos que recebiam a premiação de final de ano, a taxa de aprovação escolar era baixa.

Em 1942, de um total de 43 alunos indígenas, apenas 2 foram aprovados, ou seja, menos de 5% do total. Ainda que a aprovação dos “brasileiros” também fosse baixa, era muito mais alta que a dos indígenas: 3 de 13 alunos<sup>53</sup>. Mesmo com o reduzido número de indígenas aprovados, no relatório referente ao mês de dezembro<sup>54</sup>, o encarregado escreveu o seguinte:

Foi feito exame de fim de ano nos dias 15 e 16 verificando-se excelente resultado; 2 alunos indígenas passaram para o Segundo Livro, fazendo contas de adição e subtração e operam com o cruzeiro. Os outros alunos ainda que ficassem no 1º Livro mas demonstram muito aproveitamento e muito gosto pelo estudo. Aos 2 primeiros lugares foi dado um prêmio de uma potranca especial a cada um, o que causou grande satisfação a todos os índios e parece dará muito bom resultado.

Em 1943, a professora fez registros nas chamadas dos alunos que passavam para o 2º livro ao longo do ano, mostrando que havia a possibilidade de avanço durante o ano letivo, não somente no final. Naquele ano, em que apenas indígenas frequentaram a escola, de um total de 40 alunos, Helena assinalou a aprovação de 12<sup>xiv</sup> para o 2º livro, 5 kaingang e 7 guarani. Esses números revelam que houve um aumento na aprovação que saltou para 30%. Já em 1944, o encarregado registrou em relatório<sup>55</sup> que foram realizadas provas finais na escola e que, dos 35 alunos indígenas que fizeram as provas, apenas 6 foram aprovados: no 1º ano, 1 guarani; e no 2º ano, 4 guarani e 1 kaingang, indicando uma taxa de 17% de aprovação entre os indígenas. Em contraste, entre os não indígenas, 6 fizeram exame e 5 passaram de ano. Em 1945<sup>56</sup>, de um total de 35 alunos indígenas, apenas 12 foram aprovados: no 1º ano, 3 guarani; no 2º ano, 4 kaingang e 1 guarani; no 3º ano, 1 kaingang e 3 guarani. Dos 20 alunos kaingang no 1º ano,

---

<sup>xiv</sup> De acordo com o relatório escrito pelo encarregado, 16 alunos foram aprovados. **Ofício-relatório n° 25.** Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos. 01 jan. 1944. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_660\_55\_fl\_f7.



nenhum foi aprovado. No entanto, comparado ao ano anterior, o número de aprovados duplicou, passando para 34% de aprovação. Manteve-se a disparidade em relação aos não índios: dos 7 alunos na chamada, 4 passaram de ano. A baixa aprovação gera inúmeros questionamentos sobre esta escola, como sua capacidade de ensinar as crianças indígenas, o que será abordado na parte 4.

Em relação aos conteúdos ensinados na escola nesse período, um trecho do relatório de 1942, reproduzido acima, fornece as primeiras informações: contas de adição e subtração e operações com o cruzeiro. No ano seguinte, o chefe do Posto revela em relatório<sup>57</sup> que, além da alfabetização e da matemática, era ensinado “boas maneiras” e, para as meninas, bordado, tricô, costura e trabalhos domésticos. Na foto apresentada na sequência, podemos observar “meninas no serviço manual”, conforme a legenda original da fotografia. Merece destaque que havia também uma mulher adulta participando da atividade. É possível que ela fosse uma aprendiz de corte e costura juntamente com as meninas, ou ainda que atuasse como auxiliar da professora ensinando as meninas.

Saiu em 1º lugar nos exames de fim de ano o aluno PANDGÚ, caingang, com 13 anos. Este aluno lê com clareza, ditados bem feitos, compreende bem a pontuação e faz as 4 operações corretas, opera com o cruzeiro e resolve testes de aritmética admiravelmente. [...] a 4 índias foi ensinado bordar, ponto de lã, coser a máquina e trabalhos domésticos. Cada dia era levado um aluno á mesa com o Encarregado e família, servido igualmente, afim de tomarem regras de boas maneiras.



**Figura 15:** Meninas no serviço manual, 1944. Fonte: Museu do Índio/RJ, BR MI SPI DA IR7 NO 1-135 / NO129.

Em 1944, com presença de alunos indígenas no 2º ano, foram ampliadas as matérias escolares. Além de português e aritmética, passou a haver também, geografia e história do Brasil. É importante destacar que esta ampliação levou à contratação de uma professora auxiliar para ficar responsável pelos “alunos das primeiras letras”<sup>58</sup>, Arialba Roque de Lima, esposa de um trabalhador do Posto<sup>59</sup>. Observando as provas finais<sup>60</sup> dos alunos que foram aprovados, elas revelam um pouco do que era ensinado<sup>xv</sup>. O exame de história tinha 10 perguntas, das quais a maioria era relativa a datas e nomes: “Quem descobriu o Brasil e em que data?”; “Quem era o rei de Portugal quando o Brasil foi descoberto?”; “Quando foi proclamada a República? Por quem?”; “Como se chama o nosso presidente?”. Havia duas perguntas que tratavam dos indígenas, mas não estabeleciam nenhuma relação com os indígenas daquele Posto, os kaingang: “Quem habitava o Brasil quando foi descoberto?”; “Quais eram as principais nações? Dar algumas das tribos de cada nação”. O exame de geografia apresentava 10 perguntas sobre

<sup>xv</sup> São encaminhadas as provas escritas (história, geografia, português e aritmética) dos alunos indígenas aprovados nos exames finais do 2º ano. Aluno kaingang: Vainrãd. Alunos guarani: Avajú, Jacá, Quarahy e Nahan.

geografia física e política. Metade delas fazia referência ao Brasil: “Qual o maior rio do Brasil?”; “Qual a superfície do Brasil?”; “Quantos estados tem o Brasil?”; “Qual é a capital do Brasil? Dos estados do Paraná, Sta. Catarina e Rio Grande do Sul?”; “Em que continente se encontra o Brasil?”. O relatório da escola de 1945<sup>61</sup> aponta duas novas matérias naquele ano: história natural e geometria. As meninas continuaram recebendo ensinamentos de “serviços caseiros, arte culinária rudimentar e costuras”. Quanto aos meninos também são descritos ensinamentos específicos: “Aos índios, início de trabalhos de serrinha, trabalhos com criação e até já contamos com um aluno guaraní – Quarahy – ótimo campeão”.

Observando as provas acima referidas, fica evidente a importância dada aos ensinamentos pátrios. Registros indicam que cantar o hino e hastear a bandeira faziam parte da rotina diária<sup>xvi</sup>. O civismo, no entanto, extrapolava o espaço escolar, principalmente por ocasião dos feriados nacionais e datas comemorativas. Encontrei documentos sobre a organização dos alunos em desfiles do 7 de Setembro de 1942 a 1945. Merece destaque especial a participação de um grupo de alunos no desfile da “Semana da Pátria” em Porto Alegre em 1942. A documentação indica que esta foi uma iniciativa do encarregado e que os planos iniciaram-se pelo menos três meses antes, quando Francisco Vieira enviou telegrama<sup>62</sup> à IR7, no princípio de julho, informando que os “alunos indígenas estão em condições de formar semana da pátria” e, caso a Inspetoria autorizasse a ida a Porto Alegre, ele iria prepará-los. Inicialmente, a ideia do encarregado era que 40 alunos participassem<sup>63</sup>, porém, o governo do estado, que aceitou a solicitação do encarregado de custear a viagem, limitou o número para 15<sup>64</sup>.

Na metade do mês de agosto, Francisco Vieira informou seus superiores sobre a visita de uma comitiva do governo do estado com o objetivo de verificar o estado sanitário dos alunos e deixar todos os recursos necessários para a viagem. De acordo com o encarregado, o estado demonstrava grande interesse na ida dos alunos a Porto Alegre para representar a “nação indígena semana pátria”<sup>65</sup>. Acompanhados do encarregado, os alunos saíram de viagem uniformizados de escoteiros e levaram consigo a roupa para a parada, a mesma que seria usada por todas as escolas, conforme combinado com o estado: calça azul, tênis branco e blusa branca tipo esporte.<sup>66</sup> Em telegrama no dia da viagem, Francisco Vieira informou que somente 13 alunos embarcariam porque, de última hora, os pais de 2 alunos discordaram que seus filhos

---

<sup>xvi</sup> Em abril, um escrívão de Carazinho ao visitar o Posto deixou o seguinte registro no Livro de Visitas: “A minha impressão ao penetrar neste Posto foi ótima, principalmente, na ocasião em que foi cantado pelos pequenos índios, o Hino Nacional, na hora do arreamento da Bandeira de minha gloriosa Pátria”. **Ofício-relatório n° 17**. Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos, 01 mai. 1943. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_659\_99\_fl\_f4.

fossem junto. O encarregado faz questão de destacar que o Posto tinha por norma obedecer rigorosamente a tradição do SPI de não coagir nem obrigar os índios a nada, por isso deixava em Nonoai os que não tinham vontade de ir<sup>67</sup>.

O relatório mensal do mês de setembro<sup>68</sup> apresenta o “diário de viagem dos alunos” em que o encarregado relata detalhadamente o que foi feito em cada um dos dias da viagem, que teve partida no dia 27 de agosto e retorno somente no dia 16 de setembro<sup>xvii</sup>. A descrição inicia citando o nome dos alunos que participaram e, para minha surpresa, todos os meninos eram guarani, à exceção de um<sup>xviii</sup>. Por que razão os kaingang não tomaram parte na viagem? Uma possibilidade é que as famílias e as lideranças kaingang não tivessem concordado com a ideia. A documentação, de fato, revela que havia uma certa rivalidade entre os kaingang e os guarani, que pode ter influenciado a não participação de alunos kaingang na viagem a Porto Alegre: os kaingang diziam que os guarani não eram índios<sup>xix</sup>. Outra é que, em função do número limitado de alunos que poderiam ir, o encarregado tenha priorizado levar os guarani, especialmente por seus resultados na escola – 7 deles passaram para o 2º livro ao longo do ano e/ou foram premiados no final. Acredito que as duas razões acima podem ter se combinado. Sabe-se que, inicialmente, Francisco Vieira tinha a intenção de levar 40 alunos a Porto Alegre, o que obviamente envolveria os kaingang. Porém, tendo esse número limitado a 15, ele pode ter feito uma escolha de quem levar, priorizando os guarani – que contabilizavam um total de 13 alunos matriculados na escola.

---

<sup>xvii</sup> O “diário” relata a saída de Nonoai no dia 27 de agosto; o percurso da viagem até chegar a Porto Alegre no dia 30 de agosto; a recepção pela Secretaria de Educação e a hospedagem na Escola de Cadetes. Quanto à estadia na capital, descreve: a participação na cerimônia de chegada do fogo simbólico no Campo da Redenção; passeios pela cidade com visitas à hidráulica, a jornais e estações de rádio, ao Mercado, à Bromberg, à Prefeitura, a uma siderúrgica; ida ao Campo de Polo para assistir demonstração de educação física de todas as escolas; passeio de barco pelo Rio Guaíba; ida ao estádio da Escola de Cadetes para assistir a uma demonstração de instrução militar; visita ao 3º RCD (Regimento Osório); ida ao cinema Vera Cruz para assistir sessão especial; participação em festa no Palácio do Governo; participação no desfile da Grande Parada da Pátria; comparecimento ao desfile da Parada Militar na Avenida Borges de Medeiros e à Hora da Pátria no Campo de Polo; visita ao 3º Regimento de Aviação na cidade de Canoas onde foi oferecido um voo de avião, “o que os indiozinhos aceitaram muito contentes e deslumbrados”; visita a fábricas de vidros, móveis, tecidos e chocolate e um moinho; visita ao Instituto de Educação. O encarregado também participou de reuniões com autoridades, inclusive com o Interventor federal Cordeiro de Farias. O diário ainda relata o retorno a Nonoai: o embarque em Porto Alegre no dia 13 de agosto; a internação hospitalar de dois meninos que apresentaram febre no percurso e foram diagnosticados com sarampo; a viagem do restante do grupo, com chegada ao Posto no dia 16 de agosto.

<sup>xviii</sup> Os nomes dos alunos eram: Pangdú, Carahy, Papuhy, Tendavajú, Poty, Tupan, Jacá, Avajú, Quarahy, Tatandy, Nhery, Nahan e Carahy-Poty. O nome em português de Pangdú era João Pedro Eufrásio, e ele era filho de Joaquim Eufrásio, funcionário do SPI e liderança kaingang à época.

<sup>xix</sup> O relatório de fevereiro de 1943 informa que o conflito gerado por Francisco Pedro Leal em novembro acirrou essa rivalidade, a ponto de os kaingang quererem que os guarani deixassem de frequentar a escola. Informa, no entanto, que no momento da redação do relatório, a professora havia conseguido tornar os alunos “bons camaradas uns dos outros na Escola”. **Ofício-relatório nº 15**. Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos, 01 mar. 1943. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_659\_56\_fl\_f5.

Os alunos que não viajaram a Porto Alegre também foram envolvidos em comemoração do 7 de Setembro – na vila de Nonoai. No mesmo relatório de setembro, o encarregado fez o seguinte registro: “Sob a direção da Profa. D. Helena formou a outra parte da Escola ‘Benjamin Constant’, na Parada da Semana da Pátria, em Nonoai; os alunos formaram uniformizados de escoteiros e a professora de bandeirante”. Abaixo reproduzo uma foto da participação dos alunos no desfile de Porto Alegre.



**Figura 16:** Alunos indígenas prestando continência em frente ao palanque presidencial no desfile da Semana da Pátria em Porto Alegre, 1942. Fonte: Museu do Índio/RJ, BR MI SPI DA IR7 NO 1-135 / NO113. A data no catálogo é 1944, porém está equivocada.

Nos anos de 1943<sup>69</sup> e 1944<sup>70</sup>, os alunos da escola tomaram parte nos desfiles da “Semana da Pátria” na vila de Nonoai junto às escolas municipais. Em 1945<sup>71</sup>, o 7 de Setembro foi celebrado com o todo o rito cívico, porém se restringiu ao Posto, não havendo participação no evento do povoado de Nonoai como em anos anteriores. Na sequência transcrevo relato do encarregado sobre as comemorações de 1944, em que ele salienta o objetivo de “desenvolver os índios no culto de civismo e amor à Pátria”.

Foi comemorada a Semana da Pátria nesse PI., sendo hasteada a Bandeira com o canto do Hino Nacional.

Dia 5, os alunos acompanhados das professoras fizeram o trajeto em marcha até o Povoado com o canto do “Estudante do Brasil” afim de esperar a chegada do Fogo Simbólico, áquele lugar.

Assistiram também os empregados do Posto e vários índios.

Ao escurecer, já os indiozinhos estavam dispostos em alas para dar seu salve ao Brasil á chegada dos atletas que empunharam o Fogo Simbólico, vindo de Sarandí. O momento foi solene e de muito admiração principalmente aos índios que assistiram com respeito á cerimônia. Foi dado uma salva de 21 tiros.

Esta foi uma bela iniciativa do Snr. Francisco José Vieira dos Santos, Agente deste PI., que na ocasião discorreu sobre o significado desta centelha sagrada vinda dos Montes Guararapes a este recanto do Brasil para que em nossos corações brasileiros se avivasse mais o amor á Pátria.

E foi uma bela oração e uma bela oportunidade aos nossos índios para irem compreendendo aos poucos que não é só este recanto que devem amar mas que o Brasil é grande e os brasileiros formam um povo só.

Dia 7 pela manhã após o hasteamento da Bandeira com o canto do Hino Nacional pelos alunos, a professora explicou sobre a data; um aluno guaraní, Jacá, declamou “Saudação á Bandeira”. Foi cantado o Hino da Independência e encerrado com o Hino Nacional. Depois que os alunos almoçaram foram assistir á Hora da Pátria e fazer parte da Parada, no Povoado. Falou o Agente do PI, tendo no momento convidado a todos a prestar um culto de 3 minutos de silêncio em homenagem aos irmãos brasileiros que lutam na frente.

Á meia-noite foi apagado o Fogo Simbólico com nova salva de 21 tiros.

Este Posto visa, nestas ocasiões, desenvolver os índios no culto de civismo e amor á Pátria.

Nos primeiros anos não há maiores detalhes sobre o dito ensino agrícola, almejado pelo SPI. Os documentos de 1943 fornecem alguns indícios nesse sentido. Em fevereiro, por exemplo, ao falar sobre os trabalhos do Posto, Francisco Vieira escreveu que foram plantados 2 kg de erva mate e que “o preparo da semente e plantio foi feito com os alunos, em forma de aula”<sup>72</sup>. Em outubro, o encarregado fez referência à “horta da Escola”<sup>73</sup> – que além de ser uma atividade de ensino era também fonte para a alimentação escolar. Em maio de 1944, o ensino agrícola adquire maior importância com a criação de um clube agrícola escolar. O clube foi denominado “13 de Maio” em homenagem à libertação dos escravos e elegeu Paulino de Almeida, chefe da IR7, como seu Presidente Honorário<sup>74</sup>. Conforme relatório anual<sup>75</sup> de Francisco Vieira, ele era o presidente do clube e as professoras eram as responsáveis pela orientação das atividades. Eram sócios do clube todos os alunos da escola Benjamin Constant e também adultos “brasileiros” que tivessem interesse, mediante pagamento de mensalidade – estes, no final do ano, somavam 23 pessoas. O clube tinha por finalidade manter uma horta escolar, batizada de “Horta da Vitória”, e ministrar conhecimentos de agricultura e pecuária a todos os seus associados. Com o dinheiro das mensalidades também mantinha uma farmácia e uma biblioteca para os associados<sup>xx</sup>. Em relatório da escola em 1945<sup>76</sup>, a professora Helena

---

<sup>xx</sup> Bringmann (2015, p. 318) assinala o pioneirismo de Nonoai na instalação de um Clube Agrícola em uma escola do SPI. Segundo ele, “a fundação deste clube em um período anterior à promulgação do Programa Educacional Indígena do SPI é demonstrativa do comprometimento de Francisco Vieira frente às instruções dos

registrou que entre as tarefas do clube realizadas pelos alunos estavam trabalhos de horta, jardinagem e limpeza de pátios. Em 1946, além desses trabalhos, um relatório<sup>77</sup> menciona a “carpida da Avenida Ipiranga”, provavelmente a rua principal da sede do Posto, nome que revela mais uma forma em que o civismo era aplicado. O documento também cita a realização de reunião do Clube Agrícola.

Em 1944, a escola também organizou um Grupo de Escoteiros, que foi chamado de Tropa Condor<sup>78</sup>, o mesmo nome do Grupo de Bandeirantes da escola em que Helena Vieira havia trabalhado antes de entrar para o SPI. Com evidente expressão de seu racismo, a professora explicou em carta escrita em maio ao chefe da IR7 que não havia sido possível organizar o escotismo logo de começo, “em vista da necessidade de preparar os índios para esse fim. A sua mentalidade não atingia um certo grau de compreensão necessária a qualquer iniciativa que se tomasse”. Indício de que Helena considerava que em 1944 os escoteiros já se mostravam aptos é seu questionamento ao chefe da Inspeção sobre a possibilidade de levar o grupo a Curitiba para participar da parada do 7 de Setembro – o que acabou não acontecendo. Em 1945, a professora Helena fez a seguinte descrição sobre o escotismo em relatório da escola – em que chama atenção a referência ao ensino da língua portuguesa:

Foram praticadas algumas excursões a pé, pelo mato e povoado<sup>xxi</sup>. Cantam os alunos além da “Canção dos Escoteiros”, o Hino Nacional, Hino à Bandeira, da Independência, Soldados do Brasil, Canção do Índio e outras canções patrióticas e escolares. Praticam alguns ‘sports’, ginástica e marchas. São ministrados conhecimentos de Civismo, regras de boa maneira e aula de conversação, visando ensinar-lhes o vernáculo<sup>79</sup>.

Na esteira do civismo, é preciso mencionar a comemoração do Dia do Índio – instituído no país por decreto-lei<sup>80</sup> em junho de 1943 e celebrado pela primeira vez em 1944. No relatório do mês de abril<sup>81</sup>, Francisco Vieira descreveu a festividade realizada no Posto conforme as orientações recebidas. Iniciou com o hasteamento da bandeira e o hino pelos alunos; seguiu com a preleção do encarregado sobre o dia, a declamação de um texto denominado “A Pátria” por uma aluna “brasileira”, o batizado de uma bandeira nova para a escola, tendo por padrinho um aluno guarani e madrinha uma aluna não indígena; e terminou com um almoço especial aos alunos (galinha com arroz e assado de leitão). O encarregado registrou ainda que compareceram todos os empregados do Posto e “grande número de índios”. Abaixo transcrevo

---

seus superiores, os quais solicitavam aos encarregados que estes atuassem enquanto educadores / administradores, atualizados com propostas educacionais de seu tempo”.

<sup>xxi</sup> A primeira referência a esse tipo de atividade aparece ainda em 1943, quando o encarregado relatou sobre a realização de “uma excursão de 4 K. pelo mato com os alunos”. **Ofício-relatório nº 21**. Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos, 01 set. 1943. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_659\_61\_fl\_f8.

o relato da “Semana do Índio” no ano seguinte, em 1945, que contou com a participação do Diretor do SPI e o Chefe da IR7:

Foi comemorada a Semana do Índio, neste P.I. Dia 19, foi hasteada a Bandeira. Pela manhã houve jogos esportivos entre os índios e civilizados. Foi feita preleção pela professora. Foi dado almoço a todos os alunos da Escola, sendo melhorado com assados de forno e sobremesa de doces. Foram tiradas fotografias. A Escola teve programa especial durante a Semana do Índio, o qual foi presenciado pela Sr. Diretor do SPI e Sr. Chefe da IR7. O Sr. Diretor do SPI instruiu que se encerrasse a Semana do Índio solenemente e se oferecesse a todos os índios deste P.I. um churrasco, o que se fez com assados de 2 vacas. Na hora do encerramento o Sr. Diretor fez uma preleção a todos os índios presentes<sup>82</sup>.

Em 1946, a auxiliar de ensino redigiu um relatório especial da “Semana do Índio”<sup>83</sup>, pois a celebração não se restringiu a apenas um dia. Ela descreveu comemoração semelhante à ocorrida no ano anterior, em que a atuação principal correspondia à professora e aos alunos, mas envolvia também empregados do Posto e pessoas da comunidade. Naquele ano, além de almoços especiais, houve matinês dançantes e bailes à noite. É relevante destacar a ênfase pedagógica atribuída à data pela professora, conforme se pode constatar num trecho do seu relato: “As aulas constaram de explicações, jogos, marchas e cantos patrióticos e escolares. A Bandeira Nacional, todos os dias, foi hasteada e arreada nas horas regulamentares, com o canto do Hino Nacional pelos alunos e presença dos índios”.

Alguns acontecimentos ocorridos nesse período mostram que a escola possuía centralidade na vida do Posto. Os investimentos na escola são um exemplo. Ao longo do ano de 1943, o encarregado investiu na infra-estrutura do ambiente escolar, construindo: uma calçada de pedra para ligar a cozinha ao refeitório dos alunos<sup>84</sup>; quartos no sótão<sup>xxii</sup> da escola<sup>85</sup>; e um forno de tijolos<sup>86</sup>. Francisco Vieira também fez solicitação de material escolar à Secretaria Estadual de Educação, com a qual manteve relações desde a viagem a Porto Alegre, tendo seu pedido atendido<sup>87</sup>. Documentos relativos a despesas do Posto em 1944 mostram que a escola era uma prioridade no orçamento – constam registros de compra de material escolar, tecidos para uniforme, sapatos e sabonetes, além de pagamento de uma pessoa que trabalhava como lavadeira e cozinheira<sup>88</sup>. Apesar das fontes colocarem mais evidência no papel do chefe do Posto, afinal a burocracia era assinada por ele, por vezes, revelam o empenho da professora

---

<sup>xxii</sup> A construção de quartos no sótão da escola levanta a questão sobre a existência de uma espécie de alojamento para os alunos – o que constatei, por um lado, ter sido intenção do encarregado do Posto Indígena Guarita na mesma época e, por outro, ter se concretizada em Nonoai alguns anos depois. No entanto, não encontrei nenhum registro que indicasse que esses quartos tenham sido utilizados para hospedagem dos alunos na década de 1940.



Helena na missão educativa do Serviço. Ela chegou, por exemplo, a escrever uma letra de música, que chamou “Canção do Índio”, para oferecer ao SPI<sup>89</sup>.

A escola ainda era tema recorrente das reuniões do Conselho dos Índios – o que em algumas ocasiões parece ter sido proposto pelo chefe do Posto, mas podia também ser iniciativa dos próprios kaingang<sup>xxiii</sup>. Um trecho do relatório de 1943<sup>90</sup> evidencia o esforço de Francisco Vieira em aumentar o número de alunos na escola: “Foi combinado com o Conselho o aumento da matrícula da Escola [...]”. No entanto, não se percebe o crescimento de matrículas nos meses seguintes, o que pode indicar que as pressões do encarregado podiam não ter efeito se não fosse do interesse dos indígenas. Relato sobre uma reunião ocorrida em 1944 mostra o papel que a escolarização passava a cumprir inclusive nos trabalhos do Posto, pois é registrado que um aluno iria auxiliar o *coronel* com seus conhecimentos:

Reuniu-se no mês findo o Conselho, sob a presidência do índio KAMP-RÊ. Tratou-se sobre assuntos em geral referentes ao Posto e da próxima Revista às roças pelo Cel. Kondá para tirar o alistamento dos trabalhos de planta dos índios no corrente ano. Irá ajudar o Cel. Kondá o aluno caingangue RIN-BÛG no trabalho de anotamento das mesmas, para o que já está preparado. Nos anos anteriores a relação dos trabalhos de roça dos índios era apresentado ao Posto pelo Coronel em varas com pequenos cortes assinalando as quantidades referentes às espécies de plantas. Agora por iniciativa do próprio Cel. Kondá, quer faze-la por escrita, com um aluno índio da Escola, disse “servirá para os outros índios verem o proveito que há na Escola e assim porem os seus filhos também”. Vê-se aí o interesse e dedicação do Cel. Kondá, que muito apoio tem prestado ao nosso Serviço especialmente ao bom andamento da Escola, que muito deve ao seu esforço<sup>91</sup>.

Nesse sentido, é possível perceber que a escola passou a assumir importância também para a comunidade indígena. Não apenas para a obtenção de recursos como alimento ou roupas, mas como espaço de aprendizagem e também de socialização. Em relatório de 1943<sup>92</sup>, o encarregado registrou que a escola foi o local escolhido para a realização do casamento de um aluno. “Casou-se neste PI o aluno VAINTKAG com uma ex aluna. O casamento realizou-se na Escola ‘Benjamin Constant’, assim desejaram os índios, com a presença de todos os alunos, comparecimento de grande numero de índios e a administração do Posto”. É importante destacar que, em outro relatório, Francisco Vieira registrou que o casamento “foi indígena”, indicando que o evento teria ocorrido conforme a tradição kaingang<sup>93</sup>.

Alguns dados encontrados permitem inferir que os alunos também tinham especial interesse pela escola, conforme apresento em duas situações. Em outubro de 1944<sup>94</sup>, o encarregado relatou a história de um aluno que não queria acompanhar a esposa e o sogro em

---

<sup>xxiii</sup> A escola foi tema das reuniões do Conselho dos Índios nos meses de janeiro, fevereiro, março, maio, agosto, setembro e outubro.

mudança para a comunidade de Votoro para não abandonar a escola<sup>xxiv</sup>. No relatório de dezembro<sup>95</sup>, registrou que embora o ano letivo tivesse encerrado, alguns alunos continuavam comparecendo à escola e outros não retornaram a suas casas, que provavelmente ficavam mais distantes da sede. “Entrou em férias dia 15 a Escola, mas muitos alunos vem diariamente e 2 não quiseram retirar-se do Posto”.

Outros documentos corroboram, ao mesmo tempo, o interesse dos indígenas em estudar e a importância atribuída à escola por Francisco Vieira – que tinha intenção em expandir a educação escolar. Em 1943, o encarregado realizou viagem aos toldos Serrinha e Votoro, ambos administrados pelo governo do estado, e em Serrinha constatou a seguinte situação: “Os índios já começam a sentir alguma necessidade como seja a falta de escola que seguidamente estão a pedir; ali se contam 3 indiozinhos matriculados, espontaneamente, na Escola Municipal. Isto vem provar a compreensão que têm e a necessidade que vão sentindo”<sup>96</sup>. Embora em Votoro não tenha encontrado situação similar, ele propôs à 7ª Inspeção Regional que o SPI passasse a administrar esses toldos, iniciando com a organização de uma escola – o que não acabou se concretizando.

O SPI. poderia tomar conta destes dois Toldos, com pouca despesa – organizando uma Escola em cada um e o mais viria depois; assim evitaria as constantes queixas dos índios, pelo descontentamento. Se VS. quizer, eu me comprometo orientar professores para essas duas escolas, com despesas reduzidas<sup>97</sup>.

Documentos revelam que Francisco Vieira também queria expandir o acesso à educação escolar dentro do próprio Posto. No relatório anual de 1944<sup>98</sup>, ele citou como plano de trabalho para o ano seguinte a necessidade de abrir uma escola na região das Campinas<sup>xxv</sup>. Em 1945, o encarregado buscou encaminhar a criação desta escola, para a qual destinaria um funcionário do Posto e sua esposa, a professora auxiliar Arialba. Em agosto, em carta a IR7 para solicitar o aumento do salário da auxiliar, escreveu:

Aproveito para lembrar-vos também que D. Arialba poderá ser aproveitada para a Escola de Campinas, bem como seu esposo Onofre Roque de Lima, que tem sido um excelente empregado deste PI.  
São as pessoas indicadas para aquele lugar, uma vez que já puderam compreender o trato que se deve dar ao índio, visto tratar-se, ali, de índios arredios, que necessitam atração por quem lhes compreenda.

<sup>xxiv</sup> Nas palavras de Francisco: “Saiu deste PI para morar em Votoro com seus parentes um índio velho com cerca de 90 anos. Acompanhou o índio velho sua filha, casada, que não quis abandoná-lo; a índia era casada de pouco com o aluno VAINTKAG e este para não sair da Escola abandonou a mulher, mas o Posto interveio e conseguiu que o índio fosse também para Votoro porque assim ficaria mais fácil de conseguir o retorno da família. Nestes dias está neste PI o aluno Vaintkag e diz que não pode acostumar-se onde está e breve virá de muda”.

<sup>xxv</sup> Campinas ou Campinas Grandes era uma região que ficava a 30 km da sede, atualmente localizada dentro da Terra Indígena Nonoai Rio da Várzea/Parque Florestal.

Creio que este verão poderá ficar organizada aquela Escola e orientada dentro dos nossos recursos.

Uma vez organizada dita Escola, poderão ter início os trabalhos de orientação com a professora deste PI, D. Helena, até que os índios dali se habituem ao regime escolar; e dizem eles que só aceitam aquela Escola se fôr a professora daqui para lá e o Encarregado; mas isto é cousa que logo passa e aos poucos se vai passando a outro que saiba lidar com os índios das Campinas. Creio, eu, que será suficiente ir daqui, inicialmente, D. Helena, por espaço de dois ou três meses e eles não terão mais oposição nem dúvida em qualquer outra professora<sup>99</sup>.

No entanto, o plano não se concretizou e, em seu relatório anual<sup>100</sup>, Francisco Vieira reforçou suas intenções junto a seus superiores, ao incluir em seu plano de trabalho para 1946 “criar mais uma escola – nas Campinas Grandes” e “reconstruir 30 kms. de estrada para as Campinas Grandes, afim de poder trabalhar com os índios daí a levantar a Escola”. No mesmo documento, registrou a intenção de “construir mais um prédio para separação de aulas” na sede do Posto, o que confirma que todos os alunos estudavam juntos na mesma sala e revela a necessidade de dividi-los. Em dezembro enviou ofício<sup>101</sup> à IR7 em que comunicou que os indígenas do toldo Serrinha estavam mal atendidos pelo governo do estado e solicitavam atenção do SPI, e mencionou novamente sua vontade de criar uma escola naquele local:

[...] estão a pedir Escola e a bôa vontade se faz notar bem, visto que este ano mandaram 5 crianças para a Escola daqui; são todos índios bem desenvolvidos e trabalhadores, os quais não darão nenhuma dificuldade para qualquer organização alí, até mesmo uma Escola só, poderá dar excelentes resultados pela bôa vontade deles e a despeza será mínima.

O ano de 1946 marca uma espécie de ruptura no andamento da escola. Há listas de frequência somente até o mês de maio, e a escola só é referida nos demais documentos até esse mês<sup>xxvi</sup>. É importante destacar que o número de documentos do Posto de modo geral sofre uma drástica redução. Merece destaque uma carta de março enviada pela professora Helena à IR7. Ela relatou que a professora auxiliar Arialba havia deixado a escola; falou sobre a necessidade de uma auxiliar para atender as demandas da escola; e solicitou a nomeação de uma substituta – fazendo inclusive uma indicação para o cargo<sup>xxvii</sup>. Este dado é importante, pois suspeito que a falta desta auxiliar pode ter desencadeado os desarranjos que se seguiram em relação à escola.

<sup>xxvi</sup> Há relatórios referentes aos meses de junho, agosto, setembro, outubro e dezembro no Museu do Índio, mas eles estão incompletos. Eles têm somente a primeira folha de cada um, de modo que o item referente à escola que habitualmente compunha os relatórios não foi localizado.

<sup>xxvii</sup> Ela indicou uma pessoa que havia sido sua empregada particular por dois anos e, no momento, trabalhava como cozinheira da escola, sendo “muito estimada pelos alunos”. **Carta da Helena Abduch Vieira dos Santos ao chefe da IR7.** Posto Indígena Nonoai, 12 mai. 1946. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_663\_14\_fl\_f2. Helena voltou a enviar telegrama solicitando “tratar assunto auxiliar e cozinheira” em agosto. **Telegrama de Helena Abduch Vieira dos Santos à IR7.** Posto Indígena Nonoai, 01 ago. 1946. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_663\_31\_fl\_flv.

Embora não haja mais referências à escola após o mês de maio, Helena assinou as folhas de pagamento como funcionária efetiva ao longo de todo o ano. Portanto, é difícil saber se a escola continuou em funcionamento, especialmente considerando os acontecimentos que sucederam depois.

Em suas correspondências de janeiro e fevereiro de 1947, Francisco Vieira passou a informar à Inspetoria Regional que Helena estava de licença<sup>102</sup>. Os documentos indicam que, de fato, houve um pedido de licença, mas este foi negado, pois em março de 1947, Helena escreveu uma carta<sup>103</sup> destinada ao diretor do SPI e ao chefe da IR7 comunicando que, como não lhe havia sido concedida licença, ela estaria se afastando definitivamente do cargo. Ela relatou que um médico atestou “excesso de esgotamento”, o que ela atribuía ao “trabalho excessivo” que fazia para “além de suas funções” desde a instalação do Posto – tendo atuado como lavadeira, costureira, cozinheira, enfermeira, datilógrafa, ademais de dar “três aulas no dia, turno da manhã, da tarde e à noite até às 11 horas”, ficando evidente a falta que lhe fazia uma professora auxiliar. Com manifesto ressentimento, ela escreveu que tudo o que fez foi “por amar a uma causa justa e humana que é a elevação do índio” e que necessitava apenas de um descanso para depois retornar com mais “ardor e energia e, portanto, maior resultado para o próprio Serviço”. Em ofício escrito por Francisco Vieira para informar que encaminhava a carta da auxiliar de ensino e que agora seu cargo estava vago e ele aguardava instruções, fez uma observação no mesmo sentido, em que destacou a importância do trabalho desempenhado por Helena e também o papel da escola para o Posto.

Devo acrescentar que é bastante difícil conseguir-se nesta zona quem esteja em condições de dirigir a Escola do Posto conforme foi dirigida até esta data e, logo assim, bastante irá ressentir-se, não só este trabalho como, de um modo geral, todo o Posto, porque a Escola é a vida e toda a finalidade do nosso Serviço<sup>104</sup>.

Localizei registros que indicam que Helena Vieira retornou ao Posto em meados de 1947<sup>xxviii</sup>, no entanto há pouquíssimos documentos relacionados à escola, de modo que é difícil conhecer seu andamento naquele ano. As únicas informações que encontrei permitem inferir que as aulas possivelmente tenham ocorrido somente após a volta da auxiliar de ensino. Em abril, o encarregado enviou um telegrama<sup>105</sup> solicitando autorização para fazer despesas para “dar início” ao funcionamento da escola, indicativo de que ela estaria fechada. Um recibo de

---

<sup>xxviii</sup> Um documento aponta que o retorno foi em junho, enquanto outros indicam que ela não estava trabalhando nos meses de junho e julho, e teria retornado somente em agosto. É importante mencionar que logo após o afastamento de Helena, ainda no mês de março, a IR7 enviou telegrama ao Posto fazendo um apelo para sua permanência. Ela respondeu que reconsideraria seu ato caso seu pedido de licença fosse atendido. **Ofício de Francisco Vieira dos Santos ao chefe da IR7**. Posto Indígena Nonoai, 31 mar. 1947. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_663\_88\_fl.

pagamento<sup>106</sup> à cozinheira da escola pelo trabalho realizado de agosto a dezembro, aponta que ela teria funcionado nesse período. Outro indício nesse sentido é um ofício de outubro<sup>107</sup> enviado à IR7, informando que “o Posto suspendeu o almoço aos escolares”, pela dificuldade em fazer compras para a merenda. Segundo o encarregado, a falta da habitual refeição “certamente irá dar motivo à falta dos alunos”.

É importante destacar que, para o ano de 1947, não foram localizadas listas de frequência e nem, tampouco, os costumeiros relatórios mensais de Francisco Vieira<sup>xxix</sup>. A situação para 1948 é ainda pior: há registro de que Helena continuou trabalhando no Posto até maio<sup>108</sup>; depois desse mês não há qualquer outra informação sobre a escola – quase não existem documentos sobre o Posto de um modo geral. Para 1949, o Museu do Índio não tem nenhum documento. A escassez de documentação referentes a esses dois anos geram dúvida se a escola estava de fato funcionando.

O ano de 1950 volta a marcar presença no arquivo, porém as informações sobre a escola passaram a ser reduzidas. Isso se deve em parte ao fato de que os relatórios mensais deixaram de ser aqueles textos detalhados e autorais escritos em forma de ofício, e se transformaram em fichas institucionais facilmente preenchidas denominadas aviso do Posto, nas quais não havia um espaço reservado para tratar da escola. As listas de frequência voltaram a aparecer, mas o nome de Helena Vieira não. Em realidade, ele desapareceu de toda a documentação. Não descobri ao certo em que data, mas Helena e Francisco se separaram, e foi provavelmente nesse período<sup>xxx</sup>. Depois da saída de Helena, oito professores passaram pela escola até a saída de Francisco Vieira, indicando que seu período final na gestão do Posto foi marcado por uma instabilidade na questão escolar.

As listas de frequência escolar dos anos de 1950, 1951 e 1952 mostram que a escola estava novamente em atividade regular e apresentam algumas informações importantes. Primeiro, é preciso destacar que a ficha de frequência escolar padrão do SPI sofreu certas alterações a partir de 1950. As faltas passaram a ser anotadas apenas por aluno, sendo eliminados os totais de comparecimentos e faltas (justificadas e não justificadas), bem como a

---

<sup>xxix</sup> Encontrei relatórios apenas dos meses de janeiro e fevereiro, e eles não apresentam informações sobre a escola.

<sup>xxx</sup> Em março de 1953, Francisco enviou ofício à IR7 encaminhando petição para requerer salário-família para sua “senhora”. Ele escreveu: “minha senhora, Eva Farias”. **Ofício de Francisco Vieira dos Santos ao chefe da IR7**. Posto Indígena Nonoai, 05 mar. 1953. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_666\_12\_fl. Em entrevista, o *kófa* Julio da Silva relatou lembrar da esposa de Francisco. Perguntei se o nome dela era Helena e ele respondeu que era “Eva”. Um relatório sobre a IR7, elaborado por Ney Land em 1964, descreveu Francisco Vieira, que à época do relatório era vice-chefe da Inspetoria: “Ficou completamente arrasado ao se separar da esposa”. BRASIL. Ministério da Agricultura/SPI. Relatório sobre a IR7 elaborado por Ney Land. 19 de Março de 1964. p. 2. Microfilme 322. Fotogramas 0423 a 0425. SEDOC/Museu do Índio-RJ *apud* Sandor Bringmann (2015, p. 279).

frequência média. A coluna “nacionalidade” foi substituída por “tribo”, talvez buscando resolver o impasse sobre o uso do termo “brasileiro” para os alunos não indígenas. De fato, estes continuaram sendo registrados como “não índio” e os indígenas, com o nome de seu povo. A coluna “comportamento” também deixou de existir, restando apenas a nota de “aproveitamento”. A mudança mais significativa, no entanto, foi a eliminação das duas colunas destinadas ao registro dos nomes, em português e em idioma indígena, que foi substituída por uma única coluna para o “nome”.

Se em 1950 e 1951 os professores registraram os nomes principalmente em língua indígena, com a chegada de uma nova professora, Edi Farias, em agosto de 1952, esta passou a escrever todos os nomes em português. Houve um aluno cujo nome seguiu em kaingang, Meiê. Ele era o aluno mais velho da turma, tinha 16 anos e, possivelmente, não tivesse nome em português, por isso teria sido mantido na chamada seu nome originário. Relembro que a Diretoria do SPI, em Boletim Interno de 1942, havia orientado os encarregados a conservarem os nomes indígenas, enaltecendo inclusive o seu valor. Embora a Diretoria do órgão tenha mudado, o encarregado de Nonoai continuava sendo Francisco Vieira, o que leva a pensar que esta decisão era tomada pela pessoa a cargo da escola. Esta mudança marcou o fim da política do Posto de registrar os nomes kaingang no âmbito da escola, possivelmente influenciando o não uso dos nomes indígenas pelos kaingang, como veremos na parte 4.

Nesse período, o número de alunos foi muito menor que nos tempos da professora Helena, quando a escola chegou a ter mais de 40 indígenas matriculados. Suspeito que a escola tenha estado fechada e tenha reiniciado suas atividades em janeiro de 1950, pois tinha nesse mês apenas 6 alunos matriculados, todos eles kaingang. No final daquele ano, atingiu o número de 19 alunos, sendo 13 kaingang e 6 não indígenas. É importante destacar que, desse ano em diante, não há mais uma presença significativa de alunos guarani até a extinção do SPI<sup>xxx</sup>. Em 1951, o número de alunos kaingang na escola chegou a 23, e este foi o mais alto alcançado, considerando inclusive o ano de 1952. Nesses três anos, a escola manteve a presença de alunos não indígenas (com a exceção de alguns meses), cujo número oscilou, mas não passou de 8. Observando seus sobrenomes, acredito que se tratavam, na maioria, de parentes de funcionários do Posto<sup>xxxii</sup>.

---

<sup>xxx</sup> O aluno Sebastião Guarany, matriculado na escola nos anos de 1958 e 1959, representou uma exceção, como aponto na sequência.

<sup>xxxii</sup> O filho do encarregado Francisco Viera constou como aluno somente em fevereiro e março de 1950. Dois alunos eram provavelmente familiares do professor Benvindo Rodrigues Barboza, pois também tinham sobrenome Rodrigues. Outros três eram Telles, mesmo sobrenome de dois funcionários nesses anos: Luiz Telles de Souza e Maria Juvelina Telles; esta foi, primeiro, aluna e depois, enfermeira. Outros dois alunos tinham o sobrenome Silva, o mesmo do artífice Oriovaldo da Silva Chagas. E, ao longo desses três anos, houve quatro

A idade dos alunos indígenas matriculados variou de 5 a 16 anos, indicando que não havia mais o “jardim de infância”. Aliás, os professores já não separavam os alunos por ano escolar nas listas de frequência, como o fazia Helena Vieira. Em relação às meninas indígenas, nos meses em que elas tiveram o maior número, somaram 7 alunas ou 30% da turma, apontando para um aumento da presença feminina na escola. Em relação às faltas, a média por aluno no período de 1950 a 1952 variou de 0,5 a 13,0. Esses números mostram que a assiduidade era bastante variável – e influenciada por outros fatores, como em outubro, quando o professor registrou que o motivo do decréscimo na frequência havia sido uma epidemia<sup>xxxiii</sup>.

Um acontecimento, ocorrido provavelmente no princípio de 1953, causou a interrupção das aulas: a casa da escola e da administração foi destruída em um incêndio<sup>xxxiv</sup>. Não encontrei a data certa do episódio, mas o aviso do Posto de fevereiro informa que em breve seria iniciada a construção de um prédio para a escola. Além disso, o documento registra que o Posto não tinha professora. “As aulas ficarão interrompidas até aprontar o prédio que entrará em construção nestes dias e o Posto está sem auxiliar de ensino desde Janeiro último, visto que a do Posto saiu em fins de Dezembro e ainda não foi possível encontrar outra”<sup>109</sup>. Esta informação sobre a falta de professora se contrapõe ao que consta nas folhas de pagamento<sup>110</sup>, que indicam a existência de uma auxiliar de ensino, Tereza Fantine Campos, durante o ano todo.

Algo semelhante ocorreu nos anos seguintes: há registros de pagamento<sup>111</sup> para auxiliar de ensino – Tereza Fantine em 1954 e Nair Bilíbio em 1955 – porém não há qualquer outro documento que indique que a escola estaria funcionando. É importante destacar que, para esses anos, a documentação disponível no Museu do Índio é muito escassa; são apenas cinco itens. É possível que a escola não estivesse funcionando, porque documentos do início de 1956 mostram que o encarregado registrava a necessidade de construção de um prédio escolar<sup>xxxv</sup>. “Este PI necessita de um prédio para escola, com internato, a-fim-de poder recolher a[s] crianças que moram distante, para aulas”<sup>112</sup>. Embora não houvesse prédio, localizei listas de frequência escolar de 1956, indicando que nesse ano as aulas ocorriam em algum outro espaço. A

---

alunos de sobrenome Farias que poderiam ser filhos da professora que assumiu a escola em agosto de 1952, Edi Farias, ou ainda da nova esposa de Francisco Vieira, Eva Farias.

<sup>xxxiii</sup> Um telegrama de Francisco Vieira à IR7 informou que ocorria no Posto uma forte epidemia de gripe e pneumonia. Detalha que a enfermaria estava cheia, que os índios passavam mal, inclusive os empregados e o próprio encarregado. **Telegrama de Francisco Vieira dos Santos à IR7**. Posto Indígena Nonoai, [?] out. 1951. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_665\_48\_fl.

<sup>xxxiv</sup> Francisco Vieira enviou ofício à IR7 dizendo o seguinte: “Encaminho-vos uma exposição de motivos em que relaciono o que perdi com a queima da casa de administração deste PI e residência do Enc., dirigida ao Sr. Diretor do SPI”. Infelizmente, a parte do documento em que ele realiza tal descrição não consta no arquivo do Museu do Índio. **Ofício de Francisco Vieira dos Santos ao chefe da IR7**. Posto Indígena Nonoai, 08 jul. 1953. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_666\_13\_fl. O *kófa* Julio da Silva me contou em entrevista que a escola do tempo do Francisco Vieira de fato havia “estragado”.

<sup>xxxv</sup> Francisco Vieira registrou essa necessidade nos avisos do Posto dos meses de janeiro, fevereiro, março e maio.

solicitação para a construção de um local para hospedar alunos no Posto iria ganhar força e se tornar realidade durante a gestão do encarregado que assumiria após a saída de Francisco Vieira.

Localizei as chamadas apenas de fevereiro a maio, de modo que a interrupção na documentação coincide com o momento da saída de Francisco Vieira do Posto. Nesses quatro meses, a escola teve 25 alunos matriculados, dos quais 16 eram kaingang e 9 eram não indígenas – registrados novamente como “brasileiros”. A grande maioria dos alunos indígenas tinha seu nome e sobrenome escrito em português; apenas 2 tinham um único nome escrito na língua originária. Havia 6 meninas kaingang, o que representava 37,5% do total de alunos indígenas, mostrando que a presença feminina na escola seguia crescendo. A idade variava de 7 a 15 anos e não havia discriminação em relação ao ano escolar. A infrequência dos alunos kaingang, nesses quatro meses, oscilou menos, mas manteve-se constantemente alta, tendo a média de faltas por aluno variado de 5,2 a 10,6. As chamadas não têm registro do motivo das faltas.

Esse ano encerrou o período de Francisco Vieira à frente do Posto. Os documentos não deixam claro o motivo de sua saída, mas em um telegrama à IR7, em junho de 1956, o encarregado comunicou que os índios estavam revoltados com a notícia de sua transferência e prometiam “destruir tudo”<sup>113</sup>. Em entrevista a Sandor Bringmann (2015, p. 278), o *kófa* Jorge Garcia relembra o episódio em que os kaingang relutaram em permitir a transferência: “Eles queriam transferir ele pra outro lugar e ele não queria sair. Ele dizia que os índio não entregavam ele, né. Não queriam que ele saísse. Então a gente fez ali, essa revolta. Mas perdemos igual. Levaram, nunca mais vimos ele.”

### 3.1.2 Os anos da “dona Loca” e da “atendencia”

Em meados de 1956, com a saída de Francisco Vieira, um novo encarregado assumiu o Posto Indígena Nonoai, Salatiel Marcondes Diniz<sup>114</sup>, que permaneceu no cargo até o início de 1961. Sua esposa, Emilia dos Santos Diniz, que tinha experiência como professora, passou a ser a auxiliar de ensino. É interessante destacar que seu relacionamento com o Posto era de longa data. Documentos apontam que ela realizou visita a Nonoai em 1944 e que, inclusive, trabalhou como enfermeira do Posto em 1947 e 1948<sup>xxxvi</sup>. É importante anunciar que para este

---

<sup>xxxvi</sup> Francisco Vieira registrou que esteve “em visita de conhecimento a professora municipal D. Loca Diniz”, em outubro de 1944. **Ofício-relatório nº 35**. Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos. 01 nov. 1944. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_661\_32\_fl\_f5. Ela foi nomeada enfermeira em janeiro de 1947. **Telegrama de Francisco Vieira dos Santos à IR7**. Posto Indígena Nonoai, [23?] jan. 1947. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_663\_78\_fl\_flv. Há registros de sua presença até maio de 1948. Depois disso não há mais documentos referentes aos funcionários do Posto, mas sabe-se que em janeiro de 1950 já havia outra enfermeira.



período tenho informações não só de documentos, mas também compartilhadas pelos *kófa* com quem conversei. Segundo eles, a administração do Posto nesse período foi feita, de fato, pela esposa do encarregado, conhecida por todos como “dona Loca”. Seu marido era “o Teco da Loca”, segundo palavras de João Vaz<sup>xxxvii</sup>.

Lorico dos Santos<sup>xxxviii</sup>, conhecido por todos por seu nome kaingang, *Tuieg*, falou com todas as letras: “A Loca era a chefe do Posto. [...] Era ela que mandava, e o Teco era a mesma coisa como se fosse um peão dela”. As palavras de Julio da Silva<sup>xxxix</sup> corroboram essa impressão: “Só a dona Loca que mandava. Só ela que era nossa chefe. Ela que respondia para tudo. Ele ficava fora. Ele bem dizer era peão dela. Ela que comandava tudo”. Aristides Fortes Severo<sup>xl</sup>, que também disse que ela era a chefe, relatou que “a Loca era meio ruim. As pessoas tinham medo dela. Ela pegava no revólver e apontava nas pessoas”. No mesmo sentido, João Vaz falou que “ela era meio louca”, mas por outro lado, que “ela era gente boa”. Ele contou que a Loca era comadre de seu pai e madrinha de sua irmã; *Tuieg* também revelou que ela e o Teco eram seus padrinhos. Julio disse que a dona Loca “Não deixava a bebida. Iiih. Não deixava não”, e mandava prender quem o fizesse. Essas falas mostram uma ambivalência na relação com Emilia dos Santos Diniz e nas impressões deixadas por ela na memória dos *kófa*.

Não há quase documentos sobre os primeiros meses de Salatiel Marcondes Diniz à frente do Posto. Os avisos do Posto são retomados somente em novembro, assim como as listas de frequência escolar. Ambos evidenciam que a escola esteve em funcionamento nos dois últimos meses de 1956. As chamadas escolares quando Emilia dos Santos Diniz já estava a cargo da escola tinham praticamente os mesmos alunos dos primeiros meses do ano, mostrando que houve uma certa continuidade. O que chama atenção é o registro das faltas, pois a grande maioria dos alunos não teve nenhuma ausência, de modo que a média de faltas por aluno manteve-se abaixo de 1. É possível que a professora não fizesse o registro de todas as faltas; ou ainda que, com a sua chegada, tenha havido um maior envolvimento dos alunos com a escola. O alto número de aprovados no final do ano reforçaria a segunda hipótese, conforme vemos no aviso do Posto de dezembro<sup>115</sup>:

Foi encerrada a escola do Posto no dia 15 deste mês, os alunos fizeram provas escritas e orais, tendo comparecido 18 alunos e faltado 7. A banca examinadora estava

---

<sup>xxxvii</sup> Conversa-entrevista com João Vaz em sua casa, na Terra Indígena Nonoai, acompanhada por João Fortes no dia 26/10/2019, e sozinha no dia 26/11/2019.

<sup>xxxviii</sup> Conversa-entrevista com Lorico dos Santos em sua casa, na Terra Indígena Nonoai, acompanhada por Paulo Isaías da Silva, nos dias 30/10/2019 e 28/11/2019.

<sup>xxxix</sup> Conversa-entrevista com Julio da Silva em sua casa, na Terra Indígena Nonoai, acompanhada por Paulo Isaías da Silva, nos dias 30/10/2019 e 27/11/2019.

<sup>xl</sup> Conversa-entrevista com Aristides Fortes Severo em sua casa, na Terra Indígena Nonoai, acompanhada por Paulo Isaías da Silva, no dia 31/10/2019.

presidida pela Diretora do G.E. de Nonoai, Sra. Lourdes Aparecida dos Santos Diligenti e mais duas professoras municipais Zebina Lemes e Isa Bravo. Foram aprovados 16 alunos e reprovados 2.

Ao longo do período em que Emilia dos Santos Diniz foi a professora da escola (de novembro de 1956 a dezembro de 1960), o número de alunos matriculados manteve-se estável, variando de 21 a 28 alunos. Entre os kaingang, a variação foi de 16 a 22 alunos, um número bastante baixo se comparado ao período da professora Helena, e também em relação ao número de crianças que havia na comunidade, como mostrarei na parte 4. Por dois anos, a escola teve novamente a presença de uma única criança guarani. Em relação aos não indígenas, eles sempre estiveram na escola, somando no mínimo 2 e no máximo 8 alunos – e a maioria eram filhos de funcionários do Posto<sup>xli</sup>. Deixaram de ser registrados como “não índio” nas chamadas; voltando, num primeiro momento, a serem anotados como “brasileiros” e, depois, como “civilizados”. *Tuieg* contou-me que um deles, João Moacir Carvalho, era um menino negro que era criado por dona Loca. A maioria dos nomes dos alunos kaingang continuaram sendo escritos em português, mas alguns o eram na língua originária<sup>xlii</sup> – um deles era o de *Tuieg*.

Entre os kaingang, a presença feminina em maior número parecia se consolidar. Embora tenha oscilado, manteve uma média de 38,1% nesse período<sup>xliii</sup>. A idade variou dos 6 aos 16 anos. Como destaquei acima, a respeito dos últimos meses de 1956, o número de faltas registrado pela professora Emilia é muito menor do que nos anos anteriores. Em muitos meses, ela não anotou uma falta sequer; nos meses em que anotou, são um ou dois alunos que têm no máximo 4 faltas cada um, e constam como justificadas. Se acima o número de aprovados mencionado em aviso de Posto reforçou a hipótese de maior assiduidade dos alunos na escola, outros documentos indicam que a professora, muito provavelmente, não fazia o registro fiel das faltas. Ocorreram epidemias em agosto de 1957<sup>116</sup>, junho de 1958<sup>117</sup> e setembro de 1959<sup>118</sup>, e a quantidade de ausências anotadas nesses meses é muito reduzida – num dos meses, é zero. Isso relembra o cuidado que devemos ter ao fazer a leitura e a análise da documentação.

Em 1957, a escola teve que interromper as aulas novamente em função da falta de infraestrutura. No aviso do Posto de março<sup>119</sup>, o encarregado informou que: “A partir do próximo mês não será possível fazer funcionar a escola, por não existir local apropriado. Deve

<sup>xli</sup> Analisando os sobrenomes dos alunos nas chamadas de 1957, 6 dos 8 não indígenas eram provavelmente filhos dos funcionários Adércio de Oliveira e Aristides Godinho Couto.

<sup>xlii</sup> Houve bastante variação no número de nomes registrados em kaingang: em 1960, de 22 alunos indígenas, foi somente 1; já em 1958, de 16 alunos, chegaram a ser 7.

<sup>xliii</sup> Em relação ao total de alunos kaingang, nos meses finais de 1956, as meninas representavam 37,5%; em 1957, eram 47,1%; em 1958 oscilaram entre 43,8% e 36,8%; em 1959 eram 31,6% e em 1960, 31,8. %.

ser construída incontinenti uma escola pois que as aulas funcionavam numa sala da residência, local impróprio”. Em ofício no mês de maio<sup>120</sup>, ele explica com mais detalhes a situação da escola:

Funcionava em quarto no próprio prédio da Sede, tendo suspenso seu funcionamento por necessidade imperiosa de ocupar dito quarto para utilização domestica. Enquanto não for construído prédio próprio, voltará a funcionar, tão logo termine a limpeza, caiação, etc. de parte de um armazém, onde terá sua instalação provisória e razoável.

Conforme o aviso do Posto de junho<sup>121</sup>, naquele mês foi “terminado o aproveitamento e caiação de uma parte de um armazem no qual deverá funcionar a escola a partir do mês de Julho, até que seja possível a construção de um para a escola”. Os planos parecem ter se concretizado, pois analisando as listas de frequência escolar, existe uma descontinuidade das aulas depois de maio e um retorno no dia 21 de julho. No entanto, a necessidade de construção de um prédio próprio para a escola é mencionada em um documento no mês de outubro<sup>122</sup> e é repetida diversas vezes pelos próximos anos. Em setembro de 1959, o encarregado fez novo registro, fornecendo mais informações sobre as condições da escola: “A escola funciona em predio provisorio, sem nenhum conforto os dias de chuva a escola não pode funcionar, pois não tem janela de vidro, sendo muito escuro o prédio não é adequado”<sup>123</sup>. Outras necessidades do Posto, que tinham relação com a escola e foram registradas em avisos do Posto, eram: eletricidade e água encanada. Em julho de 1957, por exemplo, Salatiel Marcondes Diniz fez a seguinte anotação: “O Posto necessita de maquina de escrever (porque faz-se todo o serviço com maquina emprestada) necessita de luz, agua canalizada para melhor atender os serviços de higiene na escola e na enfermagem”<sup>124</sup>. Ele fez registros semelhantes nos avisos do Posto de fevereiro, agosto e novembro, praticamente ao longo de todo o ano de 1958 e reiteradas vezes em 1959.

Uma novidade no ano de 1958, mas que era uma demanda desde os anos finais de Francisco Vieira, foi a criação de uma espécie de internato na sede do Posto. É importante ressaltar que, na década de 1940, a Diretoria do SPI publicou no Boletim Interno<sup>125</sup> seu posicionamento sobre o estabelecimento de internatos nos Postos Indígenas. O texto iniciava informando que era uma resposta à solicitação de permissão para instituir internatos por parte de servidores do órgão, que alegavam alguma das seguintes dificuldades: a “necessidade de atender aos menores órfãos; a “possibilidade de assim poderem frequentar as escolas, menores índios que morem em aldeias muito afastadas” (como era o caso de Nonoai); e a “possibilidade de poderem ser bem cuidados a todos os respeitos, indiozinhos quaisquer”. O SPI era contrário ao internato, pois entendia que “Tal instituição alem de outros e conhecidos inconvenientes,

tem o de contribuir para a desorganização da família indígena, afastando do seu convívio permanentemente os menores índios foi sempre excluída da organização do SPI. Nos Estados Unidos, seus maus resultados foram notados e o seu uso abolido”. Como solução, a Diretoria propunha a instalação do que chamou de “atendência”, onde “uma senhora digna desse nome para atendente, que em edifício apropriado, cuidará como em família”. Seria fornecida alimentação diária e pouso noturno aos “indiozinhos cujas famílias queiram que venham à escola e eles não o possam fazer diariamente, pela distância de suas moradias”.

Entretanto, uma passagem publicada em Boletim Interno de 1962<sup>126</sup> mostra que essa postura do SPI modificou-se ao longo dos anos: o afastamento da criança de sua família não representava mais impedimento, e o estudo em internatos não indígenas fora dos Postos Indígenas passou inclusive a ser incentivado. No texto, em que o Diretor apresentava “soluções para os problemas indígenas”, era citado o estabelecimento de convênios para que “certo número de matrículas em internatos sejam atribuídas ao SPI, para encaminhar seus índios ao ensino técnico profissional”. Alguns anos antes, em Nonoai, a professora Emilia informava à IR7, em telegrama de abril de 1958, que a escola estava funcionando com 22 alunos, sendo 15 “internos”<sup>127</sup>. Se a documentação do Posto não apresenta maiores informações sobre este internato, que se assemelhava mais às características da “atendência” proposta nos anos 1940, os *kófa* com quem conversei revelam alguns detalhes.

Conversei com cinco *kófa* que frequentaram a escola no período em que a dona Loca foi professora: *Tuieg*, Julio dos Santos, Aristides Fortes Severo, João Vaz e Antônio Eufrázio<sup>xliv</sup>. Os três primeiros estudaram somente nessa época. Os dois últimos começaram a ir à escola no tempo da dona Loca, mas também frequentaram a escola nos dois últimos anos da presença do SPI em Nonoai. Julio e Aristides foram alunos por um período muito reduzido. Outro fato importante é que a *Tuieg*, Julio e João eu tive a oportunidade de fazer uma segunda visita, por isso tenho mais informações sobre suas experiências. Em função disso, e buscando maior precisão nas informações orais, acabei apresentando mais falas de *Tuieg*, que frequentou a escola somente nessa época e por um tempo mais longo.

“Por que você começou a ir à escola?”, perguntei a cada um dos *kófa*. *Tuieg* explicou: “Naquele tempo o chefe mandava na autoridade [indígena], e daí ele reunia os pais dos alunos para matricular os filhos né. Daí que nós fomos matriculados naquela vez para ir na aula”. As palavras de João Vaz indicam que havia uma orientação, mas não exatamente uma obrigatoriedade: “Eram os pais que mandavam para escola porque tinha escola. Não era

---

<sup>xliv</sup> Conversa-entrevista com Antônio Eufrázio em sua casa, na Terra Indígena Nonoai, acompanhada por Paulo Isaías da Silva, no dia 29/10/2019.

obrigado a ir, mas tinha escola e tinha que estudar. O pai dizia: “Tem que estudar, ir para escola. Não tem nada para fazer em casa”. Antônio Eufrázio também falou que eram o encarregado e a liderança indígena que mandavam as crianças estudarem. Acrescentou que, na época, havia pouco interesse por parte dos pais para que os filhos estudassem.

Nesse sentido, observando os relatos dos *kófa*, posso afirmar que o tempo de permanência das crianças na escola era bem variado. *Tuieg* contou que começou a frequentar a escola com uns 8 anos. Respondeu que não lembrava quantos anos havia estudado, mas, de acordo com as listas de frequência, foram cinco anos, de 1956 a 1960. Destacou, no entanto, que faltava muitas aulas: “Só que daí eu perdia muitos dias de aula porque o finado pai, ele se interessava mais em roça assim. Daí muitas vezes ele me tirava da aula e me botava a trabalhar. Por isso que hoje em dia a gente fica culpando os pais né, porque a gente não estudou bem”. Suas palavras também reforçam que, embora houvesse uma determinação dos que estavam no comando para matricularem as crianças, a decisão final cabia aos pais.

Julio contou que começou a estudar quando tinha uns 9 anos, mas que foi à escola apenas “45 dias”. Como ele era briguento, seu pai mandou que parasse de estudar para trabalhar na roça. “Trabalhar na roça, carpir, plantar tudo o que é miudeza, milho, feijão”. Agregou ainda que “nossa escola era a enxada e a foice”. Nas chamadas, o nome de Julio aparece por muito mais tempo, ao longo de todo ano de 1956 e de 1957. O nome de Aristides também consta nesses dois anos, embora ele tenha afirmado que estudou “uns dias só”. João Vaz relatou que começou a estudar com uns 8, 9 anos na escola da sede. Disse que também estudou um tempo na “escola dos indianos” próxima do Ervalzinho<sup>xlv</sup> e, ainda, numa escola fora do Posto. Seu nome consta nas listas de chamada de 1959 e 1960 e, depois, de 1966 e 1967. Antônio Eufrázio, que também consta nas mesmas listas de frequência que João, falou ter iniciado na escola quando “ainda não alcançava o quadro negro”, com uns 6 anos. Continuou os estudos por mais alguns anos, como veremos adiante.

Dois dos *kófa* com quem conversei revelaram que dormiam a semana toda na sede do Posto e voltavam para casa no final de semana: Antônio Eufrázio, que morava na Vila Alegre,

---

<sup>xlv</sup> João Vaz relatou que estudou na casa da família dos Ramão, em uma sala cedida por eles, onde funcionava a escola. João Fortes e Bruno Ferreira, professores indígenas e colaboradores da pesquisa, ajudaram-me a compreender o relato do *kófa* João Vaz. Eles me explicaram que o termo “indianos” é usado pelos kaingang para se referir aos não indígenas que moram na área indígena; em alguns casos vivem como se fossem kaingang, assumem os costumes e, por vezes, até a língua. João Fortes contou-me que no caso dos Ramão, seus filhos foram inclusive registrados como indígenas. Ele também disse que a localidade de Ervalzinho foi assim chamada pelos invasores que ali se estabeleceram. Acredito que João Vaz tenha estudado nessa escola nos primeiros anos da década de 1960, em que não havia escola na sede, pois ele contou que atravessava vários quilômetros a pé ou a cavalo de sua casa na sede até o Ervalzinho e ficava hospedado na casa de seu tio, voltando para casa somente nos finais de semana.

a 5 km de distância; e Aristides Fortes Severo, que morava na Cascata, a 7 km da sede. Julio da Silva era filho de Gumercindo da Silva, liderança que foi *coronel* por muitos anos, e nasceu e se criou na sede, pertinho da escola. Ele me explicou que os alunos que moravam próximos eram mandados de volta para casa para dormir; e aqueles que moravam longe dormiam na escola. Estas crianças passavam a semana no Posto e, sexta à tarde, os pais iam buscar seus filhos. Havia cama e uma pequena coberta para cada um. Julio destacou ainda que havia espaços separados para meninos e meninas dormirem. “Nossa piazada ficava apartada. Ali só. As meninas eram para lá. Para nós não machucar as meninas [...] Era assim as leis das lideranças naquele tempo. Eles não deixavam a gente chegar no colégio das garotas”. João Vaz, que era filho de um funcionário do Posto, José Vaz, também morava na sede, mas recorda que os que moravam longe “pousavam no Posto, tomavam café, almoçavam e jantavam”. Os relatos deixam claro que se tratava de um alojamento para facilitar a frequência dos alunos que moravam mais distantes, nos moldes da “atendência” proposta pela Diretoria do SPI anos antes, embora seja inegável que houvesse um afastamento do convívio familiar.

*Tuieg* morava a 3 km da escola, mas voltava para dormir em casa e não lembra de os alunos dormirem na sede – seu esquecimento sobre essa informação pode ter sido porque morava a uma distância que era possível percorrer a pé diariamente. Segundo ele, “Os que moravam longe, assim, ninguém pousava longe porque os pais não deixavam, não deixavam os filhos morarem e pousar nas casas assim dos parentes”. *Tuieg* contou que ia a pé com os irmãos por um carreiro que passava por dentro do mato.

Embora os *kófa* tenham recordado com clareza sobre o papel de dona Loca como a chefe do Posto, não falaram muito sobre sua atuação como professora. *Tuieg* relatou que ela não era braba, era boa. E revelou que ele próprio era arteiro e que a professora pareceu ter encontrado um caminho para discipliná-lo. “Eu era muito esquentado também, daí então que a professora me deixou de *cabo* para eu cuidar os pequenos. Daí que eu fui aprendendo”. Também disse que ela não sabia falar nada em kaingang – mas que essa era a língua usada pelos alunos dentro da escola. Julio da Silva contou que quando começou a frequentar a escola só falava kaingang e que as professoras ensinavam o português. “Muita gente não compreendia a professora, daí o nosso *cabo* velho dizia ‘É assim, assim’. Ele dizia para nós. Ele cuidava as crianças”. Abaixo transcrevo diálogo com João Vaz sobre a presença do idioma kaingang na escola.

Juliana: E as professoras falavam kaingang?

João: Não.

Juliana: Mas os alunos sim?

João: Sim. Os alunos sempre falavam no idioma.

Juliana: Não tinha nenhuma proibição, castigo?

João: Não tinha. Mas lá na escola, geralmente dentro da sala de aula, era tudo português.

Juliana: Mas as crianças sabiam falar?

João: Sim. Não 100%, mas falavam.

As falas dos *kófa* indicam que, diferentemente do que eu suspeitava antes de iniciar a pesquisa – que era proibido falar kaingang na escola – a língua originária era a utilizada pelos alunos, e isso não era motivo para punição. Também mostram que a língua da instituição escolar era o português, na medida em que esta era a língua ensinada às crianças, que, aos poucos, passavam a se comunicar na língua nacional. Se a questão linguística não era motivo para castigo, não quer dizer que ele não existia. Fazia parte da vida escolar e está bem vivo na memória das pessoas com quem conversei – sendo lembrado por alguns em meio a risos.

“Quando os alunos faziam alguma arte daí tinha castigo. Botavam grão de milho por baixo do joelho da gente assim, era grão de milho [risos]”, disse-me *Tuieg*. Antônio Eufrázio também mencionou o mesmo tipo de punição. Disse que se os alunos não respeitassem a professora iam para o castigo, mas que ele sempre foi obediente e nunca passou por isso. João Vaz foi o único que citou punições mais brandas, mas acredito que possam referir-se a um período posterior, pois corroboram com relatos de outros *kófa* que apresento mais adiante. Perguntei se ele tinha sido castigado, e ele respondeu: “Não, não. O professor chamava atenção, mas... a gente já era mais comportado. [...] Naquela época nós tínhamos medo do pai e da mãe. Aprontava na escola, chegava em casa, a professora contava para o pai, para a mãe. Nós éramos punidos pelo pai ou pela mãe, ia para o laço, ia para o chinelo”. A educação familiar também foi mencionada por Julio da Silva: “Me lembro hoje, naquele tempo o finado meu pai e minha madrasta diziam: ‘Respeita as professoras. Vão ser tua mãe e teu pai. Se mandar você fazer, tem que fazer’. E meu brinquedo daí? Eu não escutava ela [risos]”. Julio contou que brigava com *Tuieg*, e a professora mandava ficar em cima dos grãos de milho. Aristides relatou que também era briguento, mas não chegou a ser castigado porque frequentou a escola por pouco tempo.

Sobre a rotina escolar no período, os documentos trazem poucos dados. Um ofício de 1957<sup>128</sup> registra que as aulas ocorriam em uma única sala de aula; no verão eram das 8h às 12h e no inverno das 14h às 17h. Um aviso do Posto de 1958<sup>129</sup> afirma que ocorriam em dois turnos, havendo também aulas de religião duas vezes por semana. Embora alguns documentos apontem dificuldades financeiras do Posto<sup>xlvi</sup> nesse período, de acordo com um aviso do Posto

---

<sup>xlvi</sup> Em abril de 1958, por exemplo, um telegrama é enviado à IR7 solicitando o pagamento de contas dos armazéns, a fim de poder manter a escola e o serviço de enfermagem. **Telegrama de Emilia dos Santos Diniz à IR7**. Posto Indígena Nonoai, [10?] abr. 1958. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_668\_07\_fl.

de 1959<sup>130</sup>, a escola oferecia duas refeições diárias aos alunos. Novamente são os *kófa* que fornecem mais informações. *Tuieg* contou que as aulas eram de manhã e terminavam ao meio dia. Julio da Silva relatou que ele estudava no turno da manhã, mas que outras crianças iam à escola de tarde. Ambos lembram que depois da aula, ajudavam seus pais na roça. “O pai não deixava a gente passear. Mandava só trabalhar na roça. Depois do meio dia ele já mandava: vai picar. Depois de ir na escola”, disse-me Julio. “Daí, depois de tarde eu voltava para casa e quando chegava em casa ainda com hora de ir trabalhar, ainda ia para a roça com o finado pai”, falou *Tuieg*. João Vaz também disse que a escola funcionava nos dois turnos e que ele estudava de manhã. Ele não mencionou se ajudava seu pai – talvez porque este era funcionário do Posto.

*Tuieg* e Julio recordam que a escola oferecia almoço. *Tuieg* contou que havia feijão com arroz e, de sobremesa, leite de cabrito. Julio falou em sopa de farinha de milho com galinha e também em leite. João Vaz disse não lembrar bem se havia merenda, mas tem memória de levar para a escola batata assada ou pão que sua mãe fazia. Aristides também disse que levava pastel e outras coisas que a mãe preparava, pois a escola não oferecia merenda. Estas falas desconstruídas podem indicar esquecimentos, especialmente no caso de Aristides que contou ter frequentado a escola por pouco tempo, mas também pode ser indício de que as refeições na escola sofreram descontinuidades. Quando perguntei o que faziam no recreio, as atividades mais lembradas foram jogar bola e peteca. “Nós que fazíamos a peteca de palha. Nós fazíamos bolinha de pano para brincar no recreio”, explicou João Vaz. “Nosso finado pai fazia bolita com barro. Aí nós jogávamos no recreio, por isso nós brigávamos”, contou também Julio da Silva.

Sobre os colegas, *Tuieg* disse lembrar-se de ter presença guarani. Também falou que embora a turma fosse mista, com meninos e meninas, sentavam separados. Acrescentou ainda que “naquele tempo, as mães não deixavam as meninas brincarem com as piizadas... Era assim naquele tempo. E aconselhavam a piizada que não era para brincar com as meninas”. Julio recorda que tinha alguns colegas *fóg*<sup>xlvii</sup>. Disse que eram os filhos dos funcionários. *Tuieg* foi o único que pareceu ter uma memória mais nítida sobre o uniforme. “Naquele tempo fizeram um pedido né, veio uniforme para os alunos. Era verde, tudo verde, as calças, veio blusa, veio um capote para as meninas”. Disse ainda que ganhavam sabão na escola “para quando nós chegássemos em casa, lavássemos as roupas que nós usávamos”.

---

<sup>xlvii</sup> Em língua kaingang, *fóg* significa não indígena.



Conforme vimos na parte 2 da tese, em 1957 o SPI criou o Setor Educacional, responsável pela elaboração do Programa Educacional Indígena, que começou a ser implementado em 1959. Os reflexos dessas novidades se fizeram sentir no Posto Indígena Nonoai. Um ofício redigido por Emilia dos Santos Diniz, em novembro de 1958, revela que a IR7 havia enviado memorando aos Postos questionando sobre a formação das professoras – o que vimos ser uma preocupação da então gestão central do SPI – e, provavelmente, anunciando as pretensões do Programa em focar no ensino agrícola. Pela resposta, percebe-se que a professora buscou mostrar-se apta para tal trabalho e, ao mesmo, comprometida em atender os ensinamentos cívicos.

Em resposta ao M/m Circular nº 112 de 26-8-58 informo-vos que como auxiliar de ensino deste P.I., não possuo curso da Escola Rural, mas tenho um vasto conhecimento pratico sobre os itens a) b) e c) que tratam da organização de hortas e pomares, criações de animais domésticos, como galinha, etc., assim como trabalhos manuais de diversas espécies.

Sr. Chefe, aproveito a oportunidade para solicitar de V.S. os seguintes objetos tão necessários às nossas escolas indígenas os quais foram tratados no M/m Circular nº 90 de 28-7-58, como sejam: Uma Bandeira Nacional e Discos para Eletrolas contendo hinos pátrios<sup>131</sup>.

Em abril de 1959, a Diretoria do SPI apresentou o Programa Educacional Indígena através do Boletim Interno<sup>132</sup>. Era responsabilidade das professoras enviar relatórios sobre a aplicação do Programa trimestralmente. No arquivo encontrei um único relatório<sup>133</sup> elaborado por Emilia dos Santos Diniz, em julho de 1960, mas informações publicadas nos Boletins Internos mostram que ela teria enviado outros relatórios. Em dezembro de 1959, o Boletim publicou a “relação das auxiliares de ensino que mais se destacaram na aplicação do Programa Educacional Indígena em 1959”, e o nome da auxiliar de ensino de Nonoai constava na lista<sup>134</sup>. Cabe mencionar que seu nome estava assinalado com desempenho “regular”<sup>xlviii</sup>. Na mesma publicação, a Diretoria informava que havia enviado a 28 escolas um jogo de instrumentos agrícolas infantis, estabelecendo como critério “premiar aquelas professoras que mais se esforçarem na aplicação prática do Programa”, tendo em vista que não havia recurso para enviar os materiais a todas as escolas. Ou seja, a escola de Nonoai, foi contemplada, conforme explicita Emilia em seu relatório de julho de 1960, do qual reproduzo a maior parte na sequência, já que apresenta diversas informações sobre a educação escolar em Nonoai. A começar, ela faz menção ao nome da escola, que continuava sendo Benjamin Constant. A professora organizou seu relato conforme a divisão do próprio Programa Educacional Indígena: a 1ª parte trata das atividades agrícolas; a 2ª parte das aulas regulares; a 3ª parte da educação

<sup>xlviii</sup> A lista tinha 30 nomes, dos quais 24 tiveram desempenho “regular”; 3 “bom”; e 3 “muito bom”.

cívica e moral; e a 4ª parte sobre higiene, recreação, trabalhos manuais, biblioteca e exposição de final de ano.

[...] ao iniciar as aulas do ano em curso, já se encontrava esta escola munida de ferramentas agrícolas infantil, fornecidas pela Diretoria do S.P.I., tendo organizado uma equipe de trabalho composta de alunos de ambos os sexos, começando assim o cultivo da terra para hortaliças [...] alface, repolho, couve, rabanete, cenoura, couve flor, etc. as quais tem servido não só na alimentação dos escolares [...] Quanto ao criatório de galinhas já se encontra em fase bem adiantada, tenho ministrado aulas práticas aos alunos sobre as chocas e o trato dos pintos com ração balanceada e adequada nesta zona, assim como a higiene dos galinheiros, bebedouros e cuidado que devemos ter nos locais dos criatórios, aproveitando o estrume das galinhas, que é um dos melhores adubos para as hortas e pomares. Este trabalho é feito pelos alunos, sob a fiscalização da professora. Quanto a 2ª. parte do programa está sendo desenvolvido da seguinte maneira: Aritmética: as quatro operações elementares, divisão dos números inteiros. Português: cópia, ditado, redação oral, ortografia, caligrafia no quadro negro. Ciências naturais e Geografia: somente as primeiras noções. História Patria: está mais ampliado o programa, sobre descobrimento do Brasil, seus primitivos habitantes, noções de Governo e vultos mais importantes da história. Referente á 3ª. parte os alunos durante o 1º trimestre aprenderam: Bandeira e sua significação. Canto dos Hinos Patrios. Hino Nacional e Hino á Bandeira. Em todas as datas nacionais faz-se uma comemoração em aula, interrompendo o horário, faz-se explicações sobre a data por intermedio de uma palestra da professora aos alunos. Os alunos por ocasião declamam nesse dia poesias de fundo moral e patriótico. Aos sabados é desenvolvido um programa sobre educação moral, fazendo isto em palavras simples da professora aos alunos e dever do homem na família, na escola e na sociedade e como devem corrigir-se dos vícios do roubo e da bebida, palestra essa que é assistida pelos pais dos alunos indígenas. Quanto á 4ª. parte do programa educacional: higiene do corpo e vestuário, muito esforço si tem feito e pouco tem-se conseguido, dado que os alunos vão para casa de seus pais e lá não existe na realidade nenhuma medida de higiene, mas, estamos batalhando para melhorar esta parte. Existe na escola do P.I. uma biblioteca infantil, para os alunos, que tem sido muito proveitosa, assim como jogos esportivos de futebol, volei, corridas de ovo e de saco, para as horas de recreação. Está sendo também ensinado o trabalho manual de bordado e costura em aulas duas vezes na semana. Os alunos fazem trabalhos de artefatos de taquára, durante o ano para a exposição de fim de ano (dezembro) época em que os turistas costumam visitar o Posto Indígena, cujos trabalhos são muito procurados e vendidos revertem em lucro aos alunos.

Um trecho desse relatório foi publicado no Boletim Interno de setembro de 1960<sup>135</sup>, em que a Diretoria destacava que algumas escolas já possuíam merenda escolar graças às suas atividades rurais. No mês seguinte, o Boletim Interno<sup>136</sup> publicou novamente fragmentos de relatórios enviados por 8 auxiliares de ensino, entre elas a de Nonoai. O relatório integral não consta nos documentos do Museu do Índio, mas reproduzo o texto publicado no Boletim: “As hortas e pomares encontram-se em franco progresso. Na refeição dos alunos já se usam ovos, alface, rabanete, repolho e couve, obtidos graças aos trabalhos rurais escolares. Adubamos a terra, aproveitando os esterços provenientes dos estábulos e galinheiros”. O nome de Emilia dos Santos Diniz aparece mais uma vez no Boletim Interno em janeiro de 1961<sup>137</sup>, quando a Diretoria publica uma lista “dos Auxiliares de Ensino, que de uma forma ou de outra,

cumpriram em parte, com o Programa Educacional Indígena” em 1960. Essas referências evidenciam que a professora Emilia prestava contas da aplicação do Programa a seus superiores, todavia, cabe lembrar que é impossível saber se tudo o que foi relatado por ela foi de fato colocado em prática.

Em minhas conversas-entrevistas com os *kófa* não foi feita nenhuma referência ao ensino agrícola. Destaco, no entanto, que não fiz uma pergunta específica sobre o tema. Durante a escrita da tese, pedi a Paulo Isaías da Silva se ele poderia perguntar ao *kófa* Julio da Silva sobre lembranças ligadas a atividades de horta ou criação de galinhas na escola. Paulo Isaías me relatou que, num primeiro momento, Julio respondeu que não havia galinheiro ou horta na escola. E ressaltou que, à época, os kaingang não comiam salada. Sua salada era o *kumĩ* e o *fuwá*<sup>xlix</sup>. Paulo contou-me que, ao insistir sobre o assunto, Julio revelou ter recordações da professora mandar os alunos catar esterco para preparar a terra – confirmando os registros da professora Emilia dos Santos Diniz. Falou como se hoje, olhando para trás, entendesse que aquilo devia ter sido em função da existência de uma horta. Por outro lado, Antônio Eufrázio, em entrevista a Sandor Bringmann (2015, p. 320), revelou informações que corroboram o relatório da professora Emilia: “daí depois da aula, cada um pegava enxada pra vim pra dentro da horta, tinha uma baita duma hortona ali, só pra plantá salada, né, arface, cebola, rabanete, nós plantava com a professora. Então nossa horta era cheia de verdura, né”<sup>1</sup>.

A todos os *kófa* perguntei sobre o que lembravam de ter estudado/aprendido na escola. “O primeiro que a professora ensinou foram as letras do alfabeto: a, b, c, d, e, f,... todas essas letras. Eu fui longe ainda estudando, aquela vez”, disse-me *Tuieg*, ao afirmar ter aprendido a ler e a escrever “para se defender”. Contou que também aprendeu sobre os números e a fazer “de mais e de menos”. Na mesma direção respondeu João Vaz: “Nós fazíamos o tal de vocabulário. Exercícios não sei das quantas. Não sei dizer as matérias que a gente fazia. Mas o vocabulário nós fazíamos, eu lembro que nós fazíamos. Matemática”. Julio da Silva e Aristides Fortes Severo revelaram que não aprenderam a ler e a escrever na escola – vale salientar que ambos disseram ter estudado por um curto período. “Na escola nunca aprendi nada, só brigava [risos]”, disse Aristides. Contou que só aprendeu a ler em casa com a esposa depois que casou, aos 26 anos.

Em relação às práticas cívicas na escola, as lembranças são bem esparsas. Quando perguntei se tinham que cantar o hino nacional, *Tuieg* respondeu que não, mas recordou que

---

<sup>xlix</sup> *Kumĩ* e *fuwá* são plantas coletadas no mato e tradicionalmente usadas como alimento pelos kaingang.

<sup>1</sup> Sandor Bringmann infere em sua tese que Antônio Eufrázio teria sido aluno na escola entre 1944 e 1947. Entretanto, seu nome não consta nas listas de frequência desse período. A primeira aparição de seu nome é no ano de 1959; e a última em 1967. Como mencionei acima, em minha conversa com ele, contou que começou a estudar no tempo da Loca, quando “ainda não alcançava o quadro negro”.

hasteavam a bandeira – não diariamente, só em ocasiões especiais. Julio da Silva disse: “Naquele tempo não existia cantar. Só em kaingang”, mas ressaltou que frequentou a escola por pouco tempo. Quando questionei sobre os desfiles do 7 de Setembro, Julio e Aristides Fortes Severo disseram que nunca participaram. João Vaz contou ter participado – mas é importante lembrar que ele foi à escola por mais tempo, e essa memória pode fazer referência a um período posterior, em que vários *kófa* confirmaram a ocorrência dessa comemoração. Em relação aos ensinamentos de higiene, reporto-me à citação de *Tuieg* sobre a distribuição de sabão aos alunos para lavarem suas roupas e também para tomarem banho no açude. Perguntei a João Vaz se havia aula de educação física, e ele respondeu: “Que eu lembre, não”. Não foram citadas aulas de trabalho manual – porém destaco que não fiz perguntas específicas sobre o tema.

Ainda no tocante ao civismo, depois de anos sem maiores registros das comemorações do Dia do Índio, em 1959, há um relato detalhado. Isso certamente foi efeito das orientações vindas da Diretoria, através da publicação de uma nota no Boletim Interno de março<sup>138</sup>, intitulada “As escolas do SPI e o ‘Dia do Índio’”: “Deverão, as professoras do SPI, aproveitar essa data, para explanarem aos seus alunos, com palavras simples, a importância da existência deste Serviço na defesa de seus direitos”, ressaltando a figura de Marechal Rondon. “Além dessas explicações, as escolas deverão organizar festividades contendo uma parte cívica, e outra, maior esta recreativa, incluindo desde os teatrinhos de fantoches, até mesmo as diversões infantis, de preferência aquelas próprias dos indígenas”. Abaixo transcrevo o relato assinado por Salatiel Marcondes Diniz:

Transcorreu a festa num dia propício (“Domingo de Sol”), sobre a qual compareceram mais de 500 índios, munidos de faca para a churrascada, que era o ponto inicial da nossa festividade. Às 12 horas exata, foi hasteada a Bandeira pelo Sr. Salatiel Marcondes Diniz, Enc. do Posto, que, exaltava e aplaudia juntamente aos silvícolas, por ocasião da ascensão do nosso Pavilhão Nacional; simultaneamente, faziam soar o coro do Hino Nacional Brasileiro, dirigido e ensaiado pela Sra. Emilia dos Santos Diniz, Aux. de Ensino. Enquanto isto, fotografava diversas posições o jovem Antonio Ramos da Mota Cabral, Inspetor em lide. Após este ato, cinco (5) membros da Polícia Indígena inauguraram um quadro com o busto do Marechal Rondon, havendo em seguida, discurso pronunciado em Kaingang pelo nosso coronel, a fim de bem entender toda tribo; também discursou alusivo a data, a professora em exercício, acima citada, dando significado geral das manifestações acontecidas. À tarde houve a segunda churrascada, onde terminaram de consumir 480 quilos de carne dos dois (2) reses, acompanhado com pães e farinha de mandioca. Às 16 horas foi rezada missa solene pelo Reverendíssimo Padre Miguel de Cock, que compareceu com freiras e alunos de sua paróquia.

Um grande acontecimento que nos causou admiração nesta data, Sr. Chefe, foi o nascimento de um garoto, filho da índia Maria Luiza, esposa de nosso coronel Vairand Casemiro, que, com seu entusiasmo deu o nome ao recém-nascido de Getúlio Rondon, em homenagem ao dia de nascimento do Ex-chefe da Nação e ao Patrono dos Índios. Como encerramento, houve sarau dois dias consecutivos<sup>139</sup>.

Observa-se que foram realizados os ritos cívicos e que a auxiliar de ensino cumpriu seu papel educativo ao falar sobre a data, mas não parece ter sido uma atividade com centralidade na atuação dos alunos, como no tempo de Helena Vieira. O texto descreve, acima de tudo, uma festa<sup>li</sup> para a comunidade, o que foi confirmado pelos *kófa* com quem conversei. Eles relataram que era servido um farto churrasco ao meio dia e, à noite, havia baile. Nenhum deles mencionou rituais cívicos ou o envolvimento da escola.

O último registro da presença de Salatiel e Emilia Diniz em Nonoai é de fevereiro de 1961, quando foi feita a transferência de responsabilidade do Posto<sup>140</sup>. Julio da Silva e *Tuiég* contaram-me que dona Loca levou com ela uma menina kaingang quando foi embora do Posto. *Tuiég* disse: “Teresa era criada da dona Loca, ela que criou. Quando o pai faleceu, daí deram ela para dona Loca criar. Foi naquele tempo que nós fomos para aula. Eles tinham um negrinho também, era um casal que a dona Loca estava criando naquele tempo, o Moacir e a Teresa”. Ela era prima de Julio e este relatou o seguinte: “Isso foi porque ela estudava aqui e ela queria ir junto, se acostumou com ela. Daí não queria ir junto com a mãe dela. Se acostumou junto com ela. Então por isso que eles levaram ela quando saíram da área”. O nome de Teresa Lopes começa a aparecer nas chamadas escolares em novembro de 1956, justo quando Emilia assumiu o cargo de auxiliar de ensino, e continua até o final de 1958<sup>lii</sup>. Esta prática de levar crianças indígenas embora ocorreu também em Guarita, e parece não ter sido incomum – seja porque os funcionários do SPI eram coniventes com terceiros ou porque eles próprios o faziam. Os documentos indicam que a Diretoria do Serviço tinha conhecimento desse tipo de situação e desaprovava. Em Boletim Interno de 1957<sup>141</sup>, publicou que funcionários dos Postos Indígenas poderiam ser responsabilizados pela retirada de crianças de suas famílias por “pseudo protetores”. “É falso pensar que alguém traga para a civilização crianças indígenas para educar; a experiência tem demonstrado o contrario”.

---

<sup>li</sup> Localizei registros do abatimento de vacas para comemoração do Dia do Índio nos anos de 1957, 1959, 1960, 1963 e 1965, mas não encontrei outros documentos que apresentassem maiores detalhes sobre a celebração. Os *kófa* que frequentaram a escola nos últimos anos do SPI também contaram sobre a grande festa que era organizada no Dia do Índio, reunindo pessoas do Pinhalzinho, da Bananeiras e até mesmo os guarani. O destaque principal dado por todos era a quantidade de carne, que era proveniente do gado criado no próprio Posto. Ou seja, parece que, com o tempo, o Dia do Índio passou a ser mais uma festa que um evento cívico com fins pedagógicos.

<sup>lii</sup> De acordo com *Tuiég*, anos depois, Teresa Lopes retornou a Nonoai e trabalhou como professora na escola de Pinhalzinho. “Ela virou professora porque ela já morava com a professora né, ela aprendeu bem. Morou com a professora, ficou tempo”. Depois se casou com José Fidelis e foi morar em Porto Alegre, onde vive até hoje.

### 3.1.3 Escola Marechal Rondon, Escola Cildo Meirelles e as professoras missionárias

Depois que Salatiel e Emilia Diniz foram embora, o funcionamento da escola parece ter sido interrompido por alguns anos. O ano de 1961 foi marcado por instabilidade; ao menos cinco pessoas<sup>liii</sup> passaram pela gestão do Posto até que, em setembro, Acyr Barros assumiu, permanecendo no cargo por mais de dois anos<sup>142</sup>. Não há sinal da presença de professora ou qualquer documento que indicasse atividades na escola. Aliás, merece destaque que os inventários daquele ano não mencionam a existência de um prédio escolar. Sabemos que depois do incêndio do prédio, em 1953, as aulas foram interrompidas e, provavelmente, só foram retomadas em 1956, em uma sala do prédio de administração do Posto, até que um armazém foi adaptado para tal função<sup>liv</sup>.

À diferença do que veremos ter ocorrido em Guarita, a passagem de Acyr Barros por Nonoai não deixou quase vestígios. Um acontecimento que certamente impactou o andamento dos trabalhos do Posto, e que aparece de forma marginal na documentação, foi a invasão de terras pelos colonos em 1963, conforme vimos na parte 2. O encarregado mencionou, por exemplo, que deixou de pagar um auxiliar de escritório “em virtude da situação de invasão, e o não pagamento de rendas pelos arrendatários”<sup>143</sup>. Em janeiro de 1964, Acyr Barros foi substituído por Samuel Brasil<sup>144</sup>. Durante esta gestão, os problemas decorrentes das invasões ganham evidência na documentação. Conforme dito anteriormente, em visita ao Posto em maio daquele ano, o antropólogo Ney Land elaborou um relatório em que também descreveu a situação complicada enfrentada em Nonoai em função dos intrusos.

Em relação à educação, Ney Land informou que as aulas não estavam ocorrendo, embora o Posto tivesse um prédio escolar e contasse com uma auxiliar de ensino, Vivaldina de Souza, a esposa do encarregado. “Ainda não exerce sua função no Posto porque a escola esta semi-destruída, necessitando de uma reforma completa, o que até agora foi impossível ao sr. Samuel executar, uma vez que assumiu o posto de Encarregado no dia 8 de janeiro de 1964 e, o problema dos invasores é por demais perturbador”<sup>145</sup>.

---

<sup>liii</sup> Salatiel Marcondes Diniz encerrou sua gestão como encarregado em fevereiro de 1961, quando o trabalhador Eurico Ayres da Silva ficou responsável pelo Posto. No mês de março, o Agente de Proteção aos Índios Luiz Ricardo Andrade e Silva esteve respondendo pelo expediente de Nonoai. Em abril, ele transferiu a responsabilidade para o novo encarregado, Oriculo Castelo Branco Bandeira, que permaneceu no cargo por apenas alguns meses. Em setembro, Acyr Barros assumiu como encarregado.

<sup>liv</sup> O que consta no inventário de fevereiro de 1961, e pode ter sido usado até então como escola, é uma construção denominada “casa para oficina”, cujas medidas (8,00 x 10,70m) coincidem com a “ex escola”, listada no relatório de Ney Land em 1964. **Registro de bens móveis, imóveis e semoventes do Posto Indígena Nonoai pertencentes ao Patrimônio Indígena e Nacional**. 20 fev. 1961. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_669\_87\_fl\_f18. **Relatório: Posto Indígena Nonoai**. Ney Land, 29 mai. 1964. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_980\_01\_fl\_f29.

Em seu relatório, o antropólogo também registrou que uma missão protestante da Igreja Batista atuava junto aos kaingang de Nonoai. Escreveu que a missão existia na região desde 1953, mas que apenas 2% dos indígenas achavam-se convertidos, “tendo conseguido, contudo, a difusão de passagens da Bíblia gravadas em discos, na língua Kaingang”. No seu trabalho de catequese, a Missão contava com o auxílio de cinco membros, sendo quatro norte-americanos e uma brasileira. Relatou que recebiam auxílio da Missão Novas Tribos do Brasil<sup>lv</sup>. A missionária brasileira, que trabalhava desde 1963, era Maria José Cardoso, que viria a ser professora da escola pouco tempo depois.

Em dezembro de 1964, um funcionário da Diretoria do SPI emitiu ordens ao encarregado de Nonoai, entre elas: “demolir a Escola e o armazém dêste POIND por estar também em péssimo estado, e com a madeira proveniente da demolição das duas, construir nova Escola obedecendo as seguintes medidas: 70m<sup>2</sup> para a frequência de 40 alunos”<sup>146</sup>. O responsável por tal obra passou a ser Heroídes Teixeira<sup>lvi</sup>, o novo chefe do Posto<sup>147</sup>. Em relatório de janeiro de 1965<sup>148</sup>, ele escreveu principalmente sobre a situação crítica vivida em Nonoai em consequência das invasões, mas descreveu também a situação da educação escolar:

A Escola Benjamin Constant, ora em demolição para reconstrução, funcionará a partir de 1º de março em uma das salas de frente da enfermaria, até conclusão dos reparos no prédio próprio.

Para início das aulas encontra-se nesta sede uma professora procedente do Instituto Peniel-Minas (Missionária), a qual planejará as aulas primárias desta sede.

Observa-se que as ordens superiores para a construção de novo prédio escolar estavam sendo executadas e que havia planos para a retomada das aulas. Um relatório de setembro<sup>149</sup>, confirma que a obra foi concluída, pois afirma que as aulas já estavam ocorrendo no “novo prédio”. Nesse mesmo documento, Heroídes Teixeira registrou que duas professoras trabalhavam em dois turnos. Uma delas era provavelmente a “professora pré-primária” Eiré

---

<sup>lv</sup> Um relatório apresentado pelo diretor do SPI ao ministro da agricultura, e publicado no Boletim Interno em fevereiro de 1962, fornece algumas informações sobre as ações dessa missão entre os indígenas. Explica que era uma organização de caráter científico-religioso dedicada ao estudo das “línguas primitivas” e à catequização dos silvícolas”. “A ‘Missão Novas Tribos do Brasil’, ou New Tribos Mission, é uma organização norte-americana com sede em Califórnia, fundada em 1950 e possuidora de grandes recursos, tais como aviões, navios e um número ponderável de missionários, com suas respectivas famílias, em várias partes do globo. No Brasil e somente nos períodos de 1952 a 1956 entraram em regiões habitadas por índios vinte e oito (28) missionários, com suas famílias, todos pertencentes à ‘New Tribos Mission’”. Informa que em 1961 já estavam atuando em Nonoai, com ações de enfermagem, ensino rural e catequese. Os missionários eram: Alton Cothron e esposa (norte-americanos) e Glen Bacon e esposa (norte-americanos). Diretor do SPI apresenta relatório ao Exo. Sr. Ministro da Agricultura. **Boletim Interno n° 52**, jan./fev. 1962. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.

<sup>lvi</sup> Heroídes Teixeira foi funcionário do Posto Indígena Guarita de 1961 até 1964.

Batista Prates, pois localizei um recibo de pagamento de seu salário em abril<sup>lvii</sup>. É possível que a outra professora fosse Maria José Cardoso, que já atuava como missionária em Nonoai e consta como professora da escola nos documentos de 1966. Merece destaque que o encarregado se referiu à escola por “Benjamin Constant”, sendo esta a última referência que encontrei deste nome, já que, em 1967, ele seria trocado para Marechal Rondon<sup>l50</sup>.

De acordo com o *kófa* Antônio Veloso<sup>lviii</sup>, que estudou nesse período, o prédio escolar ficava no local onde atualmente há um bar, ao lado do posto de saúde. Falou também que havia um refeitório no próprio prédio e lembrou que o nome da escola era Marechal Rondon. O casal Juraci Nascimento e Augusto Cipriano<sup>lix</sup>, ele mais conhecido por seu nome kaingang *Manhmur*, relataram em entrevista conjunta que a escola tinha um pátio que era rodeado por uma cerca de madeira. Disseram que havia um portão e um guarda. “Daí tinha o guarda ali cuidando. Ele cuidava para os alunos não saírem para fora e nem para entrar para dentro do pátio, daí eles não deixavam sair né, fora do portão”, detalhou Juraci.

Naquele primeiro relatório referente a janeiro, Heroídes Teixeira escreveu que o Posto tinha “crianças em número bastante elevado”, sendo a maioria com idade de 5 a 14 anos e a quase totalidade semianalfabeta. Nesse sentido, mencionou planos de ampliação da educação escolar. “Alem da Escola da Séde, funcionará também a Escola da secção de Pinhalzinho (oeste desta Area) [...] Outrossim, comunico-vos que as crianças dêste Pôsto Indígena, necessitam de mais uma Escola, na secção Hervalzinho<sup>lx</sup> (Reg. centro-oeste) [...]”. No relatório de setembro<sup>l51</sup>, o encarregado registrou que a escola de Pinhalzinho ainda não havia sido instalada por falta de prédio, mas que já havia remetido à Inspeção um plano de construção. A obra só foi concluída em junho de 1966 – quando o Posto finalizou também a edificação de uma enfermaria naquela seção.

As listas de frequência escolar de 1966<sup>l52</sup> informam que as professoras da escola do Posto eram as missionárias Maria José Cardoso e Maria Benedita de Azevedo, sendo a primeira a responsável pela direção. A atuação dessas professoras na escola evidencia a formação de uma parceria entre o SPI e a Missão Novas Tribos do Brasil no âmbito educacional – numa interação distinta da que ocorreu em Guarita, como veremos no capítulo seguinte. Não há maiores

---

<sup>lvii</sup> Vale destacar que encontrei a menção de pagamento à professora somente no mês de abril. Em comparação, o pagamento ao auxiliar de escritório aparece em diversos meses. Isso levanta a questão sobre quanto tempo Eiré Batista Prates, de fato, trabalhou na escola. **Movimento da Renda Indígena**. Posto Indígena Nonoai. Heroídes Texeira, abril de 1965. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_671\_32\_fl\_f13v.

<sup>lviii</sup> Conversa-entrevista com Antônio Veloso em sua casa, na Terra Indígena Nonoai, acompanhada por Paulo Isaías da Silva no dia 29/10/2019 e sozinha no dia 27/11/2019.

<sup>lix</sup> Conversa-entrevista com Juraci Nascimento e Augusto Pedro Cipriano em sua casa, na Terra Indígena Nonoai, acompanhada por Paulo Isaías da Silva nos dias 31/10/2019 e 28/11/2019.

<sup>lx</sup> Esta área de Nonoai está localizada a cerca de 5 km do atual setor Bananeiras.



informações sobre essa colaboração, mas se sabe que as professoras não tinham vínculo com o Serviço, mas com o Instituto Peniel, de Minas Gerais, que provavelmente pagava seus salários e enviava recurso à Missão em Nonoai. Conversei com seis *kófa*<sup>lxi</sup> que frequentaram a escola da sede nos dois últimos anos do SPI e têm diversas lembranças a respeito das professoras – algumas muito claras, outras que se confundem um pouco. Contaram que elas eram missionárias, mas uns disseram que eram “católicas”; outros que eram “evangélicas”. Também lembram que elas vinham de longe, mas citaram diferentes lugares: Estados Unidos, Alemanha, Portugal, Rio de Janeiro. Disseram que elas moravam numa casa que ficava atrás da escola. Mencionaram que Maria Azevedo era negra; e que Maria José Cardoso sabia falar kaingang. “É, uma falava, a Maria José que falava bem, aquela entendia tudo né e a outra não. É, a outra não, recém que ela estava aprendendo”, disse-me Juraci Nascimento.

As recordações sobre as professoras foram todas positivas. De acordo com João Vaz, “Eram professoras boas. Como nós aprendemos foi com elas”. Para *Manhmur*, “As professoras trabalhavam bem né, não faziam assim, os alunos né, não maltratavam, só tratavam bem, o aluno ir estudando, ir para frente né, uma coisa assim que elas sempre educavam a gente”. Segundo Juraci Nascimento: “Eram bem boazinhas, não maltratavam os alunos, elas cuidavam bem dos alunos lá”. Conforme Antônio Veloso, “Eram tudo gente boa, que ensinavam o que podiam para gente, né. [...] As professoras eram queridas, muito queridinhas as professoras naquela época. Eram boazinhas para os alunos, nunca acharam defeitos nos alunos”. Maria Celita Fidelis<sup>lxiii</sup> concordou: “A professora era boa, deu bastante educação.”

É interessante notar que a imagem das professoras se manteve positiva apesar dos castigos – em alguns casos lembrados em meio a risos. Os relatos revelam que o castigo variava conforme a “arte” do aluno. O mais extremo era ter que se ajoelhar nos grãos de milho ou feijão ao lado do quadro negro. Outros mais brandos eram: ajoelhar-se na tábua com as mãos para cima; ficar de pé no canto da sala de aula de frente para a parede; ou apenas perder o recreio. Também contaram que a professora batia com a régua na mesa para assustar as crianças com o barulho. Quando perguntei o que motivava a professora a castigar os alunos, vários responderam: desobedecer a professora. Indo mais a fundo, algumas situações que levavam à punição eram semelhantes às mencionada s anteriormente: uma briga no recreio, um assobio, uma palhaçada. Abaixo transcrevo diálogo com Juraci Nascimento e *Manhmur*:

<sup>lxi</sup> Antônio Veloso, Maria Celita Fidelis, Juraci Nascimento, *Manhmur*, além de João Vaz e Antônio Eufrázio, que também estudaram no tempo da dona Loca e já foram referenciados na tese.

<sup>lxiii</sup> Conversa-entrevista com Maria Celita Fidelis em sua casa, na Terra Indígena Nonoai, acompanhada por Paulo Isaías da Silva no dia 30/10/2019.

Juliana: Vocês falaram que os alunos se respeitavam bastante né, que todo mundo se tratava bem, mas às vezes tinham os castigos também né?

Juraci: Às vezes tinha né... Para aqueles que erravam tinha castigo né, para aqueles que não erravam... [Risos].

Juliana: E o que é que acontecia quando o aluno era castigado, como é que era?

Juraci: É aquele que a gente diz né, que se é um castigo bem errado que eles fazem, eles põem o grão de feijão, o grão de milho embaixo do joelho da gente e aí ficava ali de joelho até na hora do recreio né.

*Manhmur*: Se não eles faziam assim num canto ali contra a parede do lado, fica olhando... Até 15 minutos, se ele não virar para cá daí ele já libera ele.

Juraci: Ele não podia olhar para trás né. E elas cuidando ali, se ele olhar para trás daí aumenta o castigo dele. [Risos]

Juraci: E o que é que elas faziam com a régua, que vocês me contaram na outra vez?

*Manhmur*: Aquilo ali era só para assustar os alunos. Batem na frente ali...

Juraci: E os alunos já pulam para cima, de medo... [Risos]

Da mesma forma que no tempo da dona Loca, o uso da língua kaingang pelos alunos não constituía motivo para castigo. Os *kófa* com quem falei foram unânimes em dizer que os alunos falavam kaingang “normalmente” em sala de aula. A professora Maria José Cardoso sabia a língua dos alunos e isso certamente facilitava a comunicação. Mas Maria Azevedo não sabia falar, e Juraci Nascimento lembra que ela se incomodava com isso. “Só que ela reclamava, daí ela dizia: ‘Mas não vão falar de mim porque eu não entendo’. E a que entendia bem a fala do idioma [kaingang] explicava para outra. Daí quando a gente falava umas coisas, ela pensava que os alunos estavam falando dela”.

Na frequência escolar de fevereiro de 1966<sup>153</sup> consta o seguinte registro: “Para melhor desempenho, estão sendo administradas as aulas em 2 dois períodos. Um na parte da manhã, e outro na parte da tarde”. De fato, na maioria dos meses do ano, o número de alunos está dividido mais ou menos pela metade e eles são listados separadamente: 1º turno e 2º turno. No entanto, não encontrei indícios de que a divisão fosse por idade ou por ano escolar. As idades, por exemplo, variavam de 7 a 14 anos na turma da manhã e de 8 a 13 anos na da tarde. Para 1967, não encontrei menção ao horário das aulas; os alunos formam uma lista única, em que a idade variava de 7 a 15 anos. A maioria dos *kófa* com quem conversei disseram que estudaram no turno da manhã, mas que havia também aulas de tarde para outro grupo de alunos. Apresento trecho de minha conversa com Antônio Veloso sobre o horário das aulas e a alimentação escolar.

Juliana: A aula era de manhã ou de tarde, como é que era?

Antônio: Era tudo de manhã, de manhã. Nós estudávamos de manhã, de tarde tinha outro grupo, né. Nós estudávamos de manhã, de meio-dia nós já retornávamos todos, ia para casa daí.

Juliana: Mas e daí tinha almoço?

Antônio: Tinha, nós almoçávamos primeiro para depois irmos. Merenda, né. Tinha merenda. Depois retornávamos para as casas.

Juliana: E o senhor lembra o que era a comida, mais ou menos?

Antônio: A comida era leite também, né, a comida era leite cozido. Não me lembro se era trigo, não sei o que lá que eles cozinhavam junto. Ficava gostoso, a gente achava bom. Piazada né, a piazada achava bom.

A *kófa* Maria Celita Fidelis contou que eram as próprias professoras que preparavam a comida, que era geralmente leite com bolo. Havia um refeitório para os alunos e cada aluno tinha seu prato, seu talher e sua xícara. Depois da refeição, os alunos tinham que lavar a louça. Juraci Nascimento também disse que eram as missionárias que cozinhavam porque não havia merendeira. Seu relato fornece mais detalhes sobre a comida e a impressão positiva que os alunos tinham da merenda:

A merenda era bolo e canjica de trigo com leite, canjica de milho e bolo né, com chá. Naquela época não tinha comida de sal que eles faziam, era só aquilo lá. De certo era mais fácil né. E os alunos gostavam, não se queixavam, viu. Hoje em dia, se tem comida boa assim na escola ainda tem aluno que reclama né e nós nunca reclamamos. Nós comíamos de tudo.

Sobre a hora do recreio, os seis entrevistados que estudaram nesse período citaram que uma das atividades era jogar bola. Enquanto Juraci falou que futebol era coisa da “piazada”, Maria Celita lembra que havia um time de meninos e um de meninas. Alguns mencionaram que jogavam peteca. Comparado ao recreio do tempo da dona Loca, havia algumas novidades, talvez trazidas pelas missionárias. “Era tudo aqueles pega-pega, eles brincavam um correndo atrás do outro para se pegarem”, disse Antônio Veloso. Juraci contou que as meninas brincavam de pular corda e “daquelas rodas que nem eles dizem, roda cutia, aquelas brincadeiras”.

Conforme dito acima, depois do almoço, os alunos iam para casa. Juraci Nascimento contou que à tarde ajudava os pais na roça. “Nós plantávamos de tudo, mandioca, feijão, milho, batata”. *Manhmur* também disse que trabalhava na roça da família no turno da tarde. Sem contar com João Vaz, que era filho de funcionário do Posto e por isso morava na sede, os demais moravam entre 4 e 7 km de distância e faziam o trajeto até a escola a pé diariamente. Se no tempo da dona Loca, Antônio Eufrázio contou que pernoitava no alojamento da sede, nesse período Antônio Veloso lembra que os dois iam juntos à escola, com *Manhmur* e outras crianças.

Eu morava na Vila Alegre, que dá 8 quilômetros daqui. Todos os dias nós tínhamos que se deslocar de lá para vir na aula aqui, na sede do Posto. Como eu falei, abaixo de chuva, sol, às vezes se cuidando das criações, que tinha muitas criações naquela época e dali nós chegávamos atrasados por modo disso na aula. Nós tínhamos que se cuidar das criações e muitas vezes trepar nas árvores, assim por modo das criações, e esperar as criações saírem, para depois descer para vir para a aula. [...] Nós vínhamos em grupo né, vínhamos cinco, seis alunos de lá, vínhamos juntos.

*Manhmur* lembra que caminhava todo esse trajeto, mas “nem cansada não tinha”. Contou que “naquele tempo não tinha assim uma estrada, para andar de carro, só carreirinho assim, para sair lá na vila. Daí a maioria antigamente também se reunia, se convidava para se ajudar para abrir com a foice, para abrir carreiros para os alunos irem para a escola...”. Juraci Nascimento, que também morava na mesma região, concordou e contou mais detalhes sobre o percurso:

Embaixo de um matão ainda naquela época, era só um carreirinho. Era tudo mato né, até lá no Posto era tudo mato e nós íamos a pé, a pezito. [...] Tudo era longe do outro morador. Daí na hora da aula que a gente se encontra, todos os amigos né, as amigas, daí vão tudo junto na aula, e a gente não tinha cansada né porque era em grupo né, que a gente caminhava, conversava, quando vê já está lá na aula, no colégio. [...] Iiiiiih, daí também comia fruta, pitanga, guabioba, era uma festa.

Quando perguntei se havia uniforme escolar, Juraci, *Manhmur* e Maria Celita mencionaram apenas a roupa que usavam nos desfiles do 7 de Setembro. Parece que o tempo em que a escola fornecia uniforme aos alunos ficou no passado. Antônio Veloso relatou suas lembranças com certo pesar:

A vestimenta para nós era difícil porque não tinha recurso aqui dentro, não tinha recurso para a gente comprar roupa para ir no colégio, né. Então nós tínhamos que usar aquilo que os pais conseguiam comprar para gente, né. Eles compravam o tecido xadrez, era só um tipo de roupa, tudo da mesma cor. Eles compravam o tecido inteiro, dali minha mãe fazia as calças e as camisas para nós usarmos. [...] A gente não tinha roupa, tinha que chegar em casa, lavar, para o outro dia vestir de novo para ir para aula. Calçado nem se fala, calçado era difícil, era tudo pé no chão, era frio ou calor nós tínhamos que vir de pé no chão. Então, era difícil aquela época, né.

E os colegas de aula? Antônio Eufrázio respondeu que os alunos eram todos indígenas, à exceção de alguns filhos de funcionários do SPI. Antônio Veloso corroborou a informação e complementou que a convivência com os não indígenas era boa. “Os alunos eram tudo, tudo índio. E tinham alguns que eram filhos de funcionários. Mas era tudo no mesmo ritmo, não tinha um dizer que ele era isso, ou era aquilo. Era tudo... tinha união, né. Hoje não, hoje se a gente vai, conforme o lugar lá, eles já dizem que a gente é feio, isso ou aquilo”. Juraci Nascimento disse que havia menos meninas do que meninos, “mas queria que tu visse, eles não pensavam em fazer mal para a gente, para as meninas assim, era tudo respeitado. Hoje em dia não”. *Manhmur* contou que dentro da sala de aula havia uma divisão por sexo. “Então já tinha um corredor no meio, que chega lá onde estão as professoras. Daí as classes do outro lado é dos pi lazada e para cá já é das meninas”.

Observando as listas de chamada, em 1966, o número de alunos indígenas matriculados oscilou entre 34 e 35 ao longo do ano A turma da manhã contou com 4 alunos não indígenas,

registrados como “civilizados”: 2 eram filhos do encarregado e outros 2, filhos de um arrendatário<sup>lxiii</sup>. À tarde, todos os alunos eram kaingang. Em 1967, o número de alunos indígenas variou 28 a 33. Em maio daquele ano, um novo encarregado assumiu o Posto, Nilson de Assis Castro<sup>154</sup>, e, durante seus dois primeiros meses no cargo, seus filhos estiveram matriculados na escola. Conforme ofício enviado à IR7, em que solicitava autorização para consertar o jipe do Posto, o encarregado não tinha meio de transporte para levar seus filhos à escola fora da área indígena – motivo pelo qual teriam frequentado a escola do Posto<sup>155</sup>. Nos últimos quatro meses de 1967 havia somente 1 aluna “civilizada” na escola.

Embora os entrevistados tenham informado que o número de meninas na escola era menor que o de meninos, a presença feminina mantinha a tendência de crescimento. Em 1966, elas chegaram a ser 16, de um total de 35 alunos indígenas, representando 45,7% da turma. No ano seguinte, no mês em que as meninas tiveram maior número, em um universo de 33 alunos kaingang, elas eram 17, alcançando a cifra de 51,5%. É importante assinalar que nos últimos dois anos da presença do SPI em Nonoai, os nomes de todas as crianças kaingang foram escritos sempre na língua portuguesa, encerrando de vez o registro dos nomes originários nas chamadas escolares.

Examinando as listas de chamada, percebe-se que o registro das faltas era feito de maneira mais rigorosa pelas missionárias. Por vezes, elas faziam anotações ao lado do nome de cada aluno: “falta justificada” ou o motivo da falta, que podia ser por doença ou chuva; “falta sem justificativa”; “perdeu o mês”; “mudou-se”. Às vezes, faziam registro sobre a causa das faltas de modo mais geral, para a turma, indicando se era por doença ou por condições do clima. Chama atenção que à diferença dos primeiros anos, “trabalho” ou “roça” não constam como razão para ausência dos alunos – o que pode ser um sinal de que os pais das crianças estariam permitindo que seus filhos estudassem ao invés de ajudar na roça familiar ou, ainda, que a falta por trabalho não fosse computada como justificada. A média de faltas por aluno em 1966 oscilou entre 1,1 e 7,8; e em 1967, entre 4,8 e 5,8.

Em 1966, o aproveitamento era registrado por meio dos conceitos bom, regular e sofrível. No ano seguinte, eram notas numéricas. As professoras também escreviam ao lado do nome de alguns alunos “não prestou exames”, o que indica que este era o modo de avaliação. Os alunos que não faziam as provas tinham a coluna “aproveitamento” em branco e coincidiam com os que tinham um elevado número de faltas. Conversando sobre a assiduidade na escola,

---

<sup>lxiii</sup> Dois alunos tinham o mesmo sobrenome do encarregado, Teixeira. Outros dois eram provavelmente filhos de Alvano Bueno da Silva, que arrendava campo para criação de gado, conforme consta em recibo de pagamento feito ao Posto.

*Manhmur* contou que ele gostava ir à aula e não faltava nem um dia. “Depois que a mãe me matriculou daí que ela não me deixava faltar né. Eu ia todos os dias, só sábados e domingos que ficava em casa”. Antônio Veloso também falou da importância que seus pais davam para que não faltasse às aulas: “Se a gente falhava de entrar na aula, podia contar que o pai entrava a gente, ele dava um puxão de orelha na gente né”.

Em relação ao que aprendiam na escola, Antônio Eufrázio e *Manhmur* contaram que as professoras ensinavam a falar português. “Naquele tempo, de 9 anos, eu entendia pouco de português. Daí quando fui para escola, lá que aprendi português”, contou *Manhmur*. Antônio Veloso frisou que elas ensinavam a escrever na língua nacional. Ele e *Manhmur* mencionaram que as professoras também orientavam os alunos a se respeitar. “Naquele tempo, olha, os alunos nunca brigaram, nunca pegaram uma palavra, nunca se jogou um contra o outro. Era até as meninas também. Só que as professoras educavam a não fazer assim: ‘Vocês estão estudando na mesma escola, por que brigar, por que falar do outro?’”. Assim a professora sempre dizia para mim”, relatou *Manhmur*. “Ensinavam o respeito dentro da sala de aula, os alunos a respeitarem um ao outro, assim elas ensinavam para gente”, falou Antônio Veloso. Perguntei se havia aula de corte e costura ou algo específico para meninas, e Juraci Nascimento respondeu que não, mas que as missionárias ensinavam a fazer artesanato. Disse que colocavam os alunos a fazer cocar com pena de galinha para usar nos desfiles do 7 de Setembro.

A participação dos alunos nos eventos da Semana da Pátria foi lembrada pelos seis *kofá* com quem conversei. Três deles falaram que vestiam um uniforme especial. Maria Celita disse que as meninas usavam saia azul e blusa branca. “Iiih. Quando era 7 de Setembro, já ensaiávamos 3 dias, 4 dias antes... E o tambor daqueles, eu gostava de tocar o tambor também”, disse *Manhmur*. “Era lindo. A gente cantava o hino nacional. Tinham sete tambores e a gente marchava. Eu pegava o tambor maior”, contou Antônio Eufrázio. Antônio Veloso relatou que o evento ocorria na sede e era voltado só para a comunidade: “Nós vínhamos lá da frente da escola, nós vínhamos até aqui [aponta o local] e depois voltávamos de novo, todos marchando”. Segundo Juraci Nascimento, “o 7 de Setembro era muito diferente, era uma festa”. João Vaz lamentou que hoje não se celebra mais como antigamente: “Hoje não tem mais né. Para mim devia de continuar. Porque isso é uma raiz que vem vindo. Mas infelizmente não tem mais”.

Perguntei se lembravam de cantar o hino na escola, e a resposta foi afirmativa, porém desconstruída quanto à frequência. Juraci Nascimento disse que o faziam apenas em ocasiões especiais, como na comemoração da Independência. Já Antônio Veloso contou que cantavam o hino diariamente antes de iniciar a aula. “Quando era para entrar na sala de aula... É, primeiro tinha que ser tudo em fila, onde que era dos piás, era dos piás, onde que era a fila das

meninas, tudo por fila, né, e todos posicionados para cantarem o hino nacional. Aí, depois que nós cantávamos o hino nacional, daí elas mandavam nós entrarmos para sala de aula”. O que Juraci lembra de fazer todos os dias era rezar: “Os alunos rezavam quando entravam na aula. Quando saíam, eles rezavam de novo, na saída”. João Vaz, por outro lado, disse que não rezavam na escola, só cantavam o hino.

O ano de 1967 foi marcado pela ampliação da escolarização em Nonoai. Iniciou com a inauguração da escola de Pinhalzinho, que foi batizada de Cildo Meirelles<sup>lxiv</sup>, em homenagem a um indigenista que trabalhou no SPI<sup>156</sup>. Na metade do ano, foi concluída a construção de uma terceira escola, na seção denominada Bananeiras<sup>157</sup>, que tinha como previsão começar a funcionar no ano seguinte<sup>158</sup>. Além da escola, foi construída uma casa para a professora<sup>159</sup>. Esse esforço na ampliação do acesso à educação escolar era possivelmente uma resposta à situação registrada em relatório naquele ano: “Na população indígena dêste Poind. verifica-se um número de aproximadamente 86% de selvícolas analfabetos, principalmente os aborígenes maiores de 30 anos, enquanto que os restantes 14% são apenas alfabetizados”<sup>160</sup>.

Só encontrei listas de frequência referentes à escola da sede, mas outros documentos indicam que as duas escolas estavam em funcionamento. No aviso do Posto de março de 1967<sup>161</sup>, o encarregado informou sobre a distribuição de milho e feijão à “Escola de Pinhalzinho” e à “Escola Pôsto”, mostrando que as duas recebiam alimentos para a merenda. Ele anotou também que as duas escolas necessitavam de materiais escolares. No mês de maio, quando Nilson de Assis Castro assumiu o Posto, um de seus primeiros atos foi a solicitação à IR7 de autorização para comprar produtos para atender as escolas e a enfermaria, assim justificando: “[...] existem duas escolas atualmente em pleno funcionamento, num total aproximado de 70 alunos indígenas, aos quais êste Poind., deverá fornecer materiais escolares, alimentação, e merenda escolar [...]”. A lista de produtos incluía utensílios de cozinha e materiais como cadernos, livros para 1º a 3º ano, mapas do Brasil, lápis, borracha, apontador e giz<sup>162</sup>. Um Mapa de Caixa de outubro<sup>163</sup> confirma a aquisição de alguns desses produtos: lápis e cadernos. Uma espécie de relatório sobre a assistência social de 1967<sup>164</sup> mostra que o Posto continuou fornecendo alimentação para os alunos da sede e para 40 alunos da escola de Pinhalzinho.

---

<sup>lxiv</sup> Cildo Meirelles foi um indigenista que entrou para o Serviço de Proteção aos Índios nos anos 1920 e atuou na atração e pacificação junto aos índios Pataxó. Ele trabalhou no SPI até a década de 1950. Mesmo depois de afastado, continuou prestando colaborações ao Serviço. Ele era o irmão mais velho do famoso sertanista Francisco Meirelles, que também trabalhou no SPI durante muito anos (FREIRE, 2005).

Antonio Tomais Pereira<sup>lxv</sup> e Terezinha Moreira<sup>lxvi</sup> moravam no Pinhalzinho e lembram dessa primeira escola que ficava próxima do local onde atualmente estão as “ocas”<sup>lxvii</sup>. De acordo com Antonio, “antes já tinha escola na sede do Posto em Nonoai, mas daí eram poucos que iam lá porque iam lá para ficar lá e os pais não deixavam os filhos longe”, lembrando que a distância entre Pinhalzinho e a sede do Posto era cerca de 30 km. “Então foi criada uma escola aqui na aldeia Pinhalzinho e fica nessa proximidade das ocas. Tinha um morador na época ali, chamado Marcolino Mineiro, e então foi construída uma casinha ali de madeira, foi coberto não me lembro bem se era com telhas ou tabuinhas”<sup>lxviii</sup>. Ele contou que sua professora era Maria Azevedo, uma das missionárias. “A professora era muito boa, tratava muito bem, ensinava muito bem. Mas nós tínhamos uma dificuldade... naquela época o português era muito difícil, era muito difícil...”. Ainda que Antonio tenha dito que os alunos falavam kaingang em sala de aula “normalmente”, assim como os demais entrevistados, suas palavras mostram novamente que a língua da escola era o português e isso representava uma barreira para as crianças.

Contradizendo os documentos escritos que registram a distribuição de alimentos para a escola de Pinhalzinho, ambos disseram que a escola não oferecia merenda e que tinham que levar comida de casa. Terezinha contou que levava batata assada. Quanto ao recreio, Antônio contou que jogavam bola ou corriam. Assim como todos os kaingang com quem conversei, também relatou sobre o castigo de se ajoelhar nos grãos de milho. “Mas rara vez, né, um empurrava o outro... arte de piazada, então a professora já chamava a atenção. Aí se fazia de novo, aí ia para o joelho, ia para o castigo. E os pais mandavam para o castigo, se fazia folia, pode castigar. Então eles tinham já liberação pelos pais, né”.

Antonio Tomais Pereira lembra que frequentou a escola quando tinha 10 anos; Terezinha Moreira quando tinha uns 8 anos. Ao ser questionado por que começou a frequentar a escola, Antonio respondeu:

---

<sup>lxv</sup> Conversa-entrevista com Antonio Tomais Pereira, acompanhada de João Fortes, em sua casa, na Terra Indígena Nonoai, no dia 29/10/2019, e na casa do próprio Antônio, também em Nonoai, no dia 26/11/2019.

<sup>lxvi</sup> Conversa-entrevista com Terezinha Moreira em sua casa, na Terra Indígena Nonoai, no dia 28/10/2019.

<sup>lxvii</sup> Em 2004, o governo estadual do RS inaugurou um complexo arquitetônico composto por grandes ocas, como medida compensatória à construção da rodovia RS-324, que cruza a Terra Indígena Nonoai. O objetivo, à época, era que as ocas sediarium um centro cultural indígena, o que acabou não se efetivando. Atualmente, o local está abandonado e funciona como uma referência geográfica para os moradores de Nonoai. COMPLEXO Cultural Indígena é inaugurado em Planalto. **Governo do Estado do Rio Grande do Sul**, 2004. Disponível em: <https://estado.rs.gov.br/complexo-cultural-indigena-e-inaugurado-em-planalto>. Acesso em: 10 de ago. de 2020.

<sup>lxviii</sup> Antonio Tomais Pereira contou que antes dessa escola do SPI, ele frequentou, também por um curto período, uma escola do município de Planalto, numa pequena casa de 3 x 4 m, em que o professor era Setembrino Rodrigues.



A minha mãe dizia: “Você tem que estudar”. E daí as lideranças também: “Olha, tu tem que mandar teu filho para a escola, tem que mandar estudar. [...] O chefe que mandava né: “Olha, tem que mandar as crianças. Certamente que as professoras, certamente elas faziam as listas de chamada né e as listas de chamada iam para lá e eles viam que a participação era muito pouca, né, então aí eles mandavam...”

Ambos falaram que faltavam muito e estudaram apenas por alguns meses nessa escola. Terezinha relatou que seu pai dizia que ela tinha que trabalhar na roça e que ela só voltou a estudar depois que ele faleceu. Antonio contou que deixou a escola naquela época porque se mudou para fora da área indígena. Em diversos momentos da nossa conversa destacou as dificuldades enfrentadas para estudar. À semelhança dos demais *kófa*, Antonio contou do difícil acesso à escola: era longe, ele tinha que ir a pé e atravessar o mato – e, no seu caso, não tinha companhia. Ele relatou que deu continuidade a seus estudos alguns anos depois e, mais tarde, passou a trabalhar como agente de saúde na comunidade.

*Manhmur* e Antônio Veloso confirmaram o relato de Antonio Tomais Pereira e dos *kófa* que estudaram anos antes, quanto aos motivos para terem começado a ir à escola: os pais eram orientados a matricular seus filhos. “Eles chamavam os pais das crianças para matricularem né, daí eles falavam assim: “Você tem que colocar teu filho na escola para ele aprender, mais tarde ele vai te ajudar com alguma coisa se ele aprender bem”, disse *Manhmur*. Antônio Veloso falou no mesmo sentido: “Daí a própria autoridade que fosse o cacique dizia que nós tínhamos que estudar, que as mães tinham que colocar nós a estudar, porque um tempo ia mudar as coisas, o tempo ia fazer falta o estudo para nós”. Embora não tenham citado o encarregado, de acordo com outros depoimentos, este provavelmente negociava com a liderança indígena para que esta orientasse os pais a mandarem seus filhos à escola. Tanto *Manhmur* quanto Antônio Veloso salientaram em nossas conversas que seus pais tinham interesse em que eles estudassem e cuidavam para que os filhos não faltassem às aulas.

No entanto, nem todos os pais seguiam essas orientações, mostrando que não havia a obrigatoriedade de matricular as crianças e que os pais tinham autonomia sobre seus filhos. Antônio Eufrázio disse que havia pouco interesse de seu pai em que ele frequentasse as aulas; ele queria que o filho trabalhasse na roça. “Eu escapava do pai para ir à escola”, revelou Antônio. Ele estudou por alguns anos até o momento em que seu pai brigou com a liderança e pediu para que saísse da escola. Juraci Nascimento contou que depois que sua mãe faleceu, quando ela tinha apenas 7 anos, seu pai não teve mais interesse em que ela fosse à escola. “A mais velha era eu né, de menina. Daí tive que trabalhar de empregada para ajudar meus irmãozinhos que eram pequenos né. Daí ganhava as coisas para ajudar o pai”. Mesmo assim, Juraci teve outras curtas experiências na escola, como quando morou no Pinhalzinho. “Minha

patroa era professora também, daí eu trabalhava até o meio dia e de tarde eu ia na aula com ela”. Não localizei o nome de Juraci nas listas de chamada de 1966-67, talvez porque sua presença tenha sido, de fato, muito irregular.

Mesmo tendo o apoio dos pais, Antônio Veloso – que consta apenas na chamada de 1967 – disse que frequentou a escola somente por uns três anos. Parou de estudar quando tinha em torno de 12 anos, por motivo similar ao de Juraci: trabalhar.

Parei de estudar porque não tinha recurso para gente se manter, para gente ir para o colégio, para estudar. Era muito difícil. A gente vai ficando meio homenzinho e a gente quer ter uma roupa melhor, né. E naquela época não, naquela época a gente tinha que vestir a mesma roupa, a roupa que a gente ia no colégio tinha que vestir em casa, para sair. Então eu achei ruim e aí desisti do estudo. Desisti do estudo e fui trabalhar fora daí para poder me vestir.

À semelhança, João Vaz, que havia começado a estudar por estímulo do pai, contou que parou de estudar para trabalhar depois que concluiu o 5º ano numa escola fora do Posto, em Porto Goio-En. “Daí o pai disse: ‘Parem de estudar, tem que aprender a trabalhar’. Aí eu parei”. Embora eu não tenha encontrado seu nome nas listas de frequência escolar, Maria Celita contou que começou a frequentar a escola com uns 11 anos, foi aluna das professoras missionárias por alguns anos, mas não pôde continuar seus estudos. Relatou que quando algumas de suas colegas foram para Guarita estudar na Escola Normal Indígena em 1970, sua mãe não a deixou ir. “Os antigos não queriam que os filhos saíssem, não deixavam a gente ir”.

*Manhmur* foi o *kófa* que entrevistei que mais tempo estudou – junto com *Tuieg* que estudou por 5 anos na época da dona Loca. Ele relatou que começou a estudar na escola da sede com uns 9 anos e continuou estudando lá até seus 15 anos. Seu nome consta nas chamadas de 1966 e 1967, últimos anos de existência do SPI. Mas *Manhmur* relatou que no tempo em que a FUNAI geria a escola, ele continuou estudando. Contou orgulhoso que aprendeu a escrever bem em kaingang, primeiro com o professor Dario Sales e depois com Antônio Cândido – ambos são originários de Guarita e se formaram na Escola Normal Indígena. Dario inclusive participou desta pesquisa, conforme veremos no capítulo seguinte.

A maioria das pessoas com quem conversei tiveram uma curta experiência na escola, não tendo concluído o primário. Outras pessoas, especialmente as mais velhas, relataram que nunca frequentaram a escola. Argemiro Tomas Pereira<sup>lxix</sup>, que era criança no tempo de Francisco Vieira, nunca foi à escola. Segundo ele, os antigos não se importavam com o estudo.

---

<sup>lxix</sup> Conversa-entrevista com Argemiro Tomas Pereira em sua casa, na Terra Indígena Nonoai, no dia 28/10/2019.

Não sabiam o que era. Rosalina Isaías<sup>lxx</sup>, contemporânea de Argemiro, também não frequentou a escola. Ela explicou – e Paulo Isaías da Silva traduziu do kaingang para o português – que os pais não deixavam ir à escola, principalmente as meninas. Naquele tempo os pais tinham medo do contato com os “brancos”. Ela morava longe da sede, distante uns 9 km, e salientou que os pais não eram obrigados a colocar os filhos na escola. Ela disse que seus pais a mandavam trabalhar na roça. Seu irmão mais novo foi o primeiro da família a ir à escola, quando tinha uns 14 anos.

A escola do Serviço de Proteção aos Índios em Nonoai iniciou em 1941, tendo vivido um período de regularidade no tempo em que Helena Vieira foi professora. Com sua saída, a escola passou por uma fase de maior instabilidade até a chegada de Emilia dos Santos Diniz, que instituiu atividades regulares novamente, embora com um número de matrículas mais reduzido. Depois que dona Loca foi embora, as aulas parecem ter sido interrompidas novamente – numa época que foi bastante conturbada para a comunidade de Nonoai, em função das invasões dos agricultores não indígenas. A escola só voltou a funcionar com a chegada das professoras da missão Novas Tribos do Brasil. Na próxima seção da parte 3, apresento uma narrativa da história da escola no Posto Indígena Guarita.

### 3.1.4 Encarregados e Auxiliares de Ensino – Figura 17

ANO	ENCARREGADO	AUXILIAR DE ENSINO/PROFESSORA
1941	Francisco Vieira dos Santos	Helena Vieira dos Santos
1942	Francisco Vieira dos Santos	Helena Vieira dos Santos
1943	Francisco Vieira dos Santos	Helena Vieira dos Santos
1944	Francisco Vieira dos Santos	Helena Vieira dos Santos
1945	Francisco Vieira dos Santos	Helena Vieira dos Santos
1946	Francisco Vieira dos Santos	Helena Vieira dos Santos
1947	Francisco Vieira dos Santos	Helena Vieira dos Santos
1948	Francisco Vieira dos Santos	Helena Vieira dos Santos
1949	Francisco Vieira dos Santos	
1950	Francisco Vieira dos Santos	Victor Hugo Ferreira Machado Benvindo Rodrigues Barboza
1951	Francisco Vieira dos Santos	Benvindo Rodrigues Barboza

<sup>lxx</sup> Conversa-entrevista com Rosalina Isaías em sua casa, na Terra Indígena Nonoai, acompanhada por Paulo Isaías da Silva, no dia 30/10/2019.

1952	Francisco Vieira dos Santos	Benvindo Rodrigues Barboza Cicero Nunes de Moura Edi Farias
1953	Francisco Vieira dos Santos	Tereza Fantine Campos
1954	Francisco Vieira dos Santos	Tereza Fantine Campos
1955	Francisco Vieira dos Santos	Nair Bilibio
1956	Francisco Vieira dos Santos Salatiel Marcondes Diniz	Nair Bilibio Oracelina Severo Emilia dos Santos Diniz
1957	Salatiel Marcondes Diniz Alísio de Carvalho Salatiel Marcondes Diniz	Emilia dos Santos Diniz
1958	Salatiel Marcondes Diniz	Emilia dos Santos Diniz
1959	Salatiel Marcondes Diniz	Emilia dos Santos Diniz
1960	Salatiel Marcondes Diniz	Emilia dos Santos Diniz
1961	Salatiel Marcondes Diniz Eurico Ayres da Silva Luiz Ricardo Andrade da Silva Oriculo Castello Branco Bandeira Phelippe Augusto da Câmara Brasil Acyr Barros	Emilia dos Santos Diniz
1962	Acyr Barros	
1963	Acyr Barros	
1964	Samuel Brasil	
1965	Heroídes Teixeira	Eiré Batista Prates
1966	Heroídes Teixeira	Maria Benedita de Azevedo Maria José Cardoso
1967	Heroídes Teixeira Nilson de Assis Castro	Maria Benedita de Azevedo Maria José Cardoso
Tabela elaborada por mim com base em dados dos documentos consultados.		

### 3.2 A escola no Posto Indígena Guarita

#### 3.2.1 Os primeiros anos da escola Alípio Bandeira

Assim como em Nonoai, o inventário de 1940, que registra a distribuição dos primeiros materiais para a instalação do Posto, indica que a escola estava sendo organizada desde o princípio. Alguns itens que constavam no inventário eram: 16 carteiras, 16 bancos 1 quadro negro; 22 lousas, 60 lápis de lousa, 1 caixa de giz, 160 cadernos simples e 110 cadernos de

caligrafia, 120 canetas escolares, 66 lápis “Faber”. No item “rouparia” constavam: “16 uniformes Scoteiros para meninos, 34 uniformes bandeirantes para meninas”<sup>165</sup>. Um registro de janeiro de 1941 informa quem foi a primeira auxiliar de ensino: Ivone França Gomes, provavelmente a esposa do responsável pelo Posto Arnaldo Machado Gomes<sup>166</sup>. A escola, no entanto, só iniciou seu funcionamento meses depois, no dia 27 de maio de 1941, com 35 alunos, conforme anunciado em telegrama pelo responsável pelo Posto<sup>167</sup>. Entende-se pela documentação que, somente em 1942, foi construído um prédio escolar de acordo com planta enviada pela Diretoria do SPI<sup>168</sup>.

Nesta mesma correspondência, Arnaldo Machado Gomes solicitou autorização à Inspetoria Regional para denominar a escola de Alípio Bandeira. Não há maiores explicações acerca da homenagem, mas Alípio Bandeira<sup>lxxi</sup> foi uma figura importante para o indigenismo brasileiro e para o SPI. Na foto abaixo, é possível observar o prédio escolar e as crianças vestidas com uniformes de escoteiros.



**Figura 18:** Alunos em frente à escola Alípio Bandeira, década de 1940. Fonte: Museu do Índio/RJ, BR MI SPI IC RR 001-342 / RR273.

<sup>lxxi</sup> Alípio Bandeira (1873-1939) foi um oficial do exército que, depois de participar das missões comandadas por Rondon no interior do país, se orientou para a carreira indigenista. Ele foi um dos responsáveis pela realização de estudos preliminares para a elaboração do que viria a ser a legislação indigenista – além de ter se tornado grande expressão literária da causa indígena (RIBEIRO, 1996).

Os documentos que localizei sobre o início do funcionamento da escola indicam que ela enfrentou dificuldades nos primeiros anos. Um exemplo foram as constantes trocas de auxiliares de ensino. Ivone França Gomes lecionou apenas durante um ano, tendo que se afastar por motivo de doença. Em 1942, a escola teve mais dois professores. Em relatório do mês de agosto<sup>169</sup>, Arnaldo Machado Gomes explica que Agenor da Cunha “não continuou no cargo, em virtude de não possuir as qualidades indispensáveis – paciência e bom humor – para lidar com as crianças indígenas” e que o novo professor, Antonio Santolin<sup>lxxii</sup> “não poderá continuar por ter que mudar-se para Palmeira, por motivos particulares”. Este professor permaneceu até a metade de 1943, quando assumiu então Dorval Machado de Menezes, que também teve uma curta estadia. Em novembro, o responsável já escrevia à IR7, perguntando sobre a vinda de novo professor<sup>170</sup>.

Em janeiro de 1944, com a vinda de um novo encarregado, Frontino Vieira dos Santos<sup>lxxiii</sup>, que viria a ser o único responsável pelo Posto, sua esposa, Zilah Dilma Teixeira dos Santos, assumiu o cargo de auxiliar de ensino, em que permaneceu durante os quase três anos da administração de seu marido<sup>lxxiv</sup>. Sobre a chegada do casal a Guarita, as palavras de Arnaldo Machado Gomes, em carta a Paulino de Almeida, revelam a situação da escola naquele momento: “Como Frontino é entusiasta da pecuária, entreguei a ele este mister e, o de ajudar na escola. Espero que desta vez o Guarita tenha uma escola que não decepcione. Vamos conjugar todos os esforços para este fim”<sup>171</sup>.

À semelhança do que ocorreu em Nonoai nos primeiros anos, outra preocupação do Posto nesse período inicial foi a infrequência escolar. Diferentemente de Nonoai, em que tive

---

<sup>lxxii</sup> É interessante destacar que este auxiliar era um militar de primeira categoria. **Ofício de Arnaldo Machado Gomes ao chefe da IR7**. Posto Indígena Guarita, 09 fev. 1943. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_610\_22\_fl.

<sup>lxxiii</sup> Frontino Vieira dos Santos era irmão de Francisco Vieira dos Santos, encarregado do Posto Indígena Nonoai à época. De fato, em seus relatórios Francisco fornece informações que evidenciam como ocorreu o ingresso de seu irmão ao SPI. Segundo Francisco, ao visitá-lo em Nonoai em julho de 1943, Frontino, “atraído pela beleza do problema indígena”, ofereceu seu serviço ao Posto gratuitamente enquanto permanecesse de visita. **Ofício-relatório n° 20**. Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos, 02 ago. 1943. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_659\_60\_fl\_f6. Em outubro, Francisco registra que seu irmão, recentemente nomeado encarregado do Posto Indígena Guarita, estava estagiando em Nonoai. **Ofício-relatório n° 23**. Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos, 01 nov. 1943. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_659\_64\_fl\_f4. Frontino permaneceu em Nonoai até dezembro de 1943, quando ainda figurou em ofício do Posto Indígena Nonoai relativo à efetividade dos funcionários do Serviço. **Ofício de Francisco Vieira dos Santos ao chefe da IR7**. Posto Indígena Nonoai, 21 dez. 1943. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_660\_22\_fl. Quando chegou ao Posto, no dia 03 de janeiro de 1944, tinha apenas 20 anos e Zilah, 19. **Cartas de Arnaldo Machado Gomes a Paulino Almeida**. Posto Indígena Guarita, 03 dez. 1943 e 24 jan. 1944. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_610\_45\_fl\_f3v.

<sup>lxxiv</sup> Conforme se pode inferir, pela ausência de dados escolares publicados nos Boletins Internos nos meses de julho, agosto e setembro e por uma nota do encarregado informando que a auxiliar de ensino reiniciou as aulas em outubro ao retornar de licença saúde, mesmo no período da professora Zilah houve épocas em que a escola esteve sem professor e sem aulas. Aviso do PIN Guarita. Encarregado Frontino Vieira dos Santos, de setembro de 1944. **Boletim Interno n° 35**, 31 dez. 1944. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.

acesso a quase todas as listas de frequência entre 1941 e 1946, para Guarita encontrei apenas uma, de junho de 1944. No entanto, relembro que, na década de 1940, os Boletins Internos do SPI publicavam o número de matrículas e da frequência média de alunos em sala de aula – porém, sem distinguir alunos indígenas e não indígenas. Comparando os dados dos Boletins referentes aos meses com o maior número de matrículas nos anos de 1942 a 1946, observei que o número de alunos em sala de aula foi baixo, variando de 30,3% a 59,1%<sup>lxxv</sup>. A lista de frequência de 1944 fornece mais detalhes. Segundo registros da auxiliar de ensino, o total de matrículas era de 53, sendo 6 não indígenas, e a frequência média no mês foi de 14,58 alunos<sup>lxxvi</sup>. O documento permite calcular também a média de faltas por aluno exclusivamente entre os indígenas, cujo resultado foi bastante alto: 16,7. Analisando o registro de ausências, é possível perceber que 38 crianças indígenas compareceram a menos de 10 aulas, das 24 que foram dadas.

Os motivos da infrequência e as tentativas do SPI em atrair as crianças ficam evidentes nos documentos. Em dezembro de 1942, por exemplo, Arnaldo Machado Gomes, fez o seguinte registro em relatório:

Embora venha sendo empregado todos os esforços, os pequenos caingangues não frequentam a escola com assiduidade, embora o Posto tenha instituído prêmios e mantenha um parque com diversos brinquedos, como sejam: balanço, gangorra, passo gigante, bola de futebol, etc... (Nota da SOF: E o almoço escolar?) Os pais justificam as faltas dos filhos, dizendo que precisam dos pequenos para ajudar na roça, e não há argumento que o demova de não retirar os gurus<sup>172</sup>.

As faltas em razão de ajuda aos pais não diziam respeito somente à roça familiar, mas ao trabalho em fazendas fora do Posto. Em relatório de agosto de 1943<sup>173</sup>, o responsável pelo Posto escreveu: “A matrícula é de 40 alunos e a frequência média de 17,8. Nota-se uma frequência menor porque 62 índios saíram da área para fazerem a safra da herva, levando, naturalmente, toda a família. Deverão estar de regresso em fins de setembro”. Um aviso do Posto de junho de 1943<sup>174</sup>, que registra o auxílio dos filhos no plantio do trigo, indica que as crianças, possivelmente, também ajudavam nas roças do Posto, ou seja, no *panelão*: “A

<sup>lxxv</sup> Em 1942: matrículas 56 e frequência média 24. Em 1943: matrículas 37 e frequência média 13. Em 1944: matrículas 66 e frequência média 39. Em 1945: matrículas 30 e frequência média 16. Em 1946: matrículas 33 e frequência média 10. Movimento escolar dos Postos Indígenas que enviaram as frequências durante o mês de Dezembro de 1942. **Boletim Interno n° 14**, 31 jan. 1943. Escola dos Postos Indígenas. **Boletim Interno n° 25**, 31 dez. 1943. Escolas dos Postos Indígenas. **Boletim Interno n° 29**, 30 abr. 1944. Escola. **Boletim Interno n° 44**, 29 set. 1945. Escola. **Boletim Interno n° 54**, 31 jul. 1946. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.

<sup>lxxvi</sup> Vale destacar que o Boletim Interno publicou que a frequência média foi de 35 alunos. A discrepância entre este número e o informado pela professora levanta a suspeita sobre a adulteração dos números por parte dos editores do Boletim. Escolas dos Postos Indígenas. **Boletim Interno n° 32**, 31 jul. 1943. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.

frequência da escola, como é de supor, baixou sensivelmente, não só por causa da epidemia como também os pais estão ocupando os filhos para ajudarem a cobrir o trigo”. O mesmo documento já cita a outra causa mais comum da infrequência: as doenças. Em maio de 1943, por exemplo, Arnaldo Machado Gomes fez a seguinte anotação em relatório mensal: “A frequência deste estabelecimento de ensino, como era de esperar, baixou sensivelmente, por causa da epidemia de sarampo. Agora, que o mal está quasi debelado, já se nota nos últimos dias do mês, uma pequena melhora na frequência”<sup>175</sup>.

Como as normas do SPI determinavam que nada deveria ser imposto, mas que os indígenas deviam ser convencidos por meios “brandos” e “suasórios”, foi possível identificar várias formas como os encarregados tratavam de atrair os indígenas a frequentarem a escola. Conforme citação transcrita acima, além dos brinquedos da escola, havia, como em Nonoai, a instituição de prêmios para os alunos mais assíduos. Enquanto em Nonoai os prêmios em geral eram animais de criação, para Guarita encontrei a menção de outros tipos de prêmio: canivetes<sup>176</sup> e dinheiro<sup>177</sup>. “Foi distribuído prêmio de 5\$000, isto é CR\$ 5,00, aos alunos que mais proveito tiveram durante o ano”, escreveu o responsável pelo Posto em dezembro de 1942.

Outra forma de estimular a frequência escolar era a alimentação oferecida aos alunos. Isso é evidente, pois a própria Diretoria do SPI fazia tais cobranças aos encarregados por meio dos Boletins Internos. Ainda fazendo referência à citação acima, quando o encarregado se queixa da infrequência dos alunos, apesar dos brinquedos e prêmios, destaco que a Secretaria de Orientação de Fiscalização (SOF), responsável pela produção dos Boletins do SPI e por deixar comentários nas publicações dos avisos do Posto, fez a seguinte anotação: “E o almoço escolar?”<sup>178</sup>.

Dados de relatórios dos primeiros anos dão indícios da frequência em que era oferecida a merenda escolar e que tipos de alimentos incluía. Em relatório de setembro 1942<sup>179</sup>, o responsável pelo Posto, Arnaldo Machado Gomes, escreveu: “A todos os alunos índios é fornecido, pela manhã, um copo de leite, e ao meio dia almoço, constando sempre 2 pratos variados, e, uma vez por semana carne.” Os documentos indicam que Frontino Vieira dos Santos manteve a alimentação escolar na mesma linha de seu antecessor. Em relatório anual referente a 1944<sup>180</sup>, registrou: “Duas vezes ao dia é dada farta alimentação aos alunos, sendo quartas-feiras e sábado, melhorado o manjar”.

O oferecimento de uniformes também era utilizado como forma de atrair os alunos à escola – além de ter função “civilizatória”. Nos primeiros anos, os uniformes eram de escoteiros para os meninos e de bandeirantes para as meninas, conforme podemos ver no inventário de 1940<sup>181</sup> e nas fotos da década de 1940, presentes neste capítulo. Em relatório, consta que em



1943, no tempo do Inspetor Arnaldo Machado Gomes, o Posto confeccionava seus próprios uniformes<sup>182</sup>. Frontino Vieira dos Santos, em relatório anual de 1944<sup>183</sup>, também registra a distribuição de uniformes mostrando certa continuidade em relação à gestão anterior: “Foram distribuídos uniformes aos alunos, sendo compostos de calças e camisa”. Outro registro do encarregado, em janeiro de 1946, evidencia a importância que tinham os uniformes como condição para a frequência à escola. “As aulas da escola do PI não foram iniciadas pelo motivo de não estarem prontos os uniformes”<sup>184</sup>. Infere-se que as crianças não tivessem roupas adequadas para ir à escola ou mesmo que andassem nuas.


O único mapa de frequência escolar encontrado na documentação, de junho de 1944, apresenta outros elementos deste período inicial da escola que chamam atenção. Em primeiro lugar, o fato de que havia apenas uma turma em que estudavam alunos de todas as idades, dos 6 aos 16 anos. A diferença entre o número de meninos e meninas matriculados também se destaca. Entre os alunos indígenas, a grande maioria eram meninos: de um total de 47, apenas 12 eram do sexo feminino, representando 25,5%. É interessante mencionar que esse não era o caso para os alunos não indígenas, em que, do contrário, havia mais meninas que meninos. De um total de 6, elas representavam 4.

A presença de não indígenas na escola é outro dado importante. Estes eram 6, de um total de 53 alunos na lista de chamada. Em relatório, dois anos antes, Arnaldo Machado Gomes forneceu informações sobre quem seriam essas “crianças nacionais”: “filhos de colonos da região”<sup>185</sup>. É significativo notar que na coluna referente à “nacionalidade” na lista de chamada, a auxiliar de ensino apenas diferenciava “índio” e “não índio”, não especificando a etnia indígena. No entanto, em conversa com o *kófa* Adelino da Rosa<sup>lxxvii</sup>, enquanto eu lia os nomes dos alunos, ele ia me revelando que alguns deles eram guarani.

Diferentemente de Nonoai, dentre as listas de chamada de Guarita arquivadas no Museu do Índio, a de 1944 é a única que apresenta os nomes originários dos alunos. Acredito que a razão para isso seja simplesmente porque o modelo de mapa de frequência escolar da década de 1940 possuía colunas específicas para o nome em português e para o nome indígena – o que deixa de existir nas décadas seguintes. É importante assinalar que, mesmo assim, dos 47 alunos indígenas, 22 não têm o registro de seu nome nativo. Os possíveis motivos para isso serão discutidos na parte 4. Abaixo reproduzo o referido mapa de frequência escolar:

---

<sup>lxxvii</sup> Conversa-entrevista com Adelino da Rosa em sua casa, na Terra Indígena Guarita, acompanhada por Ubiratan Emilio, no dia 24/09/2019.


**MINISTÉRIO DA AGRICULTURA**  
**SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS**  
 7. INSPECTORIA REGIONAL

**RESUMO**  
 Justificadas 966  
 Não Justificadas  
**TOTAL 860**  
 Comparcimentos  
 Frequência Média 14,68

*Paulo Sousa Pereira do Santos*  
 Auxiliar de Ensino

**Mapa de frequência escolar**  
 Posto Indígena: *Guarita*  
 Mês de *Junho* de 19*44*

N.º de Orden	N O M E S		Nacionalidade	Idade	Sexo	COMPARCIMENTAMENTO	APROVEITAMENTO	COMPARCIMENTOS	Faltas	Observações
	PORTUGUÊS	ÍNDIO								
1	Artur Anibal		Índio	8	M	8	9	11	13	
2	Antonio Gasperino	Que-que-ri-om	"	8	M	8	0	0	24	
3	Antero Anibal	-i-	"	12	M	8	6	6	16	
4	Avellino Estílio	-i-	"	11	M	8	7	8	16	
5	Acelino Alfalase	Ven-od	"	16	M	10	8	7	17	
6	Agrino Marcelino	Pen-od	"	9	M	6	7	8	16	
7	Josineo Asaral	-i-	"	11	M	7	9	5	19	
8	Dario Assunção	-i-	"	12	M	0	0	0	24	
9	Fausto Asaral	Fa-que-chê	"	14	M	5	5	11	13	
10	Favorino Ferreira	Pen-od	"	9	M	5	6	9	16	
11	Felício Leopoldino	-i-	"	6	M	7	5	11	13	
12	Fiorelo Sales	Nê-nê	"	7	M	5	6	13	11	
13	Francoisco Casargo	Ven-chê	"	8	M	5	5	4	20	
14	Getúlio Asaral	Que-bê	"	10	M	5	6	1	23	
15	João Maria Cris	Gid	"	14	M	0	0	0	24	
16	Jesus Sales	Gu-i	"	14	M	10	9	9	16	
17	José Rosa	-i-	"	11	M	6	5	7	17	
18	João Maria Crespo	Ni-chê	"	8	M	7	6	6	18	
19	Joaquim Cavilio	-i-	20	20	M	5	5	1	23	
20	Jorge Claudino	Faco-in	"	11	M	8	5	8	16	
21	Laurenço Marcelino	Fa-que-dure	"	14	M	8	5	8	16	
22	Laurindo Estílio	-i-	"	12	M	7	6	5	19	
23	Marcolino Tristão	Oren-chê	"	12	M	8	7	8	16	
24	Marcolino Fungue	Cado-tê	"	12	M	7	7	6	18	
25	Petro Miguel	Pri-om	"	8	M	6	6	7	17	
26	Petro Grenklim	-i-	"	13	M	6	6	7	17	
27	Riva Leopoldino	-i-	"	7	M	7	6	7	17	
28	Rosolino Asaral	-i-	"	13	M	10	9	15	9	
29	Sébastieno Tiburcio	Fa-que-chê	"	10	M	10	10	10	14	
30	Sebastião Dinarte	-i-	"	11	M	7	6	6	19	
31	Salvador Gasparino	-i-	"	11	M	8	7	8	16	
32	Turibio Fungue	-i-	"	14	M	10	10	11	13	

*Paulo Sousa Pereira do Santos*  
 24/3/44  
 Paulo Sousa Pereira do Santos  
**1416**  
 6. 1942 - 1.000 - 87

Figura 19: Mapa de frequência escolar de 1944 (folha 1). Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_610\_79\_f1\_f1v.

Há poucas informações sobre o currículo escolar nesse período. O relatório de 1942<sup>186</sup> fornece alguns dados: “O grau de aproveitamento é satisfatório, havendo muitos alunos que já leem corretamente e fazem as quatro operações”. Além da alfabetização e da matemática, que é referida em outros documentos de 1943<sup>187</sup>, um relatório de fevereiro de 1944<sup>187</sup>, indica que, para as meninas, havia também aulas de bordado e arte culinária. Não encontrei registro de que as aulas de culinária tenham continuado, pois os relatórios dos meses seguintes apresentam somente informações sobre o andamento das aulas de bordado. Estas ocorriam duas vezes por semana, nas terças e sextas-feiras; e as alunas recebiam uma merenda após a aula, café com pão<sup>188</sup>. Índícios de ensinamentos cívicos são encontrados por ocasião das comemorações da “semana da Pátria” e da “semana do índio”. No aviso do Posto de setembro de 1942<sup>189</sup>, Arnaldo Machado Gomes fez a seguinte anotação referente à “Escola Alípio Bandeira”:

<sup>186</sup> “Este estabelecimento de ensino continua a preencher as suas finalidades, estando os pequenos coroados tirando grande proveito, existindo já, 10 alunos, que estão no 3º livro e fazem as quatro operações”. Aviso do PIN Guarita. Encarregado Arnaldo Machado Gomes, fevereiro de 1943. **Boletim Interno n° 16**, 31 mar. 1943. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online. “O número de alunos índios que já estão no 3º livro, eleva-se a 8, fazendo todos eles as 4 operações”. Aviso do PIN Guarita. Encarregado Arnaldo Machado Gomes, maio de 1943. **Boletim Interno n° 19**, 30 jun. 1943. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.

Foram distribuídos uniformes a todos os colegiais, comemorando festivamente a semana da Pátria que encerrou-se dia 7, com “rancho” melhorado, pois constou do almoço galinhas – da produção do Posto –. Houve desfile dos Escoteiros e Bandeirantes, preleções e prêmios de canivetes aos que mais tem comparecido as aulas.

Em 1944, o encarregado registrou em detalhes grande celebração realizada no Posto, naquele que foi o primeiro Dia do Índio no país – instituído por decreto-lei<sup>190</sup> em junho do ano anterior. A festa, que durou vários dias, envolvia toda a comunidade, mas o relato deixa mais evidente a participação direta dos alunos e da professora. A foto que está na sequência é do mesmo ano e mostra o hasteamento da bandeira pelos alunos, sendo possível que tenha sido tirada por ocasião da “semana do índio”.

Foi festejado condignamente a semana do índio, embora as chuvas não permitissem, maior brilhantismo as festividades, o programa foi o seguinte:

Dia 19 às 7 horas da manhã: Hasteamento da bandeira, sendo cantado o Hino Nacional, e alocução do encarregado sobre a data.

7 ½ farto café com pão e mel

8 horas evoluções, ginástica e desfile cantando ‘Estudante do Brasil’.

9 horas, alocuções sobre o ‘Dia do Índio’ pela professora, alocução do Inspetor XII ao dia do índio, a proteção oficial e a ação do SPI.

9 ½ alocução do aluno índio, Domingos Amaral ‘Obrigado Presidente Vargas’.

9.35, dueto ‘Quando eu Morrer’, pelo aluno índio Rosalino e a aluna Ruth.

9.40 Distribuição de prêmios

9.50 Alocução do Cel. Geraldino, sobre o índio e o SPI

11 horas recreio

12 horas. Farto almoço, arroz com galinha, quirela, doces de sobremesa e uma garrafa de guaraná a cada aluno.

2 horas. Baile infantil

6 horas. Arriamento da bandeira, aonde todos os alunos e pessoas presentes cantaram o Hino Bandeira.

Dia 20

7 horas. Hasteamento da Bandeira

7 ½ Café

8 horas. Preleção pelo Inspetor XII. ‘O General Rondon e o índio’. Preleção do encarregado ‘Agricultura e pecuária dos índios’. Preleção da professora ‘A ação dos índios na expulsão dos estrangeiros logo após a colonização’.

10 horas. Inauguração do parque de diversões, tendo em brinquedos 4 balanços, 2 passos gigantes e 4 gangorras.

12 horas. Almoço.

Recreio.

6 horas. Arriamento da bandeira.

Dia 22 e 23

7 horas. Hasteamento da bandeira.

8 horas. Excursão e acampamento até a Guajuvira. Caçadas e pescarias. Foram aproveitadas todas as oportunidades, para preleções instrutivas e cívicas.

Dia 22

Baile para os adultos. Antes de iniciar o baile houve diversas preleções.

Dia 23

5 horas da tarde. Regresso dos excursionistas.

6 horas. Arriamento da Bandeira.

Dia 24

7 horas. Hasteamento da Bandeira.

7 ½. Café.

8 horas. Passeata pela redondeza, até a serraria onde apreciaram o desdobramento das madeiras, estando de regresso às 11 horas.

12 horas. Almoço e recreio.

6 horas. Arriamento da bandeira.

Dia 26

7 horas. Hasteamento da Bandeira.

7 ½ café.

8 horas. Alocução do encarregado sobre o encerramento das festividades. Alocução do aluno Turibio, sobre o que foi o dia do índio. Alocução da professora 'A escola Alípio Bandeira e o dia do índio'. Alocução da aluna Italvina. O Posto de Guarita e o nosso dia. Alocução do Inspetor XII sobre o encerramento das festividades.

Alocução do Alferes índio e o seu dia. Desfile entoando cantos pátrios.

12 horas. Almoço e recreio.

6 horas. Arriamento da Bandeira<sup>191</sup>.



**Figura 20:** Alunos da escola Alípio Bandeira em fila para o hasteamento da bandeira nacional, 1944. Fonte: Museu do Índio/RJ, BR MI SPI DA IR7 GUA 1-54 / GUA16.

O exercício físico e a higiene pessoal dos alunos também aparecem como ensinamentos no âmbito da escola nesses primeiros anos, particularmente em relatório de fevereiro de 1943, quando o responsável pelo Posto descreveu o uso do açude pelos alunos. Na sequência apresento fotografia de 1944, que também evidencia essa preocupação, ao registrar os alunos realizando exercícios físicos.

Um dos grandes atrativos, fora a gangorra, balanço e bola de futebol, é o açude, no qual duas canoas e um escorregador muito distraem a gurisada. Os pequenos coroados, por não terem nas proximidades um grande rio, onde pudessem se exercitar na natação e remo, estavam adquirindo a fama de pouco amigos da água e da higiene. Agora, todos, com um calçãozinho fornecido pelo Posto, vão espontaneamente para o açude, onde além do exercício e da distração higienizam o corpo, tornando-os assim limpos<sup>192</sup>.



**Figura 21:** Alunos indígenas em exercícios, 1944. Fonte: Museu do Índio/RJ, BR MI SPI DA IR7 GUA 1-54 / GUA17.

Embora eu não tenha encontrado evidência a respeito da existência de internato ou “atendência” em Guarita, assim como ocorreu em Nonoai, localizei documentos que revelam que houve intenções nesse sentido. Em uma carta ao chefe da IR7, em janeiro de 1944, em que o responsável pelo Posto, Arnaldo Machado Gomes, enviava os planos para o ano que se iniciava, ele escreveu: “Será feito um refeitório e dormitório para os guris, sendo assoalhado, com camas, etc. (Para ser uma escola digna de ser vista, deverá ser tudo muito bem arranjado)”<sup>193</sup>. Em dezembro do mesmo ano, foi a vez de Frontino Vieira dos Santos deixar registro sobre o assunto, desta vez apresentando-o como uma demanda dos indígenas, discutida no Conselho dos Índios: “Foi pedido pelo conselheiro Geraldino que o Posto construísse uma casa, para os alunos pararem, pois muitos deixavam de frequentar as aulas por morarem longe

e não poderem vir, devido a distância que tem de suas casas ao Posto”<sup>194</sup>. É relevante lembrar que, quando a Diretoria publicou texto no Boletim Interno de janeiro de 1944<sup>195</sup>, posicionando-se de forma contrária à criação de internatos nos Postos Indígenas e propondo como alternativa as “atendências”, justificou a necessidade de tal orientação, afirmando que diversos servidores vinham solicitando permissão para “a instituição de um internato para menores índios”. Arnaldo Machado Gomes, que registrou esse plano exatamente na mesma época, foi provavelmente um desses servidores.

Se o funcionamento da escola já sofria de certa instabilidade, isso vai se agravar ainda mais com a súbita partida do encarregado Frontino Viera dos Santos e de sua esposa Zilah Dilma Teixeira dos Santos, que atuava como professora na escola. Os documentos informam que, em outubro de 1946, a auxiliar de ensino solicitou “licença urgente para afastar-se do Posto, por motivo de doença”<sup>196</sup>. No entanto, um telegrama do chefe da IR7<sup>197</sup>, designando uma comissão para apurar irregularidades em Nonoai em razão de Frontino Viera dos Santos ter “abandonado o Posto”, levanta dúvidas sobre o real motivo da partida do casal. O que se sabe ao certo é que no mesmo mês assumiu um novo encarregado, Wismar da Costa Lima<sup>198</sup>, e que a escola ficou sem auxiliar de ensino até o final do ano<sup>199</sup>.

O ano de 1947 se iniciou sem professora e sem aulas. Correspondências entre o novo encarregado e a IR7 mostram que, desde fevereiro, Wismar da Costa Lima estava procurando nova auxiliar de ensino e solicitando o restabelecimento de recursos que haviam sido cortados ao Posto, para poder garantir a alimentação e a vestimenta aos alunos<sup>200</sup>. Em março, ele enviou ofício à Inspeção Regional, relatando queixas de parte dos kaingang. “Os principais chefes dos índios desta reserva vêm diariamente apresentado reclamações do não funcionamento da escola, alegando fome e nudez entre as crianças em idade escolar”. Frente à dificuldade de encontrar professora que aceitasse trabalhar no Posto, devido à instabilidade pela qual passava, o encarregado sugeriu que sua esposa, Angela Costa Lima, fosse contratada como professora, embora isso houvesse sido desencorajado pela chefia da Inspeção<sup>201</sup>.

Ainda que o chefe do Posto anuncie à IR7 a “reabertura das aulas da escola” no mês de abril, em função da contratação de sua esposa como auxiliar de ensino, no mesmo ofício, ele informa que a escola seguia sem aulas, já que as crianças não estavam frequentando a escola devido à falta de alimentação e vestuário. A transcrição de seu ofício revela a situação da escola, e novamente verificamos o interesse de que ela funcionasse em regime de internato.

Recebi o Posto desprovido de tudo, não existindo portanto alimento algum e os indiosinhos transitam semi-nús, em estado de não permitir aglomeração de farrapos, afim de evitar certa epidemia, aguardo portanto com ansiedade determinações para dispender importância suficiente para alimentação, vestuário e contratar empregada

para atender a cosinha da escola, sem esse dispêndio não será frequentada, em os mapas de frequência escolar a serem apresentados mensalmente, seremos forçados a apresentar os alunos matriculados, e observar não haver frequência por falta de alimentação e vestuário, e mesmo teremos que internar cerca de 80 indiosinhos em idade escolar, sem esse problema poucos serão os frequentadores da escola, aí fica mais uma vez esclarecida as necessidades desse importantíssimo setor<sup>202</sup>.

Em correspondência de julho<sup>203</sup>, Wismar da Costa Lima informa que apenas 20 alunos estavam matriculados, pois eram os que moravam nos arredores da sede, e volta a escrever que a matrícula poderia chegar a 80, com os que moravam mais distante – caso fossem internados, como mencionado acima. O chefe do Posto revela que “as aulas até o presente momento não foram frequentadas, o que consta nos boletins, pois os pequenos escolares estão quasi nús e dessa maneira é impossível frequentarem as aulas”. Ele reitera a solicitação de verbas para a aquisição de alimentos para os alunos – mostrando que até então não haviam sido restabelecidas. Não localizei outros documentos referentes ao segundo semestre daquele ano, mas tudo indica que a situação teria se mantido a mesma, até porque, em janeiro de 1948, um novo encarregado assumiria o Posto. Romildo da Silva Ramos esteve à frente de Guarita por quatro anos e meio, no entanto, há poucos registros de sua passagem pelo Posto. Por motivos difíceis de inferir, os expedientes não foram produzidos e/ou não foram armazenados. Entretanto, é preciso destacar que, no Posto Indígena Guarita, foi a partir de 1948 que os relatórios mensais<sup>lxxix</sup> passaram a ser as tais fichas denominadas aviso do Posto. A ficha não apresentava uma seção especial para a escola, e esta passou a fazer apenas raras aparições no item “outras ocorrências e necessidades do Posto”, como mostro na sequência.

Durante toda a administração de Romildo da Silva Ramos encontrei apenas duas menções à escola em avisos do Posto. Em julho de 1948, o encarregado anotou uma frase que indica que a escola estaria funcionando, mas que os problemas da gestão anterior se mantinham: “A frequência escolar não é satisfatória porque, os alunos, sem roupa, e o Posto sem meios de fornece-los, acarreta essas dificuldades”<sup>204</sup>. No ano seguinte, há registro da contratação de uma cozinheira para a escola<sup>205</sup>, mostrando que a questão da alimentação havia sido resolvida, mas o encarregado volta a escrever em um aviso do Posto de agosto que “os alunos necessitam de uniformes”<sup>206</sup>. Não localizei sinal algum referente à existência de auxiliar de ensino nos anos de 1948 e 1949. Folhas de pagamento de 1950, 1951 e 1952<sup>207</sup> apontam que Corina Lira Ramos, provavelmente a esposa do encarregado, atuou como auxiliar de ensino nesse período.

---

<sup>lxxix</sup> O último relatório do Posto Indígena Guarita, em formato de texto, que localizei foi o relatório anual de 1944, produzido por Frontino Vieira dos Santos.

**MINISTÉRIO DA AGRICULTURA**  
SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍndIOS  
I.R. 72

AVISO DO POSTO: **Índigena "QUARITA"**

**A) Índios assistidos:**  
Homens: 168  
Mulheres: 132  
Menores de 10 anos: Masc. 116, Fem. 79  
Total: 492

**B) NASCIMENTOS:** (Table with columns: Nome, Tribo, Masc., Fem., Total)

**C) ÓBITOS:** (Table with columns: Nome, Tribo, Idade, Sexo)

**D) ANEXO REQUISITOS:**  
Crianças desnutridas, Crianças desobedientes, Controle de medicamentos, Frequência escolar, Movimento de reatã

**E) PRODUÇÃO:** (Table with columns: ESPÉCIE, Quantidade, Distribuído aos Índios, Consumo do Posto, Saldo ao mês anterior, Saldo ao mês seguinte)

**F) REFRIGERÁRIAS:**

**G) CRIAÇÃO:**

ESPÉCIE	Quantidade de existências	Adquiridas	Vendidas ou trans feridas	Nasci-dos	Mortos
P- Bovinos	80	-	-	-	-
P- Equinos	7	-	-	-	-
P- Suínos	8	-	-	-	6
P- Aves	15	3	-	-	-
I- Bovinos	2	-	-	-	-
I- Equinos	55	-	-	4	1
I- Suínos	287	-	-	-	108
I- Aves	1.212	45	-	-	106

**H) PLANTAÇÕES:** (Área em m<sup>2</sup>)  
ROÇADOS: 5 Hectares  
PASTAGENS: --  
DERRUBADAS: --  
ÁRVORES FRUITIFERAS: (Indique o nº de pés) --  
PLANTAÇÕES: (Idem) P- Em 5 1/2 Hectares foram semeados 240 kilos de trigo e em 3 Hectares foram semeados 90 kilos de linho.  
I- Em 15 Hectares foram semeados 480 kilos de trigo.  
P- Foi retocada uma das estradas do Posto.

**I) OUTRAS OCORRÊNCIAS E NECESSIDADES DO POSTO:-**  
Quis de remessa e Ordem de Serviço não vão em anexo por não ter esse P.I.M. recebido.  
A frequência escolar não é satisfatória porque, os alunos, sem roupa, e o Posto sem meios de fornecê-los, acarreta essas dificuldades.  
O mortandade de suínos é oriunda da peste suína "Hog-Colera".

**Assinaturas:**  
Visto: R. Matobaka, Chefe da I.R.  
Romildo da Silva Ramos, Agente ou responsável pelo Posto

**Protocolado aos 84**  
Em 10 de 9 de 1948

**ARQUIVADO**  
Em 12 de 9 de 1965

**Figura 22:** Aviso do Posto, de julho de 1948, elaborado por Romildo da Silva Ramos. A escola é referida na letra I, “outras ocorrências e necessidades do Posto”. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_611\_56\_f1\_f1v.

As lembranças de Santo Claudino<sup>lxxx</sup> corroboraram muitas dessas informações e agregaram inúmeras outras. Ele nasceu em 1940 e foi o único entrevistado da pesquisa que frequentou a escola durante sua primeira década de funcionamento. Conforme suas lembranças, ele começou a estudar com cerca de 8 anos de idade. Mesmo não sabendo ao certo quantos anos tinha, o que ele recorda bem é que iniciou os estudos no período da administração de Romildo da Silva Ramos. Quando perguntado sobre o nome de sua primeira professora, ele citou Corina, a esposa do encarregado. Mencionou que também teve aulas com a esposa de um funcionário chamado Isaac<sup>lxxxi</sup>. Santo ainda contou sobre uma professora que ele teve anos depois, chamada Nilva de Souza Stürmer. Não encontrei referência desse nome nos documentos, mas as palavras de Santo revelam a impressão que ela deixou: “Com a Nilva eu aprendi muita coisa”. E do que davam aula? “Matemática e português e mais outras... como é que eu vou dizer... Eu aprendi muita coisa com eles, bah”. Eu havia lido em um documento do

<sup>lxxx</sup> Conversa-entrevista com Santo Kei Claudino em sua casa, na Terra Indígena Guarita, acompanhada por Zaqueu Claudino, no dia 20/09/2019.  
<sup>lxxxi</sup> Isaac Bavaresco consta como “artífice” nas folhas de pagamento de 1951 a 1953.



Posto, da década de 1960, que uma professora convocava indígenas para ensinar artesanato aos alunos, então resolvi perguntar se Santo tinha alguma recordação sobre isso. Eis que no período em que ele estudou já havia essa prática. Ele contou que duas pessoas vinham à escola ensinar a fazer cestaria, Francisco *Griá Kope* e Maria Lucia Jacinto.

Como mencionei na parte 1 desta tese, uma questão que eu buscava responder durante a pesquisa era sobre o uso da língua kaingang em sala de aula. Antes de iniciar o doutorado, eu tinha ouvido relatos de que era proibido falar a língua nativa na sala de aula e que, para os alunos que o fizessem, havia castigos físicos. Santo foi o primeiro *kófa* com quem conversei e, por isso, foi o primeiro a me dizer que os alunos falavam sua língua materna normalmente em sala de aula. Segundo ele, as crianças não só falavam sua língua, como a ensinavam a seus colegas não indígenas. “Tinha uns três, quatro *fóg* que estudavam conosco. Depois eles falavam bem em índio. Eles aprendiam a falar em índio.”

Nesse tempo não havia punição para quem falasse kaingang na sala de aula – diferente das lembranças de Bruno Ferreira, que começou a estudar na década de 1970 – mas o castigo era um método de ensino presente na escola do Posto. Santo contou que foi castigado uma vez, teve que se ajoelhar sobre grãos de feijão. Reproduzo na sequência trecho do diálogo que foi provocado pelo filho de Santo, Zaqueu Claudino, que me acompanhava na conversa. Percebe-se que o motivo para ser castigado eram atitudes de indisciplina como sair da sala de aula sem pedir licença ou responder para a professora. Assim como em Nonoai, a grande maioria das pessoas com quem conversei fez relatos sobre a prática de castigos na escola, como veremos adiante.

Zaqueu: E depois, pai, vocês brincavam no recreio e às vezes botavam vocês de castigo ou não na escola?

Santo: É, botavam. Eu fui no castigo uma vez.

Zaqueu: Mas por que que eles botavam no castigo, pai? Porque você não sabia falar português...

Santo: Não. Porque a gente saía sem pedir licença para fora. Então a gente trocava as palavras com ela e daí botavam no castigo.

Juliana: E como é que era esse castigo?

Santo: É em cima de uns grãos de feijão.

Juliana: De joelho?

Santo: Isto.

A conversa com Santo Claudino confirmou o problema da falta de roupa, mencionado nos documentos, e revelou outras dificuldades. Ele contou que morava numa área que à época era chamada de Campina, e ficava a quilômetros de distância da escola. Disse que iam a pé, descalços e sem abrigo e que caminhavam por uma estrada de chão rodeada de mato, por cerca de duas horas até alcançar a escola.

Fazia tudo a pé, todo os dias, menos sábado e domingo. Mas no mais, tinha que vir. De madrugada, me levantava e me lavava e já me largava para o colégio, eu e meu mano. [...] Era de manhã. De manhã cedo, geada. Hoje não tem geada. Hoje a gente já não vê geada, mas naquela época era duro a geada. E a gente de pé descalço e ia. Não tinha nenhuma blusa, né. [...] Quando nós chegávamos no Irapuá já era 8 horas.

Embora percorrer o trajeto entre sua casa e a escola fosse duro – e ele tivesse medo dos carros que passavam pela estrada – Santo contou que ia acompanhado de seu irmão mais velho e mais três amigos. “Quando nós voltávamos, a gente brincava à vontade, mas quando é para vir, é ligeiro no colégio, para estudar, né”. E lembrou-se: “A mãe sempre dizia: ‘Quando a professora despachar vocês, têm que estar aqui’. Então a gente tinha medo, né. Ia direto para casa”. Santo relatou que sua mãe deu força para que ele e o irmão estudassem. Outro conselho que sua mãe lhe dava revela também sobre a educação tradicional kaingang:

A mãe dizia assim para mim: “Filho, você não vai brincar com as meninas, porque você não vai aprender”. E eu guardava, sabe. Então no recreio, ficava longe das meninas, embaixo desses cinamomos aqui. Quando elas vinham para o lado da gente, eu me levantava e me mudava no outro lugar. Eu achava que era verdade.

Santo Claudino contou que naquela época não havia bola para brincar no recreio. A brincadeira principal era jogar peteca de milho. Tratava-se, na verdade, de um jogo em que dois times de seis se enfrentavam. Cada time iniciava com um determinado número de pontos e, na medida que iam deixando a peteca cair, o time perdia pontos. Além das brincadeiras, o momento de descanso contava também com almoço. De acordo com Santo, a comida era “arroz, feijão, carne, às vezes canjica com feijão e carne”.

Santo relatou que a escola oferecia até o 4º ano, mas que ele teve que parar de estudar antes disso. Ele disse que quando tinha 13, 14 anos foi tirado da escola para começar a trabalhar nas roças do Posto. “E aquela época tinha *panelão* e isso tudo. E eu estudava e acharam que eu podia também ficar no *panelão*, ficar com eles, trabalhar, de graça para o Posto. E como me tiraram do colégio, aí fui trabalhar, de graça”. Ele lembra que trabalhou no plantio de trigo. “Cobria trigo com a enxada. Tinham outros índios que espalhavam com a mão e outros iam carpindo atrás, cobrindo”. Acrescentou ainda que “eles não queriam que o índio crescesse no estudo, sabe. Não. Aprender a ler e só”. É nítido nesta fala de Santo que a escola se limitava a buscar ensinar a falar, ler e escrever em português. Ao mesmo tempo, não deixa de haver uma ambiguidade em suas palavras, pois mais de uma vez me disse que aprendeu “muita coisa”. Ele voltou a estudar somente quando já era adulto, na década de 1980, quando fez formação para técnico em enfermagem.

Santo Claudino revelou que o encarregado da época em que estudou, Romildo da Silva Ramos, “não foi legal” com os que trabalhavam nas roças do Posto. Contou de uma situação

em que os homens estavam comendo, e o encarregado chegou e virou a panela de comida. “Chegavam a debulhar milho na comida... ‘Vocês têm que comer. Quem não quer comer então vai para a cadeia’. Era ruim mesmo”. Outras duas *kófa* com quem conversei reforçaram a impressão negativa que deixou Romildo. Iracema Bento<sup>lxxxii</sup>, que era criança à época, também disse que ele “foi um chefe ruim. Os índios faziam a lavoura, mas a colheita não ia para os índios”. Luiza Emilio<sup>lxxxiii</sup>, que já era casada naquele tempo, contou que seu marido trabalhava nas roças do Posto e era maltratado. “Romildo era ruim, mandava até as mulheres trabalharem. Quando matavam um boi, Romildo dava só a buchada para os índios, a carne boa era para os ‘brancos’”.

A década de 1940 foi o período de instalação do Posto e da consolidação da atuação do Serviço de Proteção junto aos kaingang de Guarita. A escola foi criada, com prédio próprio, mas parece ter passado por momentos de maior e menor funcionamento. Se o ânimo de alguns encarregados dos primeiros tempos levaram a importantes acontecimentos, que puderam ser constatados acima, isso ou se perdeu ou não deixou rastro na década seguinte.

### 3.2.2 As idas e vindas da escola do Posto e a instalação de uma escola luterana

É difícil saber qual foi a real situação da educação escolar em Guarita durante os anos 50, porque as fontes são muito escassas<sup>lxxxiv</sup>. Na metade de 1952, o Posto passou a ser administrado por um novo encarregado, Alisio de Carvalho. Na documentação não há menção alguma à escola durante sua gestão. A única informação que se tem é sobre as auxiliares de ensino por meio das folhas de pagamento. Dorildes Zimmerman da Costa esteve à cargo da escola de julho de 1952 a dezembro de 1954. Em 1955, teria assumido Eulinda Brum Milani, provavelmente a esposa de um funcionário do Posto chamado Carlos Brum. Não localizei nenhum documento relativo ao Posto para o ano inteiro de 1956<sup>lxxxv</sup>. Em 1957, há novamente trocas na chefia do Posto, e mais duas professoras teriam passado pela escola, Maria Dantas Pimentel e Maria da Graça Ferreira Pacheco. No ano de 1958, Guarita tem novo encarregado,

<sup>lxxxii</sup> Conversa-entrevista com Iracema Bento em sua casa, na Terra Indígena Guarita, acompanhada por Ubiratan Emilio, no dia 24/09/2019.

<sup>lxxxiii</sup> Conversa-entrevista com Luiza Emilio em sua casa, na Terra Indígena Guarita, acompanhada por Ubiratan Emilio, no dia 25/09/2019.

<sup>lxxxiv</sup> O número total de documentos referente ao Posto Indígena Guarita encontrados no arquivo do Museu do Índio, para cada ano, são os seguintes: 1950 (10); 1951 (2); 1952 (2); 1953 (3); 1954 (3); 1955 (3); 1956 (0); 1957 (9); 1958 (4); 1959 (49).

<sup>lxxxv</sup> Encontrei registro de que foi aberto um inquérito administrativo em 1956 para apurar irregularidades existentes no Posto. Em junho de 1957, foi aplicada uma pena de repreensão a Alisio de Carvalho, porque deixou de proceder à escrituração de transferências de animais e rendas das safras de 1955 e 1956. Isso poderia explicar o “desaparecimento” dos documentos relativos a esses anos. Pena de Repreensão. **Boletim Interno n° 4**, jun. 1957. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.

e nenhum dado a respeito da escola ou da auxiliar de ensino. Os entrevistados não reconheceram os nomes das professoras ou deram qualquer informação que me permitisse associar sua frequência à escola nesse período. É difícil saber se a escola estava de fato em funcionamento durante esses anos.

A escola somente reaparece como tema na documentação do Posto em 1959, mas não há referência sobre o nome que teria. Na primeira metade do ano, Guarita esteve a cargo de Augusto de Souza Leão, e houve uma professora, Eiré Batista Prates, que deixou listas de frequência escolar – mas somente de fevereiro a junho. Assim como em Nonoai, naquele ano a gestão de Guarita deixou registro da celebração do Dia do Índio. Relembro que o Boletim Interno de março de 1959<sup>208</sup> orientou que as professoras deveriam explicar aos alunos sobre a importância do SPI e de seu fundador, Marechal Rondon, além de “organizar festividades contendo uma parte cívica, e outra, maior esta recreativa”. Em ofício<sup>209</sup>, o encarregado relatou em detalhes as atividades organizadas no Posto: hasteamento da bandeira e canto do hino pelos alunos, partidas de futebol e voleibol, churrasco, baile, brincadeiras, cerimônia de descida da bandeira, queima de fogos de artifício, distribuição de agasalhos e apresentação dos alunos da Escola Normal Sagrado Coração de Jesus, de Ijuí, que incluiu a celebração de uma missa. Contou com a presença dos guarani – “que são, via de regra, arredios da sede do Posto” – e de outros visitantes, entre eles, autoridades de Tenente Portela. Foi registrada a participação dos alunos, que hastearam a bandeira e cantaram o hino, porém, do mesmo modo que em Nonoai, a impressão que o relatório deixa é que se tratava mais de uma festa do que de um evento cívico em que a escola teria papel central<sup>lxxxvi</sup>.

Faço uma breve apreciação das listas de frequência escolar, em função das diferenças em relação à ficha de 1944 reproduzida anteriormente. Estas chamadas contêm apenas 20 alunos, provavelmente os que residiam nos arredores da sede, como já ocorria anos antes. A coluna “nacionalidade” foi substituída por “tribo”, e todos alunos passaram a constar como “caingangue”, não havendo mais alunos não indígenas. Já não havia uma coluna para escrever

---

<sup>lxxxvi</sup> Como em Nonoai, localizei registros pontuais da comemoração do Dia do Índio em todos os anos entre 1960 e 1966, mas não encontrei documentos que apresentassem maiores detalhes sobre a celebração. Como veremos nas próximas páginas, alguns *kófa* de Guarita, que frequentaram a escola na década de 1960, também contaram que era organizada uma grande festa que reunia pessoas de todos os setores e que era oferecido um churrasco, com abundância de carne. Do mesmo modo que em Nonoai, a lembrança principal foi sobre a festa. É importante destacar que um aviso do Posto, de julho de 1960, registra que a câmara municipal de Tenente Portela aprovou projeto que determinava o dia 19 de abril como feriado municipal. Fazendo uma busca na legislação municipal da época, não localizei registro de que este feriado teria sido instituído em Tenente Portela. Ademais, descobri que atualmente este dia não é feriado no município. Em Redentora (emancipado em 1964), foi aprovado em 2012 o projeto de lei que instituiu a semana do índio e criou um feriado municipal no dia 19 de abril. **Aviso do Posto: Guarita.** Durval Machado Antunes, julho de 1960. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_613\_13\_fl\_flv.

os nomes indígenas, e todos os nomes estavam em português. As meninas continuavam sendo minoria, somente 6, representando 30%. A idade dos alunos variava de 7 a 15 anos. É importante assinalar que os itens “comparecimento”, “faltas” e “aproveitamento” foram preenchidos de forma quase idêntica para todos os alunos, mostrando: comparecimento pleno, nenhuma falta e aproveitamento “bom” (com a exceção de um aluno no mês de março que tem 2 faltas e aproveitamento “regular”). Como professora que sou, e atenta à heterogeneidade de modos de inserção na escola, o preenchimento idêntico para todos os alunos me leva a desconfiar até que ponto as aulas estavam sendo desenvolvidas, e se estas listas de chamada não se tratavam de mero cumprimento burocrático. Outra informação que corrobora a suspeita é o levantamento<sup>210</sup> de materiais escolares do Posto naquele ano, que contava somente com “nove bancos escolares com as respectivas carteiras”<sup>lxxxvii</sup>.

O aviso do Posto de julho<sup>211</sup> indica que algum tipo de aula havia, pois o novo encarregado que assumiu, Durval Antunes Machado, informava no documento que as aulas ficariam suspensas, já que a auxiliar de ensino que estava trabalhando no Posto se demitiu e não houve contratação de substituta. Vale destacar que tal contratação dependia da liberação de recurso, conforme as palavras do chefe do Posto: “Consulto-vos a possibilidade de ser substituída com salários pagos pela Renda Indígena, como vinha sendo feito, porque foi extinta a função da tabela orçamentária”. Dois meses depois, o recém-chegado registrou no aviso do Posto a necessidade de que as aulas fossem “reiniciadas dentro do mais breve possível, em virtude das várias solicitações dos indígenas, para que assim haja sequência nos estudos de seus filhos”<sup>212</sup>. Em outubro, enviou ofício à IR7 especialmente para solicitar uma resolução à falta de professora, destacando novamente que os indígenas estavam exigindo a reabertura da escola. “É oportuno esclarecer à V.S., que as solicitações proferidas pelos pais dos alunos prejudicados na paralização das aulas, têm sido de modo frequente, com alegações viáveis, na falta de sequência e homogeneidade nos estudos de seus filhos [...]”<sup>213</sup>. No início de 1960, o Diretor do SPI, José Luiz Guedes, realizou viagem de inspeção aos Postos Indígenas da IR7 e registrou que o “PI Guarita, que muito sofrera com as últimas administrações, está em franco processo de recuperação”. Entre as medidas a serem tomadas, assinalou a necessidade de “reconstrução da escola”<sup>214</sup>, indicando que ela estaria desativada.

Foi essa a situação que Norberto Schwantes, pastor evangélico de Tenente Portela, encontrou quando realizou visita ao Posto em agosto de 1960<sup>215</sup>. Segundo ele, na ocasião,

---

<sup>lxxxvii</sup> Examinando os inventários do Posto, verifiquei que seu funcionamento iniciou com 16 carteiras e bancos escolares, chegou a ter 30 em 1944, mas depois esse número foi diminuindo. Passou a ter apenas 20 em 1946, 12 em 1948 e somente 9 em 1959.

conversou longamente com o encarregado, e este lhe dissera que “não funcionava uma única escola em toda a reserva indígena”<sup>lxxxviii</sup>. Em setembro, juntamente com o presidente da Comunidade Evangélica de Tenente Portela, escreveu uma carta<sup>216</sup> dirigida ao Diretor do SPI, requerendo autorização para a abertura de uma escola primária para os indígenas dentro do Posto. Os religiosos informaram ao SPI que haviam fundado uma escola na cidade e contratado um professor devidamente formado, afirmando que este teria um turno disponível para atuar na escola para os indígenas. O local seria uma casa desocupada a 5 km de Tenente Portela. Além das aulas, ofereceriam uma merenda aos alunos. Destacaram que não haveria ônus algum para a administração do Posto ou para os índios e assim descreveram seus objetivos:

Os objetivos que a Comunidade quer alcançar com a implantação e regular funcionamento de uma escola são a alfabetização do elemento índio dirigido num sentido cristão, sem contudo cercear a liberdade de consciência religiosa de cada aluno ou família, o que foi e será um princípio salutar da Igreja Evangélica.

O SPI autorizou a instalação da escola, com a ressalva de que as benfeitorias pertenceriam ao SPI e os evangélicos não poderiam intervir na administração do Posto<sup>217</sup>. O primeiro ano letivo da escola começou em março de 1961. De acordo com Schwantes, além da educação, a escola fornecia também material escolar, merenda e assistência sanitária e de primeiros socorros, por intermédio do professor que tinha treinamento para tal<sup>218</sup>. Segundo o pastor e teólogo luterano Roberto Zwetsch (1993), que teve acesso a alguns documentos redigidos na língua alemã, os quais eu não tive condições de ler, além do currículo oficial, havia aulas de higiene, agricultura, culinária e nutrição. Também era ministrada a catequese cristã diariamente. Zwetsch menciona que teriam havido três professores nos três anos de funcionamento da escola: primeiro o professor que lecionava na escola luterana da cidade; em 1962 Levino Bartsch; e em 1963 Reinhold Schwanke<sup>lxxxix</sup>. Observo que encontrei dois documentos que indicam que a escola funcionou por quatro anos, de 1961 até o final de 1964<sup>xc</sup>. Na foto abaixo, pode-se observar a casa que sediava a escola, o professor e os alunos.

---

<sup>lxxxviii</sup> Em carta escrita em 1960 (referida a seguir), Schwantes escreveu que queria abrir uma escola “tendo em vista que nesta parte da Área não existe escola”. Essa diferença nas palavras pode significar que havia sim um prédio escolar na Sede do Posto, mas que não estava em funcionamento, como indicam as fontes citadas acima.

<sup>lxxxix</sup> De acordo com Zwetsch (1993), o primeiro professor e Reinhold Schwanke fizeram formação no Lehrerseminar, em São Leopoldo. Não há informação sobre a formação de Levino Bartsch, somente que ele teria vindo de Joinville/SC.

<sup>xc</sup> Um documento do Museu do Índio mostra que o então encarregado do Posto, Acyr Barros, enviou ofício à IR7 em setembro de 1964, com requisição para construção de escola, moradia para professor e enfermaria dentro das terras indígenas por parte da “Escola Luterana de Tenente Portella que atualmente presta assistência ao grupo indígena de Guarita, ensinando crianças e visitando os seus pais”. **Ofício de Acyr Barros [ao chefe da IR7?]**. Posto Indígena Guarita, 01 set. 1964. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_984\_00\_fl\_f30a. Um relatório escrito por Norberto Schwantes em 1967 também afirma que as atividades na primeira fase de trabalho junto aos indígenas “assim continuaram até no ano de 1964”. **Relatório de atividades dentro da Área Indígena Guarita**. Tenente Portela, 26 nov. 1967. Arquivo Histórico da IECLB/RS, APNS, 02/2, 017.



**Figura 23:** Escola luterana na Gamelinha, s/d. Fonte: Arquivo Histórico da IECBL.

Na avaliação de Zwetsch (1993, p. 234), a “escola foi um meio para ganhar confiança dos índios” e dar o passo seguinte: iniciar uma ação missionária. De fato, em 1964, o pastor Norberto Schwantes começou a articular com Acyr Barros, o novo encarregado do Posto, a construção de um centro assistencial mais equipado. Em julho do ano seguinte, os evangélicos inauguraram a “Missão Indígena”, com escola, moradia para professores, enfermaria e 12 choupanas para os índios que vinham visitar a Missão<sup>219</sup>. As ações educativas dos luteranos, que se iniciaram em 1965 e passaram pela criação do primeiro curso de formação de professores indígenas bilíngues do país, são analisadas em outros trabalhos com mais profundidade e não são tema desta tese (NEWMAN, 1975; NASCIMENTO, 1981; ZWETSCH, 1993; OLIVEIRA, 1999; LUCKMANN, 2011; BELFORT, 2005; ANTUNES, 2012;).

Durante meu trabalho de campo, encontrei com três pessoas que haviam estudado nesta primeira escola criada pela Comunidade Evangélica de Tenente Portela. Os três relataram que moravam na região da Pedra Lisa e que caminhavam uns 6 km para chegar à escola – de modo a confirmar que ela estava localizada a cerca de 5 km da cidade de Tenente Portela, em local também conhecido como Gamelinha. Segundo Brasília Ribeiro Freitas<sup>xcii</sup>, a casa que servia de

<sup>xcii</sup> Conversa-entrevista com Brasília Ribeiro Freitas na casa de Joel Ribeiro Freitas e Regina Emilio, na Terra Indígena Guarita, no dia 24/09/2019.

escola havia sido abandonada por um arrendatário que deixou a área. Os entrevistados contaram que, além das crianças da Pedra Lisa, outras vinham de Três Soitas para estudar ali.

Lembram que o professor faltava muito. Pedra Sales<sup>xcii</sup> contou que “O professor às vezes ia dar aula, às vezes ficava uma semana sem ir. Então os alunos iam parando de ir, porque às vezes iam e o professor não estava”. De acordo com Felipe Alfaiate<sup>xciii</sup>, o professor aparecia umas duas vezes por semana; quando ia, chamava os alunos para irem à escola. Para ele, “era vantagem”, porque podiam brincar. Brasília Ribeiro Freitas disse que ela mesma faltava bastante às aulas. Recordou que o pastor Norberto Schwantes, às vezes, aparecia no horário do recreio para conversar com as crianças. “Era como um pai”, disse ela. Contou que a brincadeira no recreio era jogar bola e pular soga. Segundo Pedra, a escola não oferecia merenda diariamente; os alunos levavam batata ou mandioca assada de casa. Porém, no final do mês a escola distribuía comida para os alunos levarem para casa: farinha de milho, farinha de trigo, feijão. Conforme os relatos, além dos alimentos, a escola oferecia uniforme.

Brasília contou que todos os alunos dessa escola eram kaingang, à diferença da escola do Posto, que também recebia crianças não indígenas. Disse que tinham meninos e meninas, mas estas eram poucas. Ela e Pedra relataram que o pai e o padrasto não queriam que elas frequentassem a escola. Pedra explicou que “antigamente era difícil para as meninas saírem. Os pais queriam que a gente ajudasse na roça”. Embora tenha estudado dois a três anos nessa escola, revelou que não chegou a aprender a ler e escrever durante esse período. Brasília disse que aprendeu um pouco, mas que se alfabetizou de fato muito mais tarde, ao cursar educação de jovens e adultos, já nos anos 2000. É importante assinalar que as duas disseram que gostavam de ir à escola. Brasília destacou que gostava de aprender com o professor e de encontrar os colegas. Pedra, a despeito de lamentar que aqueles eram tempos difíceis e que “não tinham nada”, tem lembranças positivas de seu curto tempo de escola.

Pedra Sales relatou que também havia castigo nessa escola. Todavia, era diferente do castigo da escola do Posto descrito acima, em que os alunos tinham que ficar de joelhos em cima de grãos. Isso pode indicar que os luteranos tinham uma conduta diferente em relação à disciplina escolar. “O professor ‘caneteava’ a cabeça do aluno ou não deixava o aluno ir para o recreio”, contou Pedra. Assim como na escola do Posto, ali as crianças falavam kaingang livremente. Brasília Ribeiro Freitas chegou a afirmar que o professor, apesar de não entender o idioma indígena, estimulava que os alunos falassem sua língua. Pedra não lembra de ter que

---

<sup>xcii</sup> Conversa-entrevista com Pedra Sales (e seu esposo Albino Ferreira) em sua casa, na Terra Indígena Guarita, acompanhada por Bruno Ferreira, no dia 23/09/2019.

<sup>xciii</sup> Conversa-entrevista com Felipe Alfaiate em sua casa, na Terra Indígena Guarita, acompanhada por Bruno Ferreira, no dia 23/09/2019.



rezar na escola, o que me fez pensar que, certamente, as aulas de catequese não deixaram marcas em sua memória.

Esta experiência de escola implantada por uma instituição religiosa dentro de um Posto Indígena ocorreu em Guarita de modo distinto ao que aconteceu em Nonoai. Os documentos indicam que a educação escolar em Nonoai nos anos de 1966 e 1967 resultou da articulação entre Posto e Missão, visto que o prédio escolar pertencia ao Posto, mas as professoras estavam vinculadas à Missão. Podemos dizer que em Guarita a ação educativa religiosa decorreu de forma mais ou menos paralela à escolarização gerida pelo SPI. Na verdade, é possível que o fato de a escola da sede do Posto estar fechada no período tenha favorecido a entrada dos luteranos. Mas é importante lembrar que, mesmo que a escola da sede estivesse em funcionamento, a área onde os luteranos instalaram sua escola se achava a uns 25 km da sede, ou seja, aquelas famílias se encontravam desassistidas pela escola de qualquer maneira, em função da longa distância. Como afirmou, Zwetsch (1993), esta escola primária foi o primeiro passo para os luteranos se inserirem na comunidade kaingang e estabelecerem uma missão dentro de Guarita.

A documentação do SPI mostra que, ao longo dos anos de funcionamento da escola luterana, o encarregado Durval Machado Antunes trabalhou na reorganização do Posto, conforme o Diretor do SPI já havia apontado após visita realizada em fevereiro de 1960. Evidência disso é encontrada no relatório anual de 1961<sup>220</sup>, em que o encarregado discorreu, em seis páginas e com muito detalhe, sobre os trabalhos executados naquele ano. Registrou que logrou estabilizar a situação financeira (liquidando dívidas deixadas por gestões anteriores) e que realizou o plantio de erva-mate (com os objetivos de geração de renda e recuperação florestal e conservação do solo). Informou o censo demográfico: 1076 habitantes; 419 homens, 375 mulheres; 113 crianças de 0 a 5 anos; 169 crianças de 5 a 12 anos. Relatou a realização de “recreações social e desportiva”: a festa do Dia do Índio; prática regular de vôlei e futebol. Informou também da construção de um campo de futebol. Anotou os números da produção agrícola, destacando que houve um aumento; e os números da pecuária, afirmando que seu estado era satisfatório. Registrou que os veículos do Posto passaram por reformas e que foi feita a aquisição de diversos itens para a enfermaria. Em relação ao “ensino” escreveu:

Um dos pontos mais angustiosos por que passam nossos silvícolas é a situação educacional que até a presente data ainda não foi concretizada pela falta de orientador. Tem sido frequentes os reclames por parte de pais de alunos, que necessitam no futuro, uma garantia para seus filhos. No local denominado Gamelinha, no setor de Tenente Portela, séde do município, foi instalada nesta Reserva Indígena, uma escola, administrada pela Comunidade Evangélica do mesmo município, consoante determinação do Sr. Diretor deste Serviço, em despacho exarado no processo SPI 4632 e IR 7 776/60. Os responsáveis pela ministração dos

ensinamentos portam-se de maneira satisfatória, isto porque, pela enquete realizada por nós, com pais e alunos do setor mencionado, são unânimes em dizer dos bons frutos colhidos por seus filhos.

A reconstrução da escola, conforme indicada pelo Diretor do SPI em 1960, ocorreu finalmente em junho de 1962. No entanto, o mesmo aviso do Posto que traz essa informação destaca que os alunos ainda estavam sem aula, pois não havia professora. Em “outras ocorrências e necessidades do Posto”, Durval Machado Antunes escreveu: “Êste Pôsto carece de urgência de um educador para ministrar aulas aos indígenas, visto que, encontra-se acabada a obra destinada para tal fim”<sup>221</sup>. Nos avisos do Posto dos meses de julho<sup>222</sup>, agosto<sup>223</sup>, setembro<sup>224</sup> e outubro<sup>225</sup>, o encarregado voltou a anotar que a escola estava pronta para funcionar, porém necessitava de professor. Observo que em nenhum desses documentos é mencionado um nome ao fazer referência à escola. No aviso de agosto, o chefe do Posto escreveu que “Foram confeccionados os seguintes móveis e utensílios destinados a escola deste PI, e já devidamente instalados: 40 carteiras individuais, 1 mesa de madeira com as seguintes dimensões: 0,60x1,00, 1 quadro negro de 1x1,60”. Em novembro e dezembro, não há menção à escola, o que poderia indicar a resolução do problema da falta de professor. No entanto, durante todo o ano de 1963, não há evidência de que a escola estivesse em funcionamento. De fato, nos avisos do Posto do ano inteiro, o encarregado assinalou os anexos remetidos (“controle de medicamentos” e “movimento de renda”); nunca tendo marcado o item “frequência escolar”<sup>xziv</sup>.

O relato do *kófa* Luiz Emilio<sup>xcv</sup> confirma essa história e revela alguns caminhos tomados pelos kaingang nesse tempo em que não havia escola na sede do Posto. “Bem no começo, tínhamos escola, mas não tínhamos professores. Então nós começamos a vir na escola aqui no Irapuá, na escola de ‘branco’. Mas por pouco tempo. Logo em seguida já surgiram professoras lá na nossa área, aí nós voltamos para a nossa escola”. Essa escola estava localizada fora da área, na vila do Irapuá, nas margens da área indígena. Luiz Emilio contou que ele e seus irmãos estudaram nessa escola por uns seis meses, até contratarem professoras para a escola do Posto. Ele disse que havia pouquíssimos alunos indígenas e que na hora do recreio não iam para o pátio.

Nós nos misturar? Para nós [risos] não era nosso costume. Nós não gostávamos de brincar. Para nós era coisa estranha. Logo que a gente entrou no meio deles, a gente era acanhado, tinha vergonha de falar, tinha vergonha de perguntar. Então a gente

<sup>xziv</sup> Elemento que impactou a rotina do Posto e pode ter dificultado ainda mais a resolução da questão da escola foi o movimento pela invasão da área indígena a partir de agosto de 1963, conforme descrito na parte 2.

<sup>xcv</sup> Conversa-entrevista com Luiz *Sója* Emilio na casa de Regina Emilio e Joel Ribeiro Freitas, na Terra Indígena Guarita, no dia 21/09/2019.

não perguntava. Se a gente tinha dúvida na escola, não perguntava nada. Então a aprendizagem da gente foi muito mais difícil.

A *kófa* Iracema Bento também estudou fora do Posto nesse período em que não tinha escola. “Estudei no colégio do lado da igreja adventista em Miraguaí por um ano. A maioria dos alunos eram ‘brancos’. Tinha uma índia que ia junto comigo. O meu primo já estudava lá”. Quando a escola do Posto reabriu, ela começou a frequentá-la. Segundo Iracema, “O Posto passou tempo sem escola e foi o Cici que abriu a escola de novo”. Cici era o apelido de Acyr Barros, o encarregado que assumiu a administração de Guarita em 1964. Os documentos e os relatos dos *kófa* apontam que foi a partir desse ano que a escolarização passou a acontecer de modo mais regular, e começou a fazer parte da vida de mais pessoas em Guarita.

### 3.2.3 A ampliação da educação escolar

Em 1964, o Posto Indígena Guarita passou a ser administrado por um novo encarregado, Acyr Barros. Foi durante a sua gestão que a escola da sede foi finalmente reaberta, mas não só isso, foram também criadas novas escolas. Alguns documentos evidenciam que foi em março que a escola voltou a funcionar, no entanto, não encontrei referências a “Alipio Bandeira” ou qualquer outro nome de escola. Há, sim, prova documental de que duas professoras foram contratadas no início daquele mês: Eunice Braga e Perpetua Janeti Batista dos Santos<sup>226</sup>. Também encontrei a lista de frequência de março – assinada pela auxiliar de ensino, Marina Alves de Souza, a esposa do encarregado. Além disso, no aviso do Posto do mês de março<sup>227</sup>, o encarregado fez um registro sobre a “alimentação das crianças que frequentam o colégio neste Poind”. Ressalto que neste documento há também o registro da necessidade de ampliação do salão recreativo, em função da “grande aproximação dos índios”. Esse foi provavelmente o mesmo motivo para a ampliação do número de escolas – o que já era uma ideia desde de 1957<sup>xvii</sup>. Assim, em maio, Acyr Barros anunciou a abertura de mais duas escolas:

Foram inauguradas nesta data, mais duas (2) escolas, sendo uma localizada na secção de Portela a 30km da Sede do Pôsto, e outra no setor de Gamelinha, secção de Gramados, entre 29km de Portela, e 9km da sede do Pôsto. Sec Portela: 35 alunos. Esta administração, está planejando ainda, para breve, a instalação de novo colégio para os indígenas, que será construído na secção de Sítio Biron, à 14km da sede do Pôsto. Obs. Na escola de Gamelinha, há 18 alunos<sup>228</sup>.

<sup>xvii</sup> Um plano de trabalho elaborado por Iridiano Amarinho de Oliveira, encarregado que esteve a cargo do Posto por apenas alguns meses no ano de 1957, propunha a criação de um subposto com escola. O documento argumentava que esta era uma necessidade em função da existência de uma comunidade de 280 índios, com 55 crianças em idade escolar, nas imediações de Tenente Portela, que não eram bem assistidas em função da distância de 28 km em relação à sede. **Ofício de Iridiano Amarinho de Oliveira ao chefe da IR7**. Posto Indígena Guarita, 07 jul. 1957. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_612\_21\_fl\_f8.

No mesmo mês, o antropólogo a serviço do Conselho Nacional de Proteção aos Índios, Ney Land, fez uma visita a Guarita. Em seu relatório<sup>229</sup>, registrou a existência das três escolas, fornecendo importantes informações sobre a educação escolar no Posto Indígena Guarita. De acordo com o documento, havia a escola da sede do Posto, cujo prédio era composto de sala de aula, varanda, depósito de material e uma área gramada para o recreio. Ela estava “sob a orientação da professora Marina Alves de Souza”, a esposa do encarregado Acyr Barros, mas tinha como professora também Eunice Braga. É relevante notar que o relatório informa que as aulas eram ministradas em português e kaingang, o que pode significar que haveria um professor não indígena que dominasse a língua kaingang, mas o mais provável era a participação de algum indígena<sup>xvii</sup>. Segundo o documento, esta escola tinha “instrução pré-primária e prática de horticultura e trabalhos manuais”. Oferecia merenda escolar composta de: feijão, arroz, sopa de fubá, leite em pó, canjica e mandioca.

O relatório apresenta uma segunda escola, que seria de propriedade do município de Tenente Portela. Segundo o documento, ela estava situada fora da área indígena, porém em conversa com Flavio Ribeiro, atual diretor da Escola Bento *Pi Gog*, localizada na Pedra Lisa, sua mãe confirmou que a escola ficava dentro da área indígena, a cerca de 2 km da cidade. Esta seria a escola que, no documento acima, elaborado pelo encarregado Acyr Barros, é referida como a escola da “secção de Portela a 30km da Sede do Pôsto”. De acordo com Ney Land, o prédio escolar era composto de um único compartimento e tinha o seguinte mobiliário: carteiras duplas, mesa e quadro-negro fixo. As aulas eram ministradas pela professora “Janeti Santos”, informação confirmada por Iracema Bento e pela mãe de Flavio. O antropólogo anotou ainda: “Esta professora entende um pouco a língua Kaingang”. Conforme o documento, os alunos recebiam orientação de trabalhos manuais. “A srta. Janeti Santos requisitou um índio hábil em cestaria e arte indígena e o incumbiu de subministrar conhecimentos aos seus alunos durante o período de aulas sob seu controle”. Além disso, o relatório informa que os alunos recebiam ensinamentos de práticas rurais. A escola tinha 35 alunos matriculados do 1º ao 4º ano, estando 24 alunos no 1º ano e sendo a maioria meninos. Era fornecido “um lanche, a título de merenda escolar”.

A terceira escola é descrita no relatório como situada no “território das Missões” e contando com carteiras duplas, uma mesa, dois quadros-negros, um mapa da região Sul, “sendo todo o material de propriedade da Missão”. Embora esta descrição nos leve a pensar que ela

---

<sup>xvii</sup> Os *kófa* com quem conversei não fizeram menção nesse sentido, mas vale assinalar que há registros da atuação de um professor kaingang no Posto Indígena Xapecó/SC nas décadas de 1930-1940 (MANFOI, 2012); e de auxiliares de ensino terena no Posto Indígena Taunay/SP na década de 1950 (BATISTA, 2016).

estava localizada no atual setor denominado Missão, isso é um engano, pois, em 1964, a Missão Indígena luterana ainda não havia sido fundada. Nesse ano, a atuação dos luteranos se limitava à escola primária da Gamelinha. Tudo indica que a localização registrada por Acyr Barros no documento acima está equivocada, pois a Gamelinha estava localizada a cerca de 5 km da cidade de Tenente Portela e a 25 km da sede do Posto. A informação sobre quem ministrava as aulas nesta escola está equivocada no relatório de Ney Land, pois sabemos, pelos relatos dos kaingang e pelos documentos deixados pelos luteranos, que nesta escola trabalharam somente professores homens, vinculados à Igreja luterana<sup>xcviii</sup>. Segundo o antropólogo, nesta escola também existia “um índio hábil subministrando conhecimentos de arte indígena”. Ele registrou ainda que “os missionários pretendem introduzir a técnica de artes e ofícios; oficina e prática rural”. Havia “40 alunos matriculados (24 meninos e 15 meninas)”.

Neste mesmo relatório encontrei as únicas informações referentes à formação das professoras que atuaram nas escolas do Posto – com exceção dos professores da escola luterana, cuja formação foi descrita anteriormente em nota de rodapé. Marina Alves de Souza, a esposa do encarregado, tinha apenas instrução primária. Eunice Braga tinha cursado até a “admissão”, o que corresponderia hoje até o 5º ano. E Perpetua Janeti Batista dos Santos tinha a 3ª série ginásial, o que atualmente significaria a conclusão do 9º ano do ensino fundamental<sup>xcix</sup>. Marina era funcionária do SPI com o cargo de auxiliar de ensino. Eunice recebia pagamento diretamente da esposa do encarregado, e Perpetua Janeti era paga pelo governo estadual, através do Serviço de Expansão Descentralizada do Ensino Primário (conhecido à época como SEDEP). Destaco que não é feita nenhuma referência aos nomes dessas escolas.

Em agosto de 1964, o encarregado Acyr Barros enviou um ofício à IR7 solicitando diversos itens para o Posto, incluindo material escolar para “quatro (4) estabelecimentos de ensino”<sup>230</sup>. No documento acima, em que o encarregado anunciou a abertura das duas novas escolas, ele mencionou planos de abrir mais uma na localidade Sítio Biron. Entretanto, não encontrei outras informações sobre a existência de uma quarta escola ou onde ela estaria localizada. No ofício, transcrito abaixo, o que mais chama a atenção é a importância que a educação escolar estava tomando em Guarita.

No setor educacional que passa, por um período um tanto difícil, no que concerne a falta de material escolar para suprir as necessidades de 4 (quatro) estabelecimentos de ensino, instalados em pontos previamente estudados por esta administração,

---

<sup>xcviii</sup> O relatório é contraditório porque em dado momento afirma que a professora Eunice Braga trabalha na escola das “Missões” e em outro, que ela trabalha na escola da sede. Esta segunda informação é confirmada pelos relatos orais e também porque seu nome consta em listas de frequência da escola da sede em 1965.

<sup>xcix</sup> A correspondência das etapas de ensino concluídas pelas professoras são aproximações, visto a dificuldade de estabelecer similaridades na organização do ensino escolar daquela época com a que predomina nos dias atuais.

considerando a extensidão desta área indígena, não se poderia admitir apenas uma escola, para uma população de mais de 1.000 almas. A medida adotada, obteve uma repercussão excepcional no seio da comuna indígena e, para nós uma satisfação, que visamos unicamente o bom nível cultural da tribo.

Para o ano de 1964, encontrei as listas de frequência escolar referentes somente à escola da sede. É importante notar que as chamadas de determinados meses estão mais preenchidas que outras. Umas contêm inclusive “observações”, de modo a fornecer detalhes; mas outras não trazem nem dados básicos, como comparecimentos e faltas. As matrículas variavam a cada mês. Todas as listas estão assinadas pela auxiliar de ensino “Marina A. de Souza”. No entanto, como já destacado acima, seu trabalho deve ter se concentrado na direção da escola e não no ensino em sala de aula. Observando a caligrafia, é possível perceber que pelo menos três pessoas diferentes preencheram as fichas, indicando a provável existência de outras professoras – o que foi confirmado pelas memórias de Iracema Bento que foi aluna neste período: “A Marina ajudava, mas não dava aula”.

É importante notar que o número de alunos matriculados em 1964 é muito maior que nos anos anteriores. O período letivo iniciou com um total de 69 alunos e chegou a ter 79, no mês de dezembro. Em março, há uma observação nesse sentido: “Em face ao elevado número de alunos, a aula foi planejada para dois (2) turnos, um pela manhã, e outro à tarde, facilitando assim o melhor aproveitamento para os alunos, em questão”. Existiam alunos não indígenas matriculados, mas em número bem reduzido – o número variou de 3 a 9 ao longo do ano. Em algumas chamadas foram descritos como “português”, em outras como “civilizado”. Nos meses em que o número “civilizados” foi mais alto, indícios permitem deduzir que a maior parte deles eram provavelmente filhos de funcionários do Posto: 5 desses alunos têm o mesmo sobrenome que empregados do SPI<sup>c</sup>.

O número de meninas indígenas matriculadas continuou sendo mais baixo que o de meninos, mas, em relação aos anos anteriores, parece indicar um crescimento. Nos meses<sup>231</sup> de menor número absoluto, elas eram 19 e representavam 29,2% do total de alunos kaingang. No mês<sup>232</sup> em que há maior número de meninas matriculadas, elas chegaram a ser 24, constituindo 35,8%. Embora haja o registro de que haveria aulas em dois turnos, não há menção sobre uma divisão por idade. Ao longo de todo o ano, as listas de chamada apontam que a idade dos alunos indígenas variava de 4 a 19 anos. A partir desse ano, o aproveitamento passou a ser registrado a partir dos seguintes conceitos: “ótimo”, “bom”, “regular”, “mau” e “sofrível”.

---

<sup>c</sup> Estes alunos têm o mesmo sobrenome que o trabalhador Heroídes Teixeira e o artífice José Pedro Ramos.

Sobre a infrequência, observo que ela sofreu uma drástica redução, se comparado à década de 1940. Em 1944, a média de faltas por aluno era 16,7; e em 1964, oscilou entre 1,5 e 8,5. Observações registradas ao lado do nome de cada aluno, no mês de maio<sup>233</sup>, evidenciam alguns dos motivos das faltas: “doença”, “gripe”, “colheita”, “sarampo”, “chuva”. No mês seguinte<sup>234</sup>, uma anotação aponta para a gravidade de algumas doenças que acometiam a comunidade e, conseqüentemente, afetavam a frequência escolar: “As faltas verificadas no presente mapa prendem-se à grande epidemia de ‘sarampo’ que atacou quase em massa as crianças deste Poind”. Outro dado relativo à infrequência, e que mostra que a merenda escolar continuou tendo um papel fundamental como atrativo para ir à escola, é uma observação no mês de novembro<sup>235</sup>: “No mês decorrente houve um número maior de faltas do que comparecimentos, visto que este Poind mantinha os alunos com alimentação e os estoques de produtos nesta época não comportavam para a devida sustentação”. De fato, nesse mês, 32 alunos, de um total de 76, não comparecem à escola nem um dia sequer; e os demais tiveram um reduzido número de presenças.

Observações na última coluna das listas de frequência mostram a importância dada ao civismo. Em abril<sup>236</sup>, está registrado que as aulas foram suspensas por alguns dias devido às comemorações do Dia do Índio, em que “foi apresentado um festival em homenagem aos silvícolas nesta sede e posteriormente no colégio de Ten. [Portela.]”, apontando que nesse ano, além da festa, teria havido algum envolvimento maior por parte da escola. No mês de maio<sup>237</sup>, é anotado que “As aulas foram interrompidas no dia 1º de maio devido às comemorações do ‘Dia do Trabalho’”. No mesmo sentido, encontram-se outros documentos que tratam da celebração da “Semana da Pátria”. Em agosto<sup>238</sup>, o Posto recebeu um convite da “Comissão de festejos da semana da Pátria, de Tenente Portela,” para se fazer “representar com um grupo de silvícolas” no desfile realizado na cidade. Ao informar à IR7 sobre o convite, o encarregado informa que estava preparando os indígenas. “Convém salientar que os possíveis participantes do desfile em apreço acham-se em fase de treinamentos demonstrando ótima desenvoltura nos ensinamentos ministrados”. Acyr Barros deixou registro sobre o desfile no aviso do Posto de setembro<sup>239</sup> e em fotografias:

Em comemoração à Semana da Pátria, os colegiais indígenas desta área sob a orientação desta Administração prestaram homenagens à Memorável data da nossa Independência, tomando parte nos desfiles da cidade de Tenente Portela, onde tiveram seu lugar de destaque ocupando o primeiro lugar nas apurações, conforme dados fornecidos à esta sede pelo Prefeito daquela Cidade.

**Figura 24:** Os kaingang do Posto Indígena Guarita no desfile da Semana da Pátria em Tenente Portela, 1964. Fonte: Relatório Figueiredo, v. 25, f. 121.





Acyr Barros também organizou a participação dos kaingang em um desfile no Rio de Janeiro. Foi a *kófa* Iracema Bento quem me contou sobre isso, pois ela tomou parte na viagem. Ela lembra que as professoras Eunice e Janeti acompanharam os alunos e que, além de terem desfilado, visitaram o Museu do Índio. Pedra Sales também contou que participou dessa viagem. Ela acredita que a ocasião do desfile tenha sido o carnaval. Tem vagas lembranças de que aconteciam bailes naqueles dias e recorda que, quando esteve na beira da praia, viu fitas no mar. Não encontrei registro desse acontecimento nos documentos referentes ao Posto Indígena Guarita que acessei no Museu do Índio. Foi por meio de referências em uma dissertação<sup>ci</sup> que cheguei a um documento pontual do Relatório Figueiredo, o qual menciona o pagamento pela compra de tecidos para o desfile e pelo transporte de Tenente Portela ao Rio de Janeiro<sup>240</sup>.

Com entusiasmo e emoção, Iracema Bento relatou detalhes sobre o tempo de Acyr Barros e Marina Alves dos Santos na administração do Posto, pois ela morou com o casal nesse período. De acordo com as listas de chamada, ela tinha 13 anos à época. Contou-me que “o chefe do Posto obrigava os pais a colocar os filhos na escola”, mas sua mãe não queria que ela estudasse, para evitar que ela namorasse com alguém que não fosse de sua aprovação – naquele tempo, ainda era comum entre os kaingang que os pais decidissem sobre o casamento dos filhos.

Contei para as professoras que a mãe queria me tirar da escola para casar. Me tiraram da mãe e fui morar com o chefe do Posto, o Cici, e sua mulher, a Marina. Fiquei quase dois anos morando com eles. Aprendi muita coisa ali. Aprendi a falar português com eles, porque antes eu só falava kaingang. Lembro que eu acordava cedo para fazer o fogo para o café.

Iracema morava próximo à sede, mas relatou que para a escola vinham crianças das regiões do Pau Escrito, da Estiva e da Missão. Embora os documentos tenham registros do fornecimento de alimento para as escolas do Posto, Iracema disse que, no seu tempo, não tinha merenda. “Os alunos plantavam batata e mandioca para comer na escola”. Contou que no recreio as crianças brincavam, mas ela tinha medo de brincar. Disse que tinha bola para os meninos e peteca de palha. Iracema falou que somente os kaingang frequentavam a escola, o que mostra que a presença dos não indígenas não marcou sua memória. Também não tem lembranças de cantar o hino nacional diariamente, mas narrou com entusiasmo sobre sua participação nos desfiles do 7 de Setembro.

Iracema contou que gostava de estudar. Eunice Braga era sua professora e “ela era muito amorosa”. Por outro lado, Iracema revelou que tinha medo das professoras, porque “não

---

<sup>ci</sup> A dissertação de Andressa de Rodrigues Flores (2019) aborda a atuação do SPI no Rio Grande do Sul a partir do Relatório Figueiredo.

podia falar com os colegas, fazer arte”. Disse que nunca foi castigada, mas que os meninos sim. “Judiavam do Jesus Preto. Batiam na cabeça dele com um lápis que tinha borracha na ponta. Aí a professora castigava. Os alunos tinham que ficar de joelhos no chão”. Quando perguntei que língua os alunos falavam na escola, ela respondeu que só se falava kaingang. Questionei novamente: “Não tinha problema falar kaingang?”. Iracema respondeu que isso não era nenhum problema. Não recordou as matérias que ela estudou, mas afirmou que aprendeu a ler e a escrever em português na escola. Iracema se casou com 14 anos, e o nome dela não apareceu mais nas listas de frequência escolar depois que Acyr Barros e Marina Alves de Souza foram transferidos do Posto.

É importante mencionar que a aprovação do encarregado Acyr Barros se destacou não só na fala de Iracema Bento, mas também em outros relatos e nos documentos. “O Cici dava roupa, comida para os índios”, disse Felipe Alfaiate. “Cici fez sucesso porque foi o primeiro que resolveu dar um pouco para os índios”, afirmou Brasília Ribeiro Freitas, ao me explicar que ele repartia as colheitas com os índios. Segundo Edite Sales<sup>cii</sup>, que não frequentou a escola mas trabalhou fazendo serviços domésticos na casa do encarregado, “ele era muito bom. Me ajudou muito a criar meus filhos, com dinheiro, com rancho. Todos sentiram quando ele foi embora”. O relatório de Ney Land, escrito em 1964, mostra que esse era um sentimento comum aos kaingang da época: “Os índios gostam imensamente do Encarregado do Posto que fala perfeitamente a língua kaingang”.

Chamou minha atenção que Acyr Barros tenha tentado levar embora moças que moravam com ele ao deixar o Posto. “Queriam me levar junto quando foi transferido, mas minha mãe não deixou” revelou Iracema Bento. Edite Sales também relatou que Cici queria levá-la com ele. Iracema lembrou que, anos antes, o encarregado Alisio de Carvalho havia levado sua irmã quando ela tinha apenas 8 anos, e que a “menina chorava”. Mas um parente foi buscá-la e trouxe-a de volta. Essa prática, que também ocorreu em Nonoai, parece ter sido comum não só entre os funcionários do SPI. Iracema contou a história de uma mãe que saiu para vender balaio com o filho, Ibaré Ferreira *Griá*, e uma mulher pediu para levá-lo<sup>ciii</sup>. A mãe deu o menino, e ele só voltou para casa anos depois, quando já era adulto. Conforme vimos no

---

<sup>cii</sup> Conversa-entrevista com Edite Sales em sua casa, na Terra Indígena Guarita, acompanhada por Ubiratan Emílio, no dia 24/09/2019.

<sup>ciii</sup> Em conversa com Rodrigo Venzon, indigenista, antropólogo e atual assessor em educação indígena da Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul, ele relatou-me a história de Ibaré com mais detalhes. Sua mãe viajou a Porto Alegre para vender artesanato quando ele tinha 2 anos. A mulher que o levou era enfermeira e era casada com um delegado. Ele foi criado por esta família em Porto Alegre, onde residiu até se tornar adulto. Em um determinado momento resolveu ir embora, em busca de sua família. Acabou indo parar em Curitiba, onde viveu como morador de rua. Lá foi identificado por indígenas que o acolheram e o ajudaram a encontrar sua família. Assim, ele voltou a sua comunidade de origem, onde vive ainda hoje.

capítulo anterior, a Diretoria do SPI desaprovava que crianças indígenas fossem retiradas de suas aldeias por “pseudo-protetores” e lembrava que funcionários do Serviço poderiam ser punidos por permitir tal prática.

Em meados de 1965, Acyr Barros deixou o Posto, e Luiz Martins Cunha assumiu o cargo de encarregado, sendo ele o último gestor de Guarita no tempo de existência do Serviço de Proteção aos Índios. Há escassos documentos relativos à educação escolar nesse período. As principais fontes escritas encontradas são as listas de frequência escolar dos anos de 1965, 1966 e 1967. Sobre a escola da sede, estas listas fornecem dados importantes, mas a riqueza de informações está nos relatos dos *kófa*. Quanto à escola da seção de Tenente Portela, foi localizada apenas uma lista de chamada do ano de 1965, mas não tive a oportunidade de conhecer ninguém que a tenha frequentado. Acerca da escola luterana, não há dados na documentação do Museu do Índio – faço referência a ela por meio de documento encontrado no Arquivo Histórico da IECLB e de conversa com uma *kófa*.

A escola primária da Igreja luterana foi transferida da Gamelinha para uma área a 30 km da primeira escola, que atualmente é conhecida como Missão, e foi inaugurada em 1965<sup>241</sup>. As ações educativas dos luteranos tiveram continuidade e se intensificaram durante o tempo da FUNAI – mas conforme já mencionei acima, não foi um tema desta pesquisa. No entanto, trago aqui algumas memórias de Iracema Candido<sup>civ</sup>, *kófa* que acabei conhecendo durante o trabalho de campo, e fez questão de contar sobre sua experiência escolar. Ela estudou na escola dos missionários e tem boas lembranças daquele tempo. Sua professora foi Elisa Frank<sup>cv</sup>, com quem teve aulas durante todo o seu período de estudos, do 1º ao 4º ano. Iracema disse que a professora era “muito legal” e que nunca foi castigada. Ela contou que todos os alunos eram kaingang e que tinham aulas de português, matemática, história, entre outras matérias. Relatou que a merenda era trigoilho cozido com leite. “Hoje é ração [risadas]. É o trigo que não dava bem. Para nós era bom”. Falou que comiam ainda as verduras da horta que os próprios alunos plantavam. “Daí quando era mais grandinha, nós alunos mesmo fazíamos a horta, plantávamos as verduras. Era tão bom. Daí um dia tinha um aluno que regava de manhã. E outro de tarde. Assim nós íamos também. E nós obedecíamos às professoras”. Mesmo estudando numa escola religiosa, não lembra de ter que rezar, coincidindo com o relato de Pedra Sales dos primeiros anos da escola luterana, citado anteriormente.

<sup>civ</sup> Conversa-entrevista com Iracema Candido (e seu esposo Poli Emilio) em sua casa, na Terra Indígena Guarita, acompanhada por Beatriz Emilio, no dia 21/09/2019.

<sup>cv</sup> Não descobri o ano em que a professora Elisa Frank começou a trabalhar na escola da Missão, mas localizei um relatório de 1969 que indicava que ela era “professora da escola primária e do grupo supletivo e responsável pela cozinha comunitária”. **Breve relatório sobre o trabalho da Missão Indígena no Toldo Guarita.** Tenente Portela, 10 jun. 1969. Arquivo Histórico da IECLB/RS, ANPS, 02/2, 002.

Abaixo transcrevo parte de seu relato sobre o processo de aprendizagem. Cabe observar que Iracema se refere à escola pelo nome Marechal Rondon, mas ela mesma ressaltou que a escola só passou a ser assim chamada mais tarde, depois que ela concluiu seus estudos<sup>cv</sup>.

E o que eu fico falando para as minhas netas agora? Que no primeiro ano, já no segundo semestre eu já sabia escrever o nome da escola. No segundo semestre já. Eu comecei em março, né, daí no segundo semestre, em agosto, eu já sabia escrever tudo. Sem olhar a escrita da professora. Era assim. Era bem-educada também. Ela escrevia assim, era de tarde, como se fosse terça-feira: “Escola Marechal Rondon, terça-feira, tal hora”. E nós escrevíamos: “Boa tarde professora”. Daí debaixo: “Boa tarde, coleguinhas”. Era assim [risos]. “Hoje o dia está...”. Se estava chovendo, se tinha sol. Era bem assim. Já sem olhar no quadro. Eu aprendi bem ligeiro.

A única lista de frequência<sup>242</sup> da escola da seção Tenente Portela está assinada por Perpetua Janeti Batista dos Santos e apresenta um grupo de alunos com nomes completamente diferentes dos encontrados nas listas da escola da sede que comentarei na sequência. Ao identificar os nomes dos alunos, Bruno Ferreira relatou que eles residiam distante da sede do Posto, próximos a Tenente Portela, na região da Pedra Lisa. São 42 alunos, e a idade varia de 5 a 15 anos. Dois dados que se sobressaem é que todos eles eram kaingang e que mais de 40% eram meninas. Em contraste com a situação na escola da sede, o número de faltas é relativamente baixo: a média de faltas por aluno é 4,2.

Nos anos seguintes, não há mais registro dessa escola. Talvez não estivesse mais funcionando ou tivesse passado para a administração exclusiva do município ou ainda do estado, já que os documentos mencionam que o prédio pertencia a Tenente Portela e que a professora era paga pelo governo do estado. Infelizmente, não foi possível conversar com ninguém que tenha estudado nesta escola. Considero relevante salientar que comparei os nomes dos alunos desta chamada com as listas de 1966 da escola da sede e deduzi que 9 alunos (cerca de 20%) teriam passado a estudar na sede. Esta é uma pista que fortalece a hipótese de que a escola da Pedra Lisa tenha deixado de funcionar e, por isso, os alunos passaram a frequentar as aulas na sede; mas pode simplesmente significar que suas famílias tenham se mudado e os alunos foram transferidos de escola.

Em relação à escola da sede, a lista de frequência de 1965 apresenta um número de alunos bem menor que no ano anterior. O ano letivo iniciou em março com 38 alunos, dos quais 34 eram kaingang. O número de matriculados oscila durante o ano, alcançando em julho um total de 45 alunos, sendo 43 kaingang – o número mais alto de indígenas naquele ano. Em

---

<sup>cv</sup> Entre os documentos do Arquivo Histórico da IECLB a que tive acesso, o primeiro que menciona o nome Marechal Rondon para se referir à escola primária da Missão é um relatório de 1970 **Relatório sobre as atividades da Escola Normal Indígena Clara Camarão**. Rio das Cobras, 30 dez. 1970. Arquivo Histórico da IECLB/RS, ANPS, 01/2, 007. Documentos de 1965 e 1967 referem apenas “escola primária”.

1964, a escola funcionava em dois turnos, mas todos os alunos estavam listados na mesma chamada. É possível que em 1965 houvesse uma lista de frequência separada, e esta não tenha sido encontrada. Imagino, no entanto, que tenha simplesmente ocorrido uma redução do número de alunos – no ano seguinte este número volta a aumentar, como veremos a seguir. Conforme mencionado, em junho ocorreu a troca de encarregados, e, conseqüentemente, de professoras. De fato, até maio, as listas estão assinadas por Marina Alves de Souza, a esposa de Acyr Barros. E a partir de junho, pela professora Eunice Braga.

Nesse novo momento da escola, talvez ainda em fase de transição, o número de faltas chama atenção, por ser elevado. A média de faltas por aluno entre os indígenas variou de 4,2 a 12,6. Em relação aos motivos das faltas, as professoras deixaram alguns registros em “observações”. Em maio<sup>243</sup>, está escrito que o reduzido número de frequência devia-se à época da colheita da soja. Em setembro<sup>244</sup> consta: “A falta de maior número de frequência dos alunos, prende-se ao fato do mau tempo feito na região”. A matrícula de meninas teve significativa oscilação, tanto em seu número absoluto (de 3 a 10), quanto na proporção que representavam em relação à turma (de 2,8% a 29,4%). A idade manteve variação semelhante, de 4 a 16 anos.

Nos dois últimos anos, a escola parece ter assumido certa estabilidade, já sob o comando de Maria Cruz da Cunha, provalmente a esposa do novo encarregado. O ano letivo de 1966 iniciou com 50 alunos kaingang matriculados, chegou a ter 65 e manteve o número acima de 60 na maior parte de 1967. A escola contou com a presença de não indígenas, mas em números reduzidos, que oscilaram entre 2 e 8. Observando os sobrenomes, três seriam filhos do encarregado e da professora. Em relação às meninas, o número foi mais alto e constante que em 1965, tendo variado entre 26,0% e 32,8% da turma. As idades mantiveram-se similares: 5 a 17 anos. A média de faltas por aluno teve certa oscilação nesses dois anos, tendo meses em que foi registrado 100% de presenças, e outros em que chegou a 8,8.

Destaco que, para o ano de 1966, ainda encontrei uma chamada assinada por Marilene Lutz dos Santos e registrada como “noturno” – em oposição à turma das chamadas referidas acima, que tinham “diurno” escrito no topo. O grupo de alunos era muito menor, tendo variado de 20 a 24 alunos – havendo apenas 1 “civilizado”. Havia também somente 1 menina (representando 4,2% do total)<sup>cvi</sup>. A idade variava de 14 a 34 anos, compatível com a ideia de que o estudo noturno se destina a jovens e adultos que se encontram ocupados com o trabalho durante o dia. Um indicativo nesse sentido é que identifiquei o nome de três funcionários do

---

<sup>cvi</sup> No total são 2 meninas; a outra é a única “civilizada” da turma, provavelmente, filha do encarregado.

SPI nas chamadas<sup>cviii</sup>. Não encontrei referência da turma do noturno em 1967 e suspeito que ela tenha simplesmente desaparecido, pois o nome da filha do encarregado, que constava na chamada do noturno em 1966, é o único que passou a estar listado nas chamadas encontradas para o ano de 1967<sup>ciix</sup>. Localizei um documento de 1967 que informa que as aulas ocorriam em dois turnos – provavelmente a turma do diurno era separada em manhã e tarde<sup>245</sup>. Um recibo de 1967 aponta que a escola não tinha nome, já que se refere a ela como “Escola Indígena”, com letra maiúscula<sup>246</sup>.

As memórias de seis *kófa*<sup>cx</sup> com quem conversei revelam detalhes do cotidiano escolar que não estão nas fontes escritas, e fornecem informações sobre os espaços que a escola passou a ocupar em suas vidas nos últimos dois anos de existência da escola do SPI. “Por que você começou a frequentar a escola?”, perguntei a cada um deles. “O chefe do Posto mandava os pais colocarem os filhos na escola”, disse Felipe Alfaiate. “Talvez foi determinação da liderança que convidou os pais para mandar os filhos para a escola”, respondeu Luiz Emilio. Esses são exemplos das respostas mais repetidas. As palavras de José Emilio<sup>cxii</sup> são bem explicativas: “A liderança obrigava os alunos a estudar. Diziam para os pais colocarem os filhos na escola. Se faltava aula, a liderança chamava os pais. O chefe do Posto botava lei para todo mundo estudar. Era obrigado a ir na escola”. Da mesma forma que em Nonoai, os relatos indicam que o encarregado do Posto fazia acordo com a liderança, que então falava com os pais para matricularem os filhos na escola.

Algo que parece ter marcado muito a memória dos *kófa*, e que apareceu em diversas conversas, era o trajeto até a escola – mostrando que essa situação se manteve desde os primeiros anos da escola, conforme relato anterior de Santo Claudino. “Era mato, taquaral. Naquele tempo o Mato Queimado era mais para dentro e só tinha escola no Irapuá. Vinham crianças de várias partes para estudar. Não tinha estrada. Só picada. Os pais abriam picada com foice para fazer os caminhos para os filhos”, contou José Emilio. A escola era distante de casa, em muitos casos o trajeto era feito por trilhas no meio do mato, e o percurso era feito de pés descalços. Certamente, algo que contribui para o destaque dado pelos entrevistados é o contraste com as facilidades que se tem atualmente: as crianças têm acesso a roupas e calçados,

---

<sup>cviii</sup> Os alunos que constam como funcionários são: Sebastião Alfaiate, em documentos de 1966 e 1967; Lourival Ribeiro, em 1966; e Florindo Amaral, em 1967. Em alguns recibos, o sobrenome de Florindo aparece datilografado como Claudino (sobrenome do pai), mas ele assina usando Amaral (sobrenome da mãe).

<sup>ciix</sup> Comparando os nomes dos alunos matriculados nas chamadas do diurno de maio de 1966 e da única turma de maio de 1967, percebi que a grande maioria que estava em 1966 continuou estudando no ano seguinte (39 de 59 alunos).

<sup>cx</sup> Felipe Alfaiate, Dario Sales, Luiz Emilio, Margarete Sales, José Emilio e Poli Emilio.

<sup>cxii</sup> Conversa-entrevista com José Emilio em sua casa, na Terra Indígena Guarita, acompanhada por Ubiratan Emilio, no dia 25/09/2019.

vivem mais próximas da escola e, em caso de necessidade, há transporte escolar. O relato de Luís Emilio é ilustrativo:

Eu morava 4 km longe da escola. Era bastante dificultoso naquela época. Hoje está muito mais fácil. Tem lotação, tem isso e aquilo. Antes não tinha. Nós não usávamos calçado naquele tempo. Dificilmente a gente tinha calçado. Eu fui conhecer calçado com 12 anos de idade. Eu vinha de manhã para a aula, quebrando gelo, de pé no chão. Até os ‘brancos’ se admiravam muito dos índios que não sentem frio. Mesmo chovendo, naquela época, e a criançada brincando na chuva, no frio. Ai eles diziam, se nossos filhos fizerem isso, eles morrem.

Em relação às professoras, somente Felipe Alfaiate afirmou ter sido aluno da esposa do encarregado. Poli Emilio<sup>cxii</sup> e Luiz Emilio mencionaram Eunice Braga, que havia sido professora em 1964 e 1965, bem como Nilva Stürmer, também lembrada por Margarida Sales<sup>cxiii</sup>, José Emilio e Dario Sales.<sup>cxiv</sup> O nome dela não consta nos documentos, mas é possível que fosse contratada diretamente pela auxiliar de ensino do SPI (com parte do seu salário); que fosse funcionária do município ou do estado; ou ainda que tenha sido professora mais tarde, no tempo da FUNAI. Outros nomes que foram citados e também não aparecem nos documentos foram Olga, Chimbete e Rute. Perguntei se havia algum professor indígena que ensinava artesanato. Luiz Emilio respondeu negativamente. Poli disse ter lembranças: “Na época, as lideranças avisavam para vir ensinar os alunos, as meninas, a saber fazer o balaio”. De modo geral, as memórias sobre as professoras são positivas, mas também revelam detalhes nem tão bons. Poli Emilio contou que elas “eram legais. Só que nós tínhamos aquela disciplina, né. Os pais na época acompanhavam também. As lideranças acompanhavam. Elas davam puxão de orelha na gente. Hoje uma professora vai dar um puxão de orelha numa criança e é capaz de tomar...”. As palavras de Luiz Emilio também são elucidativas nesse sentido.

A professora Nilva era muito boa. Foi a mãe aí para nós [...] As professoras naquela época ensinavam nós muito bem, mas como nós éramos falantes só no nosso idioma, foi bastante complicado, foi bastante difícil. Então, nós não entendendo a explicação da professora, nós não tínhamos como perguntar o que a gente não entendia.

As seis pessoas com quem conversei sobre esse período disseram que falavam kaingang em sala de aula e que não havia qualquer proibição quanto a isso. Felipe Alfaiate inclusive falou que os alunos “xingavam a professora na língua”. Era justamente porque “ao falar em kaingang

---

<sup>cxii</sup> Conversa-entrevista com Poli *Kata* Emilio em sua casa (e sua esposa Iracema Candido), na Terra Indígena Guarita, acompanhada por Beatriz Emilio, no dia 21/09/2019.

<sup>cxiii</sup> Conversa-entrevista com Margarida Sales na casa de Zaqueu Claudino, na Terra Indígena Guarita, acompanhada por este, no dia 20/09/2019.

<sup>cxiv</sup> Conversa-entrevista com Dario Sales em sua casa, na Terra Indígena Guarita, acompanhada por Bruno Ferreira, no dia 23/09/2019.

podia estar falando das professoras, que elas diziam para falar português”, disse Dario Sales. Assim, fica evidente que a língua da escola era o português; era a língua falada e ensinada pelas professoras e a que deveria ser usada pelos alunos. Abaixo apresento alguns exemplos dos diálogos com os *kofá*:

Juliana: E como é que era a questão da língua, do kaingang? Podia falar na aula?

Poli Emilio: Podia, podia.

Juliana: E a professora sabia falar um pouco?

Poli Emilio: Não.

Beatriz Emilio: As aulas eram tudo em português?

Poli Emilio: Eram tudo em português.

Juliana: E falar a língua kaingang não era nenhum problema na sala de aula? Podia falar?

Luis Emilio: Podia falar. Não tinha problema nenhum.

Juliana: Que língua os alunos falavam na aula?

José Emilio: Falavam kaingang.

Juliana: Não era proibido falar?

José Emilio: Não.

Quando perguntei se havia castigo, todos foram unânimes em responder que sim. As motivações para os castigos eram a indisciplina: “Tinha castigo se brincava no meio da aula, se não atendia a professora”, disse Felipe Alfaiate. “Se os alunos não respeitavam a professora ou se brigavam”, afirmou Poli Emilio. Dario Sales falou que a professora queria que os alunos ficassem quietos e que ela castigava caso conversassem ou se levantassem sem permissão. Ainda acrescentou: “Éramos bem obedientes”. Quanto ao tipo de castigo, todos relataram sobre a criança ter de ficar ajoelhada. “Era ficar de joelho em cima do giz.”, disse Felipe Alfaiate. “Tinha o quartinho do castigo. O aluno ficava de joelho em cima do grão de milho, do grão de feijão. Também tinha puxão de orelha”, afirmou Poli Emilio. Segundo Dario Sales, “Tinha que ficar de joelho em cima de tampinhas ou grão de milho”. E completou dizendo que a Polícia Indígena ia atrás do aluno; se ele faltasse aula, o levava para a escola a cavalo.

Os seis entrevistados disseram que tinham aula de manhã; alguns, que também havia à tarde. Poli Emilio contou que “na época, quando nós chegávamos no colégio dizíamos: ‘Bom dia professora. Bom dia colegas’. A gente se cumprimentava tudo né. E hoje não, os alunos não fazem isso”. Felipe Alfaiate e Luiz Emilio disseram que o uniforme era um guarda-pó cinza, ou seja, diferente das roupas de escoteiro dos primeiros anos da escola. Dario foi o único a dizer que o uniforme escolar era do tipo militar, como o da Polícia Indígena. Sobre a presença de colegas não indígenas, as falas se contradisseram, uns afirmando que havia *fóg* na escola e outros dizendo que não. Perguntei sobre a merenda, e os pratos lembrados pelos *kófa* foram: feijão com farinha de milho; triguilho cozido com leite; charque e leite em pó. Algumas falas também



foram contraditórias nesse sentido. José Emilio disse que, às vezes, não tinha merenda e, quando tinha, era canjica com quierera e açúcar e leite. Já Luiz Emilio afirmou que “A merenda era boa. Boa demais [...] A merenda era com feijão, com carne de porco [risos]”. Poli Emilio também lembrou de outro evento relacionado à alimentação: “Nós saíamos do colégio muitas vezes e íamos fazer pipoca. Tinha um galpão. Pipoca com milho. Nós íamos no recreio”. Sobre as brincadeiras da hora do recreio, disse que jogavam bola e bolita. Felipe Alfaiate relatou que “A professora gritava na porta da escola: ‘aula!’ e a gente largava a bola e fazia fila”.

E que aulas havia na escola? José Emilio respondeu que só tinha aula de português. Margarida Sales destacou que ensinavam a “falar e escrever” na língua nacional. Já Luiz Emilio deu a seguinte resposta: “Como tem hoje. Português, matemática, geografia, conhecimentos gerais, ciências. Tinha de tudo”. Dario Sales falou que também havia aulas de educação física, que aprendiam a marchar, como os brigadianos – o que também foi citado por Luiz Emilio. Vale assinalar que, alguns anos depois, Luiz Emilio e Dario Sales estudaram na Escola Normal, na Missão Indígena, e suas memórias sobre as aulas podem ter se misturado. Conforme mencionei acima, Poli Emilio contou que as meninas eram ensinadas a fazer balaio.

A prática de cantar o hino nacional ou rezar na escola surgiu em diversas conversas. A maioria dos entrevistados confirmou que cantar o hino fazia parte da rotina escolar. Felipe Alfaiate destacou que ocorria diariamente. Para José Emilio, cantavam o hino só de vez em quando. A maior parte dos *kófa* concordou ao afirmar que não se rezava na escola. Dario Sales foi o único que afirmou se lembrar disso – destaque novamente que esta lembrança pode ter se confundido com as da Escola Normal da Missão Indígena. Poli Emilio não falou no hino, mas contou que os alunos participavam dos desfiles do 7 de Setembro, que ocorriam na sede do Posto ou na Pedra Lisa. “Daí no desfile muitas vezes os mais velhos desfilavam, usavam só cocar. Hoje quase não se faz assim, né. Era lindo. [...] Me lembro ainda quando eu fui marchar lá... me fizeram vestir calção de couro de lebrão. Nós marchávamos tudo de pé no chão”. Outra data que foi mais lembrada pela festa, mas também contava com manifestação cívica e envolvia a escola, era o Dia do Índio. “Uuu. Era muito bonito. Muito bonito”, disse Luiz Emilio. “O Posto tinha criação de gado, aí que você precisava ver, menina. Era carne e mais carne. [...] Os alunos cantavam poesia naquela época, bah. A minha poesia era a mais longa que tinha. Dizem que minhas tias se emocionavam, choravam”.

Para alguns, a escola do SPI representou apenas a primeira etapa na sua vida escolar, mas para a maioria foi a única experiência de escolarização. Para outros tantos, nem fez parte de sua trajetória de vida. Dario Sales e Luiz Emilio concluíram a escola primária e

frequentaram a Escola Normal Indígena Clara Camarão<sup>cxv</sup>, o primeiro curso de formação de professores indígenas<sup>cxvi</sup> promovido pelo Summer Institute of Linguistics (SIL)<sup>cxvii</sup>, pela FUNAI e pela Missão Indígena luterana. Ambos, depois de formados, trabalharam em escolas alfabetizando em kaingang até se aposentarem. Felipe Alfaiate concluiu o primário, mas não foi estudar na Escola Normal. “O chefe que decidia quem ia, e me disse que eu era noivo então não podia ir”. É interessante destacar que seu pai era Sebastião Alfaiate, liderança à época. Poli Emilio estudou até o 4º ano e também não continuou os estudos.

A maioria das pessoas que frequentaram a escola nesse período tiveram uma curta experiência escolar, não tendo concluído o primário. As palavras de Margarida Sales, por exemplo, corroboraram relatos citados anteriormente, de que as mães não deixavam as filhas estudarem. Margarida contou que sua mãe dizia: “Cozinha teu caderno e come”. Francisco Raimundo<sup>cxviii</sup>, um dos moradores mais velhos de Guarita à época do meu trabalho de campo, contou que frequentou a escola até os 12 anos. Relatou que teve que parar de ir porque seu pai se acidentou trabalhando no *panelão*, e o encarregado o tirou da escola e mandou trabalhar no lugar do pai. Anos depois, José Emilio vivenciou situação semelhante. Contou que estudou até o 3º ano e teve que sair da escola para ir trabalhar nas “turmas”, no lugar do pai. “Para mim foi melhor, porque me criei trabalhando na lavoura”. Destacou que achava a escola difícil e sofria para aprender. “Só aprendi a assinar o nome. Mas o colégio me ajudou bastante, aprendi

---

<sup>cxv</sup> A Escola Normal Indígena Clara Camarão foi criada em outubro 1969 e foi inaugurada em fevereiro de 1970. **Portaria nº 233 de 3 de outubro de 1969 – Criação da Escola Normal Indígena Clara Camarão**. Fundação Nacional do Índio, 03 out. 1969. Arquivo Histórico da IECLB/RS, ANPS, 01/2, 010. **Relatório sobre as atividades da Escola Normal Indígena Clara Camarão**. Rio das Cobras, 30 dez. 1970. Arquivo Histórico da IECLB/RS, ANPS, 01/2, 007.

<sup>cxvi</sup> É importante esclarecer que na escrita da tese eu me refiro à formação de “professores indígenas”, pois entendo ser o termo mais adequado. Mas à época, o curso formava “monitores bilíngues”. Esse termo carregava uma conotação de inferiorização do papel do indígena na sala de aula, visto como um “ajudante” do professor não indígena no processo de alfabetização.

<sup>cxvii</sup> O mesmo relatório do Diretor do SPI, publicado em Boletim Interno em 1962 e citado no capítulo anterior, fornece informações sobre a atuação do Summer Institute of Linguistics. Explica que também se tratava de uma organização protestante, com origem nos Estados Unidos, que se dedicava ao estudo das línguas indígenas e à difusão dos ensinamentos bíblicos. “Têm suas atividades definidas no Diário Oficial, de 20 de novembro de 1958, onde constam (Página 24.791) sua caracterização jurídica e finalidades. O Instituto tem mantido contato permanente com o Serviço de Proteção aos Índios, através do Museu Nacional, e vem solicitando autorização para cada grupo de linguistas antes de iniciar o estudo no meio tribal. Seus linguistas trabalham sob a coordenação do Diretor da Divisão de Antropologia do Museu Nacional, Professor Luiz de Castro Faria, e, de modo mais direto, sob a supervisão do Encarregado do Setor de Etnologia, Professor Roberto Cardoso de Oliveira, e do Encarregado do Setor Linguístico, Professor J. Mattoso Câmara Jr”. Em 1961, o SIL já atuava entre os kaingang, no Posto Indígena Rio das Cobras. Ursula Wieseman, que mais tarde veio a organizar a Escola Normal, era uma das missionárias. Diretor do SPI apresenta relatório ao Exo. Sr. Ministro da Agricultura. **Boletim Interno nº 52**, jan./fev. 1962. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.

<sup>cxviii</sup> Conversa-entrevista com Francisco Raimundo em sua casa, na Terra Indígena Guarita, acompanhada por Ubiratan Emilio, no dia 24/09/2019.

um pouco”. Evaldo Claudino<sup>cxix</sup> contou que estudou pouco mais de um ano e que parou porque a escola era longe e ele tinha que trabalhar na roça.

Embora existam essas situações em que as crianças foram retiradas da escola para trabalhar no *panelão*, é válido apresentar a resposta de Luiz Emilio quando perguntei sobre o tema. “Eu nunca participei, mas que tinha, tinha. O SPI acho que foi o pior tempo para os índios. Trabalhavam em turma. Eu não sei, eu nunca participei, mas... nós éramos alunos né. Não podia tirar nós da escola para ir trabalhar. Eu pelo menos nunca participei disso daí”. Suas palavras indicam que podem ter havido períodos diferentes a depender da postura do encarregado na forma priorizar se os mais jovens deveriam trabalhar ou estudar.

Outras pessoas, principalmente as mais velhas, relataram que nunca frequentaram a escola, e a história de todos é parecida: tinham que trabalhar. Edite Sales contou que trabalhou quando jovem nas lavouras dos colonos; por um período fazendo tarefas domésticas na casa do encarregado Acyr Barros; e ainda lavando roupa para fora. Luiza Emilio disse que trabalhou a vida toda na roça, mas lembra quando mandou o filho mais velho, Galdino, para a escola. Iracema Dias<sup>cxix</sup> relatou a mesma experiência. “Minha mãe não deixava. Dizia que tinha serviço para fazer”. Albino Ferreira<sup>cxix</sup> relatou que foi à aula “umas vezes” quando tinha 7 anos, mas depois não quis mais. “Eu tinha que trabalhar com o pai para fora fazendo poços em Portela”. Adelino da Rosa, contou que morava com o avô e trabalhava com ele na roça. É curioso notar que seu avô era o *coronel* Sebastião Jacinto e, mesmo sendo liderança, não colocou o neto na escola.

A escola do Serviço de Proteção aos Índios em Guarita iniciou na década de 1940, marcando sua presença enquanto prédio, mobiliário, professora e rituais escolares, apesar das dificuldades de se instalar com um funcionamento contínuo. Parece ter deixado de funcionar em diversos momentos, principalmente nos anos 1950, em que os luteranos adentraram a área indígena, buscando educar e catequizar os kaingang. A partir de 1964, a educação escolar se expandiu e começou a alcançar mais pessoas. Ao longo desta parte da tese apresentei uma história das escolas instituídas pelo SPI em Guarita e Nonoai, num diálogo entre os documentos oficiais e as lembranças dos *kófa* sobre sua experiência escolar. Na parte 4, apresentarei um panorama mais analítico da escolarização do SPI nestas duas comunidades, traçando comparações e inserindo-as no contexto educacional do período.

---

<sup>cxix</sup> Conversa-entrevista com Evaldo Claudino em sua casa, na Terra Indígena Guarita, acompanhada por Ubiratan Emilio, no dia 24/09/2019.

<sup>cxix</sup> Conversa-entrevista com Iracema Dias na casa de sua filha, na Terra Indígena Guarita, no dia 22/09/2019.

<sup>cxix</sup> Conversa-entrevista com Albino Ferreira (e sua esposa Pedra Sales) em sua casa, na Terra Indígena Guarita, acompanhada por Bruno Ferreira, no dia 23/09/2019.

### 3.2.4 Encarregados e Auxiliares de Ensino – Figura 25

ANO	ENCARREGADO/RESPONSÁVEL	AUXILIAR DE ENSINO/PROFESSORA
1941	Responsável: Arnaldo Machado Gomes Encarregado: Carlos Gomes Filho Valderico Costa Lima	Ivone França Gomes
1942	Responsável: Arnaldo Machado Gomes Encarregado: Gumercindo de Almeida	Ivone França Gomes Agenor Souza da Cunha Antonio Santoli
1943	Responsável: Arnaldo Machado Gomes Encarregado: Gumercindo de Almeida Walderico Costa Lima	Antonio Santolin Dorval Machado Menezes
1944	Responsável: Arnaldo Machado Gomes Encarregado: Frontino Vieira dos Santos	Zilah Dilma Teixeira Santos
1945	Frontino Vieira	Zilah Dilma Teixeira Santos
1946	Frontino Vieira Wismar Costa Lima	Zilah Dilma Teixeira Santos
1947	Wismar Costa Lima	Angela Costa Lima
1948	Wismar Costa Lima Romildo da Silva Ramos	
1949	Romildo da Silva Ramos	
1950	Romildo da Silva Ramos	Corina Lima Ramos
1951	Romildo da Silva Ramos	Corina Lima Ramos
1952	Romildo da Silva Ramos Alisio de Carvalho	Corina Lima Ramos Dorildes Zimmerman da Costa
1953	Alisio de Carvalho	Dorildes Zimmerman da Costa
1954	Alisio de Carvalho	Dorildes Zimmerman da Costa
1955	Alísio de Carvalho	Eulinda Brum Millani
1956		
1957	Benedito Pimentel Iridiano Amarinho de Oliveira Vivaldino de Souza	Maria Dantas Pimentel Maria da Graça Ferreira
1958	Silvio dos Santos	
1959	Silvio dos Santos	Eiré Batista Prates

	Augusto de Souza Leão Durval Antunes Machado	
1960	Durval Antunes Machado	
1961	Durval Antunes Machado	
1962	Durval Antunes Machado	
1963	Durval Antunes Machado	
1964	Acyr Barros	Marina Alves de Souza
1965	Acyr Barros Luiz Martins da Cunha	Marina Alves de Souza Eunice Braga Perpetua Janeti Santos
1966	Luiz Martins da Cunha	Maria Cruz da Cunha Marilene Lutz dos Santos
1967	Luiz Martins da Cunha	Maria Cruz da Cunha
Tabela elaborada por mim com base nos dados dos documentos consultados.		

<sup>1</sup> **Inventário dos bens móveis e semoventes existentes no Posto Indígena Nonoai e pertencentes à Fazenda Nacional.** 31 dez. 1940. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_658\_02\_fl\_f3. **Inventário de bens pertencentes ao Patrimônio Indígena existentes no Posto de Nonoai.** 31 dez. 1940. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_658\_03\_fl\_f1v.

<sup>2</sup> **Relatório nº 11.** Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos, 25 out. 1941. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_658\_50\_fl\_f2.

<sup>3</sup> **Relatório anual de 1941.** Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos, 02 jan. 1942. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_658\_74\_fl\_f2.

<sup>4</sup> **Relatório nº 10.** Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos, 25 set. 1941. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_658\_47\_fl\_f1v. **Ofício-relatório nº 13.** Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos, 01 jan. 1943. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_659\_54\_fl\_f5.

<sup>5</sup> **Relatório anual de 1945.** Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos, 20 nov. 1945. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_662\_51\_fl\_f13.

<sup>6</sup> **Relatório nº 11.** Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos, 25 out. 1941. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_658\_50\_fl\_f2.

<sup>7</sup> **Boletim de frequência.** Posto Indígena Nonoai. Helena Abduch Viera dos Santos, outubro de 1941. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_658\_04\_fl.

<sup>8</sup> **Boletim de frequência.** Posto Indígena Nonoai. Helena Abduch Viera dos Santos, 26 de outubro a 25 de novembro de 1941. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_658\_05\_fl\_f1v. **Boletim de frequência.** Posto Indígena Nonoai. Helena Abduch Viera dos Santos, 26 de novembro a 31 de dezembro de 1941. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_658\_06\_fl\_f1v.

<sup>9</sup> **Relatório nº 12.** Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos, 25 nov. 1941. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_658\_55\_fl. **Telegrama de Francisco Vieira dos Santos à IR7.** Posto Indígena Nonoai, 18 abr. 1942. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_658\_96\_fl.

<sup>10</sup> **Relatório anual de 1942.** Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos, 05 dez. 1942. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_659\_42\_fl\_f5.

<sup>11</sup> **Telegrama de Francisco Vieira dos Santos à IR7.** Posto Indígena Nonoai, 05 mai. 1942. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_658\_99\_fl.

<sup>12</sup> **Boletim de frequência.** Posto Indígena Nonoai. Helena Abduch Viera dos Santos, de fevereiro de 1942. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_658\_65\_fl\_f1v.

<sup>13</sup> **Mapa de frequência escolar.** Posto Indígena Nonoai. Helena Abduch Vieira dos Santos, agosto de 1943. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_659\_71\_fl\_f1v.

<sup>14</sup> **Mapa de frequência escolar.** Posto Indígena Nonoai. Helena Abduch Vieira dos Santos, agosto de 1944. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_660\_39\_fl\_f1v.

- <sup>15</sup> **Mapa de frequência escolar.** Posto Indígena Nonoai. Helena Abduch Vieira dos Santos, maio de 1946. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_662\_81\_fl\_flv.
- <sup>16</sup> **Ofício-relatório n° 34.** Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos, 07 out. 1944. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_661\_24\_fl\_f6.
- <sup>17</sup> **Mapa de frequência escolar.** Posto Indígena Nonoai. Helena Abduch Vieira dos Santos, setembro de 1945. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_661\_53\_fl\_flv.
- <sup>18</sup> Nota. **Boletim Interno n° 40**, 31 mai. 1945. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.
- <sup>19</sup> **Ofício de Francisco Vieira dos Santos ao chefe da IR7.** Posto Indígena Nonoai, 19 out. 1945. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_662\_42\_fl.
- <sup>20</sup> **Ofício-relatório n° 39.** Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos, 01 mar. 1945. Museu do Índio/RS, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_661\_89\_fl\_f7.
- <sup>21</sup> **Mapa de frequência escolar.** Posto Indígena Nonoai. Helena Abduch Vieira dos Santos, julho de 1944. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_660\_38\_fl\_flv.
- <sup>22</sup> **Mapa de frequência escolar.** Posto Indígena Nonoai. Helena Abduch Vieira dos Santos, setembro de 1945. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_661\_53\_fl\_flv.
- <sup>23</sup> **Mapa de frequência escolar.** Posto Indígena Nonoai. Helena Abduch Vieira dos Santos, março de 1946. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_662\_79\_fl\_flv.
- <sup>24</sup> Nomes indígenas. **Boletim Interno n° 7**, 30 jun. 1942. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.
- <sup>25</sup> Escolas dos Postos Indígenas. **Boletim Interno n° 15**, 28 fev. 1943. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.
- <sup>26</sup> **Boletim de frequência.** Posto Indígena Nonoai. Helena Abduch Vieira dos Santos, abril de 1943. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_659\_68\_fl\_f2.
- <sup>27</sup> **Boletim de frequência.** Posto Indígena Nonoai. Helena Abduch Vieira dos Santos, setembro de 1942. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_658\_70\_fl\_f2.
- <sup>28</sup> **Ofício-relatório n° 12.** Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos, 04 dez. 1942. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_659\_41\_fl\_f5.
- <sup>29</sup> **Boletim de frequência.** Posto Indígena Nonoai. Helena Abduch Vieira dos Santos, dezembro de 1942. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_658\_72\_fl\_f2.
- <sup>30</sup> **Ofício-relatório n° 13.** Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos, 01 jan. 1943. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_659\_54\_fl\_f5.
- <sup>31</sup> **Ofício-relatório n° 22.** Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos, 01 out. 1943. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_659\_63\_fl\_f4. **Ofício-relatório n° 24.** Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos, 01 dez. 1943. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_659\_65\_fl\_f4.
- <sup>32</sup> **Ofício-relatório n° 32.** Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos, 01 ago. 1944. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_661\_04\_fl\_f5.
- <sup>33</sup> **Ofício-relatório n° 19.** Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos, 03 jul. 1943. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_659\_59\_fl\_f7.
- <sup>34</sup> **Ofício-relatório n° 43.** Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos, 02 jul. 1945. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_662\_16\_fl\_f5.
- <sup>35</sup> **Mapa de frequência escolar.** Posto Indígena Nonoai. Helena Abduch Vieira dos Santos, maio de 1945. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_661\_49\_fl\_flv.
- <sup>36</sup> **Ofício-relatório n° 12.** Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos, 04 dez. 1942. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_659\_41\_fl\_f5.
- <sup>37</sup> **Ofício-relatório n° 14.** Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos, 01 fev. 1943. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_659\_55\_fl\_f3.
- <sup>38</sup> **Ofício-relatório n° 24.** Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos, 01 dez. 1943. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_659\_65\_fl\_f4.
- <sup>39</sup> **Relatório da Escola “Benjamin Constant” do PIN Nonoai – Atividades Escolares 1945. Helena Abduch Vieira dos Santos, 03 jan.** 1946. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_663\_02\_fl\_f3.
- <sup>40</sup> **Ofício-relatório n° 25.** Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos, 01 jan. 1944. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_660\_55\_fl\_f7.
- <sup>41</sup> **Ofício-relatório n° 18.** Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos 11 jun. 1943. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_659\_58\_fl\_f4.
- <sup>42</sup> **Ofício-relatório n° 40.** Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos, 02 abr. 1945. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_662\_02\_fl\_f8.
- <sup>43</sup> **Ofício-relatório n° 46.** Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos, 01 out. 1945. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_662\_39\_fl\_f11.
- <sup>44</sup> **Boletim de frequência.** Posto Indígena Nonoai. Helena Abduch Vieira dos Santos, dezembro de 1942. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_658\_72\_fl\_f2.

- <sup>45</sup> **Relatório extra.** Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos, 23 ago. 1942. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_659\_15\_fl\_f2.
- <sup>46</sup> **Ofício-relatório n° 12.** Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos, 04 dez. 1942. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_659\_41\_fl\_f5.
- <sup>47</sup> **Mapa de frequência escolar.** Posto Indígena Nonoai. Helena Abduch Vieira dos Santos, dezembro de 1943. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_659\_75\_fl\_f1v.
- <sup>48</sup> **Ofício-relatório n° 25.** Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos, 01 jan. 1944. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_660\_55\_fl\_f7.
- <sup>49</sup> **Ofício-relatório n° 36.** Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos, 01 dez. 1944. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_661\_40\_fl\_f7.
- <sup>50</sup> **Relatório da Escola “Benjamin Constant” do PIN Nonoai – Atividades Escolares 1945. Helena Abduch Vieira dos Santos, 03 jan.** 1946. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_663\_02\_fl\_f3.
- <sup>51</sup> **Boletim de frequência.** Posto Indígena Nonoai. Helena Abduch Viera dos Santos, abril de 1943. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_659\_68\_fl\_f2.
- <sup>52</sup> **Ofício-relatório n° 24.** Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos, 01 dez. 1943. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_659\_65\_fl\_f4.
- <sup>53</sup> **Boletim de frequência.** Posto Indígena Nonoai. Helena Abduch Viera dos Santos, dezembro de 1942. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_658\_72\_fl\_f2.
- <sup>54</sup> **Ofício-relatório n° 13.** Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos, 01 jan. 1943. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_659\_54\_fl\_f5.
- <sup>55</sup> **Ofício-relatório n° 36.** Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos, 01 dez. 1944. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_661\_40\_fl\_f7.
- <sup>56</sup> **Ofício-relatório n° 48.** Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos, 01 dez. 1945. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_662\_56\_fl\_f7.
- <sup>57</sup> **Ofício-relatório n° 25.** Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos, 01 jan. 1944. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_660\_55\_fl\_f7.
- <sup>58</sup> **Ofício de Francisco Vieira dos Santos ao chefe da IR7.** Posto indígena Nonoai, 05 jun. 1944. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_660\_86\_fl\_f2.
- <sup>59</sup> **Ofício-relatório n° 32.** Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos, 01 ago. 1944. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_661\_04\_fl\_f5.
- <sup>60</sup> **Ofício de Francisco Vieira dos Santos ao chefe da IR7.** Posto indígena Nonoai, 05 dez. 1944. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_661\_41\_fl\_f20.
- <sup>61</sup> **Relatório da Escola “Benjamin Constant” do PIN Nonoai – Atividades Escolares 1945. Helena Abduch Vieira dos Santos, 03 jan.** 1946. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_663\_02\_fl\_f3.
- <sup>62</sup> **Telegrama de Francisco Vieira dos Santos à IR7.** Posto Indígena Nonoai, 11 jul. 1942. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_659\_06\_fl\_f1v.
- <sup>63</sup> **Telegrama de Francisco Vieira dos Santos à IR7.** Posto Indígena Nonoai, 22 jul. 1942. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_659\_08\_fl\_f1v.
- <sup>64</sup> **Telegrama de Francisco Vieira dos Santos à IR7.** Posto Indígena Nonoai, 12 ago. 1942. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_659\_10\_fl\_f1v.
- <sup>65</sup> **Telegrama de Francisco Vieira dos Santos à IR7.** Posto Indígena Nonoai, 15 ago. 1942. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_659\_11\_fl\_f2v.
- <sup>66</sup> **Ofício-relatório n° 9.** Posto Indígena Nonoai. Helena Abduch Vieira dos Santos, 01 set. 1942. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_659\_17\_fl\_f2.
- <sup>67</sup> **Telegrama de Francisco Vieira dos Santos à IR7.** Posto Indígena Nonoai, 27 ago. 1942. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_659\_16\_fl\_f2v.
- <sup>68</sup> **Ofício-relatório n° 10.** Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos, 01 out. 1942. **Boletim Interno n° 12**, 30 nov. 1942. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.
- <sup>69</sup> **Ofício-relatório n° 22.** Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos, 01 out. 1943. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_659\_63\_fl\_f4.
- <sup>70</sup> **Ofício-relatório n° 34.** Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos, 07 out. 1944. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_661\_24\_fl\_f6.
- <sup>71</sup> **Ofício-relatório n° 46.** Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos, 01 out. 1945. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_662\_39\_fl\_f11.
- <sup>72</sup> **Ofício-relatório n° 15.** Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos, 01 mar. 1943. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_659\_56\_fl\_f5.
- <sup>73</sup> **Ofício-relatório n° 23.** Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos, 01 nov. 1943. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_659\_64\_fl\_f4.
- <sup>74</sup> **Carta de Francisco Vieira dos Santos a Paulino de Almeida.** Posto Indígena Nonoai, 30 mai. 1944. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_660\_81\_fl.

- <sup>75</sup> **Relatório anual de 1944.** Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos, 04 nov. 1944. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_661\_33\_fl\_f5.
- <sup>76</sup> **Relatório da Escola “Benjamin Constant” do PIN Nonoai – Atividades Escolares 1945. Helena Abduch Vieira dos Santos, 03 jan.** 1946. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_663\_02\_fl\_f3.
- <sup>77</sup> **Ofício-relatório nº 53.** Posto Indígena Nonoai. Helena Abduch Vieira dos Santos, 02 mai. 1946. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_662\_66\_fl\_f4.
- <sup>78</sup> **Carta de Helena Vieira dos Santos a Paulino de Almeida.** Posto Indígena Nonoai, 18 mai. 1944. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_660\_83\_fl\_f3.
- <sup>79</sup> **Relatório da Escola “Benjamin Constant” do PIN Nonoai – Atividades Escolares 1945. Helena Abduch Vieira dos Santos, 03 jan.** 1946. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_663\_02\_fl\_f3.
- <sup>80</sup> **Decreto-lei nº 5.540, de junho de 1943.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/Del5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del5540.htm)
- <sup>81</sup> **Ofício-relatório nº 29.** Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos. 08 mai. 1944. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_660\_78\_fl\_f5.
- <sup>82</sup> Transcrição de Avisos: PIN Nonoai. Encarregado Francisco Vieira dos Santos, abril de 1945. **Boletim Interno nº 40**, 31 mai. 1945. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.
- <sup>83</sup> **Relatório: Semana do Índio.** Posto Indígena Nonoai. Helena Abduch Vieira dos Santos, 30 abr. 1946. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_663\_11\_fl\_f2.
- <sup>84</sup> **Ofício-relatório nº 20.** Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos, 02 ago. 1943. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_659\_60\_fl\_f6.
- <sup>85</sup> **Ofício-relatório nº 23.** Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos, 01 nov. 1943. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_659\_64\_fl\_f4.
- <sup>86</sup> **Ofício-relatório nº 24.** Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos, 01 dez. 1943. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_659\_65\_fl\_f4.
- <sup>87</sup> **Ofício-relatório nº 20.** Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos, 02 ago. 1943. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_659\_60\_fl\_f6.
- <sup>88</sup> **Balancete do Caixa correspondente aos meses de agosto e setembro de 1944.** Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_660\_51\_fl\_f12v. **Ofício de Francisco Vieira dos Santos ao chefe da IR7.** Posto Indígena Nonoai, 17 out. 1944. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_661\_28\_fl\_f2.
- <sup>89</sup> **Ofício-relatório nº 36.** Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos, 01 dez. 1944. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_661\_40\_fl\_f7.
- <sup>90</sup> **Ofício-relatório nº 33.** Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos, 01 set. 1944. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_661\_15\_fl\_f5.
- <sup>91</sup> **Ofício-relatório nº 34.** Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos, 07 out. 1944. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_661\_24\_fl\_f6.
- <sup>92</sup> **Ofício-relatório nº 25.** Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos. 01 jan. 1944. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_660\_55\_fl\_f7.
- <sup>93</sup> **Ofício-relatório nº 28.** Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos. 01 abr. 1944. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_660\_73\_fl\_f4.
- <sup>94</sup> **Ofício-relatório nº 35.** Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos. 01 nov. 1944. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_661\_32\_fl\_f5.
- <sup>95</sup> **Ofício-relatório nº 37.** Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos, 01 jan. 1945. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_661\_69\_fl\_f6.
- <sup>96</sup> **Ofício-relatório nº 21.** Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos, 01 set. 1943. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_659\_61\_fl\_f8.
- <sup>97</sup> **Relatório: Serrinha e Votoró.** Francisco Vieira dos Santos, 10 set. 1943. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_659\_62\_fl\_f3.
- <sup>98</sup> **Relatório anual de 1944.** Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos, 04 nov. 1944. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_661\_33\_fl\_f5.
- <sup>99</sup> **Carta de Francisco Vieira dos Santos a Paulino de Almeida.** Posto Indígena Nonoai, 06 ago. 1945. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_662\_25\_fl\_f2.
- <sup>100</sup> **Relatório anual de 1945.** Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos, 20 nov. 1945. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_662\_51\_fl\_f13.
- <sup>101</sup> **Ofício de Francisco Vieira dos Santos ao chefe da IR7.** Posto Indígena Nonoai, 19 dez. 1945. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_662\_60\_fl.
- <sup>102</sup> **Ofício de Francisco Vieira dos Santos ao chefe da IR7.** Posto Indígena Nonoai, 20 jan. 1947. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_663\_77\_fl. **Ofício de Francisco Vieira dos Santos ao chefe da IR7.** Posto Indígena Nonoai, 17 fev. 1947. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_663\_81\_fl.
- <sup>103</sup> **Carta de Helena Abduch Vieira dos Santos ao diretor do SPI e ao chefe da IR7.** Posto Indígena Nonoai, 11 mar. 1947. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_663\_83\_fl.



- <sup>104</sup> **Ofício de Francisco Vieira dos Santos ao chefe da IR7.** Posto Indígena Nonoai, 11 mar. 1947. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_663\_84\_fl.
- <sup>105</sup> **Telegrama de Francisco Vieira dos Santos à IR7.** Posto Indígena Nonoai, 30 abr. 1947. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_663\_92\_fl\_flv.
- <sup>106</sup> **Recibo de pagamento da mensalidade de cozinheira da Escola do Posto Indígena de Nonoai, assinado por Dorolina Camargo dos Santos.** Posto Indígena Nonoai, 30 dez. 1947. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_664\_10\_fl\_flv.
- <sup>107</sup> **Ofício de Francisco Vieira dos Santos ao chefe da IR7.** Posto Indígena Nonoai, 08 out. 1947. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_664\_05\_fl\_f2.
- <sup>108</sup> **Telegrama de Francisco Vieira dos Santos à IR7.** Posto Indígena Nonoai, 13 mai. 1948. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_664\_19\_fl\_flv.
- <sup>109</sup> **Aviso do Posto: Nonoai.** Francisco Vieira dos Santos, fevereiro de 1953. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_666\_09\_fl\_flv.
- <sup>110</sup> **Folha de pagamento.** Posto Indígena Nonoai, janeiro a junho de 1953. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_666\_06\_fl\_f2. **Folha de pagamento.** Posto Indígena Nonoai, julho a dezembro de 1953. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_666\_07\_fl\_f2.
- <sup>111</sup> **Folha de pagamento.** Posto Indígena Nonoai, julho a dezembro de 1954. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_666\_16\_fl\_f2. **Folha de pagamento.** Posto Indígena Nonoai, janeiro a junho de 1955. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_674\_47\_fl. **Folha de pagamento.** Posto Indígena Nonoai, julho a dezembro de 1955. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_666\_19\_fl\_f2.
- <sup>112</sup> **Aviso do Posto: Nonoai.** Francisco Vieira dos Santos, março de 1956. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_666\_22\_fl\_flv.
- <sup>113</sup> **Telegrama de Francisco Vieira dos Santos à IR7.** Posto Indígena Nonoai, 09 jun. 1956. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_666\_63\_fl.
- <sup>114</sup> **Movimento da renda indígena.** Posto Indígena Nonoai. Salatiel Marcondes Diniz, agosto de 1956. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_666\_46\_fl.
- <sup>115</sup> **Aviso do Posto: Nonoai.** Salatiel Marcondes Diniz, dezembro de 1956. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_666\_26\_fl\_flv.
- <sup>116</sup> **Telegrama de Salatiel Marcondes Diniz à IR7.** Posto Indígena Nonoai, [31?] ago. 1957. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_666\_71\_fl.
- <sup>117</sup> **Ficha para controle de medicamentos.** Posto Indígena Nonoai. Salatiel Marcondes Diniz, junho de 1958. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_667\_52\_fl\_flv. **Telegrama de Emilia dos Santos Diniz à IR7.** Posto Indígena Nonoai, [07?] jun. 1958. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_668\_09\_fl.
- <sup>118</sup> **Ficha para controle de medicamentos.** Posto Indígena Nonoai. Emilia dos Santos Diniz, setembro de 1959. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_668\_82\_fl\_flv.
- <sup>119</sup> **Aviso do Posto: Nonoai.** Alisio de Carvalho, março de 1957. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_666\_92\_fl\_flv.
- <sup>120</sup> **Ofício de Alisio de Carvalho ao chefe da IR7.** Posto Indígena Nonoai, 30 mai. 1957. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_666\_60\_fl.
- <sup>121</sup> **Aviso do Posto: Nonoai.** Alisio de Carvalho, junho de 1957. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_666\_95\_fl\_flv.
- <sup>122</sup> **Ata da reunião realizada no P.I. Nonoai em 30/10/57.** Jair de Moura Calixto, Phelippe Augusto Camara Brasil e Salatiel Marcondes Diniz. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_666\_83\_fl.
- <sup>123</sup> **Aviso do Posto: Nonoai.** Salatiel Marcondes Diniz, setembro de 1959. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_668\_94\_fl\_flv.
- <sup>124</sup> **Aviso do Posto: Nonoai.** Salatiel Marcondes Diniz, julho de 1957. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_666\_96\_fl\_flv.
- <sup>125</sup> Atendimento. **Boletim Interno n° 26**, 31 jan. 1944. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.
- <sup>126</sup> Diretor do SPI apresenta soluções para os problemas indígenas. **Boletim Interno n° 55**, mai./jun. 1962. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.
- <sup>127</sup> **Telegrama de Emilia dos Santos Diniz à IR7.** Posto Indígena Nonoai, [10?] abr. 1958. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_668\_07\_fl.
- <sup>128</sup> **Ofício de Alisio de Carvalho ao chefe da IR7.** Posto Indígena Nonoai, 30 mai. 1957. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_666\_60\_fl.
- <sup>129</sup> **Aviso do Posto: Nonoai.** Salatiel Marcondes Diniz, maio de 1958. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_667\_26\_fl\_flv.
- <sup>130</sup> **Aviso do Posto: Nonoai.** Salatiel Marcondes Diniz, setembro de 1959. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_668\_94\_fl\_flv.
- <sup>131</sup> **Ofício de Emilia dos Santos Diniz ao chefe da IR7.** Posto Indígena Nonoai, 11 nov. 1958. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_668\_13\_fl.

- <sup>132</sup> Reaparece o Setor Educacional vitoriosamente. **Boletim Interno n° 27**, abr. 1959. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.
- <sup>133</sup> **Relatório trimestral da Escola “Benjamin Constant” do PI Nonoai**. Emilia dos Santos Diniz, 21 jul. 1960. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_669\_62\_fl.
- <sup>134</sup> Um fato novo: distribuição de instrumentos agrícolas infantis. Orientação educacional. **Boletim Interno n° 35**, dez. 1959. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.
- <sup>135</sup> Escolas já possuem merenda escolar graças às suas atividades rurais. **Boletim Interno n° 44**, set. 1960. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.
- <sup>136</sup> Refletem, os relatórios, o acerto do Programa Educacional Indígena. **Boletim Interno n° 45**, out. 1960. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.
- <sup>137</sup> Auxiliares de ensino que se destacaram no cumprimento do Programa Educacional Indígena. **Boletim Interno n° 47**, jan. 1961. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.
- <sup>138</sup> As escolas do SPI e o “Dia do Índio”. **Boletim Interno n° 26**, mar. 1959. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.
- <sup>139</sup> **Ofício de Salatiel Marcondes Diniz ao chefe da IR7**. Posto Indígena Nonoai, 14 mai. 1959. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_668\_21\_fl\_f2.
- <sup>140</sup> **Registro de bens móveis, imóveis e semoventes do Posto Indígena Nonoai pertencentes ao Patrimônio Indígena e Nacional**. 20 fev. 1961. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_669\_87\_fl\_f18.
- <sup>141</sup> Telegrama n° 655 de 13.6.957 (SOA). **Boletim Interno n° 4**, jun. 1957. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.
- <sup>142</sup> **Relação dos bens móveis pertencentes ao Patrimônio Indígena do PI Nonoai**. 20 set. 1961. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_669\_99\_fl\_f2.
- <sup>143</sup> **Ofício de Acyr Barros ao diretor do SPI**. Posto Indígena Nonoai, 27 dez. 1963. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_670\_45\_fl\_f4.
- <sup>144</sup> **Relação dos bens móveis, imóveis e semoventes pertencentes ao Patrimônio Indígena e Nacional do Poind Nonoai**. 08 jan. 1964. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_670\_47\_fl\_f9.
- <sup>145</sup> **Relatório: Posto Indígena Nonoai**. Ney Land, 29 mai. 1964. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_980\_01\_fl\_f29.
- <sup>146</sup> **Ordem de serviço s/n da diretoria do SPI ao encarregado do Poind. Nonoai**. 17 dez. 1964. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_670\_59\_fl\_f14v.
- <sup>147</sup> **Levantamento de bens móveis, imóveis e semoventes do Posto Indígena Nonoai pertencentes ao Patrimônio Indígena**. 04 jan. 1965. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_670\_60\_fl\_f7.
- <sup>148</sup> **Relatório mensal**. Posto Indígena Nonoai. Heroídes Teixeira, 10 fev. 1965. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_670\_63\_fl\_f13.
- <sup>149</sup> **Relatório**. Posto Indígena Nonoai. Heroídes Teixeira, 13 set. 1965. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_670\_85\_fl\_f2.
- <sup>150</sup> **Frequência escolar**. Posto Indígena Nonoai. Maria José Cardoso, dezembro de 1967. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_672\_44\_fl\_f1v.
- <sup>151</sup> **Aviso do Posto: Nonoai**. Heroídes Teixeira, junho de 1966. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_671\_47\_fl\_f1v.
- <sup>152</sup> **Frequência escolar**. Posto Indígena Nonoai. Maria José Cardoso, maio de 1966. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_671\_57\_fl\_f1v.
- <sup>153</sup> **Frequência escolar**. Posto Indígena Nonoai. Maria Benedita de Azevedo, fevereiro de 1966. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_671\_54\_fl\_f1v.
- <sup>154</sup> **Relação dos bens móveis, imóveis e semoventes pertencentes ao Patrimônio Nacional e Indígena do Poind Nonoai**. 08 mai. 1967. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_672\_73\_fl\_f6.
- <sup>155</sup> **Ofício de Nilson de Assis Castro ao chefe da IR7**. Posto Indígena Nonoai, 29 mai. 1967. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_672\_79\_fl\_f2.
- <sup>156</sup> **Frequência escolar**. Posto Indígena Nonoai. Maria José Cardoso, fevereiro de 1967. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_672\_25\_fl\_f1v.
- <sup>157</sup> **Recibo de pagamento de serviços de construção, assinado por Jandyr Marques da Silva à rogo de Alcindo Nascimento**. Posto Indígena Nonoai, 07 jul. 1967. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_672\_93\_fl\_f1v.
- <sup>158</sup> **Assistência Social aos Índios do Poind Nonoai [Relatório]**. [Nilson de Assis Castro?]. [1967]. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_673\_28\_fl\_f4.
- <sup>159</sup> **Recibo de pagamento de serviços de construção, assinado por João Batista Teles**. Posto Indígena Nonoai, 03 jul. 1967. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_672\_87\_fl\_f1v.
- <sup>160</sup> **Assistência Social aos Índios do Poind Nonoai [Relatório]**. [Nilson de Assis Castro?]. [1967]. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_673\_28\_fl\_f4.
- <sup>161</sup> **Aviso do Posto: Nonoai**. Heroídes Teixeira, março de 1967. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_672\_10\_fl\_f1v.

- <sup>162</sup> **Ofício de Nilson de Assis Castro ao chefe da IR7.** Posto Indígena Nonoai, 17 mai. 1967. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_672\_78\_fl\_f2.
- <sup>163</sup> **Mapa de Caixa.** Posto Indígena Nonoai. Nilson de Assis Castro, outubro de 1967. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_672\_53\_fl\_f3v.
- <sup>164</sup> **Assistência Social aos Índios do Poind Nonoai [Relatório].** [Nilson de Assis Castro?]. [1967]. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_673\_28\_fl\_f4.
- <sup>165</sup> **[Inventário].** Posto Indígena Guarita, 31 dez. 1940. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_610\_01\_fl\_f12v.
- <sup>166</sup> **Folha de pagamento.** Posto Indígena Guarita, janeiro a maio de 1941. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_610\_02\_fl.
- <sup>167</sup> **Telegrama de Arnaldo Machado Gomes à IR7.** Posto Indígena Guarita, 05 jun. 1941. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_610\_07\_fl\_f2.
- <sup>168</sup> **[Relatório anual de 1942].** Posto Indígena Guarita. Arnaldo Machado Gomes, [1942]. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_621\_03\_fl\_f8.
- <sup>169</sup> Aviso do PIN Guarita. Encarregado Arnaldo Machado Gomes, agosto de 1942. **Boletim Interno n° 10**, 30 set. 1942. Centro de Referência Virtual Indígena. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.
- <sup>170</sup> **Telegrama de Arnaldo Machado Gomes à IR7.** Posto Indígena Guarita, 30 nov. 1943. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_610\_43\_fl\_f1v.
- <sup>171</sup> **Carta de Arnaldo Machado Gomes a Paulino de Almeida.** Posto Indígena Guarita, 24 jan. 1944. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_610\_45\_fl\_f3v.
- <sup>172</sup> Aviso do PIN Guarita. Encarregado Arnaldo Machado Gomes, dezembro de 1942. **Boletim Interno n° 14**, 31 jan. 1943. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.
- <sup>173</sup> Aviso do PIN Guarita. Encarregado Arnaldo Machado Gomes, agosto de 1943. **Boletim Interno n° 22**, 30 set. 1943. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.
- <sup>174</sup> Aviso do PIN Guarita. Encarregado Arnaldo Machado Gomes, junho de 1943. **Boletim Interno n° 20**, 31 jul. 1943. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.
- <sup>175</sup> Aviso do PIN Guarita. Encarregado Arnaldo Machado Gomes, maio de 1943. **Boletim Interno n° 19**, 30 jun. 1943. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.
- <sup>176</sup> Aviso do PIN Guarita. Encarregado Arnaldo Machado Gomes, setembro de 1942. **Boletim Interno n° 11**, 31 out. 1942. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.
- <sup>177</sup> Aviso do PIN Guarita. Encarregado Arnaldo Machado Gomes, dezembro de 1942. **Boletim Interno n° 14**, 31 jan. 1943. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.
- <sup>178</sup> Aviso do PIN Guarita. Encarregado Arnaldo Machado Gomes, dezembro de 1942. **Boletim Interno n° 14**, 31 jan. 1943. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.
- <sup>179</sup> Aviso do PIN Guarita. Encarregado Arnaldo Machado Gomes, setembro de 1942. **Boletim Interno n° 11**, 31 out. 1942. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.
- <sup>180</sup> **Relatório anual de 1944.** Posto Indígena Guarita. Frontino Vieira dos Santos, 30 out. 1944. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_610\_82\_fl\_f1.
- <sup>181</sup> **[Inventário].** Posto Indígena Guarita, 31 dez. 1940. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_610\_01\_fl\_f12v.
- <sup>182</sup> Aviso do PIN Guarita. Encarregado Arnaldo Machado Gomes, fevereiro de 1943. **Boletim Interno n° 16**, 31 mar. 1943. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.
- <sup>183</sup> **Relatório anual de 1944.** Posto Indígena Guarita. Frontino Vieira dos Santos, 30 out. 1944. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_610\_82\_fl\_f7.
- <sup>184</sup> Aviso do PIN Guarita. Encarregado Frontino Vieira dos Santos, janeiro de 1946. **Boletim Interno n° 52**, 31 mai. 1946. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.
- <sup>185</sup> **[Relatório anual de 1942].** Posto Indígena Guarita. Arnaldo Machado Gomes, [1942]. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_621\_03\_fl\_f8.
- <sup>186</sup> **[Relatório anual de 1942].** Posto Indígena Guarita. Arnaldo Machado Gomes, [1942]. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_621\_03\_fl\_f8.
- <sup>187</sup> **Relatório de fevereiro de 1944.** Posto Indígena Guarita. Frontino Vieira dos Santos, 29 fev. 1944. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_610\_76\_fl\_f4.
- <sup>188</sup> Aviso do PIN Guarita. Encarregado Frontino Vieira dos Santos, março de 1944. **Boletim Interno n° 29**, 30 abr. 1944. Aviso do PIN Guarita. Encarregado Frontino Vieira dos Santos, maio de 1944. **Boletim Interno n° 31**, 30 jun. 1944. Aviso do PIN Guarita. Encarregado Frontino Vieira dos Santos, novembro de 1944. **Boletim Interno n° 35**, 31 dez. 1944. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.
- <sup>189</sup> Aviso do PIN Guarita. Encarregado Arnaldo Machado Gomes, setembro de 1942. **Boletim Interno n° 11**, 31 out. 1942. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.
- <sup>190</sup> **Decreto-lei n° 5.540, de junho de 1943.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/Del5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del5540.htm)

- <sup>191</sup> Aviso do PIN Guarita. Encarregado Frontino Vieira dos Santos, abril de 1944. **Boletim Interno n° 30**, 31 mai. 1944. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.
- <sup>192</sup> Aviso do PIN Guarita. Encarregado Arnaldo Machado Gomes, fevereiro de 1943. **Boletim Interno n° 16**, 31 mar. 1943. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.
- <sup>193</sup> **Cartas de Arnaldo Machado Gomes a Paulino Almeida**. Posto Indígena Guarita, 03 dez. 1943 e 24 jan. 1944. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_610\_45\_fl\_f3v.
- <sup>194</sup> Aviso do PIN Guarita. Encarregado Frontino Vieira dos Santos, de setembro de 1944. **Boletim Interno n° 35**, 31 dez. 1944. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.
- <sup>195</sup> Atendimento. **Boletim Interno n° 26**, 31 jan. 1944. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.
- <sup>196</sup> **Recibo de pagamento dos vencimentos da professora do Posto Indígena Guarita, assinado por Zilah Dilma Teixeira dos Santos**. Posto Indígena Guarita, 02 out. 1946. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_611\_12\_fl.
- <sup>197</sup> **Telegrama de Paulino de Almeida [ao Posto Indígena Guarita?]**. Rio de Janeiro, 06 nov. 1946. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_611\_17\_fl\_f2.
- <sup>198</sup> **Termo de responsabilidade n° 1 para a entrega de bens ao novo encarregado do Posto Indígena Guarita Wismar Costa Lima**. 26 out. 1946. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_611\_13\_fl\_f4.
- <sup>199</sup> **Folha de pagamento**. Posto Indígena Guarita, outubro, novembro e dezembro de 1946. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_611\_22\_fl\_flv.
- <sup>200</sup> **Ofício de Wismar Costa Lima ao chefe da IR7**. Posto Indígena Guarita, 24 fev. 1947. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_611\_27\_fl.
- <sup>201</sup> **Ofício de Wismar Costa Lima ao chefe da IR7**. Posto Indígena Guarita, 10 out. 1947. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_611\_29\_fl.
- <sup>202</sup> **Ofício de Wismar Costa Lima ao chefe da IR7**. Posto Indígena Guarita, 02 abr. 1947. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_611\_30\_fl\_f3.
- <sup>203</sup> **Ofício de Wismar Costa Lima ao chefe da IR7**. Posto Indígena Guarita, 21 jul. 1947. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_611\_34\_fl.
- <sup>204</sup> **Aviso do Posto: Guarita**. Romildo da Silva Ramos, julho de 1948. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_611\_56\_fl\_flv.
- <sup>205</sup> **Movimento da renda indígena**. Posto Indígena Guarita. Romildo da Silva Ramos, dezembro de 1949. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_611\_91\_fl\_flv.
- <sup>206</sup> **Aviso do Posto: Guarita**. Romildo da Silva Ramos, agosto de 1949. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_611\_82\_fl\_flv.
- <sup>207</sup> **Folha de pagamento**. Posto Indígena Guarita, janeiro a abril de 1950. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_611\_97\_fl\_f2. **Folha de pagamento**. Posto Indígena Guarita, agosto a setembro de 1950. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_612\_00\_fl\_f2. **Folha de pagamento**. Posto Indígena Guarita, outubro a dezembro de 1950. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_612\_01\_fl\_f2. **Folha de pagamento**. Posto Indígena Guarita, janeiro a junho de 1951. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_612\_02\_fl\_f2. **Folha de pagamento**. Posto Indígena Guarita, julho a dezembro de 1951. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_612\_03\_fl\_f2. **Folha de pagamento**. Posto Indígena Guarita, janeiro a junho de 1952. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_612\_04\_fl\_f2.
- <sup>208</sup> As escolas do SPI e o “Dia do Índio”. **Boletim Interno n° 26**, mar. 1959. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.
- <sup>209</sup> **Ofício de Augusto de Souza Leão ao chefe da IR7**. Posto Indígena Guarita, 30 abr. 1959. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_612\_36\_fl\_f2.
- <sup>210</sup> **Levantamento de bens móveis e semoventes do Posto Indígena Guarita**. 05 jul. 1959. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_612\_44\_fl\_f10.
- <sup>211</sup> **Aviso do Posto: Guarita**. Durval Machado Antunes, julho de 1959. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_612\_69\_fl\_flv.
- <sup>212</sup> **Aviso do Posto: Guarita**. Durval Machado Antunes, setembro de 1959. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_612\_71\_fl\_flv.
- <sup>213</sup> **Ofício de Durval Antunes Machado ao chefe da IR7**. Posto Indígena Guarita, 02 out. 1959. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_612\_42\_fl.
- <sup>214</sup> Inspeccionados os Postos Indígenas da 7ª Inspetoria Regional. **Boletim Interno n° 38**, mar. 1960. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.
- <sup>215</sup> **Entrevista com Norberto Schwantes sobre início da Missão Indígena Toldo Guarita**. Tenente Portela, 07 jun. 1967. Arquivo Histórico da IECLB/RS, APNS, 02/2, 018.
- <sup>216</sup> **Carta de Darcy Becker e Norberto Schwantes ao Diretor do SPI**. Tenente Portela, 25 out. 1960. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_612\_91\_fl\_f6; Arquivo Histórico da IECLB/RS, ANPS 01/1, 001.

- 
- 217 **Processo referente ao requerimento da Comunidade Evangélica de Tenente Portela.** Posto Indígena Guarita/Curitiba/Rio de Janeiro, out. 1960 – mar. 1961. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_612\_91\_fl\_f6.
- 218 **Relatório de atividades dentro da Área Indígena Guarita.** Tenente Portela, 26 nov. 1967. Arquivo Histórico da IECLB/RS, APNS, 02/2, 017.
- 219 **Relatório de atividades dentro da Área Indígena Guarita.** Tenente Portela, 26 nov. 1967. Arquivo Histórico da IECLB/RS, APNS, 02/2, 017.
- 220 **Relatório anual de 1961.** Posto Indígena Guarita. Durval Antunes Machado, 03 nov. 1961. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_613\_33\_fl\_f6.
- 221 **Aviso do Posto: Guarita.** Durval Antunes Machado, junho de 1962. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_613\_65\_fl\_flv.
- 222 **Aviso do Posto: Guarita.** Durval Antunes Machado, julho de 1962. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_613\_66\_fl\_flv.
- 223 **Aviso do Posto: Guarita.** Durval Antunes Machado, agosto de 1962. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_613\_67\_fl\_flv.
- 224 **Aviso do Posto: Guarita.** Durval Antunes Machado, setembro de 1962. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_621\_25\_fl\_flv.
- 225 **Aviso do Posto: Guarita.** Durval Antunes Machado, outubro de 1962. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_613\_68\_fl\_flv.
- 226 **Ofício de Acyr Barros ao chefe da IR7.** Posto Indígena Guarita, 02 dez. 1964. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_614\_97\_fl\_f2.
- 227 **Aviso do Posto: Guarita.** Acyr Barros, março de 1964. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_614\_38\_fl\_flv.
- 228 **Aviso do Posto: Guarita.** Acyr Barros, maio de 1964. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_614\_40\_fl\_flv.
- 229 **Relatório: Posto Indígena Guarita.** Ney Land, 23 mai. 1964. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_984\_00\_fl\_f30a.
- 230 **Ofício de Acyr Barros ao chefe da IR7.** Posto Indígena Guarita, 04 ago 1964. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_614\_90\_fl\_f2.
- 231 **Frequência escolar.** Posto Indígena Guarita. Marina A. de Souza, setembro de 1964. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_614\_54\_fl\_f2v. **Frequência escolar.** Posto Indígena Guarita. Marina A. de Souza, outubro de 1964. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_614\_55\_fl\_f2v.
- 232 **Frequência escolar.** Posto Indígena Guarita. Marina A. de Souza, junho de 1964. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_614\_51\_fl\_f2v.
- 233 **Frequência escolar.** Posto Indígena Guarita. Marina A. de Souza, maio de 1964. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_614\_50\_fl\_f2v.
- 234 **Frequência escolar.** Posto Indígena Guarita. Marina A. de Souza, junho de 1964. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_614\_51\_fl\_f2v.
- 235 **Frequência escolar.** Posto Indígena Guarita. Marina A. de Souza, novembro de 1964. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_614\_56\_fl\_f2v.
- 236 **Frequência escolar.** Posto Indígena Guarita. Marina A. de Souza, abril de 1964. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_614\_49\_fl\_f2v.
- 237 **Frequência escolar.** Posto Indígena Guarita. Marina A. de Souza, maio de 1964. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_614\_50\_fl\_f2v.
- 238 **Ofício de Acyr Barros ao chefe da IR7.** Posto Indígena Guarita, 23 ago. 1964. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_614\_93\_fl.
- 239 **Aviso do Posto: Guarita.** Acyr Barros, setembro de 1964. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_614\_44\_fl\_flv.
- 240 Declaração de Waldomiro Fortes dos Santos. Tenente Portela, 30 abr. 1968. **Relatório Figueiredo**, v. 25, f. 139. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.
- 241 **Relatório de atividades dentro da Área Indígena Guarita.** Tenente Portela, 26 nov. 1967. Arquivo Histórico da IECLB/RS, APNS, 02/2, 017.
- 242 **Frequência escolar.** Posto Indígena Guarita. Perpétua Janeti B. dos Santos, outubro de 1965. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_616\_71\_fl\_flv.
- 243 **Frequência escolar.** Posto Indígena Guarita. Marina A. de Souza, maio de 1965. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_616\_66\_fl\_flv.
- 244 **Frequência escolar.** Posto Indígena Guarita. Eunice Braga, setembro de 1965. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_616\_70\_fl\_flv.
- 245 **Ficha de dados gerais.** Posto Indígena Guarita. Luiz Martins da Cunha, 02 ago. 1967. Museu do Índios/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_620\_31\_fl\_f2v.

---

<sup>246</sup> **Recibo de pagamento de serviços de costura, assinado por Olimpia Stcker.** Posto Indígena Guarita, 25 set. 1967. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_620\_41\_fl\_flv.

## **PARTE 4**

### **NOTAS SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR ENTRE OS KAINGANG NO TEMPO DO SPI**

Nesta parte da tese analiso as informações apresentadas na parte 3, apontando conclusões, levantando hipóteses e deixando questões a serem pensadas e, quiçá, respondidas futuramente. O texto está organizado a partir de alguns dos temas mais recorrentes nos documentos e nos relatos dos coautores. Apresento e discuto também o que compreendi como “impressões afetivas” do tempo de escola que ficaram marcadas nas memórias dos *kófa* e não foram abordadas nos capítulos anteriores. Ao final, analiso a experiência escolar no tempo do Serviço de Proteção aos Índios em perspectiva, como parte do processo mais amplo de escolarização do povo kaingang no Rio Grande do Sul.

#### **4.1 Continuidades e discontinuidades nas escolas de Nonoai e Guarita**

Conforme observamos na parte 2, o SPI entendia a educação, e em particular a escola, como um dos caminhos para a almejada incorporação dos índios à sociedade nacional. Os documentos que analisei dos Postos Indígenas Nonoai e Guarita mostraram que, em âmbito local, a escola ocupava de fato um lugar de destaque – sendo materialmente umas das principais edificações. No entanto, ficou evidente que a importância dada à escola dependia diretamente do encarregado que estava a cargo do Posto e da professora que atuava na escola. Em alguns períodos, principalmente nos primeiros anos, a escola recebeu muita atenção. Em outros momentos, ainda que estivesse em funcionamento, ela mal ganhava espaço nas correspondências enviadas à 7ª Inspeção Regional.

Em Nonoai, a escola teve períodos de maior estabilidade, principalmente durante a gestão de Francisco Vieira e, em especial, quando a auxiliar de ensino era sua esposa Helena – época em que há mais documentos relativos à escola, e os registros são mais detalhados. Um dos motivos para isso, certamente, tem relação com a formação de ambos, que segundo seus cadastros junto ao SPI, declaravam-se “educacionistas” de profissão. Ele tinha formação em filosofia e era positivista; ela era formada em educação física e veio para o Posto já com experiência de professora. A ocasião do pedido de licença de Helena, em 1947, é reveladora quanto à postura que ambos os gestores tinham (ou que queriam mostrar): “a Escola é a vida e toda a finalidade do nosso Serviço”, escreveu Francisco. Helena disse que tudo o que fez “foi por amar a uma causa justa e humana que é a elevação do índio”.

Nesse período, a escola ocupava espaço de centralidade nas ações do Posto, seja em questões como o orçamento de gastos (compra de material escolar, tecidos, sapatos, sabonetes, lavadeira, cozinha) e a ampliação do espaço físico (construção de refeitório, casinhas higiênicas e quartos no sótão); seja na participação em eventos especiais, como a viagem a Porto Alegre por ocasião do desfile do 7 de Setembro. Os documentos mostraram também um afã dos gestores em expandir a escolarização – na sede ao contratar uma professora auxiliar, incluir matérias novas e buscar constantemente matricular mais alunos; em outras áreas do Posto, como em Campinas Grandes, onde desejavam criar uma segunda escola; em Serrinha e Votoro, outros toldos indígenas em que também queriam abrir escolas.

Outra época de maior estabilidade foram os cinco anos em que dona Loca esteve à frente da escola – e do Posto, conforme relataram os *kófa*. Assim como Helena, ela também possuía experiência como professora antes de trabalhar em Nonoai. Foi durante sua gestão na escola que o Posto criou a “atendência”, em que as crianças passavam a semana na sede para assistir às aulas, mostrando seu esforço em atrair mais alunos. Mas talvez o maior indício da importância dada por Emilia dos Santos Diniz à escola possa ser observado na aplicação do Programa Educacional Indígena. Seu trabalho foi reconhecido pela Diretoria do SPI, sendo citado nos Boletins Internos.

Por outro lado, a escola em Guarita não teve períodos mais longos de regularidade. Ela ganhou mais espaço na documentação em dois momentos: os anos iniciais de instalação do Posto e, cerca de 20 anos mais tarde, a partir de 1964. Certamente, essa irregularidade no funcionamento da escola era reflexo da instabilidade no cargo de encarregado do Posto e, conseqüentemente, no de auxiliar de ensino. Enquanto em Nonoai cerca de 10 pessoas passaram pela chefia do Posto nos 27 anos de atuação do SPI (sendo que em 15 deles Francisco Vieira esteve no cargo), em Guarita esse número chegou a 16. Percebemos que em ambos os Postos, alguns motivos para a interrupção das aulas foram recorrentes: falta de professora, prédio e alimentação – o que evidencia a insuficiência dos recursos com que operava o SPI. Em Nonoai, as invasões sofridas na década de 1960 se destacam nos documentos, mostrando como perturbaram o andamento dos trabalhos do Posto Indígena e, por conseguinte, da escola. É preciso frisar que, no caso de Guarita, a documentação existente é mais reduzida, principalmente na década de 1950 – o que significa que se fossem encontradas outras fontes ou, ainda, entrevistadas mais pessoas, outros aspectos sobre esses anos poderiam ser descobertos.

Nesse movimento de funcionamento e fechamento da escola, foi possível constatar que os kaingang mostravam interesse pela escola. No Posto Guarita, por exemplo, diferentes encarregados registraram queixas por parte dos indígenas, em função da interrupção das aulas.



Em 1947, Wismar da Costa Lima escreveu: “Os principais chefes dos índios desta reserva vêm diariamente apresentado reclamações do não funcionamento da escola”. Durval Antunes Machado deixou anotado em avisos do Posto as “várias solicitações dos indígenas” para a retomada das aulas, quando assumiu em 1959; e que eram “frequentes os reclames por parte de pais de alunos”, novamente em 1961. Prova de que isso não se tratava de mera retórica do chefe do Posto e de que os kaingang tinham vontade de estudar é a história do *kófa* Luiz Emilio, que contou ter frequentado uma escola fora do Posto nessa época. Outro indício nesse sentido, são as palavras deixadas por Acyr Barros, alguns anos depois, ao escrever sobre a abertura de mais escolas: “a medida adotada, obteve uma repercução excepcional no seio da comuna indígena”.

Em Nonoai, pude observar o mesmo fenômeno. No período da professora Helena, diversos são os indícios do interesse kaingang pela escola presentes nos documentos. O primeiro deles refere-se ao número de alunos matriculados, os mais altos registrados na escola da sede, considerando todo o período do SPI. Francisco Vieira também deixou documentadas as solicitações para a criação de uma escola por parte dos moradores do toldo Serrinha, cuja vontade se notava, pois algumas crianças já estudavam em outros locais. Anotou, em 1943, que havia “3 indiozinhos matriculados, espontaneamente, na Escola Municipal” e, em 1945, que “mandaram 5 crianças para a Escola daqui”. Há vários registros dessa época de que a escola era tema do Conselho dos Índios e, ainda que não se saiba ao certo se era proposto pelos próprios kaingang, relembro uma situação descrita pelo encarregado que me leva a pensar que, em muitos casos, deveria ser: por iniciativa do *coronel Kondá*, um aluno iria auxiliá-lo na revista das roças utilizando conhecimentos adquiridos na escola, o que o *coronel* teria dito que serviria de exemplo para a comunidade. Relembro outros três momentos que mostram esse interesse especificamente por parte dos alunos. Francisco Vieira relatou que alunos continuavam vindo à escola mesmo depois de terem entrado em férias; que o aluno *Vaintkag* não queria se mudar de Nonoai para não abandonar o estudo; e que este mesmo aluno realizou seu casamento na escola – revelando que o espaço escolar passava a ser incorporado pela comunidade para além das aulas.

As histórias dos *kófa* que frequentaram a escola em ambos os Postos também evidenciam o interesse que eles tinham pela escola. Apesar de os relatos terem mostrado que alguns estudaram por um curto período, que outros faltavam aula com frequência, e que a maioria enfrentou alguma dificuldade para estudar (a língua portuguesa, a distância, a falta de roupa, a ausência de merenda na escola, etc.), de modo geral, as memórias dos mais velhos em relação a seu tempo de escola são positivas – o que será discutido na sequência.

Em ambos os Postos, a educação escolar viveu um momento de expansão na década de 1960. Guarita chegou a ter três escolas em funcionamento em 1964: uma delas localizada na sede (hoje Irapuá), a primeira a ser criada pelo SPI quando da fundação do Posto; uma na Missão Guarita (atualmente chamada apenas de Missão), dirigida pelos luteranos; uma na seção Tenente Portela (atual setor Pedra Lisa), cujo prédio pertencia ao município e cuja professora era paga pelo governo estadual. No último ano de atuação do SPI, Nonoai inaugurou uma segunda escola no Pinhalzinho e anunciou a construção de uma terceira nas Bananeiras – além da escola da sede, criada no ano em que foi instalado o Posto. Essa expansão foi certamente influenciada por dois movimentos que ocorriam à época no Rio Grande do Sul: a atuação de missões religiosas junto aos kaingang e a ampliação da escolarização, especialmente no meio rural.

Os governos de Ildo Meneghetti (1955-1959) e Leonel Brizola (1959-1963) se caracterizaram pelo investimento na educação, particularmente para a construção de novas escolas e a contratação de professores – levando a educação escolar, com prédio e mobiliário próprio, para diferentes regiões do estado, em especial para a zona rural que até então permanecia desassistida pelo estado (ALMEIDA, 2001). Foi Brizola quem criou, na Secretaria de Educação e Cultura, o Serviço de Expansão Descentralizada do Ensino Primário, responsável pelo pagamento do salário da professora que atuou na escola da seção Tenente Portela, em Guarita. A finalidade do órgão era gerenciar o “Plano de Emergência de Expansão do Ensino Primário”, conforme os acordos celebrados entre o governo do estado, prefeituras municipais e instituições de ensino particular. Entre suas ações estava providenciar recursos para remuneração do corpo docente do Plano de Expansão<sup>1</sup>. O SPI era um órgão federal e, nesse sentido, não seria contemplado nos acordos previstos com o governo estadual. É possível que o Serviço tenha encontrado uma brecha no programa educacional ou, ainda, que esta escola tenha sido criada no âmbito do município. Dois dados me levam a apostar na segunda opção: a área onde estava localizada dita escola estava a apenas 2 km da cidade de Tenente Portela; no momento da estadualização desta escola em 2002, ela pertencia ao município.

Outro agente de escolarização que esteve presente, tanto em Nonoai quanto em Guarita, nessa última década, foi a Igreja. Em Guarita, os luteranos aproximaram-se dos kaingang por meio da criação de uma escola dentro do Posto, em um momento em que a escola da sede não estava em funcionamento. Em seguida, expandiram sua atuação adentrando a área indígena com a fundação de uma missão – transferindo (e ampliando) a primeira escola para o novo local. Em Nonoai, missionárias da Missão Novas Tribos do Brasil, que já atuavam no Posto, passaram a trabalhar como professoras da escola do SPI. Em Guarita, os luteranos

receberam a aprovação do Serviço de Proteção aos Índios, mas mantinham um trabalho independente do órgão federal. Em Nonoai, ocorreu uma espécie de parceria, em que Igreja e Estado trabalhavam em colaboração. As duas situações apontam que o SPI se mostrava incapaz de ocupar todos os espaços a que se propunha – como o da escolarização – e indicam a necessidade que tinha de buscar outros agentes para fazê-lo.

Conforme vimos na parte 2, o Serviço de Proteção aos Índios foi o primeiro órgão em nível federal a ser criado pelo Estado com a finalidade de prestar assistência aos povos indígenas, representando uma ruptura, na medida em que até então esta só havia sido prestada por organizações de cunho religioso. Nesse sentido, os ideólogos do SPI buscavam substituir a catequese e a “civilização” pela incorporação nacional dos indígenas, com foco na proteção e na tutela. No entanto, uma disputa entre os partidários da assistência laica e os favoráveis à ação de missionários se manteve no próprio governo ao menos até a década de 1950. De acordo com Leandro Rocha (2003), apesar da persistência de certa animosidade entre membros do SPI e missionários, nos anos 1950, os dirigentes do Serviço passaram a ter uma visão mais pragmática em relação às missões, ao perceberem a dificuldade de prestar assistência aos indígenas com exclusividade.

A força dos religiosos nessa disputa pode ser percebida ao constatar que sua atuação junto aos indígenas foi uma constante durante todo o período de existência do Serviço, até mesmo no início, quando a ala positivista comandava o órgão. Essa assistência geralmente incluía projetos de escolarização. Para exemplificar, aponto, por um lado, a instalação de um sistema de internatos na região do Rio Negro por missões salesianas a partir de 1914, mesma região onde o SPI também viria a implantar Postos al guns anos depois (LUCIANO, 2011). Por outro, a experiência de escolarização realizada em parceria entre uma missão evangélica e o SPI junto ao Posto Indígena Francisco Horta, no atual Mato Grosso do Sul, iniciada no final da década de 1920 (GIROTTI, 2007).

No início dos anos 1960, é possível perceber através dos Boletins Internos que o SPI estava cada vez mais disposto a aceitar a atuação religiosa junto aos indígenas. Destaco, em especial, um relatório<sup>2</sup> elaborado pelo diretor do SPI e publicado em Boletim Interno no início de 1962. No documento, o diretor registrava, por um lado, a carência de professores: o órgão tinha à época mais de 100 Postos Indígenas, mas apenas 63 professoras de ensino pré-primário e primário. Por outro lado, ele apresentava esclarecimentos sobre a atuação dos missionários protestantes devido ao clima de desconfiança que havia em relação a seu trabalho com os indígenas, dando carta verde para que prosseguissem. Após expor informações gerais sobre as

diferentes organizações religiosas, o diretor registrou as “opiniões sobre as missões protestantes”, revelando a postura do SPI naquele momento:

São organizações honestas de caráter científico-religioso, dedicadas ao estudo metódico e científico das línguas primitivas e à catequização dos silvícolas. Sua finalidade remota, até agora não bem compreendida por todos, é a difusão dos ensinamentos bíblicos entre os selvagens, para o que se faz mister que ingressem na mata e convivam com eles e lhes aprendam a linguagem. [...] O trabalho dos missionários é científico, desinteressado, honesto e, sobretudo do máximo interesse para o SPI e para o seu tutelado, o Índio. Os missionários precisam – e o desejam – ser fiscalizados, auxiliados e orientados pelos SPI e o Serviço só tem a lucrar com esta cooperação.

Um elemento que ilustra não apenas as discontinuidades das escolas de Guarita e Nonoai, mas também a sua dimensão na disputa de poder, são os nomes das escolas. Em ambos os Postos, quando de sua fundação, as escolas são nomeadas em homenagem a personalidades importantes, na perspectiva da organização escolar pautada pelo civismo da época. Em Guarita, foi chamada de Alípio Bandeira. Em Nonoai, de Benjamin Constant. No entanto, nos poucos documentos da década de 1950, o nome Alípio Bandeira já não era mais utilizado e a instituição em Guarita era referida apenas pela palavra “Escola”. Mesmo no tempo em que foi constatado o funcionamento de três escolas simultaneamente, não identifiquei referência a nenhum nome. Em Nonoai, o nome Benjamin Constant continuou sendo referido nos documentos até 1965, quando localizei sua última menção. Quando as professoras das Novas Tribos do Brasil assumiram a escola em Nonoai, mudaram o nome para Marechal Rondon. A segunda escola, no Pinhalzinho, também foi batizada: Cildo Meirelles. Como vimos anteriormente, a escola primária da missão luterana em Guarita também passou a ser chamada de Marechal Rondon – embora já no período da FUNAI. De qualquer forma, nota-se que renomear as escolas foi uma forma encontrada pelas missões de afirmarem a sua atuação e/ou demarcar um novo momento para a escola. Fica evidente também que nomear as escolas em homenagem a importantes indigenistas era uma estratégia para render-lhes a aprovação do Serviço de Proteção aos Índios<sup>i</sup>.

A disputa de poder por meio dos nomes das escolas passou a ter a participação mais direta dos kaingang, quando, no início dos anos 2000, as escolas localizadas em Terras Indígenas foram estadualizadas no Rio Grande do Sul. Em uma clara demonstração de autodeterminação e de tomada da educação escolar para si, os kaingang decidiram renomear as escolas homenageando pessoas importantes para suas comunidades. De acordo com a ata de

---

<sup>i</sup> O mesmo movimento foi verificado no caso da escola criada pela missão evangélica junto aos indígenas do Posto Francisco Horta, que foi denominada “Escola Primária General Rondon” (GIROTTI, 2007, p. 141).

uma reunião escolar de professores, pais e alunos ocorrida em Guarita, o cacique explicou os critérios para a escolha do nome: “uma pessoa da comunidade, que tenha uma história de vida que possa ser contada, possua nome kaingang e seja falecida”.<sup>3</sup> Apresento as mudanças nos nomes das escolas, principalmente, com base em documentos localizados no arquivo da Secretaria da Educação/RS.

Com o fim do SPI, a FUNAI assumiu a administração das duas escolas de Nonoai. A escola Marechal Rondon, na sede, manteve esse nome até sua troca nos anos 2000, quando foi batizada de Joaquim *Gatên* Cassemiro, em homenagem a um *capitão* de Nonoai, reconhecido como um importante defensor da cultura kaingang<sup>4</sup>. Já a escola de Pinhalzinho teve seu nome trocado para Sepé Tiaraju no tempo da FUNAI, e o novo nome atribuído pelos kaingang foi Cacique *Sygre*, em homenagem ao cacique que liderou a expulsão dos invasores de Nonoai em 1978 e travou lutas contra o desmatamento<sup>5</sup>. É interessante destacar que a FUNAI, talvez com o propósito de ser mais respeitosa com os povos indígenas, escolheu o nome de um guerreiro indígena para a escola: Sepé Tiaraju. No entanto, este guerreiro era guarani. Apesar das boas intenções, os funcionários da FUNAI provavelmente não sabiam diferenciar kaingang de guarani e não buscaram dialogar com a comunidade. Vemos que este mesmo movimento ocorreu em Guarita.

Em Guarita, as escolas que existiram no tempo do SPI viveram situações administrativas distintas com a extinção do órgão. A escola localizada na antiga sede do Posto (atual Irapuá) passou a ser administrada pela FUNAI e também foi denominada Sepé Tiaraju. No processo de criação das escolas no âmbito estadual, foi denominada Antônio *Kasin Mig*, em homenagem a um dos primeiros moradores da localidade.<sup>6</sup> A escola criada pelos luteranos, no setor que hoje é conhecido por Missão, continuou sendo gerida por eles até sua expulsão de Guarita em 1985, quando a gestão foi transferida para a FUNAI (LUCKMANN, 2011). Nos anos 2000, teve seu nome trocado de Marechal Rondon para Davi *Rygo* Fernandes<sup>7</sup>, *kujá*<sup>ii</sup> e primeiro morador daquele local (FERREIRA, 2014). A escola da seção Tenente Portela (atual Pedra Lisa) no tempo do SPI, possivelmente, passou a ser administrada pelo município de Tenente Portela em parceria com a FUNAI. Quando do processo estadualização em 2001, os registros apontam que ela se chamava *Akã*<sup>iii</sup>, palavra que tem origem guarani, e que o novo nome escolhido pelos kaingang era Bento *Pi Góg*, um dos pioneiros da comunidade da Pedra Lisa que viveu naquela área em 1923.<sup>8</sup>

<sup>ii</sup> *Kujá* significa xamã em língua kaingang.

<sup>iii</sup> Bruno Ferreira também traça um histórico dessa escola em sua dissertação (2014, p. 54-55).

#### 4.2 O ingresso e a (im)permanência na escola

Vimos na parte 3 que, tanto em Nonoai quanto em Guarita, a entrada das crianças na escola passava por uma espécie de negociação entre o encarregado, as lideranças indígenas e as famílias. Por meio das lideranças, o chefe do Posto orientava que os pais matriculassem os filhos, os quais, por sua vez, também colocavam suas exigências – como quando demandaram que fosse oferecido almoço no primeiro ano de instalação do Posto em Nonoai. A postura dos chefes do Posto estava em consonância com as normas do SPI<sup>9</sup>, 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”<sup>iv</sup>.

Documentos e relatos orais se corroboram nesse sentido. Lembro o caso da viagem à Porto Alegre para participar do desfile do 7 de Setembro, em que os pais de dois alunos discordaram que seus filhos embarcassem, e Francisco Vieira registrou que seguia a tradição do SPI de não coagir nem obrigar os índios a nada. 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.

A análise diacrônica das listas de frequência escolar evidencia que, se o número de meninas matriculadas era muito menor que o de meninos, com o tempo ele foi crescendo. Em Nonoai, esse aumento é muito visível. Nos primeiros três anos de existência da escola, as meninas representavam entre 5% e 8% do total de alunos. Em 1945, este índice passou para 20% e, em 1946, já eram 25%. Entre 1950-1952, sua presença cresceu para 30%. No tempo da dona Loca (1956-1960), o número de meninas oscilou entre 31% e 47%. Nos últimos dois anos, houve um momento em que chegaram a ser 51% do total de alunos. Em Guarita, a escola já começou com mais meninas, e o crescimento não foi tão grande. O único dado que encontrei para a década de 1940 mostra que elas eram 25% da turma. Nos anos 1950, o número aumentou para 30%. Em 1964, oscilou entre 29 e 35%, mantendo a tendência de crescimento. Para o ano de 1965, localizei chamadas da escola da sede e da seção Tenente Portela. Se nesta, a presença das meninas chegou a representar 40% da turma, na sede teve grande oscilação e não passou de 29%. Nos últimos dois anos, os números variaram de 26% a 32% na escola da sede.

---

<sup>iv</sup> Embora a passagem citada seja do decreto de criação do SPI, de 1910, e houvesse um regulamento mais recente, de 1942, nota-se que esta norma perdurou.

O crescimento da participação feminina na escola do SPI evidencia que sua inserção na instituição escolar seguiu caminho semelhante ao percorrido pelas meninas não indígenas – inicialmente espaço restrito aos meninos, com o passar do tempo a escola foi sendo tomada por meninas<sup>v</sup>. A bibliografia antropológica sobre a organização social kaingang descreve que tradicionalmente o espaço público era ocupado por homens, e as mulheres se mantinham na esfera privada. No entanto, estudos recentes mostram que essa dicotomia é mais tênue do que se pensava, principalmente ao considerar a sociedade kaingang contemporânea (ROCHA, 2010). A pesquisadora kaingang Jozileia Schild (2016, p. 167), que investigou as trajetórias de vida de três mulheres kaingang de sua família, chegou às seguintes conclusões ao final de seu trabalho:

Durante a pesquisa, consegui entender que sim, as mulheres têm um papel fundamental na esfera doméstica, têm total domínio sobre este espaço. Mas não é só na esfera doméstica que as mulheres kaingang têm se mostrado. Há um fortalecimento das redes que elas criaram, e eu me incluo nestas redes, que fomenta o aparecimento cada vez maior destas mulheres no domínio público.

Observando as histórias de vida das mulheres kaingang pesquisadas por Schild e Rocha, mulheres essas que se tornaram importantes lideranças políticas, todas elas começaram a frequentar a escola na década de 1960. Martina Vergueiro<sup>vi</sup>, citada por Rocha, foi aluna na escola do SPI em Nonoai, conforme mencionei na parte 3 desta tese. Após o ensino primário, ela continuou seus estudos na Escola Normal Indígena em Guarita, formando-se monitora bilíngue. As mulheres que participaram do estudo de Schild são naturais da comunidade de Carreteiro, administrada pelo governo do estado do Rio Grande do Sul nos anos 1960, mas também frequentaram a escola e deram prosseguimento à sua educação formal. Odila *Kysã* e Ângela *Norfa* tornaram-se auxiliares de enfermagem; Andila *Nivygsãnh*<sup>vii</sup> cursou a Escola Normal em Guarita, assim como Martina.

Arrisco afirmar que a atuação política das mulheres kaingang na contemporaneidade se deve em parte à escolarização, que serviu como fonte de ferramentas úteis na construção de

---

<sup>v</sup> Até o século XIX não havia escolas para meninas no Brasil. Foi apenas em 1827, com a primeira lei de educação brasileira, que se determinou a criação de escolas de primeiras letras, separadamente, para meninos e para meninas. No Rio Grande do Sul, as primeiras escolas destinadas às meninas foram criadas em 1831. Em 1846, por exemplo, existia mais que o dobro de escolas exclusivamente para o sexo masculino: de um total de 51 escolas de instrução primária, 36 eram para meninos e 15 eram para meninas. No século XX, aos poucos, as escolas primárias passaram a ser de frequência mista – de meninos e meninas na mesma sala de aula. Na primeira metade do século XX, na capital, ainda havia poucas possibilidades de continuidade dos estudos para meninas após o curso primário, situação que só vai se transformar na segunda metade do século (GIL, 2020).

<sup>vi</sup> Na parte 3, seu nome consta como Martina *Kagmu* Lopes Amantino.

<sup>vii</sup> Andila é referida na tese por Andila *Nivygsãnh*, Andila Inácio e Andila Belfort, conforme suas próprias publicações – ou como citada por Jozileia Schild.

seus papéis de liderança política – tema que discuto na sequência do capítulo. Acrescento ainda que, em relação à ocupação do espaço escolar, na atualidade, não somente os bancos escolares têm metade da ocupação por meninas, mas cada vez mais mulheres estão à frente da sala de aula, outro movimento que vem seguindo percurso similar ao da sociedade não indígena (LOURO, 2004). De acordo com dados da Ação Saberes Indígenas na Escola – Núcleo UFRGS, em um universo composto por 242 professores kaingang, 116 são mulheres, representando quase 50%.

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 de ambos os Postos deixaram registros apontando o problema da infrequência dos alunos e as medidas tomadas por eles para “atrair” as crianças à escola. De acordo com os documentos, os motivos para as faltas dos alunos eram principalmente o trabalho na roça e as doenças. Isso revela, por um lado, que os modos de vida tradicionais se sobressaíam às orientações de mandar os filhos à escola, e isso era de algum modo negociado com a escola, afinal de contas, a falta era registrada como justificada. Por outro lado, expõe que as doenças trazidas pelos europeus continuavam causando mal e morte aos kaingang.

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<sup>10</sup>, 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.

Em 1944<sup>11</sup>, foi publicada uma nota sobre o fornecimento de leite – nesse caso não só aos alunos, mas às crianças de todas as idades, às mulheres grávidas ou que estivessem amamentando e aos doentes<sup>viii</sup>. É importante destacar que a alimentação era uma demanda dos próprios kaingang antes mesmo de ser recomendada pela Diretoria do SPI, como vimos acima para Nonoai, afinal, “se o [almoço] não dermos o número de alunos será mesmo reduzido”, escreveu Francisco Vieira em 1941.

---

<sup>viii</sup> No documento também é cobrada a prioridade de atendimento alimentar às pessoas indígenas: “Temos sabido de Postos Indígenas em que são servidos em primeiro lugar os empregados, ficando as sobras para os índios. É o contrário que se deve fazer, de acordo com as instruções do SPI”.



Embora alguns relatos dos kaingang revelem que, em certos momentos, não era oferecida alimentação e que os próprios chefes de Posto por vezes registraram sua carência, a noção de que a oferta de merenda era função da escola se consolidou, acompanhando o movimento das escolas não indígenas do país. Desde a década de 1940, era discutida a proposta de o governo federal oferecer alimentação aos escolares e, em 1955, o Ministério da Educação instituiu Campanha Nacional de Merenda Escolar (CNME)<sup>ix</sup>. O SPI firmou convênio com a CNME em 1958<sup>x</sup>, que forneceria leite em pó e outros alimentos considerados de alto valor nutritivo diretamente às Inspetorias Regionais<sup>12</sup> – ressalto que não encontrei na documentação dos Postos estudados registros sobre o tema. A postura do SPI em relação à merenda escolar à época pode ser conferida por meio de texto publicado no Boletim Interno<sup>13</sup>, alguns meses depois de lançado o Programa Educacional Indígena em 1959.

Embora a finalidade principal, da ministração dos ensinamentos rurais aos alunos indígenas, seja a preparação dos mesmos para se tornarem futuros agricultores e criadores, independentes economicamente dos Postos Indígenas, não restam dúvidas, estar naqueles ensinamentos, a solução mais viável e definitiva para a existência da merenda escolar.

Não será necessário mostrar aqui, a importância do suprimento alimentar, às crianças que frequentam as aulas. Não só há uma necessidade física a suprimir, com os esforços resultantes das próprias atividades escolares, como também, a merenda não deixa de ser um fator de motivação, para um aumento do número de alunos.

Até aqui, a merenda escolar constituía um sério problema para o SPI, tendo em vista os poucos recursos disponíveis; mesmo o Convênio com a Campanha Nacional de Merenda Escolar, em 1958, não trouxe resultados definitivos, pelas dificuldades encontradas para o transporte do leite em pó, e também, daquele material não ser o mais adequado às diversas regiões em que atua este Serviço. Todas as soluções aventadas, têm sido mais paliativas.

Portanto, não poderia o Programa Educacional Indígena, deixar de levar em conta tal problema, e indicou o melhor caminho para resolvê-lo.

Em síntese, é organizando hortas, pomares e incentivando a criação de animais domésticos, que se poderá obter, a merenda escolar em quantidade e qualidade necessárias aos alunos indígenas.

Ainda sobre o fornecimento de merenda escolar aos alunos, é pertinente apontar que ela certamente provocou impacto na alimentação dos kaingang – e aqui faço breve alusão ao tema. Em uma espécie de ensaio antropológico<sup>14</sup> escrito em 1946, Francisco Vieira incluiu uma descrição da alimentação kaingang, citando o consumo de: milho, abóbora, frutas, pesca, caça, mel, larvas de taquara e palmeira, brotos de mandioca brava e raiz de caraguatá. Escreveu que os kaingang faziam assado de porco e galinha, mas não gostavam de carne bovina, observando

<sup>ix</sup> PROGRAMA Nacional de Alimentação Escolar – Histórico. **FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Disponível em:

<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/pnae/pnae-sobre-o-programa/pnae-historico>. Acesso em: 20 de ago. 2020.

<sup>x</sup> Além do convênio não ter trazido os resultados esperados (como se vê na sequência), ele parece não ter sido contínuo, pois há registros de novas negociações com a CNME em Boletins Internos de 1961 e 1965.

ainda que “há alunos na Escola deste PI. que não comem nem o feijão que fosse preparado com carne de vaca”. Com o tempo, vemos que os kaingang passaram a consumir carne de gado, como nas churrascadas oferecidas pelos Postos no Dia do Índio. Acrescento que, hoje em dia, são grandes apreciadores de um bom churrasco. Eneida Assis (1981), que pesquisou a escola entre indígenas do Amapá nos anos 1970/1980, destaca que as transformações alimentares passam a ser problemáticas quando a escola, através da merenda escolar, altera valores alimentares, modificando as noções sobre o que é alimento bom, nutritivo, forte. A influência da escola sobre a alimentação kaingang não foi contemplada nesta tese e mereceria outro estudo.

O uniforme provavelmente consistia num “atrativo” da escola, mas talvez, mais do que isso, era uma condição para seu funcionamento. Na década de 1940, três encarregados diferentes deixaram registros nesse sentido em Guarita. “Os pequenos escolares estão quasi nús e dessa maneira é impossivel frequentarem as aulas”, escreveu Wismar da Costa Lima em 1947<sup>15</sup>. O uniforme era utilizado como um instrumento “civilizatório” pelo SPI. A preocupação com a higiene e o asseio estava presente nos decretos de 1936 e 1942, e fazer com que as crianças andassem vestidas e “limpas” era uma preocupação dos encarregados. Nesse sentido, lembro o relato de *Tuiég* que estudou alguns anos mais tarde, e disse que ganhavam sabão na escola para lavar a roupa quando chegassem em casa. Ao observarmos os primeiros inventários dos Postos, ambos receberam roupas de escoteiros e bandeirantes quando de sua fundação. Enquanto Guarita enfrentou dificuldade em fornecer uniformes às crianças, em Nonoai, encontrei registros de distribuição de roupas confeccionadas no próprio Posto durante os anos da professora Helena. Esta noção de que o uso de roupas era condição para frequentar a escola foi apreendida pelos kaingang com o passar o tempo. Prova disso foi o depoimento de 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, os uniformes deixaram de ser oferecidos pela escola – talvez porque as crianças já não andavam nuas; talvez por mera falta de recursos.

Em relação aos prêmios, os itens presenteados variaram. Em Guarita identifiquei 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”. 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”. A premiação era uma prática estimulada pela Diretoria do SPI. Prova disso é 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”<sup>16</sup>. Para as décadas de 1950 e 1960 não localizei referências sobre premiações.

Se havia prêmios “afim de estimulá-los ao estudo e, visando também, o interesse dos mesmos à pecuária”, havia também os castigos, relatados pela quase totalidade dos *kófa*, conforme o sistema duplo de gratificação/sanção (FOUCAULT, 2010), característico da instituição escolar dessa época. Os motivos para o castigo eram praticamente os mesmos em Guarita e Nonoai: levantar ou sair da sala de aula sem pedir licença; desrespeitar ou não atender à professora; conversar ou brincar com os colegas; brigar ou importunar outro aluno; fazer uma palhaçada ou brincadeira. A punição mais lembrada era alguma variação em que o aluno tinha de se ajoelhar – sobre grãos de feijão ou milho, tampinhas, giz, ou ainda diretamente no chão. Outros castigos mencionados foram: puxões de orelha; ficar de pé no canto da sala de aula de frente para a parede; ou apenas perder o recreio. Também contaram que a professora batia com a régua na mesa para assustar as crianças com o barulho.

A aplicação de punições físicas, evidentemente, não consta na documentação escrita deixada pelos encarregados, mas a mesma nota, publicada em Boletim Interno de 1943 e referida acima, denota que era notório que ocorresse tal prática, pois recomendava inspecionar “a apresentação dos alunos e o modo como são tratados, não esquecendo que os castigos corporais são proibidos”. O castigo enquanto recurso pedagógico não era privilégio das escolas indígenas; era prática comum em muitas escolas brasileiras. Os castigos físicos foram proibidos no país em 1827, mas a lei ainda permitia os de cunho moral – medida que à época sinalizava um projeto de país civilizado. Embora se constate que, ao longo do século XX, as punições corporais foram gradativamente perdendo poder e sendo substituídas por outras que causassem vergonha ou mesmo humilhação, as pesquisas mostram que os castigos físicos permaneciam no âmbito escolar mesmo depois de proibidos (ARAGÃO; FREITAS, 2012). Em sua tese, Milena Souza (2015) apresenta relatos de ajoelhamento no milho em escolas de Sergipe até a década de 1990.

Chamou minha atenção que alguns depoimentos dos kaingang sobre as punições corporais eram permeados por risos e até marcados por um tom de aprovação de tais práticas. Relembro as palavras de Juraci Nascimento, proferidas em meio a risos, quando perguntei se havia castigo. “Às vezes tinha né... Para aqueles que erravam tinha castigo, né”. Muitos ressaltaram que naquele tempo os alunos eram “obedientes”, “comportados”, “educados” e que “todos se respeitavam muito”. O mesmo fenômeno foi observado por Daniela Eli (2014, p. 108) em suas entrevistas com ex-alunos de uma escola não indígena de Santa Catarina,

indicando que entendiam que os castigos faziam parte da instituição escolar e do processo formativo que os educou:

Os entrevistados não recordam de seus tempos escolares com mágoas ou sofrimento, pelo contrário, eles relatam rindo, como se estivessem contando piadas, fazendo graça do acontecido e relembrando com saudosismo sua vida escolar. De acordo com eles, naquele tempo, as crianças sabiam como se comportar e entendiam que na escola era o lugar para adquirir conhecimentos, mas também para aprender a obedecer e viver em sociedade. São em frases como “naquele tempo era cada coisa no seu lugar, era tudo muito organizado” ou “a educação era de forma muito exemplar assim, muito organizada e eu agradeço a educação que eu recebi no colégio”, que se pode inferir que a dita organização, citada pelos entrevistados, era e é compreendida como algo que caracterizava aquela escola e que, para eles, foi aspecto imprescindível em suas vidas escolares e na formação adulta.

Outra razão para infreqüência, citada tanto pelos chefes de Posto quanto pelos kaingang com quem conversei, era a distância de casa até a escola. Naquele tempo, as famílias viviam dispersas 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. Evaldo Claudino, por exemplo, contou que parou de estudar porque a escola era longe demais de sua casa (e também porque tinha de trabalhar). Havia aqueles que moravam ainda mais distantes e certamente nem matriculados foram. Buscando dar uma solução a demandas dos encarregados na década de 1940, a Diretoria do SPI propôs a criação de “atendências”, onde os alunos pudessem pernoitar durante a semana – o que se concretizou somente em Nonoai, e esteve em funcionamento só na década de 1950. O movimento que vemos acontecer nos anos 1960 foi a criação de mais escolas, visando atender um maior número de crianças ao construí-las mais próximas de suas moradias.

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 freqüência. Outras tantas famílias nem sequer matriculavam suas crianças. Ao final desta parte da tese, apresento dados numéricos sobre a matrícula e a freqüência e faço uma análise mais detalhada, mostrando que a escola constituiu-se em lugar de impermanência, sendo pontual na vida das pessoas.

Por último, uma presença na escola que merece ser discutida era a dos não indígenas. Conforme vimos na parte 2, as normas do SPI permitiam a participação de crianças não indígenas nas escolas dos Postos Indígenas. Relembro o trecho de um texto publicado em Boletim de 1942, o qual explicita que a presença de alunos não indígenas era inclusive estimulada pelo órgão, pois eram entendidos como agentes “civilizadores”, exemplos a serem

seguidos pelos indígenas. “As escolas destinadas aos pequenos selvícolas deverão ser, sempre que possível, facultadas também, com a indispensável vigilância, a meninos ‘civilizados’, sadios, limpos e sem vícios, cuja convivência e costumes influirão muitos nos seus coleguinhos índios”. Nos Postos Indígenas pesquisados, os não indígenas marcaram presença durante todo o período – à exceção de 1943 em Nonoai; 1959 em Guarita; e da escola da seção Tenente Portela em 1965. Na parte 3, destaquei que pude identificar que muitos desses alunos eram filhos dos funcionários do SPI e, inclusive, de arrendatários do Posto. Documentos de ambos os Postos revelaram também que alguns eram filhos de moradores da região.

As palavras usadas para registrar esses alunos nas listas de frequência escolar chamam atenção do leitor contemporâneo – e revelam a visão e os preconceitos do Serviço à época. Nas primeiras chamadas de Nonoai, eles aparecem como “brasileiros”, termo talvez induzido pela coluna “nacionalidade” a ser preenchida. Essa palavra, porém, fazia os indígenas parecerem estrangeiros, não pertencentes. Por isso, a Diretoria do SPI publicou uma nota em Boletim Interno de 1945, advertindo os encarregados a não usarem este termo, afinal “nenhum dos brasileiros pode ser mais brasileiro do que os *brasilíndios*”. Este último, no entanto, não prosperou, e “não índio” começou a ser empregado em Nonoai – o que já acontecia em Guarita um ano antes. No início da década de 1950, a coluna “nacionalidade” foi substituída por “tribo”, talvez buscando encerrar o problema do uso da palavra “brasileiro” para designar os “não índios”, que continuaram sendo assim designados nos primeiros anos – quando o espaço não era simplesmente deixado em branco. No tempo da dona Loca em Nonoai, volta-se a usar “brasileiro” e depois passa-se a “civilizado”, termo que se estendeu até os anos 1960 – também utilizado em Guarita nessa época, à exceção de alguns meses em que constou o emprego de “português”. A eleição de “civilizado” para distingui-los dos indígenas não pode ser mais nítida quanto à ideia que o SPI tinha dos povos indígenas: eram selvagens que, se conduzidos pelos funcionários do Serviço, poderiam alcançar a “civilização”.

### **4.3. As aulas da escola do SPI**

Do que se pode depreender dos documentos e relatos, tanto em Nonoai quanto em Guarita, as aulas ocorriam em uma única sala de aula para todos os alunos simultaneamente, da mesma forma que nas pequenas escolas rurais da época. À exceção dos anos em que a professora Helena esteve à frente da escola em Nonoai, não há registro de divisão por série. Algumas pessoas com quem conversei, no entanto, relataram ter estudado até determinado ano escolar. Em relação ao horário da escola, não há precisão nas informações. A grande maioria dos *kófa* relataram ir à aula pela manhã, mas alguns afirmaram que iam nos dois turnos ou que

outro grupo de alunos tinha aulas à tarde. De acordo com os documentos, em Nonoai, no tempo de Helena Vieira, havia aula de manhã e de tarde para todos os alunos; e na época das missionárias, os alunos eram divididos em dois turnos. Em Guarita, há registro de aula nos dois turnos somente na década de 1960, havendo inclusive evidência de uma turma noturna.

Ao perguntar aos kaingang que aulas tinham na escola, a resposta mais recorrente foi: português. “O primeiro que ela [professora] ensinou foram as letras do alfabeto: a, b, c, d, e, f,... todas essas letras”. “Nós fazíamos o tal de vocabulário”. “Ensinavam a falar português”. “Daí quando fui para escola, lá que aprendi português”. “Ensinavam o português. Porque daí as escritas elas faziam em português”. “Ensinavam a ler e escrever em português”. “Aula era só de português”. Esta certamente foi a marca mais forte deixada pela escola em termos de aprendizagem – o que discuto na sequência. Algumas pessoas também mencionaram aulas de “matemática”. Os únicos que mencionaram outras matérias (geografia, conhecimentos gerais, ciências, educação física) foram alunos que mais tarde estudaram na Escola Normal Indígena, e acredito que as experiências podem ter se misturado em suas memórias.

Além do português, outro ensinamento que parece ter marcado a memória dos *kófa* foi o civismo. Tanto em Nonoai quanto em Guarita, os relatos sobre a prática de cantar o hino e hastear a bandeira foram um tanto desencontrados: uns recordavam, outros não. Mesmo entre os que lembraram, não houve concordância quanto à frequência: uns disseram que ocorria diariamente, outros apenas em ocasiões especiais. O que com certeza ficou marcado na memória dos kaingang, especialmente dos que frequentaram escola na década de 1960, foram os desfiles do 7 de Setembro. Os relatos foram permeados de emoção e saudosismo daquela “festa” que “era linda”: os ensaios, o uniforme especial, os tambores, a marcha, o hino nacional. Vale salientar que até hoje essa celebração envolve banda musical e desfiles nas Terras Indígenas kaingang. Durante minha pesquisa de mestrado, em 2011, por exemplo, acompanhei os ensaios da banda marcial da escola toldo Campinas, localizada na Terra Indígena Guarita, o que mostra a potência do civismo introduzido pelo SPI e continuado pela FUNAI.

Merecem destaque as lembranças dos *kófa* sobre as aulas de artesanato. A partir do registro de Ney Land sobre aulas de “cestaria e arte indígena” ensinadas por um “índio hábil” em Guarita, incluí nas conversas-entrevistas o questionamento sobre aulas de artesanato. Embora o relatório do antropólogo faça referências a essa prática nas escolas da Igreja luterana e da seção Tenente Portela, Santo Claudino e Poli Emilio, que frequentaram a escola da sede, lembraram que as crianças eram ensinadas a fazer cestaria por pessoas da comunidade. No caso da escola localizada na região de Tenente Portela, Ney Land informa que a professora teria incumbido um indígena para tal tarefa. Na conversa com Poli Emilio, ele afirmou que

eram as lideranças que faziam a solicitação. É difícil saber de quem era realmente a iniciativa. Um caminho para isso talvez fosse descobrir o que era feito com as produções dos alunos. Eram levadas para casa pelos alunos? Eram expostas na escola? Eram vendidas? Eram utilizadas no trabalho agrícola?

Em conversa com Bruno Ferreira, ele questionou: Por que as crianças aprenderiam a fazer cesto na escola se essa era uma prática que ocorria cotidianamente no espaço doméstico, junto dos pais? Constatei durante a pesquisa de mestrado, ao observar aulas da disciplina de artesanato na escola, que, de fato, em pleno 2011, grande parte dos alunos já trazia esses conhecimentos de casa porque aprendia e praticava a cestaria com as mães. Partindo dessa compreensão, concluímos que o ensino de artesanato na escola do SPI era provavelmente iniciativa do Posto e não dos indígenas. Por quê? Na conversa-entrevista com Santo Claudino, seu filho Zaqueu, que estava presente, explicou-me: “Porque na época o SPI queria que a escola ensinasse os alunos da escola do SPI, eles queriam que os alunos aprendessem a fazer o cesto, que é um tipo de cesto que eles falam *kãj*. Que era para eles aprenderem a fazer cesto para carregar milho, carregar produto”. Esta afirmação levanta a hipótese de que seria uma forma de explorar a mão de obra dos alunos para fabricar cestos a serem utilizados no trabalho agrícola do Posto, e mereceria ser investigada.

Trecho já referido do relatório da professora Emilia dos Santos Diniz, sobre a aplicação do Programa Educacional Indígena em Nonoai no ano de 1960, levanta outra hipótese. “Os alunos fazem trabalhos de artefatos de taquara, durante o ano para a exposição de fim de ano (dezembro) época em que os turistas costumam visitar o Posto Indígena, cujos trabalhos são muito procurados e vendidos revertem em lucro aos alunos”. Ou seja, o objetivo da produção dos cestos, nesse caso, era a exposição na própria escola e a venda a visitantes. O ensino de artesanato também foi citado em conversa com a *kófa* Juraci Nascimento. “Ensinavam a fazer que nem cocar, assim. Daí para o 7 de Setembro, eles colocavam nós a fazer *aquele tipo de coisa lá*”. As palavras usadas por Juraci, agregadas aos fatos de que eram as professoras missionárias que ensinavam e de que os cocares eram feitos de pena de galinha para serem usados numa festa cívica, me levaram a investigar mais a fundo essa questão.

Busquei saber se os kaingang tradicionalmente tinham o costume de confeccionar cocares e descobri que há certa controvérsia sobre o tema. De acordo com Pierre Mabilde (1983, p. 30-31), que esteve entre os kaingang do Rio Grande do Sul em meados do século XIX, eles andavam em absoluta nudez e não usavam objeto decorativo de espécie alguma. No entanto, os missionários jesuítas que conviveram com os kaingang nos aldeamentos na mesma época registraram que eles adornavam “suas cabeças com penas de papagaio”

(TESCHAUER, 1905, p. 157). Nos Apontamentos escritos por Francisco Vieira em 1946, ao descrever o vestuário dos kaingang de Nonoai, ele não faz referência alguma sobre o uso de ornamentos de pena. Bruno Ferreira também relatou nunca ter visto os velhos confeccionarem ou colocarem cocar na cabeça e afirmou que entende o uso atual feito pelos kaingang como uma ferramenta política. Ele contou que conheceu o cocar na escola, quando aluno na década de 1970 e, assim como Juraci, lembra que o produziam para usar nos desfiles do 7 de Setembro que ocorriam na cidade.

Todas essas informações me levam a pensar que o ensino do artesanato no espaço escolar naquele tempo pode ter sido uma espécie de “invenção” do SPI. No caso da cestaria, porque não haveria necessidade de “ensinar” às crianças, pois elas já aprendiam a trançar em casa. No caso dos cocares, porque isso não era tradição kaingang, e mais uma prova disso é que eram as missionárias que ensinavam. O objetivo parecia ser expor os cestos para os turistas e “mostrar os índios” para os moradores da cidade. O relato de Iracema Bento é ilustrativo: “No desfile de 7 de Setembro, *usávamos roupa de índio*. Os guris iam de calção e pintados. As gurias iam tapando o seio e de vestido debaixo. Iam de pé no chão”.

De qualquer modo, o fato de que conhecimentos kaingang adentraram o espaço escolar naquela época é significativo. Mesmo que os kaingang responsáveis por esses ensinamentos não fossem professores contratados pelo órgão, eles seguramente eram pessoas reconhecidas pela comunidade e pelos gestores da escola, que os convidavam para ministrar as aulas. Conforme afirma Bruno Ferreira, naquele tempo não haveria necessidade de ensinar a fazer cestaria na escola, mas, atualmente, é uma das técnicas trabalhadas na disciplina de artesanato das escolas kaingang do estado do Rio Grande do Sul, que passou a compor a grade curricular por ser vista como uma forma de “preservar e valorizar sua cultura”<sup>xi</sup>.

Analisando os documentos escritos, nos primeiros anos de atuação da escola do SPI, tanto em Guarita quanto em Nonoai, havia outras aulas para além da alfabetização e da matemática. Em Guarita, há referência a atividades físicas como evoluções, ginástica, futebol, natação e remo; e ao ensino de bordado e arte culinária para as meninas. Comparativamente, Nonoai apresenta uma abundância de informações sobre o currículo nos anos da professora Helena. Quanto ao ensino de trabalhos manuais para as meninas, há registro de bordado, ponto de lã, corte e costura, trabalhos domésticos, arte culinária. Aos meninos, há menção de alguns ensinamentos específicos: desenho, “trabalhos de serrinha” e trabalhos com criação. Também há ligeira alusão à ginástica e higiene.

---

<sup>xi</sup> Conforme a ementa do plano de estudos da disciplina artesanato, da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Toldo Campinas, onde realizei minha pesquisa de mestrado.



Reapresento aqui alguns destaques do currículo de Nonoai. Em relação às matérias formais, em 1945, a professora registrou: português, aritmética, geografia, história do Brasil, história natural e geometria. Chama atenção o ensino de “regras de boas maneiras”, em que havia a prática de levar um aluno para comer à mesa com o encarregado e sua família. Duas atividades que se distinguem são os ensinamentos agrícolas e o escotismo, que culminam com a criação do Club Agrícola 13 de Maio e da Tropa Condor. Em relação ao primeiro, há menção ao plantio de erva mate, a organização de uma horta, a jardinagem e a limpeza de pátios e quintais. Quanto ao escotismo, há referência a: “excursões a pé, pelo mato e povoado”; “canções patrióticas e escolares”; “‘sports’, ginástica e marchas”; e “conhecimentos de Civismo, regras de bôa maneira e aula de conversação”.

Nesse período, os dois Postos Indígenas registraram ensinamentos e práticas de civismo. Canto do hino nacional, hasteamento da bandeira, comemoração de datas cívicas, como a Proclamação da República, o Dia do Trabalho, o Dia do Índio e, especialmente, a Independência. Para o 7 de Setembro, as escolas de ambos os Postos organizavam desfiles, ora na própria comunidade, na cidade mais próxima, ou ainda, em Porto Alegre. Nesse sentido, é possível perceber que os Postos atendiam às orientações do SPI que determinavam que fosse ministrada educação cívica, com o objetivo de incorporar os índios à sociedade brasileira de modo que pudessem cumprir todos os deveres cívicos.

No entanto, preciso assinalar que o ensino do civismo não era privilégio das escolas do SPI, constituindo forte elemento também nas escolas não indígenas. Desde a proclamação da República, o Estado preocupou-se em romper com seu passado de “atraso” vinculado à monarquia e à escravidão; e em conceber uma cultura cívico-patriótica capaz de construir a nascente República e de produzir novos cidadãos. A educação foi entendida como instrumento estratégico para alcançar este fim; não apenas enquanto instrução, mas uma educação nacional e patriótica capaz de formar “brasileiros” (CASTRO GOMES, 2009). A partir da década de 1920, o civismo invadiu as escolas: bandeira nacional, hinos pátrios, mapa do Brasil, festas cívicas. (NUNES, 2000). Com o Estado Novo (1930-1945), o nacionalismo se acentuou, a ponto de a Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942 ter determinado que as escolas tivessem “cuidado especial e constante na educação moral e cívica de seus alunos”. O nacionalismo se manteve na ordem do dia e, em 1961, um decreto instituiu de forma obrigatória a prática de atividades extracurriculares de natureza moral e cívica em todas as escolas do país, tendo o ensino de moral e civismo sido incluído na LDB, promulgada no mesmo ano. Com a Ditadura Civil-militar essas práticas se intensificaram (EVANGELISTA, 2018), sendo, portanto, uma marca da educação brasileira durante todo o tempo de existência do SPI.

Para os anos 1950, há escassos registros do funcionamento da escola em Guarita, não sendo possível conhecer seu currículo. No final da década, o SPI lançou o Programa Educacional Indígena, e a escola do Posto Nonoai foi citada nos Boletins Internos por seu desempenho na aplicação do Programa. Transcrevi no capítulo anterior a maior parte de um relatório em que Emilia dos Santos Diniz prestava contas das atividades que estavam sendo realizadas, conforme as partes do próprio Programa. Na 1ª parte, a professora tratou das atividades agrícolas, em que mencionou a organização de uma horta e a criação de galinhas. Na 2ª parte, apresentou as aulas regulares, descrevendo os conteúdos de cada disciplina ministrada: aritmética, português: ciências naturais, geografia e história pátria. Na 3ª parte, discorreu sobre o programa de educação cívica e moral, que incluía o ensino de símbolos e cantos pátrios, comemorações de datas cívicas e palestras. Na 4ª parte, relatou esforços quanto a ensinamentos de higiene do corpo e vestuário; a existência de uma biblioteca infantil, jogos esportivos e brincadeiras; aulas de bordado e costura; e trabalhos de artesanato com taquara. Outro documento do período menciona também aulas de religião, que ocorreriam duas vezes por semana.

Quanto à década de 1960, os documentos de Nonoai não apresentam informações sobre o currículo escolar. Para Guarita, há mais dados, principalmente oriundos do relatório de Ney Land. Segundo ele, havia aula de “arte indígena”, conforme já mencionei acima, na escola dos luteranos e na da seção Tenente Portela. Nesta ele também refere “práticas rurais”. Na escola da sede, o antropólogo registra “prática de horticultura e trabalhos manuais”. Anotações nas listas de chamada e outros documentos produzidos pelo encarregado apontam também para a presença de ensinamentos cívicos, especialmente a partir de comemorações de datas cívicas.

O ensino agrícola foi previsto pelo SPI desde sua criação em 1910 e recebeu maior destaque nas orientações do órgão a partir do Programa Educacional Indígena em 1959. Os documentos elaborados nos Postos Indígenas mostram indícios de que estas instruções foram, em certa medida, concretizadas. Em Nonoai, nos primeiros anos de Helena e Francisco Vieira e, mais tarde, no tempo da dona Loca. Em Guarita, há registro no relatório de Ney Land em 1964. No entanto, não foi mencionado em minhas conversas-entrevistas. Como disse anteriormente, não fiz uma pergunta específica sobre o tema, mas o ensino agrícola poderia ter sido referido pelos *kófa* quando questionei que aulas tinham na escola. Talvez não o considerassem conhecimento escolar; ou não tenha sido significativo para emergir à memória espontaneamente. Sandor Bringmann entrevistou Antônio Eufrázio, que também participou de minha pesquisa, e relatou sobre o trabalho de horta que os alunos faziam junto com a

professora. Segundo Bringmann (2015, p. 321), “as narrativas orais acompanham os registros documentais quando descrevem as atividades dos alunos indígenas nas hortas escolares”, mas afirma que “não são explícitos nas entrevistas maiores detalhes sobre as práticas de ensino rural e doméstico conforme previa a proposta de criação desses clubes [agrícolas] pelo SPI”.

O desencontro entre informações oriundas dos relatos e dos documentos pode ter diversas explicações. Algumas delas têm relação com a própria natureza do registro escrito: encarregados e auxiliares de ensino podem ter incluído descrições de atividades que jamais aconteceram, preocupados em mostrar serviço a seus superiores; há lacunas de documentos para inúmeros anos, ou porque não foram produzidos, ou porque não foram armazenados no arquivo por motivos que fogem à esta pesquisa. Outras explicações são relacionadas à natureza da memória: experiências tendem a ser lembradas quando são percebidas como significativas; lembrar é um processo ativo de criação de significados, que acontece a partir do presente.

As respostas do *kófa* Julio da Silva, quando em um segundo momento foi questionado se lembrava de que houvesse horta ou galinheiro na escola, ajudam na compreensão da falta de detalhes ou informações sobre o ensino agrícola. Ele falou que os kaingang não comiam salada naquela época, de modo que a horticultura não fazia sentido para os alunos. Conforme texto publicado no Boletim Interno<sup>17</sup> em 1959, o SPI tinha consciência disso: “Nas comunidades indígenas, mesmo aquelas integradas na economia regional, geralmente, não são encontradas hortas, e portanto, os alunos indígenas, não deverão, a despeito das práticas rurais que conhecem, saber nada sobre horticultura”.

Somente quando lhe foi dito afirmativamente que haveria atividades agrícolas na escola, Julio da Silva conseguiu dar sentido a recordações de coleta de esterco de gado orientada pela professora. Percebeu, a partir de seu entendimento atual, que aquela atividade devia ser para o preparo da terra da horta escolar. Se os ensinamentos que constam nos documentos aconteceram realmente, ou da forma como foram narrados, não temos como saber. O que pude constatar é que, provavelmente, não marcaram a memória dos *kófa* a ponto de serem compartilhados comigo porque não devem ter sido tão significativos. A aula que se sobressaiu foi a de português – e também as atividades cívicas. A documentação produzida nos Postos e os documentos oficiais do SPI corroboram essa informação.

Como afirma o relatório anual<sup>18</sup> do próprio órgão em 1953, de modo geral, as escolas do SPI eram “essencialmente idênticas as escolas rurais do Brasil, usando os mesmos métodos e até o mesmo material didático” e, como o Serviço mesmo reconhecia, era “evidentemente

inadequado para os índios”<sup>xii</sup>. De acordo com este relatório, o currículo tinha como base principal a alfabetização em português. A aprendizagem da língua portuguesa foi um acontecimento que marcou a vida daquelas pessoas naquele momento, em certos casos tendo causado dificuldades, como relataram alguns *kófa*. Aos poucos a língua nacional foi sendo incorporada e valorizada pelas pessoas, principalmente pensada a partir do presente, em que é aspecto fundamental na vida dos kaingang.

#### **4.4 A língua e o nome kaingang na escola**

Como anunciei no início desta tese, uma questão que eu buscava confirmar em minhas conversas-entrevistas referia-se à proibição do uso da língua kaingang na escola e ao conseqüente castigo físico caso os alunos falassem o idioma originário, conforme lembranças de Bruno Ferreira que frequentou a escola na década de 1970. Meu interesse era descobrir se isso havia iniciado no tempo do Serviço de Proteção aos Índios – e que impacto a escola do SPI teria tido na perda linguística para os kaingang. Porém, como escrevi na parte 3, minha suspeita não se confirmou. Fui surpreendida pelos relatos dos *kófa*, ao contarem que falavam em kaingang “normalmente” em sala de aula e que não havia nenhum tipo de punição por isso. “Os alunos sempre falavam no idioma.”, disse João Vaz, de Nonoai. “Podia falar. Não tinha problema nenhum.” Foram as palavras Luiz Emilio, de Guarita.

Embora o kaingang não fosse proibido, ele não tinha espaço na formalidade da escola. A professora ensinava em português, os livros e os materiais didáticos eram em português, as atividades de aula eram em português. “Mas lá na escola, geralmente dentro da sala de aula, era tudo português”, disse João Vaz. “[As aulas] eram tudo em português”, falou Poli Emilio. Conforme apresentei acima, o objetivo principal da escola do SPI era a alfabetização em português. O mesmo relatório de 1953 desaconselhava a adoção da alfabetização em língua indígena. “A alfabetização bilingue exigiria o preparo de uma infinidade de gramáticas para as várias línguas e alfabetos falados pelos índios e a preparação de outros tantos professores capazes de aplicá-los, o que foge inteiramente as nossas possibilidades”. Diante da impossibilidade do SPI, missões religiosas estavam ocupando esse vazio deixado pelo Estado. No caso dos kaingang, tanto a Igreja luterana quanto a Missão Novas Tribos do Brasil contava com linguistas estudando seu idioma originário e traduzindo textos bíblicos. A culminância

---

<sup>xii</sup> É importante notar que a escola do SPI, mesmo não estando vinculada ao Ministério da Educação, seguia os movimentos da escola não indígena, que eram pontuais até a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1961.

desse processo foi a criação da Escola Normal em Guarita, sendo o primeiro curso de formação de professores indígenas bilíngues do país.

Trago para a discussão a interpretação de Andila Inácio sobre esse processo, destacando que, além de ter frequentado a escola na década de 1960<sup>xiii</sup> e ter se formado monitora bilíngue na Escola Normal em Guarita, ela cursou o Terceiro Grau Indígena na UNEMAT<sup>xiv</sup>, participou da fundação da Associação de Professores Bilíngues Kaingang e Guarani (APBKG), atuou na sala de aula por décadas e é, ainda hoje, uma reconhecida liderança. Sua visão é resultado de anos de reflexão acerca da educação escolar kaingang. Andila Inácio (2010, p. 26) afirma que a inserção de escolas nas comunidades indígenas causou um “conflito linguístico”. “Os professores não-indígenas só falavam e entendiam o português, e por sua vez, os alunos kaingang só falavam e entendiam sua língua materna, o kaingang”. Ela referencia a existência de castigos, sem indicar se essa prática havia ocorrido desde sempre ou iniciou-se em algum momento específico:

Então as crianças foram proibidas de falar o kaingang dentro da sala-de-aula, e as que insistiam em falar sua língua eram castigadas e, por medo dos castigos, as crianças se esforçavam a aprender a língua portuguesa. Os que tinham mais dificuldades abandonavam a escola sem nada aprender e, pior de tudo, ficavam rotulados de burros, incapazes.

Outros trechos de seus escritos relatam que foi na década de 1970, época em que os monitores bilíngues começaram seu trabalho nas escolas, que o povo kaingang passava por um momento crítico em relação a sua língua, indicando que, talvez, uma repressão maior ocorreu a partir da criação da FUNAI.

Naquela época, o povo kaingang passava por um período, talvez o mais sério, de conflitos quanto à sua identidade, pois não queriam ser mais “índios”. Tinham vergonha pois aprendiam que “a sua língua não valia nada”, seus conhecimentos também não, e por isso não queriam ser “índios”. Queriam ser “brancos”, não queriam mais que seus filhos aprendessem o kaingang e sim o português, supostamente uma língua superior (INÁCIO, 2010, p. 29).

Não pretendo, com isso, eximir o SPI dos estragos causados, pois é evidente que o que ocorria na década de 1970 era, em certa medida, resultado dos trabalhos do SPI. Mas não posso

---

<sup>xiii</sup> Conforme já apontei, Andila Inácio iniciou seus estudos em uma escola estadual no toldo Carreteiro durante a época de existência do SPI, mas a conclusão do primário se deu no tempo de atuação da FUNAI – que assumiu a responsabilidade por todas as terras indígenas demarcadas no Rio Grande do Sul: os antigos Postos do SPI e os toldos do governo do estado.

<sup>xiv</sup> Em 2001, a Universidade do Estado de Mato Grosso criou o curso de Licenciatura Específica para Formação de Professores Indígenas, que ficou conhecido por 3º Grau Indígena. FACULDADE Indígena Intercultural – Histórico. **UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso**. Disponível em: <http://portal.unemat.br/?pg=site&i=indigena&m=historico> Acesso em: 28 de ago. 2020.

ignorar os inúmeros relatos que ouvi sobre a língua kaingang em sala de aula. Ao perguntar-me se os *kófa* poderiam ter intencionalmente omitido informações sobre proibições e castigos relacionados ao uso de seu idioma originário na escola, concluí que isso seria improvável. Primeiro, pelo número elevado de pessoas com quem conversei. Segundo, porque houve, sim, relatos sobre castigos físicos na escola, mas não motivados pela questão linguística. Destaco que minha intenção é buscar compreender o processo de desvalorização e perda linguística, identificando o momento em que se tornou mais acentuado.

Nesse sentido, ao analisar as palavras dos *kófa*, é possível perceber que, mesmo que as crianças pudessem falar sua língua nativa livremente e sem qualquer tipo de punição, isso não significa que não havia dificuldades. João Pedro *Gavogsi*, que estudou em Nonoai na década de 1940, disse: “Sofremos muito com a professora pois não entendíamos português”. Antonio Tomais Pereira, que estudou cerca de 20 anos depois, fez relato semelhante: “A professora era muito boa, tratava muito bem, ensinava muito bem. Mas nós tínhamos uma dificuldade... naquela época o português era muito difícil, era muito difícil...”. O mesmo aconteceu em Guarita, conforme as palavras de Luiz Emilio: “Mas como nós éramos falantes só no nosso idioma, foi bastante complicado, foi bastante difícil. Então, nós não entendendo a explicação da professora, nós não tínhamos como perguntar o que a gente não entendia”. A fala de Julio da Silva revela que, por vezes, as crianças contavam com o apoio de um adulto que já dominava o português: “Muita gente não compreendia, daí o nosso *cabo* velho dizia ‘É assim, assim’. Ele dizia para nós. Ele cuidava as crianças. O Cavanheque.”.

Se esses kaingang com quem conversei seguiram na escola apesar das dificuldades, esta não foi a realidade de todos. Choque, medo e insegurança certamente foram vivenciados por muitas crianças. O relato de Andila *Nivygsãnh* (2010, p. 178) sobre sua primeira experiência na escola no toldo Carreteiro na década de 1960 é esclarecedor nesse sentido:

Meu professor, que não era indígena, me levou até a classe, como era chamada pelos brancos. Nos bancos sentavam duas crianças cada, e o professor começou a falar comigo, mas eu não entendia nada. Quanto mais ele tentava se comunicar comigo, mais assustada eu ficava. Saí correndo da sala, chorando desesperada, tomei o caminho de volta para casa. Nos próximos dois anos, em vão meu pai tentou me fazer voltar para a escola, mas não me convenceu. No decorrer deste tempo, eu já havia aprendido a falar algumas palavras em português, então aceitei voltar para a escola.

A escola do Serviço de Proteção aos Índios adentrou as comunidades portando a língua portuguesa. Era a língua da oficialidade e do conhecimento. O kaingang não era proibido, mas não tinha espaço no ritual escolar. O espaço do saber-poder da sala de aula era ocupado pela língua nacional. A escola foi impondo o português e, pouco a pouco, os alunos começavam a

falar a língua, mas não incólumes. O sofrimento vivenciado por essas crianças que, por um lado não compreendiam a professora e não eram compreendidas e, por outro, aos poucos aprendiam que o que “realmente” importava estava em português, mostra que havia uma violência simbólica em ação nessa escola. Nesse sentido, a escola operou, de uma parte, como uma porta de entrada para a língua portuguesa nas comunidades kaingang; e de outra, como enfraquecedora da língua kaingang, que não tinha espaço no processo de ensino-aprendizagem e não carregava o mesmo valor. Não existia a opção de ficar monolíngue, e as gerações que frequentaram estas escolas foram provavelmente as primeiras a serem bilíngues.

Apesar disso, nos anos do SPI a língua kaingang detinha certa potência no espaço escolar, pois estava viva na boca das crianças. Encarregados e auxiliares de ensino esforçavam-se em aprender o idioma das comunidades. Em Nonoai, diversas pessoas me contaram que a missionária Maria José Cardoso falava kaingang; Argemiro Tomas Pereira disse que Francisco Vieira também aprendeu a falar. De acordo com o relatório de Ney Land em visita a Guarita, Acyr Barros falava perfeitamente kaingang; e a professora Janeti entendia um pouco. Perguntei a Luiz Emilio se as professoras aprenderam um pouco de kaingang ou não falavam nada, e sua resposta vai no mesmo sentido: “A gente nunca praticou com elas né. Mas claro que... elas estão no meio da indiada. Tem que ter aprendido alguma coisa”. Santo Claudino revelou que inclusive as crianças não indígenas que frequentavam a escola passavam a falar a língua indígena. “Tinha uns três, quatro *fóg* que estudavam conosco. Depois eles falavam bem em índio. Eles aprendiam a falar em índio.” As crianças detinham um conhecimento que lhes permitia xingar as professoras na língua, conforme contou Felipe Alfaiate. Algo que era desaprovado por elas, como relatou *Manhmur* sobre a escola em Nonoai: “Só que ela dizia, ela reclamava, daí ela dizia: ‘Mas não vão falar de mim porque eu não entendo’”. Penso ser importante dizer que em minhas conversas-entrevistas os *kófa* não transpareceram nenhum tipo de mágoa ou sentimento negativo quando perguntei sobre a questão linguística na escola.

Outras reflexões de Andila Inácio (2010) reforçam minha hipótese de que a perda de espaço da língua kaingang para a língua portuguesa na escola parece não ter ocorrido no tempo do SPI, em que o idioma originário predominava nos espaços da comunidade indígena, e a comunicação entre professor e aluno provavelmente ainda era difícil. Ela explica que a criação da Escola Normal Indígena foi consequência dos não indígenas perceberem que o modelo de escola existente não tinha êxito porque o ensino-aprendizagem era muito reduzido. O curso de monitores bilíngues foi a alternativa encontrada, pois eles atuavam como “ponte” na transição da língua kaingang para a portuguesa. Ao pensar sobre os primeiros anos de atuação dos monitores indígenas nas escolas, ela afirma que “o rendimento dos alunos junto aos professores

não-indígenas era quase insignificante, ao contrário dos monitores bilíngues” (INÁCIO, 2010, p. 29). Ou seja, com os professores não indígenas, os alunos continuavam falando sua língua e não adquirindo o português; foi com a atuação dos professores kaingang que as crianças passaram a aprender a língua nacional – tema que discuto na sequência.

O uso ou não dos nomes kaingang na escola do Serviço de Proteção aos Índios também merece reflexão, na medida em que pode ter contribuído para o desuso dos nomes originários. É preciso destacar que na cultura kaingang o nome da pessoa tem uma importância central. De acordo com Juracilda Veiga (2006, p. 145), os kaingang “acreditam que o ser humano é formado do organismo e de espírito, sendo este último relacionado ao nome. [...] O nome Kaingang (*jji*) é uma identidade social e cerimonial, com o *jji* o indivíduo recebe os papéis sociais e/ou cerimoniais correspondentes ao nome”.

Em Nonoai, os nomes dos alunos foram registrados nas listas de frequência em português até a publicação da Diretoria, por meio do Boletim Interno em junho de 1942, em que se recomendava que os nomes indígenas não fossem trocados por outros da língua portuguesa, pois os seus eram “quasi sempre bonitos, poeticos e mesmo honrosos nomes indígenas, geralmente ligados ao seu aspecto fisico, ás suas atitudes morais ou a natureza que os rodeia, e, por isso, tambem muito mais significativos que os de João, de Antonio, de André. etc... com que são crismados entre nós”. Nota-se, portanto, que do ponto de vista do SPI, ao menos oficialmente, havia a valorização dos nomes indígenas nesse período.

Como resultado, o Posto Indígena Nonoai começou a registrar os nomes indígenas das crianças em agosto daquele ano, a ponto de, no início de 1943, serem escritos exclusivamente nas línguas kaingang e guarani – o que foi reconhecido pela Diretoria do SPI, que publicou um elogio no Boletim de fevereiro. Mais uma prova de que o encarregado e a auxiliar de ensino acolheram as orientações da Diretoria é que registraram correções nos nomes das crianças na lista de chamada e no relatório do mês de abril. Relembro anotação feita por Francisco Viera, pois é ilustrativa nesse sentido:

E assim tem este Posto os lindíssimos nomes indígenas de todos os seus índios; nomes por que eram sempre tratados, de preferência, e hoje com grande satisfação o Posto os vê oficializados. Este Posto pede vênha para lançar um apelo à alta direção do SPI a fim de que se mantenha a grafia antiga dos nomes próprios indígenas com o fim de conservar o patrimônio da língua indígena em vias de desaparecimento.

Em agosto de 1943, com a mudança no modelo do mapa de frequência escolar, que criou duas colunas para os nomes, eles passaram a ser listados em português e nas línguas indígenas. A partir daí, nos anos em que Helena Vieira esteve à frente da escola, além de todas



as crianças terem seus nomes escritos em português, na sua grande maioria, estavam também registradas em suas línguas originárias, com algumas exceções.

O modelo das listas de frequência foi modificado novamente em 1950, voltando a constar apenas uma coluna para o nome. Os professores a cargo da escola em 1950 e 1951 fizeram os registros majoritariamente somente em kaingang. Foi em 1952, com a chegada de uma nova professora, que todos os nomes passaram a ser escritos exclusivamente em português – à exceção de um único aluno que foi mantido em kaingang. Como escrevi anteriormente, o encarregado de Nonoai continuava sendo Francisco Vieira, o que leva a crer que a decisão sobre o registro dos nomes dos alunos correspondia à pessoa a cargo da escola. Desse momento em diante, parece ter se encerrado a política que havia até então de grafar e valorizar os nomes indígenas. No tempo da dona Loca (1956-1960), a maioria dos nomes eram escritos em português; e um menor número na língua originária. Nos últimos dois anos (1966-1967), quando a direção da escola estava nas mãos das missionárias, a totalidade dos nomes foram grafados somente em português. Observo que esta situação não se restringia à escola. Localizei mais de uma centena de registros de nascimento, óbito e casamento entre os anos de 1957 e 1960, e todos os nomes foram escritos em português – à exceção de dois que apresentam o nome em português e um segundo nome em língua kaingang.

Para o Posto Indígena Guarita, só encontrei o registro de nomes na língua kaingang na única lista de frequência escolar da década de 1940. Vale lembrar que o modelo de mapa de frequência de 1944 possuía colunas específicas para o nome em português e para o nome indígena. Mesmo assim, dos 47 alunos indígenas, 22 não têm o registro de seu nome nativo. Alguns motivos para isso poderiam ser: que a professora não tivesse conhecimento dos nomes indígenas; que os alunos preferissem utilizar o nome em português na escola; que não usassem o nome kaingang ao se relacionar com o mundo não indígenas ou ainda de modo geral; ou ainda que alguns não o tivessem mais – questões que discuto na sequência.

Uma pista para compreender esse fenômeno (do uso ou não dos nomes kaingang na escola) vem de minhas conversas com os professores kaingang. Diversas vezes escutei falarem que em sua língua o nome em kaingang era referido por *jji kórég*, e o nome em português por *jji há*, expressões que podem ser traduzidas por “nome ruim, feio” e “nome bom, bonito”. A antropóloga Juracilda Veiga (2006) busca explicar os significados para esses termos na tradição e ressalta a dificuldade em determinar o que seria *jji kórég*<sup>xv</sup>. Ela infere que tradicionalmente este era um nome não-legítimo. Afirma, no entanto, que em seu trabalho de campo em Santa

---

<sup>xv</sup> Para esta explicação em maior detalhe, ver Veiga (2006).

Catarina, na década de 1990, se deparou com informações que contradizem essa teoria: em certos contextos, a palavra *kórég* tem conotação positiva, de bravo, valente. “No Xaçecó os *jji kórég* são considerados nomes fortes. Pessoas com esses nomes podem ir ao enterro, ir ao cemitério, que não correm risco de ficar doentes ou morrer, enquanto pessoas *jji há* não poderiam fazer as mesmas coisas porque ‘poderia lhes fazer mal [...]’”(2006, p. 151).

Segundo Juracilda Veiga, a missionária e linguista luterana Ursula Wiesemann, informa que entre os kaingang do Rio das Cobras, no Paraná, na década de 1960, o *jji há* era associado ao nome cristão (em português) e *jji kórég* ao nome indígena. Wiesemann (1960) apontou à época que os nomes em português eram priorizados pelas pessoas em comparação a seus nomes em kaingang. Para Veiga, esta transformação, ocorrida após o contato, poderia ser explicada pela transposição para as relações de poder entre “brancos” e índios, do que era a relação interna entre os kaingang verdadeiros e os kaingang ruins ou ilegítimos. Delvair Melatti (1976, p. 61), referindo-se aos kaingang de São Paulo na década de 1970, revela situação similar: “a geração mais nova possui apenas nomes pessoais fok, havendo poucas crianças com nomes pessoais em Kaingáng”.

Os Kaingáng paulistas justificam a perda paulatina dos hábitos de nominação na sua prole de várias maneiras: as velhas que costumam dar nomes, se recusam a fazê-lo porque são esquecidos rapidamente; se consideram “civilizados”; está em desuso (“fora de moda”); simplesmente não desejam fazê-lo e porque as pessoas mais velhas não vão nominá-los. [...] Os chefes de Postos estimulam os Kaingáng a darem nomes pessoais indígenas aos filhos. A kaingáng Mariana, do Icatu, comentou que põem nome pessoal de “bugre” nas crianças porque os chefes de Postos pedem, a fim de que “eles não percam”, senão os fok dirão que não são índios. Atualmente os índios são quase todos batizados, sendo portadores de nomes pessoais fok escolhidos pelo pai ou pela mãe, ou pelo padrinho de batismo e/ou pelo chefe do Posto. Muitas famílias não apreciam a intervenção do chefe, na escolha do nome próprio da criança, pois geralmente pensam chamá-la por outro nome. (p. 63-64).

Nos anos 1990, Juracilda Veiga encontrou-se com pessoas que usavam o nome cristão antes do nome indígena e com outras que não usavam mais o nome próprio, empregando apenas o nome em português. Conversando com professores kaingang do Rio Grande do Sul, encontrei situações semelhantes às referidas por Veiga. Paulo Isaías da Silva contou que, em sua família, ele e suas irmãs não receberam nome kaingang quando nasceram. O mesmo foi relatado por João Fortes; ele só recebeu um nome originário anos mais tarde. Danilo Braga revelou que esta situação é mais comum em famílias de não falantes da língua nativa, mas ressalto que esse não é o caso dos professores citados. Ele falou ainda que, com o fim da tutela da FUNAI, as pessoas passaram a registrar o nome kaingang na certidão de nascimento, mas o mais habitual é que ele seja registrado como um segundo nome, seguido do nome em português. Esse movimento pode ser percebido tomando como exemplo os casos de Paulo e João. Ambos

deram nomes kaingang a seus filhos. João teve filhos na década de 1980 e não chegou a registrar os nomes em cartório. Paulo, por outro lado, que teve filhos já nos anos 2000, registrou os nomes em kaingang seguidos do nome em português.

Danilo Braga relatou que, em conversas com outros professores kaingang, avaliaram que a desvalorização dos nomes originários se deveu, em grande parte, à atuação da Igreja. Afirmou que ela teria sido responsável por introduzir a associação de *jji há* ao nome cristão e *jji kórég* ao nome kaingang. Explicou que, com isso, a Igreja fez com que os kaingang tivessem vergonha de seu nome nativo e passassem a usar o nome em português.

Quando nós éramos crianças e nos perguntavam ‘*ne nê ã jji há tí?*’ Qual o seu nome bonito? Nós falávamos o português. Danilo, por exemplo. Não falava o nome kaingang. Quando perguntavam: ‘*ne nê ã jji kórég tí?*’ Qual o seu nome feio? Nós falávamos o nome kaingang. [...] Pela pergunta que se fazia, a criança já ia entendendo o que era o nome bonito e o que era o nome feio. [...] Por muito tempo, na época do SPI e da FUNAI, até a década de 1990, era vergonha mesmo. Como é que uma pessoa ia responder se tu está perguntando para ela: qual é o teu nome feio? A pessoa se sente constrangida e acaba não respondendo, vai dizer que não tem. Aos poucos, o uso do nosso nome foi caindo em desuso.

Danilo contou que na certidão de nascimento da FUNAI o nome principal era registrado em português e apenas num “cantinho” do documento havia um espaço designado para o registro do “nome como é conhecido na tribo”. Esta informação corrobora a ideia da importância da oficialidade na manutenção e na valorização dos nomes – como a lista de frequência escolar. Se esta ação colonizadora sobre os nomes indígenas por parte do Estado iniciou-se com os órgãos indigenistas, certamente ela é de mais longa data por parte da Igreja. O jesuíta Carlos Teschauer foi a Nonoai em 1891 com o objetivo de visitar o local onde missionários de sua congregação haviam atuado, no final de 1840 e depois na década de 1870, e mostra que esta situação já estava posta. “Tomando nota de seus nomes, deram nomes brasileiros; insistindo com eles, como que envergonhados, confessaram os seus nomes indiativos” (TESCHAUER, 1905, p. 164). A seguir, o padre lista os nomes das pessoas, apresentando o nome em português acompanhado de um segundo nome kaingang. Ou seja, no final do século XIX já havia registro de que os kaingang preferiam usar o nome em português, ao menos quando se relacionavam com não indígenas, e sentiam vergonha de revelar seus nomes nativos. Registros históricos e estudos antropológicos fornecem pistas sobre como ocorreu a imposição dos nomes em português, e percebe-se que há um interesse nos kaingang em compreender melhor esse processo e, mesmo, em revertê-lo.

Danilo Braga relatou que a nova geração de professores kaingang, formada a partir de 1990, tem tomado ações para revitalizar e valorizar os nomes indígenas. De acordo com Danilo

Braga, os professores vêm trabalhando para que as crianças deixem de ter vergonha do seu nome kaingang. Ao invés de trabalhar com as crianças seus *jji há* e *jji kórég*, agora tratam de perguntar: *ne nẽ ã jji ti, ãg vĩ ki?* (qual o seu nome na nossa língua?) e *ne nẽ fóg vĩ ki ã jji ti?* (qual o seu nome em português?). Presenciei em um encontro da Ação Saberes Indígenas na Escola, em Marcelino Ramos (RS), em 2017, a fala do professor Dorvalino *Kogja* Joaquim, convocando seus colegas a um movimento pelo registro dos nomes originários em cartório como o primeiro nome.

A pesquisadora maori, Linda Tuhiwai Smith (2012), relata que história semelhante ocorreu com seu povo na Nova Zelândia. Ela escreve que lá o batismo introduziu nomes cristãos e sobrenomes, e a escolarização abreviou nomes ou introduziu nomes genéricos e apelidos. Como resultado, as comunidades maori passaram a esconder seus nomes indígenas, usando-os somente em cerimônias ou como segundo nome. No caso dos kaingang, vemos que houve forte influência da Igreja e do Estado no registro dos nomes, seja no batismo ou na certidão de nascimento do SPI e da FUNAI. Acrescento que a escola também cumpriu um papel nesse sentido. Se na década de 1940 a Diretoria do SPI criou um espaço para a existência dos nomes kaingang, o novo modelo de frequência escolar dos anos 1950 eliminou esse espaço. Em Nonoai, o registro dos nomes originários foi uma causa “abraçada” pelos gestores do Posto naquele primeiro momento, possivelmente, fazendo com que os nomes kaingang subsistissem por mais tempo, mesmo quando o lugar designado papel havia desaparecido – mostrando que a função do encarregado e da auxiliar de ensino eram determinantes nesse sentido.

O desaparecimento dos nomes nas chamadas, tanto em Nonoai quanto em Guarita, evidencia esse processo de desvalorização dos nomes kaingang, na medida em que foram apagados da oficialidade. Identifiquei movimentos diversos que operaram nesse sentido. O próprio SPI eliminando a coluna para o nome indígena; os gestores da escola que passaram a registrar o nome somente em português de modo deliberado ou porque as próprias crianças, percebendo a desvalorização, passavam a sentir vergonha e a ocultar seus nomes originários. Considerando os *kófa* coautores desta pesquisa, somente em Nonoai deparei-me com duas pessoas que são conhecidas na comunidade por seus nomes kaingang: *Tuieg* e *Manhmur*; situação que não ocorreu em Guarita, onde todas as pessoas com quem conversei usavam somente seus nomes em português. Embora seja uma amostragem pequena para fazer uma generalização, esta realidade me fez supor que o espaço ocupado pelos nomes indígenas na oficialidade, durante o tempo do SPI, pode ter influenciado de modo positivo para que os nomes kaingang perdurassem em Nonoai.

#### 4.5 As impressões afetivas dos *kófa*

Um elemento da pesquisa que eu não poderia deixar de discutir foram as impressões afetivas dos *kófa* sobre seu passado e as emoções sentidas ao rememorar sua história transmitidas durante nossas conversas. Confesso que minha primeira reação foi de surpresa. “Fiquei com a impressão que as memórias eram mais boas do que ruins lá daquela escola né? Foi uma época boa na sua vida”, eu disse a Santo Claudino, na primeira conversa-entrevista de minha pesquisa. “Boa. Boa mesmo”, ele me respondeu. Fui surpreendida, talvez, porque eu esperasse memórias negativas, afinal muito tinha lido sobre os horrores que o Serviço de Proteção aos Índios havia causado aos povos indígenas. Destaco experiência semelhante vivenciada por Edinaldo Freitas em sua pesquisa sobre a Guarda Rural Indígena (GRIN) entre os Krahô, na década de 1970. Ele entrevistou ex-guardas indígenas e encontrou-se com uma série de aspectos contraditórios, em que se destacaram memórias positivas, vínculos afetivos e um sentimento de orgulho – os quais não eram esperados. “A fala dos Krahô deixa uma expressão de positividade da experiência militar da GRIN, ao contrário do que se esperava pela análise da documentação escrita, dos depoimentos dos antropólogos e da bibliografia mais geral sobre a política indigenista da época” (FREITAS, 2004, p. 195).

O fato é que escutei muitas memórias positivas nos relatos dos kaingang. Por isso, em Nonoai, quando retornei para fazer a gravação dos vídeos, incluí perguntas ao final das conversas para conhecer mais sobre o sentimento que essas lembranças evocavam e sobre o que consideravam importante em sua história. “E quando o senhor lembra desse tempo em que era aluno, o que o senhor sente assim, é uma memória boa, uma memória ruim, o que o senhor sente daquele tempo?”, questionei *Tueig* antes de encerrar nossa gravação. “Eu, pra mim, era boa, é, aquele tempo”. Os elementos mais comumente lembrados, com tom de positividade, foram os colegas, as professoras e a própria aprendizagem. “A escola era boa entre tanta gurizada”, falou Felipe Alfaiate. “Eram professoras boas. Como nós aprendemos foi com elas”, disse João Vaz. “Eu gostava de ir para a aula. Vinha de longe. Com chuva também”, contou Dario Sales. Luiz Emilio elogiou, inclusive, a alimentação escolar: “A merenda era boa. Boa demais”.

Lendo sobre os internatos no Canadá e nos Estados Unidos, também me deparei com depoimentos positivos que me chamaram atenção. Os internatos na América do Norte são conhecidos pela retirada forçada das crianças de suas famílias; pela proibição da língua indígena; pela aplicação de castigos físicos; e inclusive por situações de abuso sexual, fome, doença e morte de alunos. Mas essas não foram as experiências de todas as crianças. Há quem diga que os anos escolares foram os mais felizes de sua vida. Que lembram do que aprenderam,

da comida boa, do professor querido (BAUER, 2017). Em relação à educação escolar do SPI no Brasil, outros pesquisadores também registraram memórias positivas em entrevistas com pessoas que frequentaram a escola naquele tempo: Antonella Tassinari (2001) e Edson Brito (2012) junto aos indígenas do Uaçá; Gilberto Ferreira (2016), entre os kariri-xokó e xucuru-kariri; e Renata Giroto (2007), com os indígenas da Reserva de Dourados. De acordo com Giroto, as pessoas que entrevistou destacaram que “era uma época boa”: gostavam de estudar, a professora ensinava bem, era uma alegria aprender, era bom por causa dos colegas. Ao mesmo tempo, relataram aspectos negativos, evidenciando certa ambiguidade nos relatos, semelhante ao que encontrei em minha pesquisa ao fazer uma análise mais cuidadosa.

A maioria dos *kófa* relatou sobre as dificuldades para frequentar a escola, como a longa distância que tinham que percorrer, a falta de roupa e calçado, às vezes a falta de merenda, e ainda a língua portuguesa, como já comentei. No entanto, algumas pessoas apresentam nitidamente essa ambiguidade, de acharem positivo apesar das dificuldades. “Aquele tempo eu acho que era bom para estudar, com tudo que nós saíamos a pé pra aula, né”, disse-me *Tuiég*. “Era bem divertido, porque naquela época era muito diferente, daí nós gostávamos de estudar, como nós dissemos, que não havia transporte, era a pé que nós íamos estudar. Hoje é muito diferente, tem transporte para as crianças, naquela época não tinha isso. E a gente gostava de estudar”, contou Juraci Nascimento.

Por outro lado, Antônio Veloso disse que não gostava de ir à escola e explicou porque: “A gente não tinha roupa, tinha que chegar em casa, lavar, para o outro dia vestir de novo, né, para ir para aula. Calçado nem se fala, calçado era difícil, era tudo pé no chão, era frio ou calor nós tínhamos que vir de pé no chão. Então, era difícil aquela época”. Ainda disse: “Hoje é primeiro mundo para estudar”. Na mesma linha, falou Antonio Tomais Pereira:

Nosso tempo de escola foi muito difícil, para nós era muito difícil. [...] E eu, principalmente, morava longe, dava uns 3 km e pouco e aí era muito difícil, tinha que atravessar um mato, era bem longe né e a gente não era acostumado a sair muito longe sozinho, não tinha companhia. Então a gente sofreu muito naquela época. Não tinha merenda, não tinha transporte escolar, né, isso era muito difícil na época, não tinha nada, só um caderninho, a gente pegava uma folha, né, para estudar. [...] A professora era muito boa, tratava muito bem, ensinava muito bem. Mas nós tínhamos uma dificuldade... naquela época o português era muito difícil, era muito difícil... [...] Então hoje tem oportunidade para as crianças, né. Tem esses pequenos aí [aponta para seus netos], hoje que eles estão indo na aula, vão na aula, o ônibus passa aí, leva eles, traz. Na nossa época, nós na idade deles não tinha nada disso.

O que também me chamou atenção nos relatos foi o sentimento um tanto nostálgico em relação ao passado e uma noção de que a vida antes era melhor. É importante lembrar que isso é recorrente entre os velhos, conforme aponta Elcéa Bosi (1994, p.82): “A conversa

evocativa de um velho é sempre uma experiência profunda: repassada pela nostalgia, revolta, resignação pelo desfiguramento das paisagens caras, pela desapareção de entes amados, é semelhante a uma obra de arte”. Entre os kaingang, esse sentimento é ainda mais acentuado, na medida em que as últimas décadas transformaram profundamente seu modo de vida, introduzindo, inclusive, algumas novidades danosas. As referências ao respeito às regras apresentam, no entanto, elementos contraditórios. Por um lado, podem ser compreendidas nessa linha que salienta o quanto os jovens não seguem mais a tradição; em relação aos namoros, por exemplo. Por outro, exprimem aprovação de certas práticas autoritárias trazidas pelo SPI, como a proibição do consumo de bebidas alcoólicas. A seguir, transcrevo partes dos meus diálogos com algumas pessoas. Optei por reproduzir trechos mais longos para melhor expressar o pensamento dos coautores.

Juliana: E quando o senhor pensa nessa época assim, quando o senhor está lembrando, vem assim um sentimento bom, um sentimento ruim, saudade, como é que o senhor sente assim?

Antônio Veloso: Olha, eu, pra mim, eu sinto saudade daquela época né. A gente sente saudade, só que isso não volta mais né, passou. Então tem que pensar diferente daqui para frente, mas sente saudade. Naquela época lá todos se respeitavam, não tinha desunião, era um povo todo unido. [...]

Juliana: E o que o senhor acha que seria bom para as crianças e os jovens hoje conhecer desse tempo, o que é importante conhecer sobre esse tempo de quando o senhor era criança?

Antônio Veloso: Olha, eu gostaria que todos viessem ver o tempo que eu era criança, né. Por um lado, era difícil, mas por outro lado era bom. [...] Naquela época um filho tinha que ser como o pai quisesse, não como a gente quer, tinha que obedecer ao pai. Hoje não, a gente vê aí certos filhos ali, quando o pai fala, acham que não está certo. [...] Então era bom naquela época, né. Eu gostaria que essa piaçada de hoje, lembrasse isso aí que... Só que isso não volta mais né, o que passou não volta mais. Mas sente saudade, viu? Sente saudade disso aí. Eu sinto a saudade do que eu conheci, dali daquele tempo para cá, eu sinto saudade. Hoje a gente vai, tempo de pinhão, tu vai querer procurar um pinhão aí, não se acha mais, tem que caminhar longe. Naquela época lá, nós entrávamos no mato ali, nós já tirávamos uma quantidade de pinhão para ter, para comer, hoje não tem mais. [...] Eu diria assim, que um pouco dói no coração da gente ver o que viu e para hoje, na situação que nós estamos, né. Mas eu peço assim que venha a ser uma melhora, uma melhorazinha para nós né.

Juliana: E quando vocês pensam no tempo que eram alunos lá no tempo de escola, vocês têm... que sentimento que vem, assim, é bom, é ruim, é saudade, é dificuldade, o que é?

Juraci Nascimento: É saudade, saudade do tempo que nós estudávamos, porque a gente gostava né, de ir na aula e tudo reunido com os amigos, amigas. Depois a gente sente saudade né daqueles que morreram também que estudaram junto conosco, a gente fica com saudade. Quando eu me lembro assim, que tu estás fazendo perguntas eu estou... Com meus parentes que morreram né, minhas primas-irmãs que estudaram conosco e fico emocionada [lágrimas]. Minhas primas que morreram novas, que estudaram conosco né. Tem um irmão também que estudou conosco ele morreu bem novo. A gente se emociona.

Juliana: E o que o senhor acha que é importante as crianças e os jovens de hoje saberem daquele tempo que o senhor era criança, que o senhor era aluno?

Paulo Isaías da Silva: [Explica a minha pergunta em língua kaingang].

*Tuiég*: Hoje em dia, o que eu estou achando, filho, é que as mães não seguram mais os filhos. Então é isso aí que eu fico olhando. Não sei como é que deus ainda dá filhos para as mães de hoje em dia. Não cuidam mais direito dos filhos, é assim que eu fico cuidando. Naquele tempo não, as mães não deixavam as meninas brincarem com as piizadas... Era assim naquele tempo. E aconselhavam a piizada que não era para brincar com as meninas, era assim.

Juliana: Tem alguma coisa que o senhor gostaria de deixar registrado para os jovens sobre esse tempo antigo?

João Vaz: Eu acho que seria bom, que essa gurizada pensasse um pouco do passado e praticasse. Nessas épocas não tinham brigas. Brigava e ia para o *tronco*. Na época quando eu era piá. Brigava e ia para a cadeia, quando saiu a cadeia<sup>xvi</sup>. Claro que hoje continua a cadeia, mas é coisa de mais novo já. Mas não é fácil a piizada voltar.

Juliana: Então, nesse sentido, eu queria perguntar para o senhor o que o senhor quer deixar registrado aqui nesse vídeo para os mais jovens sobre aquele tempo que o senhor era criança? O que o senhor gostaria que as crianças, os jovens de hoje soubessem?

Paulo Isaías da Silva: [Explica a minha pergunta em língua kaingang].

Julio da Silva: Eu sempre dou conselho para os meus netos, bisnetos, para todos. Digo, você não faz esse erro, você respeita os mais velhos, as mulheres casadas. Naquele tempo não existia essa coisa de roubo. O finado meu pai dizia não isso, não faz aquilo. Então eu sempre dou conselho para os meus netos. E aquele que não escutou, azar é dele, né.

Juliana: E quem eram os amigos, colegas de escola que você lembra?

Poli Emilio: Pois é, era tão bom na nossa época, na nossa juventude. Hoje não. Hoje já tem umas porcarias, droga. Na época que nos éramos alunos não existiam essas coisas. Na época, nós não sabíamos nem o que era namorar. Hoje a maioria... Nós éramos amigos, éramos colegas. Hoje a nova geração está muito complicada. Hoje tem até droga no colégio. Na época nossas lideranças eram muito positivas. Na época não tinha tanta bebedeira. Na entrada do portão ali, chegou às 10 horas todo mundo era parado. Passou das 10 horas, ia direto para o castigo.

A memória é sempre evocada a partir do presente e, nesse sentido, tanto os pontos positivos quanto os negativos salientados pelos *kófa* são pautados pelos valores que eles têm hoje. Ao recordarem suas experiências escolares, é possível perceber que, por um lado, a educação

---

<sup>xvi</sup> Escutei diversos relatos sobre o *tronco* em Nonoai. De acordo com os *kófa*, era uma punição corporal aplicada tradicionalmente entre os kaingang. “O ‘tronco’ são duas varas grossas, finca duas no chão, bota a perna ali [no meio das varas]. E amarra. E fica ali. [...] Tinha gente que ficava até um dia ou dois. Sentado ali, gritando de dor”, descreveu João Vaz. Julio da Silva explicou que, com a chegada do SPI, esse tipo de castigo passou a ser utilizado também pelo órgão: “Era o chefe do Posto que mandava né. Ele que mandava em tudo. Ele mandava no *capitão* para botar no *tronco*. E a gente ia né. A gente era mandado, né”. Em relatório de 1945, Francisco Vieira fez o seguinte registro: “Os índios chefes têm deixado de dar como castigo o ‘tronco’, que muito sacrificava o preso, sendo, por conselho do Encarregado, substituído por trabalhos de roça ou outro qualquer trabalho”. Esta nota revela que o uso dessa punição pelo SPI também dependia de quem estava a cargo do Posto e que, ao menos durante a gestão de Francisco Vieira, foi desestimulada. **Relatório anual de 1945**. Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos, 20 nov. 1945. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_662\_51\_f1\_f13. Segundo Maria Celita, foi o cacique Alcindo Nascimento que acabou com o *tronco*, provavelmente no final dos anos 1960/início dos anos 1970. Por influência dos não indígenas, o *tronco* foi substituído pela cadeia, uma espécie de cárcere privado em que a pessoa fica trancada por determinado número de dias.



escolar é atualmente entendida pelos kaingang como fundamental, o que os faz valorizarem a oportunidade que tiveram. Por outro, a escola atual tem muitas facilidades (como transporte escolar, merenda, aulas bilíngues) que não existiam no seu tempo, e os leva a destacar as dificuldades pelas quais passaram. A consciência histórica dos kaingang com quem conversei mostra que: ao olhar para o passado a partir do presente, compreendem a importância daquela escola instalada pelo SPI; valorizam a escola atual expressando o empenho para que seus filhos e netos a frequentem; e entendem a importância do estudo para seu projeto de futuro. Apresento algumas passagens das conversas-entrevistas que são reveladoras sobre esse processo de apropriação da educação escolar. As palavras de Luiz Emilio mostram a compreensão sobre seu tempo como aluno. O relato de Antônio Veloso expressa a transformação que ocorreu em seu entendimento. A fala de Antonio Tomais Pereira manifesta a visão de que a educação tem a capacidade de melhorar o futuro.

Luiz Emilio: Eu gostava de estudar. Eu faltar um dia de aula para mim era um crime. Porque cada dia que passa eu percebia perfeitamente as novas coisas que eu estava aprendendo. Se eu começar a faltar, aí eu estou perdendo porque a professora que passa a matéria de hoje não vai repetir amanhã. É outra matéria daí. Então eu percebi muito bem e eu gostei de vir para escola e eu aprendi. Dentro de cinco irmãos legítimos, só eu que aprendi. Os outros foram também, mas não foram à frente não [risos].

Antônio Veloso: O pai não dava valor para escola, nem eu. Por isso que digo, hoje me arrependo por não ter estudado. [...] Mas só que através da dificuldade a gente se obrigou a abandonar o estudo. Hoje a gente acha falta disso, do estudo. Se eu tivesse estudado, quem sabe a gente tinha outro caminho melhor, né, e assim a gente está na mesma, né. Mas a gente agradece por isso, de ter aprendido esse pouco. [...] Hoje faço de tudo para os meus filhos irem. Hoje tudo é mais fácil.

Antonio Tomais Pereira: Olha, seria muito importante os jovens saberem dessas épocas, do passado, das dificuldades que nossos antepassados vinham passando e hoje nós também estamos passando. Para que o dia de amanhã, os que estão hoje estudando procurem estudar mais para um dia eles defenderem o povo.

Por fim, discorro sobre uma inquietação que me acompanhou durante toda a pesquisa. Enquanto eu me surpreendia com os relatos positivos por parte dos *kófa*, seus filhos contavam-me dos horrores do tempo do SPI. Já na fase de análise das entrevistas, eu ainda buscava compreender essa disparidade de visão sobre os mesmos fatos. Cheguei a pensar que talvez eu não tivesse tido acesso às histórias contadas aos próprios kaingang, que houvesse uma interdição intencional por parte dos meus entrevistados. Até que, em uma de nossas inúmeras conversas, resolvi indagar Bruno Ferreira sobre o assunto, e ele falou: “Nunca ouvi meu pai falar mal do SPI. Eles trabalhavam como escravos para o SPI. Mas achavam bom que ganhavam comida, roupa e churrasco. Eles nos contam os fatos e cabe a nós interpretar”. Isso foi o que fez em sua pesquisa Irani Miguel, professor kaingang formado na Licenciatura Intercultural Indígena da

UFSC. Seu estudo teve como objetivo analisar as memórias de anciãos e lideranças de Inhacorá sobre o tempo do SPI<sup>xvii</sup>. É importante notar que o pesquisador transcreveu as palavras de seus entrevistados apenas quando em língua kaingang, apresentando em português somente o que ele denominou “explicação”, ou seja, forneceu sua leitura sobre os depoimentos ouvidos.

A geração mais jovem, que não viveu sob a administração do SPI mas ouviu inúmeras histórias desse tempo, olha para o passado de seu povo com indignação. Este sentimento é certamente motivado pela compreensão de seus direitos, especialmente pós-Constituição de 1988 – conhecimento que seus pais e avós não tinham – de modo que não só condenam a exploração a que foram sujeitados aqueles que trabalharam no *panelão*, mas a própria política de Estado do SPI. Apesar da “proteção” e do respeito aos povos indígenas dos ideólogos do Serviço, os indígenas eram considerados como inferiores, numa hierarquia civilizacional, como pessoas incapazes que, por isso, precisavam ser tuteladas. Os mais jovens compreendem que o órgão trabalhou pela integração de seu povo à sociedade brasileira, levando ao que chamam de “perdas culturais”.

Edson Brito (2012), historiador kayapó, pesquisou a escola instalada no tempo do SPI junto aos karipuna e também descobriu que os mais velhos aprovavam a professora, a aprendizagem do português e, inclusive, os castigos. Embora não estivesse estudando sobre seu próprio povo, Edson Brito escreve a história da educação escolar como indígena que é e, nesse sentido, busca compreender a visão dos mais velhos, ao mesmo tempo em que critica o modelo de escola elogiado por seus interlocutores de pesquisa, destacando “seu projeto de educar para ‘abrasileirar’”.

De fato, contraditoriamente, os mais velhos falam das proibições e entendem claramente que a escola implantada na aldeia interferiu na organização social da comunidade, mas afirmam o tempo todo que tudo aquilo foi positivo no aprendizado de novos conhecimentos, necessários à realidade local, uma vez que os Karipuna mantêm relações comerciais e políticas com o entorno, desde o século XIX (BRITO, 2012, p. 88).

---

<sup>xvii</sup> Considero importante destacar que durante minha pesquisa não encontrei registro de que o SPI tenha administrado Inhacorá. A área era um toldo sob responsabilidade do governo do estado, conforme descrito por Martin Fischer (1969), após visita em 1959. Porém, os entrevistados de Irani Miguel têm memória da atuação do SPI. Isso me 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. Um aspecto a ser considerado é que as memórias negativas do *panelão*, possivelmente, são associadas pelos kaingang ao SPI, e não à FUNAI, em função deste último ser o órgão atual de apoio aos povos indígenas. 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). Outra hipótese é que os funcionários estaduais que atuavam nos toldos também praticassem o *panelão*.

Atribuo essas interpretações dos filhos e netos das pessoas que frequentaram a escola do SPI à própria escolarização. Ainda que isso possa parecer uma contradição, os próprios indígenas reconhecem a importância das ferramentas provenientes da educação escolar, que permitiram à nova geração construir uma visão crítica sobre esse passado e assumir, não só o processo de educação escolar indígena atualmente, como o controle sobre suas próprias vidas. As palavras do intelectual baniwa Gersem Luciano (2011, p. 133), ao falar sobre os povos do Rio Negro, são elucidativas nesse sentido:

Por ora, o que é importante salientar é que a instrução escolar, em si mesma, independente da sua modalidade, é em geral positivamente apreciada pelos índios no Rio Negro e por isso mesmo fundamental no processo recente de afirmação étnica, valorização cultural e protagonismo político indígena. Essa valorização da escola entre os índios explica o fato de que os principais dirigentes do atual movimento indígena consideram que seus investimentos na escola é que lhes possibilitaram romper com a dominação colonial.

A interpretação de Gersem Baniwa sobre a incorporação das ferramentas do colonizador, como a escolarização, permite compreender por que alguns relatos dos meus entrevistados, além de expressar ambigüidade, parecem mostrar certa passividade. “Era bom. A piizada, sabe como é que é, um dia bom, outro dia não é bom. Mas nós passamos”, disse-me João Vaz. No mesmo sentido falou José Emílio. Primeiro ele disse que “sofria para aprender”; depois que “gostava de ir para a aula”; e ainda “A gente se acostuma”. “Tudo era muito difícil, mas o estudo veio para ter um avanço, né, para a gente ter um maior reconhecimento. É o que a gente tem hoje, né, um reconhecimento a mais”, falou Antônio Veloso. Para compreender o processo vivido pelos povos do Rio Negro, Gersem Luciano utiliza-se da noção de resiliência, entendendo-a como a capacidade dos povos indígenas de, após serem atingidos por adversidades, construírem-se ou reconstruírem-se positivamente. “Não se trata, nem de acomodação, nem de conformismo, mas de disposição e capacidade de reação ativa e propositiva para superar a adversidade enfrentada” (LUCIANO, 2011, p. 274). Destaco dois trechos de sua tese:

E nessa perspectiva que podemos entender as estratégias adotadas pelos povos indígenas do Alto Rio Negro no último século, desde os processos de dominação violenta impostos a eles por comerciantes e por colonos no início do século XX, passando pela repressão cultural e étnica dos missionários e, mais recentemente, pelas tentativas dos setores militares e de forças econômicas do país de apropriação de seus territórios. [...] As estratégias recentes e atuais adotadas foram mais de busca por domínio e apropriação dos próprios instrumentos de dominação dos colonizadores, incluindo a escola, a ocupação de espaços públicos e a garantia de cidadania (p. 271).

Deste modo pode-se concluir que os povos indígenas do Alto Rio Negro estão sendo capazes de avaliar o processo colonial passado e considerar as possibilidades que se

apresentam no presente, para construírem o futuro [...] Esses povos perceberam a possibilidade de mobilizar sua experiência ainda que sofrida com a escola-internato para criar novos instrumentos de luta pela vida que são as associações indígenas. Como já mencionei, o papel da escola e, particularmente, dos professores indígenas, foi fundamental para a criação e o fortalecimento dessas organizações. A escolarização desses atores no âmbito das escolas salesianas foi bem aproveitada e potencializada (p. 273).

Os *kófa* hoje olham para o seu passado e reavaliam a experiência como positiva. Se foi difícil porque tinham que caminhar quilômetros para chegar à escola e não entediavam a professora, também foi um privilégio conhecer coisas novas e aprender a língua portuguesa. Se à época não tinham essa visão, atualmente o povo kaingang valoriza a educação escolar e, assim como os povos do Rio Negro, decidiu apropriar-se da escolarização e utilizá-la a seu favor. Esta ação, conduzida pelos professores kaingang a partir dos anos 1990, explica a atitude de resiliência dos *kófa* com quem conversei ao rememorarem seu passado.

#### **4.6. A escola do SPI em perspectiva**

Neste último ponto, como uma espécie de “considerações finais” da tese, discuto a escola do Serviço de Proteção aos Índios em Nonoai e em Guarita de um de ponto de vista mais amplo, inserida na história da escolarização do povo kaingang. Conforme vimos na parte 2, missionários buscaram introduzir escolas junto aos kaingang desde meados do século XIX, quando o contato com os não indígenas no Rio Grande do Sul se tornou mais intenso. Primeiro foram os jesuítas, depois os capuchinhos. No entanto, essas iniciativas não lograram inserir a escola no cotidiano das aldeias. Foi somente com o SPI que se fundaram escolas de modo mais sistemático entre os kaingang. Primeiro em Ligeiro, por volta de 1915, e, mais tarde, quando o órgão federal passou a administrar os toldos estaduais de Nonoai, Guarita e Cacique Doble na década de 1940. Ou seja, o Serviço foi responsável pela primeira iniciativa em nível de Estado a trabalhar para escolarizar não só as crianças, mas a vida das comunidades.

Nesse sentido, é preciso lembrar o que significa a escolarização da vida. De acordo com Varela e Alvarez-Uría (1992), a escola moderna ocidental implica no entendimento de que há um estatuto de infância; um espaço específico destinado à educação das crianças; um corpo de especialistas da infância dotados de tecnologias específicas e de “elaborados” códigos teóricos. Crianças são afastadas da vida dos adultos e colocadas em um lugar fechado, submetidas a diversos tipos de controle no espaço e no tempo, em que especialistas, denominados professores, transmitem determinados conhecimentos a partir de certos métodos de ensino. A instituição escolar se constitui a partir de toda uma maquinaria que disciplinariza não só os corpos (FOUCAULT, 2010), mas também os saberes. Veiga-Neto (2008) explica que a escola atua

normalizando as práticas e os saberes – determinando o que é normal e o que é anormal – de modo a homogeneizar as diferenças. No campo dos saberes, a escola seleciona os conhecimentos, definindo quais são os legítimos conteúdos escolares. Essa seleção baseia-se nas verdades da ciência e da razão, que ordenam e fragmentam os conhecimentos, transformando-os em temas escolares a serem trabalhados nas diferentes disciplinas que são transpostas para a escola.

Em sociedades indígenas, a escola ocidental atua de encontro com a educação tradicional. De acordo com Bruno Ferreira (2019), a pedagogia do povo kaingang é fortemente 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. As crianças são sempre envolvidas nas atividades diárias da família e da comunidade, não havendo uma separação clara entre o que adultos e crianças podem fazer. “Os kaingang consideram a criança com capacidade de fazer e a respeitam como ela é, e aceitam como partícipe efetiva em todos os processos de construção de conhecimentos em seu cotidiano” (FERREIRA, 2019, p. 87).

Na modelo de escola ocidental, as crianças consideradas em idade escolar são retiradas do espaço doméstico de aprendizagem e deslocadas para a sala de aula, perdendo sua liberdade e autonomia; os pais e a comunidade são destituídos de sua autoridade em relação aos saberes, cujos detentores passam a ser considerados os professores; os conhecimentos indígenas perdem valor e apenas o saber científico moderno carrega estatuto de conhecimento; a língua kaingang não tem lugar nem horário nesta escola onde reina o idioma nacional. A escola ignora a cultura kaingang e passa a difundir os valores da sociedade ocidental brasileira. Segundo Bruno Ferreira (2010, p. 33), a instituição escolar “[...] reproduz a ideia de indivíduo e do individualismo, uma idéia central na escola da cultura ocidental. A escola incentiva a construção do individualismo no seio das comunidades Kaingang, em conflito com valores próprios indígenas”.

Os documentos oficiais do SPI mostram que o objetivo principal do órgão era a incorporação dos indígenas à sociedade nacional, e a escola deveria contribuir nesse sentido. Assim, o Serviço 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 pelos desfiles do 7 Setembro. Ainda que oficialmente houvesse um currículo mais amplo, o que se destacou foi o ensino da língua nacional e da linguagem 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, destaco que a presença da escola nos Postos Indígenas não significou a adesão total 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, ainda compreendia parcela reduzida do total de crianças em idade escolar. Para esta análise considerei como “idade escolar” 7 a 14 anos. O intervalo foi definido tendo como base a LDB de 1961, que determinava que o ingresso na escola primária era aos 7 anos e que o primário poderia ter até seis anos de duração. Apresento abaixo tabelas que mostram a porcentagem estimada de alunos matriculados em relação à população em idade escolar nos anos em que localizei listas de frequência escolar. 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 alunos<sup>xviii</sup>.

<b>NONOAI</b>			
	<b>Nº de alunos sede do Posto</b>	<b>Nº de alunos Pinhalzinho</b>	<b>Total Alunos/Censo</b>
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%

<sup>xviii</sup> Este estudo foi feito em conjunto com o professor de matemática da escola onde trabalho, João Batista Lopes Vieira. Com base nos dados censitários que encontrei nos documentos, ele pôde 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) excluímos 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.

1966	34	-	16,50%
1967	30	34(37)*	31,51%

**Figura 26:** 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 anos da professora Helena, entre 20 e 28% das crianças em idade escolar estavam matriculadas na escola. Nos anos 1950, esse número sofreu considerável redução e não ultrapassou os 16%. É importante lembrar que em diversos documentos da década de 1950, 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, com a abertura de uma segunda escola no setor Pinhalzinho, o número de crianças matriculadas teve um aumento significativo, mas ainda se manteve baixo: apenas 31,51% das crianças de 7 a 14 anos residentes em Nonoai estavam na escola no último ano do SPI<sup>xix</sup>. Abaixo apresento tabela referente a Guarita.

<b>GUARITA</b>				
	<b>Nº de alunos sede do Posto</b>	<b>Nº de alunos seção Tenente Portela</b>	<b>Nº de alunos escola luterana</b>	<b>Total Alunos/Censo</b>
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%

**Figura 27:** 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.

Em relação a Guarita, podemos observar que nos primeiros anos de escola, 35,45% das crianças em idade escolar estavam matriculadas. Em 1959, as matrículas têm uma queda drástica para 9,05% do total de crianças. Vimos na parte 3 que o preenchimento das chamadas

<sup>xix</sup> 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.

gerou dúvida se a escola estava realmente em funcionamento nesse ano. 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 e uma administrada pelos luteranos<sup>xx</sup>. É possível observar que as matrículas tiveram crescimento significativo nos anos 1960 – o ano de 1965 é uma exceção, 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, tão citada pelos primeiros encarregados em ambos os Postos, ao longo do tempo, continuou sendo um “problema” do ponto de vista do SPI. Abaixo apresento as médias de faltas por aluno dos anos em que há dados disponíveis<sup>xxi</sup>; 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 são 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 da dona Loca (1956-1960) na escola de Nonoai; e em 1959 em Guarita. Apesar disso, avaliei ser de utilidade analisar os números e os apresento nas tabelas abaixo.

<b>NONOAI</b>		
	<b>Menor média de faltas</b>	<b>Maior média de faltas</b>
1943	0,8	4,5
1944	0,1	5,6
1945	0,1	3,6
1946	0,9	2,2

<sup>xx</sup> 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, encontrei uma única lista frequência da escola da seção Tenente Portela. Para 1967, localizei o dado da escola luterana em documento do Arquivo Histórico da IECLB. Os demais números foram estimados.

<sup>xxi</sup> 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 os meses, 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 apresento 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.



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

**Figura 28:** Maior e menor média de faltas por aluno.

\* Números levantam suspeita sobre sua veracidade.

\*\* Único dado para 1960.

<b>GUARITA</b>		
	<b>Menor média de faltas</b>	<b>Maior média de faltas</b>
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

**Figura 29:** 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, em que Helena Vieira era professora – especialmente ao comparar os números com Guarita – e uma infrequência 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 com quem conversei, 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 com quem falei, 7 relataram ter abandonado a escola. Desses, 2 contaram que se alfabetizaram mais tarde; e 1 que nunca aprendeu a ler e a escrever. Sobre os outros 4 não obtive esta informação. Das 9 pessoas de ambas as comunidades que concluíram o primário à época, poucas deram continuidade a seus estudos: somente 3. Conforme mencionei anteriormente, Luiz Emilio e Dario Sales foram estudar na Escola Normal Indígena. Iracema Candido, que estudou na escola da Missão Indígena, realizou formação técnica em enfermagem depois que concluiu o 5º ano, a convite dos luteranos. Felipe Alfaiate, de Guarita, e João Vaz, de Nonoai, foram empregados pelo órgão indigenista como tratoristas, 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. Destaco que o primeiro era filho de liderança e o segundo, 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 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*. Este foi o caso de Santo Claudino, José Emilio e Francisco Raimundo. Evaldo Claudino e Albino Ferreira disseram que tiveram que trabalhar para a família. Esta situação foi a mais recorrente dos que pararam de estudar em Nonoai: Julio da Silva, Antônio Veloso e Antonio Tomais Pereira. 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 Guarita<sup>xxii</sup>.

Recordo dados de um relatório de 1967 sobre a situação da escolaridade em Nonoai, em que 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 isso<sup>xxiii</sup>. Por outro lado, também é preciso lembrar que as

---

<sup>xxii</sup> Algumas dessas pessoas deram continuidade aos estudos mais tarde. Antonio Tomais Pereira estudou quando esteve fora da área indígena, em Santa Catarina, em cursos do MOBREAL. Santo Claudino fez formação para técnico em enfermagem quando já era adulto, na década de 1980. Brasília Ribeiro Freitas concluiu o ensino fundamental na modalidade educação de jovens e adultos nos anos 2000.

<sup>xxiii</sup> Em 1960, 39,7% da população, 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

sociedades indígenas eram tradicionalmente orais e, nesse sentido, os números do analfabetismo entre indígenas demandariam maior cuidado em sua análise. Das palavras de Luiz Emilio, depreendo que a reduzida aprendizagem por parte dos alunos na escola teria sido um dos motivos para a criação da Escola Normal Indígena em Guarita: “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 Inácio, mencionada anteriormente, ao referir que a formação dos monitores bilíngues havia sido consequência de o ensino-aprendizagem das crianças ser quase insignificante.

O número de matrículas, a infrequência, a evasão e o “baixo aproveitamento” em termos de aprendizagem escolar por parte dos alunos leva-me a concluir que o alcance das escolas dos 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, arrisco 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<sup>19</sup>. Certamente, comunidades que no tempo do SPI eram toldos do estado já possuíam escolas, como é o caso de Carreteiro, em que Andila Inácio relata 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 em 1972, 1975 e 1980 formou-se um total de 53 monitores – que foram então 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 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

---

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). Mapa do Analfabetismo do Brasil, MEC/INEP, 2003.

qualificados e sem conhecimento da realidade kaingang, configurando um quadro onde a evasão e a repetência eram comuns. De acordo com Santos, os resultados alcançados pelos alunos em relação aos conhecimentos escolares oferecidos eram “nulos”. O que mostra que a escola da FUNAI foi de fato uma continuidade do modelo existente anteriormente.

Minha 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 [...]” (NIVYGSANH, 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 despindo 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 inculcando 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 (NIVYGSANH 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. Acredito que foi nesse período, que se estendeu até os anos 1990, que a escola operou com mais intensidade na desvalorização da língua e dos nomes kaingang; que as crianças foram proibidas de falar seu idioma nativo na sala de aula e levadas a sentir vergonha de seus nomes originários.

À tomada de consciência seguiu-se a “reação ativa e propositiva” dos professores kaingang, em processo semelhante ao vivenciado pelos professores do Rio Negro (LUCIANO, 2011)<sup>xxiv</sup>. O relato de Andila Inácio (2010, p. 30-31) ilustra o movimento iniciado pelos kaingang nos anos 1990.

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-indígenas, visando acultramento. [...] 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.

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 em uma entrevista (KURROSCHI; SOUSA; VENZON, 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”.

---

<sup>xxiv</sup> 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” (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 Bilingües (OGPTB) em 1986 (FERREIRA, 2001).

Em 1991, os professores kaingang fundaram, junto com professores guarani, a Associação de Professores Bilíngues Kaingang e Guarani (APBKG)<sup>xxv</sup>. 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; SOUSA; VENZON, 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; ANTUNES, MEDEIROS; 2020). As reflexões de Andila Belfort (2005) indicam que a Escola Normal Indígena teve um efeito duplo: treinou os professores de 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.

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” 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 agentes da escola indígena intercultural.

---

<sup>xxv</sup> 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 consegui 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.

Da perspectiva dos kaingang, observamos que as famílias mantiveram a autonomia sobre suas crianças, e que a língua originária seguiu viva e forte. Nesse sentido, vemos que os vazios deixados pelas limitações do Estado em se efetivar eram aproveitados pelos kaingang na subsistência de sua pedagogia e sua língua. Por outro lado, também tiraram proveito da escola. Os relatos dos *kófa* mostram que havia interesse pelas novidades que esta instituição apresentava, apesar de certas dificuldades que enfrentavam – ou ao menos é como veem sua experiência de escola atualmente, carregando valores que reconhecem a importância da educação escolar. Parte dos primeiros monitores bilíngues, antes de cursar a Escola Normal Indígena, foram alunos nas escolas do SPI, de modo que se pode afirmar que elas possibilitaram que estes alunos adquirissem as ferramentas básicas para dar continuidade aos estudos.

Este foi um primeiro trabalho dedicado ao estudo da escola do Serviço de Proteção aos Índios junto aos kaingang, mas como toda pesquisa, ele deixa perguntas a serem respondidas. Até que ponto a escola do SPI pode ter contribuído para formar lideranças kaingang, como Nelson Xangrê ou Augusto *Ópê*? Por que a história do passado recente relatada pelos filhos e netos dos *kófa* é muito mais dura com o SPI do que com a FUNAI? De que modo ocorreu a participação de “professores” kaingang de artesanato – e houve de fato quem ministrasse aulas em língua kaingang? Como foram as experiências dos kaingang nas escolas dos Postos Indígenas Cacique Doble e Ligeiro? Além da escola do SPI, a escolarização dos kaingang no período mereceria maior investigação: a participação da Igreja nas escolas dos Postos Indígenas; as escolas criadas pelos governos estadual e municipais em terras indígenas; a frequência de indígenas em escolas localizadas fora de suas comunidades.

Estou certa de que outras tantas pesquisas poderão servir-se das mesmas fontes escritas que utilizei. Assim como os *kófa* com quem conversei poderão contar outras histórias e, ainda mais vozes poderão ser ouvidas. Acredito que pesquisadores kaingang, em especial, poderão fazer perguntas diferentes ao passado e acessar informações que a mim não foi possível conhecer. Lembro que inúmeras vezes durante a leitura dos documentos pensei: se os kaingang estivessem lendo isso! Em relação ao trabalho de campo, pensei do privilégio que teriam, na medida em que conhecem o lugar e as pessoas. Creio que, ao se debruçar sobre a rica documentação do SPI e ao conversar com as tantas pessoas que guardam memórias sobre aquela época, historiadores e historiadoras kaingang poderão estabelecer relações e compreender o processo histórico de uma maneira única. Conforme afirma Danilo Braga (2015, p. 27), historiador kaingang, poderão fazer uma “história vista de dentro”.

Minha pesquisa revelou indícios de que a FUNAI, dando continuidade ao trabalho do SPI, aprofundou o que foi iniciado pelo Serviço nas comunidades kaingang, e aponta para a

necessidade de maior investigação do período posterior, que levou à uma desestruturação cultural e linguística mais acentuada e, em seguida, a uma guinada centrada na valorização de sua cultura e sua língua. De fato, ainda há muito a ser pesquisado, mas espero que o conhecimento sobre as escolas do SPI apresentado nesta tese contribua para o povo kaingang construir a educação escolar específica e diferenciada que almejam.

---

<sup>1</sup> **Decreto nº 11.192, de 29 de fevereiro de 1960.** Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/125442>

<sup>2</sup> Diretor do SPI apresenta relatório ao Exo. Sr. Ministro da Agricultura. **Boletim Interno nº 52**, jan./fev. 1962. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.

<sup>3</sup> **Processo de criação da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Bento Pi Góg.** 08 nov. 2001. Arquivo da Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul/RS, 106705-19.00/01-3.

<sup>4</sup> **Processo de criação da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Joaquim Gatên Casemiro.** 10 nov. 2001. Arquivo da Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul/RS, 077114-19.00/01-0.

<sup>5</sup> **Processo de criação da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Cacique Sygre.** 30 nov. 2001. Arquivo da Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul/RS, 132013-19.00/01-2.

<sup>6</sup> **Processo de criação da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Antônio Kasin-Mig.** 08 nov. 2001. Arquivo da Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul/RS, 106698-19.00/01-0.

<sup>7</sup> **Processo de criação da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Davi Rýgjo Fernandes,** 08 nov. 2001. Arquivo da Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul/RS, 106703-19.00/01-8.

<sup>8</sup> **Processo de criação da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Bento Pi Góg.** 08 nov. 2001. Arquivo da Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul/RS, 106705-19.00/01-3.

<sup>9</sup> **Decreto nº 8.072, de 20 de junho de 1910.** Disponível:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8072-20-junho-1910-504520-norma-pe.html>

<sup>10</sup> Escolas dos Postos Indígenas. **Boletim Interno nº 15**, 28 fev. 1943. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.

<sup>11</sup> Fornecimento de leite aos índios. **Boletim Interno nº 27**, 29 fev. 1944. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.

<sup>12</sup> Termo de ajuste. **Boletim Interno nº 15**, abr. 1958. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.

<sup>13</sup> Os ensinamentos rurais e a merenda escolar. **Boletim Interno nº 30**, jul. 1959. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.

<sup>14</sup> **Apontamentos sobre os índios caingangue do Posto Indígena de Nonoai.** Francisco Vieira dos Santos, 03 abr. 1946. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_663\_09\_fl\_fl6.

<sup>15</sup> **Ofício de Wismar Costa Lima ao chefe da IR7.** Posto Indígena Guarita, 21 jul. 1947. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_611\_34\_fl.

<sup>16</sup> Instruções e normas para aplicação dos suprimentos à conta de subconsignação de Auxílio aos Índios. **Boletim Interno nº 52**, 31 mai. 1946. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.

<sup>17</sup> Quando poderemos precipitar a organização dos clubes agrícolas. **Boletim Interno nº 32**, set. 1959. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.

<sup>18</sup> **Relatório das atividades do Serviço de Proteção aos Índios durante o ano de 1953.** Rio de Janeiro, 1953. Museu do Índio/RJ, Acervo Bibliográfico.

<sup>19</sup> **Portaria do Presidente nº 1174/90.** Fundação Nacional do Índio, 05 dez. 1990. Serviço de Gestão de Documentos, Fundação Nacional do Índio/DF.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Carina Santos. “Era um pinhalão [...] mato, mato virgem!”: as múltiplas faces da proteção tutelar entre os kaingang do Xáembetkó. In: NÖTZOLD, Ana Lúcia Vulfe; ROSA, Helena Alpini; BRINGMANN, Sandor Fernando (Orgs.). **História, cultura e educação indígena: protagonismo e diversidade**. Porto Alegre: Palotti, 2017.
- ALMEIDA, Doris Bittencourt. **Vozes esquecidas em horizontes rurais: História de professores**. Dissertação de mestrado. Porto Alegre: Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.
- ANTUNES, Cláudia Pereira. **Experiências de formação de professores Kaingang no Rio Grande do Sul**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012.
- ARAGÃO, Milena. FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de. Práticas de castigos escolares: enlaces históricos entre normas e cotidiano. **Conjectura**, v. 17, n. 2, p. 17-36, maio/ago. 2012
- ASSEMBLY OF FIRST NATIONS. **First Nations Ethics Guide on Research and Aboriginal Knowledge**. Canada, s/d.
- ASSIS, Eneida Correia de. **Escola Indígena: uma frente ideológica?** Dissertação de mestrado. Brasília: Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Universidade de Brasília, 1981.
- BATISTA, Sueli Soares dos Santos. Educação e trabalho na escolarização das crianças indígenas no Brasil (décadas de 1950 e 1950). **Projeto História**, São Paulo, n. 55, jan-abr, 2016, p. 79-111
- BAUER, William. Oral History. In: ANDERSEN, Chris; O'BRIEN, Jean M. **Sources and Methods in Indigenous Studies**. London (Reino Unido) / New York (Estados Unidos): Routledge, 2017, p. 160-168.
- BECKER, Itala Irene Basile. **O índio kaingang no Rio Grande do Sul**. São Leopoldo: UNISINOS, 1995.
- BELFORT, Andila Inácio. A formação dos primeiros professores indígenas no sul no Brasil. **Cadernos de Educação Escolar Indígena – 3º Grau Indígena**. Barra dos Bugres: UNEMAT, v. 4, n. 1, 2005, p. 9-20.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Educação escolar indígena no século XX: da escola para os índios à escola específica e diferenciada. In: BASTOS, Maria Helena Camara; STEPHANOU, Maria (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol III: século XX Petrópolis, RJ: Vozes 2005.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ANTUNES, Cláudia Pereira; MEDEIROS, Juliana Schneider. 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, 2020, p. 1-24.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MEDEIROS, Juliana Schneider. História, Memória e Tradição na Educação Escolar Indígena: o caso de uma escola Kaingang. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 30, n. 60, 2010, p. 55-75.

BERNARD, H. Russell. Interviewing: Unstructured and Semistructured. In: **Research Methods in Anthropology: Qualitative and Quantitative Approaches**. Altamira/Rowman & Littlefield Publishing Group, 2006. p. 210-250.

BERTELY, María. La historia social de la escolarización en pueblos indígenas y tribales. Múltiples maneras de vivir la escuela. In: BERTELY, María; GASCHÉ, Jorge; Podestá, Rossana (Orgs.). **Educando en la diversidad cultural: Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües**. Quito (Equador): Ediciones Abya-Yala, 2008.

BESSARAB, Dawan; NG'ANDU, Bridget. Yarning about yarning as a legitimate method in Indigenous research. **International Journal of Critical Indigenous Studies**, v. 3, n. 1, 2010, p. 37-50,

BICA, Alessandro Carvalho. **Ginásio Santa Margarida: Um estudo sobre a gênese e a consolidação de uma instituição escolar anglicana de Ensino na cidade de Pelotas**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, 2006.

BINNEY, Judith. Maori oral narratives, Pakeha written texts: Two forms of telling history. **New Zealand Journal of History** v. 21, n. 1, 1987, p. 16-28.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. História da educação escolar: saberes e ações instituintes. In: GASPARELLO, Arlette Medeiros; VILELA, Heloísa de Oliveira Santos. **Educação na história: intelectuais, saberes e ações instituintes**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2017.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembrança de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRAGA, Danilo. **A história dos kaingang na luta pela terra no Rio Grande do Sul: Do silêncio, à reação, a reconquista e a volta para casa (1940-2002)**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

BRINGMANN, Sandor Fernando. O Programa Educacional do SPI e os Clubes Agrícolas Escolares: a experiência entre os Kaingáng do RS e de SC (1941-1967). In: NÖTZOLD, Ana Lúcia Vulfe; ROSA, Helena Alpini.; BRINGMANN, Sandor Fernando (Orgs.). **Etnohistória, história indígena e educação: contribuições ao debate**. Porto Alegre: Pallotti, 2012.

BRINGMANN, Sandor Fernando. **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)**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

BRITO, Edson Machado. **A educação Karipuna do Amapá no contexto da educação escolar indígena diferenciada na Aldeia do Espírito Santo**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

CALLIOU, Brian. Methodology for recording oral histories in aboriginal communities. In: LLEWELLYN, Kritina R.; FREUND, Alexander; RILEY, Nolan. **The Canadian oral history reader**. Montreal (Canadá): McGill-Queen's University Press, 2015, p. 25-52.

CARLSON, Keith Thor.; LUTZ, J.; SCHAEPE, D.; MCHALSIE, S. (Orgs.). **Towards a New Ethnohistory: Community-engaged scholarship among the people of the river**. Winnipeg: University of Winnipeg Press, 2018.

CIHR/NSERC/SSHRC (Canadian Institutes of Health Research/Natural Sciences and Engineering Research Council of Canada/Social Sciences And Humanities Research Council of Canada). **Tri-Council Policy Statement: Ethical Conduct for Research Involving Humans**, December, 2010.

CAVENDER WILSON, Angela. Grandmother to Granddaughter: Generations of oral history in a Dakota family. **American Indian Quarterly**, v. 20, n. 1, 1996, p.7-13.

CIDADES@. **IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 15 maio 2020.

COMPLEXO Cultural Indígena é inaugurado em Planalto. **Governo do Estado do Rio Grande do Sul**, 2004. Disponível em: <https://estado.rs.gov.br/complexo-cultural-indigena-e-inaugurado-em-planalto>. Acesso em: 10 ago. 2020.

COVID-19 e os povos indígenas. **ISA – Instituto Socioambiental**. Disponível em: <https://covid19.socioambiental.org/>. Acesso em: 27 out. 2020.

COVID entre indígenas: 'Só uma família na minha aldeia não foi infectada com coronavírus'. **BBC News Brasil**. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-54424190>. Acesso em: 27 out. 2020.

CRUIKSHANCK, Julie, in collaboration with Angela Sidney, Kitty Smith and Annie Ned. **Life lived like a story: life stories of three Yukon elders**. Lincoln (Estado Unidos): University of Nebraska Press; Vancouver (Canada): University of British Columbia Press, 1990.

CRUIKSHANK, Julie. Oral Tradition and Oral History: Reviewing Some Issues. **The Canadian Historical Review**, v. 75, n. 3, 1994, p. 403-418.

CRUIKSHANK, Julie. The social life of texts: Editing on the page and in performance. In: MURRAY, Laura J.; RICE, Karen D. **Talking on the page: editing aboriginal oral texts**. Toronto (Canadá): University of Toronto Press, 1999, p. 97-119.

CRUIKSHANK, Julie. Oral history, narrative strategy and Native American historiography. In: SHOEMAKER, Nancy. **Clearing a path: theorizing the past in Native American historiography**. New York (Estado Unidos): Routledge, 2002, p. 3-27.

CUNHA, Manuela Carneiro. **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Alfabetizando em comunidade indígena. **Portal Kaingang**, 2000. <http://www.portalkaingang.org/alfabetizando.pdf>

D'APREMONT, Bernardin; GILLONNAY, Bruno. **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, 1976.

ELI, Daniela. **“Cuidado com a ponteira”: Memórias de castigos no Grupo Escolar Nossa Senhora do Sagrado Coração (Angelina/SC, 1940-1975)**. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2014

EVANGELISTA, Raquel de Jesus. **A educação moral e cívica nos tempos da ditadura civil-militar (Mariana-MG/1969-1975)**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Ouro Preto, 2018.

FACULDADE Indígena Intercultural – Histórico. **UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso**. Disponível em: <http://portal.unemat.br/?pg=site&i=indigena&m=historico> Acesso em: 28 ago. 2020.

FALECEU no último dia 31 de julho o Professor Ney Land. **Fundação Naiconal do Índio**, 2015. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/comunicacao/noticias/3396-faleceu-no-ultimo-dia-31-de-julho-o-professor-ney-land>. Acesso em: 25 abr. 2020.

FERREIRA, Bruno. **Políticas Públicas Para uma Educação Escolar Indígena Diferenciada**. Trabalho de Conclusão de Curso da Especialização em Educação, Diversidade e Cultura Indígena. Programa de Pós-graduação, Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2010.

FERREIRA, Bruno. **Educação Kaingang: Processos próprios de aprendizagem e educação escolar**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

FERREIRA, Bruno. As crianças Kaingang: educação escolar e os processos próprios de aprendizagem. **Revista de @ntropologia da UFSCar**, v. 11, n. 1, jan./jun. 2019.

FERREIRA, Gilberto Geraldo. **Educação formal para os índios: As escolas do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) nos Postos Indígenas em Alagoas (1940-1967)**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em História, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

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

FISCHER, Martin. Com os caingangue às margens do Inhacorá. **Separata de Serra-Post Kalender** 1959. Ed. Ulrich Löw, Ijuí, Rio Grande do Sul. Tradução do Pe. Antonio Steffen, S.J., para o Instituto Anchietano, 1969 [1959].

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 2010.

FRANCISCO, Aline Ramos. **Selvagens e intrusos em seu próprio território: a expropriação do território Jê no sul do Brasil (1808-1875)**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em História, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2006.

FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **Sagas sertanistas: Práticas e representações do campo indigenista no século XX**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2005.

FREIRE, Carlos Augusto da Rocha (Org.). **Memória do SPI: Textos, imagens e documentos sobre o Serviço de Proteção aos Índios (1910-1967)**. Rio de Janeiro: Museu do Índio-FUNAI, 2011.

FREITAS, Edinaldo Bezerra de. Fala de índio, História do Brasil: o desafio da Etno-História indígena. **História Oral**, n. 7, p. 181-197, 2004.

GAGLIARDI, José Mauro. **O indígena e a República**. São Paulo: HUCITEC/USP/Secretaria de Estado da Cultura de SP, 1989.

GIL, Natália de Lacerda. Escolarização de meninas pobres em Porto Alegre. In: CARDOZO, José Carlos da Silva; SILVA, Jonathan Fachini; SCOTT, Ana Silvia Volpi (Orgs). **História das mulheres no Brasil Meridional** [no prelo].

GINZBURG, Carlo. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GIROTTI, Renata Lourenço. **O Serviço de Proteção aos Índios e o estabelecimento de uma política indigenista republicana junto aos índios da Reserva de Dourados e Panambizinho na área da educação escolar (1929 a 1968)**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista, Assis (SP), 2007.

GOMES, Angela de Castro. República, educação cívica e história pátria: Brasil e Portugal. Fortaleza: **Anais do XXV Simpósio Nacional de História**, 2009, p. 1-12.

GOOD, Francis. Voice, ear and text: Words and meaning. In: PERKS, Robert; THOMPSON, Alistair. **The oral history reader**, 2 ed. New York (Estados Unidos): Routledge, 1998, p. 363-373.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. A Educação Indígena na Academia: inventário comentado de dissertações e teses sobre educação escolar indígena no Brasil (1978-2002). **Em Aberto**. Brasília, v. 20, n. 76, p. 197-238, fev, 2003.

GUEDES, Berenice Lagos. **História da educação no Rio Grande Do Sul, Maçonaria e Igreja Anglicana: Algumas imbricações, contradições e paradoxos**

(1901/1970). Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal De Pelotas, 2010.

HOERHANN, Rafael. Educação para os Xokleng: da pacificação à criação da escola Getúlio Vargas. In: NÖTZOLD, Ana Lúcia Vulfe; ROSA, Helena Alpini.; BRINGMANN, Sandor Fernando (Orgs.). **Etnohistória, história indígena e educação: contribuições ao debate**. Porto Alegre: Pallotti, 2012.

INÁCIO, Andila Nivygsãnh. Venh Kanhrân. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; VENZON, Rodrigo Allegretti. **Pensando a educação kaingang**. Pelotas: Editora Universitária/UFPEL, 2010.

JOSÉ DA SILVA, Giovani.; LACERDA, Léia Teixeira. A educação escolar indígena em perspectiva histórica: os kadiwéu e a “pedagogia da violência” (segunda metade do século XX). In: **Anais do III Congresso Brasileiro de História da Educação**, Curitiba, 2004.

KEESHING-TOBIAS, Lenore, 1997. Stop stealing native storie. In: ZIFF, Bruce; RAO, Pratima V. **Borrowed power: Essays on cultural appropriation**. New Jersey: Rutgers, 1997, 71-73.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu: Palavras de um xamã yanomami**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KOVACH, Margaret. Indigenous methodologies: characteristics, conversations, and contexts. Toronto/Buffalo/London: University of Toronto Press, 2009<sup>a</sup>.

KOVACH, Margaret. Conversational method in Indigenous research. **First Peoples Child & Family Review**, v. 5, n. 1, 2010b, p. 40-48.

KUHN, Fábio. **Breve história do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Leitura XXI, 2007.

KURROSCHI, Andréia Rosa da Silva; SOUSA, Fernanda Brabo; VENZON, Rodrigo Allegretti. Povos indígenas, história, memória e educação. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; DALLA ZEN, Maria Isabel Habckost; XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas (Orgs.). **Povos Indígenas & Educação**. Porto Alegre, Mediação, 2012.

LAROQUE, Luís Fernando da Silva. **Fronteiras geográficas, étnicas e culturais envolvendo os Kaingang e suas lideranças no sul do Brasil (1889-1930)**. Tese de Doutorado. UNISINOS, São Leopoldo, 2006.

LAROQUE, Luís Fernando da Silva. Kaingang e missões religiosas: situações de alianças e guerras. In: **Tellus**, ano 9, n. 16, p. 35-56, jan/jun, 2009.

LIMA, Antônio Carlos de Souza. **Um Grande cerco de paz: Poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1995.

LIMA, Jônia Rodrigues (Org.). **Ser mulher indígena é... narrativas de mulheres indígenas brasileiras**. Porto Alegre: Fundação Luterana de Diaconia; Conselho de Missão entre Povos Indígenas, 2018.

LOUIS, Renee. Pualani. Can You Hear us Now? Voices from the Margin: Using Indigenous Methodologies in Geographic Research. **Geographical Research**, v. 45, n. 2, Jun, 2007, p. 130-139.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **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**. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

LUCKMANN, Sandro. **Educação escolar indígena na Terra Indígena Guarita: Um olhar sobre a trajetória missionária indigenista da IECLB e COMIN**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação nas Ciências, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2011.

MABILDE, Pierre F. A. Booth. **Apontamentos sobre os indígenas selvagens da Nação Coroados dos matos da Província do Rio Grande do Sul**. São Paulo: IBRASA; Brasília: INL; Fundação Nacional Pró-Memória, 1983.

MANFROI, Ninarosa. Professor Felicíssimo Belino e a primeira escola para os Kaingang: a memória compoendo a história e a história registrando a memória. In: NÖTZOLD, Ana Lúcia Vulfe; ROSA, Helena Alpini.; BRINGMANN, Sandor Fernando (Orgs.). **Etnohistória, história indígena e educação: contribuições ao debate**. Porto Alegre: Pallotti, 2012.

MARCON, Telmo (Org.). **História e Cultura kaingáng no Sul do Brasil**. Passo Fundo: UPF, 1994.

MAROLDI, Alexandre Masson. **Estudos bibliométricos sobre educação indígena: frente de pesquisa, vida média e obsolescência da literatura citada em teses e dissertações**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

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

MEDEIROS, Juliana Schneider. Ensino de história: memória e oralidade na Aldeia Kaingang do Morro do Osso. **Métis** (UCS), v. 7, 2009, p. 173-183.

MEDEIROS, Juliana Schneider. **Escola indígena e ensino de história: um estudo em uma escola Kaingang da Terra Indígena Guarita/RS**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

MELATTI, Delvair Montagner. **Aspectos da organização social dos kaingang paulistas**. Brasília: FUNAI, 1976.

MICHELL, Herman. **Pakitinasowin: the protocol of offering tobacco in Woodland Cree Contexts: Nihithawatisiwin and the ethic of reciprocity in First Nations research**, 2011. [Não publicado]

MIGUEL, Irani K Kêgránh. **Eg sï ag kar pã'ï ag tÿ nén ü veja kãmén ge SPI to, Emã Inhacorá tá: O Serviço de Proteção ao Índio (SPI) na visão dos anciões e lideranças do povo Kaingáng da Terra Indígena Inhacorá (São Valério do Sul, Rio Grande do Sul)**. Trabalho de Conclusão de Curso. Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, 2015.

MONTEIRO, John Manuel. Armas e armadilhas: história e resistência dos índios. In: NOVAES, Adauto. (Org.) **A outra margem do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999, p. 237-256.

NARAYAN, Kirin. How Native is a “Native” anthropologist? **American Anthropologist**. New Series, vol. 95, n. 3, Sep., 1993, p. 671-686.

NASCIMENTO, Marcia Gojten; MAIA, Marcus; WHAN, Chang. Kanhgág vï jagfe - ninho de língua e cultura kaingang na terra indígena Nonoai (RS) – uma proposta de diálogo intercultural com o povo Maori da Nova Zelândia. **Revista Linguística**, v. 13, n.1 jan de p. 367-383, 2017.

NASCIMENTO, Zaida Maria do. A escola kaingang do setor Missão em Guarita, Rio Grande do Sul. In: COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO. **A questão da educação indígena**. Brasília: Brasiliense, 1981.

NEWMAN, Barbara. Ensino bilíngue: Uma ponte para a integração. **Informativo FUNAI**, nº 14, 2º Trimestre, Ano 4, setembro de 1975.

NIVYGSANH, Andila. A trilha da minha formação. In: MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko; ARENHALDT, Rafael. **Memórias e afetos na formação de professores**. Pelotas: Editora Universitária/UFPEL, 2010.

NUNES, Clarice. (Des)encantos da modernidade pedagógica. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 371-398.

OLIVEIRA, Silvia Maria de. **Formação de professores indígenas bilíngues: a experiência kaingang**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 1999.

OIT – Organização Internacional do Trabalho. **Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT**. Brasília: OIT, 2011.

ONU – Organização das Nações Unidas. **Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas**. Rio de Janeiro: Nações Unidas, 2008.

ORAL HISTORY ASSOCIATION. **Archiving Oral History: Manual of Best Practices**. <https://www.oralhistory.org/archives-principles-and-best-practices-complete-manual/>. Acesso em: 24 de março de 2020.

PACHECO DE OLIVEIRA, João. Políticas indígenas contemporâneas na Amazônia brasileira: território, modos de dominação e iniciativas indígenas. In: D'INCAO, Maria Ângela



(Org.). **O Brasil não mais é mais aquele... mudanças sociais após a redemocratização**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 217-235.

PACHECO DE OLIVEIRA, João; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A presença Indígena na Formação do Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. Disponível online: <http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/livros/index.htm>

PEZAT, Paulo Ricardo. **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**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997.

POPULAÇÃO total kaingang. **ISA – Instituto Socioambiental**, 2014. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Kaingang> Acesso em: 16 set. 2020.

PORTELLI, Alessandro. What makes oral history different? In: **The death of Luigi Trasulli and other stories: Form and meaning in oral history**. New York (Estado Unidos): The State University of New York Press, 1991, p. 45-58.

PREZIA, Benedito. O colaboracionismo kaingang: dos conflitos intertribais à integração à sociedade brasileira no século 19. In: LEITE, Arlindo Gilberto de O. (org.). **Kaingang – Confrontação cultural e identidade étnica**. Piracicaba: UNIMEP, 1994.

PROGRAMA Nacional de Alimentação Escolar – Histórico. **FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/pnae/pnae-sobre-o-programa/pnae-historico>. Acesso em: 20 ago. 2020.

RESERVA Indígena Nonoai. **Terras Indígenas no Brasil**. Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/3776>. Acesso em 05 mar. 2020.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

ROCHA, Leandro Mendes. **A política indigenista no Brasil (1930-1967)**. Goiânia: Ed. UFG, 2003.

ROCHA, Cinthia Creatini da. O papel político feminino na organização social kaingang. **Anais do 9º Seminário Internacional Fazendo Gênero**, Florianópolis, 2010.

SANTOS, Silvio Coelho dos. **Educação e Sociedades Tribais**. Porto Alegre: Movimento, 1975.

SCHILD, Joziléia Daniza Jagso Inacio Jacodsen. **Mulheres Kaingang, seus caminhos, políticas e redes na TI Serrinha**. Dissertação de Mestrado. Pós-Graduação em Antropologia Social. Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.

SIMONIAN, Ligia. Guarita: Violência e formas diferenciadas de expropriação. In: PETI/ANAI-RS. **Expropriação e Luta: As terras indígenas no Rio Grande do Sul**. Rio de Janeiro: PPGAS/Museu Nacional/UFRJ, 1990-93

SMITH, Linda Tuhiwai. On tricky ground: Researching the Native in the age of uncertainty. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Orgs.). **The landscape of qualitative research**. Thousand Oaks (Estados Unidos): Sage Publications, 2008, p. 113-143.

SOUZY, Alexander. The problem with key informants. **Anthropological Forum**, vol. 10, n. 2, 2000, p. 179-199.

SOUZA, Milena Cristina Aragão Ribeiro de. **Representações docentes sobre os castigos escolares**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Sergipe, 2015.

SOUZA, José Otávio Catafesto de; MORINICO, Cirilo Pires. Fantasmas das brenhas ressurgem nas ruínas: mbyá-guaranis relatam sua versão sobre as Missões e depois delas. In: GOLIN, Tau. KERN, Arno. SANTOS, Maria Crisitina dos. **Povos Indígenas – Volume 5. – Coleção História Geral do Rio Grande do Sul**. Passo Fundo: Méritos, 2009.

SOUZA, Salouéber Tarsio de. A categoria etnia na pesquisa histórico-educacional brasileira: estado da arte a partir de revistas especializadas. **Cadernos de História da Educação**, v. 16, n. 2, mai-ago, 2017, p. 554-574.

SPONCHIADO, Breno Antonio. **O positivismo e a colonização do Norte do Rio Grande do Sul**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em História, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre (RS), 2000.

STAWINSKI, Alberto Vitor. Toldo dos Índios em Cacique Doble. (Apêndice II). In: D'APREMONT, Bernardin; GILLONNAY, Bruno. **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, 1976.

STEVENSON, Winona. Narrative wisps of the Ochekwi Sipi past: A Journey in recovering collective memories. **Oral History Forum**, v.19-20, 1999-2000, p. 113-125.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Da civilização à tradição: Os projetos de escola entre os índios do Uaçá. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.). **Antropologia, história e educação: A questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.

TAUKANE, Darlene. **Educação escolar entre os Kurâ-Bakairi**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 1996.

TEDESCO, Joao Carlos. O “conflito de Nonoai”: um marco na história das lutas pela terra no Rio Grande do Sul - 1978-1982. **Saeculum - Revista de História**. João Pessoa, n. 26, jan./jun., 2012, p. 241-259.

TEDESCO, SILVA, VANIN. A pressão pela terra: a política de redução de áreas

indígenas e as demandas atuais no Centro-norte do Rio Grande do Sul. In: TEDESCO, João Carlos. **Conflitos agrários no norte do Rio Grande do Sul: indígenas e agricultores – dimensões históricas**. Porto Alegre: EST Edições, 2017, p. 223-287.

TEDESCO, VANIN, SILVA. Fragmentos de uma história de conflitos entre indígenas e colonos no Norte do Rio Grande do Sul – século XX. In: TEDESCO, João Carlos. **Conflitos agrários no norte do Rio Grande do Sul: indígenas e agricultores – dimensões históricas**. Porto Alegre: EST Edições, 2017, p. 179-221.

TERRA Indígena Guarita: **Terras Indígenas no Brasil**. Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/3680>. Acesso em: 05 mar. 2020.

TERRAS indígenas – Kaingang. **ISA – Instituto Socioambiental**. Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/pesquisa/?povo=127>. Acesso em: 16 set. 2020.

TREZZI, Humberto. Após ataques a tiros e incêndios criminosos, BM reforça patrulhamento na maior reserva indígena do RS. **Zero Hora**, 2019. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/seguranca/noticia/2019/10/apos-ataques-a-tiros-e-incendios-criminosos-bm-reforca-patrulhamento-na-maior-reserva-indigena-do-rs-ck2260t9p08i901n38hru25au.html>. Acesso em: 10 mar. 2020.

TESCHAUER, Carlos. **A catequese dos índios Coroados de São Pedro do Rio Grande. Contribuição para a história da civilização da América. Anuário do estado do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, 1905, Anno XXI, p.129-168.

THOMSON, Alistair. Memory and remembering in oral history. In: RITCHIE, Donald A. **Oxford handbook of oral history**. New York (Estado Unidos): Oxford University Press, 2011, p. 77-95.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. In: **Revista Teoria & Educação**. Porto Alegre, n.6, p. 68-96, 1992

VEIGA, Juracilda. **Aspectos fundamentais da cultura Kaingang**. Campinas: Curt Nimuenjaú, 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. In: **XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)**: v. 3, 2008. p. 35-58.

WHEELER, Winona. Reflections on the social relations of indigenous oral history. In: MCNAB, David T. **Walking a tightrope: Aboriginal people and their representations**. Waterloo (Canadá): Wilfred Laurier Press, 2005, p. 189-214.

WHEELER, Winona. Cree intellectual traditions in history. In: FINKLE, Alvin; CARTER, Sarah; FORTNA, Peter. **The West and beyond: New Perspectives on an Imagined Regions**. Edmonton (Canadá): Athabasca University Press, 2010.

WHITE, Ellen; ARCHIBALD, Jo-Ann. Kwulasulwut S yuth [Ellen White's Teachings]: A collaboration between Ellen White and Jo-ann Archibald. **Canadian Journal of Native Education**, v. 19, n. 2, p. 150-64, 1992.

WILSON, Shawn, **Research is Ceremony: Indigenous research methods.** Halifax/Winnipeg: Fernwood Publishing, 2008.

WITTMANN, Luisa Tombini (Org.). **Ensino (d)e história indígena.** Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

## FONTES DOCUMENTAIS

### MUSEU DO ÍNDIO, RIO DE JANEIRO/RJ – ACERVO ARQUIVÍSTICO

**Apontamentos sobre os índios caingangue do Posto Indígena de Nonoai.**

Francisco Vieira dos Santos, 03 abr. 1946. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_663\_09\_f1\_f16.

**Assistência Social aos Índios do Poind Nonoai [Relatório].** [Nilson de Assis Castro?]. [1967]. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_673\_28\_f1\_f4.

**Ata da reunião realizada no P.I. Nonoai em 30/10/57.** Jair de Moura Calixto, Phelippe Augusto Camara Brasil e Salatiel Marcondes Diniz. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_666\_83\_f1.

**Aviso do Posto: Guarita.** Romildo da Silva Ramos, julho de 1948. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_611\_56\_f1\_f1v.

**Aviso do Posto: Guarita.** Romildo da Silva Ramos, agosto de 1949. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_611\_82\_f1\_f1v.

**Aviso do Posto: Guarita.** Durval Machado Antunes, julho de 1959. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_612\_69\_f1\_f1v.

**Aviso do Posto: Guarita.** Durval Machado Antunes, setembro de 1959. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_612\_71\_f1\_f1v.

**Aviso do Posto: Guarita.** Durval Machado Antunes, julho de 1960. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_613\_13\_f1\_f1v.

**Aviso do Posto: Guarita.** Durval Antunes Machado, junho de 1962. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_613\_65\_f1\_f1v.

**Aviso do Posto: Guarita.** Durval Antunes Machado, julho de 1962. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_613\_66\_f1\_f1v.

**Aviso do Posto: Guarita.** Durval Antunes Machado, agosto de 1962. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_613\_67\_f1\_f1v.

**Aviso do Posto: Guarita.** Durval Antunes Machado, setembro de 1962. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_621\_25\_f1\_f1v.

**Aviso do Posto: Guarita.** Durval Antunes Machado, outubro de 1962. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_613\_68\_f1\_f1v.

**Aviso do Posto: Guarita.** Durval Antunes Machado, agosto de 1963. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_614\_19\_f1\_f1v.

**Aviso do Posto: Guarita.** Durval Antunes Machado, dezembro de 1963. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_614\_23\_fl\_flv.

**Aviso do Posto: Guarita.** Acyr Barros, março de 1964. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_614\_38\_fl\_flv.

**Aviso do Posto: Guarita.** Acyr Barros, maio de 1964. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_614\_40\_fl\_flv.

**Aviso do Posto: Guarita.** Acyr Barros, setembro de 1964. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_614\_44\_fl\_flv.

**Aviso do Posto: Nonoai.** Francisco Vieira dos Santos, fevereiro de 1953. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_666\_09\_fl\_flv.

**Aviso do Posto: Nonoai.** Francisco Vieira dos Santos, março de 1956. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_666\_22\_fl\_flv.

**Aviso do Posto: Nonoai.** Salatiel Marcondes Diniz, dezembro de 1956. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_666\_26\_fl\_flv.

**Aviso do Posto: Nonoai.** Alisio de Carvalho, março de 1957. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_666\_92\_fl\_flv.

**Aviso do Posto: Nonoai.** Alisio de Carvalho, junho de 1957. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_666\_95\_fl\_flv.

**Aviso do Posto: Nonoai.** Salatiel Marcondes Diniz, julho de 1957. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_666\_96\_fl\_flv.

**Aviso do Posto: Nonoai.** Salatiel Marcondes Diniz, maio de 1958. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_667\_26\_fl\_flv.

**Aviso do Posto: Nonoai.** Salatiel Marcondes Diniz, setembro de 1959. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_668\_94\_fl\_flv.

**Aviso do Posto: Nonoai.** Heroídes Teixeira, janeiro de 1966. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_671\_42\_fl\_f2v.

**Aviso do Posto: Nonoai.** Heroídes Teixeira, junho de 1966. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_671\_47\_fl\_flv.

**Aviso do Posto: Nonoai.** Heroídes Teixeira, março de 1967. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_672\_10\_fl\_flv.

**Aviso do Posto: Nonoai.** Nilson de Assis Castro, junho de 1967. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_672\_13\_fl\_flv.

**Balancete do Caixa correspondente aos meses de agosto e setembro de 1944.**

Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_660\_51\_f1\_f12v.

**Boletim de frequência.** Posto Indígena Nonoai. Helena Abduch Viera dos Santos, outubro de 1941. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_658\_04\_f1.

**Boletim de frequência.** Posto Indígena Nonoai. Helena Abduch Viera dos Santos, 26 de outubro a 25 de novembro de 1941. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_658\_05\_f1\_f1v.

**Boletim de frequência.** Posto Indígena Nonoai. Helena Abduch Viera dos Santos, 26 de novembro a 31 de dezembro de 1941. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_658\_06\_f1\_f1v.

**Boletim de frequência.** Posto Indígena Nonoai. Helena Abduch Viera dos Santos, de fevereiro de 1942. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_658\_65\_f1\_f1v.

**Boletim de frequência.** Posto Indígena Nonoai. Helena Abduch Viera dos Santos, setembro de 1942. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_658\_70\_f1\_f2.

**Boletim de frequência.** Posto Indígena Nonoai. Helena Abduch Viera dos Santos, dezembro de 1942. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_658\_72\_f1\_f2.

**Boletim de frequência.** Posto Indígena Nonoai. Helena Abduch Viera dos Santos, abril de 1943. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_659\_68\_f1\_f2.

**Carta de Darcy Becker e Norberto Schwantes ao Diretor do SPI.** Tenente Portela, 25 out. 1960. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_612\_91\_f1\_f6.

**Carta de Francisco Vieira dos Santos a Paulino de Almeida.** Posto Indígena Nonoai, 14 jan. 1941. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_658\_11\_f1\_f3.

**Carta de Francisco Vieira dos Santos a Paulino de Almeida.** Posto Indígena Nonoai, 29 jan. 1941. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_658\_15\_f1\_f2.

**Carta de Francisco Vieira dos Santos a Paulino de Almeida.** Posto Indígena Nonoai, 29 jan. 1941. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_658\_16\_f1.

**Carta de Francisco Vieira dos Santos a Paulino de Almeida.** Posto Indígena Nonoai, 07 fev. 1941. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_658\_20\_f1.

**Carta de Francisco Vieira dos Santos a Paulino de Almeida.** Posto Indígena Nonoai, 20 fev. 1941. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_658\_25\_f1\_f3.

**Carta de Francisco Vieira dos Santos a Paulino de Almeida.** Posto Indígena Nonoai, 12 fev. 1942. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_658\_87\_f1\_f2.

**Carta de Helena Vieira dos Santos a Paulino de Almeida.** Posto Indígena Nonoai, 18 mai. 1944. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_660\_83\_f1\_f3.

**Carta de Francisco Vieira dos Santos a Paulino de Almeida.** Posto Indígena Nonoai, 30 mai. 1944. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_660\_81\_f1.

**Carta de Francisco Vieira dos Santos a Paulino de Almeida.** Posto Indígena Nonoai, 06 ago. 1945. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_662\_25\_f1\_f2.

**Carta da Helena Abduch Vieira dos Santos ao chefe da IR7.** Posto Indígena Nonoai, 12 mai. 1946. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_663\_14\_f1\_f2.

**Carta de Helena Abduch Vieira dos Santos ao diretor do SPI e ao chefe da IR7.** Posto Indígena Nonoai, 11 mar. 1947. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_663\_83\_f1.

**Carta do vigário de Nonoai Humberto Ostlender a José Maria de Paula.** Nonoai, 03 ago. 1944. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_661\_05\_f1\_f2v;  
br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_661\_06\_f1.

**Cartas de Arnaldo Machado Gomes a Paulino Almeida.** Posto Indígena Guarita, 03 dez. 1943 e 24 jan. 1944. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_610\_45\_f1\_f3v.

**Ficha cadastral de Francisco José Vieira dos Santos.** s/d. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_673\_27\_f1\_f2.

**Ficha cadastral de Helena Abduch Vieira dos Santos.** s.d., Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_673\_56\_f1\_f2.

**Ficha de dados gerais.** Posto Indígena Guarita. Luiz Martins da Cunha, 02 ago. 1967. Museu do Índios/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_620\_31\_f1\_f2v.

**Ficha de dados gerais.** Posto Indígena Nonoai. [Nilson de Assis Castro?], [1967?] Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_673\_51\_f1\_f1v.

**Ficha para controle de medicamentos.** Posto Indígena Nonoai. Salatiel Marcondes Diniz, junho de 1958. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_667\_52\_f1\_f1v.

**Ficha para controle de medicamentos.** Posto Indígena Nonoai. Emilia dos Santos Diniz, setembro de 1959. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_668\_82\_f1\_f1v.

**Folha de pagamento.** Posto Indígena Guarita, janeiro a maio de 1941. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_610\_02\_f1.

**Folha de pagamento.** Posto Indígena Guarita, outubro, novembro e dezembro de 1946. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_611\_22\_f1\_f1v.

**Folha de pagamento.** Posto Indígena Guarita, janeiro a abril de 1950. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_611\_97\_f1\_f2.

**Folha de pagamento.** Posto Indígena Guarita, agosto a setembro de 1950. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_612\_00\_f1\_f2.



**Folha de pagamento.** Posto Indígena Guarita, outubro a dezembro de 1950. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_612\_01\_f1\_f2.

**Folha de pagamento.** Posto Indígena Guarita, janeiro a junho de 1951. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_612\_02\_f1\_f2.

**Folha de pagamento.** Posto Indígena Guarita, julho a dezembro de 1951. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_612\_03\_f1\_f2.

**Folha de pagamento.** Posto Indígena Guarita, janeiro a junho de 1952. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_612\_04\_f1\_f2.

**Folha de pagamento.** Posto Indígena Nonoai, janeiro a maio de 1941. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_658\_07\_f1.

**Folha de pagamento.** Posto Indígena Nonoai, junho de 1941. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_658\_08\_f1\_f1v.

**Folha de pagamento.** Posto Indígena Nonoai, julho a dezembro de 1941. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_658\_09\_f1\_f1v.

**Folha de pagamento.** Posto Indígena Nonoai, janeiro a junho de 1953. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_666\_06\_f1\_f2.

**Folha de pagamento.** Posto Indígena Nonoai, julho a dezembro de 1953. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_666\_07\_f1\_f2.

**Folha de pagamento.** Posto Indígena Nonoai, julho a dezembro de 1954. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_666\_16\_f1\_f2.

**Folha de pagamento.** Posto Indígena Nonoai, janeiro a junho de 1955. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_674\_47\_f1.

**Folha de pagamento.** Posto Indígena Nonoai, julho a dezembro de 1955. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_666\_19\_f1\_f2.

**Frequência escolar.** Posto Indígena Guarita. Marina A. de Souza, abril de 1964. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_614\_49\_f1\_f2v.

**Frequência escolar.** Posto Indígena Guarita. Marina A. de Souza, maio de 1964. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_614\_50\_f1\_f2v.

**Frequência escolar.** Posto Indígena Guarita. Marina A. de Souza, junho de 1964. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_614\_51\_f1\_f2v.

**Frequência escolar.** Posto Indígena Guarita. Marina A. de Souza, setembro de 1964. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_614\_54\_f1\_f2v.

**Frequência escolar.** Posto Indígena Guarita. Marina A. de Souza, outubro de 1964. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_614\_55\_f1\_f2v.

**Frequência escolar.** Posto Indígena Guarita. Marina A. de Souza, novembro de 1964. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_614\_56\_fl\_f2v.

**Frequência escolar.** Posto Indígena Guarita. Perpétua Janeti B. dos Santos, outubro de 1965. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_616\_71\_fl\_f1v.

**Frequência escolar.** Posto Indígena Guarita. Marina A. de Souza, maio de 1965. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_616\_66\_fl\_f1v.

**Frequência escolar.** Posto Indígena Guarita. Eunice Braga, setembro de 1965. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_616\_70\_fl\_f1v.

**Frequência escolar.** Posto Indígena Nonoai. Maria Benedita de Azevedo, fevereiro de 1966. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_671\_54\_fl\_f1v.

**Frequência escolar.** Posto Indígena Nonoai. Maria José Cardoso, maio de 1966. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_671\_57\_fl\_f1v.

**Frequência escolar.** Posto Indígena Nonoai. Maria José Cardoso, dezembro de 1967. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_672\_44\_fl\_f1v.

**Frequência escolar.** Posto Indígena Nonoai. Maria José Cardoso, fevereiro de 1967. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_672\_25\_fl\_f1v.

**[Inventário].** Posto Indígena Guarita, 31 dez. 1940. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_610\_01\_fl\_f12v.

**Inventário dos bens móveis e semoventes existentes no Posto Indígena Nonoai e pertencentes à Fazenda Nacional.** 31 dez. 1940. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_658\_02\_fl\_f3.

**Inventário de bens pertencentes ao Patrimônio Indígena existentes no Posto de Nonoai.** 31 dez. 1940. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_658\_03\_fl\_f11v.

**Levantamento de bens móveis e semoventes do Posto Indígena Guarita.** 05 jul. 1959. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_612\_44\_fl\_f10.

**Levantamento de bens móveis, imóveis e semoventes do Posto Indígena Nonoai pertencentes ao Patrimônio Indígena.** 04 jan. 1965. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_670\_60\_fl\_f7.

**Mapa de Caixa.** Posto Indígena Nonoai. Nilson de Assis Castro, outubro de 1967. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_672\_53\_fl\_f3v.

**Mapa de frequência escolar.** Posto Indígena Nonoai. Helena Abduch Vieira dos Santos, agosto de 1943. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_659\_71\_fl\_f1v.

**Mapa de frequência escolar.** Posto Indígena Nonoai. Helena Abduch Vieira dos Santos, dezembro de 1943. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_659\_75\_fl\_f1v.

**Mapa de frequência escolar.** Posto Indígena Nonoai. Helena Abduch Vieira dos Santos, julho de 1944. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_660\_38\_fl\_f1v.

**Mapa de frequência escolar.** Posto Indígena Nonoai. Helena Abduch Vieira dos Santos, agosto de 1944. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_660\_39\_fl\_f1v.

**Mapa de frequência escolar.** Posto Indígena Nonoai. Helena Abduch Vieira dos Santos, maio de 1945. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_661\_49\_fl\_f1v.

**Mapa de frequência escolar.** Posto Indígena Nonoai. Helena Abduch Vieira dos Santos, setembro de 1945. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_661\_53\_fl\_f1v.

**Mapa de frequência escolar.** Posto Indígena Nonoai. Helena Abduch Vieira dos Santos, março de 1946. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_662\_79\_fl\_f1v.

**Mapa de frequência escolar.** Posto Indígena Nonoai. Helena Abduch Vieira dos Santos, maio de 1946. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_662\_81\_fl\_f1v.

**Movimento da renda indígena.** Posto Indígena Guarita. Romildo da Silva Ramos, dezembro de 1949. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_611\_91\_fl\_f1v.

**Movimento da Renda Indígena.** Posto Indígena Nonoai. Heroídes Texeira, abril de 1965. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_671\_32\_fl\_f13v.

**Movimento da renda indígena.** Posto Indígena Nonoai. Salatiel Marcondes Diniz, agosto de 1956. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_666\_46\_fl.

**Ofício de Acyr Barros ao comandante da 2º BP da Brigada Militar coronel Victor Hugo Martins.** Posto Indígena Guarita, 22 set. 1964. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_614\_97\_fl\_f2.

**Ofício de Acyr Barros ao chefe da IR7.** Posto Indígena Guarita, 23 ago. 1964. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_614\_93\_fl.

**Ofício de Acyr Barros ao chefe da IR7.** Posto Indígena Guarita, 04 ago 1964. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_614\_90\_fl\_f2.

**Ofício de Acyr Barros ao chefe da IR7.** Posto Indígena Guarita, 02 dez. 1964. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_614\_97\_fl\_f2.

**Ofício de Acyr Barros [ao chefe da IR7?].** Posto Indígena Guarita, 01 set. 1964. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_984\_00\_fl\_f30a.

**Ofício de Acyr Barros ao diretor do SPI.** Posto Indígena Nonoai, 27 dez. 1963. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_670\_45\_fl\_f4.

**Ofício de Alisio de Carvalho ao chefe da IR7.** Posto Indígena Nonoai, 30 mai. 1957. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_666\_60\_fl.

**Ofício de Arnaldo Machado Gomes ao chefe da IR7.** Posto Indígena Guarita, 09 fev. 1943. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_610\_22\_fl.

**Ofício de Arnaldo Machado Gomes ao chefe da IR7.** Posto Indígena Guarita, 06 set. 1943. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_610\_37\_fl.

**Ofício de Arnaldo Machado Gomes ao chefe da IR7.** Posto Indígena Guarita, 30 jan. 1944. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_610\_73\_fl.

**Ofício de Arnaldo Machado Gomes ao chefe da IR7.** Posto Indígena Guarita, 26 fev. 1944. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_610\_75\_fl.

**Ofício de Augusto de Souza Leão ao chefe da IR7.** Posto Indígena Guarita, 30 abr. 1959. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_612\_36\_fl\_f2.

**Ofício de Benedito Pimentel ao chefe da IR7.** Posto Indígena Guarita, 30 abr. 1957. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_612\_17\_fl\_f2.

**Ofício de Benedito Pimentel ao diretor do SPI.** Posto Indígena Guarita, 05 jul. 1957. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_612\_20\_fl\_f3.

**Ofício de Durval Antunes Machado ao chefe da IR7.** Posto Indígena Guarita, 02 out. 1959. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_612\_42\_fl.

**Ofício de Durval Antunes Machado ao chefe da IR7.** Posto Indígena Guarita, 21 nov. 1963. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_613\_95\_fl\_f2.

**Ofício de Emilia dos Santos Diniz ao chefe da IR7.** Posto Indígena Nonoai, 11 nov. 1958. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_668\_13\_fl.

**Ofício de Francisco Vieira dos Santos a Paulino de Almeida, inspetor do SPI.** Posto Indígena Nonoai, 12 mar. 1941. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_658\_31\_fl.

**Ofício de Francisco Vieira dos Santos ao Sub-delegado de polícia do 4º Distrito Antonio Teixeira dos Santos.** Posto Indígena Nonoai, 24 out. 1941. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_658\_49\_fl\_f1v.

**Ofício de Francisco Vieira dos Santos ao chefe da IR7.** Posto Indígena Nonoai, 21 dez. 1943. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_660\_22\_fl.

**Ofício de Francisco Vieira dos Santos ao chefe da IR7.** Posto indígena Nonoai, 05 jun. 1944. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_660\_86\_fl\_f2.

**Ofício de Francisco Vieira dos Santos ao chefe da IR7.** Posto Indígena Nonoai, 08 jul. 1944. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_660\_94\_fl\_f7.

**Ofício de Francisco Vieira dos Santos ao chefe da IR7.** Posto Indígena Nonoai, 17 out. 1944. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_661\_28\_fl\_f2.

**Ofício de Francisco Vieira dos Santos ao chefe da IR7.** Posto indígena Nonoai, 05 dez. 1944. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_661\_41\_fl\_f20.

**Ofício de Francisco Vieira dos Santos ao chefe da IR7.** Posto Indígena Nonoai, 19 out. 1945. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_662\_42\_fl.

**Ofício de Francisco Vieira dos Santos ao chefe da IR7.** Posto Indígena Nonoai, 19 dez. 1945. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_662\_60\_fl.

**Ofício de Francisco Vieira dos Santos ao chefe da IR7.** Posto Indígena Nonoai, 20 jan. 1947. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_663\_77\_fl.

**Ofício de Francisco Vieira dos Santos ao chefe da IR7.** Posto Indígena Nonoai, 17 fev. 1947. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_663\_81\_fl.

**Ofício de Francisco Vieira dos Santos ao chefe da IR7.** Posto Indígena Nonoai, 11 mar. 1947. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_663\_84\_fl.

**Ofício de Francisco Vieira dos Santos ao chefe da IR7.** Posto Indígena Nonoai, 31 mar. 1947. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_663\_88\_fl.

**Ofício de Francisco Vieira dos Santos ao chefe da IR7.** Posto Indígena Nonoai, 08 out. 1947. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_664\_05\_fl\_f2.

**Ofício de Francisco Vieira dos Santos ao chefe da IR7.** Posto indígena Nonoai, 14 jul. 1951. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_665\_42\_fl\_f3.

**Ofício de Francisco Vieira dos Santos ao chefe da IR7.** Posto Indígena Nonoai, 05 mar. 1953. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_666\_12\_fl.

**Ofício de Francisco Vieira dos Santos ao chefe da IR7.** Posto Indígena Nonoai, 08 jul. 1953. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_666\_13\_fl.

**Ofício de Iridiano Amarinho de Oliveira ao chefe da IR7.** Posto Indígena Guarita, 07 jul. 1957. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_612\_21\_fl\_f8.

**Ofício de Nilson de Assis Castro ao chefe da IR7.** Posto Indígena Nonoai, 16 mai. 1967. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_672\_77\_fl\_f2.

**Ofício de Nilson de Assis Castro ao chefe da IR7.** Posto Indígena Nonoai, 17 mai. 1967. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_672\_78\_fl\_f2.

**Ofício de Nilson de Assis Castro ao chefe da IR7.** Posto Indígena Nonoai, 29 mai. 1967. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_672\_79\_fl\_f2.

**Ofício de Nilson de Assis Castro ao chefe da IR7.** Posto Indígena Nonoai, 24 jul. 1967. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_672\_97\_fl\_f2.

**Ofício de Nilson de Assis Castro ao chefe da IR7.** Posto Indígena Nonoai, 27 nov. 1967. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_673\_13\_fl.

**Ofício de Nilson de Assis Castro ao chefe da IR7.** Posto Indígena Nonoai, 27 nov. 1967. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_673\_14\_fl\_f2.

**Ofício de Salatiel Marcondes Diniz ao chefe da IR7.** Posto Indígena Nonoai, 14 mai. 1959. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_668\_21\_fl\_f2.

**Ofício de Wismar Costa Lima ao chefe da IR7.** Posto Indígena Guarita, 24 fev. 1947. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_611\_27\_fl.

**Ofício de Wismar Costa Lima ao chefe da IR7.** Posto Indígena Guarita, 10 out. 1947. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_611\_29\_fl.

**Ofício de Wismar Costa Lima ao chefe da IR7.** Posto Indígena Guarita, 02 abr. 1947. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_611\_30\_fl\_f3.

**Ofício de Wismar Costa Lima ao chefe da IR7.** Posto Indígena Guarita, 21 jul. 1947. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_611\_34\_fl.

**Ofício do Delegado Regional da SUPRA RGS Eliseu Torres ao Presidente da SUPRA João Pinheiro Neto,** Porto Alegre, 02 set. 1963. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_670\_53\_fl\_f37v.

**Ofício-relatório nº 9.** Posto Indígena Nonoai. Helena Abduch Vieira dos Santos. 01 set. 1942. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_659\_17\_fl\_f2.

**Ofício-relatório nº 12.** Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos, 04 dez. 1942. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_659\_41\_fl\_f5.

**Ofício-relatório nº 13.** Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos, 01 jan. 1943. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_659\_54\_fl\_f5.

**Ofício-relatório nº 14.** Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos, 01 fev. 1943. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_659\_55\_fl\_f3.

**Ofício-relatório nº 15.** Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos, 01 mar. 1943. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_659\_56\_fl\_f5.

**Ofício-relatório nº 17.** Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos, 01 mai. 1943. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_659\_99\_fl\_f4.

**Ofício-relatório nº 18.** Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos 11 jun. 1943. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_659\_58\_fl\_f4.

**Ofício-relatório nº 19.** Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos, 03 jul. 1943. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_659\_59\_fl\_f7.

**Ofício-relatório nº 20.** Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos, 02 ago. 1943. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_659\_60\_fl\_f6.

**Ofício-relatório nº 21.** Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos, 01 set. 1943. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_659\_61\_f1\_f8.

**Ofício-relatório nº 22.** Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos, 01 out. 1943. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_659\_63\_f1\_f4.

**Ofício-relatório nº 23.** Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos, 01 nov. 1943. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_659\_64\_f1\_f4.

**Ofício-relatório nº 24.** Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos, 01 dez. 1943. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_659\_65\_f1\_f4.

**Ofício-relatório nº 25.** Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos, 01 jan. 1944. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_660\_55\_f1\_f7.

**Ofício-relatório nº 26.** Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos, 01 fev. 1944. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_660\_62\_f1\_f4.

**Ofício-relatório nº 27.** Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos, 01 mar. 1944. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_660\_68\_f1\_f3.

**Ofício-relatório nº 28.** Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos, 01 abr. 1944. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_660\_73\_f1\_f4.

**Ofício-relatório nº 29.** Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos, 08 mai. 1944. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_660\_78\_f1\_f5.

**Ofício-relatório nº 32.** Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos, 01 ago. 1944. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_661\_04\_f1\_f5.

**Ofício-relatório nº 33.** Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos, 01 set. 1944. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_661\_15\_f1\_f5.

**Ofício-relatório nº 34.** Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos, 07 out. 1944. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_661\_24\_f1\_f6.

**Ofício-relatório nº 35.** Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos, 01 nov. 1944. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_661\_32\_f1\_f5.

**Ofício-relatório nº 36.** Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos, 01 dez. 1944. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_661\_40\_f1\_f7.

**Ofício-relatório nº 37.** Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos, 01 jan. 1945. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_661\_69\_f1\_f6.

**Ofício-relatório nº 39.** Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos, 01 mar. 1945. Museu do Índio/RS, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_661\_89\_f1\_f7.

**Ofício-relatório nº 40.** Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos, 02 abr. 1945. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_662\_02\_f1\_f8.

**Ofício-relatório nº 43.** Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos, 02 jul. 1945. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_662\_16\_fl\_f5.

**Ofício-relatório nº 46.** Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos, 01 out. 1945. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_662\_39\_fl\_f11.

**Ofício-relatório nº 48.** Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos, 01 dez. 1945. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_662\_56\_fl\_f7.

**Ofício-relatório nº 53.** Posto Indígena Nonoai. Helena Abduch Vieira dos Santos, 02 mai. 1946. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_662\_66\_fl\_f4.

**Ordem de serviço s/n da diretoria do SPI ao encarregado do Poind. Nonoai.** 17 dez. 1964. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_670\_59\_fl\_f14v.

**Ordem de serviço interna nº 11 do chefe da IR7 ao encarregado do Poind. Nonoai.** 21 set. 1954. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_666\_15\_fl.

**Processo referente ao requerimento da Comunidade Evangélica de Tenente Portela.** Posto Indígena Guarita/Curitiba/Rio de Janeiro, out. 1960 – mar. 1961. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_612\_91\_fl\_f6.

**Processo referente à representação dirigida ao Ministro da Agricultura pelos índios Pedro Constante e João Antônio do Posto Indígena Nonoai e Toldo Serrinha.** 1942. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_660\_00\_fl\_f9.

**Recibo de pagamento da mensalidade de cozinheira da Escola do Posto Indígena de Nonoai, assinado por Dorolina Camargo dos Santos.** Posto Indígena Nonoai, 30 dez. 1947. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_664\_10\_fl\_f1v.

**Recibo de pagamento de serviços de construção, assinado por João Batista Teles.** Posto Indígena Nonoai, 03 jul. 1967. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_672\_87\_fl\_f1v.

**Recibo de pagamento de serviços de construção, assinado por Jandyr Marques da Silva à rogo de Alcindo Nascimento.** Posto Indígena Nonoai, 07 jul. 1967. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_672\_93\_fl\_f1v.

**Recibo de pagamento de serviços de costura, assinado por Olimpia Stcker.** Posto Indígena Guarita, 25 set. 1967. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_620\_41\_fl\_f1v.

**Recibo de pagamento dos vencimentos da professora do Posto Indígena Guarita, assinado por Zilah Dilma Teixeira dos Santos.** Posto Indígena Guarita, 02 out. 1946. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_611\_12\_fl.

**Recibo por arrendamento de Bernardino Gonçalves, assinado por Francisco Vieira dos Santos.** Posto Indígena Nonoai, 11 nov. 1942. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_659\_35\_fl.



**Recibo por corte e serragem de madeira por Maroni & Lutz**, assinado pelo chefe da IR7. Posto Indígena Guarita, 14 set. 1965. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_615\_72\_fl\_f9.

**Registro de bens móveis, imóveis e semoventes do Posto Indígena Nonoai pertencentes ao Patrimônio Indígena e Nacional**. 20 fev. 1961. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_669\_87\_fl\_f18.

**Relação dos moradores dentro do Posto e das invernadas**. Francisco Vieira dos Santos. Posto Indígena Nonoai, 20 fev. 1941. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_658\_24\_fl.

**Relação dos bens imóveis pertencentes ao Patrimônio Indígena do PI Nonoai**. 20 set. 1961. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_669\_99\_fl\_f2.

**Relação dos bens móveis, imóveis e semoventes pertencentes ao Patrimônio Nacional e Indígena do Poind Nonoai**. 08 mai. 1967. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_672\_73\_fl\_f6.

**Relação dos bens móveis, imóveis e semoventes pertencentes ao Patrimônio Indígena e Nacional do Poind Nonoai**. 08 jan. 1964. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_670\_47\_fl\_f9.

**Relatório anual de 1941**. Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos, 02 jan. 1942. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_658\_74\_fl\_f2.

**[Relatório anual de 1942]**. Posto Indígena Guarita. Arnaldo Machado Gomes, [1942]. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_621\_03\_fl\_f8.

**Relatório anual de 1942**. Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos, 05 dez. 1942. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_659\_42\_fl\_f5.

**Relatório anual de 1944**. Posto Indígena Guarita. Frontino Vieira dos Santos, 30 out. 1944. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_610\_82\_fl\_f7.

**Relatório anual de 1944**. Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos, 04 nov. 1944. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_661\_33\_fl\_f5.

**Relatório anual de 1945**. Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos, 20 nov. 1945. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_662\_51\_fl\_f13.

**Relatório anual de 1961**. Posto Indígena Guarita. Durval Antunes Machado, 03 nov. 1961. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_613\_33\_fl\_f6.

**Relatório de fevereiro de 1944**. Posto Indígena Guarita. Frontino Vieira dos Santos, 29 fev. 1944. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_610\_76\_fl\_f4.

**Relatório da Escola “Benjamin Constant” do PIN Nonoai – Atividades Escolares 1945. Helena Abduch Vieira dos Santos, 03 jan.** 1946. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_663\_02\_fl\_f3.

**Relatório geral do Toldo Guarita.** Nadyr Raymundo Vieira. Palmeira, 08 nov. 1939. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_610\_00\_f1\_f9v.

**Relatório do levantamento da Área Indígena situada no município de Nonoai.** Alberi Vieira dos Santos, 29 nov. 1963. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_670\_79\_f1\_f28v.

**Relatório.** Posto Indígena Nonoai. Heroídes Teixeira, 13 set. 1965. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_670\_85\_f1\_f2.

**Relatório: Posto Indígena Nonoai.** Ney Land, 29 mai. 1964. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_980\_01\_f1\_f29.

**Relatório: Posto Indígena Guarita.** Ney Land, 23 mai. 1964. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_984\_00\_f1\_f30a.

**Relatório extra.** Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos, 23 ago. 1942. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_659\_15\_f1\_f2.

**Relatório mensal.** Posto Indígena Nonoai. Heroídes Teixeira, 10 fev. 1965. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_670\_63\_f1\_f13.

**Relatório mensal n° 5.** Posto Indígena Nonoai. Heroídes Teixeira, 31 dez. 1965. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_670\_93\_f1\_f2.

**Relatório: Semana do Índio.** Posto Indígena Nonoai. Helena Abduch Vieira dos Santos, 30 abr. 1946. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_663\_11\_f1\_f2.

**Relatório: Serrinha e Votoró.** Francisco Vieira dos Santos, 10 set. 1943. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_659\_62\_f1\_f3.

**Relatório trimestral da Escola “Benjamin Constant” do PI Nonoai.** Emilia dos Santos Diniz, 21 jul. 1960. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_669\_62\_f1.

**Relatório n° 6.** Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos. 31 mai. 1941. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_658\_42\_f1\_f2.

**Relatório n° 7.** Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos. 25 jun. 1941. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_658\_44\_f1\_f4.

**Relatório n° 10.** Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos, 25 set. 1941. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_658\_47\_f1\_f1v.

**Relatório n° 11.** Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos, 25 out. 1941. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_658\_50\_f1\_f2.

**Relatório n° 12.** Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos, 25 nov. 1941. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_658\_55\_f1.

**Telegrama de Arnaldo Machado Gomes à IR7.** Posto Indígena Guarita, 18 mar. 1941. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_610\_05\_f1\_f2v.

**Telegrama de Arnaldo Machado Gomes à IR7.** Posto Indígena Guarita, 24 mai. 1941. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_610\_06\_f1\_f1v.

**Telegrama de Arnaldo Machado Gomes à IR7.** Posto Indígena Guarita, 05 jun. 1941. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_610\_07\_f1\_f2.

**Telegrama de Arnaldo Machado Gomes à IR7.** Posto Indígena Guarita, 22 fev. 1943. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_610\_24\_f1\_f1v.

**Telegrama de Arnaldo Machado Gomes à IR7.** Posto Indígena Guarita, 23 jun. 1943. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_610\_32\_f1\_f1v.

**Telegrama de Arnaldo Machado Gomes à IR7.** Posto Indígena Guarita, 30 nov. 1943. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_610\_43\_f1\_f1v.

**Telegrama de Emilia dos Santos Diniz à IR7.** Posto Indígena Nonoai, [10?] abr. 1958. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_668\_07\_f1.

**Telegrama de Emilia dos Santos Diniz à IR7.** Posto Indígena Nonoai, [07?] jun. 1958. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_668\_09\_f1.

**Telegrama de Francisco Vieira dos Santos à IR7.** Posto Indígena Nonoai, 04 dez. 1940. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_658\_00\_f1\_f2v.

**Telegrama de Francisco Vieira dos Santos à IR7.** Posto Indígena Nonoai, 30 mai. 1941. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_658\_43\_f1.

**Telegrama de Francisco Vieira dos Santos à IR7.** Posto Indígena Nonoai, 12 jul. 1941. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_658\_45\_f1\_f1v.

**Telegrama de Francisco Vieira dos Santos à IR7.** Posto Indígena Nonoai, 15 jul. 1941. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_658\_46\_f1.

**Telegrama de Francisco Vieira dos Santos à IR7.** Posto Indígena Nonoai, 21 out. 1941. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_658\_48\_f1\_f1v.

**Telegrama de Francisco Vieira dos Santos à IR7.** Posto Indígena Nonoai, 18 abr. 1942. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_658\_96\_f1.

**Telegrama de Francisco Vieira dos Santos à IR7.** Posto Indígena Nonoai, 05 mai. 1942. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_658\_99\_f1.

**Telegrama de Francisco Vieira dos Santos à IR7.** Posto Indígena Nonoai, 11 jul. 1942. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_659\_06\_f1\_f1v.

**Telegrama de Francisco Vieira dos Santos à IR7.** Posto Indígena Nonoai, 22 jul. 1942. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_659\_08\_f1\_f1v.

**Telegrama de Francisco Vieira dos Santos à IR7.** Posto Indígena Nonoai, 12 ago. 1942. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_659\_10\_fl\_f1v.

**Telegrama de Francisco Vieira dos Santos à IR7.** Posto Indígena Nonoai, 15 ago. 1942. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_659\_11\_fl\_f2v.

**Telegrama de Francisco Vieira dos Santos à IR7.** Posto Indígena Nonoai, 27 ago. 1942. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_659\_16\_fl\_f2v.

**Telegrama de Francisco Vieira dos Santos à IR7.** Posto Indígena Nonoai, [23?] jan. 1947. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_663\_78\_fl\_f1v.

**Telegrama de Francisco Vieira dos Santos à IR7.** Posto Indígena Nonoai, 30 abr. 1947. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_663\_92\_fl\_f1v.

**Telegrama de Francisco Vieira dos Santos à IR7.** Posto Indígena Nonoai, 13 mai. 1948. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_664\_19\_fl\_f1v.

**Telegrama de Francisco Vieira dos Santos à IR7.** Posto Indígena Nonoai, [?] out. 1951. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_665\_48\_fl.

**Telegrama de Francisco Vieira dos Santos à IR7.** Posto Indígena Nonoai, 09 jun. 1956. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_666\_63\_fl.

**Telegrama de Frontino Vieira dos Santos à IR7.** Posto Indígena Guarita, 24 abr. 1945. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_611\_00\_fl\_f1v.

**Telegrama de Helena Abduch Vieira dos Santos à IR7.** Posto Indígena Nonoai, 01 ago. 1946. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_663\_31\_fl\_f1v.

**Telegrama de Salatiel Marcondes Diniz à IR7.** Posto Indígena Nonoai, [31?] ago. 1957. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_666\_71\_fl.

**Telegrama de Samuel Brasil à IR7.** Posto Indígena Nonoai, 24 abr. 1964. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_670\_50\_fl\_f1v.

**Telegrama de Samuel Brasil à IR7.** Posto Indígena Nonoai, [13?] out. 1964. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_140\_670\_56\_fl.

**Telegrama de Paulino de Almeida [à IR7?].** Posto Indígena Guarita, 04 jul. 1941. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_610\_08\_fl.

**Telegrama de Paulino de Almeida [ao Posto Indígena Guarita?].** Rio de Janeiro, 06 nov. 1946. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_611\_17\_fl\_f2.

**Termo de contrato para extração de madeira entre o Posto Indígena Guarita/SPI e Benno Seno Fries.** 22 jan. 1965. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_615\_06\_fl.

**Termo de responsabilidade n° 1 para a entrega de bens ao novo encarregado do Posto Indígena Guarita Wismar Costa Lima.** 26 out. 1946. Museu do Índio/RJ, br\_rjmi\_spi\_ir7\_132\_611\_13\_fl\_f4.

### **MUSEU DO ÍNDIO, RIO DE JANEIRO/RJ – ACERVO BIBLIOGRÁFICO**

**Relatório das atividades do Serviço de Proteção aos Índios durante o ano de 1953.** Rio de Janeiro, 1953. Museu do Índio/RJ, Acervo Bibliográfico.

**Relatório das Atividades do Serviço de Proteção aos Índios durante o ano de 1954.** Rio de Janeiro, 1955. Museu do Índio/RJ, Acervo Bibliográfico.

### **MUSEU DO ÍNDIO, RIO DE JANEIRO/RJ – ACERVO FOTOGRÁFICO**

**Alunos da escola Alípio Bandeira em fila para o hasteamento da bandeira nacional.** Posto Indígena Guarita. 1944. Museu do Índio/RJ, BR MI SPI DA IR7 GUA 1-54 / GUA16.

**Alunos em frente à escola Alípio Bandeira.** Posto Indígena Guarita. s/d [década 1940]. Museu do Índio/RJ, BR MI SPI IC RR 001-342 / RR273.

**Alunos e professora reunidos em frente à Escola Benjamin Constant.** Posto Indígena Nonoai. 1942. Museu do Índio/RJ, BR MI SPI DA IR7 NO 1-135 / NO131.

**Alunos indígenas em exercícios.** Posto Indígena Guarita. 1944. Museu do Índio/RJ, BR MI SPI DA IR7 GUA 1-54 / GUA17

**Alunos indígenas prestando continência em frente ao palanque presidencial no desfile do Sete de Setembro em Porto Alegre,** 1944 [1942]. Museu do Índio/RJ, BR MI SPI DA IR7 NO 1-135 / NO113.

**Alunos no interior da Escola Benjamin Constant.** Posto Indígena Nonoai. 1942. Museu do Índio/RJ, BR MI SPI DA IR7 NO 1-135 / NO135.

**Meninas no serviço manual.** Posto Indígena Nonoai. 1944. Fonte: Museu do Índio/RJ, BR MI SPI DA IR7 NO 1-135 / NO129.

**Primeira construção do Posto e professora Helena.** Posto Indígena Nonoai 1944. Museu do Índio/RJ, BR MI SPI DA IR7 NO 1-135 / NO104.

**Portão de entrada do Posto Indígena Guarita.** Posto Indígena Guarita, 1952. Museu do Índio/RJ, BR MI SPI DA SE IK 2774-2802.

**Portão de entrada para a sede do Posto e Francisco Vieira.** Posto Indígena Nonoai, 1944. Museu do Índio/RJ, BR MI SPI DA IR7 NO 1-135 / NO110.

**Vista do Posto Indígena Nonoai.** Posto Indígena Nonoai. 1944. Museu do Índio/RJ, BR MI SPI DA IR7 NO 1-135 / NO109.

**Vista parcial do Posto Indígena Guarita.** Posto Indígena Guarita. 1961. Museu do Índio/RJ, BRMI SPIRe1132\_03.

### **MUSEU DO ÍNDIO – DISPONÍVEL ONLINE**

[http://www.docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=MI\\_Bibliografico&pagfis=422159](http://www.docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=MI_Bibliografico&pagfis=422159)

XXVI Serviço de Protecção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais.

**Relatório apresentado ao Presidente da República dos Estado Unidos do Brasil pelo Ministro de Estado da Agricultura, Indústria e Commercio Dr. Pedro de Toledo**, anno de 1912, volume I. Museu do Índio, disponível online.

Protecção aos Índios. **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**, 1943, volume II. Museu do Índio, disponível online.

### **CENTRO DE REFERÊNCIA VIRTUAL INDÍGENA – DISPONÍVEL ONLINE**

<http://www.docvirt.com/docreader.net/docreader.aspx?bib=DocIndio&pesq=&pesquisa=Pesquisar>

Alguns lembretes a quem interessar possa. **Boletim Interno nº 4**, jun. 1957. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.

Apoio às Inspetorias Regionais e Postos Indígenas. **Boletim Interno nº 48**, ago. 1961. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.

As escolas do SPI e o “Dia do Índio”. **Boletim Interno nº 26**, mar. 1959. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.

Assistência Educacional. **Boletim Interno nº 16**, 16 mar. 1966. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.

Atendencia. **Boletim Interno nº 26**, 31 jan. 1944. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.

Atitude de Encarregados de Postos Indígenas em relação a índios. **Boletim Interno nº 8**, 31 jul. 1942 Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.

Auxiliares de ensino que se destacaram no cumprimento do Programa Educacional Indígena. **Boletim Interno nº 47**, jan. 1961. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.

Aviso do PIN Guarita. Encarregado Arnaldo Machado Gomes, agosto de 1942. **Boletim Interno nº 10**, 30 set. 1942. Centro de Referência Virtual Indígena. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.

Aviso do PIN Guarita. Encarregado Arnaldo Machado Gomes, setembro de 1942. **Boletim Interno nº 11**, 31 out. 1942. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.

Aviso do PIN Guarita. Encarregado Arnaldo Machado Gomes, dezembro de 1942. **Boletim Interno nº 14**, 31 jan. 1943. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.

Aviso do PIN Guarita. Encarregado Arnaldo Machado Gomes, fevereiro de 1943. **Boletim Interno nº 16**, 31 mar. 1943. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.

Aviso do PIN Guarita. Encarregado Arnaldo Machado Gomes, maio de 1943. **Boletim Interno nº 19**, 30 jun. 1943. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.

Aviso do PIN Guarita. Encarregado Arnaldo Machado Gomes, junho de 1943. **Boletim Interno nº 20**, 31 jul. 1943. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.

Aviso do PIN Guarita. Encarregado Arnaldo Machado Gomes, julho de 1943. **Boletim nº 21**, 21 ago. 1943. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.

Aviso do PIN Guarita. Encarregado Arnaldo Machado Gomes, agosto de 1943. **Boletim Interno nº 22**, 30 set. 1943. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.

Aviso do PIN Guarita. Encarregado Frontino Vieira dos Santos, março de 1944. **Boletim Interno nº 29**, 30 abr. 1944. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.

Aviso do PIN Guarita. Encarregado Frontino Vieira dos Santos, abril de 1944. **Boletim Interno nº 30**, 31 mai. 1944. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.

Aviso do PIN Guarita. Encarregado Frontino Vieira dos Santos, maio de 1944. **Boletim Interno nº 31**, 30 jun. 1944. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.

Aviso do PIN Guarita. Encarregado Frontino Vieira dos Santos, de setembro de 1944. **Boletim Interno nº 35**, 31 dez. 1944. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.

Aviso do PIN Guarita. Encarregado Frontino Vieira dos Santos, novembro de 1944. **Boletim Interno nº 35**, 31 dez. 1944. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.

Aviso do PIN Guarita. Encarregado Frontino Vieira dos Santos, janeiro de 1946. **Boletim Interno nº 52**, 31 mai. 1946. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.

Considerações sobre a aplicação prática do Programa Educacional Indígena. **Boletim Interno n° 28**, mai. 1959. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.

Cooperação na forma que convém ao SPI. **Boletim Interno n° 49**, set. 1961. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.

Curso de Professoras Rurais. **Boletim Interno n° 21**, out. 1958. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.

Declaração de Waldomiro Fortes dos Santos. Tenente Portela, 30 abr. 1968. **Relatório Figueiredo**, v. 25, f. 139. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.

Diretor do SPI apresenta relatório ao Exo. Sr. Ministro da Agricultura. **Boletim Interno n° 52**, jan./fev. 1962. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.

Diretor do SPI apresenta soluções para os problemas indígenas. **Boletim Interno n° 55**, mai./jun. 1962. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.

Distribuição de leite em pó à população infantil indígenas. **Boletim Interno n° 49**, set. 1961. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.

Do diretor aos servidores do SPI: diretrizes gerais. **Boletim Interno do SPI – Especial n° 1**, 13 mar. 1961. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.

Escola. **Boletim Interno n° 44**, 29 set. 1945. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.

Escola. **Boletim Interno n° 54**, 31 jul. 1946. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.

Escolas dos Postos Indígenas. **Boletim Interno n° 10**, 30 set. 1942. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.

Escolas dos Postos Indígenas. **Boletim Interno n° 15**, 28 fev. 1943. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.

Escolas dos Postos Indígenas. **Boletim Interno n° 25**, 31 dez. 1943. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.

Escolas dos Postos Indígenas. **Boletim Interno n° 29**, 30 abr. 1944. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.

Escolas dos Postos Indígenas. **Boletim Interno n° 32**, 31 jul. 1943. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.

Escolas já possuem merenda escolar graças às suas atividades rurais. **Boletim Interno n° 44**, set. 1960. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.



Evolução do SPI. **Boletim Interno n° 28**, 31 mar. 1944. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.

Fornecimento de leite aos índios. **Boletim Interno n° 27**, 29 fev. 1944. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.

Iniciado o curso de preparação de professores(as) do SPI. **Boletim Interno n° 14**, 16 fev. 1966. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.

Inspecionados os Postos Indígenas da 7ª Inspeção Regional. **Boletim Interno n° 38**, mar. 1960. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.

Instruções e normas para aplicação dos suprimentos à conta de subconsignação de Auxílio aos Índios. **Boletim Interno n° 52**, 31 mai. 1946. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.

Intervenção dos Índios na administração dos Postos Indígenas. **Boletim Interno n° 10**, 30 set. 1942. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.

Movimento escolar dos Postos Indígenas que enviaram as frequências durante o mês de Dezembro de 1942. **Boletim Interno n° 14**, 31 jan. 194. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.

Nomes indígenas. **Boletim Interno n° 7**, 30 jun. 1942. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.

Nota. **Boletim Interno n° 40**, 31 mai. 1945. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.

Índios do Posto Indígena Guarita no desfile do 7 de Setembro em Tenente Portela. 1964. Fotografia 1 e 2. **Relatório Figueiredo**, v. 25, f. 121.

O folclore indígena. **Boletim Interno n° 33**, out. 1959. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.

Orientação Educacional. **Boletim Interno n° 36**, jan. 1960. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.

Os encarregados dos Postos e os Avisos Mensais. **Boletim Interno n° 11**, 31 out. 1942. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.

Os ensinamentos rurais e a merenda escolar. **Boletim Interno n° 30**, jul. 1959. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.

Os relatórios das professoras do Serviço de Proteção aos Índios. Orientação Educacional. **Boletim Interno n° 34**, nov. 1959. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.

Os relatórios demonstram o acerto do Programa Educacional Indígena. **Boletim Interno n° 31**, ago. 1959. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.

Pena de Repreensão. **Boletim Interno n° 4**, jun. 1957. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.

Programa Educacional. **Boletim Interno, n° 25**, fev. 1959. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.

Publicação de carta reservada. **Boletim Interno n° 39**, abr. 1960. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.

Quando poderemos precipitar a organização dos clubes agrícolas. **Boletim Interno n° 32**, set. 1959. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.

Reaparece o Setor Educacional vitoriosamente. **Boletim Interno n° 27**, abr. 1959. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.

Refletem, os relatórios, o acerto do Programa Educacional Indígena. **Boletim Interno n° 45**, out. 1960. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.

Reflorestamento. **Boletim Interno n° 19**, ago. 1958. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.

Reinício da publicação dos boletins internos do SPI. **Boletim Interno n° 1**, 01 nov. 1941. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.

Ofício-relatório n° 10. Posto Indígena Nonoai. Francisco Vieira dos Santos. 01 out. 1942. **Boletim Interno n° 12**, 30 nov. 1942. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.

Remessa dos expedientes, importância de sua brevidade. **Boletim Interno n° 33**, out. 1959. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.

Reorganização do quadro de funcionários do SPI. **Boletim Interno n° 49**, set. 1961. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.

Segundo Seminário Educacional. **Boletim Interno n° 18**, jul. 1958. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.

Seminário Educacional. **Boletim Interno n° 16**, mai. 1958. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.

Setor Educacional. **Boletim Interno n° 1**, jan./fev./mar. 1957. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.

Síntese das atividades educacionais. **Boletim Interno n° 46**, nov./dez. 1960. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.

SPI E CNME celebram termo de ajuste. **Boletim Interno n° 3**, 01 set. 1965. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.

SPI em foco. Educação e comunicações. **Boletim Interno n° 15**, abr. 1958. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.

Telegrama n° 655 de 13.6.957 (SOA). **Boletim Interno n° 4**, jun. 1957. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.

Termo de ajuste. **Boletim Interno n° 15**, abr. 1958. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.

Termo de ajuste que entre si celebram a Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário, órgão do Ministério da Agricultura, e o Serviço de Proteção aos Índios, do Ministério da Agricultura. **Boletim Interno n° 4**, 15 set. 1965. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.

Transcrição de Avisos: PIN Nonoai. Encarregado Francisco Vieira dos Santos, abril de 1945. **Boletim Interno n° 40**, 31 mai. 1945. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.

Um fato novo: distribuição de instrumentos agrícolas infantis. Orientação educacional. **Boletim Interno n° 35**, dez. 1959. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.

81 escolas para os índios. **Boletim Interno n° 24**, jan. 1959. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.

1959 – Ano de novas diretrizes para o Serviço de Proteção aos Índios. **Boletim Interno n° 35**, dez. 1959. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.

### **ARQUIVO HISTÓRICO DA IGREJA DE CONFISSÃO LUTERANA DO BRASIL, SÃO LEOPOLDO/RS**

**Breve relatório sobre o trabalho da Missão Indígena no Toldo Guarita.** Tenente Portela, 10 jun. 1969. Arquivo Histórico da IECLB/RS, ANPS, 02/2, 002.

**Carta de Darcy Becker e Norberto Schwantes ao Diretor do SPI.** Tenente Portela, 25 out. 1960. Arquivo Histórico da IECLB/RS, ANPS 01/1, 001.

**Entrevista com Norberto Schwantes sobre início da Missão Indígena Toldo Guarita.** Tenente Portela, 07 jun. 1967. Arquivo Histórico da IECLB/RS, APNS, 02/2, 018.

**Professor e alunos em frente à escola.** s/d. Fotografia. Arquivo Histórico da IECLB/RS.

**Portaria n° 233 de 3 de outubro de 1969 – Criação da Escola Normal Indígena Clara Camarão.** Fundação Nacional do Índio, 03 out. 1969. Arquivo Histórico da IECLB/RS, ANPS, 01/2, 010.

**Relatório de atividades dentro da Área Indígena Guarita.** Tenente Portela, 26 nov. 1967. Arquivo Histórico da IECLB/RS, APNS, 02/2, 017.

**Relatório sobre as atividades da Escola Normal Indígena Clara Camarão.** Rio das Cobras, 30 dez. 1970. Arquivo Histórico da IECLB/RS, ANPS, 01/2, 007.

### **ARQUIVO DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, PORTO ALEGRE/RS**

**Processo de criação da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Bento Pi Góg.** 08 nov. 2001. Arquivo da Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul/RS, 106705-19.00/01-3.

**Processo de criação da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Joaquim Gatên Casseiro.** 10 nov. 2001. Arquivo da Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul/RS, 077114-19.00/01-0.

**Processo de criação da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Cacique Sygre.** 30 nov. 2001. Arquivo da Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul/RS, 132013-19.00/01-2.

**Processo de criação da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Antônio Kasin-Mig.** 08 nov. 2001. Arquivo da Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul/RS, 106698-19.00/01-0.

**Processo de criação da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Davi Rýgjo Fernandes,** 08 nov. 2001. Arquivo da Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul/RS, 106703-19.00/01-8.

### **FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO, BRASÍLIA/DF**

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

### **MEMORIAL DO LEGISLATIVO DO RIO GRANDE DO SUL, PORTO ALEGRE/RS**

Relatório sobre os indígenas do Rio Grande do Sul. Carlos Torres Gonçalves, 09 jun. 1910.  
**Relatório da Secretaria de Estado dos Negócios das Obras Públicas apresentado a Carlos Barbosa Gonçalves, Presidente do Estado do Rio Grande do Sul pelo Secretario de Estado Candido José de Godoy,** em 10 set. 1910. Memorial do Legislativo do Rio Grande do Sul/RS.

[Relatório]Diretoria de Terras e Colonização – Protecção fraterna aos indígenas do Rio-Grande do Sul, 9 jul. 1914. **Relatório da Secretaria de Estado dos Negócios das Obras Públicas apresentado a Antonio A. Borges de Medeiros, Presidente do Estado do Rio Grande do Sul pelo Secretário de Estado João José Pereira Parobé** em 25 ago. 1914, p. 183. Memorial do Legislativo do Rio Grande do Sul/RS.

Relatório Annual da Directoria de Terras e Colonização – IX – Protecção fraterna aos indígenas. **Relatório apresentado ao Presidente do Estado do Rio Grande do Sul A. A. Borges de Medeiros pelo Secretario de Estado interino dos Negócios das Obras Públicas Dr. Protásio Alves** em 14 set. 1917. Memorial do Legislativo do Rio Grande do Sul/RS

### **LEGISLAÇÃO – DISPONÍVEL ONLINE**

**Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891.** Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao91.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm)

**Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934.**

Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm)

**Decreto nº 7, de 20 de novembro de 1889.** Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7-20-novembro-1889-517662-norma-pe.html>

**Decreto nº 9.214, de 15 de dezembro de 1911.** Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-9214-15-dezembro-1911-518009-norma-pe.html>

**Decreto nº 8.072, de 20 de junho de 1910.** Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8072-20-junho-1910-504520-norma-pe.html>

**Decreto nº 736, de 6 de abril de 1936.** Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-736-6-abril-1936-472619-republicacao-76591-pe.html>

**Decreto nº 10.652, de 16 de outubro de 1942.** Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-10652-16-outubro-1942-464627-publicacaooriginal-1-pe.html>

**Decreto nº 52.668, de 11 de outubro de 1963.** Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-52668-11-outubro-1963-392923-publicacaooriginal-1-pe.html>

**Decreto nº 11.192, de 29 de fevereiro de 1960.** Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/125442>

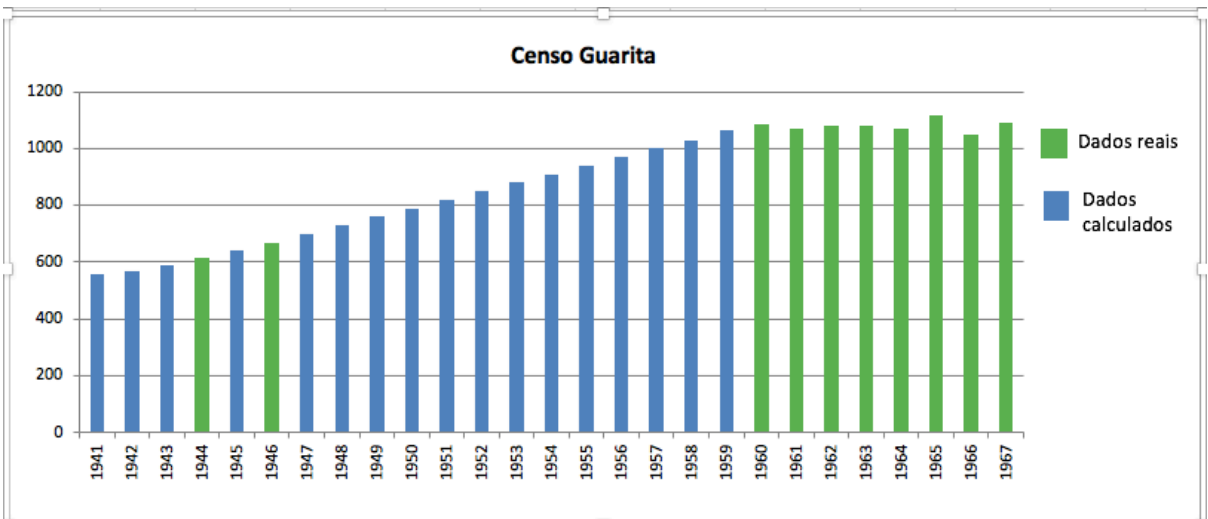
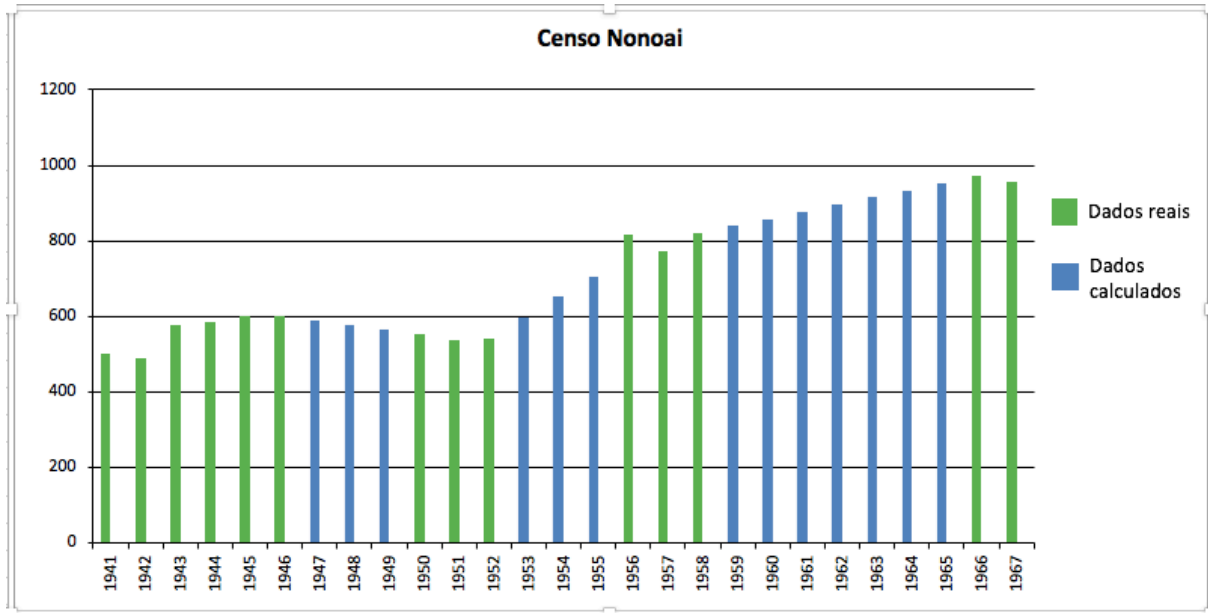
**Decreto nº 5.484, de 27 de Junho de 1928.** Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-5484-27-junho-1928-562434-publicacaooriginal-86456-pl.html>

**Decreto-lei nº 5.540, de junho de 1943.** Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/Del5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del5540.htm)

**ANEXO I**  
**CENSO POPULACIONAL – NONOAI E GUARITA**





**ANEXO II**  
**TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – NONOAI E**  
**GUARITA**

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Título do Projeto de pesquisa:** História da educação escolar indígena: As escolas do Serviço de Proteção aos Índios em Postos Indígenas Kaingang

**Pesquisadora:** Doutoranda Juliana Schneider Medeiros (UFRGS)

**Pesquisadora responsável:** Professora Maria Aparecida Bergamaschi (UFRGS)

**Resumo do projeto:** O projeto tem por objetivo compreender como a escola instituída a partir da política indigenista do Serviço de Proteção aos Índios se concretizou entre os Kaingang no Rio Grande do Sul entre 19110 e 1967, tendo como foco os Postos Indígenas Guarita e Nonoai. A investigação busca registrar a história da escolarização kaingang, de modo que inclua as vozes indígenas e evidencie seu protagonismo histórico. O estudo também tem a intenção de contribuir com o movimento atual de construção da escola indígena específica e diferenciada. A metodologia de pesquisa alia o uso de fontes escritas e orais, ou seja, documentos oficiais do Serviço de Proteção aos Índios, bem como memórias kaingang relatadas em entrevistas.

### Convite para participação de entrevista:

Gostaria de entrevistar você para escutar suas memórias sobre a escola do tempo do Serviço de Proteção aos Índios. A sua participação na pesquisa e o tempo que você quiser dispor para a entrevista é de sua livre escolha. O seu relato é de imenso valor para minha pesquisa e seus desejos em relação à entrevista serão respeitados. Sinta-se à vontade para não responder qualquer pergunta que não quiser e para encerrar a entrevista quando lhe parecer, sem qualquer penalidade, prejuízo ou necessidade de explicação.

Se você concordar, eu gostaria de gravar a entrevista em áudio e vídeo. Se você preferir que não seja feita gravação nenhuma, eu farei apenas anotações em um caderno. Você receberá uma cópia da gravação, que poderá ser guardada com você ou na escola da comunidade. Você terá a oportunidade de revisar a sua entrevista antes de que seja utilizada na pesquisa, se assim desejar. A gravação e as anotações serão utilizadas em minha pesquisa e seu nome constará no meu trabalho final, como forma de reconhecer a sua contribuição – a menos que você prefira manter o anonimato. A gravação e as anotações também serão armazenadas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e futuramente disponibilizadas para outros pesquisadores indígenas e não-indígenas.

A sua participação não acarreta em riscos a sua dignidade e a sua liberdade. Você não receberá nenhum tipo de compensação pela sua participação. Os benefícios de sua participação serão a oportunidade de registrar suas memórias para que futuras gerações tenham conhecimento delas, de modo a contribuir para a escrita da história da escolarização Kaingang e para a construção da escola indígena atual.

Se você tiver qualquer dúvida sobre a pesquisa, poderá fazer contato comigo ou com minha orientadora, Maria Aparecida Bergamaschi.

Juliana Medeiros: Celular: (51)991903027. Email: [jusmedeiros@yahoo.com.br](mailto:jusmedeiros@yahoo.com.br)

Maria Aparecida Bergamaschi: Faculdade de Educação: (51) 33084153. Celular: (51) 96561129. Email [cida.bergamaschi@gmail.com](mailto:cida.bergamaschi@gmail.com)

**Consentimento:**

Fiz a leitura do termo acima e concordo em ser entrevistada/o pela pesquisadora Juliana Schneider Medeiros e ter meu nome atribuído à entrevista. Declaro ter sido devidamente informado e esclarecido sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios envolvidos em minha participação. Tive acesso ao roteiro da entrevista e também tive a oportunidade de fazer perguntas. Recebi telefones e email para entrar em contato, caso tenha dúvidas ou queira desistir, a qualquer momento, sem qualquer penalidade ou prejuízo ou necessidade de explicação. Recebi uma cópia deste documento.

( ) Desejo ter a oportunidade de revisar o material da entrevista antes de que seja utilizada na pesquisa.

Nome: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_ Email: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Assinatura da pesquisadora: \_\_\_\_\_

Assinatura da responsável: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Local e data da entrevista

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Título do Projeto:** História da educação escolar indígena: As escolas do Serviço de Proteção aos Índios em Postos Indígenas Kaingang

**Pesquisadora:** Doutoranda Juliana Schneider Medeiros (UFRGS)

**Pesquisadora responsável:** Professora Maria Aparecida Bergamaschi (UFRGS)

**Resumo do projeto:** O projeto tem por objetivo compreender como a escola instituída a partir da política indigenista do Serviço de Proteção aos Índios se concretizou entre os Kaingang no Rio Grande do Sul entre 19110 e 1967, tendo como foco os Postos Indígenas Guarita e Nonoai. A investigação busca registrar a história da escolarização kaingang, de modo que inclua as vozes indígenas e evidencie seu protagonismo histórico. O estudo também tem a intenção de contribuir com o movimento atual de construção da escola indígena específica e diferenciada. A metodologia de pesquisa alia o uso de fontes escritas e orais, ou seja, documentos oficiais do Serviço de Proteção aos Índios, bem como memórias kaingang relatadas em entrevistas.

### Solicitação de autorização para a realização da pesquisa

Gostaria de sua autorização para realizar pesquisa sobre a escola do tempo do Serviço de Proteção ao Índio, por meio de entrevistas de pessoas da comunidade que queiram participar. A participação na pesquisa e o tempo que o entrevistado quiser dispor para a entrevista é de livre escolha. Os relatos são de imenso valor para minha pesquisa e os desejos participantes em relação à entrevista serão respeitados. O entrevistado pode se recusar a responder qualquer pergunta que não quiser e pode encerrar a entrevista quando lhe parecer, sem qualquer penalidade, prejuízo ou necessidade de explicação.

Se os entrevistados concordarem, vou gravar as entrevistas em áudio e vídeo. Caso não aprovem a gravação, eu farei apenas anotações em um caderno. Os participantes receberão uma cópia da gravação, que poderá ser guardada em arquivo pessoal ou na escola da comunidade. Os entrevistados terão a oportunidade de revisar sua entrevista antes de que seja utilizada na pesquisa, se assim desejarem. A gravação e as anotações serão utilizadas em minha pesquisa e o nome dos participantes constarão no meu trabalho final, como forma de reconhecer sua contribuição – a menos que o entrevistado prefira manter o anonimato. A gravação e as anotações também serão armazenadas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e futuramente disponibilizadas para outros pesquisadores indígenas e não-indígenas.

A participação não acarreta em riscos à dignidade e à liberdade aos participantes ou à comunidade. Não haverá nenhum tipo de compensação pela participação dos entrevistados ou da comunidade. Os benefícios da participação na pesquisa serão a oportunidade de registrar as memórias Kaingang para que futuras gerações tenham conhecimento delas, de modo a contribuir para a escrita da história da escolarização do povo kaingang e para a construção da escola indígena atual.

Se você tiver qualquer dúvida sobre a pesquisa, poderá fazer contato comigo ou com minha orientadora, Maria Aparecida Bergamaschi.

Juliana Medeiros: Celular: (51)991903027. Email: [jusmedeiros@yahoo.com.br](mailto:jusmedeiros@yahoo.com.br)

Maria Aparecida Bergamaschi: Faculdade de Educação: (51) 33084153. Celular: (51) 96561129. Email [cida.bergamaschi@gmail.com](mailto:cida.bergamaschi@gmail.com)

**Consentimento:**

Fiz a leitura do termo acima e autorizo a pesquisa de Juliana Schneider Medeiros na Terra Indígena Guarita, onde sou liderança. Declaro ter sido devidamente informado e esclarecido sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios envolvidos em minha participação. Tive a oportunidade de fazer perguntas. Recebi telefones e email para entrar em contato, caso tenha dúvidas ou queira desistir, a qualquer momento, sem qualquer penalidade ou prejuízo ou necessidade de explicação. Recebi uma cópia deste documento.

Nome: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_ Email: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Assinatura da pesquisadora: \_\_\_\_\_

Assinatura da responsável: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Local e data da entrevista

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Título do Projeto de pesquisa:** História da educação escolar indígena: As escolas do Serviço de Proteção aos Índios em Postos Indígenas Kaingang

**Pesquisadora:** Doutoranda Juliana Schneider Medeiros (UFRGS)

**Pesquisadora responsável:** Professora Maria Aparecida Bergamaschi (UFRGS)

**Resumo do projeto:** O projeto tem por objetivo compreender como a escola instituída a partir da política indigenista do Serviço de Proteção aos Índios se concretizou entre os Kaingang no Rio Grande do Sul entre 19110 e 1967, tendo como foco os Postos Indígenas Guarita e Nonoai. A investigação busca registrar a história da escolarização kaingang, de modo que inclua as vozes indígenas e evidencie seu protagonismo histórico. O estudo também tem a intenção de contribuir com o movimento atual de construção da escola indígena específica e diferenciada. A metodologia de pesquisa alia o uso de fontes escritas e orais, ou seja, documentos oficiais do Serviço de Proteção aos Índios, bem como memórias kaingang relatadas em entrevistas.

### Convite para participação de entrevista:

Gostaria de entrevistar você para escutar suas memórias sobre a escola do tempo do Serviço de Proteção aos Índios. A sua participação na pesquisa e o tempo que você quiser dispor para a entrevista é de sua livre escolha. O seu relato é de imenso valor para minha pesquisa e seus desejos em relação à entrevista serão respeitados. Sinta-se à vontade para não responder qualquer pergunta que não quiser e para encerrar a entrevista quando lhe parecer, sem qualquer penalidade, prejuízo ou necessidade de explicação.

Se você concordar, eu gostaria de gravar a entrevista em áudio e vídeo. Se você preferir que não seja feita gravação nenhuma, eu farei apenas anotações em um caderno. Você receberá uma cópia da gravação, que poderá ser guardada com você ou na escola da comunidade. Você terá a oportunidade de revisar a sua entrevista antes de que seja utilizada na pesquisa, se assim desejar. A gravação e as anotações serão utilizadas em minha pesquisa e seu nome constará no meu trabalho final, como forma de reconhecer a sua contribuição – a menos que você prefira manter o anonimato. A gravação e as anotações também serão armazenadas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e futuramente disponibilizadas para outros pesquisadores indígenas e não-indígenas.

A sua participação não acarreta em riscos a sua dignidade e a sua liberdade. Você não receberá nenhum tipo de compensação pela sua participação. Os benefícios de sua participação serão a oportunidade de registrar suas memórias para que futuras gerações tenham conhecimento delas, de modo a contribuir para a escrita da história da escolarização Kaingang e para a construção da escola indígena atual.

Se você tiver qualquer dúvida sobre a pesquisa, poderá fazer contato comigo ou com minha orientadora, Maria Aparecida Bergamaschi.

Juliana Medeiros: Celular: (51)991903027. Email: [jusmedeiros@yahoo.com.br](mailto:jusmedeiros@yahoo.com.br)

Maria Aparecida Bergamaschi: Faculdade de Educação: (51) 33084153. Celular: (51) 96561129. Email [cida.bergamaschi@gmail.com](mailto:cida.bergamaschi@gmail.com)

**Consentimento:**

Fiz a leitura do termo acima e concordo em ser entrevistada/o pela pesquisadora Juliana Schneider Medeiros e ter meu nome atribuído à entrevista. Declaro ter sido devidamente informado e esclarecido sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios envolvidos em minha participação. Tive acesso ao roteiro da entrevista e também tive a oportunidade de fazer perguntas. Recebi telefones e email para entrar em contato, caso tenha dúvidas ou queira desistir, a qualquer momento, sem qualquer penalidade ou prejuízo ou necessidade de explicação. Recebi uma cópia deste documento.

( ) Desejo ter a oportunidade de revisar o material da entrevista antes de que seja utilizada na pesquisa.

Nome: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_ Email: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Assinatura da pesquisadora: \_\_\_\_\_

Assinatura da responsável: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Local e data da entrevista

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Título do Projeto:** História da educação escolar indígena: As escolas do Serviço de Proteção aos Índios em Postos Indígenas Kaingang

**Pesquisadora:** Doutoranda Juliana Schneider Medeiros (UFRGS)

**Pesquisadora responsável:** Professora Maria Aparecida Bergamaschi (UFRGS)

**Resumo do projeto:** O projeto tem por objetivo compreender como a escola instituída a partir da política indigenista do Serviço de Proteção aos Índios se concretizou entre os Kaingang no Rio Grande do Sul entre 1910 e 1967, tendo como foco os Postos Indígenas Guarita e Nonoai. A investigação busca registrar a história da escolarização kaingang, de modo que inclua as vozes indígenas e evidencie seu protagonismo histórico. O estudo também tem a intenção de contribuir com o movimento atual de construção da escola indígena específica e diferenciada. A metodologia de pesquisa alia o uso de fontes escritas e orais, ou seja, documentos oficiais do Serviço de Proteção aos Índios, bem como memórias kaingang relatadas em entrevistas.

### Solicitação de autorização para a realização da pesquisa

Gostaria de sua autorização para realizar pesquisa sobre a escola do tempo do Serviço de Proteção ao Índio, por meio de entrevistas de pessoas da comunidade que queiram participar. A participação na pesquisa e o tempo que o entrevistado quiser dispor para a entrevista é de livre escolha. Os relatos são de imenso valor para minha pesquisa e os desejos participantes em relação à entrevista serão respeitados. O entrevistado pode se recusar a responder qualquer pergunta que não quiser e pode encerrar a entrevista quando lhe parecer, sem qualquer penalidade, prejuízo ou necessidade de explicação.

Se os entrevistados concordarem, vou gravar as entrevistas em áudio e vídeo. Caso não aprovem a gravação, eu farei apenas anotações em um caderno. Os participantes receberão uma cópia da gravação, que poderá ser guardada em arquivo pessoal ou na escola da comunidade. Os entrevistados terão a oportunidade de revisar sua entrevista antes de que seja utilizada na pesquisa, se assim desejarem. A gravação e as anotações serão utilizadas em minha pesquisa e o nome dos participantes constarão no meu trabalho final, como forma de reconhecer sua contribuição – a menos que o entrevistado prefira manter o anonimato. A gravação e as anotações também serão armazenadas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e futuramente disponibilizadas para outros pesquisadores indígenas e não-indígenas.

A participação não acarreta em riscos à dignidade e à liberdade aos participantes ou à comunidade. Não haverá nenhum tipo de compensação pela participação dos entrevistados ou da comunidade. Os benefícios da participação na pesquisa serão a oportunidade de registrar as memórias Kaingang para que futuras gerações tenham conhecimento delas, de modo a contribuir para a escrita da história da escolarização do povo kaingang e para a construção da escola indígena atual.

Se você tiver qualquer dúvida sobre a pesquisa, poderá fazer contato comigo ou com minha orientadora, Maria Aparecida Bergamaschi.

Juliana Medeiros: Celular: (51)991903027. Email: [jusmedeiros@yahoo.com.br](mailto:jusmedeiros@yahoo.com.br)

Maria Aparecida Bergamaschi: Faculdade de Educação: (51) 33084153. Celular: (51) 96561129. Email [cida.bergamaschi@gmail.com](mailto:cida.bergamaschi@gmail.com)



**Consentimento:**

Fiz a leitura do termo acima e autorizo a pesquisa de Juliana Schneider Medeiros na Terra Indígena Nonoai, onde sou liderança. Declaro ter sido devidamente informado e esclarecido sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios envolvidos em minha participação. Tive a oportunidade de fazer perguntas. Recebi telefones e email para entrar em contato, caso tenha dúvidas ou queira desistir, a qualquer momento, sem qualquer penalidade ou prejuízo ou necessidade de explicação. Recebi uma cópia deste documento.

Nome: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_ Email: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Assinatura da pesquisadora: \_\_\_\_\_

Assinatura da responsável: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Local e data da entrevista