

Associação Nacional de História – ANPUH  
XXIV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - 2007

**O Serviço de Proteção aos Índios e a política indigenista republicana junto aos índios da Reserva de Dourados e Panambizinho na área da educação escolar (1929 - 1968)**

Renata Lourenço Giroto\*

Este artigo é resultado de uma pesquisa que buscou analisar a política indigenista do Estado Republicano, tendo como objeto específico o processo de educação escolar na Reserva de Dourados e Aldeia Panambizinho, no período de 1929 a 1968. Demonstramos o entrelaçamento do Serviço de Proteção ao Índio com a “Missão Evangélica Caiuá. A escola como objeto desta análise é entendida como palco privilegiado desta ação de conjunto - do S.P.I. e “Missão” – que processaram um tipo específico de poder, o poder disciplinar voltado para o *adestramento* do indígena para o mundo do trabalho.

**Palavras-chave:** escola, civilização, integração

**Abstract:** The present article is the result of a research that aimed to analyse the Republican State Indigenous policy, having as specific object the educational process at the Dourados Indigenous Reserve and at the Panambizinho Aldeia from 1929 to 1968. We have shown the tight tie between the Indian Protective Service and the Caiuá Evangelic Mission. The school as object of this analysis is understood as a privileged space for this entire action – of IPS and Mission - which have conducted a specific type of power, the power of discipline to tame Indians for the world of work.

**Key words:** school; civilization; integration.

O Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN), foi criado pelo Decreto n. 8072, de 20 de julho de 1910. Em 1915 a região de Mato Grosso até então sob o comando da Inspetoria de São Paulo seria transferida para a de Mato Grosso.

Analisamos como um projeto que se intenta unificador pelo Estado Nacional, através do S.P.I., assumiu feições específicas no âmbito local com um “corpo próprio”, em face das peculiaridades e da diversidade étnica dos povos e culturas existentes na Reserva de Dourados, caracterizada, desde o início, como espaço multiétnico, e na Aldeia Panambizinho, estabelecendo relações de poder circunscritas a uma realidade regional. Esta última, marcada pela expansão das fronteiras agropastoris, que incidiriam brutalmente sobre os territórios e mão-de-obra indígenas. A escola é criada como campo privilegiado para o conversão para estas novas condições históricas.

---

\* Doutora em História, professora da UEMS.

A Reserva de Dourados foi criada inicialmente para abrigar índios da etnia Guarani/Kaiová em 1917. Ela foi sendo desenhada enquanto espaço multiétnico desde a década de 1920 pelo próprio S.P.I. que traria os Guarani/Ñandeva e os Terena, estes últimos de outro tronco linguístico (Aruák). Na concepção da época estes últimos eram considerados “povos de cultura superior” e poderiam ajudar no processo de *adestramento* dos Guarani ao mundo do trabalho e a sua consequente integração à sociedade local. Logo depois seria incentivado a vinda de “paraguaios” e “brancos”.

O processo de educação escolar dos índios da aldeia do Panambizinho referido, está circunscrito tão somente aos indivíduos/famílias que migraram para a Reserva de Dourados em escala crescente ao longo do processo de aldeamento compulsório, intensificado após a instalação da Colônia Agrícola de Dourados na década de 1940.

O “processo civilizatório”, intentado pelo Estado Republicano buscou disseminar pelo país afora um ideário de nação que estava por ser construída. Este processo civilizador encontra suporte teórico em Elias (1994), que tem a sua sociogênese<sup>1</sup> construída desde fins da Idade Média, condicionado aos ideais de mudança de uma sociedade feudal para a sociedade “moderna”.

Um dos efeitos negativos desse processo civilizador segundo Elias, seria a distância entre adultos e crianças, que vai aumentando no curso do processo civilizatório. Isso implica dizer que,

“[...] nenhum ser humano chega civilizado ao mundo e que o processo civilizador individual que ele obrigatoriamente sofre é uma função do processo civilizador social. Por conseguinte, a estrutura dos sentimentos e consciência da criança guarda sem dúvida certa semelhança com a de pessoas ‘incivis’ ” (ELIAS, 1994, p. 15).

Nesse sentido, será a criança o mote para a formação do caráter civilizador.

A escola cumpriria, mais tarde, um papel relevante nesse processo. No caso dos indígenas, uma vez enquadrados no estágio da “infância” na escala evolutiva da sociedade “civilizada”, deveriam ser alvo privilegiado dessa formação.

Ainda na sociedade de corte, o conceito de civilização já continha um sentimento de contraposição a outro estágio da sociedade, entendido como o de “barbárie”, (ELIAS, 1994, p. 64), no qual os “selvagens” indígenas estavam inseridos.

---

<sup>1</sup> Ao entendimento de sociogênese Elias (1994) associa o termo psicogênese, uma vez que o processo civilizatório mantém relações estreitas com os processos psíquicos que pressupõe relações com a [...] vida afetiva e controle de instintos [...]. (ELIAS, 1994, p. 19).

As conquistas através das guerras napoleônicas seriam, pois, entendidas como conquistas para a “civilização”, que deveriam se expandir para todas as nações do Ocidente. (ELIAS, 1994, p. 64).

As técnicas usadas visando a mudança do comportamento seriam aperfeiçoadas e estender-se-iam para todos os aspectos da vida social e privada até a elaboração de inúmeras outras tecnologias de disciplinamento do corpo de que nos fala Foucault (1979; 1987; 1999).

No Brasil a “corporificação” do processo civilizatório entre as sociedades indígenas, ganharia contornos próprios, uma vez que se intentava expandir essa “civilização” a sociedades reconhecidas pelos agentes “civilizadores” como “atrasadas”, “selvagens”.

A conhecida tática de Rondon de pacificação dos índios sem o uso da força tornou-se o “trunfo” do projeto “civilizador” para a construção de uma “nacionalidade” brasileira.

Isso seria ainda mais acentuado no período do Estado Novo, com os requintes de uma propaganda que conciliava o “mítico e o ideológico”, projetando a construção da nação como um movimento coletivo e de grande relevância social, do qual os indígenas, uma vez “civilizados”, também poderiam fazer parte. (LENHARO, 1986).

O Código Civil de 1916 reconhecia a relativa incapacidade dos silvícolas que os submetia a um regime tutelar.

Esse regime derivava das novas condições de vida das populações indígenas que, após o processo de “pacificação”, passavam a ser objeto do “poder tutelar”. Este, por sua vez, fazia parte do exercício do “poder estatal”, que consiste em [...] uma forma reelaborada de guerra [...], (LIMA, 1995, p. 43).

Essas premissas encontram sustentação em Foucault (2003), que propõe pensar o poder “[...] em termos de combate, de confronto e de guerra [...]”(apud LIMA, 1995, p. 44). Isto implica no [...] poder político que ao se fazer a paz, reatualiza a guerra sob diferentes modos. (LIMA, 1955, p. 45).

Sempre que faltaram estes “diferentes modos”, a guerra aberta fora utilizada concomitantemente às demais tecnologias “pacíficas” de dominação através do poder tutelar.

Em 1928, a proposta de um regime jurídico especial para os índios materializou-se no novo Código Civil e na Lei n. 5484, de 27 de junho, que facultou aos aparelhos de poder do Estado, por intermédio do S.P.I., “[...] o monopólio legal da força necessária à sua atuação em face de outros aparelhos de poder, às ordens religiosas em

especial, e as outras redes sociais não necessariamente aparelhadas” (LIMA, 1995, p. 160). No entanto, em razão das deficiências apresentadas pelo órgão tutor, foi necessário estabelecer uma aproximação permanente com as instituições religiosas, em especial no tocante aos serviços de saúde e de educação.

Com a instalação da ditadura de Vargas, em 1937, o aparelho administrativo do Estado sofreu uma série de alterações, inclusive o S.P.I., para impulsionar o projeto de colonização, conhecido como “Marcha para Oeste”.

O “bom selvagem”, pacificado, deveria atingir o grau mais alto na conversão ao modelo de trabalho da sociedade capitalista. Todo o tempo medido e pago deverá ser um tempo sem impurezas ou defeitos – o que Foucault (1997) chamou de tempo de “boa qualidade”. Durante todo o seu transcurso, o corpo deve ficar voltado para o seu exercício, sendo que a “[...] exatidão e a aplicação são, com a regularidade, as virtudes fundamentais do tempo disciplinar” (FOUCAULT, p. 129). É esse trabalhador nacional que se pretendia construir.

No caso dos Guarani, em todo o sul do então estado de Mato Grosso, estes foram sendo progressivamente confinados em Reservas, com a colaboração explícita do indigenismo oficial através do S.P.I., como estratégia de liberação de suas terras para a expansão das fronteiras agro-pastoris. De 1915 a 1928, foram criadas oito reservas diminutas de terras, nas quais os Guarani foram aldeados compulsoriamente, sob forte pressão – “suasória” quando consentida, e pela “guerra aberta” quando negada.

É em atendimento a estes propósitos “suasórios” que a escola foi implantada na Reserva de Dourados.

### **As práticas da política indigenista oficial na área de educação escolar na Reserva de Dourados.**

Quando nos referimos à disciplina do trabalhador indígena, que está associada àquela do trabalhador “nacional” de modo geral, tratamos do entendimento que temos de um tipo específico de poder, o “poder disciplinar”, exercido em parte pela escola. Este funciona como uma rede de técnicas e dispositivos que permitem o controle do “corpo” social e, conseqüentemente, do “corpo” dos indivíduos, de modo a assegurar a sujeição de suas forças e condicioná-las para uma relação de “docilidade-utilidade” com a sociedade capitalista, da qual nos fala Foucault (2003; 1997).

Apesar desse corpo próprio possuir uma relativa independência em relação ao centro de poder, o Estado, isso não significa que ele não exerça uma relação estreita com este.

Entre esses mecanismos próprios estão os procedimentos técnicos de poder que controlam o indivíduo através do disciplinamento deste, em seus detalhes – gestos, atitudes, hábitos, comportamentos, onde a escola teria um papel relevante.

A Instruções Internas do S.P.I. de 1910 afirmavam que a escola deveria ser alvo de “fiscalização” quanto ao seu funcionamento e à conduta dos professores. Ao mesmo tempo, era prevista a distribuição de brindes e vestuários. O mesmo método persuasivo era reafirmado indicando-se a necessidade de que “[...] **o Diretor da Povoação Indígena deveria usar e fazer usar nas expedições de meios capazes de excitar a curiosidade dos índios e dar-lhes altas ideias do poder, sabedoria e ventura dos civilizados**” (*Instruções Internas do Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais*, assinado em 14 de outubro de 1910. Museu do Índio, Ms. 380, fg. 756, grifo nosso).

Essas premissas sustentaram o projeto de escola durante todo o período de existência do S.P.I., com pequenas variações, de acordo com o momento histórico e político.

Com o regulamento de 1936, a educação ganhou um direcionamento mais claro, quando [...] propõe-se uma verdadeira “pedagogia da nacionalidade” e do ‘civismo’ (art. 17, dentre outros) [...]. (LIMA, 1992, p. 165).

A primeira escola do S.P.I. na Reserva de Dourados foi construída junto à sede do Posto Indígena Francisco Horta, mas só foi colocada em funcionamento através da parceria com a “missão Evangélica Caiuá”, através de seus professores em 1929. Estes, previam entrar em acordo com o S.P.I., para a utilização do “[...] prédio escolar do posto para escola diária da missão e para reuniões dominicais” (Ata da Missão Evangélica Caiuá, Livro I, p. 6, 14 fev. 1931).

As primeiras experiências dos missionários junto aos índios de Dourados fizeram-se por meio da alfabetização de adultos, que logo se revelou ineficaz na prática da conversão à religião cristã. Os próprios missionários reconheciam que os índios que freqüentavam os cultos e as aulas dominicais o faziam muito mais com o intuito de obter atendimento médico e presentes, como roupas, calçados e objetos diversos, do que preocupados em aprender novos costumes. Logo as crianças passaram a ser o alvo preferido para o processamento da conversão à ordem cristã e “civilizatória”.

Esta ação dos missionários aconteceria até 1938 quando construíram uma escola na própria sede da Missão. Somente em 1937 os documentos no Museu do Índio vão apresentar mais dados sobre a escola do S.P.I. Ela continuaria a existir junto à sede do Posto

com professores (as) missionários (as) e/ou mulheres dos encarregados do Posto Francisco Horta. Até 1955 coexistiam as duas escolas, a do S.P.I. e da “Missão” praticamente lado a lado, mas a primeira sempre contando com a colaboração de missionários da “Missão” com a ajuda do Órgão Tutor, quando [...] foi transferida a escola da sede do Posto, para a Cabeceira da Farinha Seca [...]. (Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf. 6, planilhas 82 a 90).

Há que se enfatizar que, no mesmo barracão que passou a abrigar a nova escola oficial, alojavam-se os missionários da “Missão Evangélica Caiuá”, que alfabetizavam e catequizavam os índios daquela região, desde o final da década de 1930, de forma mais ou menos contínua.

Desde março de 1957, os documentos nos informam sobre outra escola, que teria começado a funcionar na Aldeia do Bororó, que não foi oficializada e ficou sob o encargo dos mesmos missionários e se manteve em funcionamento sob os cuidados da “Missão Evangélica Caiuá” até 1966. Ambas as escolas ficavam numa região da Reserva ocupada pelos índios Guarani, especialmente os da etnia Kaiová.

Quase todos os ex-alunos da década de 50 e 60 que entrevistamos (15 no total) estudaram nas duas escolas, e fosse em uma ou outra escola se atendeu a um projeto de escola alicerçado num ideário que combinava catequização e educação, visando garantir “a civilização e a integração” dos índios à sociedade local.

A educação escolar abarcava ações voltadas para a comunidade como um todo. Além dos alunos dentro do espaço escolar, os pais eram envolvidos nas ações pedagógicas. O círculo de difusão dos novos conhecimentos se fechava. Toda a ação é circunstanciada pelo “como” do poder – de um lado, as regras do Direito estendidas a todos os “brasileiros” como atos de civilidade, em que o “saber” é um direito de todos; de outro, os chamados efeitos de “verdade” que o poder produz, conduz e por sua vez, reconduz ao poder. Aqui nos reportamos ao poder disciplinar, que se reveste de várias facetas e busca espriar-se por toda a sociedade indígena. Toda a ação indigenista promovida pelo S.P.I. ou pela “Missão Evangélica Caiuá” nesse espaço esquadrihado da Reserva está fundamentada nas relações de poder para produzir discursos de verdade. Todas as práticas sociais de quaisquer outras sociedades devem ser objeto de uma nova pedagogia, aqui do plantar, do colher, do comer, enfim, de tudo que se devia inovar dentro dos espaços fechados e diminutos das Reservas.

Os índios na história do Brasil, eram classificados, nos conteúdos escolares, como “selvagens”, em oposição aos índios que ali se encontravam já em estágio avançado na

escala “civilizatória” (*Relatório educacional do 2º. semestre de 1960 da Escola indígena “Francisco Horta”*. Museu do Índio/ RJ. Mf. 6). Tal prática, largamente utilizada na escola desta Reserva, se fazia em obediência ao discurso “unificador” do órgão tutor. No dizer de Foucault (1997), o poder disciplinar “[...] é uma anatomia política do detalhe (FOUCAULT, 1987, p. 120). E será nos detalhes que se forjarão técnicas de vigilância múltipla sobre o comportamento, o gosto, o tempo dos indígenas, e se tentará processar o “projeto civilizador nacional”, via escola.

No período compreendido entre os anos de 1965 e 1966, algumas provas e/ou atividades realizadas juntos aos alunos expõem claramente a pedagogia do trabalho pretendido, como: “o trabalho enriquece, mas a preguiça empobrece” [Várias vezes repetia-se a mesma frase – de oito a 10 vezes] ou ainda – ‘Deus guia a felicidade”, numa expressão clara da base da educação escolar alicerçada na catequização (*Várias provas. 1965-1966. Museu do Índio/RJ, Mf. 7, s/fg.*).

Outras atividades:

Cópia - Jejum: Quem está em jejum isto é, quem não se alimenta pela manhã, torna-se fraco para os trabalhos do dia (...). Sem alimentação não há vida. Quem sabe alimentar-se tem saúde e vontade de trabalhar. Quem se alimenta mal, perde as forças, fica doente, impossibilitado de trabalhar (Escola “Francisco Ibiapina”, várias provas, 1966. Museu do Índio/RJ. Mf. 6, s/fg.)

Era habitual transferir a culpa para os próprios índios por sua “incapacidade” de se cuidar adequadamente, criando eles próprios as condições para a doença e a “inapetência” ao trabalho, largamente difundida como “verdade”. A falta de alimentos promovida pelo próprio sistema de desterro e confinamento era simplesmente ignorado. A culpa sempre foi um desdobramento natural destas “verdades” inculcadas de modo peculiar.

Porém, numa outra ponta, é permitido um movimento de ação e reação dos indivíduos submetidos, incitando a uma luta permanente de resistência dentro da própria rede de poder, que irá se estabelecer no seio das sociedades através de uma multiplicidade de relações de forças. Essas lutas de resistência também são compreendidas como pontos móveis e transitórios que se distribuem por toda estrutura social, consciente ou inconscientemente. Serão essas lutas que impedirão o exercício pleno da estrutura de poder estatal, através do S.P.I. e seus colaboradores, que encontrarão pela frente uma rede de poder no âmbito de cada cultura ou culturas circunscritas no espaço e no tempo por nós delimitados. Pequenas ações, detalhes sub-impressos nos comportamentos dos indígenas, como por exemplo baixa frequência escolar, manutenção das práticas de suas próprias religiões, de tratamento de doenças segundo seus referenciais de conhecimentos medicinais, entre outros, especialmente

dos Guarani, constituirão o mote de “insucessos” ou sucessos parciais da obra “civilizadora” e disciplinadora do Estado Nacional. O controle do tempo, pela aparelhagem institucional (Estado através do S.P.I., e Missão Evangélica Caiuá), segundo os parâmetros da ordem capitalista que em tudo prevê disciplinamento, será sempre objeto de confronto permanente com a noção de tempo das culturas indígenas, abarcadas neste estudo.

Esse exercício de disputas, por vezes exposto ou camuflado nos recônditos da “alma” e do modo de ser indígena, é que permitirão a ressignificação de seus referenciais culturais – simbólicos e materiais – de modo a permitir a elaboração de novas sínteses culturais no presente, a partir da própria escola e/ou apesar dela.

Assim, dentro do “espaço diminuto e esquadrihado” da Reserva de Dourados, a escola cumpriria com o seu papel de *adestramento* dos índios para o trabalho, condicionado pelas necessidades regionais de expansão das frentes agropastoris, sem contudo eliminar a formação social dos referenciais culturais daquelas sociedades.

#### **a) Bibliografia:**

ELIAS, N. *O processo civilizador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993. (v. 2)

\_\_\_\_\_. *O processo civilizador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. (v. 1)

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e Punir: Nascimento da prisão*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1987.

LENHARO, A. *Colonização e trabalho no Brasil: Amazônia, Nordeste e Centro-Oeste*. 2. ed. Campinas: Ed.Unicamp, 1986.

LIMA, A C. S. *O grande cerco de paz: Poder tutelar, indianidade e formação do estado no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. O governo dos índios sob a gestão do SPI. In: CUNHA, M. C. (Org). *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 155-172.

PEREIRA, L. M. *Modalidades de assentamentos e formas organizacionais dos Kaiowá atuais*. Campus de Dourados, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Dourados, 2006. (datilografado)

#### **b) Fontes documentais**

S.P.I. Posto Francisco Horta. *Várias provas*. 1965-1966. Museu do Índio/RJ, Mf. 6 e 7, s/fg

S.P.I. Posto Francisco Horta. *Relatório educacional do 2º. semestre de 1960 da Escola indígena “Francisco Horta”*. Museu do Índio/ RJ. Mf. 6).