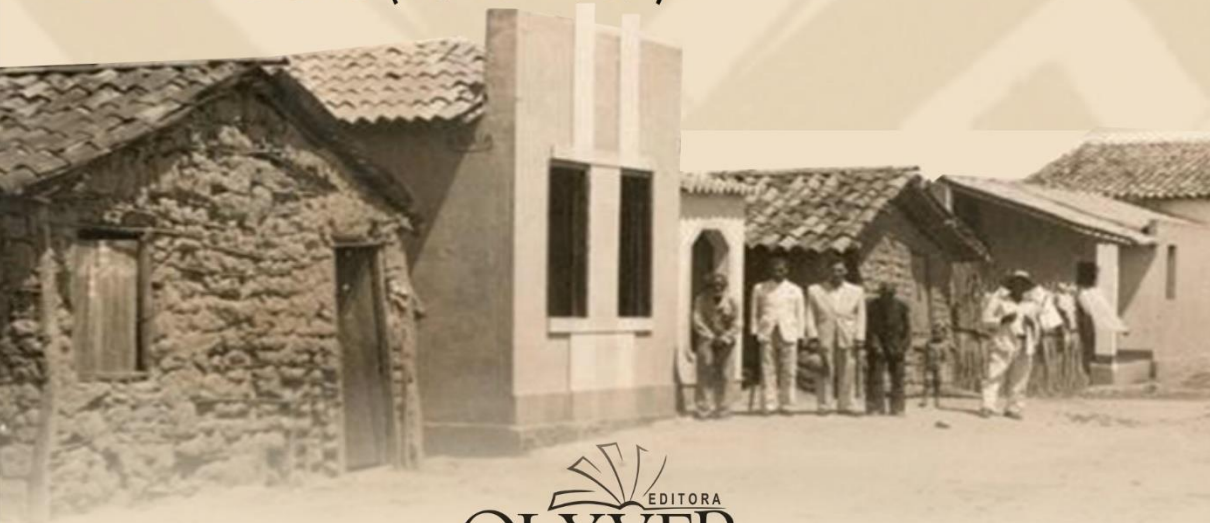


GILBERTO GERALDO FERREIRA



EDUCAÇÃO FORMAL PARA OS ÍNDIOS:

AS ESCOLAS DO SERVIÇO DE PROTEÇÃO
AOS ÍNDIOS (SPI) NOS POSTOS INDÍGENAS
EM ALAGOAS (1940-1967)



EDITORA
OLYVER

Um tear com fios bem esticados: o autor aborda a tensão no processo de implantação da educação escolar pelo Serviço de Proteção aos Índios, na região Nordeste do Brasil, para atender aos povos Kariri-Xocó e Xukuru-Kariri no momento em que estes receberam assistência do Estado através do reconhecimento étnico e territorial. Estes povos passaram gerações vivenciando uma invisibilidade política e social, desde a extinção dos seus aldeamentos em 1872 à instalação do Posto Indígena em meados do Século XX. Esta experiência é entendida pelo autor enquanto processo não formal de formação que definiu a forma de envolvimento dos indígenas com as escolas instaladas nos Postos Indígenas Padre Alfredo Dâmaso e Irineu dos Santos. Assim, este livro analisa o encontro entre o processo de formação não formal, importante à manutenção e fortalecimento da identidade étnica, e a formação formal representada pela presença da escola. A partir deste encontro inicia-se uma disputa por espaço político, exigindo adaptações de ambos os lados e reformulações quanto a ideia de educação formal. Este livro resulta da sua tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História na Universidade Federal de Pernambuco. O autor também contribuiu para a formulação de políticas públicas voltadas aos povos indígenas quando esteve lotado na Supervisão da Diversidade, atuando na Superintendência de Políticas Educacionais da Secretaria Estadual de Educação de Alagoas, núcleo diversidades. A sua experiência formal educacional na graduação e Pós-Graduação, aliada à vivência em cargo de gestão em órgão estatal, colocam-o em lugar privilegiado para falar de políticas educacionais e escolas indígenas, habilitando-o ainda mais. Portanto, o leitor estará muito bem acompanhado nas páginas que se seguem.

Aldemir Barros da Silva Júnior

Professor Adjunto da Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL



EDUCAÇÃO FORMAL
PARA OS ÍNDIOS:
AS ESCOLAS DO SERVIÇO DE
PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS (SPI) NOS POSTOS
INDÍGENAS EM ALAGOAS (1940-1967)

DIREÇÃO EDITORIAL: Maria Camila da Conceição
DIAGRAMAÇÃO: Luciele Vieira / Jeamerson de Oliveira
DESIGNER DAS CAPAS: Jeamerson de Oliveira

IMAGENS DE CAPA: Estudantes e professora em frente a Escola do PI Irineu dos Santos. Fonte: Coleção etnográfica Carlos Estevão de Oliveira. Recife, Museu do Estado de Pernambuco/MEPE. s/d. Prédios do SPI na Rua dos Índios ou Rua dos Caboclos. Fonte: Coleção Etnográfica Carlos Estevão de Oliveira. Recife, Museu do Estado de Pernambuco/MEPE, s/d.

O padrão ortográfico, o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas do autor. Da mesma forma, o conteúdo da obra é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu autor.



Todos os livros publicados pela Editora Olyver estão sob os direitos da Creative Commons 4.0 https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

2019 Editora Olyver
Aldebaran | Tv. José Alfredo Marques, Loja 05
Antares, Maceió - AL, 57048-230
www.editoraolyver.org
editoraolyver@gmail.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S308p

FERREIRA, Gilberto Geraldo.

Educação formal para os índios: as escolas do serviço de proteção aos índios (spi) nos postos indígenas em alagoas (1940-1967). [recurso digital] / Gilberto Geraldo Ferreira. – Maceió, AL: Editora Olyver, 2020.

ISBN: 978-65-87192-06-2

Disponível em: <http://www.editoraolyver.org>

1. História. 2. Índios - Alagoas. 3. Educação- Índios - Alagoas. 4. Índios – Kariri-Xocó. 5. Índios – Xucuru-Kariri. I. Título.

CDD: 981

Índices para catálogo sistemático:

1. História 981

GILBERTO GERALDO FERREIRA

EDUCAÇÃO FORMAL PARA OS ÍNDIOS:

AS ESCOLAS DO SERVIÇO DE
PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS (SPI) NOS POSTOS
INDÍGENAS EM ALAGOAS (1940-1967)

Maceió-AL
2020


OLYVER

DIREÇÃO EDITORIAL

Maria Camila da Conceição

COMITÊ CIENTÍFICO EDITORIAL

Prof. Dr. José Adelson Lopes Peixoto

Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

Prof. Dr. Edson Hely Silva

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE (Brasil)

Prof. Dr. Constantino José Bezerra de Melo

Secretaria de Educação de Pernambuco - SEE-PE (Brasil)

Prof. Dr. Francisco Pereira Sousa

Universidade Federal de Alagoas | UFAL (Brasil)

Prof^a. Francisca Maria Neta

Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

Prof^a Dr^a. Ana Cristina de Lima Moreira

Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

Prof^a Dr^a. Betijane Soares de Barros

Instituto Multidisciplinar de Maceió – IMAS (Brasil)

Absolute Chistymas University – ACU (Estados Unidos)

Prof^a Dr^a. Andrea Marques Vanderlei Ferreira

Universidade Federal de Alagoas | UFAL (Brasil)

Prof^a Dr^a. Laís da Costa Agra

Universidade Federal do Rio de Janeiro | UFRJ (Brasil)

Prof. Dr. Siloé Soares de Amorim

Universidade Federal de Alagoas | UFAL (Brasil)

Prof^a Dr^a. Nara Salles

Universidade Federal de Pelotas | UFPel (Brasil)

Prof^a Dr^a. Urânia Auxiliadora Santos Maia de Oliveira

Universidade Federal da Bahia | UFBA (Brasil)

Prof. Dr. Fernando José Ferreira Aguiar

Universidade Federal de Sergipe | UFS (Brasil)

Profª Drª. Karina Moreira Ribeiro da Silva e Melo

Universidade de Pernambuco | UPE (Brasil)

Profª Doutoranda Deisiane da Silva Bezerra

Universidade Federal Rural de Pernambuco | UFRPE (Brasil)

Profª Mª. Iraci Nobre da Silva

Universidade Católica de Pernambuco | UNICAP (Brasil)

Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

Profª Mª. Gisely Martins da Silva

Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

Prof. Dr. Augusto César Acioly Paz Silva

Universidade Federal de Pernambuco | UFPE (Brasil)

Autarquia de Ensino Superior de Arcoverde | AESA-CESA (Brasil)

Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva

Universidad de la Integración de las Américas | UNIDA (Paraguai)

Autarquia de Ensino Superior de Arcoverde | AESA-CESA (Brasil)

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva

Universidade do Estado da Bahia | UNEB (Brasil)

Universidade Federal de São Carlos | UFSCar (Brasil)

Prof. Dr. Hélder Manuel Guerra Henriques

Professor da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do

Instituto Politécnico de Portalegre (Portugal)

Profª Drª. Maria Aparecida Santos e Campos

Doutorado em Actividad física y salud. Universidade de Jaen, UJAEN, (Espanha)

Prof. Dr. Diosnel Centurion, Ph.D

Universidad Católica Ntra. Sra. de la Asunción | Asunción (Paraguay)

Profª Drª. Marta Isabel Canese de Estigarribia

Universidad Nacional de Asunción, Escuela de Ciencias Sociales y

Políticas | Asunción (Paraguay)

Para minha mãe Maria dos Anjos da Conceição, motivo principal da minha existência. Em memória do meu pai Cicero Geraldo Ferreira e dos meus irmãos Gerson G. Ferreira e Juvenal G. Ferreira, pela minha formação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos povos indígenas Kariri-Xokó representados pelos que concederam entrevistas e nos receberam: Pajé Júlio, Cacique Cicero Santiago, Railde Perecipe, Jandira Ferreira, José Nunes e a diretora da escola indígena Lucicleide e ao amigo Adriano Ribeiro por nos receber em sua casa e nos orientar em Porto Real do Colégio.

Agradeço aos povos indígenas Xukuru-Kariri representados pelos que concederam entrevistas e nos receberam: Pajé Antonio Celestino, Dona Maria, Dona Francisca, Dona Marlene, Salete, Meire, Rogério, Gecinaldo, Raquel, Luci e Rosângela.

À minha esposa Kelcilene Sandes S. Ferreira pela compreensão, pelos desencontros e encontros durante a pesquisa.

À minha filha Gabriela S. Ferreira e ao meu filho Tiago S. Ferreira pelo apoio e compreensão da minha ausência.

Aos meus sobrinhos/as, aos meus irmãos Geraldo, João e Juarez, as minhas irmãs Ivonete e Eulina pelo apoio familiar, sem eles a minha vida seria menor.

À Prof.^a Ana Maria Barros por acreditar nesta pesquisa.

À minha orientadora Profa. Bartira Ferraz Barbosa e ao coorientador Prof. Edson H. Silva pela orientação e aprendizado em todo período que envolveu esta pesquisa.

À Profa. Maria das Graças de Loiola Madeira pelo apoio em toda minha formação acadêmica nos últimos dez anos.

Aos amigos/as do Grupo de Estudos e Pesquisas de História da Educação, Cultura e Literatura do CEDU-UFAL, coordenado pela Profa. Maria das Graças de Loiola Madeira, cito Ivanildo Gomes para representar os/as demais.

Aos amigos de viagem de Maceió a Recife que fizeram parte do PPGH-UFPE turma 2012: Amaro Hélio, Marcelo Goes e Luana Teixeira.

À Maria do Carmo pelo carinho e apoio na sua residência em Recife durante todo período correspondente ao doutorado.

Aos amigos do PPGH-UFPE Thiago Nunes, José Marcelo, José Linz, Márcia Santana, Maria J. Barbosa e Helmara Giccelli.

Aos funcionários/as da Secretaria do PPGH-UFPE representados/as na pessoa de Sandra.

Ao amigo Aldemir Barros, a quem devo especial agradecimento pelos diálogos ao longo desta pesquisa.

Ao Amigo Rogério Rodrigues pela amizade e pelos diálogos sobre a temática indígena.

Aos amigos Osvaldo Maciel e Fernando Mesquita pelo apoio a esta pesquisa.

À Rúbia Gomes por dedicar parte de seu tempo nas transcrições documentais.

À Ana Lady, pelas contribuições na revisão e debates.

À Zennus Dinys e à Daniela Silva, representantes do CIMI em Alagoas por toda dedicação aos povos indígenas e apoio a esta pesquisa.

Aos funcionários/as do Museu do Índio Rio de Janeiro.

À Adelson Lopes Professor da UNEAL, José Ivamilson e Neila Reis respectivamente da UFAL pelas discussões sobre história, memória, ensino e educação escolar indígena.

Aos amigos em Água Branca, minha terra natal, Professores Zé Silva Santos, José Cloves, Egídio Sandes, Eduardo Sandes, Evandro Sandes e Zé Honorato.

Aos amigos/as da Supervisão de Diversidades e Superintendência de Políticas Educacionais da Secretaria de Estado da Educação de Alagoas, setor que atuo como servidor público e Professor Técnico Pedagógico. Esse grupo tornou minha vida rica e fortalecida possibilitando o desenvolvimento desta pesquisa (alguns já aposentados/as, outros/as, mudaram de setor na estrutura da SEDUC): Irani Neves, Fátima Rebelo, Zezito de Araújo, João Henrique, Maria José, Margarete, Dária, Erlane, Adriano Ribeiro, Maria Alcina, Nilce,

Valéria, Ricardo, José Raildo, Bárbara, Graça, Valdeck Gomes, Geoberto, Luciana, Diva, Nadege e Edna.

Agradeço aos estudantes do Curso de História do Centro Universitário CESMAC onde lecionei, espero que se sintam todos/as representados por Kawanny Ferreira.

À Maria da Penha da Silva pelo incentivo e apoio. Volto a reafirmar meus agradecimentos ao Professor Edson Silva, pelo exemplo de competência, profissionalismo e humanidade, hoje meu amigo, a quem tenho respeito e admiração.

Em tanto, ponho primazia é na leitura proveitosa, vida de santo, virtudes e exemplos – missionário esperto engabelando os índios, ou São Francisco de Assis, Santo Antônio, São Geraldo... Eu gosto muito de moral. Raciocinar, exortar os outros para o bom caminho, aconselhar a justo¹.

¹ ROSA, João Guimarães. **Grandes sertões:** veredas. Rio de Janeiro, José Olympio Editora, 1956, p. 13.

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Mapa da localização dos Municípios de Porto Real do Colégio onde vive os Kariri-Xokó e de Palmeira dos Índios onde vive os Xukuru-Kariri.....	43
Mapa 2 – Mapa localizando os aldeamentos indígenas em meados do século XIX.....	93
Mapa 3 – Indicando os Municípios com povos indígenas em Alagoas – 2016. Mapa elaborado com base no IBGE e FUNAI.....	123

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Prédios do SPI na Rua dos Índios ou Rua dos Caboclos.....	132
Figura 2 – Rua dos Índios ou Rua dos Caboclos do PI Pe. Alfredo Damaso.....	132
Figura 3 – Posto Padre Alfredo, Povo Kariri-Xokó.....	135
Figura 4 – Planta da Casa Sede, Casa de Índio e casa de Farinha do PI Pe. Alfredo Damaso.....	136
Figura 5 – Auxiliar de Ensino Terezinha Wanderley.....	151
Figura 6 – Railde Perigipe Tononé – Indígena Kariri-Xokó.....	158
Figura 7 – Cicero Santiago. Cacique Kariri-Xokó.....	159
Figura 8 – Crianças Kariri-Xokó com cerâmica (potes) de barro na cabeça.....	163
Figura 9 – Exposição louças na calçada do PI Pe. Alfredo Damaso.....	163
Figura 10 – Mulheres e crianças Kariri-Xokó com potes de barro.....	164
Figura 11 – Pajés Júlio Queiroz.....	165
Figura 12 – Estudantes e professora em frente a Escola do PI Irineu dos Santos.....	198
Figura 13 – Imagem frontal da Escola do PI Irineu dos Santos.....	199
Figura 14 – Planta da Escola Fazenda Canto Xukuru-Kariri.....	211
Figura 15 – Planta da Escola e Igreja da Fazenda Canto Xukuru-Kariri.....	212

Figura 16 – Visitante, Professora e Estudantes da Escola do PI Irineu dos Santos.....	214
Figura 17 – Estudantes e Professora da Escola do PI Irineu dos Santos.....	217
Figura 18 – Estudantes da Escola do PI Irineu dos Santos.....	229
Figura 19 – Antônio Celestino da Silva, Pajé Xukuru-Kariri.....	230
Figura 20 – Marlene Santana da Silva.....	231
Figura 21 – Francisca de Andrade.....	232
Figura 22 – Maria Francisca de Andrade.....	233

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Municípios, comarcas e freguesias com aldeamentos indígenas no final do século XIX.....	92
--	----

LITA DE ABREVIATURAS

- AE** – Auxiliar de Ensino
ANCAR – Associação Nacional de Crédito Rural
FUNAI – Fundação Nacional do Índio
IR – Inspetoria Regional
MF – Microfilme
PI – Posto Indígena
PIT- Posto Indígena de Tratamento
RFFSA – Rede Ferroviária Federal S.A.
SOA – Seção de Orientação e Assistência
SPI – Serviço de Proteção ao Índio

SUMÁRIO

PREFÁCIO

Evidenciando os protagonismos Xukuru-Kariri e Kariri-Xokó: reescrevendo a História em Alagoas e as narrativas sobre os índios na História no Nordeste

Edson Silva.....17

APRESENTAÇÃO

Aldemir Barros da Silva Júnior.....27

INTRODUÇÃO.....29

CAPÍTULO 1

CIVILIZAR PELA EDUCAÇÃO: O SPI E SUA PROPOSTA EDUCACIONAL PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS.....44

1.1. Os ideais da República, a Educação e os indígenas.....44

1.2. Os conhecimentos indígenas como processos pedagógicos e a ideia de desenvolvimento do Brasil.....59

1.3. O SPI e seu projeto educacional formal.....63

1.4. Modelos educacionais, fundamentações teóricas, currículos, programas e conteúdos educacionais para o SPI.....72

CAPÍTULO 2

A ATUAÇÃO DO SPI EM ALAGOAS: A ESCOLA PARA A CONSTRUÇÃO DO NOVO INDÍGENA.....82

2.1. História, modernidade e Educação: o contexto da implantação do SPI em Alagoas.....82

2.2. História, Educação e os indígenas em Alagoas.....91

2.3. Espaço, história e Educação dos indígenas em Alagoas.....101

2.4. Espaço, tempo e história Kariri-Xokó e Xukuru-Kariri.....105

2.4.1. Os Kariri-Xokó.....106

2.4.2. Os Xukuru-Kariri.....114

2.5. O processo de instalação dos Postos Indígenas do SPI em Porto Real do Colégio e em Palmeira dos Índios.....119

CAPÍTULO 3	
ENSINO E COTIDIANO ESCOLAR: AS MEMÓRIAS DE ESTUDANTES INDÍGENAS E AUXILIAR DE ENSINO DAS ESCOLAS DOS POSTOS INDÍGENAS DO SPI EM ALAGOAS.....	124
3.1. Memórias e cotidiano escolar no Posto Indígena Pe. Alfredo Damaso.....	124
3.2. Auxiliares de Ensino do Posto Indígena Pe. Alfredo Damaso.....	140
3.3. Memórias escolares e de estudantes Kariri-Xokó.....	156
3.4. Memórias e cotidiano escolar no Posto Indígena Irineu dos Santos.....	180
3.5. Memórias escolares e de estudantes Xukuru-Kariri.....	228
CAPÍTULO 4	
MOBILIZAÇÕES, PROCESSOS FORMATIVOS E EDUCACIONAIS KARIRI-XOKÓ E XUKURU-KARIRI.....	237
4.1. A Escola como condição para o acesso ao universo “civilizado” da cultura letrada.....	237
4.2. Uma rede formativa como afirmação étnica entre os indígenas em Alagoas e em Pernambuco.....	246
4.3. O Ouricuri como espaço de formação indígena.....	254
4.4. Conflitos e confrontos formativos: a Escola e o Ouricuri.....	258
4.5. Uma escola para os índios ou uma escola indígena em Alagoas? As interfaces da escolarização: uma ambiguidade na formação dos indígenas.....	267
4.6. A Educação Escolar para os indígenas em permanente construção.....	271
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	274
BIBLIOGRAFIA.....	279
ANEXOS.....	297

PREFÁCIO

Evidenciando os protagonismos Xukuru-Kariri e Kariri-Xokó: reescrevendo a História em Alagoas e as narrativas sobre os índios na História no Nordeste

No universo acadêmico ainda persistem concepções, ideias, imagens equivocadas afirmando que os indígenas foram quase todos exterminados com a colonização portuguesa, restando alguns poucos na Região Norte ou no Xingu, mas também condenados ao desaparecimento diante da inexorável marcha da “civilização” e os ditames do progresso. Ou ainda visões sobre os índios congelados em 1500, quando ocorreu “o descobrimento”, não reconhecendo os indígenas atuais por não serem “autênticos” como os indígenas naquele momento inicial do Brasil.

Outro grupo de colegas professores, pesquisadores e por extensão estudantes, acreditam que os indígenas foram “aculturados”, integrados a nossa sociedade pela mestiçagem, uma explicação fácil para pensar a História do Brasil. Nessa perspectiva, os atuais indígenas em Alagoas, no Nordeste, são chamados de “caboclos” que insistem em afirmar uma identidade indígena sem autenticidade e de forma oportunista reivindicam direitos, sobretudo a demarcação de terras supostamente ameaçando o crescimento de cidades do interior e as propriedades privadas de fazendeiros.

Em anos bem recentes, seguindo os cíclicos modismos acadêmicos surgiu um grupo de pesquisadores criticando o processo de colonização e os reflexos na atualidade, a partir da concepção de dois supostos blocos monolíticos em confrontos: os colonizadores *versus* os nativos. Abordagem fundada numa leitura marxista estruturalista das classes sociais, retomando a ideia de oprimidos x opressores. Afirma-se a ideia do “epistemicídio” como a “destruição de saberes” nativos pela colonização. Ressaltando-se o “genocídio” e o “etnocídio” indígena e dessa forma contraditoriamente negando os

protagonismos dos colonizados ao acentuar-se a vitimização ocorrida nos (des)encontros coloniais.

São concepções equivocadas que também ora enfatizam os índios com uma visão romantizada, ora como exóticos ou folclorizadas destacando “a cultura”, os adereços, as danças e as “nossas heranças indígenas”. Reduzindo os indígenas “ainda existentes” a simples produtores de espetáculos culturais, para consumidores, também da “esquerda”, ávidos em apreciá-los. São ideais imagens e concepções, expressas por renomados colegas professores e pesquisadores em diferentes áreas do conhecimento e, de forma surpreendente, até mesmo nas Ciências Sociais e Humanas!

Após a Lei de Terras em 1850 determinando o registro em cartórios de todas as propriedades no país aumentaram dos esbulhos das terras de antigos aldeamentos indígenas no Nordeste. As câmaras municipais, onde a maioria dos vereadores eram invasores nas terras indígenas, sistematicamente solicitavam aos governos provinciais as terras dos aldeamentos para serem incorporadas como patrimônio, com a justificativa que os índios estavam “confundidos com a massa da população”, logo não existia razão para continuação dos aldeamentos. Os indígenas oficialmente e no senso comum foram chamados de “caboclos” e considerados integrados as populações regionais vizinhas aos antigos aldeamentos

Os governos provinciais autorizados pelo Governo Imperial, a partir de 1870, atendendo os inúmeros pedidos dos invasores das terras indígenas, decretaram a extinção oficial dos aldeamento indígenas no Nordeste. Com o fim dos aldeamentos em Alagoas, alguns os indígenas tornaram-se trabalhadores explorados nas fazendas dos invasores, a oligarquia local, legitimados nas terras indígenas. Outros indígenas dispersaram-se formando conhecidos bairros pobres periféricos na zona urbana de cidades próximas as aldeias, foram para municípios circunvizinhos ou regiões mais distantes. A partir desse período, em Alagoas existiam vagas referências aos “caboclos” de Palmeira dos Índios e em Porto Real do Colégio.

As citadas concepções equivocadas sobre os índios, principalmente os habitantes nas áreas mais antigas da colonização portuguesa a exemplo do Nordeste, em muito foram/são influenciada pela leitura das ideias de Darcy Ribeiro. Autor de uma vastíssima obra, dentre os livros publicados o mais conhecido é “Os índios e a civilização”. A primeira edição desse livro com o subtítulo “a integração das populações indígenas no Brasil moderno”, foi publicada em 1970. No livro Darcy fez uma retomada histórica sobre os processos de guerras, violências e invasões dos territórios indígenas em todas as regiões do nosso país.

Em nota na Introdução dessa publicação, Ribeiro afirmou que o livro “Os índios e a civilização” resultou do relatório de pesquisas que realizara desde 1952, parcialmente publicadas em 1958 e com versões de alguns dos capítulos divulgadas em revistas nacionais e internacionais, nos anos seguintes. Darcy Ribeiro foi funcionário do Serviço de Proteção aos Índios/SPI, órgão do Estado brasileiro fundado em 1910 cuja, concepção e atuação se fundamentavam nas ideias do Positivismo, pensando os índios como na infância da humanidade, como “primitivos” e fora da chamada civilização tecnológica. Passíveis da “proteção” estatal para serem integrados a sociedade nacional.

O SPI foi extinto após várias denúncias de violências contra os indígenas, sendo substituído pela FUNAI em 1967.

A produção bibliográfica de Darcy Ribeiro é marcada pela teoria evolucionista. As ideias de “evolução” e “progresso” para pensar a história da humanidade foram elaboradas enquanto um estudo científico no século XIX. Em 1870 o jurista norte-americano Lewis Morgan publicou o livro “A sociedade primitiva”, classificando os grupos humanos a partir de três categorias: selvagens, bárbaros e civilizados. Eram classificações para explicar o “desenvolvimento” ou o “progresso” dos povos. Uma civilização sendo definida pela existência do Estado, a família monogâmica e a propriedade (privada). Segundo essa concepção ainda, uma civilização detinha conhecimentos, organização e inovações tecnológicas diferentemente

dos estágios da selvageria e barbárie. Essas ideias evolucionistas eram profundamente etnocêntricas, uma vez que julgavam outros povos a partir de valores considerados superiores, influenciaram o pensamento sobre os povos não europeus: indígenas, africanos e asiáticos que passaram a ser vistos como primitivos, atrasados e inferiores.

A ideia de “civilização”, da louvada Ciência e do exaltado progresso humano da segunda metade do século XIX foi profundamente abalada e questionada na primeira metade do século XX, quando a humanidade vivenciou a “barbárie” da 1ª e 2ª guerras mundiais que destroçou povos, destruiu cidades, matando milhares de pessoas. A fundação da ONU, após a 2ª Guerra Mundial, em fins de 1945, foi uma resposta, um acordo entre os países para evitar novos conflitos mundiais. E a partir da Década de 1950 foi retomado o discurso do progresso interrompido pelas guerras mundiais. Apesar da chamada Guerra Fria opondo Estados Unidos e União Soviética, o otimismo predominava com a conquista do espaço e a chegada à Lua. No Brasil tal discurso foi expresso, por exemplo, com a construção de Brasília e nos anos seguintes com a construção da Ponte Rio-Niterói, da Transamazônica e outras grandes obras públicas, com a ideia do desenvolvimento para uma suposta superação do atraso, da pobreza, da barbárie.

Quando pesquisou e escreveu na Década de 1950, Darcy Ribeiro foi bastante influenciado pelas ideias do período pós-Segunda Guerra Mundial. E partir daquele contexto onde discutia-se a superação da “barbárie” das guerras pela modernidade da “civilização”, que Darcy escreveu denunciando as violências da colonização portuguesa, do Estado brasileiro, e pensou sobre os índios na História do nosso país, como no livro “Os índios e a civilização”. São bastante conhecidas as ideias de genocídio e etnocídio sobre a história dos povos indígenas no Brasil, ou seja, as ideias do desaparecimento e o extermínio de povos e culturas indígenas, enfatizadas por Darcy Ribeiro. O autor também advogou as “etapas da integração”, para os povos indígenas existentes nas áreas mais antigas da colonização portuguesa, a exemplo do Nordeste. As categorias de

índios “integrados” e de “grau de integração na sociedade nacional” foram atribuídas aos grupos indígenas que se encontravam no século XX “ilhados em meio à população nacional”, como também a ideia da aculturação e assimilação dos índios com a incorporação na chamada sociedade nacional.

Chamados de “caboclos” pelas autoridades, também no senso comum nos lugares onde existiram antigos aldeamentos, essa ideia do índio como “caboclo” foi ainda justificada em diversos estudos regionais. Todavia, o “caboclo” permaneceu índio, questionando as visões preconceituosas, as teorias explicativas do suposto desaparecimento indígena, isso por que vários povos indígenas no Nordeste, “invisíveis” desde fins do Século XIX, teceram uma história de resistência étnica afirmada nas primeiras décadas do Século XX, em razão das pressões com o avanço do latifúndio sobre as pequenas propriedades, sítios e glebas de terras onde permaneceram resistindo, mobilizaram-se para exigirem os direitos as terras dos antepassados.

Os povos indígenas no Nordeste e em Alagoas considerados extintos desde fins do Século XIX, a partir das primeiras décadas do Século XX pressionaram as autoridades para obterem o reconhecimento oficial enquanto povos étnicos diferenciados. Nas narrativas das memórias orais e em registros documentais sobre esses povos, encontramos relatos de viagens ao Rio de Janeiro, onde estava a sede do SPI (Serviço de Proteção ao Índio) e a partir de 1967 à sede da FUNAI em Brasília/DF, para solicitarem o direito à instalação de um Posto do órgão indigenista em suas áreas indígenas, o que significava o fortalecimento das mobilizações pelo reconhecimento estatal e a reconquista das terras tradicionais.

A atuação do SPI no Nordeste através da 4ª Inspeção Regional (IR4) sediada no Recife com jurisdição desde Minas Gerais até a Paraíba, uma vez que na primeira metade do Século XX não eram reconhecidos povos indígenas em outros estados na Região, ocorreu com a instalação de postos indígenas e reconhecimento de pequenas glebas de terras para os indígenas como “ilhas”, em meio as fazendas de tradicionais invasores nos antigos aldeamentos. Situação

ocorrida com os Xukuru-Kariri em Palmeira dos Índios e os Kariri-Xokó em Porto Real do Colégio. Se por um lado instalação de postos indígenas garantia o reconhecimento do povo indígena pelo Estado brasileiro, por outro não significava a demarcação das terras necessárias para os indígenas. Ocorria uma atuação assistencialista com a distribuição de remédios, tecidos, ferramentas agrícolas para trabalhar na gleba de terras onde funcionava o posto e instalação de escolas para alfabetização.

Os estudos históricos e antropológicos recentes, buscam compreender como os diversos povos indígenas em diferentes contextos e situações sociohistóricas, elaboraram diferentes estratégias nos mais de cinco séculos de colonização. Nesse sentido, foi ampliada a ideia do próprio conceito de resistência, até então vigente, enquanto confrontos e conflitos bélicos, guerras com fins trágicos e a morte de milhares de indígenas, para uma concepção mais ampla de relações diferenciadas em contextos de dominação e violências socioculturais: as muitas formas de resistências no cotidiano, por meio de gestos, práticas, atitudes que quebraram uma suposta totalidade, a hegemonia da dominação colonial. Questionado as visões sobre os indígenas como “povos vencidos” e as ideias do “genocídio” e do “etnocídio”, enquanto total destruição física e cultural como pensou Darcy Ribeiro e outros pesquisadores, a partir de novas abordagens vêm sendo estudadas as diferentes estratégias utilizadas pelos povos indígenas que traduziram, negociaram, adaptaram os códigos dos colonizadores para viver no mundo colonial.

A afirmação dos povos indígenas por direitos, sobretudo territoriais, a chamada “emergência étnica”, fenômeno que vem ocorrendo nas áreas mais antigas da colonização, onde existiram aldeamentos, a exemplo do Nordeste, foi também denominado pelas recentes reflexões antropológicas de “etnogênese”. Ou seja, o processo de emergência histórica de um povo que se auto identifica em relação a uma herança sociocultural, a partir da reelaboração de símbolos e reinvenção de tradições socioculturais, muitas das quais apropriadas da colonização e relidas a partir dos horizontes indígenas,

como é possível observar em pesquisas realizadas sobre os Xukuru-Kariri e os Kariri-Xokó.

A pesquisa realizada por Gilberto Ferreira, se insere, portanto, nas discussões realizadas a partir das novas abordagens sobre os povos indígenas, especificamente no Nordeste do Brasil. Ao evidenciá-los como protagonistas, sujeitos sociopolíticos agindo a partir de seus interesses mesmo em contextos adversos com relações de dominação hegemônica, seja por meio do Estado, seja pelas oligarquias locais, nas regiões habitadas pelos indígenas em disputas constantes com invasores de terras. Nessa perspectiva, o estudo analisou como povo Kariri-Xokó e o povo Xukuru-Kariri transformaram os processos formais e não formais educativos, em espaços para afirmação de expressões socioculturais e da identidade indígena.

A partir de diálogos com a bibliografia que tratou da educação no país e em Alagoas no período, baseado em uma ampla pesquisa documental e as memórias de indígenas partir de entrevistas, Gilberto Ferreira buscou evidenciar os protagonismos indígenas nas relações com o SPI através dos postos indígenas instalados entre os Xukuru-Kariri, na Fazenda em Palmeira dos Índios, e entre os Kariri-Xokó no município de Porto Real do Colégio. Evidenciando que mesmo as experiências e conhecimento indígenas sendo desconsideradas, os índios não foram passivos diante dos programas, conteúdos e ações do SPI nas escolas destinadas aos indígenas.

O projeto educacional do SPI não se diferenciava do projeto para as populações rurais, pensadas como atrasadas por meio do ler, o contar e o civismo do amor à pátria, serem inseridas na modernidade e no progresso do país. O civismo era cultuado por meio da celebração de datas comemorativas do calendário nacional objetivando a incorporação das populações rurais e os indígenas a nação. Assim como a celebração do Dia do Índio, onde os processos históricos vivenciados não eram discutidos, sendo os indígenas pensados apenas como formadores do Brasil, exaltados de forma folclórica ou exotizados.

Civilizar pela Educação era o objetivo geral. Embora, para a execução foram necessárias adaptações as condições de cada situação vivenciada pelos povos indígenas. No caso do Nordeste além da alfabetização ênfase nas escolas do SPI para todo alunado o ensino a limpeza e a higiene, as meninas indígenas o aprendizado de trabalhos manuais e domésticos, e para os meninos a prática agrícola e a pecuária. Essas últimas como atividades a serem exercidas nas glebas de terras onde estavam instaladas os postos, mas também qualificava mão de obra para trabalhar nas fazendas invasoras das terras indígenas.

Nas relações dos Xukuru-Kariri e os Kariri-Xokó com o SPI, especificamente mediadas pelas escolas, a partir da documentação pesquisada e das entrevistas realizadas, Gilberto Ferreira com muita sagacidade observou como em vários momentos os indígenas afirmaram expressões socioculturais em meio as relações de dominação hegemônica do SPI. Quando os Xukuru-Kariri dançavam o Toré nos intervalos das aulas ou em apresentações públicas solicitadas por ocasiões de visitas de autoridades, afirmavam também a identidade indígena. Quando os estudantes Kariri-Xokó durante um período de dias não frequentavam as aulas, como registrado na caderneta escolar, por estarem participando no ritual do Ouricuri, reservado aos não indígenas.

Dessa forma, a escola do SPI que os índios desejavam para serem reconhecidos oficialmente, uma vez parte dos postos indígenas, e também para aprendizados que possibilitavam a inserção e os diálogos no mundo dos “brancos”, foi de uma certa forma apropriada pelos indígenas. Ainda que ocorresse a dominação hegemônica do modelo estatal de educação fundada nos princípios da integração/aculturação, a pesquisa a partir de referências nas reflexões do historiador inglês E. P. Thompson sobre as diversas formas de resistências socioculturais no cotidiano, evidenciou as formas sutis e explícitas como os Xukuru-Kariri e os Kariri-Xokó pensaram e vivenciaram a escola.

Esse livro, portanto, é uma contribuição bastante significativa para fomentar novos estudos, reflexões e discussões sobre os povos indígenas no Nordeste e especificamente acerca dos povos indígenas em Alagoas. Por tratar-se de uma pesquisa cuidadosa, realizada com muita dedicação e afinco, expressando também o reconhecido compromisso político de longa data de Gilberto Ferreira na área da Educação Escolar Indígena em Alagoas. São reflexões não manifestadas, mas implícitas e vinculadas as próprias origens Kalankó-Pankararu do autor, que ora nos faz pensar sobre as formas como os indígenas se reinventam cotidianamente em diferentes espaços, contextos e situações, seja nos territórios onde habitam, seja nos universos urbanos, acadêmicos, nos mundos não indígenas.

Referências

MONTEIRO, John M. Armas e armadilhas. In, NOVAES, Adauto. (Org.). **A outra margem do Ocidente**. São Paulo, Cia. das Letras, 1999, p.237-249.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Uma etnologia dos “índios misturados”: situação colonial, territorialização e fluxos culturais. In: OLIVEIRA, João Pacheco de. (Org.). **A viagem de volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2004, p. 13-42.

PERES, Sidnei. Terras indígenas e ação indigenista no Nordeste (1910-67). **A viagem de volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no nordeste indígena**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2004, p. 93-137.

ROCHA, Adauto Santos da. **Xukuru-Kariri: migrações, cotidiano e dimensões do trabalho indígena em Alagoas e no Sudeste do país**. Maceió: Editora Olyver, 2020.

SCOTT, James C. **A dominação e a arte da resistência**: discursos ocultos. Lisboa/Fortaleza: Livraria Letra Livre/Plebeu Gabinete de Leitura, 2013

SILVA, Amanda Maria Antero da. **Xukuru-Kariri: protagonismo indígena em Palmeira dos Índios/AL (1979-2013)**. Maceió: Editora Olyver, 2020.

SILVA, Edson. Povos indígenas no Nordeste: mobilizações sociopolíticas, afirmações étnicas e conquistas de direitos. **Crítica e Sociedade: revista de cultura política**, v. 7 n° 1, p. 147-172, 2017.

SILVA, Edson. Os índios e a civilização ou a civilização dos índios? Discutindo conceitos, concepções e lugares na História. **Boletim do Tempo Presente**, n° 10, de 01 de 2015, p. 1 – 12.

SILVA, Edson. Xukuru: a conquista do Posto. O início da atuação do SPI entre os Xukuru do Ororubá (Pesqueira-PE). In: 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, 2012, p. 274-283.

SILVA, Edson. “Confundidos com a massa da população”: o esbulho das terras indígenas no Nordeste no século XIX. **Revista do Arquivo Público Estadual de Pernambuco**. Recife, vol. 42, n° 46, p.17-29, dez. 1996.

Olho d’Água dos Bredos
(Arcoverde/PE), maio de 2020.

Edson Silva
Professor Titular de História – UFPE

APRESENTAÇÃO

Um tear com fios bem esticados

“Por ser de lá do sertão, lá do serrado. Lá do interior do mato, da caatinga, do roçado”. Parte da vida morando no alto Sertão alagoano, residindo no Sítio Carangonha e frequentando as escolas na cidade de Água Branca-AL, o Prof. Dr. Gilberto Ferreira fala com propriedade sobre Educação Escolar Pública. As pesquisas sobre a temática indígena já o acompanham há quase duas décadas, por isso a intimidade como trata o assunto. A Educação Escolar Indígena foi vivenciada nas visitas às escolas durante pesquisas de campo, quando construiu o seu lugar de fala para analisar a relação entre os povos indígenas e o Estado. O autor aborda esta relação construindo uma trama por onde tece a trajetória de construção da identidade étnica, trançada a políticas públicas no campo da educação. Este tear foi montado ao longo da sua formação acadêmica, mas sempre com os pés no Sertão. Por isso, sugiro a leitura do seu livro “A Educação Jiripancó”, publicado em 2013.

Um tear com fios bem esticados: o autor aborda a tensão no processo de implantação da educação escolar pelo Serviço de Proteção aos Índios, na região Nordeste do Brasil, para atender aos povos Kariri-Xocó e Xukuru-Kariri no momento em que estes receberam assistência do Estado através do reconhecimento étnico e territorial. Estes povos passaram gerações vivenciando uma invisibilidade política e social, desde a extinção dos seus aldeamentos em 1872 à instalação do Posto Indígena em meados do Século XX. Esta experiência é entendida pelo autor enquanto processo não formal de formação que definiu a forma de envolvimento dos indígenas com as escolas instaladas nos Postos Indígenas Padre Alfredo Dâmaso e Irineu dos Santos. Assim, este livro analisa o encontro entre o processo de formação não formal, importante à manutenção e fortalecimento da identidade étnica, e a formação formal representada

pela presença da escola. A partir deste encontro inicia-se uma disputa por espaço político, exigindo adaptações de ambos os lados e reformulações quanto a ideia de educação formal.

Este livro resulta da sua tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História na Universidade Federal de Pernambuco. O autor também contribuiu para a formulação de políticas públicas voltadas aos povos indígenas quando esteve lotado na Supervisão da Diversidade, atuando na Superintendência de Políticas Educacionais da Secretaria Estadual de Educação de Alagoas, núcleo diversidades. A sua experiência formal educacional na graduação e Pós-Graduação, aliada à vivência em cargo de gestão em órgão estatal, colocam-o em lugar privilegiado para falar de políticas educacionais e escolas indígenas, habilitando-o ainda mais. Portanto, o leitor estará muito bem acompanhado nas páginas que se seguem.

Maceió, junho de 2020.

Aldemir Barros da Silva Júnior
Professor Adjunto da Universidade Estadual de Alagoas

INTRODUÇÃO

A Escola está faltando dos móveis ao material didático: tem 3 bancos para 4 alunos, têm 41 alunos matriculados, mas a frequência diária é de 10 alunos no máximo. O maior motivo “da ausência” é a falta de roupas para frequentarem a escola e alimentação escolar² (Grifo nosso).

Com a presente pesquisa³ pretendemos contribuir com as discussões sobre os índios na História do Brasil⁴, particularmente a história da Educação Escolar Indígena em Alagoas, e utilizamos para interpretações e análises, prioritariamente, as fontes que tratam das escolas do Serviço de Proteção aos Índios (SPI)⁵ e sobre a instalação de dois Postos Indígenas (PI) no Estado alagoano, coordenados pela Inspeção Regional 4 (IR 4) do SPI sediada no Recife/PE.

O objetivo principal da pesquisa foi analisar como os processos formais e não formais dos povos indígenas⁶ em Alagoas

² Museu do Índio. Rio de Janeiro. Relatório. 1965. Microfilme, 172. Fotograma 2054.

³ Este livro é resultante da pesquisa desenvolvida para meu doutoramento em História no PPGH-UFPE entre os anos de 2012-2016.

⁴ A partir dos anos de 1980, um conjunto de reflexões da chamada “nova história indígena” buscou evidenciar o agenciamento sociopolítico dos indígenas na História do Brasil, a partir de uma abordagem com as inter-relações da História e Antropologia, por autores como John M. Monteiro, Maria Regina Celestino de Almeida, João Pacheco de Oliveira, Manuela Carneiro da Cunha, dentre outros. A esse respeito ver: MONTEIRO, John. Armas e armadilhas. In: NOVAES, Adauto. (Org.). A outra margem do Ocidente. São Paulo: Cia. das Letras, 1994, p.237-249. MONTEIRO, John. Redescobrimo os índios da América Portuguesa: Antropologia e História. In: AGUIAR, Odílio Alves de; BATISTA, José Élcio; PINHEIRO, Joceny. (Orgs). Olhares contemporâneos: cenas do mundo em discussão. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2001, p.135-152.

⁵ O Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPI/LTN), foram criados em 1910 e a partir de 1918 foi renomeado como SPI com suas ações dirigidas apenas aos índios. LIMA, Antonio Carlos de Souza. Um grande cerco de paz: poder tutelar, identidade e formação do Estado no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 11

⁶ 5 "Com o surgimento do movimento indígena organizado a partir da década de 1970, os povos indígenas do Brasil chegaram à conclusão de que era importante

transformaram-se em espaços de reconstrução enquanto Kariri-Xokó e Xukuru-Kariri. Definimos como central para nossas análises as escolas do SPI instaladas em Alagoas, todavia, mais que as escolas, o ponto primordial do estudo foi tratar das diversas formas de atuação do PI, das formas específicas – de uso – que os indígenas fizeram das escolas a eles destinadas. Para a realização dessa discussão foi necessário tratar do SPI enquanto instituição e das escolas do órgão instaladas para os indígenas.

Na estrutura do PI geralmente havia uma casa sede onde na maioria das vezes morava o Chefe do PI e sua família. Existia também uma farmácia para consultas, entrega de remédios, encaminhamento a postos de saúde na cidade ou aos hospitais na capital e em outros estados, quando era necessário, um espaço para guarda e distribuição de ferramentas e sementes. No mesmo local, funcionava todo gerenciamento agrícola e pecuário. Havia também uma sala destinada ao ensino e nomeada de escola. Em nossa pesquisa, utilizamos como base de análise a presença dessa instituição formadora: uma escola instalada em Palmeira dos Índios para os Xukuru-Kariri e outra em Porto Real do Colégio, destinada a assistir os Kariri-Xokó, povos indígenas habitantes em Alagoas.

O recorte temporal dessa pesquisa situou-se entre 1944 a 1967. Quando da criação da primeira instituição educativa da IR4, em Alagoas, no ano de 1944, nomeada Escola do Posto Indígena Pe.

manter, aceitar e promover a denominação genérica de índio ou indígena, como uma identidade que une, articula, visibiliza e fortalece todos os povos originários do atual território brasileiro e, principalmente, para demarcar a fronteira étnica e identitária entre eles, enquanto habitantes nativos e originários dessas terras, e aqueles com procedência de outros continentes, como os europeus, os africanos e os asiáticos. A partir disso, o sentido pejorativo de índio foi sendo mudado para outro positivo de identidade multiétnica de todos os povos nativos do continente. De pejorativo passou a uma marca identitária capaz de unir povos historicamente distintos e rivais na luta por direitos e interesses comuns. É neste sentido que hoje todos os índios se tratam como parentes." (Grifo no Original). BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília, MEC/Secad; Museu Nacional/UFRJ, 2006, p.30-31. Disponível em: Acesso em: 09 de out. 2016.

Alfredo Damaso, no Município de Porto Real do Colégio, até 1967 com a extinção oficial do SPI, substituído pela Fundação Nacional do Índio – FUNAI. O foco central da pesquisa recaiu sobre as escolas instaladas em Alagoas pelo SPI, suas relações com os indígenas e qual o grau de reconhecimento daqueles povos com a educação formal.

O SPI foi constituído como lugar no qual se buscava centralizar e manter o monopólio do exercício de diversos poderes sobre os povos nativos, mas também de qualquer grupo social visto como “desviante”⁷. Sua finalidade seria também implantar, gerir e reproduzir tal forma de poder de Estado, com suas técnicas (práticas administrativas), princípios normativos e leis, constituídas e constituintes de um modo de governo sobre o que seria denominado de índio (ou seu plural, índios), status que se engendra e transforma ao engendrará-lo⁸.

Para organizar a atuação, o SPI foi dividido em nove Inspetorias Regionais (IR). A IR 4 correspondia à Região Nordeste⁹ do Brasil e estava subdividida em doze unidades de ação ou Postos Indígenas, coordenadas por um escritório central no Recife¹⁰. Nossas pesquisas se concentraram na Inspetoria Regional 4, que coordenava os Postos Indígenas em Alagoas, mais especificamente nas escolas fundadas para os indígenas em Porto Real do Colégio e em Palmeira dos Índios, com a instalação de unidades administrativas para coordenar a situação local, incluindo, a educação formal¹¹.

⁷ O Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909 criou no Ministério da Agricultura, Agrícola e Comércio em todas as capitais nos 19 Estados brasileiros, uma Escola de Aprendizizes Artífices. Isto significava que o SPI fazia parte de uma política maior de controle social, no sentido de tornar as populações “desviantes” em “socialmente úteis”. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/19001909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacao_original-1-pe.html> Acesso em: 24 de dez. 2015.

⁸ LIMA, A. C. S. Op. Cit. 1995.

⁹ A Região Nordeste correspondia aos Estados de Pernambuco, Paraíba, Bahia, Minas Gerais e após 1945, também Alagoas.

¹⁰ Ver anexo 1.

¹¹ SILVA JR., Aldemir Barros da. **Aldeando os sentidos:** os Xukuru-Kariri e o Serviço de Proteção aos Índios no Agreste Alagoano. Maceió: EDUFAL, 2013.

O processo de escolarização¹² dos povos indígenas ocorreu conforme a presença dos colonizadores que trouxeram a catequese missionária¹³ no espaço que se denominou alagoano. Deve-se ressaltar que o percentual daquela população “nativa” escolarizada não fez parte dos registros oficiais. Portanto, a primeira forma de escola oficialmente destinada a atender aos indígenas em Alagoas foi instituída em 1944, quando os *KaririXokó*¹⁴ de Porto Real do Colégio foram oficialmente reconhecidos como povos indígenas, e posteriormente, os *Xukuru-Kariri*, em Palmeira dos Índios, em 1952.

A história da atuação oficial entre os indígenas, ao longo do século XX, foi reveladora da tentativa de concentrar serviços sob o controle de órgãos públicos do Governo Federal, isto é, dos dispositivos administrativos de poder destinados a anular a heterogeneidade histórico-cultural e submetendo a um controle com algum grau de centralização e a imagem de homogeneidade fornecida pela ideia de uma nação¹⁵. Com essa premissa, a tutela passaria, portanto, a ser o instrumento da missão civilizadora, uma proteção concedida àquelas “grandes crianças” até que crescessem e viessem a ser “como nós”. Respeitava-se o índio como homem (e mulher), mas exigia-se que se despojasse de sua condição étnica específica¹⁶.

A educação escolar destinada aos indígenas assumia o papel de constituir e nomear os sujeitos ditos indígenas. As ações por parte do

¹² Segundo Veiga, escolarização é uma estratégia inscrita em jogos de poder, ligada a configurações de saber que deles nascem e também os condicionam; enfim, a escolarização como estratégia de poder. VEIGA, Cynthia Greive. A escolarização como projeto civilizatório. In: **Revista Brasileira de Educação**. Caxambu, MG, set./out./nov./dez. n.21, p. 91, 2002,

¹³ SANTOS, Mônica Costa. **Missionários de letras e virtudes: a pedagogia moral dos Franciscanos em Alagoas nos séculos XVIII e XIX**. Maceió: UFAL, 2007, p. 119. (Dissertação Mestrado em Educação).

¹⁴ Não existe uma grafia única dos termos **Kariri-Xokó** e **Xukuru-Kariri** quando se refere aos povos indígenas em Alagoas, tanto nas referências quanto na documentação analisada. Optamos por estas formas de escritas atualmente e por ser “consensual” entre a maioria dos indígenas que tivemos contato.

¹⁵ LIMA. A. C. S. Op. Cit. 1995.

¹⁶ CUNHA, Manuela Carneiro da. **Os índios na História do Brasil: história, direitos e cidadania**. São Paulo: Claro Enigma, 2012, p. 113-114.

SPI formaram as práticas chamadas de “indigenismo” compreendida como um conjunto de ideias e práticas relativas à inserção de povos indígenas em sociedades tidas como submetidas e submissas ao Estado nacional, enfatizando a formulação de métodos para o tratamento das populações nativas, operados, em especial, segundo uma definição do que seria índio¹⁷. Nesse sentido, a instalação de escolas para introduzir a educação formal pelo SPI teria como principal objetivo a “integração” dos índios à sociedade local e nacional.

O projeto educacional destinado aos indígenas implementado pelo SPI tinha também uma proposta próxima ao que era pensando no mesmo período para os trabalhadores rurais, como previa a Constituição Federal vigente. A educação rural era vista como um instrumento capaz de formar, de modelar um cidadão adaptado ao seu meio de origem, mas lapidado pelos conhecimentos científicos endossados pelo meio urbano¹⁸. O ruralismo brasileiro acabou adquirindo um perfil específico. Apoiou-se no pressuposto de que o país possuía “uma vocação eminentemente agrícola”.¹⁹ A defesa desses ideais ocultava articulações nacionais e regionais que buscavam a institucionalização, junto ao aparelho de Estado, mas também junto à sociedade civil, de interesses agrários que estavam em posição não hegemônica²⁰

No período 1910-1920 ocorreu um movimento migratório no Brasil, desencadeando olhares mais atentos para a educação rural. E naquele contexto surgiu o chamado “ruralismo pedagógico”, que

¹⁷ LIMA. Op. Cit. 1995.

¹⁸ ALMEIDA, Dóris Bittencourt. A educação rural como processo civilizador. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. (Orgs.). História e memória da Educação no Brasil. Vol. III: século XX. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 287.

¹⁹ FIORI, Neide Almeida. Clube agrícola em Santa Catarina: ruralismo e nacionalismo na escola. Perspectiva. Florianópolis, v. 20, n. Especial, jul./dez. 231-260, p. 233, 2002.

²⁰ ANTONIO, Clésio Acilino; LUCILINO, Marizete. Ensinar e aprender na educação do campo: Processos históricos e pedagógicos em relação. Disponível em: Acesso em: 30 de jul. 2011.

pretendia uma escola integrada às condições locais, objetivando assim fixar o homem no campo²¹. A ideia de fixação das pessoas ao meio rural exaltava de forma romantizada uma educação voltada à “vocação” do país, na época considerado agrário. Da terra deveria o trabalhador retirar a sua felicidade e somente nela conquistaria o enriquecimento próprio e do grupo social do qual fazia parte²².

O entendimento comum parecia estar sedimentado na concep o de educa o rural, como aquela que além de ensinar a ler, contar e escrever também incluiria técnicas agrícolas em seu currículo e assim estaria contribuindo para forma o moral de um novo tipo de trabalhador, obediente e útil ao país. O ensino das letras deveria ter fun o imediata²³ e um dos aspectos centrais da atua o do Ministério da Agricultura na Primeira República consistiu em implantar uma política de ensino agrícola calcada num conjunto de práticas de arregimentac o de mão de obra, marcadas pelo autoritarismo inerente   constru o do mercado de trabalho no país.²⁴

A República trazia o ideário de “liberdade” na perspectiva liberal, o que implicava na necessidade da participa o de grupos na escolariza o formal e de imediata aplica o, tanto moral quanto operacional, como instrumento necessário ao desenvolvimento do país. Pela primeira vez na História do Brasil se discutia um projeto educacional nacionalmente e também se construiu, mesmo que inicialmente nos discursos, a inser o de grupos urbanos e rurais subalternos na educa o escolar.

No Nordeste foi seguida a mesma lógica em que as escolas indígenas serviriam para formar os índios como massa de trabalhadores rurais para a mão de obra regional e nacional, no “grande projeto” da década de 1930 (Governo Vargas) de interiorizar

²¹ ANTONIO, C. A.; LUCILINO, M. Op. Cit. 2011.

²² Idem

²³ MENDONÇA, Sonia Regina de. A dupla dicotomia do ensino agrícola no Brasil (1930-1960). In: **Estudos sociais agrícolas**. Rio de Janeiro, vol. 14, n  1, 88-113, p. 90, 2006.

²⁴ Idem.

o Estado. Foi importante registrar que os indígenas também interagiam com essa lógica à medida que procuravam ser assistidos por esses órgãos do Estado. Tinham como ponto central de reivindicação a conquista da terra, nos casos Xukuru-Kariri e Kariri-Xokó, dos antigos aldeamentos extintos por decreto em 1872²⁵. Não só em Alagoas, mas o Brasil indígena resultou de fragmentos de um tecido social cuja trama, constituiu-se muito mais complexa e abrangente, pois, provavelmente cobria o território como um todo, assim, as propostas das pesquisas, são para reconstruir parte dessa história.²⁶

A implantação das escolas pelo SPI se enquadrava nas propostas ideológicas e pedagógicas para a educação rural. Assim como para grande parte daqueles trabalhadores, as escolas destinadas aos indígenas também eram precárias em suas instalações físicas e de pessoal, com aparatos mínimos para o exercício educacional e pedagógico.

Os vários relatórios, memorandos e ofícios solicitando materiais de uso escolar, indicavam algo estruturante na educação brasileira, quando se tratava, da sua destinação para grupos subalternos sejam urbanos ou rurais. Por várias vezes agentes de postos indígenas faziam essas solicitações²⁷. Até a década de 1940, o ensino primário no Brasil dividiu-se, grosso modo, entre as instituições particulares da Igreja Católica Romana e as más equipadas escolas públicas, 90% das quais nas áreas rurais, que constavam de uma única sala, sem instalações sanitárias²⁸.

²⁵ ALMEIDA, Luiz Sávio de. **Os índios nas Falas e relatórios provinciais das Alagoas**. (Org.). Maceió: EDUFAL, 1999.

²⁶ CUNHA, M. C. Op. Cit. 2012, p. 13.

²⁷ “Este posto necessita de ferramenta, uma máquina de datilografia, móveis, material escolar e outros objetos necessários para uma repartição.” **Aviso do Posto**. 31/01/1953. MF. 167. Fotog. 18.

²⁸ LEVINE, Robert M. **O regime de Vargas, 1934-1938: os anos críticos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

Mesmo com a presença do SPI em Alagoas, em 1944, e a instalação do PI Padre Alfredo Damaso no Município de Porto Real do Colégio para atender ao povo indígena Kariri-Xokó, o órgão não reconheceu a existência dos Xukuru-Kariri, em Palmeira dos Índios, como povo indígena naquele mesmo período, mesmo com as pesquisas do etnólogo Carlos Estêvão de Oliveira e das visitas do Padre Alfredo Damaso. O PI Irineu dos Santos só foi instalado em 1952, para assistir aos indígenas habitantes naquele município.

As escolas, como parte da estrutura do PI, tinham como principal incumbência alfabetizar os indígenas, mas também formar sujeitos “civilizados” nos preceitos do SPI, articulado com as demais instituições do Estado brasileiro que visavam a homogeneização de povos no Brasil. Em Porto Real do Colégio e em Palmeira dos Índios, as escolas procuraram atender as recomendações do SPI, embora as dinâmicas ocorreram conforme as relações construídas no cotidiano e conforme a lógica de cada povo indígena.

Na perspectiva do Estado, as escolas instaladas nas aldeias seriam um instrumento de controle para alteração dos desviantes, mas, principalmente, para civilizar sob a batuta estatal. Nesse sentido, a difusão da escolarização como categoria de atividade social foi fundamental para os processos de alteração da sociabilidade em curso, ao longo do Século XIX e no início do Século XX, bem como para as mudanças dos mecanismos de produção das distinções sociais que significaram alterações expressivas nas relações de gênero, geração, etnia e classe social²⁹.

As escolas fundadas para os Kariri-Xokó e para os Xukuru-Kariri seriam para fortalecer uma “educação integrada”³⁰, condicionada principalmente pelos pressupostos políticos, ideológicos e conceituais da “escola convencional”, ou seja, aquela pensada e posta em prática para os não indígenas daqueles municípios (quando

²⁹ VEIGA, C. G. Op. Cit. 2002, nº 21, p. 99.

³⁰ “Educação Integrada” seria aquela que atenderia as demandas construídas a partir das relações com a sociedade local e nacional, porém, necessária considerando a história do tempo presente.

tinham acesso). A “educação integrada” seria construída com a “educação dos antigos”. Esta última seria pautada nos ensinamentos das experiências cotidianas, numa dimensão atemporal e de memórias longínquas. A outra valorizava a cultura letrada, a ciência. A ideia de “educação integrada” foi constatada a partir do que fora relato por José Nunes, indígena Kariri-Xokó, quando se referiu à religião e ao Ouricuri³¹. Para o entrevistado existiu uma tradição antiga e outra integrada³². Assim, segundo a perspectiva de José Nunes, poderíamos pensar numa educação dos antigos e outra integrada ou partilhada.

As relações tensas entre os indígenas e as instituições, nesse caso, as escolas destinadas aos Xukuru-Kariri e os Kariri-Xokó, faziam parte de um complexo jogo de poder. Não podemos compreender como dominação, embora essa fosse à intenção, mas como um processo de construção da indianidade³³. Processo pelo qual os indígenas em Palmeira dos Índios e em Porto Real do Colégio

³¹ “O Ouricuri é a língua dos Kariri, que também é uma língua secreta. Assim sendo, todas as formas de comunicação e de interpretação do mundo estão encapsuladas e preservadas dentro do Ouricuri, que dá ao compartilharem uma linguagem e um universo de significados”. MOTA, Clarice Novaes da. Performance e significações do Toré: o caso dos Xocó e Kariri-Xokó. in: GRUNEWALD, Rodrigo de Azeredo. **Toré: regime encantado do índio do Nordeste** (Org.). Recife: FUNDAJ, Editora Massangana, 2005. p. 181.

³² “A antiga, estaria correspondendo à origem, e a integrada vem da construção histórica do contato com o branco. É por esta segunda via que ele argumenta com a incorporação e integração de fatores brancos no cotidiano indígena e de tal forma esses fatores operacionalizam-se e passam à categoria da tradição”. SANTOS, Danuzia Tavares dos Santos. Kariri-Xocó: elementos católicos em sua religiosidade. In: ALMEIDA, Luiz Sávio de; SILVA, Cristiano Barros da. (Orgs.). **Índios do Nordeste: temas e problemas 4**. Maceió: EDUFAL, 2004, p. 182.

³³ “Em função do reconhecimento de sua condição de índio por parte do organismo competente, um grupo indígena específico recebe do Estado proteção oficial. A forma típica dessa atuação/presença acarreta o surgimento de determinadas relações econômicas e políticas, que se repetem junto a muitos grupos assistidos igualmente pela FUNAI, apesar de diferenças de conteúdo derivadas das diferentes tradições culturais envolvidas. Desse conjunto de regularidades decorre um modo de ser característico de grupos indígenas assistidos pelo órgão tutor, modo de ser que poderia chamar aqui de *indianidade* para distinguir do modo de vida resultante do arbitrário cultural de cada um”. OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de. **“O nosso governo”**: os Ticunas e o regime tutelar. São Paulo: Marco Zero; (Brasília-DF): MTC/CNPq, 1988, p. 14.

passariam a viver aldeados, regulados e administrados pelo SPI, porém, criando suas formas próprias de resistências, que ocorreram apenas por confrontos e conflitos, mas também com estratégias de mediação, adaptação e reformulação de identidades, na construção de novas formações sociais e culturais.³⁴

A análise da documentação foi realizada seguindo as recomendações de Bloch quando afirmou que “fora dos livres jogos da fantasia, uma afirmação não tem o direito de ser produzida senão sob a condição de poder ser verificada; e cabe ao historiador, segundo o mesmo autor, no caso de usar um documento, indicar, o mais brevemente, sua proveniência³⁵. A documentação produzida sobre os povos indígenas não pode ser compreendida de forma unilateral, em que o Estado propunha e implementava as ações sem qualquer resistência.

Dividimos o texto em quatro capítulos. No primeiro, com o tema “Os ideais da República, a Educação e os indígenas” tratamos das propostas educacionais do Estado republicano e suas relações com projetos e programas para o “desenvolvimento”, “integração” das regiões no Brasil, suas relações com os ideais de “civildade” para os povos indígenas.

No processo de construção de um suposto Brasil “desenvolvido” e “moderno” estariam as populações rurais, incluindo os indígenas, como aqueles que deveriam ideologicamente alcançar um estágio avançado na civilização. Segundo a perspectiva ideológica da época, as condições sociais de parte da população rural eram precárias, pela falta de “civildade” desconsiderando, por exemplo, a espoliação dos indígenas das terras onde habitavam como principal causa das más condições de vida daquelas populações.

Para a construção desse capítulo recorreremos a obras como *Um grande cerco de paz: poder tutelar, indenidade e formação do Estado*

³⁴ POMPA, Cristina. **Religião como tradução:** missionários, Tupi e “Tapuia” no Brasil colonial. Bauru, SP: SEDUC, 2003, p. 22.

³⁵ BLOCH, Marc. **Apologia da História:** ou o ofício de historiador. Rio de Janeiro: Zahar, 2001, p. 94.

no Brasil,³⁶ na qual foi tratada a operacionalização do SPI na construção dos que foram nomeados como indígenas nas relações com o órgão indigenista oficial. O texto *Nos olhos do outro: nacionalismo, agências indigenistas, educação e desenvolvimento, Brasil e México (1940-1970)*,³⁷ foi relevante para nossas análises por possibilitar a ampliação à ideia intervencionista dos

Estados nacionais na América, compreendendo que o Brasil fazia parte de um contexto histórico maior, fundamentando suas propostas e ações numa rede internacional de pensamentos e práticas que se fortalecia para intervir em áreas indígenas locais.

Nas nossas análises procuramos os caminhos de reconhecimento do Brasil numa rede de construção dos indígenas, influenciando e influenciado por relações internacionais. Porém, nos limitamos à atuação do SPI, por meios das escolas e ações educacionais em Alagoas, compreendendo que a totalidade pode também se expressar no cotidiano, no local, no particular.

As fontes documentais analisadas disponíveis no Museu do Índio, Rio de Janeiro, tratando da ação do Serviço de Proteção aos Índios foram relatórios, fichas de dados, frequências escolares, memorandos, ofícios, planos de trabalho, recibos, telegramas, avisos dos postos, etc. A maior parte dessa documentação está em microfiches (Mf), onde encontramos cada documento em fotogramas³⁸. A documentação revelou o cotidiano da atuação do SPI na IR 4, mas também parte da vida dos indígenas. Essas fontes se constituíram como base para análise e elaboração do texto.

No segundo capítulo “A atuação do SPI em Alagoas: a escola para a construção do „novo “indígena”, discutimos as ideias centrais da proposta educacional das escolas do SPI para todo o Brasil, enfatizando o Nordeste e situando os modelos educacionais,

³⁶ LIMA. A. C. S. Op. Cit. 1995.

³⁷ MENDONZA, Calos Alberto Casas. **Nos olhos do outro: nacionalismo, agências indigenistas, educação e desenvolvimento, Brasil e México (1940-1970)**. Campinas: UNICAMP, 2005.

³⁸ Mf. 167; Mf. 172; Mf. 181; Mf. 182.

fundamentação teórica, currículos, programas e conteúdos. Evidenciando que o projeto educacional do órgão indigenista não se distanciava da proposta existente no mesmo período para os demais trabalhadores rurais e urbanos. O recorte étnico se constituía no cotidiano de cada povo, conforme a dinâmica tensionada entre os indígenas, o PI e a sociedade local.

Para as análises da atuação do SPI por meio da coordenação da IR4 em Alagoas, utilizamos um referencial bibliográfico que tratou dos povos indígenas no Estado³⁹. Estudos sobre os processos de aldeamentos no Nordeste com os Postos Indígenas, quando a política indigenista esteve sob a incumbência do Serviço de Proteção aos Índios, focando o aldeamento dos Xukuru-Kariri, na Fazenda Canto (Palmeira dos Índios), com a instalação do Posto Irineu dos Santos. Porém, sobre o PI Padre Alfredo Damaso não existem pesquisas específicas da presença do SPI com o povo indígena Kariri-Xokó. Nosso estudo foi o primeiro a analisar o período da instituição governamental com atuação no campo educacional em Alagoas.

No terceiro capítulo, “O ensino e cotidiano escolar: as memórias escolares da auxiliar de ensino e de estudantes indígenas das escolas do SPI em Alagoas”, apresentamos as escolas, os estudantes, as professoras ou auxiliares de ensino, como mencionavam na época. Destacamos a fundação e funcionamento escolar, considerando como base para construção do texto as entrevistas com estudantes indígenas e a documentação disponibilizada pelo Museu do Índio-RJ para elaboração de um contraponto com os capítulos anteriores, procurando evidenciar o cotidiano dos indígenas no seu reiterar pedagógico em suas adequações, tensões, contradições, reinvenções e construções de conhecimentos pertinentes à época.

³⁹ SILVA JR., Op. Cit. A. B. 2013; PERES, Sidnei. Terras indígenas e ação indigenista no Nordeste (1910-67). In: OLIVEIRA, João Pacheco de (Org.). **A viagem de volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena**. 2.ed. Contra Capa Livraria, LACED, 2004; MARTINS, Sílvia A. C. **Os caminhos da Aldeia...** Índios Xucuru-Kariri em diferentes contextos situacionais. Recife: UFPE, 1994, p. 33 (Dissertação Mestrado em Antropologia).

Os registros orais foram compreendidos como a experiência socializada entre as pessoas, como afirmou Benjamin⁴⁰, como a fonte a que recorreram todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos, nesse caso entre os Xukuru-Kariri e Kariri-Xokó que expressaram em suas memórias a história possível por meio de diversas estratégias da resistência indígena.

Numa das entrevistas realizadas para elaboração dessa pesquisa percebemos que os argumentos frequentemente usados para a desistência ou para a ausência de estudantes na escola era a necessidade de sair para o trabalho. Analisando a documentação, os mais faltosos foram os jovens, que possivelmente tinham uma vida ativa no trabalho do campo, obedecendo uma lógica articulada com as épocas de plantio e colheita nas comunidades, sem que a escola modificasse seu calendário para atender as necessidades locais.

No quarto capítulo, “Mobilizações para a formação sócio histórica Kariri-Xokó e Xukuru-Kariri e os processos educativos da educação Escolar”, examinamos a documentação do SPI e a produzida a partir das entrevistas realizadas, que trataram especificamente das relações entre Educação e o Ouricuri. Esses dois pontos apresentaram semelhanças e diferenças por serem processos formativos, merecendo ser analisados com profundidade. O Ouricuri foi definido como um espaço de formação onde os indígenas praticam seus rituais sagrados. Possível também ser definido como o próprio ritual. Esse ritual é lugar comum a alguns povos indígenas no Nordeste, dentre os quais os Kariri-Xokó e os Xukuru-Kariri.

A guisa de conclusões, retomamos as discussões dos capítulos anteriores como forma de compreender os indígenas enquanto sujeitos imersos em novos processos educativos – formais – e quais os desdobramentos dessa educação formal nas áreas indígenas. O diálogo com os capítulos anteriores possibilitou apontar algumas

⁴⁰ BENJAMIM, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 198.

considerações a respeito da atuação do SPI, as mudanças e permanências, as implicações, as alterações na vida dos indígenas. Procuramos destacar os aspectos dinâmicos das relações sociais, tendo como foco de descrições e análises de situações históricas concretas, situadas em um tempo sincrônico. Paralelamente a essa dinâmica, tornava-se crucial dirigir a atenção não apenas para o estado cristalizado das relações sociais atuais, mas sim para os processos sociais que geraram e modificaram aquelas formas⁴¹.

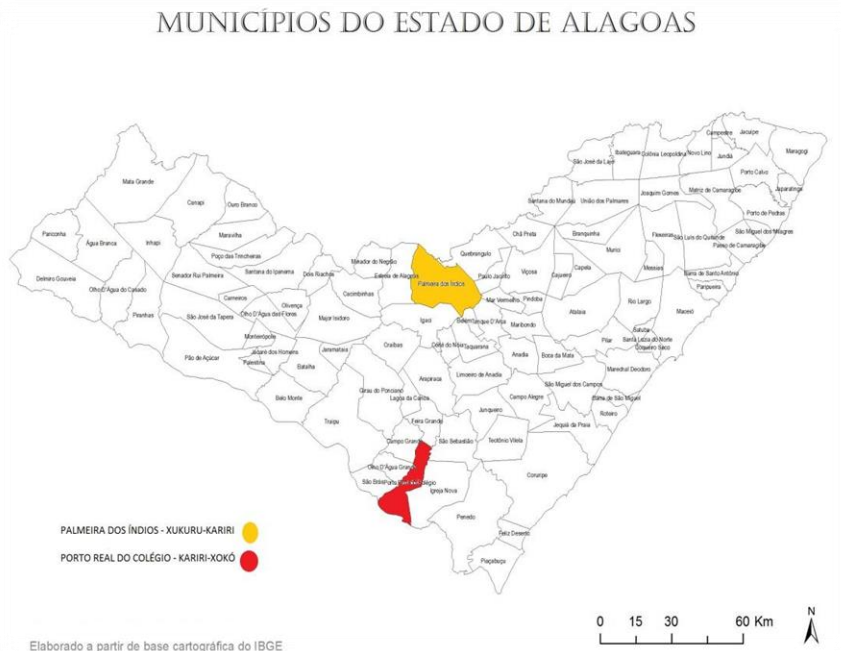
Defendemos que os indígenas se reconstruíram por meio da utilização das instituições do Estado, nesse caso a escola, embora considerada precária em suas condições, como aspecto fundante que desdobrou outros processos formativos possibilitando novas relações, com articulações externas e internas, projetando e redimensionando movimentos indígenas e indigenistas,⁴² ressignificando o ideário sobre o índio no Século XX em Alagoas.

No mapa abaixo, estão às localizações dos Municípios de Porto Real do Colégio onde vive os Kariri-Xokó e de Palmeira dos Índios onde vive os Xukuru-Kariri, considerando o mapa político de Alagoas, conforme base cartográfica do IBGE.

⁴¹ OLIVEIRA FILHO, J. P. Op. Cit. 1988, p. 9.

⁴² “Pode-se considerar indigenismo o conjunto de ideias (ideias, i.e., aquelas elevadas à qualidade de metas a serem atingidas em termos práticos) relativas à inserção de povos indígenas em sociedades subsumidas a Estados nacionais, com ênfase especial na formulação de métodos para o tratamento das populações nativas, operados, em especial, segundo uma definição do que seja índio. (...) não há uma correspondência necessária entre os planos para os índios e as ações face a eles.” LIMA, A. C. S. Op. Cit. 1995, p. 14-15.

Mapa 1 – Mapa da localização dos Municípios de Porto Real do Colégio onde vive os Kariri-Xokó e de Palmeira dos Índios onde vive os Xukuru-Kariri.



CAPÍTULO 1

CIVILIZAR PELA EDUCAÇÃO: O SPI E SUA PROPOSTA EDUCACIONAL PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS

Embora a vida social esteja em permanente mudança e a mobilidade seja considerável, essas mudanças ainda não atingem o ponto em que se admite que cada geração sucessiva terá um horizonte diferente. E a educação formal, esse motor da aceleração (e do distanciamento) cultural, ainda não se interpôs de forma significativa nesse processo de transmissão de geração para geração⁴³.

1.1. Os ideais da República, a Educação e os indígenas

A discussão apresentada nesse capítulo sobre os ideais republicanos e a Educação, foi bastante difundida e consolidada na historiografia, porém a abordagem se fez necessária para fundamentar as inter-relações no âmbito regional e local, por entender que os movimentos da história não se limitam com as particularidades, embora reconhecemos o cotidiano dos indígenas influenciando e influenciado pela história nacional e internacional. Assim, compreendemos que o cotidiano de pessoas “simples”, “comuns”, “trabalhadores” podem construir suas “liberdades” a partir de suas experiências, podendo ou não estar vinculada à chamada História Geral. Assim, didaticamente pareceu-nos necessário.

Procuramos pensar a cultura como um processo descontínuo e histórico construído no cotidiano, baseando-se nas experiências individuais e de grupos⁴⁴. Nessa perspectiva, buscamos evidenciar como os indígenas participaram da construção de seus projetos de

⁴³ THOMPSON, E. P. **Costumes em comum**: estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo, Companhia da Letras, 1998, p. 18.

⁴⁴ THOMPSON, E. P. Op. Cit. 1998.

vida, tendo como ponto de apoio as suas memórias e as experiências vivenciadas sob tensões, conforme cada momento histórico e lugar que os indígenas ocupavam como sujeitos diante das tentativas de controle e a vigilância do SPI.

Compreendemos a história como uma “disciplina do contexto e do processo, em que todo significado é um significado dentro de um contexto e, enquanto as estruturas mudam, velhas formas podem expressar funções novas, e funções velhas podem achar sua expressão em novas formas”⁴⁵. Esse movimento estrutural coexistindo entre funções novas e velhas possibilitou analisar a educação escolar nos postos do SPI. Refletimos com a ideia educacional pautada nas experiências dos sujeitos envolvidos nos processos históricos como aspecto central da nossa pesquisa. Entendemos que as práticas pedagógicas na escola também se modificavam conforme as necessidades e interesses indígenas, assim como ficaram evidentes as mudanças na constituição dos aldeamentos, inclusive mudanças territoriais.

Com a perspectiva da territorialização definida como um processo pelo qual um objeto político-administrativo vem a se transformar em uma coletividade organizada, formulando uma identidade própria, instituindo mecanismos de tomada de decisão e de representação e reestruturando as suas formas culturais, inclusive as que o relacionam com o ambiente e com o universo sagrado⁴⁶, compreendemos que os Kariri-Xokó e os Xukuru-Kariri passaram a viver em formatos de aldeamentos administrados pelo SPI, e assim, reorientaram suas histórias, considerando que a escola assumiu um papel relevante nesse processo.

O acesso à escola, ao trabalho assalariado ou uma relação de trabalho da autosustentação, à obediência cívica e aos demais aspectos

⁴⁵ THOMPSON, E. P. **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos**. Campinas, SP, Editora da Unicamp, 2001, p. 243.

⁴⁶ OLIVEIRA, João Pacheco de. (Org.). **A viagem de volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena**. 2ª ed. Rio de Janeiro, Contra Capa, 2004, p. 25.

que caracterizavam uma “nação” naquele período, configuravam-se nos pressupostos básicos para a formação escolar destinada aos povos indígenas em vias de “civilizarem-se”⁴⁷. Nessa perspectiva, o processo de “escolarização” dos indígenas fazia parte das proposições do Estado, não só para transformá-los em mão de obra necessária, mas também para “harmonizar”, controlar e disciplinar os habitantes no campo⁴⁸.

Para analisar as propostas e projetos educacionais do SPI, recorreremos ao apoio de estudos⁴⁹ que discutiram as ações do órgão nos contextos diversificados em áreas indígenas no Brasil, embora não tenha se constituído como foco principal na nossa pesquisa, mas foi fundamental recorrer a variadas referências bibliográficas para ampliar as possibilidades para a realização do nosso estudo. Especificamente no que se referiu à atuação do SPI por meio da coordenação na IR 4, nenhum dos estudos⁵⁰ que tivemos acesso tratando das ações do órgão, analisamos a educação escolar a partir dos PIs. A contribuição dos autores citados foi no sentido de ampliar a visão geral sobre a atuação do órgão indigenista oficial na Região Nordeste.

O SPI foi fundado no início do século XX, enquanto instituição do Estado Nacional que criou uma estrutura de ação abrangendo os estados com presença de povos indígenas registradas até 1967, quando foi substituído pela FUNAI. O contexto da instituição do SPI foi marcado pelos ideais positivistas como teoria e prática que embasaram projetos e programas de governos para os povos indígenas no Brasil até pelo menos meados do Século XX.

⁴⁷ RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização**: a integração das populações indígenas no Brasil moderno.

São Paulo, Cia. das Letras, 1996.

⁴⁸ VEIGA, C. G. Op. Cit. 2002, Nº 21, p. 90-170.

⁴⁹ MENDONZA, C. A. C. Op. Cit. 2005.

⁵⁰ SILVA, Edson H. **O lugar do índio**. Esbulhos de terras e resistência indígena no século XIX: o caso de Escada-PE (1860-1880). Recife, UFPE, 1995 (Dissertação Mestrado em História); SILVA, Edson H. **Xukuru: memórias e história dos índios da Serra do Ororubá (Pesqueira/PE), 1950-1988**. Campinas, SP, UNICAMP, 2008. (Tese Doutorado em História Social).

A educação escolar para os indígenas no Brasil, até a primeira metade do período republicano, esteve associada a pedagogias para inserção na sociedade “civilizada”. As relações da terra com a educação foram construídas conforme as políticas que regulavam a posse. Quando as terras estavam sob domínio dos indígenas a escola pretendia “conformar” os nativos por meio de pedagogia com os princípios da moral cristã católica, em troca, teriam suas almas “salvas da impureza nativa” e se inseriam no mundo do trabalho “civilizado”, capaz de salvar o humano, na maioria das vezes perdiam a posse da terra.

O ensino geralmente estava associado a práticas da aprendizagem do ofício que atendesse às demandas dos aldeamentos, mas também da sociedade, observando-se as necessidades de cada época. A finalidade da Educação nos aldeamentos tinha como base ensinar as técnicas para a marcenaria, alfaiataria, carpintaria, serralharia e o ensino agrícola, na perspectiva do Estado, embora as práticas indígenas fossem significativas para todo processo⁵¹. É importante perceber que existia uma parcela de indígenas que vivia fora das aldeias, conforme o período e o espaço a que nos reportamos. Esse número podia ser expressivo e de difícil contagem por falta de registros e documentação ou outros meios de conhecer esse contingente populacional.

A expulsão dos Jesuítas do Brasil, por volta de 1759, alterou significativamente as escolas dos aldeamentos, pois deixaram de ser um espaço da política religiosa e passaram a ser de atuação quase que exclusiva do Estado. Embora a presença religiosa continuasse, porém, o Estado se omitindo em assumir a educação dos aldeamentos, nos espaços urbanos e principalmente rurais⁵². A Lei de Terras (1850)

⁵¹ AMOROSO, Marta Rosa. Mudança de hábito: catequese e educação para índios nos aldeamentos capuchinhos. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.). Antropologia, História e Educação. 2ª. ed. São Paulo, Global, 2001. p. 133-156.

⁵² “Eu venho finalmente em nome d’aquelles índios rogar à V. A. R se digne tomar - os debaixo da alta proteção de V. A. R., mandado ao governador d’aquella capitania,

implicou no controle e no gerenciamento das terras consideradas improdutivas pelo Estado. Pouco mais de duas décadas o Estado alagoano decretou a extinção oficial dos aldeamentos. O espaço reservado para a escola – quando existia – destinado aos indígenas, nesse caso os aldeamentos, deixou de ser um lugar para conversão e, portanto, o Estado em Alagoas não oferecia escola nem para a maioria da população urbana ou rural. O acesso dos indígenas à escola seria o mesmo para as populações de baixo poder aquisitivo em todo Estado. Em 1928, o número de matrículas nas Escolas isoladas era 24.579 e nos grupos escolares 1.960. Existiam 337 escolas isoladas e nove grupos⁵³. É provável que houvesse crianças indígenas matriculadas, embora o percentual não foi contabilizado na documentação consultada por não se tratar de escolas em aldeamentos, porém as evidências apontaram para uma população nomeada de “descendentes indígenas” nas áreas urbana e rural sem acesso à escola.

A instituição da “Lei de Terras⁵⁴ que visava promover o ordenamento jurídico da propriedade da terra herdada do período

que lhes assinie terras para cultivarem, à junta da fazenda real, que lhe dê a ferramenta necessária para o trabalho, ficando entretanto conservados debaixo da direção dos ministros da religião, até que elles percam as saudades da barbárie, e se fação aos costume dos povos “civilizados”. Informações sobre os Índios bárbaros dos sertões pernambucano. In: **Revista Trimensal do Instituto Histórico do Ceará**. s/d. Assinado por D. Jozé, Bispo de Pernambuco, eleito de Bragança e Miranda, p. 206-207.

⁵³ O desenvolvimento da Instrução Pública em Alagoas. Maceió, Departamento Municipal de Estatística, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1939, p. 18. “Se era reconhecido êsseatrazo (5), se o progresso não aparecia rápido para a população, não poderia constituir exceção o ensino público. Não havia escolas. É uma declaração que desconcerta, mas cheia de verdade e sem interêsses derrotistas” BASTOS, Humberto. **O desenvolvimento da Instrução Pública em Alagoas**. Maceió, Departamento Municipal de Estatística, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1939, p. 6.

⁵⁴ “ Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850, dispõe sobre as terras devolutas no Império e acerca das que são possuídas por título de sesmaria sem preenchimento das condições legais, bem como por simples título de posse mansa e pacífica; e determina que, medidas e demarcadas as primeiras, sejam elas cedidas a título oneroso, assim para empresas particulares, como para o estabelecimento de colônias de nacionais e de estrangeiros, autorizado o Governo a promover a colonização estrangeira na forma que se declara”.

colonial tornava indispensável”⁵⁵ para adequar as demandas de necessidades específicas da grande propriedade no país, mas também, atender as dinâmicas mercadológicas internacionais. A proibição do tráfico de escravos e a citada Lei representava uma tentativa de organizar a posse das terras e as disputas entre as elites agrárias, o Estado, os afro-brasileiros e os indígenas. Esses dois últimos, praticamente não foram contemplados pela regulamentação. A partir da criação da Lei, ficava proibida a aquisição de terras devolutas por outro meio que não fosse a compra e que estabelecia uma nova definição para o conceito de terras devolutas⁵⁶.

Embora os povos indígenas fossem parte do processo nas disputas pelas terras, não foram levados em consideração, na medida em que efetivamente, a posse era oficializada por quem tinha acesso aos registros: seja por meio lícitos com a compra, ilícitamente pela falsificação de documentos ou as expulsões dos pequenos proprietários pelos grandes fazendeiros. Vale acrescentar, portanto que negros e indígenas não tinham recursos para comprar terras, com raras exceções. Seria permitida a venda de todas as terras devolutas, aquelas que não estavam sob os cuidados do poder público em todas as suas instâncias (nacional, provincial ou municipal). E aquelas que não pertenciam a nenhum particular, concedidas por sesmarias ou ocupadas por posse⁵⁷. Nessa dinâmica estavam inseridas as terras indígenas e dos aldeamentos que foram oficialmente extintos, principalmente nas áreas mais antigas da colonização a exemplo do Nordeste, no final do século XIX.

O SPI surgiu num contexto político e ideológico – nacional e internacionalmente – que procurava corresponder à urgência de consolidar Estados nacionais modernos com a adoção de métodos de

Presidência da República. Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L0601-1850.htm>. Acessada em: <29 de jun. de 2015>.

⁵⁵ SILVA, Lígia Osório. **Terras devolutas e latifúndios**: efeitos da Lei de 1850. 2.ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2008, p. 15.

⁵⁶ SILVA, L. O. Op. Cit. 2008, p. 153.

⁵⁷ Ver: SILVA, L. O. Op. Cit. 2008.

planificação e de estímulo à “modernização desenvolvimentista”, que tivessem distintos tipos de impacto nas populações onde fossem aplicados⁵⁸. Segundo Mendonza, esses processos de “modernização” e de consolidação dos Estados nacionais foram desenvolvidos em distintos países da América Latina entre as décadas de 1940 e 1970⁵⁹.

O que fundamentava as ideologias e as práticas do SPI no Brasil era também o resultado de decisões em reuniões internacionais que pensavam nas diversas formas de estratégias e ações para com os povos indígenas, principalmente na América Latina. Em 1951, uma comissão de especialistas da Organização Internacional do Trabalho (OIT), entregou na cidade de La Paz, Bolívia, uma série de observações destinadas a estimular o desenvolvimento de programas educativos entre os indígenas⁶⁰. Segundo Mendonza:

As recomendações feitas pela OIT não foram seguidas em todos os países. No entanto, fixaram um novo contexto internacional e normativo, a partir do qual se tentou promover o desenvolvimento educativo e social das populações indígenas, associando-o às noções de alta modernidade. No México, o processo de formação de especialistas que atuaram na área indígena adquiriu um caráter de particular destaque. Já desde antes da década de 1940, o governo mexicano vinha impulsionando uma série de projetos destinados a incorporar especialistas, particularmente antropólogos. Na década de 1950, as iniciativas mexicanas alcançaram grande relevância e se tornaram um modelo experimental, aplicado posteriormente em distintas partes da América Latina⁶¹.

No México, por exemplo, foi criado o Instituto Nacional Indigenista (INI) que tinha como principal objetivo o “desenvolvimento” a partir da educação, do trabalho e da difusão de projeto cívico-nacional para o processo de corporalização das

⁵⁸ MENDONZA, C. A. C. Op. Cit. 2005

⁵⁹ MENDONZA, C. A. C. Op. Cit. 2005, p. 2

⁶⁰ MENDONZA, C. A. C. Op. Cit. 2005

⁶¹ MENDONZA, C. A. C. Op. Cit. 2005, p. 3.

populações indígenas dentro dos projetos de nação. Na estrutura do órgão, criaram a escola que era vista como o principal instrumento para organizar as práticas de integração das populações indígenas. Nesse sentido, a escola do INI funcionava com uma extensa cadeia formada por vários elos, formadora de agentes “qualificados” para fazer a “transformação cultural” dos indígenas⁶².

As bases teóricas que fundamentavam as ideologias e as políticas de afirmação dos estados nacionais no México e no Brasil tiveram contornos diferentes. Segundo Mendonza,

O Positivismo no Brasil se afirmou como a principal linha ideológica para sustentar o projeto da tutela, que separou as populações indígenas, em função do argumento de que só a proteção e o resguardo, possibilitariam sua futura incorporação à nação. No México, o processo correu totalmente ao inverso. O positivismo foi marginalizado e jogado fora, surgindo um modelo que estimulou a criação de diferentes modalidades de ensino dirigidas aos âmbitos rurais e indígenas (Missões Culturais, Casas do Povo, Escolas Rurais, entre outras), as quais tiveram como principal tarefa instrumentar a incorporação das populações indígenas à nação e massificar a educação pública ministrada pelo Estado⁶³.

Foi nesse contexto que a República brasileira construiu nas primeiras décadas do século XX um ideário de educação escolar com uma perspectiva liberal e positivista⁶⁴, em que discursava a formação na escola como espaço ideal para controlar e disseminar os “interesses da nação”. O Liberalismo proposto como uma doutrina política que, utilizando ensinamentos da ciência econômica, procurava enunciar quais os meios a serem adotados para que a humanidade, de uma

⁶² MENDONZA, C. A. C. Op. Cit. 2005, p. 17.

⁶³ MENDONZA, C. A. C. Op. Cit. 2005, p. 23.

⁶⁴ O Positivismo tinha como ideário formar povos esclarecidos de seus direitos e deveres.

maneira geral, passaria elevar o seu padrão de vida⁶⁵. O universo urbano e principalmente o rural, incluindo os indígenas, deveriam ser “escolarizados” como garantia positiva para mudanças de um Brasil isolado entre as regiões, para uma nação desenvolvida.

Na primeira metade do século XX, a relação entre educação, civilidade e desenvolvimento, fazia parte dos debates nacionalistas, inclusive nas assembleias constituintes⁶⁶, representados por diversos seguimentos da sociedade como a Igreja Católica Romana, elites rurais e urbanas, embora a educação ofertada às massas continuasse restrita e marcada por menor preparação para o saber letrado em quase todos os seus aspectos.

Outro fator fundamental naquele contexto foi o pós-guerras que aproximou a Ciência da ideia de desenvolvimento adotada pelos discursos internacionais, estimulando as principais agências naquele período a formularem propostas e projetos que atendessem aquelas perspectivas e isso se aliava às teorias sobre a criação do capital humano. Era estimulada a profissionalização e a criação de “especialistas” que acompanhassem os processos de desenvolvimento e modernização nos contextos nacionais, o que adquiriu um lugar de destaque nas políticas indigenistas, estimulando de forma efetiva a criação de programas que fomentassem a “capacitação” dos grupos indígenas⁶⁷.

O contexto sociopolítico do Brasil República, desde sua implantação até a primeira metade do século XX, foi de expansão territorial. O sentido era de integrar as regiões do país onde havia terras em “abundância” na perspectiva do Estado e dos fazendeiros interessados em ampliar a expansão agrária. Parte do território brasileiro, em áreas disputadas pelas oligarquias rurais, estava

⁶⁵ STEWART JR, Donald. **O que é o Liberalismo**. 5. ed. Rio de Janeiro, Instituto Liberal, 1995, p.13.

⁶⁶ Ver: FÁVERO, Osmar (Org.). **A Educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. 3ª ed. Campinas, SP, Autores Associados, 2005.

⁶⁷ MENDONZA, C. A. C. Op. Cit. 2005.

habitada por povos indígenas. Nessa perspectiva, Borges⁶⁸ afirmou que no alvorecer do capitalismo brasileiro as áreas indígenas representavam um sério obstáculo ao seu desenvolvimento. O autor seguiu afirmando que respeitá-las significava abrir mão de certas prerrogativas políticoeconômicas, que até então vinham pautando a constituição do Estado brasileiro, como a reprodução do grande capital somado ao caráter autoritário dos grupos dominantes, ainda composta de grandes agricultores e oligarquias rurais.

Foram articulados discursos e práticas relacionados aos ideais de desenvolvimento, modernidade, nacionalismo, civilidade e Educação, propondo uma integração pacífica dos indígenas por meio de processos educativos convencionados como civilizatórios. Conceitos e ideais colocavam em curso um pensamento positivista articulado ao Liberalismo que hierarquizava as sociedades submetendo-as à linearidade histórica, na qual o ponto máximo seria atingir a civilização, convencidos e convencendo que os modelos europeus e estadunidenses deveriam ser seguidos. Portanto, a Educação e o trabalho orientados para uma lógica desenvolvimentista, seriam os instrumentos pedagógicos, teóricos e práticos adequados para atingir o grau mais alto da evolução brasileira: a civilização⁶⁹.

Em suas reflexões Norbert Elias⁷⁰ afirmou que se constitui a função geral do conceito de civilização, como sendo a qualidade comum para as várias atitudes e atividades humanas a serem descritas como civilizadas, partimos de uma descoberta muito simples: este conceito expressa a consciência que o Ocidente tem de si mesmo. Sendo possível até dizer: a consciência nacional. Resumindo tudo em que a sociedade ocidental dos últimos dois ou três séculos se julgava superior a sociedades mais antigas ou a sociedades contemporâneas

⁶⁸ BORGES, Paulo Humberto Porto. **Fotografia, história e indigenismo:** a representação do real no SPI. Campinas, SP, UNICAMP, 2003, p. 88-89. (Tese de Doutorado em Educação).

⁶⁹ Ver: RIBEIRO, D. Op. Cit. 1996.

⁷⁰ ELIAS, Norbert. **O processo civilizador:** uma história dos costumes. 2ª ed. Rio de Janeiro, Zahar, 2011. (Vol. 1).

“mais primitivas”. Segundo o autor, com esse conceito, a sociedade ocidental procurou prescrever o que lhe constitui o caráter especial e aquilo de que se orgulha: o nível de sua tecnologia, a natureza de suas maneiras, o desenvolvimento de sua cultura científica ou visão do mundo, dentre outras perspectivas. Em crítica as ideias de Nobert Elias, Goody⁷¹ escreveu que embora o sociólogo alemão não tenha afirmado que “nosso modo de comportamento civilizado é o mais avançado de todos os modos de comportamento humanamente possível”, o próprio conceito de civilizado “expressa a autoconsciência do Ocidente”. Nesses termos, Goody argumentou que na afirmação de Elias, a sociedade ocidental buscava prescrever sua superioridade. Assim,

Os europeus na segunda metade do século XIX acreditavam que estavam testemunhando uma transição revolucionária. Marx definiu uma sociedade capitalista emergindo de uma sociedade feudal; Weber estava para escrever sobre a racionalização, a burocratização. O desencadeamento do velho mundo; Tönnies sobre a mudança de comunidade para associação; Durkheim sobre a mudança das formas mecânicas para orgânicas de solidariedade. Cada um concebia o novo mundo em contraste com as “sociedades tradicionais”, mas por detrás desta “sociedade tradicional” eles discerniam uma sociedade primitiva ou primeira, a qual configurava a verdadeira antítese da modernidade. A sociedade primitiva deve ter sido, portanto, nômade, ordenada por laços de sangue, sexualmente promíscua e comunista. Houve também uma progressão na mentalidade. O homem primitivo era ilógico e supersticioso. As sociedades tradicionais eram submetidas à religião. A modernidade, por sua vez, era a idade da ciência⁷².

Os estudos pedagógicos no período republicano argumentavam que esses grupos “primitivos” eram iniciados no processo de civilização, no qual a escola para os indígenas, gerida e gerenciada

⁷¹ GOODY, Jack. **O mito, o ritual e o oral**. Petrópolis, RJ, Vozes, 2008, p. 183-184.

⁷² KUPER, Adam. **A reinvenção da sociedade primitiva: transformações de um mito**. Recife, Ed. Universitária da UFPE, 2008, p. 29-30.

pelo SPI, diferia consideravelmente daquelas implementadas pelo Estado português e posteriormente pelo Estado brasileiro nos períodos colonial e imperial, respectivamente. Fundamentalmente o que instruíra o pensamento e as práticas do SPI no âmbito educacional formal era o ideário da interiorização dos povos indígenas, utilizando o critério ocidental para definir o suposto grau de civilidade dos grupos no Brasil.

As propostas e ações que antecederam o SPI⁷³ se fundamentavam na aplicação das “guerras justas” impostas aos indígenas, que foram adaptadas ao século XX. O republicanismo e o Positivismo consideravam que as populações nativas viviam num estágio civilizacional inferior, embora com todas as possibilidades de ser alterado para níveis elevados suas estruturas humanas e sociais. A escola e o trabalho se constituíram no principal instrumento pedagógico para esse fim. Para Borges⁷⁴, a política do SPI via com extrema importância a introdução do trabalho e da escola junto às populações indígenas, pois representava a concretização da lógica capitalista e o fim da proposta comunal e, com ela, o nomadismo e a dispersão na produção.

Tratava-se, portanto de um projeto para a escolarização dos indígenas, que tinha como proposição disciplinar o espaço não só escolar, mas também do que nomeavam de aldeia, como forma de controle do Estado. Como afirmou Veiga, a escolarização seria também uma estratégia de poder⁷⁵. Ressaltamos que nos pós-guerras (1914-1945) procurou-se a busca pela “paz mundial”, sendo usuais termos como “pacificar”, “civilizar” e “assimilar” que faziam parte daquele contexto nacional, mas também internacional. Assim como no Brasil, outros países como o México, por exemplo, implementaram ações por meio do Estado, incluindo a escolarização para os indígenas,

⁷³ Ocorreram ações educativas e punitivas aplicadas também nas missões indígenas. Ver: BARBOSA, B. F; FERRAZ, Socorro. **Sertão: fronteira do medo**. Recife: Editora UFPE, 2015.

⁷⁴ BORGES, P. H. P. Op. Cit. 2003, p. 88-89.

⁷⁵ VEIGA, C. G. Op. Cit. 2002, n° 21, p. 90-170.

como tentativa de disseminação de ideais que contribuíssem para homogeneização de povos que estariam supostamente “impedindo” os projetos estatais. Nessa perspectiva, Cruz argumentou:

La educación indígena escolarizada en México muestra las características de un proceso de largo aliento que se constituye, se detiene o se reconstituye, según los casos, en estrecha concatenación con la reforma política del Estado y los cambios socioeconómicos inspirados em concepciones neoliberales del desarrollo nacional.⁷⁶

Nos anos iniciais do período republicano foram pensadas as necessidades dos mercados nacional e internacional para um desenvolvimento do Brasil, de unificação das fronteiras nacionais e de “preservação” da vida dos indígenas. Representantes de instituições e intelectuais acordaram que “pacificar”, “reduzir” e “integrar” os nativos seria o método ideal para a projeção ao progresso. Assim, as terras dos indígenas estariam liberadas para as oligarquias rurais desenvolverem o país e os nativos seriam “agraciados” por contribuírem com o avanço da chamada civilização brasileira. Não só por partilhar liberando as terras, mas também por se tornarem parte significativa no processo social, transformando-se em mão de obra educada nos moldes, preceitos e aparatos que formavam uma sociedade considerada civilizada. Para os governantes republicanos, acrescentou Bigio⁷⁷, os índios, na condição de “brasileiros”, formariam o contingente de mão de obra necessária para garantir o desenvolvimento e a defesa da região e poderiam desempenhar um papel ativo na implantação das linhas telegráficas.

O projeto de pacificação dos indígenas foi inicialmente coordenado por Rondon, que tinha como meta expandir e interligar as regiões do país, como o Mato Grosso, por meio da ferrovia e linhas

⁷⁶ CRUZ, Héctor Muñoz. Política pública y educación indígena escolarizada en México. **Cadernos Cedex**, ano XIX, nº 49, Dezembro/1999, p. 40.

⁷⁷ BIGIO, Elias dos Santos. **Cândido Rondon: a integração nacional**. Rio de Janeiro, Contraponto, PETROBRÁS, 2000, p. 5.

telegráficas. Positivista, Rondon possuía pensamentos e ideais confluentes com a burguesia da época, imprimindo uma política que se pautava na ideia de preservar a vida dos nativos. Uma frase famosa de Rondon era sempre lembrada quando o momento interessava às elites e seus representantes: “Morrer se preciso for. Matar jamais”.

É possível pensar que os métodos inaugurados por Rondon foram inovadores, por se pautarem na preocupação pela preservação da vida humana, embora continuasse entendendo os indígenas como inferiores, numa hierarquia civilizacional. Nenhuma nação que se propunha civilizada poderia se constituir atentando massivamente contra a vida humana, conforme denúncias internacionais infringindo ao Brasil a época, por assassinar os indígenas nos confrontos territoriais⁷⁸. É também importante observar a necessidade da alta mão de obra dos nativos como forma de desenvolver o país, sobretudo em regiões onde havia escassez de trabalhadores. Nesse sentido, não só preservaria a vida nativa, mas também atenderia à necessidade de mão de obra para integração e desenvolvimento do país. Essa perspectiva foi apresentada desde finais do século XIX:

A política de engrandecimento pelas armas não é a política americana e menos ainda é a política do Brasil. As conquistas pacíficas da inteligência pelas suas revelações nas artes, ciências e indústrias, eis o fim a que marchamos⁷⁹.

Num contexto de transição do regime imperial para o republicano, de um Brasil rural para um Brasil urbano-industrial em curso, era indicativo que a principal função do órgão SPI seria elaborar e pôr em prática uma pedagogia para pacificação, redução e integração dos povos indígenas a um projeto nacional. Fundamentalmente, o trabalho e a escola representavam os símbolos

⁷⁸ Ver: RIBEIRO, D. Op. Cit. 1996.

⁷⁹ MAGALHÃES, General Couto de. **O Selvagem**. Salvador, Centro de Documentação do Pensamento Brasileiro/CDPB, 2013, p. 8.

mais altos do processo civilizacional. Nas palavras de Castilho⁸⁰ esse espírito nacional, ou unidade moral da nação, se constituiria por meio do despertar do sentimento nacional mediado pela educação.

A concepção de Educação e trabalho assumiu uma perspectiva disciplinadora e formadora do sujeito que a nação necessitava para tornar-se “civilizada”, no que diz respeito à obediência, comportamento e execução de tarefas, mas, muito além, na medida em que estavam implícitos outros elementos de ordem política, sociocultural e econômica dos indígenas em detrimento do projeto nacional. A educação escolar e o cotidiano de um trabalhador eram capazes de atingir o mais íntimo da vida humana: o modo de pensar, de ser, de compreender, de sentir, de sonhar, de se relacionar e de agir. A Educação e o trabalho pareciam imprimir nos sujeitos um caminho quase que sem volta. É nesse sentido que Arroyo⁸¹ afirmou que essas “artes” de subalternizar povos, comunidades e seres humanos exigem pesquisa, teorização e ser reconhecidas como processos, epistemologia, pedagogias de dominação, desumanização.

As experiências indígenas foram construídas sob relações tensas e subalternas, porém não produziram uma via única de submissão e inserção na sociedade nacional. Portanto, as suas pedagogias para o aprendizado de sobrevivência foram reelaboradas e presentificadas, na medida em que conduziram processos de produção dos conhecimentos necessários à afirmação dos grupos, com articulação entre si, com as instituições e com os demais povos indígenas no Brasil. Arroyo⁸², ao tratar de uma pedagogia para as massas, argumentou que seu pensar foi construído a partir das múltiplas opressões e de consequências sociais, políticas de suas mobilizações, reações e resistências.

⁸⁰ CASTILHO, Mariana Moreno. **José Veríssimo e o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN): os limites da permeabilidade do indígena no corpo nacional.** XXVI Simpósio Nacional de História da ANPUH, São Paulo, 2011, p. 1.

⁸¹ ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias.** Petrópolis, RJ, Vozes, 2012, p. 13.

⁸² ARROYO, M. G. Op. Cit. 2012, p. 15.

A postura dos indígenas foi de constantes tensões com os Postos Indígenas e toda estrutura do SPI. A ação do órgão governamental para “pacificar”, “reduzir” e “integrar” implicava nas reações dos sujeitos envolvidos no processo, o que colocava em curso novas formas de estratégias dos indígenas para conviver com a instituição em seus espaços. São esses processos que entendemos como educativos e formativos. Ocorreram novos aprendizados que construíram novas formas de ser indígena, interagindo ativamente com a história local e geral.

1.2. Os conhecimentos indígenas como processos pedagógicos e a ideia de desenvolvimento do Brasil.

As produções dos conhecimentos indígenas foram construídas numa relação política de tensões e conflitos, que implicavam numa “escolha” possível ou não seria significativo para determinado povo indígena. A legitimação desses conhecimentos constituía-se entre os povos indígenas com a sociedade local ao longo da História do Brasil e nessa perspectiva, consideramos como ciências indígenas tudo que expressam e os fazem como povos específicos⁸³.

É com base na memória coletiva e individual⁸⁴ que os povos indígenas produzem os conhecimentos experimentados ao longo de suas histórias, afirmam suas existências na contemporaneidade. A

⁸³ José Nunes, indígena Kariri-Xokó, definiu a religião Católica Romana na cidade como integrada. Convencionamos essas práticas como “conhecimentos integrados”, uma forma de diferenciar – sem minimizar – as experiências específicas dos indígenas, o que os distingue dos demais moradores no município. SANTOS, D. T. In: ALMEIDA, L. S; SILVA, C. B. Op. Cit. 2004.

⁸⁴ “Mas, nossas lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos. É porque, em realidade, nunca estamos sós. Não é necessário que outros homens estejam lá, que se distingam materialmente de nós: porque temos sempre conosco e em nós uma quantidade de pessoas que não se confundem”. HALBWACHS, M. Op. Cit. 1990, p. 26.

tradição⁸⁵ corresponde às experiências que são atualizadas conforme as exigências do cotidiano. A legitimação dos conhecimentos indígenas é construída nas relações de poder internas e externas ao grupo, portanto podemos defini-los genericamente como construção e reelaboração dos sujeitos envolvidos no processo considerando o espaço e o tempo. Os conhecimentos indígenas são ainda legitimados por uma tradição histórica e atualizada, conforme as trajetórias e os contornos vivenciados pelos povos indígenas⁸⁶. Lembrando que uma mesma experiência pode ser recomeçada, não somente pelo mesmo indivíduo, mas por vários⁸⁷, o que possibilitou aos povos indígenas a reelaboração dos seus conhecimentos, dialogando com as exigências do presente.

É necessário perceber que o diálogo também naturaliza os confrontos e não apenas as trocas quando não existe a hierarquia entre os conhecimentos. Nesse caso, constituindo-se num processo relacional e tenso em que as marcas da escolarização ficaram registradas nos Xukuru-Kariri e Kariri-Xokó, na medida em que transformaram suas relações políticas internamente e cultural para atender a escolarização, mas também modificaram as metodologias e as ações do SPI.

A ideia de desenvolvimento e civilização se constituiu numa camisa de força para as populações nativas. A necessidade de

⁸⁵ Essa perspectiva não deve corresponder com as ideias estáticas comumente atribuídas aos povos indígenas no Brasil, mas pensar que o país vem sendo construído com base nas experiências dessas populações.

⁸⁶ Ao tratar dos “motins” e suas relações com a “economia moral” na Inglaterra do século XVIII, E. P. Thompson argumentou que “é certamente verdade que os motins eram provocados pelo aumento dos preços, por maus procedimentos dos comerciantes ou pela fome. Mas essas queixas operavam dentro de um consenso popular a respeito do que eram práticas legítimas na atividade do mercado, dos moleiros, dos que faziam o pão etc. isso, por sua vez, tinha como fundamento uma visão consistente tradicional das normas e obrigações sociais, das funções econômicas peculiares a vários grupos na comunidade, as quais, consideradas em conjunto, podemos dizer que constituem a economia moral dos pobres. O desrespeito a esses pressupostos morais, tanto quanto a privação real, era o motivo para a ação direta”. THOMPSON, E. P. Op. Cit. 1998, p. 152.

⁸⁷ HALBWACHS, M. Op. Cit. 1990, p. 25.

acumular riquezas e o lucro esteve acima de qualquer possibilidade do respeito às formas de vida dessas populações. As ciências ocidentais, até recentemente, atestavam que os conhecimentos indígenas foram parte do senso comum e deveriam ser substituídos por conhecimentos submetidos ao rigor científico, aos métodos racionais. Esse comportamento implicou em ações que extrapolaram o âmbito da Ciência para controlar ou dominar a Natureza e extrair descontroladamente os recursos necessários ao desenvolvimento da humanidade.

Os discursos e as notícias sobre o desenvolvimento se constituíram de fato, contudo, vieram acompanhados de consequências para toda sociedade brasileira. Os problemas nos centros urbanos com as violências, o desemprego, a habitação, a saúde, a educação e a pobreza não foram motivados pelas práticas indígenas. Os conflitos no campo pelas disputas de terras têm provocado mortes em todas as regiões do país, sendo responsável por processos migratórios em direção às cidades.

Recentemente surgiu a ideia de “desenvolvimento sustentável”⁸⁸, embora essa discussão não tenha se configurado numa temática para nossas pesquisas, contribuíra nas reflexões para situar as populações indígenas como produtoras de suas próprias histórias. Em nossa pesquisa, observamos que os indígenas não separavam a vida humana das outras que dependem da Natureza para existir. A defesa da terra pelos indígenas não implicava apenas na produção econômica, mas principalmente, no equilíbrio entre a vida humana e de tudo que tem vida. O humano é Natureza.

Após quase cinco séculos para as chamadas ciências ocidentais “descobrirem” que o apregoado modelo de desenvolvimento pode exterminar a humanidade, os povos indígenas, os chamados “povos tradicionais”, acusados de possuírem apenas conhecimentos do senso comum, realizavam efetivamente a defesa da vida sustentável. As

⁸⁸ GADOTTI, Moacir. Pedagogia da Terra e cultura de sustentabilidade. **Revista Lusófona de Educação**, 2005, p. 15-29.

expressões socioculturais, o trabalho, o nascer, o morrer e o viver indígena articulam todos os elementos em equilíbrio com a Natureza:

O termo “sustentabilidade” pode não ser muito apropriado para o que pretendemos colocar a seguir. Estamos tentando dar a esse conceito um novo significado. De fato, é um termo “sustentável” que, associado ao desenvolvimento, sofreu um grande desgaste. Enquanto para alguns é apenas um rótulo, para outros ele tornou-se a própria expressão do absurdo lógico: desenvolvimento e sustentabilidade seriam logicamente incompatíveis. Para nós, é mais do que um qualificativo do desenvolvimento. Vai além da preservação dos recursos naturais e da viabilidade de um desenvolvimento sem agressão ao meio ambiente. Ele implica um equilíbrio do ser humano consigo mesmo e com o planeta, mais ainda, com o universo. A sustentabilidade que defendemos refere-se ao próprio sentido do que somos, de onde viemos e para onde vamos, como seres do sentido e doadores de sentido a tudo que nos cerca⁸⁹.

Essa discussão pode ser “nova” para os ocidentais⁹⁰, porém povos africanos, asiáticos e ameríndios, foram em parte violentados por defender a vida, a Natureza, porque neles estava a subsistência de suas vidas materiais e espirituais. Embora, não se deva reduzir as experiências de mobilizações históricas desses povos apenas na defesa da terra, a perspectiva de minimizar a importância dos conhecimentos dos povos ditos tradicionais, a economia da terra é uma perspectiva simplista e não corresponde com a totalidade de suas experiências históricas. A arrogância acadêmica e científica – sobretudo dos países europeus e dos EUA – não reconhece os povos indígenas como detentores de conhecimentos capazes de transformar a realidade, portanto, a ideia de “desenvolvimento” implica num paradoxo: para desenvolver tem que produzir e para lucrar tem que explorar.

⁸⁹GADOTTI, M. Op. Cit. 2005, p. 16

⁹⁰ Ver: GOODY, J. Op. Cit. 2008.

Mesmo se pudéssemos avaliar o desenvolvimento numa perspectiva positiva, teríamos que considerar não ter surgido do nada, pois as experiências de outros povos possibilitaram um aprendizado histórico, que valida a história de outros grupos humanos e não somente deve ser considerado um feito dos ocidentais:

Podemos compreender desenvolvimento societário em um quadro mais amplo, como interativo e evolucionário em um sentido social e não em termos de uma sequência de eventos europeus, determinada em termos ideológicos⁹¹.

Sem romantizar o debate, afirmamos que uma visão contemporânea ao período estudado exige reflexões sobre a vida no Brasil e a compreensão de que os povos indígenas e afro-brasileiros elaboraram conhecimentos construindo a nomeada nação brasileira. Essa perspectiva nos possibilitou repensar o Brasil, pois (re) conhecer e valorizar a história indígena significou reconhecer os conhecimentos como necessários para pensar propostas de sociedade e de vida humana para além de um Brasil homogêneo e desenvolvimentista.

1.3. O SPI e seu projeto educacional formal

Inicialmente, situamos a nossa abordagem a partir da criação do Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN) pelo Decreto nº. 8.072, de 20 de junho de 1910, no Ministério da Agricultura Indústria e Comércio. Posteriormente, o SPI foi desmembrado da Localização de Trabalhadores Nacionais, por meio do Decreto-Lei nº. 3.454, de 6 de janeiro de 1918, constituindo apenas como Serviço de Proteção aos Índios⁹².

Entre os anos de 1910 a 1930, o SPI fez parte do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. E de 1930 a 1934, o órgão foi integrado ao Ministério do Trabalho e na sequência passou a fazer

⁹¹ GOODY, Jack. **O mito, o ritual e o oral**. Petrópolis, RJ, Vozes, 2008, p. 17.

⁹² LIMA, A. C. S. Op. Cit. 1995.

parte do Ministério da Guerra entre os anos de 1934 a 1939. Em 1940, o órgão voltou a fazer parte do Ministério da Agricultura e foi transferido para o Ministério do Interior até 1967, quando foi extinto e substituído pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), após uma má conhecida apuração de graves denúncias de muitas violências contra os povos indígenas⁹³. Segundo Lima, o SPI administrativamente foi dividido de acordo com as fases de um suposto isolamento com a civilização, nomeado como postos de atração, pacificação, sedentarização e nacionalização ou integração⁹⁴. O SPI mudava de caráter conforme suas fases conduzidas ou sua integração de acordo com o Ministério ao qual era vinculado. Não nos deteremos em avaliar essas fases, uma vez que nossa pesquisa se concentrou a partir de sua integração ao Ministério do Interior nos anos de 1940.

A escola assumiria papel central no decreto de criação do SPI no título III, que tratou da organização do Serviço. E no capítulo I, no Art. 51, foi apresentada a distribuição das funções da seguinte forma:

A segunda sub-directoria incumbe especialmente: c) crear escolas, proteger o salario dos indios que se empregarem como jornaleiros e adaptar ou pedir ás autoridades competentes todas as medidas necessarias para a manutenção da boa ordem, segurança e desenvolvimento das povoações; d) installar e administrar os centros agricolas, fornecendo-lhes gratuitamente ferramentas e sementes, como auxilio de primeiro estabelecimento, além de outras vantagens prevista neste regulamento ou posteriormente instituidas em instrucções expedidas pelo director geral por ordem do ministro, mediante proposta ou não do sub-director; e) propôr a criação de campos de experiencia e demonstração junto aos centros agricolas⁹⁵.

⁹³ LIMA, A. C. S. Op. Cit. 1995, p. 11.

⁹⁴ LIMA, A. C. S. Op. Cit. 1995.

⁹⁵ Câmara dos Deputados. Legislação Informatizada - Decreto nº 8.072, de 20 de junho de 1910 - Diário Oficial da União - Seção 1 - 24/6/1910, Página 4788 (Publicação Original). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8072-20-junho-1910-504520publicacaooriginal-58095-pe.html>> Acessado em: < 23 de fev. 2016.>

Documentos e decretos continuariam a prescrever sobre as escolas direcionando suas formas e métodos de ação em áreas indígenas. O Decreto nº 736, de 6 de abril de 1936, aprovou, em caráter provisório, o Regulamento do Serviço de Proteção aos Índios, que no capítulo II tratava da nacionalização e incorporação dos índios, com medidas de ensinamentos para as escolas instaladas em áreas indígenas. No Art. 7º, do mesmo Decreto, discorreu sobre as medidas e ensinamentos que se referia a incorporação dos índios na sociedade brasileira, economicamente, produtivamente, com independência e educação para o cumprimento de todos os deveres cívicos, assim classificados: a) medidas e ensinamentos de natureza higienica; 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 pecuária⁹⁶. Sobre as propostas educacionais nos documentos oficiais Bringmann comentou:

As orientações destinadas a aprimorar a educação nas escolas dos PIs, voltavam-se para a realização de atividades que alavancassem o crescimento social e econômico das populações indígenas. Por conta disso, o mesmo regulamento de 1936 previa a instalação de escolas primárias com cursos diurnos e noturnos para os índios de ambos os sexos e de todas as idades. A ênfase deveria ser dada para o aprendizado agrícola e pecuário, com cursos agrícolas e outros que fossem necessários, de acordo com a economia regional. O regulamento abre espaço ainda para que as escolas dos Postos e demais estabelecimentos de ensino fossem frequentados por crianças das adjacências, isto é, membros da sociedade regional envolvente⁹⁷.

⁹⁶ Legislação Informatizada - Decreto nº 736, de 6 de abril de 1936 - Diário Oficial da União - Seção 1 - 7/5/1936, Página 9620 (Publicação Original). Coleção de Leis do Brasil - 1936, Página 347 Vol. 1 (Publicação Original). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto>>

⁹⁷ GAGLIARDI, José Mauro. O indígena e a República. São Paulo: HUCITEC, Editora da Universidade de São Paulo, Secretaria de Estado da Cultura, 1989, p. 19

O regulamento do SPI foi elaborado a partir da ideia que cabia à República resgatar os grupos indígenas do extermínio submetidos desde os tempos coloniais e colocá-los sob a sua proteção. Gagliardi⁹⁸ afirmou que a intervenção do Estado ocorreu num momento dramático: na passagem do século XIX para o século XX, a expansão rápida do Capitalismo no campo gerando diversos focos de conflitos entre os indígenas e os empreendedores capitalistas. O autor acrescentou que as denúncias de chacinas de índios eram frequentes, como também eram frequentes os casos de colonos mortos pelos índios.

A produção para atender as necessidades de subsistência indígena e de um sistema de produção capitalista que se mantém na busca pelo lucro ocorreu ao longo dos mais de 500 anos de colonização portuguesa e luso-brasileira com uma grande tensão em todo processo. A ideia de civilidade estava relacionada ao alto grau de produção para geração de lucro. Nesse sentido, ocorreu o uso dos recursos naturais em sua exaustão, como forma de atender aos preceitos da produção e de todos os meios da vida para a manutenção dessas práticas produtivas.

O projeto de instalação de linhas telegráficas, gestado nos primeiros momentos do período republicano, partiam do mesmo princípio de silenciar os modos de vida e integrou um conjunto de estratégias que contemplou também os indígenas. Na região Oeste do Brasil, no início do século XX, projetos modernizadores conviviam com uma população indígena ainda numerosa e pouco conhecida⁹⁹. Para os governos republicanos, os índios na condição de “brasileiros”, formariam o contingente de mão de obra necessária para garantir o desenvolvimento e a defesa da região e poderiam desempenhar um papel ativo na implantação das linhas telegráficas.

Os discursos e as práticas que construíram o Brasil como Nação podem ser identificados em três momentos: na criação do

⁹⁸ BIGIO, E. S. Op. Cit. 2000, p. 6

⁹⁹ MOREIRA, Vânia Maria Losada. História, etnia e nação: o índio e a formação nacional sob a ótica de Caio Prado Júnior. In: Memória Americana 16 (1) 2008: 63-84.

Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), pouco depois da Independência, quando primeiramente foi problematizada a centralidade da confluência das três raças para o entendimento da especificidade do Brasil; nos anos de declínio da escravidão negra, em que se expressaram as teorias racistas e foi reelaborada a questão da mestiçagem; e na fase de intensificação da modernização do país, isto é, no pós-1930, período de consolidação do mito das três raças como base fundadora da nação brasileira.¹⁰⁰

As teorias raciais, modelo de sucesso há muito tempo na Europa, discutidas no Brasil em meados dos Oitocentos, receberam uma entusiasta acolhida, em especial nos diversos estabelecimentos científicos de ensino e pesquisa, que na época se constituíam enquanto centros de congregação da reduzida elite pensante nacional.¹⁰¹ Muitos intelectuais passaram a defender o discurso eugênico, em favor do embranquecimento da população, utilizando-se das teorias raciais, para lograr a civilização.¹⁰² A mestiçagem no Brasil não só era descrita como adjetivada, constituindo uma explicação para o atraso ou uma possível inviabilidade da chamada nação. Ao lado de um discurso de cunho liberal, tomava força em finais do século XIX, um modelo racial de análise, respaldado por uma percepção bastante consensual¹⁰³.

De algum modo o pensamento brasileiro construído no século XIX influenciou os anos seguintes, na medida em que subsidiou a montagem de uma engrenagem estatal capaz de elaborar e coordenar ações por meio da criação de órgãos como o SPI, para integrar as

¹⁰⁰ SCHWARCZ, Lilia Moritz. O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993, p. 14.

¹⁰¹ OLIVEIRA, Priscila Enrique de. “Cada qual tem um pouco de médico e louco”: políticas de saúde e mediações culturais entre SPI (Serviço de Proteção aos Índios) e os indígenas. UNICAMP, Campinas, SP, 2011. (Tese Doutorado em História).

¹⁰² SCHWARCZ, L. M. Op. Cit. 1993.

¹⁰³ SAVIANI, Dermeval. A política educacional no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. (Orgs.). História e memória da Educação no Brasil. Vol. III: século XX. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 29-38.

regiões do Brasil. Essa perspectiva pode ser observada em quase toda metade do século XX.

As décadas iniciais do século XX foram marcadas por momentos significativos na história da educação brasileira. Foi um período singular em que se formulou um sistema educacional como tentativa de organizar a Educação no país. Segundo Saviani¹⁰⁴ até os anos de 1960, a oferta de escolas primárias foi guiada pelo ideário do iluminismo republicano, ficando a União com o encargo de regular o ensino secundário e superior, incorporando o ideário pedagógico renovador. Ocorreu um amplo debate sobre a Educação no Brasil em 1920. Muitos dos intelectuais da chamada Escola Nova exerceram cargos políticos, o que contribuiu para experiências que visavam a colocar em prática os ideais liberais propostos na época.¹⁰⁵ As reformas nos sistemas de ensino foram exemplos desse movimento, como a Reforma Sampaio Dória, em São Paulo (1920); Lourenço Filho, no Ceará (1923); de Anísio Teixeira, na Bahia (1925); de Francisco Campos e Mário Casassanta, em Minas Gerais (1927) e de Fernando Azevedo, no Distrito Federal (1928).

O Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio por meio do Conselho Nacional de Proteção aos Índios (CNPI), propôs um projeto para a fundação das “escolas brasilíndias”, elaborado pelo professor Boaventura Ribeiro da Cunha, no Rio de Janeiro, em outubro de 1947.¹⁰⁶ O projeto descrevia como, onde e quando deveria ser

¹⁰⁴ GONÇALVES, Nadia Gaiofatto. Fundamentos históricos e filosóficos da educação brasileira. Curitiba: Ibpx, 2005, p. 45.

¹⁰⁵ Conselho Nacional de Proteção aos Índios. Projeto para a Fundação das Escolas Brasilíndias. Museu do Índio. Rio de Janeiro. 10/10/1950. Mf. 2B, Fotog. 381 - 437.

¹⁰⁶ “O grupo de escoteiros servia como importante instrumento de propaganda do SPI para as autoridades que constantemente visitavam os Postos, interessadas em conhecer as atividades desempenhadas pelos indígenas. Nestes momentos, os escoteiros deveriam desfilar uniformizados, cantar hinos e executar manobras e evoluções demonstrativas de habilidade e destreza. Os escoteiros, dessa maneira, representavam simbolicamente os futuros soldados da nação. Incluir os pequenos indígenas neste sentimento militar possuía um significado especial, pois demonstrava ao governo que a população indígena já estava integrada à causa nacionalista”. BRINGMANN, Sandor Fernando. Tutela, chefia e poder: uma análise

ministrada cada etapa do curso. Todos os postos indígenas deveriam ser transformados em núcleos de “vida ativa” com finalidade educativa, com base pedagógica nos ensinamentos e atividades do Escotismo¹⁰⁷ e da Escola Nova¹⁰⁸, exceto os PI de Atração e de Pacificação¹⁰⁹.

A execução do projeto seria dividida em três etapas. A primeira corresponderia ao preparo técnico dos instrutores. A segunda para identificação da Sede e produção de material escolar. E na terceira etapa ocorreria a matrícula e a nomeação dos instrutores. O preparo técnico de instrumentos dos “brasilíndios” ocorreria nas sedes das Federações Estaduais Escoteiras, Associação ou Grupos mais próximos dos postos indígenas ou em escolas técnicas profissionais¹¹⁰.

No Nordeste, foi indicada a “Federação Pernambucana de Escoteiros”, em Recife, ou na “Associação de Escoteiros Alecrim”, em Natal. No Extremo Norte foi indicado Manaus, Belém ou nas sedes das Federações Escoteiras desses Estados. Em caso de dificuldade para a realização dos cursos nas sedes indicadas, os mesmos poderiam ocorrer nas Escolas Técnicas Profissionais nas respectivas capitais¹¹¹.

O programa de curso deveria constar de atividades de sede e de grupos florestais. Nas aulas práticas os professores não ultrapassariam

da política indigenista do Serviço de Proteção aos Índios através da atuação de Francisco Vieira no Posto Indígena Nonoai (RS) - (1941-1956). Revista Eletrônica História em Reflexão: Vol. 9 n. 18 – UFGD – Dourados, jul/dez – 2015. p. 10-11.

¹⁰⁷ Movimento criado nos anos de 1930 que ficou conhecido como Escola Nova, iniciado por um grupo de intelectuais como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Almeida Júnior, que defendiam um modelo de educação com bases na educação de caráter público e dirigida pelo Estado. Ver: SILVEIRA, Juracy. “Alguns aspectos da reforma Anísio Teixeira, no Rio de Janeiro”, in: ABREU, AZEVEDO, CARVALHO, et al., Anísio Teixeira: pensamento e ação. Por um grupo de professores e educadores brasileiros. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1960, p. 191-209.

¹⁰⁸ Conselho Nacional de Proteção aos Índios. Projeto para a Fundação das Escolas Brasilíndias. Museu do Índio. Rio de Janeiro. 10/10/1950. Mf. 2B, Fotog. 381 - 437.

¹⁰⁹ Idem

¹¹⁰ Idem.

¹¹¹ Idem

mais que meia hora para a explicação de cada matéria e os intervalos seriam preenchidos com jogos escoteiros, canções e outras atividades de sede ou de campo. As provas de capacidade técnica e de vocação para o cargo de instrutor seriam ministradas por meio dos programas constantes dos cursos de chefes escoteiros ou bandeirantes, após dois meses de instrução e seriam eliminatórias. Aos candidatos que se apresentassem no início seria permitida a matrícula do curso e exigia-se apenas a frequência; não seriam dispensadas as instruções das matérias e as atividades campais que deveriam ser coletivas¹¹².

As disciplinas (matérias) exigidas, além das instruções escoteiras ou bandeirantes, algumas seriam comuns aos homens (rapazes) e às mulheres (moças). Apesar disso, disciplinas específicas eram acrescidas no currículo considerando os gêneros com funções diferenciadas na vida em sociedade. Para os rapazes as disciplinas eram voltadas para noções de atividades silvícolas, fluviais, noções gerais de agricultura, trabalhos manuais, instruções moral e cívica, higiene e socorros de urgência. Para as moças as disciplinas que compunham o currículo eram noções de educação doméstica, trabalhos manuais, de puericultura, educação moral e cívica, higiene e socorro de urgência. Os materiais eram produzidos para atender o programa em parâmetros no que foi convencionado de “tese da educação para os silvícolas”¹¹³.

Não encontramos informações se o “Curso de Brasilíndios” ocorreu na Federação Pernambucana de Escoteiros em Recife, nem na Associação de Escoteiro Alecrim, em Natal, como sugerido pelos proponentes do Programa. Não encontramos registros documentais sobre a participação das auxiliares alagoanas no curso, embora a Professora Terezinha Wanderley, do Posto Indígena Padre Alfredo Damaso, confirmou ter frequentado estágio no curso de treinamento em Minas Gerais. Sobre a Professora do PI Irineu dos Santos, não foi localizada qualquer indicação sobre a sua participação.

¹¹² Idem.

¹¹³ Idem.

Não encontramos nenhuma evidência de que fossem formadas turmas de escotistas nos Postos Indígenas Pe. Alfredo Damaso e Irineu dos Santos.

Existiu uma predominância na postura de avaliação sobre a presença da Educação Escolar para os indígenas desde os missionários Jesuítas aos positivistas do Serviço de Proteção aos Índios. Do ensino catequético ao ensino bilíngue, a tônica foi uma só: negar a diferença, assimilar os índios, fazer com que se transformassem em algo diferente do que eram¹¹⁴ e para isso o Estado implementou as políticas homogeneizadoras. É possível avaliar a Escola para os indígenas de uma forma positiva, pois, uma avaliação única dessa experiência negaria sua participação no processo.

O projeto da educação formal do SPI se fundamentava nos debates da chamada educação nacional, embora se constituísse em espaço específico, adquirindo características locais, de acordo com a dinâmica de cada povo indígena. O SPI tinha em comum na sua prática pedagógica uma proposta que construísse o sentido de pátria e culto cívico, a alfabetização dos menores e adultos, o ensino de trabalhos manuais e domésticos, a prática agrícola e a pecuária, a limpeza e a higiene¹¹⁵.

A experiência e a reflexão são espaços de repouso para a sabedoria, porém delas pouco se apropriam¹¹⁶. Assim, a Educação deve ser compreendida como um processo tenso, na qual os sujeitos envolvidos são construídos, as condições históricas evidenciadas, definindo o lugar de cada um, as possibilidades e as amarras que o cotidiano impunham, ao mesmo tempo em que abria portas. Experiência, reflexão e sabedoria devem significar Educação.

A educação escolar é imbuída de propostas e projetos que geralmente são pensados por um ato político para aprendizagem. Ocorre um distanciamento no que se propõe e no que se aprende.

¹¹⁴ Ver: BURATTO, Lúcia Gouvêa. **Políticas públicas para a Educação Escolar Indígena**. Maringá: UEM, 2004. (Dissertação Mestrado em Educação).

¹¹⁵ Ver: OLIVEIRA, P. E. Op. Cit. 2011.

¹¹⁶ Ver: BENJAMIM, W. Op. Cit. 1994.

Nenhum método e técnica garantem eficácia com total aprendizagem. O ponto de tensão não está na potencialidade das técnicas e métodos ou no ato político¹¹⁷, esse processo parece mais próximo de uma relação complexa dos que propõem e dos que “buscam”. Nesse sentido, Oliveira¹¹⁸ quando tratou da resistência indígena em relação à frequência e ao aprendizado escolar argumentou que um dos fantasmas que assombravam o SPI era o fato de que os índios permaneciam refratários e insubordinados a muitas de suas determinações. Essa resistência era o que imprimia no Serviço a necessidade de rever suas estratégias e orientações. Não era somente a resistência indígena em relação à escola, mas também em relação aos conselhos médicos e sanitários do SPI.

A escola, portanto, assumiu um lugar que reunia experiência profissional, certamente, contava com um aparato de ações pedagógicas, o que definimos como ato político por parte do SPI que se confrontava com uma memória indígena que garantiu um saber pautado nas experiências históricas e os interesses do presente que impulsionavam os projetos de futuro. Nessa perspectiva, os indígenas e o SPI não estavam em confluência sobre os ideários de aprendizados educacionais escolares, mas percebiam a força e os efeitos que uma educação formal poderia produzir.

1.4. Modelos educacionais, fundamentações teóricas, currículos, programas e conteúdos educacionais para o SPI

A historiografia sobre o SPI¹¹⁹ que analisamos convergiu sobre os ideais nacionalistas, desenvolvimentistas e civilizatórios, implantados que fundamentavam a atuação do órgão. O objetivo

¹¹⁷ SAVIANI, Demerval. *Pedagogia Histórico-Crítica*. Campinas: Autores Associados, 2008.

¹¹⁸ OLIVEIRA, P. E. Op. Cit. 2011, p. 70.

¹¹⁹ LIMA, A. C. S. Op. Cit. 1995; MENDONZA, C. A. C. Op. Cit. 2005; FREIRE (2011); OLIVEIRA, P. E. Op. Cit. 2011; SILVA JR., A. B. Op. Cit. 2013; BRINGMANN, S. F. Op. Cit. 2015.

principal da instituição era “civilizar” as populações indígenas no Brasil por meio de ações educativas como o trabalho no campo e a educação escolar:

A escola indígena, no início do século XX, era um reflexo da política nacional com relação aos povos indígenas e seguia as diretrizes do SPI, ligado ao Ministério da Agricultura. A linha de ação deste órgão e, conseqüentemente, de suas escolas deve ser analisada dentro dos princípios do positivismo que se traduziu na criação de uma política secularizada de atendimento aos indígenas, ou seja, o mesmo padrão da política catequizadora jesuítica¹²⁰.

A perspectiva da educação cívica foi vista como o melhor caminho para incorporar as populações indígenas à nação, introduzindo atos cívicos na pretensão de ritualizar as práticas nacionalistas. Pois, no Brasil os eventos cívicos foram introduzidos desde cedo nas escolas dos postos indígenas do SPI, com a intenção de afirmar o imaginário nacionalista brasileiro incluindo eventos comemorativos como o “Dia do Índio” ao calendário cívico dos PI.¹²¹

A educação escolar implantada pelo SPI foi concomitante a outras práticas educativas como o trabalho no campo e com a saúde¹²². Na sala de aula, a prática pedagógica se restringia à alfabetização e às noções de higiene para homens e mulheres, enquanto que o trabalho com a agricultura se centrava na formação dos homens¹²³. As

¹²⁰ ALMEIDA, Fernando Augusto Azambuja de. **A construção do processo escolar dos Terena da Aldeia Buriti-MS**. Campo Grande, UCDB, 2012, p. 64. (Dissertação Mestrado em Educação). ¹²⁰MENDONZA, C. A. C. Op. Cit. 2005, p. 4.

¹²¹ MENDONZA, C. A. C. Op. Cit. 2005, p. 4.

¹²² O Relatório do P.I. Irineu dos Santos referente ao 3º trimestre de 1954 registra a vacinação da população. Museu do Índio. Rio de Janeiro. Relatório. 1954. Mf. 167, Fotog. 110-111. Recibo informando a quantia e o valor de medicamentos comprados pelo P.I. Padre Alfredo Damaso em Porto Real do Colégio-AL assinado por Agenor da Silva Guedes. Museu do Índio. Rio de Janeiro. Recibo. 28/05/1948. Mf. 172, Fl. 34.

¹²³ O Relatório das atividades escolares no P.I. Padre Alfredo Damaso no 1º semestre de 1959, elaborado em Alagoas pela Auxiliar de Ensino Terezinha Wanderley, faz referência ao programa educacional indígena, elaborado pelo chefe

mulheres aprendiam a cozinhar e criar atividades de subsistência¹²⁴. Todo ritual era pautado na tentativa da mudança dos indígenas num “cidadão civilizado”¹²⁵. O ato pedagógico negava os conhecimentos tradicionais, os quais mantiveram os povos indígenas como grupos com experiências singulares. As especificidades deveriam ceder lugar a uma história homogênea e nacional.

A Educação do SPI no Brasil foi organizada conforme a criação dos PIs nas Inspetorias Regionais¹²⁶. No Nordeste, se diferiu das demais regiões do Brasil, pois os indígenas tiveram que ser reconhecidos oficialmente para ter “direitos” assistenciais da instituição. No caso do Mato Grosso e da Amazônia, existia uma comissão para localizar as populações nativas. Foram processos diferentes e as intenções assistencialistas não ocorreram na mesma

do Setor Educacional e aprovado pela Seção de Orientação e Assistência, cuja realização, no entanto, era considerada difícil devido à pobreza da escola e do Posto. A auxiliar descreveu as principais dificuldades existentes, como a distância das terras em relação ao aldeamento, a necessidade de ferramentas para a formação de hortas, de verbas para a instalação de aviário e formação de pomar, bem como para a criação de porcos, ovelhas, cabras e abelhas, além de livros e materiais para se iniciar uma biblioteca. Apontou ainda a escassez de água, tornando-se necessário construir um reservatório ou pequeno açude. Museu do Índio, Rio de Janeiro. Relatório. 1959. Mf. 172, Fotog. 13571358. Boletim de frequência escolar dos Xucuru-Kariri do P.I. Irineu dos Santos, Contendo registro de faltas dos alunos, serviço de limpeza e plantio de roças. Museu do Índio. Rio de Janeiro. Boletim. 28/0231/12/1958. Mf. 167. Fotog. 470-493.

¹²⁴ “Em 1943, o encarregado do Posto Serrinha -Votoro (RS) registrava em seu relatório com orgulho, que as mulheres não trabalhavam com taquara e que os homens eram “verdadeiros colonos”. Lembrava também que suas casas possuíam repartições internas. Outra ênfase dada pelos chefes de postos era o fato dos índios estarem sentindo “necessidades de homem civilizado” como a escola, os medicamentos e vestimentas. As ações do SPI ocorreram em outros Estados como Rio Grande do Sul e o Chefe de Posto de Nonoai (RS), em 1945, comentava que havia estimulado os índios a venderem sua colheita e comprarem porcos, vacas de leite, éguas e roupas ensinavam excelentes resultados no combate ao nomadismo”. OLIVEIRA, P. E. Op. Cit. 2011, p. 178.

¹²⁵ “Um grupo dos remanescentes Cariri dançou sua dança tradicional, o Toré, e os alunos e alunas dançaram também Pastoril”, prática introduzida pelos Jesuítas no Brasil colonial e imperial. Museu do Índio. Rio de Janeiro. Aviso do Posto. 1958. Mf. 167, Fotog. 468-469. ¹²⁵Ver: LIMA, A. C. S. Op. Cit. 1995.

¹²⁶ Ver: LIMA, A. C. S. Op. Cit. 1995.

proporção, uma vez que o SPI subdividiu o grau de “civilidade” dos indígenas conforme a classificação do Posto para atuação: 1- Posto Indígena de Nacionalização, 2- Posto Indígena de tratamento, 3- Posto Indígena de Fronteira, 4- Posto Indígena de atração, 5- Posto Indígena de Criação. No caso do Nordeste, os indígenas foram atendidos por um Posto Indígena de nacionalização o que significava uma aproximação com a sociedade nacional, pois na perspectiva do SPI eram grupos quase sem distinção dos demais habitantes no campo:

Essa desproporção dá aos problemas e mobilizações dos povos indígenas na Amazônia uma importante dimensão ambiental e geopolítica, enquanto no Nordeste as questões se mantêm primordialmente nas esferas fundiárias e de intervenção assistencial. Se, na Amazônia, a mais grave ameaça é a invasão dos territórios indígenas e a degradação de seus recursos ambientais, no caso do Nordeste, o desafio à ação indigenista é *restabelecer os territórios indígenas*, promovendo a retirada dos não-índios das áreas indígenas, *desnaturalizando* a “mistura” como única via de sobrevivência e cidadania¹²⁷.

O cotidiano das escolas indígenas implementadas pelo SPI, em Alagoas, expressava concepções de educação assimilacionista, na medida em que as ações pedagógicas se revestiram de pensamentos e práticas para “promoção” do indivíduo indígena que era formado em grupo à categoria de “cidadão”. O que significava aprender ler, escrever, contar, trabalhar na agropecuária, as prendas domésticas para as mulheres e os códigos comportamentais de valorização a nação brasileira, como práticas assistencialistas¹²⁸. As evidências apontaram

¹²⁷ OLIVEIRA, João Pacheco de. (Org.). Uma etnologia dos índios misturados? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. In: OLIVEIRA, João Pacheco. **A viagem de volta: reelaboração cultural e horizonte político dos povos indígenas do Nordeste**. In: **Atlas das terras indígenas/Nordeste**. Rio de Janeiro: PETI/Museu Nacional/UFRJ, 1994, p. 20.

¹²⁸ “Era no tempo de Getúlio, ele mandava as coisas para a escola, mandava pano para fazer farda, mandava esse negócio de livro, ajudava a gente com esse negócio de bolsa, como hoje que as pessoas ajudam e às vezes vem para aqui. Assim,

para uma educação formal orientada pelos mesmos pressupostos teóricos e conceituais da educação para os demais alagoanos economicamente de pouco poder aquisitivo que viviam no espaço rural. A educação se constituiu como caminho hierárquico e como possibilidade para mudanças socioeconômicas, contradizendo os programas da educação rural que tentava fixar o homem no campo¹²⁹.

A novidade da implantação das escolas pelos órgãos estatais foi a oficialização da educação primária nas Aldeias e um programa leigo de instrução dos índios, previsto nos Regulamentos do SPI.¹³⁰ Tratava-se de o Estado assumir um papel que secularmente estava a cargo exclusivamente da Igreja Católica Romana, embora esta não deixasse de estar presente nos processos educativos com os povos indígenas nas décadas seguintes.

Por orientação do SPI, os componentes curriculares ministrados nas escolas indígenas eram os mesmos que compunham o ensino nas escolas rurais, massificando e valorizando os conhecimentos “científicos” em detrimento dos conhecimentos rurais produzidos com base nas experiências cotidianas, acusadas de lendárias e/ou folclóricas. Geralmente as aulas eram ministradas por professoras sem formação adequada, assim como a educação que era também destinada para a grande maioria dos trabalhadores rurais da época¹³¹.

negócio que traz no caminhão”. TONONÉ, Railde Perigipe. Aldeia Kariri-Xokó, Município de Porto Real do Colégio-AL. Entrevistado em junho de 2014.

¹²⁹ O encarregado [do P.I. Irineu dos Santos] mencionou que o plano da SOA, para a realização de cultura de hortaliças pelos alunos indígenas para custeio de merenda escolar era magnífico, entretanto, só seria executado quando tiverem terras e que nas mesmas houvesse condições propícias de terreno e água adequados. Museu do Índio. Rio de Janeiro. SOA. 30/11/1960. Mf. 172, Fotog. 1377-1378. ¹²⁹ALMEIDA, F. A. A. Op. Cit. 2012, p. 56.

¹³⁰ ALMEIDA, F. A. A. Op. Cit. 2012, p. 56.

¹³¹ Um texto de Craveiro Costa, escritor alagoano, ilustra parte do que se pensava sobre os trabalhadores pobres, caboclos e indígenas. E ao mesmo tempo indicava a necessidade da educação como promoção social e instrumento capaz de transformar o caboclo-índio num cidadão. O autor afirmou que “transportado a vida urbana, era o paria desgraçado, que a cidade atraiu, mas depressa vencido pela absoluta inaptidão para o trabalho produtivo. Depois de haver aumentado o número dos

Os currículos e os programas constituíram um instrumento poderoso de intervenção do Estado no ensino o que significava sua interferência, em última instância, na formação da clientela escolar para o exercício da cidadania, no sentido que interessava aos grupos dominantes ¹³². A educação formal tendia a padronizar os conhecimentos, ou seja, denotava eleger quais deveriam fazer parte dos programas e currículos escolares em confluência com um Sistema de Educação Nacional. Foi por meio dos programas que se divulgavam as concepções científicas de cada disciplina, o estado em que as ciências de referência se encontravam e, ainda, qual direção deveriam tomar ao se transformarem em saber escolar. Em quase sua totalidade, os programas e os currículos que atuaram na educação do SPI negavam os conhecimentos indígenas como parte do processo educativo formal.

As disciplinas escolares que efetivamente faziam parte dos programas do SPI em Alagoas eram: Português, Aritmética, Ciências Naturais, Geografia, Educação Moral e Cívica (História). A metodologia se reduzia à caligrafia, ditados e cópias, usos do singular

desocupados, dá para soldado da polícia.... Condenado pelos vícios orgânicos da raça, embrutecido pela ignorância secular das realidades da vida, sem ambição, sem ideias, pouco difere do índio, o nosso caboclo do eito, das plantações ou do pastoreio dos rebanhos. No estado de semi-analfabetas em que o deixa a escola, forma a turbamulta de eleitores de cabresto que os mandachucas regionais manejam despoticamente e gera a multidão de inconscientes e propicia a infiltração das ideias corrosivas da ordem social que o comunismo está propagando por toda parte. Outra coisa, no seio das classes rurais não tem feito a escola com a atual organização oficial. Em um século de difusão do ensino primário ainda não conseguimos fazer do nosso camponês um verdadeiro elemento de utilidade social, integrado na finalidade do seu destino, como força geradora do progresso. Nem era possível fazer...” COSTA, Craveiro. Instrução Pública e instituições culturais de Alagoas. Maceió, Imprensa Oficial, 1931. p. 29-30. “Os números em Alagoas são significativos do que se tinha conseguido com a política educacional desenvolvida nos mais de trinta anos de regime republicano, em termos relativos, o atendimento escolar no seu nível mais elementar continua sendo praticamente idêntico ao que se fazia no Império”. In: VERÇOSA, E. G. Op. Cit. 2006, p. 116.

¹³² ABUD, Kátia. Currículo de história e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe. (org.). O saber histórico na sala de aula. 12ª ed. São Paulo, Contexto, 2012, p. 28.

e plural, separação de sílabas, questionários das lições, usos do masculino e feminino e conjugações dos verbos; operações de somar, diminuir, dividir e multiplicar, escritas dos algarismos romanos e usos da tabuada. Datas comemorativas, feitos heróicos, personalidades, atos cívicos, noções de higiene.

Os livros que tinham na escola era o ABC, Aritmética, Tabuada, Cartilha, depois vinha uma sequência do primeiro livro, segundo livro, terceiro livro e quarto livro. Que era justamente o que tinha história do Brasil, tinha tudo isso. Quando ele dava, já com aritmética, as quatro operações de conta, fazia projeto, ia aprender só manuscritos. Depois ia aprender caligrafia de médico, essas coisas. Eu cheguei lá o meio, meu professor saiu, foi embora para Aracaju, foi trabalhar na Malária¹³³.

Ocorriam atos pedagógicos nas comemorações do Dia do Índio, promovidos pelas Escolas do PI Irineu dos Santos e Pe. Alfredo Damaso, que foram introduzidos nos cursos de formação preparatória para “professores brasilíndios”¹³⁴. Esses atos foram marcados fortemente pelo teor ideológico dos ideais “civilizatórios” e que fizeram também parte das práticas em sala de aula, a exemplo de um Ofício que Raimundo Dantas Carneiro da IR4 encaminhou ao chefe da Seção de Orientação e Assistência (SOA) do SPI, em reposta a um Memorando em março de 1958, referente à indicação de duas professoras “das mais aptas da IR.”, a fim de frequentar o Curso de Professoras Rurais em São Luís do Maranhão, sob os auspícios da Campanha Nacional de Educação Rural. O chefe da IR4 indicou

¹³³ SUÍRA, Júlio Queiroz. Aldeia Kariri-Xokó, Município de Porto Real do Colégio-AL, entrevista em junho de 2014.

¹³⁴ Os “brasilíndios” seriam indígenas com formação escolar para atuar como professores integradores em novas áreas indígenas. Simultaneamente, ia surgindo no Nordeste açucareiro uma formação de brasileiros. RIBEIRO, Darcy. O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo, Companhia da Letras, 1995. p. 56. Para uma leitura crítica deste termo “brasilíndio” e da obra de Ribeiro ver: SILVA, Edson H. Xukuru: memórias e história dos índios da Serra do Ororubá (Pesqueira/PE), 1950-1988. Campinas, SP, UNICAMP, 2008. (Tese Doutorado em História).

Terezinha Wanderley e Maria de Lourdes Borges, respectivamente, professoras dos postos indígenas Padre Alfredo Damaso e Irineu dos Santos¹³⁵. Para tanto, o “Dia do Índio” se convertia num ato político:

Como forma de ritualização, o Dia do Índio funcionou perfeitamente, ao menos em suas origens, como um mecanismo de (re) criação e afirmação dos modelos institucionais que operavam na época. Centrado no desenvolvimento de atos comemorativos, o Dia do Índio ritualizou um conjunto de práticas e se tornou, ademais, num instrumento idôneo dentro do processo de construção e internalização do nacionalismo dirigido às populações indígenas¹³⁶.

A perspectiva educacional pensada para os povos indígenas, continuaria a de “civilizar”, ou seja, educar para deixar de ser índio, ou para assumir uma categoria transitória e genérica de “indígenas brasileiros”. Para o SPI, indígena e “civildade” eram incompatíveis, assim o conceito de educação formal estaria quase que reduzido à transformação daqueles povos que se convencionou chamar de “brasilíndios”, expressão utilizada por Darcy Ribeiro, para designar mistura entre os povos africanos, europeus e indígenas que formariam grande parte da sociedade brasileira:

Simultaneamente, ia surgir no Nordeste açucareiro uma nova formação de brasileiros. Compostos originalmente de mamelucos ou brasilíndios, gerados pela mestiçagem de europeus com índios, logo se desdobrou pela presença precoce e cada vez mais maciça de escravos africanos. Inclusive umas contadas mulheres que passaram a gerar mulatos e mulatas que já nasciam protobrasileiros por carência, uma vez que não eram assimiláveis aos índios, aos europeus e aos africanos e aos seus mestiços.¹³⁷

¹³⁵ Museu do Índio. Rio de Janeiro. Ofício. 1958. Mf. 182. Fotog. 540.

¹³⁶ MENDONZA, C. A. C. Op. Cit. 2005.

¹³⁷ RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo, Companhia da Letras, 1995. p. 56.

Em finais de 1939, Boaventura Ribeiro da Cunha que era membro do CNPI propôs ao SPI uma substantiva modificação no sistema de ensino para os povos indígenas no Brasil. A proposta incorporava alguns elementos pedagógicos que procediam dos métodos Montessori e da corrente do pragmatismo-instrumentalista do norte-americano John Dewey. O modelo de ensino baseava-se no escotismo do inglês Baden Powell que sugeria um sistema de jogos e de atividades relacionadas às patrulhas escoteiras, assim despertaria entre as crianças indígenas a emulação e o aprendizado¹³⁸. Embora esse pensamento influenciasse as escolas para os indígenas no Brasil, no caso de Alagoas, não foi encontrada nenhuma evidência na documentação sobre esses métodos de ensino.

A formação escolar que o SPI projetou e pôs em prática nas aldeias indígenas se reduziu à alfabetização e ao ensino das primeiras letras, o suficiente para apreender os códigos de sobrevivência numa sociedade que construiu regras ditas “civilizadas” por meios específicos praticados pelas instituições como Igreja Católica Romana, cartórios e principalmente a escola. Espaços privilegiados para ensinar e aprender não só alfabetizar, mas tudo que envolvia ensinamentos para trabalhadores urbanos e rurais, como tentativa de ajustá-los a uma sociedade, como era pensada a educação da época do Brasil republicano. A escola apresentada nas primeiras décadas do século XX tinha objetivos definidos: preparar os alunos, a fim de que cada um deles viesse a ser na vida um homem forte, bom, instruído e trabalhador, útil a si, à família e à pátria.¹³⁹ O caminho para essa formação era ensiná-los a zelar da saúde, desenvolvendo convenientemente as faculdades do espírito.

Os ideais educativos disseminados pelo SPI, em suas diversas fases, faziam parte das atividades escolares em todos os Postos Indígenas no Brasil, porém chamamos a atenção para as dinâmicas e a

¹³⁸ MENDONZA, C. A. C. Op. Cit. 2005, p. 159.

¹³⁹ GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; LOPES, Eliane Marta Teixeira. (Orgs.). **Boletim vida escolar**: uma fonte e muitas leituras sobre a Educação no início do século XX. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2011, p. 12.

“capacidade” que o PI indígena tinha de converter a lógica geral em ação efetiva no cotidiano dos alunos indígenas. Outro ponto fundamental para avaliar as ações do órgão a partir dos PIs é que devemos levar em consideração que cada povo indígena interagia de um modo específico com os processos educativos formais. Assim, tornando evidente que embora ocorresse uma tentativa de homogeneização que desconsiderava suas histórias específicas e os seus modos de vida indígenas, existia também um distanciamento entre os ideais e o que era efetivado. Nos capítulos seguintes trataremos especificamente dessas questões.

CAPÍTULO 2

A ATUAÇÃO DO SPI EM ALAGOAS: A ESCOLA PARA A CONSTRUÇÃO DO NOVO INDÍGENA

Toda experiência histórica é obviamente, em certo sentido, única. Muito protesto contra isso coloca em questão não a experiência (que permanece por ser explicada), mas a relevância do modelo contra o qual está sendo julgada¹⁴⁰.

2.1. História, modernidade e Educação: o contexto da implantação do SPI em Alagoas

Nesse capítulo, apresentamos uma discussão sobre o contexto alagoano no que diz respeito aos ideais de modernidade, desenvolvimento e civilidade e o elegemos como necessário para situar o contexto em que o SPI se inseria enquanto órgão federal que tinha como principal incumbência formar os indígenas como sujeitos pertencentes a uma história local, mas também nacional.

Ao discutirmos a escolarização dos povos nativos faz-se necessário apresentar os processos socioculturais e históricos que construíram a chamada sociedade nacional e os indígenas. A Educação escolar não pode ser concebida isoladamente, sem compreender as redes que teceram e definiram indígenas e não indígenas em Alagoas.

Ao analisar o contexto histórico alagoano, nos baseamos na capacidade de sobrevivência das elites dirigentes do estado que passaram sem maiores sobressaltos na ocupação do poder de um regime para outro, mantendo-se, com ligeiras adaptações, nos postos de comando regional¹⁴¹, não produziram mudanças na estrutura

¹⁴⁰ THOMPSON, E. P. Op. Cit. 2001, p. 79.

¹⁴¹ TENÓRIO, Douglas Apratto. **Metamorfose das oligarquias**. Maceió, EDUFAL, 2009.

política, significando apenas troca de famílias no poder, a exemplo da chamada “Oligarquia dos Maltas”¹⁴² que permaneceu no governo por 12 anos (1900-1912), assim mudar significava também permanecer. As estruturas agrárias em Alagoas não sofreram qualquer alteração, por toda metade do Século XX, e as terras dos antigos aldeamentos em Porto Real do Colégio e em Palmeira dos Índios apenas parte continuaria em posse dos indígenas, as demais, permaneceram como reivindicação principal em conflitos locais com os fazendeiros dos respectivos municípios.

A escola criada pelo SPI, no ano de 1944, em Porto Real do Colégio, correspondia aos anseios reivindicados pela sociedade, considerando as relações com a economia, com a política e com a moral em que se discursaram e praticaram pedagogias para formar competências necessárias à implantação e à implementação de ações dos envolvidos nos processos.

As ideias de modernidade, desenvolvimento e educação, em Alagoas, ocorreram num período que correspondeu ao âmbito nacional¹⁴³, embora adquirisse características específicas, uma vez o seu caráter e contexto peculiar da economia, da política e da cultura local se moldavam as aspirações dos sujeitos regionais. A década de 1930 representou para os industriais nordestinos um período de

¹⁴² Ver: VERÇOSA, Elcio de Gusmão. **Cultura e educação nas Alagoas: história, histórias.** 4ª ed. Maceió: EDUFAL, 2006; ALMEIDA, Leda Maria de. **Alagoas: gênese, identidade e ensino.** Maceió, EDUFAL, 2011.

¹⁴³ “Inovadora em muitos aspectos, a Constituição de 1934 atendia aos anseios liberais democráticos presentes no ideário da Revolução de 1930. Na realidade propunha um modelo de Estado mais liberal e menos centralizador do que desejava Vargas. Embora limitasse a autonomia financeira dos Estados, o regime financeiro ficava assegurado”. PAMDOLFI, Dulce Chaves. Os anos 1930: as incertezas do regime. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **O tempo do nacional-estatismo: do início de 1930 ao apogeu do Estado Novo.** 5ª ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2012, p. 29. ¹⁴³NERI, Gustavo; SALDANHA, Alberto. A indústria têxtil, o Decreto nº 19.739 e a legislação trabalhista. In: SALDANHA, Alberto (Org.). **A indústria têxtil, a classe operária e o PCB em Alagoas.** Maceió, EDUFAL, 2011, p. 13.

preocupação na corrida da modernização e do alto desenvolvimento do setor industrial¹⁴⁴, o que não foi diferente em Alagoas.

Nessa perspectiva, verificamos que em Maceió, capital alagoana, por volta de 1922, foi criada a “Academia dos Dez Unidos”, idealizada por Ângelo Rodrigues de Melo, que adotou o pseudônimo literário de Judas Isgorogota¹⁴⁵ uma forma de demonstração do Modernismo no Estado que contrastava com uma vida urbana e rural onde a maioria da população era analfabeta com o número de escolas insuficientes para atender a demanda populacional¹⁴⁶. As reformas implementadas visavam escolas “modernas”, orientadas a superar uma pedagogia alfabetizadora para outra pedagogia – transformadora das massas populares, definidas como “embrudecidas” e “definhantes”, para se tornarem trabalhadores de força produtora de riquezas.¹⁴⁷

Isso ficou num plano relativamente insignificante, considerando a proporcionalidade de acesso às “benfeitorias” produzidas em Alagoas. As práticas da grande propriedade privada, baseada no grande latifúndio, continuou a imperar em todo Estado, do interior à capital.

¹⁴⁴ NERI, Gustavo; SALDANHA, Alberto. A indústria têxtil, o Decreto nº 19.739 e a legislação trabalhista. In: SALDANHA, Alberto (Org.). A indústria têxtil, a classe operária e o PCB em Alagoas. Maceió, EDUFAL, 2011, p. 13.

¹⁴⁵ “A Academia dos Dez Unidos, idealizada por Agnelo Rodrigues de Melo, que desde abril de 1922 adotara o pseudônimo de Judas Isgorogota, fundada um mês antes daquela reunião, a 23 de setembro, num velho sobrado da Rua do Comércio, de nº 140, atual 533. Nele, residia a família de Félix Lima Júnior, um dos oito fundadores da agremiação que tinha como uma de suas finalidades, a „divulgação dos escritos de seus membros por uma revista literária, objetivo não alcançado””. SANT’ANA, Moacir Medeiros de. História do modernismo em Alagoas. Maceió, EDUFAL, 1980, p. 19.

¹⁴⁶ “A população alagoana registrada em 1930 em aproximadamente 1.113.100 para 16.801 matrículas distribuídas em 453 escolas em toda rede estadual” COSTA, Craveiro. Instrução Pública e Instituições Culturais de Alagoas. Maceió, Imprensa Oficial, 1931, p. 25.

¹⁴⁷ “É que as reformas se tem despercebido de função moderna da escola. Persiste, em todas elas, a orientação arcaica da escola simplesmente alfabetizadora, absolutamente incapaz de transformar as massas populares, embrudecidas e definhantes, em elementos de trabalho e força produtoras de riqueza”. COSTA, C. Op. Cit. 1931, p, 26.

O contexto econômico, político e cultural alagoano na primeira metade do século XX experimentava as articulações das antigas oligarquias fundadas com base no patriarcalismo¹⁴⁸ migrado para as instituições estatais que contracenavam de modo singular com a “modernidade”. Ideias e práticas “novas e antigas” coexistindo simultaneamente. A corrupção e a “Educação escolar transformadora” conviviam concomitantemente com as práticas das oligarquias, do coronelismo¹⁴⁹, do patriarcalismo¹⁵⁰ e do modernismo¹⁵¹. Em muitos

¹⁴⁸ “Seria, porém, errôneo identificar o patriarcalismo colonial com o coronelismo que alcançou sua expressão mais aguda na Primeira República. Também não teria propósito dar esse nome à poderosa influência que, modernamente, os grandes grupos econômicos exercem sobre o Estado. Não se pode, pois, reduzir o coronelismo a simples afirmação anormal do poder privado. É também isso, mas não é somente isso. Nem corresponde ele à fase áurea do privatismo: o sistema peculiar a esse estágio, já superado no Brasil, é o patriarcalismo, com a concentração do poder econômico, social e político no grupo parental. O coronelismo pressupõe, ao contrário, a decadência do poder privado e funciona como processo de conservação do seu conteúdo residual” LEAL, Victor Nunes, 1914-1985. Coronelismo, enxada e voto: o Município e o regime representativo no Brasil. São Paulo, Companhia das Letras, 2012.

¹⁴⁹ “Coronelismo é um sistema político, uma complexa rede de relações que vai desde o coronel até o presidente da República, envolvendo compromissos recíprocos. O coronelismo, além disso, é datado historicamente. Na visão de Leal, ele surge na confluência de um fato político com uma conjuntura econômica. O fato político é o federalismo implantado pela República em substituição ao centralismo imperial” CARVALHO, José Murilo de. Mandonismo, coronelismo, clientelismo: uma discussão conceitual. Dados, Rio de Janeiro, v.40, n.2, 1997. Disponível em: Acesso em: 27 de set. 2014.

¹⁵⁰ “O patriarcalismo pode ser definido ligeiramente como um regime social em que o pai é a autoridade máxima (FERREIRA, 2001, 555), porém, autores como Romero (1893), Freyre (1933), Holanda (1995), Faoro (1958) desenvolvem um pensamento demonstrando que as formas de dominação patriarcal, no entanto, se alteram no decorrer da história” AGUIAR, Neuma. Patriarcado, sociedade e patrimonialismo. Sociedade e Estado. vol.15 no. 2, Brasília, June/Dec. 2000, p. 232.

¹⁵¹ “São múltiplas as interpretações e é possível argumentar que nos anos de 1920 elas levaram prioritariamente à formação de versões da “identidade brasileira” como resposta ao desafio de configurar a parte Brasil no então chamado concerto das nações, e direta ou indiretamente à formulação de projetos de modernização do Estado, como exemplificam diferentes vertentes do movimento modernista” BOTELHO, André. Uma sociedade em movimento e sua intelligentsia: apresentação. In: BOTELHO, André; BASTOS, Elide Rugai; BÔAS, Gláucia Vilas

estados, como Ceará, Alagoas e Mato Grosso, com a desapareição do poder imperial – que impunha o consenso por meio da nomeação de seus representantes no governo estadual – a Federação representava a tomada do poder por grupos familiares poderosos, grandes latifundiários que utilizaram o Estado como uma agência distribuidora de favores e reprodutora de suas necessidades de base política e econômica.¹⁵²

Esse contexto político e econômico em Alagoas teve implicações diretas sobre os povos indígenas, pois a ocupação do espaço implicou na destituição dos aldeamentos no final do século XIX, favorecendo a incorporação dos “caboclos” na economia da cana-de-açúcar, principalmente na Zona da Mata e mesmo os que reivindicaram o reconhecimento étnico no século XX, não deixariam de ser subjugados pelas mesmas lógicas. Os Kariri-Xokó e os Xukuru-Kariri tiveram que dialogar com essas estruturas, inclusive para o reconhecimento em 1944 e 1952.

Os habitantes dos lugares onde existiram antigos aldeamentos passaram a ser chamados de *caboclos*, condição muitas vezes assumida por eles para esconder a identidade indígena diante das inúmeras perseguições. A essas populações foram dedicados estudos sobre seus hábitos e costumes, considerados exóticos, suas danças e manifestações folclóricas, consideradas em vias de extinção, como também aparecerem nas publicações de escritores regionais, cronistas e memorialistas municipais que exaltam de forma idílica a contribuição indígena nas origens e formação social de cidades do interior do Nordeste.¹⁵³

(Orgs.). O moderno em questão: a década de 1950 no Brasil. Rio de Janeiro, Topbooks Editora, 2008, p. 17.

¹⁵² MONTEIRO, Hamilton de Mattos. Da República Velha ao Estado Novo. Parte A: o aprofundamento ao regionalismo e a crise do modelo liberal. In: LINHARES, Maria Yedda (Org.). História geral do Brasil. 9ª ed. Rio de Janeiro, Elsevier, 1990, p. 302.

¹⁵³ SILVA, Edson H. **Xukuru: memórias e história dos índios da Serra do Ororubá (Pesqueira/PE), 1950-1988**. Campinas, SP, UNICAMP, 2008. (Tese Doutorado em História), p. 29.

É importante lembrar que em toda sociedade alagoana, incluindo os indígenas, para assumir empregos públicos a prática era recorrer a vereadores e deputados, assim também funcionava o preenchimento de vagas nas escolas da rede estadual e principalmente nos Municípios em que prática do coronelismo e da troca de favores, o compadrio, mantinha uma espécie de eterno compromisso nas eleições. Professoras e professores significavam um laço forte entre as famílias dos educandos, a sua própria e a do “empregador”.

A base da economia açucareira e das fazendas de gado dividia espaços com pequenas propriedades de produção diversificada e uma mão de obra “dependente” pela falta de acesso à terra e pela falta de formação profissionalizante para as massas¹⁵⁴. A cidade de Maceió, como capital de Alagoas, não dispunha de bibliotecas abertas ao público, a única existente era mantida pelo Instituto Histórico e Geográfico. A Educação era restrita, com o setor público estatal oferecendo à população, além das escolas isoladas, cinco grupos escolares, um Liceu e uma Escola Normal, alguns foram criados em Viçosa e em Penedo¹⁵⁵.

Conservadores e progressistas dividiam os debates sobre Educação no início do século XX em Alagoas. As concepções sobre Educação defendidas por intelectuais e instituições educativas¹⁵⁶, geralmente discursavam com ideais positivistas e nacionalistas pensadas para o desenvolvimento do Estado, do país e da vida humana por meio da projeção educacional escolar e do trabalho como atos

¹⁵⁴ “De mais evid ente – e não há dúvida – era uma população empobrecida e analfabeta, enquanto os filhos dos senhores de engenho se dirigiam para Europa em busca de Educação. Se o açúcar contribuiu como fator econômico, se dos engenhos surgiu uma sociedade, não se pode negar: a população debatia-se em muitas necessidades, enquanto uma elite dominava econômica, política e administrativamente” BASTOS, H. Op. Cit. 1939, p. 8-9.

¹⁵⁵ VERÇOSA, E. G. Op. Cit. 2006. p. 132.

¹⁵⁶ “Esse lado da questão está em grande parte resolvido. Os grupos escolares que se espalham pelo interior do Estado constituem uma das tarefas mais interessantes para a vulgarização do saber. Se não temos trabalho educacional, no seu verdadeiro sentido pedagógico, temos certamente uma ampla tentativa no sentido de arrancar o povo da ignorância” BASTOS, H. Op. Cit. 1939, p. 37.

“civilizados”. O suposto atraso econômico, político e cultural ocorria pela “incivilidade” das massas, por não ter formação e profissionalização adequada e, evidentemente, indicavam a escola como espaço reservado para desempenhar tais funções. Os indígenas eram classificados como grupos que impediam o avanço da sociedade brasileira por não se enquadrarem nas prerrogativas “civilizadas”. Essa perspectiva foi inclusive defendida por estudiosos como Darcy Ribeiro ao dizer que a população “analfabeta sempre fora mais acomodada e menos exigente”¹⁵⁷.

Esse cenário e contexto histórico no qual viviam os povos indígenas e assim a sociedade alagoana contracenava com as relações do Estado nacional produzindo implicações internas, embora os contornos locais tomassem dimensões próprias, justificadas pelas razões das peculiaridades nos âmbitos educacional, político, cultural e econômico, apresentados anteriormente. As perspectivas dos indígenas sobre educação escolar não estariam distantes dos demais alagoanos, embora ocorressem relações peculiares. Isso implica afirmar a existência de diálogos entre os Kariri-Xokó, os Xukuru-Kariri e a sociedade que dinamizaram a história dos indígenas e a história de Alagoas.

Não se negava o alto grau de imposição histórica e de certa redução dos projetos de vida dos povos nativos, mas ao mesmo tempo não é possível separar africanos, europeus e indígenas para construir uma história exclusiva, nesse caso a indígena. Do ponto de vista teórico implicava na negação dessas populações na História do Brasil, porém, a nosso ver é necessário particularizar a discussão, pois politicamente, localiza e denuncia as violências provocadas pela “civilização”.

A escola pensada pelo Estado para os indígenas não pode ser entendida como espaço de mudança em “brasileiros” exclusivamente. As populações aldeadas e desaldeadas foram importantes no processo de busca pela Educação. Portanto, os KaririXokó e os Xukuru-Kariri

¹⁵⁷ RIBEIRO, D. Op. Cit. 1977, p. 146.

faziam parte de processos históricos que negociavam, recuavam e impunham suas perspectivas e projetos de vidas, conforme uma história possível¹⁵⁸. Embora se conceba os indígenas na construção de suas histórias, não inviabiliza pensar em desvantagens produzidas para uma proposta de sociedade considerada “capitalista e civilizada”. Basta questionar qual o papel das populações nativas na História do Brasil.

Uma questão a ser considerada é pensar sobre a educação escolar com propostas pedagógicas diversificadas, embora tentassem produzir ideias universais. Os embates entre conservadores e liberais, desde o final do século XIX e meados do século XX, foram permeados de disputas, tanto do ponto de vista teórico quanto prático, nacionalmente e local. A Educação em Alagoas foi entremeadada por esses debates e as escolas dos aldeamentos não fugiram à regra¹⁵⁹.

O sistema escolar brasileiro convivia com embates entre várias propostas pedagógicas diversificadas, desde as mais conservadoras, a exemplo desta vinculada aos interesses do cristianismo católico, como também àquelas de caráter liberal, a Escola Nova, e revolucionária ou de ordem anarquista/comunista¹⁶⁰.

¹⁵⁸ “Sem subestimar a violência e os prejuízos causados aos povos indígenas e africanos pelas imposições religiosas, cabe reconhecer o interesse de muitos deles em assumir a identidade cristã, uma vez que, por meio dela, inseriam-se nas sociedades coloniais e pós-coloniais e reelaboravam relações sociais, culturas e identidades. A conversão ao Cristianismo lhes oferecia instrumentos não só para se adequar às sociedades envolvidas, como também para contestar as ordens dominantes, conforme revelam vários estudos” ALMEIDA, F. A. A. Op. Cit. 2012, p. 162.

¹⁵⁹ “Se a Escola Nova é a “agência social” em que os encontram os veículos cada vez mais modernos e rápidos, para acompanhar máquina vertiginosa as civilizações, em mudança contínua, a Escola Brasilíndia, evitando a reforma formalística, apresenta-se essa estação final das realidades dos fatos que diariamente o selvícola terá de encontrar, conhecer e resolver. Motivos Pedagógicos da Escola Brasilíndia. Justificação sob o ponto de vista pedagógico. Museu do Índio. Rio de Janeiro. Educação Para os Selvícolas. Ministério da Agricultura. 1947, s/p.

¹⁶⁰ SANTOS, Ivanildo Gomes dos; MADEIRA, Maria das Graças de Lioila. As teses de Cônego Valente para ingresso como decente no Liceu Alagoano (1928). In: VERÇOSA, Elcio de Gusmão; CORREIA, Mailza da Silva (Orgs.). **Escritos sobre**

As escolas implantadas em Palmeira dos Índios e em Porto Real do Colégio destinadas aos indígenas precisam ser entendidas num contexto nacional e do SPI, mas também no espaço alagoano atentando para as peculiaridades que cada povo indígena construiu sobre si. O processo educacional foi resultado das políticas, das práticas pedagógicas, mas também a quem se destinava. Não se tratava de pureza nem de ingenuidade dos indígenas, mas de povos que insistiam em ser reconhecidos como específicos no sentido de seus projetos de vida. Todo período de políticas para o silenciamento¹⁶¹ dessas diferenças não resultaram em assimilação ou aculturação¹⁶² como projetava o Estado brasileiro, mas motivaram reelaborações étnicas conforme uma história possível da resistência¹⁶³. A Educação escolar fez parte desse processo, embora não tenha sido uma “escolha” dos indígenas, mas um instrumento que se traduziu

a educação alagoana: compêndios, periódicos, manuscritos e práticas educativas (séculos XIX, XX e XXI). Maceió, EDUFAL, 2011, p.156.

¹⁶¹ A forma de resistência de outros povos indígenas que viviam nos demais aldeamentos em Alagoas foi que incorporassem as massas urbanas e rurais nos respectivos municípios em que habitavam. Os KaririXokó e os Xukuru-Kariri vivenciaram períodos nomeados como de silenciamento caracterizado como o momento histórico em que essas populações tiveram que “negar” uma identidade indígena para não ser identificadas como impedimento para o avanço da Modernidade, do desenvolvimento. Efetivamente, os indígenas impediam que suas terras fossem totalmente incorporadas pelos fazendeiros da região.

¹⁶² “A Antropologia e a História contemporânea rejeitam o conceito de aculturação como processo assimilacionista, partindo do pressuposto que o contato entre dois ou mais grupos étnicos não há uma única via de modificação, mas é que inevitavelmente os sujeitos se imbricam e nessa perspectiva os dois ou mais grupos sofrem alterações. Nenhum grupo humano é imune a mudanças”. Ver: BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAR, Philippe. **Teorias da etnicidade:** segundo os grupos étnicos e suas fronteiras. 2ª ed. São Paulo, Ed. Unesp, 2011, p. 185-228. E ainda GRUZINSKI, Serge. **O pensamento mestiço.** Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2002.

¹⁶³ “Identidades dadas ou impostas, portanto, poderiam ser incorporadas conforme possíveis ganhos a elas associadas, o que tem sido evidenciado em diversos estudos histórico-antropológicos” ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. História e Antropologia. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). **Novos domínios da História.** Rio de Janeiro, Elsevier, 2012. p. 164.

como necessário na História do Brasil, conforme os preceitos das sociedades ocidentais ditas “civilizadas¹⁶⁴”.

O processo de ocupação do espaço brasileiro produziu efeitos nas histórias dos nativos, portanto quando se tratou de negociações, compreendeu-se certo grau de escolha e observamos que mesmo na atualidade, as vidas indígenas foram modificadas nos processos das relações colonizadoras. Ou seja, não ocorreram escolhas quando a alternativa implicava em alfabetizar-se, profissionalizar-se ou viver nas periferias dos centros urbanos ou ainda trabalhando em fazendas, no corte de cana-de-açúcar.

É importante ressaltar que a formação escolar para as massas não foi a mesma acessada pelas elites. Para aquela, Educação para o trabalho; para essa, Educação para administração da engrenagem a serviço dos aparelhos do “Estado”. Os indígenas não foram formados para os cargos políticos e governamentais, portanto a “escolha” tinha suas limitações e foi com essa perspectiva que operamos as nossas análises e discussões.

2.2. História, Educação e os indígenas em Alagoas

Os povos indígenas no Nordeste foram considerados misturados aos nacionais pelos governos provinciais e tiveram seus aldeamentos extintos, na segunda metade do século XIX, período em que a execução da política indigenista imperial esteve sob a incumbência da Direção Geral dos Índios¹⁶⁵. Em julho de 1872, o Presidente da Província de Alagoas autorizou a extinção oficial de todos os aldeamentos, sendo incorporadas as terras de domínio público às sesmarias pertencentes aos aldeamentos. O documento

¹⁶⁴ “Aí estão os meios de comunicação de massa batalhando por transformar a liberdade em imagens banais que ludibriam a quase todos. A partir disto, liberdade já não é uma busca que fascina e que simboliza a conquista mais elevada do ser humano” MORAIS, Regis de. **Entre a educação e a barbárie**. Campinas, Papirus, 1982, p. 14.

¹⁶⁵ Ver: SILVA JR., A. B. Op. Cit. 2013.

seguinte anunciou a extinção dos aldeamentos argumentando a incorporação das terras sob domínio público:

Documento Nº 28 – O Presidente da Província autorizado pelo Aviso do Ministério dos Negócios da Agricultura, Comércio e Obras Públicas, datado de 17 de Junho último, sob o nº 3, declara extintos todos os aldeamentos de Índios existentes nesta mesma Província, ficando incorporadas as terras de domínio público às sesmarias pertencentes aos referidos aldeamentos, na conformidade do aviso citado e determina que neste sentido se expeçam as necessárias comunicações às autoridades competentes, a fim de se tornar efetiva semelhante providência. Palácio do Governo das Alagoas, Maceió, 03 de julho de 1872¹⁶⁶

Tabela 1 – Municípios, comarcas e freguesias com aldeamentos indígenas no final do século XIX.

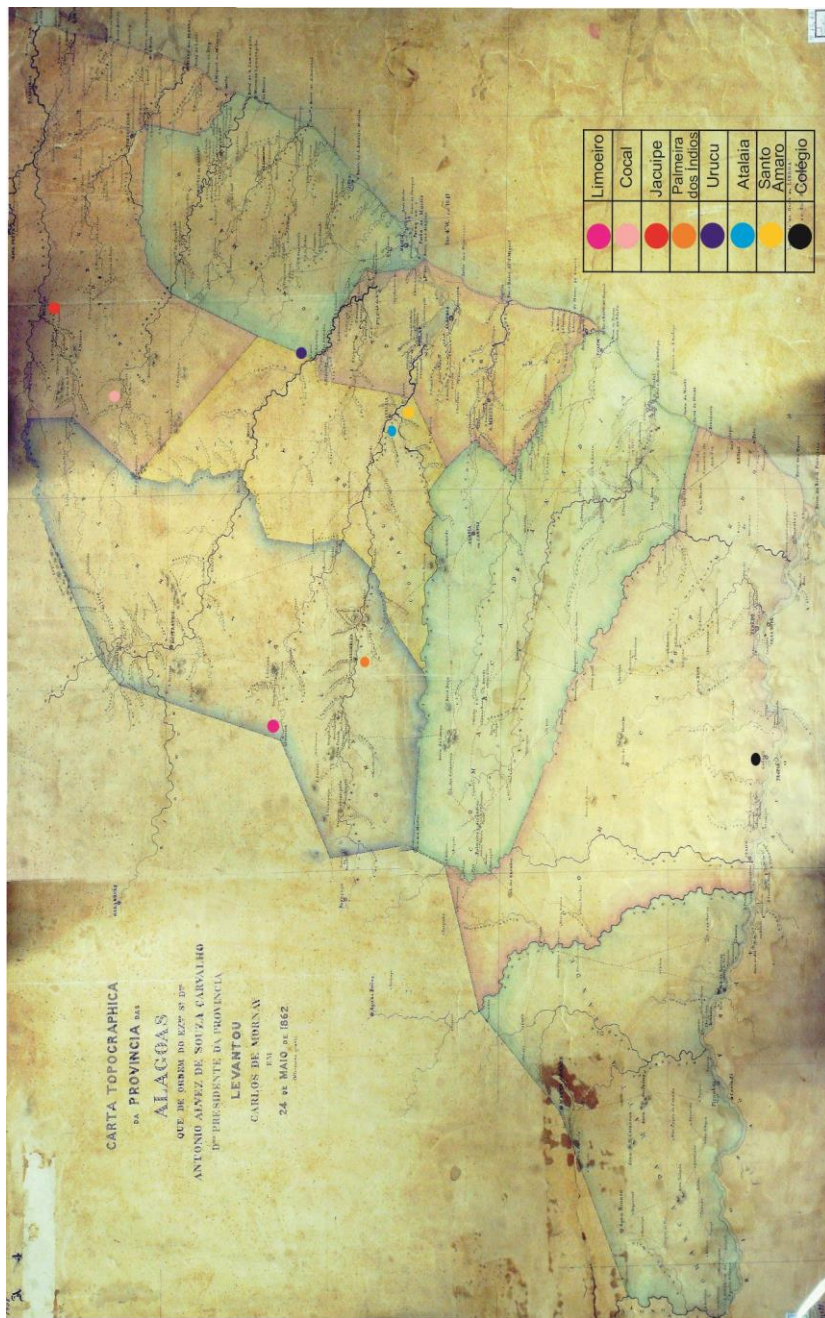
ALDEIA DOS ÍNDIOS DA PROVÍNCIA DAS ALAGOAS			
NOMES	MUNICÍPIOS	COMARCAS	FREGUESIAS
Jacuípe	Porto Calvo	Porto calvo	Nossa S. da Apresentação
Cocal	Passo de Camaragibe	Porto calvo	Bom Jesus
Urucu	Imperatriz	Imperatriz	Santa M. Madalena
Limoeiro	Assembleia	Imperatriz	Bom Jesus
Santo Amaro	Pilar	Atalaia	Nossa S. do Pilar
Atalaia	Atalaia	Atalaia	Nossa S. das Brotas
Palmeira dos Índios	Palmeira dos Índios	Anadia	Nossa S. do Amparo
Colégio ou Porto Real	Penedo	Penedo	Nossa S. da Conceição

Fonte: ANTUNES (1994)¹⁶⁷.

¹⁶⁶ ANTUNES, Clóvis. **Índios de Alagoas**: documentário. Maceió, EDUFAL, 1984, p. 126.

¹⁶⁷ ANTUNES, C. Op. Cit. 1984.

Mapa 2 – Mapa localizando os aldeamentos indígenas em meados do século XIX.



Fonte: Mapa construído com base em ANTUNES (1994).

É possível observar no mapa e na tabela acima que dos oito aldeamentos extintos oficialmente em 1872, apenas dois deles sobreviveram na configuração do século XX:¹⁶⁸ o de Porto Real do Colégio e o de Palmeira dos Índios. Os demais, seus habitantes foram incorporados às massas de trabalhadores dos respectivos municípios aos quais estavam vinculados territorialmente.

Como evidenciado, houve um silenciamento historiográfico, ou seja, a produção de documentos oficiais sobre os povos indígenas em Alagoas e em todo Nordeste, entre os anos de 1872, data da extinção oficial dos aldeamentos, até 1944 momento marcado pela presença do SPI com a implantação do PI Padre Alfredo Damaso e a implantação do PI Irineu dos Santos, em 1952:

O silêncio da historiografia e das ciências sociais com relação ao que aconteceu com essas populações depois do ato legal e fundiário da extinção dos aldeamentos era, ao mesmo tempo, a aceitação desse ato legal como realidade social e o compartilhamento da vontade que fundava esse ato, isto é, a de poder pensar o Brasil e os brasileiros, o Nordeste e os nordestinos de forma global e indistinta¹⁶⁹.

Embora houvesse um silêncio historiográfico, demarcado oficialmente entre os anos de 1872 a 1926, sendo que respectivamente representava a extinção oficial dos aldeamentos e a presença do SPI no Nordeste, evidenciou-se que o cotidiano desses povos ficou marcado por intercâmbio entre os indígenas em Alagoas, Pernambuco, Sergipe e outros na Região. Os indígenas foram capazes de elaborar estratégias de sobrevivência projetando em ordem contínua diversos grupos que reivindicaram reconhecimento étnico nas primeiras décadas do século XX.

¹⁶⁸ Ver mapa na página 88 indicando os Municípios com povos indígenas em Alagoas na configuração oficial contemporânea.

¹⁶⁹ ARRUTI, José Maurício Andion. Morte e Vida no nordeste indígena. **Estudos históricos**. Rio de Janeiro. vol. 8, n. 15, 1995, p. 70.

O período acima mencionado pode ser descrito também como da invisibilidade¹⁷⁰ indígena, seja na historiografia ou nas Ciências Sociais, como também por parte dos indígenas como estratégia de sobrevivência física e sociocultural. As memórias socializadas e reelaboradas pela oralidade dos indígenas em Alagoas apontaram para os constantes contatos entre Pankararu, Fulni-ô, Kariri-Xokó e XukuruKariri, por meio de visitas a parentes e de cunho religioso. Os inúmeros casamentos entre os grupos diferentes evidenciando uma estratégia de resistência. Foram princípios de mediação, quando:

Os caminhos que esses grupos percorreram no sentido contrário ao que tinham sido levados no final do século XIX; e, nesses caminhos, os pontos de contato que os diferentes processos de emergência mantêm entre si, numa rede de relações que tende ao regional. Uma das formas de colocá-los nessa perspectiva é dar destaque às figuras de mediação criadas para permitir a ligação entre eles e seus objetivos. Num exagero sociologicamente útil, poderíamos mesmo pensá-los como – na sua realidade de grupos instituídos como sujeitos políticos – produto dessas mediações¹⁷¹.

Por meio do ensino, a Educação Básica e o Superior, difundiram sistematicamente um ideário de indígena no passado, produzindo efeitos imediatos para esses povos em Alagoas, quando padronizou estereótipos que confundiu e negou a presença indígena na contemporaneidade. As escolas pareciam ter dificuldades em discutir propostas elaboradas para analisar os contextos nos quais estavam imersas, ao criar ideais futuros sem refletir sobre o presente e o passado. As comemorações sobre o Dia do Índio nas escolas indígenas e nas redes públicas de ensino privado, público estadual e municipais

¹⁷⁰ “O Toré em surdina ilustrou uma das formas da estratégia da invisibilidade. As práticas ritualísticas, dentre outros elementos, estruturam esta estratégia; mesmo em surdina, ele constituía importante componente na definição étnica para os índios e, inclusive, para os brancos que tentavam reprimi-lo” SILVA JR., A. B. Op. Cit. 2013, p. 32.

¹⁷¹ ARRUTTI, J. M. A. Op. Cit. p. 70-71.

expressaram durante muito tempo e até recentemente uma ideia confusa sobre os indígenas.

A escola, até meados do século XX, estava voltada para construir um ser que combinasse com os pressupostos disseminados pelo ideário positivista e que atendesse as necessidades de um Brasil que se propunha homogêneo do ponto de vista psíquico/sentimental, mas sem que alterasse uma ordem política e econômica.

As necessidades de posse da terra, de acesso à saúde e à Educação escolar para atender a um tipo de economia de exploração no Brasil não foram inventadas pelos povos indígenas, mas construída a partir do contato com os europeus e africanos. Foi nesse sentido que entendemos o termo “necessidades”, considerando o espaço e o tempo inscritos historicamente. Essa relação é complexa e processual, que implicou em recuos, avanços, contornos, mudanças e reelaborações, mas sem perder de vista que as populações nativas fizeram “escolhas”, porém, às vezes, por imposições sociopolíticas:

Manifesta as contradições existentes entre os diversos princípios de estruturação e de organização, assim como as distâncias existentes entre os aspectos “oficiais” da sociedade e a prática social. É, efetivamente, por ocasião de tal conjuntura que se percebem com nitidez as incompatibilidades e as discordâncias, os conflitos de interesses e os tipos de estratégia às quais podem recorrer os grupos e os indivíduos¹⁷².

Consideramos as necessidades do presente, do ponto de vista local e geral, como resultado das implicações relacionais que submetem um grupo a outro, mas motivam e provocam resistências. Nessa perspectiva histórica, social e temporal:

Na verdade, a História é mais precisamente o estudo do Homem no *Tempo* e no *Espaço*. De fato, as ações e as

¹⁷² BALANDIER, Georges. **A situação colonial**. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/viewFile/50605/54721>. > Acesso em: 26 de jul. 2016.

transformações, que afetam aquela vida humana, que podem ser historicamente consideradas dão-se em um espaço que muitas vezes é um espaço geográfico ou político e que, sobretudo, sempre e necessariamente constituir-se-á em espaço social¹⁷³.

Tratamos de mobilizações e reivindicações dos indígenas ponderando as implicações dos termos, por pensarmos que as demandas são criadas pelo Estado brasileiro num processo relacional. E muitas vezes o que parece ser conquista pode significar retrocessos e perdas históricas para essas populações. O entendimento sobre os povos indígenas nos processos históricos necessita de cuidados com o relativismo extremo, sem negar a importância das especificidades étnicas dos povos indígenas, em Alagoas. Avaliar os ganhos que os Kariri-Xokó e Xukuru-Kariri tiveram a partir da presença da escola do SPI seria também necessário pensar nas perdas, o que não propusemos neste trabalho. “Importa recuperar o sujeito histórico que agia de acordo com a sua leitura do mundo ao seu redor, leitura esta informada tanto pelos códigos culturais da sua sociedade como pela percepção e interpretação dos eventos que se desenrolavam”.¹⁷⁴

Os indígenas buscaram a assistência do SPI, porém a atuação de outros órgãos como a Igreja Católica Romana foi construída ao longo dos quase cinco séculos de História de contato e considerando as localizações dos Kariri-Xokó e dos XukuruKariri, até 1872, ano que marcou a extinção oficial dos aldeamentos em Alagoas. Possivelmente as condições para a existência dos indígenas na primeira metade do século XX ocorreram também em função da capacidade desses povos de se reinventarem a partir das experiências nos aldeamentos do século XIX e por meio da utilização da estrutura do SPI favoreceu a recriação de “novas” formas de ser indígenas na

¹⁷³ BARROS, José D'Assunção. Espaço e História: reflexões sobre uma relação fundamental. **Revista Fazendo História**. Vol. 1 nº 01, 2008, p. 92.

¹⁷⁴ MONTEIRO, John Manuel. Armas e armadilhas: História e resistência dos índios. In: NOVAES, Adauto. (Org.). **A outra margem do Ocidente**. São Paulo, Cia. das Letras, 1999, p. 237-249.

segunda metade do século XX. A escola é parte integrante desse processo.

Em Alagoas, as experiências dos indígenas com a educação escolar desde o período colonial ocorreram com os religiosos nos aldeamentos o que produziu necessidades aos grupos aldeados de se relacionarem com o Estado e com a sociedade. Saber ler, escrever e contar foram consideradas necessidades básicas não só para os nativos, mas também para as massas, mesmo que o país pouco atendesse a esses princípios até quase o final do século XX, portanto o mesmo Estado que definiu esses imperativos, foi o mesmo que negou o acesso.

Concordamos com Almeida¹⁷⁵ quando defendeu que atitudes dos índios em relação aos colonizadores não se reduziram à resistência armada, à fuga e à submissão passiva, mas ocorreram diversas formas de resistências adaptativas nas quais os nativos encontravam formas de sobreviver e garantir melhores condições de vida na situação em que se encontravam. Seguindo essa perspectiva tratamos de um movimento processual e relacional em que indígenas, sociedade e Estado se constroem, mas não podemos perder de vista as diferenças de lugares na hierarquia política e econômica que ocupavam os nativos e as elites locais, sem desconsiderar as diversidades de povos e as várias formas de atuar frente ao projeto de unificação nacional em todos os períodos na História do Brasil. Para Almeida¹⁷⁶, as formas de atuação dos indígenas ocorreram em várias situações: quando colaboraram com os europeus e integraram-se à colonização, quando aprenderam novas práticas culturais e políticas e souberam utilizá-las para a obtenção das possíveis vantagens de uma nova condição.

Os conflitos históricos resultantes dos contatos entre povos europeus, africanos e nativos, por mais de cinco séculos, no território brasileiro, especialmente, no Nordeste, configuraram no que os

¹⁷⁵ ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os índios na História do Brasil**. Rio de Janeiro, FGV, 2010. ¹⁷⁵Ver: ALMEIDA, M. R. C. Op. Cit. 2010.

¹⁷⁶ Ver: ALMEIDA, M. R. C. Op. Cit. 2010.

relatórios dos presidentes de províncias e outros documentos oficiais, repetitivamente, classificavam os indígenas, em Alagoas, como “misturados” ou “caboclos”. Desde meados do século XIX os discursos e práticas na Província de Alagoas apontavam esses caminhos, como demonstrou, em 1871, José Bento da Cunha Figueiredo Junior:

Em nenhuma delas existem, hoje, Índios propriamente dito. O que há são muitos que prestam serviços em estabelecimentos rurais, quando não viviam entregues à ociosidade. Protegidos pelo regulamento de 24 de julho de 1845, essa raça mestiça é isenta do recrutamento e da Guarda Nacional.¹⁷⁷

Essa categoria “misturados”, na visão dos presidentes da Província, estaria distante das origens étnicas e ainda confundidos com as massas de trabalhadores alagoanos. Em períodos posteriores, como no século XX, ao tratar do SPI, Oliveira¹⁷⁸ lembrou que o órgão indigenista, sempre manifestou seu incômodo e hesitação em atuar junto aos “Índios do Nordeste”, justamente por seu alto grau de incorporação na economia e na sociedade regional.

No Nordeste, contudo, os “Índios” eram sertanejos pobres e sem acesso à terra, bem como desprovido de fortes contrastividade cultural. Era uma área de colonização antiga, com as formas econômicas e a malha fundiária definidas há mais de dois séculos, órgão indigenista atuava apenas de maneira esporádica, respondendo tão-somente às demandas mais incisivas que recebia. Mesmo nessas poucas e pontuais intervenções, o órgão indigenista tinha de justificar para si mesmo e para os poderes estaduais que o objetivo de

¹⁷⁷ “Relatório lido perante à Assembleia Legislativa da Província das Alagoas no ato de sua instalação em 3 de maio de 1971 pelo Presidente da mesma o Exmo. Dr. José Bento da Cunha Figueiredo Júnior. Maceió, Typografia Commercial de Antônio José da Costa, 1871”. ALMEIDA, L. S. Op. Cit. 1999, p. 78.

¹⁷⁸ OLIVEIRA, J. P. Op. Cit. 2004, p. 19.

sua atuação era definitivamente composto por “Índios”, e não por meros “remanescentes”¹⁷⁹.

A história dos indígenas no Brasil se aproxima no tocante à resistência desses povos aos projetos de inserção à sociedade nacional. As dinâmicas e as estratégias foram específicas para cada povo. Nessa perspectiva, discutir os indígenas no Nordeste é pensar a partir de especificidades históricas que ocorreram desde o Brasil colonial, sem negar as políticas nacionais como tentativa de homogeneização. O SPI tinha um projeto homogeneizador, porém o cotidiano de cada Posto conduziu a resultados também diferentes para cada situação. O que se tornou evidente, no Nordeste, foi o crescimento populacional de indígenas assumindo uma identidade étnica específica durante e posterior à atuação do SPI, mas também a construção de políticas de dependências e de produção da pobreza.

Torna-se oportuno apresentar ações efetivas do Estado com o propósito de transformar, homogeneizar e confundir os indígenas com a massa trabalhadora para a execução de tarefas de menor valor na escala social. Estava em disputa não só a posse das terras, mas também, os elementos que construíam signos e significados para manter e reproduzir formas de poder econômico, político e cultural que conviesse às elites agrárias locais. Poderíamos supor que não só o trabalho no campo foi desenvolvido com a mão de obra indígena, mas também o mercado de empregos domésticos, da construção civil, de pequenos estabelecimentos comerciais nos municípios vizinhos com localidade habitadas por indígenas como, por exemplo, Palmeira dos Índios e Porto Real do Colégio.

A escola tinha a tarefa de formar as massas para ler, escrever e contar como condição básica. Mas, além dessas funções, tinha também que transmitir os códigos culturais para viver numa sociedade/nação “civilizada”, capitalista e cristã. Não haveria emprego numa casa urbana para indígenas sem que possuíssem os valores de convivência necessários para “cuidar” de crianças e jovens, sem que

¹⁷⁹ OLIVEIRA, P. E. Op. Cit. 2011, p. 20.

soubessem se “comportar” devidamente como “cidadãos cristãos”. As atividades desempenhadas em diferentes locais de trabalho como mercearias, padarias e mercadinhos necessitavam de formação mínima para identificação, armazenamento de produtos, lidar com dinheiro, como também para convivência com funcionários, patrões e clientes.

2.3. Espaço, história e Educação dos indígenas em Alagoas

A história dos municípios de Palmeira dos Índios e de Porto Real do Colégio está demasiadamente marcada pela presença indígena na região. Essa perspectiva não deve ser compreendida linearmente, na medida em que os conflitos entre indígenas e a sociedade ocorreram como situação e oposição ¹⁸⁰. Os processos que configuraram na implantação dos aldeamentos e da constituição dos citados municípios são inseparáveis, pois os indígenas construíram os municípios assim como os seus – ditos – fundadores. A questão central para o debate é: em quais condições.

Nessa perspectiva de movimentos simultâneos, inserimos a discussão sobre a educação escolar, a ser pensada como parte inerente aos processos gerais da criação dessa sociedade. A Educação não foi criada apenas para servir o sistema, mas é também um corpo do sistema. Os processos educativos e a Educação formal devem ser compreendidos como um elemento em construção que implica em ideologias, e, portanto, em disputas. Tardif ¹⁸¹ defendeu que a Educação depende estritamente da cultura e não pode, pois, escapar às tensões e o mal-estar que a domina. Segundo o autor, foram os gregos

¹⁸⁰ “Trata-se de demonstrar que os Índios integrados à colonização – os índios aldeados – não se diluíram nas categorias genéricas de escravos ou despossuídos da colônia. Apesar da dizimação em larga escala e do desaparecimento de inúmeras etnias, os documentos apontam para o fato de que os Índios aldeados continuaram vendo-se e sendo vistos como tais até o século XIX”. ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Metamorfoses indígenas: identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro**. 2ª ed. Rio de Janeiro, FGV, 2013, p. 23.

¹⁸¹ In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. **A pedagogia: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias**. Petrópolis, RJ, Vozes, 2010, p. 28.

antigos os responsáveis pela fundação da tradição educativa ocidental. Todavia, a escola que se estabeleceu nos aldeamentos teve sua história vinculada às necessidades criadas por uma época específica, uma situação social, foi parte dessa própria situação sócio-histórica.

A República criou no Brasil a ideia de prosperidade e a escola como base central para produzir nos sujeitos os mecanismos necessários à “evolução”. Essa perspectiva não só foi danosa, porque implicava em mudança aos indígenas, mas também por discursar uma desvalorização de toda trajetória e experiências dessas populações, negando seus conhecimentos em nome da “ciência”, autorizando a escola a praticar discriminadamente a batuta “razão” e o poder do saber do Estado.

O significado da República para os povos indígenas em Alagoas produziu efeitos coercitivos em seus primeiros 50 anos. Esse período foi marcado por violentas mudanças na configuração dos espaços dos aldeamentos na tentativa de silenciar seus habitantes. Dos oitos aldeamentos que existiram até o século XIX dois resistiram à ação do Estado, o de Porto Real do Colégio e o de Palmeira dos Índios.

Ocorreu uma dinâmica configurada como resistência dos povos indígenas construindo confrontos com às políticas de Estado em confluência com as ideologias de grupos dominantes locais interessados na afirmação do desaparecimento étnico dos indígenas. A suposta invisibilidade e silenciamento dos indígenas significou ações efetivas do Estado e dos grupos dominantes, mas principalmente estratégias para manter práticas socioculturais indígenas sem identificação/reconhecimento. Esse processo educacional produziu efeitos negativos para os indígenas, embora, como citado, tenham ocorrido articulações silenciosas entre os Fulni-ô, Kariri-Xokó, Xukuru-Kariri e Pankararu que garantiram a existência desses povos, a afirmarem suas identidades étnicas em momentos oportunos.

Como afirmamos anteriormente, os encontros entre lideranças indígenas ocorriam como forma de manter práticas socioculturais relacionadas ao Ouricuri, mas também, foram configurados como

encontros políticos na medida em que se reuniam para trocar informações sobre os povos indígenas no Brasil, articulando as demandas internas de cada grupo. As reuniões, a leitura e a produção de documentos, se constituíram num aspecto necessário na vida dos indígenas no século XX. Saber ler e escrever se impunham como “necessidade”, pois os frequentes encontros para fortalecer o chamado movimento indígena faziam frente ao Estado, embora em certos momentos buscava-se assistência, em outros repeliam a sua presença. Sobre as mobilizações indígenas no Nordeste Martins afirmou que

Provavelmente o ressurgimento de fidelidade étnica, ou melhor, a extensão da etnicidade indígena no Nordeste, relaciona-se também a mudanças socioeconômicas. Mas por se tratar de um fenômeno fundamentalmente político, está vinculado a alguns fatos relacionados principalmente a processos de alianças estabelecidas entre indivíduos. O movimento indígena no Nordeste, refletido através de alianças entre etnias indígenas, vem sendo uma mobilização política dos próprios índios que tem encontrado apoio/incentivo em organizações não governamentais¹⁸².

A escola para os indígenas se constituiu como necessária na formação para o trabalho ou para ensinar os códigos comportamentais da chamada civilização, mas também como relações de poder e saber, que implicavam em disputas, por exemplo, nas mobilizações pela terra. Os documentos oficiais registraram os limites territoriais por meio da produção de laudos antropológicos, elaborados pelos órgãos oficiais se constituindo como necessário ao acompanhamento de indígenas em retomadas e em conquista de novos territórios. Nas disputas também entre as memórias orais com as memórias escritas, possivelmente essa tenha sido a leitura que fizeram os indígenas daquele momento histórico.

Para os indígenas a palavra não era mais suficiente para estabelecer os limites territoriais, pois embora fosse aceita pela

¹⁸² MARTINS. A. C. M. Op. Cit. 1994, p. 143.

legislação, tornou-se fragilizada quando se recorria – ou ainda recorre – para comprovação em disputas com posseiros e com o próprio Estado. As memórias escritas constituíram-se como necessárias, embora não eliminaram as memórias orais, que continuaram para os indígenas como ferramentas imprescindíveis inclusive para reconhecimento étnico pelos próprios órgãos estatais.

Essa perspectiva põe a educação formal numa dimensão para além do seu entendimento simplista, buscando analisar sua presença nos aldeamentos como exclusiva demanda do Estado, genericamente nomeada de civilizatória. A Educação vista apenas como ação “civilizadora”, compreendida como única via de submissão, não contemplaria a história da resistência indígena. Deve-se buscar outros recursos teóricos como base para análise. Concordamos com Silva, quando afirmou que os discursos e imagens sobre os índios vêm mudando nos últimos anos. E essa mudança ocorre em razão da visibilidade política conquistada pelos próprios indígenas¹⁸³. Essa realidade implica reconhecer a presença do Estado em áreas indígenas buscando o efetivo controle, mas isso não impede de evidenciar um protagonismo indígena.

Estudar os indígenas em Alagoas requereu especificidades teóricas que implicou em rastrear os códigos das memórias orais que estavam em permanente tensão com as relações de poder, além do saber de memórias pautadas na escrita produzida no cotidiano indígena e que convenciamos chamar de experiências indígenas, pois estavam em confluência com a sociedade local de Porto Real do Colégio e de Palmeira dos Índios.

É importante pensar a escola como um instrumento pedagógico formador que se constituiu como o centro da produção educativa desautorizando as famílias do papel educativo – o preço pago por esta perspectiva tem custado muito alto para as sociedades ocidentais, principalmente para os grupos subalternos – recorrendo às ciências nos espaços acadêmicos e escolares como supostos

¹⁸³ SILVA, E. Op. Cit. in: SILVA, E.; SILVA, M. P. Op. Cit. 2013, p. 39.

“responsáveis”, mas também autorizados a formar jovens com perfis e competências necessárias ao chamado desenvolvimento da nação brasileira.

Não se tratou de moralismo em favor da educação familiar, nem tão pouco de defender fanatismos religiosos, como base para os processos educacionais, muito pelo contrário, sugerimos críticas necessárias às sociedades letradas que geralmente têm abandonado os recursos pedagógicos existentes nas memórias orais em detrimento de conhecimentos meramente produzidos e autorizados nos espaços convencionados científicos, sem avaliar criticamente perdas e ganhos para os povos indígenas no Brasil.

2.4. Espaço, tempo e história Kariri-Xokó e Xukuru-Kariri

Neste tópico, realizamos uma discussão e descrição dos municípios de Porto Real do Colégio e de Palmeira dos Índios para situar geograficamente o contexto em que viveram – e vivem – os povos indígenas Kariri-Xokó e Xukuru-Kariri. A nosso ver, isso contribuiu na compreensão das especificidades de cada povo, no que diz respeito às formas e estratégias de reivindicações pela retomada dos territórios, conquistados e reconhecidos pelos órgãos oficiais no decorrer do século XX.

A descrição territorial possibilitou também reconhecer que as relações de tensões entre as sociedades dos respectivos municípios e os dois povos indígenas mencionados ocorreram em processos diferentes, principalmente porque as histórias de incorporações das terras dos aldeamentos também se deram em contextos diferentes. Parte do aldeamento em Porto Real do Colégio, após a extinção oficial em 1872, se transformou em Fazenda Modelo do Governo Federal e em Palmeira dos Índios as terras estavam sob domínio quase que total de fazendeiros. É possível também destacar que a história desses povos está estritamente relacionada com os meios de sobrevivência construídos com o espaço, influenciando e sendo influenciado pelas relações com a Natureza. Assim, percebe-se que o trabalho dos Kariri-

Xokó se diferiu substancialmente dos realizados pelos Xukuru-Kariri. Basta lembrar que o primeiro, vive às margens do Rio São Francisco, enquanto que o segundo habita em uma área serrana, alternada por planícies consideradas férteis, conhecida como de Brejo.

2.4.1. Os Kariri-Xokó

A historiografia ¹⁸⁴ e a documentação ¹⁸⁵ consultadas evidenciaram que a formação do aldeamento no século XVII¹⁸⁶, onde atualmente está localizado o Município de Porto Real do Colégio, foi justificada pela necessidade do Estado brasileiro em povoar e controlar a região seguindo o curso do Rio São Francisco, propício à navegação, chegando até os atuais Municípios de Piranhas e Delmiro

¹⁸⁴ ANTUNES, C. Op. Cit. 1984; ARRUTI, J. M. A. Op. Cit. 1995, p. 57-94; MOTA, Clarice Novaes da. **Os filhos de jurema na floresta dos espíritos: rituais e cura entre dois grupos indígenas no Nordeste brasileiro.** Maceió, EDUFAL, 2007; MATA, Vera Lucia Calheiro. **A semente da terra: identidade e conquista territorial por um grupo indígena integrado.** Maceió, EDUFAL, 2014; e SILVA, Cristiano Marinho Barros da. “Vai-te para onde não canta galo, nem boi urna...” diagnóstico, tratamento e cura entre os Kariri-Xocó. In: ALMEIDA, Luiz S. de (Org.). **Índios do Nordeste: temas e problema 5.** Maceió, EDUFAL, 2004.

¹⁸⁵ **Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Alagoas.** Vol. XXVIII, ano de 1968, Maceió, 1969.

¹⁸⁶ “O povoamento de Porto Real do Colégio remonta aos meados do século XVII. Diferentes tribos de índios, entre estas, Tupinambás, Carapotas, Aconãs e Cariris, habitavam a região, vivendo da caça, da pesca e da lavoura. Os bandeirantes em demanda ao nordeste, que desciam o Rio São Francisco, em companhia dos padres Jesuítas, foram os primeiros civilizados a pisar o aldeamento que ficava à margem do grande rio. Os Jesuítas erigiram na povoação, no cimo de uma colina, entre densas florestas, uma capela rústica sob a invocação de Nossa Senhora da Conceição, em torno da qual começou a florescer a povoação. Nos meados do século XVII, os Jesuítas fundaram um convento e um colégio em frente à capela, hoje matriz de Nossa Senhora da Conceição, ao lado Sul da margem esquerda do Rio São Francisco. Esse colégio bem como o convento foram “abandonados” pelos Jesuítas quando foram expulsos em virtude do decreto do Marquês de Pombal em 1759. O nome verdadeiro deveria ser Colégio de Porto Real, pois seu povoamento originou-se do Colégio dos Jesuítas que lhe deram o nome de Real”. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?lang=&codmun=270750&search=Alagoas|portoreal-do-colegio|infograficos:-historico.>> Acesso em: 15 de maio 2015.

Gouveia, em Alagoas, e Paulo Afonso, na Bahia: “Vale citar os portos distribuídos pela margem alagoana do rio São Francisco, a começar pelo de Penedo, já em decadência; seguem-se os de Porto Real do Colégio, São Brás, Traipú, Pão de Açúcar e Piranhas”¹⁸⁷. A aldeia de Porto Real do Colégio estava a sete léguas a montante de Penedo. O aldeamento de São Brás, a cerca de duas léguas acima de Colégio. Por serem duas missões foram doadas duas léguas de terra¹⁸⁸.

O local nomeado por Porto Real do Colégio foi povoado, principalmente, por indígenas de diferentes etnias¹⁸⁹, dentre os quais Karapotó, Aconã, Cariri e Tupinambá, que viviam na região¹⁹⁰. Em companhia dos padres Jesuítas, os bandeirantes atuando no Nordeste, percorreram o Rio São Francisco e talvez tenham sido os primeiros colonizadores portugueses a construir o aldeamento à margem do rio São Francisco,¹⁹¹ embora outros autores argumentem que os Jesuítas não chegaram ao rio São Francisco juntamente com os bandeirantes.¹⁹² O cronista Martinho de Nantes tratou de uma suposta resistência de padres contra os fazendeiros e bandeirantes.¹⁹³

¹⁸⁷ LIMA, Fernandes Lima. **Geografia de Alagoas**. Maceió, Editora do Brasil, 1965, p. 78.

¹⁸⁸ MATA, V. L. C. Op. Cit. 2014, p. 47.

¹⁸⁹ “Os grupos étnicos não são simples ou necessariamente baseados na ocupação de territórios exclusivos; e os diferentes modos pelos quais eles se conservam, não só por meio de um recrutamento definitivo, mas por uma expressão e valorização contínua, precisam ser analisados” BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAR, Philippe. Teorias da etnicidade: segundo os grupos étnicos e suas fronteiras. 2ª ed. São Paulo, Unesp, 2011. p. 195-196.

¹⁹⁰ O aldeamento deve ser entendido como espaço complexo em permanentes tensões, em que indígenas, africanos e religiosos construíram novas identidades. Expressões socioculturais e histórias foram reelaboradas cotidianamente.

¹⁹¹ MATA, V. L. C. Op. Cit. 2014.

¹⁹² PUNTONI, Pedro. A Guerra dos Bárbaros: povos indígenas e colonização no Sertão Nordeste do Brasil, 1670-1720. São Paulo, Hucitec, 2000.

¹⁹³ NANTES, Martinho de. Frei Martinho de Nantes: apóstolo dos índios Cariris e fundador do Convento da Piedade, 1683-1983. Universidade Federal da Bahia, Centro de Estudos Baianos, 1983; HOORNAERT, Eduardo. História da Igreja no Brasil: ensaio de interpretação a partir do povo. Rio de Janeiro, Vozes, 1992; PUNTONI, Pedro. A Guerra dos Bárbaros: povos indígenas e colonização no Sertão Nordeste do Brasil, 1670-1720. São Paulo, Hucitec, 2000.

Possivelmente os Jesuítas iniciaram o aldeamento em Porto Real do Colégio por volta do século XII, quando Alagoas ainda era território vinculado a Pernambuco. Como prática, os religiosos construíram uma capela em devoção a “Nossa Senhora da Conceição”, fundaram um convento e um colégio ainda no século XVII¹⁹⁴. No local eram ensinadas línguas, dentre elas, o latim. E alguns alunos do colégio, os que mais se sobressaíssem, eram enviados para terminar os estudos em Recife. Tudo isso ficou no abandono, a partir do século seguinte, com a expulsão dos Jesuítas em 1759, por determinação do Marquês de Pombal. Em 1854 ocorreu a visita do Imperador Pedro II e comitiva, quando se dirigiam à Cachoeira de Paulo Afonso e fizeram uma parada. No seu diário de viagens, o monarca registrou que foi recebido pela população portorrealense e pelos índios¹⁹⁵.

Foi no Município de Porto Real do Colégio, região do Baixo São Francisco, que os Kariri-Xokó construíram sua história enquanto povo específico¹⁹⁶. Na região habitavam povos “advindos de diferentes grupos aldeados a partir do século XVII e de fusões posteriores, consequentes do avanço da sociedade nacional que projetava a homogeneização de diferentes populações”. A ideia de uma sociedade “civilizada” tratou com novos aspectos políticos, econômicos e socioculturais para imprimir no cotidiano, práticas que pudessem corroborar com os comportamentos necessários à vida republicana, democrática e capitalista. Essas “gentes”, que ocupavam a fazenda, eram, sobretudo, os índios e que de acordo com o espírito catequético, era para livrá-los da vida errante e ensinar-lhes a agricultura¹⁹⁷.

A escola do século XVII dirigida aos indígenas esteve vinculada à perspectiva da formação para o trabalho e ao mesmo tempo para os ensinamentos religiosos. Trabalho e doutrina religiosa

¹⁹⁴ MATA, V. L. C. Op. Cit. 2014.

¹⁹⁵ TENÓRIO, Douglas Apratto; CAMPOS, Rochana; PÉRICLES, Cícero. Enciclopédia dos municípios alagoanos. Maceió, Instituto Arnon de Melo, 2006.

¹⁹⁶ MATA, V. L. C. Op. Cit. 2014, p. 37.

¹⁹⁷ MATA, V. L. C. Op. Cit. 2014, p. 45.

pareciam comportar os aspectos políticos e pedagógicos necessários à formação do Estado brasileiro e dos religiosos. Se a Educação formal no Brasil esteve sempre voltada a priori para atender as elites, qual seria o papel dos indígenas na educação formal em Alagoas?

As evidências da presença religiosa e da Educação formal na região são apontadas pela própria construção de um colégio, como ressaltou Santos¹⁹⁸. A atuação dos Franciscanos provavelmente tratava-se das primeiras iniciativas educacionais formais em território alagoano, assim como existem notícias de uma escola fundada pelos religiosos na região sanfranciscana. Verçosa¹⁹⁹ afirmou que em meados do século XVII foram registradas notícias vagas da existência de uma escola fundada pelos Jesuítas na Fazenda de Urubumirim, atualmente, Porto Real do Colégio. O ensino era caracterizado como “misturado à catequese, ensino que ia das primeiras letras até a recitação da jaculatória²⁰⁰ e à redação de bilhetes, pois não era essa, então, a finalidade dos Jesuítas aqui. Não tiveram aqui colégio (altos estudos)”²⁰¹. De todo modo, é possível afirmar que o Aldeamento de Porto Real do Colégio, sinalizou as primeiras iniciativas na formação letrada para os indígenas. Como lembrou Duarte²⁰², nas missões, além da catequese (conversão de gentio), os frades ensinavam aos filhos dos nativos ler, escrever e tocar instrumentos.

Até meados do século XIX existiam escolas de instrução primária, na povoação de Jacuípe, na Villa de Atalaia, Palmeira dos Índios e outra na povoação de Porto Real do Colégio, mas que não eram de exclusividade para os índios e alguns poucos tinham acesso.

¹⁹⁸ SANTOS, Mônica Costa. **Missionários de letras e virtudes:** a pedagogia moral dos Franciscanos em Alagoas nos séculos XVIII e XIX. Maceió, UFAL, 2007, p. 119. (Dissertação Mestrado em Educação).

¹⁹⁹ VERÇOSA, E. G. Op. Cit. 2006, p. 58.

²⁰⁰ São pequenas orações ou invocações que os católicos incluem em suas rezas, no começo ou final dessas, ou no final de cada dezena do Rosário.

²⁰¹ DUARTE, Abelardo. **Historiografia:** história do Liceu alagoano – desde sua criação até o ano de 1960. Maceió, Caderno XI, Divulgação do Departamento Estadual de Cultura, 1961, p. 28. ²⁰¹DUARTE, A. Op. Cit. 1961, p. 29.

²⁰² DUARTE, A. Op. Cit. 1961, p. 29.

Na época havia professores apenas nas aldeias de Atalaia e de Palmeira dos Índios, enquanto que as escolas de Jacuípe e de Porto Real do Colégio ficaram sem professor por longo período. Havia sido criada uma escola em Urucú, porém nunca funcionou e foi suprimida por lei provincial do ano de 1861²⁰³.

As escolas eram fundadas nos centros das vilas e povoações geralmente, afastadas das aldeias, o que dificultava substancialmente o acesso dessas populações. A documentação analisada não possibilitou quantificar a população indígena alfabetizada pelos religiosos em Porto Real do Colégio, porém foi possível estabelecer uma relação desses povos com a configuração educacional do Estado e esse município, entre o século XIX e início do XX. No que diz respeito ao acesso à Educação formal, não havia atendimento ao aldeamento e poucas crianças e adolescentes indígenas foram alfabetizados, apesar de ter existido a persistência de solicitação ao governo provincial pelo Diretório dos Índios²⁰⁴ e no período republicano com o SPI²⁰⁵ para o atendimento aos “incivilizados” eram recorrentes.

É possível que após a expulsão dos Jesuítas a Educação formal para os indígenas ocorreria nos mesmos moldes da destinada para todos os moradores dos Municípios em questão, isso quando ocorria. Mesmo após esse período a Educação escolar era restrita a alguns poucos privilegiados que tiveram acesso, basta observar que em 1939 haviam cinco escolas isoladas para toda população de Porto Real do Colégio²⁰⁶, inclusive o colégio ou convento ficou sem a administração

²⁰³ ANTUNES, C. Op. Cit. 1984.

²⁰⁴ “Relatórios” apresentados à Assembleia Geral Legislativa. 1846 – 1854 – 1858 – 1870. – Relatório de Manoel Lourenço da Silveira em apenso à Falla do Presidente da Província de Alagoas, Antonio Alves de Souza Carvalho, em 13.06.1862. In: ANTUNES, C. Op. Cit. 1984, p. 21-22.

²⁰⁵ Telegrama n. 473 da Diretoria? (Ass. ilegível) solicita à IR4 que informe sobre a possibilidade de ser enviado a Palmeira dos Índios servidor da Inspetoria para entrar em entendimento com autoridades e auxiliar de ensino para conveniente instalação de escola para atender aos Índios dessa região. Museu do Índio. Rio de Janeiro. Telegrama. 1951. Rio de Janeiro, Museu do Índio, Mf. 182. Fotog. 1987.

²⁰⁶ “Os números exprimem melhor o pensamento nessa questão: e m 1815 havia 15 escolas para toda a Província; em 1835 a população escolar da Província era

dos religiosos. O que indicava uma redução no atendimento não só aos nativos, mas também à população denominada “branca”. Sem os religiosos, a educação escolar no Município ficou a cargo dos governos local e da Província, posteriormente o Estado republicano:

É verdade que o colégio que êles deixaram num local que tomou o nome de Porto Real de Colégio e que fica à margem esquerda do Rio São Francisco existiu até 1820, conforme nos indica Craveiro Costa. Mas não resta nada mais interessante e que sirva de prova segura o observador e estudioso da História. O que não há dúvida é que êles se estenderam até Alagoas, sempre cheios daquele entusiasmo e desprendimento que caracterizaram os membros da Companhia de Jesús²⁰⁷.

Os aldeamentos em Porto Real do Colégio e em Palmeira dos Índios foram extintos oficialmente em 1872, porém estratégias de resistência foram utilizadas pelos indígenas para permanecerem no espaço ou em parte dele. Em Porto Real do Colégio os indígenas construíram casas de taipa na periferia da cidade e continuaram reivindicando a posse da terra do aldeamento.

Dos oitos aldeamentos, no século XIX, esses dois (Xukuru-Kariri e Kariri-Xokó) se reinventaram chegando ao século seguinte criando uma rede de contatos interétnicos com outros povos em Alagoas – na configuração atual existem 12 povos indígenas reconhecidos oficialmente – em Pernambuco e Sergipe. Efetivamente, nunca foram extintos, mesmo sem a posse reconhecida pelo Estado, os espaços eram utilizados para o Ouricuri, por exemplo, prática que

calculada em 20.000; existiam 29 escolas e frequentavam essas escolas 1.160 alunos. Segundo, ainda, dados computados por Craveiro Costa, em 1870, o número de escolas era 104, o número de alunos chegava a 5.234 e a população escolar atingia ao algarismo de 50.000. Em 1889 a Província contava com 184 escolas, o número de alunos era calculado em 6.458 e a população escolar era 120.000. Tem que ser dado aí naturalmente o desconto da falta de orientação dos cálculos estatísticos, pois não se faz referência ao algarismo de frequências médias e total, etc.” BASTOS, H. Op. Cit. 1939, p. 31.

²⁰⁷ BASTOS, H. Op. Cit. 1939, p. 27.

possibilitou a formação de gerações até a presença oficial de um órgão estatal, em 1944, entre os Kariri-Xokó e, em 1952, entre os XukuruKariri.

A presença oficial de um órgão estatal em Porto Real do Colégio e em Palmeira dos Índios – embora não se tratasse de considerar mérito institucional, porém ao indicar oportuna a leitura histórica que os indígenas fizeram daquele período – possibilitou aos indígenas a utilização da estrutura administrativa e política do SPI para projetar as perspectivas de vida, possíveis para o século XX. Basta avaliar que além dos dois povos indígenas em questão, mais 10 povos foram reconhecidos oficialmente na configuração atual. É nesse contexto que a escola aparece como elemento importante, complexo e tenso pela sua natureza, uma vez que se trata de processos socioculturais em que maioria das sociedades contemporâneas utilizam como mecanismo educacional. Por outro lado, existem também interesses dos governos em divulgar a ampliação desse número porque têm ganhos políticos.

Se os indígenas mantiveram contatos com os religiosos durante o final do século XIX até meados do XX não ocorria oficialmente, logo podemos supor que a Educação formal não mais acontecia de maneira significativa. Se havia indígenas frequentando escola, esta era a mesma destinada para os “brancos”, e que inclusive, muitas vezes não eram identificados etnicamente no espaço escolar.

Em 1862, pouco tempo antes da extinção oficial dos aldeamentos em Alagoas (1872) foi produzido um relatório etnológico pelo Bacharel Manuel Lourenço da Silveira, comissionado sobre o estudo dos índios ao Presidente da Província, cujo texto foi apenso ao Relatório do Governo da Província. Na “Falla dirigida à Assembleia Legislativa da Província alagoana, pelo Presidente da Província Antônio Alves de Souza Carvalho, na abertura da 1ª Sessão Ordinária da 14ª Legislatura, a 13

de junho de 1862²⁰⁸, onde defendia que os indígenas necessitavam de escola para então sair de uma vida lamentosa criando as condições dignas por meio do acesso a uma formação básica que garantisse o acesso ao trabalho, a uma vida “civilizada”.

A nosso ver estava subentendido que mesmo ocorrendo a alfabetização dos indígenas, não era suficiente para formá-los como parte de um grupo político administrativo dos respectivos municípios onde viviam. A origem dos fazendeiros, dos políticos e empresários desses municípios não era indígena. As atividades ocupadas por indígenas em sua maioria estavam voltadas para os serviços que os “brancos” não executavam, uma vez que era desnecessária a formação escolar, ao atuarem como empregados domésticos, na construção civil e no trabalho alugado²⁰⁹.

De 1872 a 1944, os Kariri-Xokó não tiveram a assistência oficial do Estado. Em todo esse período a Educação escolar ocorreu em proporção quase que insignificante do ponto de vista quantitativo, porque frequentavam as mesmas escolas que os “brancos”.

Os indígenas permaneceram vivendo numa área denominada “Rua dos Índios” na periferia da cidade. Expostos ao trabalho subserviente a uma pequena elite local, mas também realizando atividades de artesanato com argila e na agricultura como o plantio de arroz, cana-de-açúcar e pesca. Essas atividades nem sempre eram em terras que ocupavam, por serem insuficientes, portanto trabalhavam para os fazendeiros na região.

Os Kariri-Xokó mantiveram encontros com outros povos, em Alagoas, Pernambuco e Sergipe para praticarem os rituais do Ouricuri, mas também para articularem ações que provocassem o

²⁰⁸ Biblioteca Nacional. “Relatórios” apresentados à Assembleia Geral Legislativa. 1846 – 1854 – 1858 – 1870. – Relatório de Manoel Lourenço da Silveira em apenso à Falla do Presidente da Província de Alagoas, Antonio Alves de Souza Carvalho, em 13.06.1862. In: ANTUNES, C. Op. Cit. 1984, p. 16.

²⁰⁹ O termo „alugado” é recorrente em Porto Real do Colégio e entre os Kariri-Xokó se caracterizando pelo trabalho no campo, na roça para outrem. Geralmente tem como referência o pagamento por diária. Na moeda atual, um trabalhador recebe por dia em média de R\$ 50,00 como diária.

reconhecimento pelo Estado brasileiro que ocorreu em 1944, em Porto Real do Colégio, ano que marcou a primeira atuação oficial do SPI para os indígenas em Alagoas.

Em 1935, o pesquisador Carlos Estevão de Oliveira visitou indígenas em Pernambuco e em Alagoas. Oliveira realizou viagens (1935-1937) nomeadas de etnográficas aos Pankararu, em Tacaratu, e aos Fulni-ô, em Águas Belas, no estado de Pernambuco, aos Kariri-Xokó, aos Xukuru-Kariri em Alagoas²¹⁰. Essas visitas inauguraram uma nova fase para os indígenas no estado alagoano que correspondeu ao período em que ocorreram articulações dos grupos indígenas para o reconhecimento étnico pelo órgão do estado, naquela situação, o SPI.

2.4.2. Os Xukuru-Kariri

O Município de Palmeira dos Índios está localizado na região Centro-Norte do Estado de Alagoas, limitando-se ao Norte, com o Estado de Pernambuco e com o município alagoano de Quebrangulo, ao Sul com Igaci e Belém, a Leste com Paulo Jacinto, Mar Vermelho e Tanque D'Arca e a Oeste com Estrela de Alagoas. A área municipal na configuração atual ocupa 460,61 km² correspondendo a 1,66% do território alagoano, inserida na Mesorregião do Agreste e na microrregião denominada de Palmeira dos Índios²¹¹.

O Serrote do Vento, a Serra do Goiti, a Serra da Boa Vista, a Serra do Capela, a Serra Canadá, a Serra Macacos são os relevos do Município de Palmeira dos Índios²¹², espaço que historicamente foi ocupado pelos indígenas Xukuru-Kariri. O relevo pode ser descrito como movimentado e com dissecados vales estreitos e profundos.

²¹⁰ OLIVEIRA, C. E. Op. Cit. 1938.

²¹¹ MASCARENHAS, João de Castro; BELTRÃO, Breno Augusto; SOUZA JR. Luiz Carlos de. (Orgs.). CPRM/Serviço Geológico do Brasil. **Projeto cadastro de fontes de abastecimento por água subterrânea. Diagnóstico do Município de Palmeira dos Índios, Estado de Alagoas**. Recife: CPRM/PRODEEM, 2005, p. 8.

²¹² BARROS, Ivan. **Palmeira dos Índios: terra e gente**. Maceió, Academia Maceioense de Letras, 1969, p. 39.

Com uma variedade na fertilidade dos solos, embora possa considerar de média para alta. Aproximadamente 40% da unidade geoambiental faz parte da Depressão Sertaneja, paisagem típica do Semiárido nordestino, caracterizada por uma superfície de pediplanação. Predominando o tipo de relevo suave-ondulado, cortada por vales, com vertentes dissecadas. Esses relevos isolados testemunham os ciclos intensos de erosão que atingiram grande parte do chamado Sertão nordestino. A área do Município é recortada por rios perenes, porém de pequena vazão e o potencial de água subterrânea é baixo²¹³. O Coruripe, com nascente na Serra da Mandioca e Traipú são rios do Município e Cafurnas e Chucurús formam os açudes²¹⁴. As florestas subcaducifólicas e caducifólicas formam a vegetação, típicas do Agreste²¹⁵.

A descrição do espaço onde habitava o povo Xukuru-Kariri foi justificada pelas atividades de agricultura naquela época e até a atualidade, com certa abundância, pois abastecia parte do mercado interno do Município e outros vizinhos com frutas, legumes e verduras. Isso, em razão do clima, solos férteis e água suficiente para tais atividades, embora as melhores terras estivessem ocupadas por fazendeiros que historicamente fazem parte da oligarquia local.

A população do Município de Palmeira dos Índios, na década de 1960, era de 15.642 habitantes na cidade, de um total 47.621²¹⁶. A população indígena informada pelo SPI era de 272 indígenas aldeados²¹⁷. É importante destacar que grande parte da população indígena na época vivia “desaldeada”, significando que os dados apresentados poderiam ser bastantes inferiores em relação à totalidade da população indígena no Município.

O povoamento do Município de Palmeira dos Índios teve uma relação direta com os povos indígenas habitantes na região. Com a

²¹³ MASCARENHAS, J. C.; BELTRÃO, B. A.; SOUZA JR. L. C. Op. Cit. 2005

²¹⁴ BARROS, I. Op. Cit. 1969, p. 39.

²¹⁵ Idem.

²¹⁶ dem.

²¹⁷ Museu do Índio. Rio de Janeiro. Dados demográficos. 1962. Mf. 167. Fotog. 726.

presença religiosa em 1770²¹⁸ do Frei Domingos de São José, que chegou para missão catequética, foi iniciada a construção da primeira igreja tendo como padroeira a Virgem Mãe de Deus. Em 1773 o Frei recebeu uma doação, de D. Maria Pereira Gonçalves, meia légua de terras, possibilitando a substituição da Igreja que foi anteriormente construída. Em 1798, foi criada a Freguesia de Palmeira dos Índios e, em 1835, foi elevada à categoria de vila, desvinculando-se de Anadia. Em 1846, voltou à condição de Distrito, em consequência das disputas políticas entre famílias locais. Sete anos depois retornou à categoria de vila, sendo elevada à cidade, em agosto de 1889²¹⁹.

A alfabetização para os indígenas foi marcada pela ausência de escolas até o final do século XIX, assim como para toda população da vila e posteriormente

Município de Palmeira dos Índios. Poucos indígenas sabiam ler e escrever, mesmo com a presença dos religiosos Franciscanos, ao que parece, apenas alguns nativos no aldeamento eram alfabetizados. A maioria aprendia os ensinamentos religiosos comportamentais para lidar com os símbolos e práticas cristãs necessárias ao ofício da labuta diária, segundo a visão da Igreja Romana e de acordo com o projeto colonial.

Existem estabelecidas escolas de instrução primaria, uma na povoação de Jacuipe, outra na villa d'Atalaia, na Palmeira dos Indios e finalmente na povoação do Collegio ou Porto-Real; mas que não são privativas para os indios e muito pouco é o proveito que lhes resulta. Estão presentemente providas de professores apenas as de Atalaia e Palmeira e sem provimento as de Jacuipe e Collegio. Havia sido creada uma de igual ensino no Urucú; nunca foi provida, e finalmente se acha

²¹⁸ Essa perspectiva não invalida a história da presença indígena anterior ao período colonial. Os indígenas na configuração contemporânea a atuação do SPI de 1952 a 1967.

²¹⁹ Para maior detalhamento sobre o povoamento do Município de Palmeira dos Índios ver: Antunes (1984); Barros (1969); Duarte (1974); Torres (1974); Martins (1994); Lopes (2013). IBGE. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/Alagoas/palmeiradosindios.pdf>> Acesso em: 09 de set. 2014.

suprimida por lei provincial do anno passado. As cadeiras acima são fundadas nos centros das villas e povoações, e por tanto afastadas do foco de população das respectivas aldeias.²²⁰

O conhecimento letrado, na perspectiva luso-brasileira, hierarquizava. Não seria diferente para os indígenas, aqueles que acessavam os conhecimentos por meio da escrita, estavam num grau superior aos demais. *Status* que produzia efeitos por incentivar distanciamentos entre os indígenas e qualquer outro trabalhador analfabeto no Município. Os títulos da Educação formal produziam hierarquia que se traduziam em poder. Portanto, na corrida para manter os territórios indígenas, a alfabetização aparecia como instrumento essencial, pois os indígenas com acesso à escola, mesmo os que passaram a viver na Vila/Cidade contribuíram para o fortalecimento político com os acirramentos entre fazendeiros ou posseiros nos anos de atuação do SPI.

A alfabetização para os indígenas constituiu-se num instrumento político, na medida em que poderia ascender socialmente, mas significava também reunir poder para os confrontos em defesa da terra. Todavia, é preciso avaliar que ocorreram perdas para os indígenas ao serem alfabetizados foram incalculáveis, pois a perspectiva era abandonar as línguas nativas, incluindo os rituais religiosos.

Supõe-se que as primeiras formas de alfabetização com os indígenas em Palmeira dos Índios, tenha ocorrido com coordenação do Franciscano Frei Domingos de São José, por volta de 1770 a 1783. E certamente, havia a presença indígena por ser um aldeamento. Ao que parece não se tratava de escolas com estruturas organizadas, como as surgidas em 1838 e funcionou no ano seguinte, destinada aos estudantes do sexo masculino, administrada pelo professor Félix Francisco Pinto, onde possivelmente existiam indígenas estudando. Porém, não foi possível acessar dados consistentes que evidenciassem

²²⁰ ANTUNES, C. Op. Cit. 1984, p. 21.

tal situação, pois os nativos fora dos aldeamentos não eram identificados naquele momento. Nos argumentos de Souza²²¹, com a ausência do Estado, os vigários da Freguesia desempenharam o papel de professores da cultura letrada, tendo primazia às crianças de famílias mais abastadas, pois as menos favorecidas estavam em sua maioria no campo, quando não realizando atividades servis na cidade, para as quais as letras eram dispensáveis. Essa perspectiva possibilitou supor que essa situação era a mesma para os indígenas, e ainda, pensar que a massa urbana e rural era composta em grande medida por indígenas.

Até o ano de 1930, Palmeira dos Índios contava com oito professores/as no ensino público atuando em escolas isoladas e nos grupos escolares para atender a uma população estimada em 47.120 habitantes, 10 escolas e 339 estudantes matriculados²²². Os dados consultados não possibilitaram saber quantos desse total de estudantes eram indígenas, porém certamente havia um número bastante reduzido. Existiam três escolas particulares mistas atendendo a 41 mulheres e 59 homens matriculados somando um total de 100 estudantes²²³.

A estratégia dos Xukuru-Kariri foi conviver com os religiosos e com a sociedade palmeirense, às vezes negando, às vezes assumindo uma identidade indígena ou como trabalhadores para fazendeiros nas terras do aldeamento devolutas ao Estado, mas também como pequenos proprietários, em lotes de terras que alguns conseguiram comprar. As implicações para os indígenas com a implantação da Vila de Palmeira elevada à categoria de Município foram na produção de uma massa analfabeta sem acesso à grande parte dos bens,

²²¹ SOUZA, Josefa Adriana Cavalcante Ferro de. **A trajetória da educação escolar em Palmeira dos Índios (AL), ontem e hoje:** o caso do Colégio Estadual Humberto Mendes. Maceió, UFAL, 2010, p. 33. (Dissertação Mestrado em Educação).

²²² COSTA, C. Op. Cit. 1931, p. 21. ²²²COSTA, C. Op. Cit. 1931, p. 29.

²²³ COSTA, C. Op. Cit. 1931, p. 29.

principalmente os que se concentravam na cidade. Portanto, essa perspectiva educativa, evolucionista e hierarquizante produziu distanciamento entre aqueles que tinham acesso à escola e aos que permaneceram, até meados do século XX, analfabetos.

2.5. O processo de instalação dos Postos Indígenas do SPI em Porto Real do Colégio e Palmeira dos Índios

Por intermédio do Padre Alfredo Damaso,²²⁴ em 1944, o SPI implantou um posto indígena em Porto Real do Colégio (AL), destinando atendimento aos KaririXokó. O grupo reivindicava as terras de um aldeamento de índios Kariri, quando no local existiu uma missão jesuítica do século XVIII, extinta em 1759. Segundo Arruti²²⁵ baseando-se na memória dos indígenas, o Imperador Dom Pedro II, numa viagem à Cachoeira de Paulo Afonso, teria visitado a cidade de Porto Real do Colégio e ao tomar conhecimento de queixas indígenas, autorizara a concessão de novas terras para o aquele povo indígena. O mesmo autor ainda lembrou que os Xokó, com quem os indígenas de Porto Real do Colégio mantinham relações vivenciaram um período de violenta expropriação numa região mais acima do São Francisco, intensificando sua migração para junto dos Kariri, originando uma etnia composta que quando o SPI estabeleceu um Posto Indígena era autodenominada Kariri-Xokó. A demarcação de terras para os indígenas, no entanto, só ocorreu em 1949. A regulamentação oficial ainda não foi finalizada.

Carlos Estevão de Oliveira²²⁶ entrou em contato com os Xukuru-Kariri e, junto ao Deputado Federal alagoano Medeiros Neto,

²²⁴ “Os Dâmaso eram uma família tradicional na Zona da Mata de Alagoas, proprietários de uma fazenda (engenho) de cana-de-açúcar chamada “Cariri”, localizada em uma região para onde se deslocavam contingentes de índios moradores nos municípios próximos de Palmeira dos Índios (AL) e Águas Belas

²²⁵ ARRUTI, J. A. Op. Cit. 1995, p. 73.

²²⁶ “Carlos Estevão de Oliveira (1880-1946). Pernambucano, formado em direito e com carreira jornalística, desenvolveu interesses pela etnografia indígena na região, pautou suas intervenções em defesa dos povos indígenas e atuou como interlocutor

iniciou o processo de reconhecimento pelo SPI. Os indígenas, no entanto, aguardaram, até 1952, para que o órgão estatal adquirisse uma fazenda, instalasse um Posto Indígena e depois passasse a reunir e a receber famílias indígenas oriundas de diferentes localidades próximas²²⁷.

A presença do SPI em Alagoas ocorreu em meio a um movimento de visita a “antigos aldeamentos” iniciado por Carlos Estevão de Oliveira e o Padre Alfredo Damaso que percorreram entre as décadas de 1930 a 1950, não só em Alagoas, mas também Pernambuco.

Dos oito aldeamentos oficialmente extintos, em finais do século XIX, apenas o de Porto Real do Colégio e o de Palmeira dos Índios foram visitados, os demais não se recompuseram numa cartografia no século XX. Isso porque a eficácia histórica de enunciados proferidos por agentes indigenistas dependia das forças sociais mobilizadas em torno deles.²²⁸ Assim, procuramos analisar os processos históricos articulados entre indígenas e indigenistas como movimento em permanente construção, numa rede de interdependência.

A mobilização dos Fulni-ô e do Padre Alfredo provocou, em um primeiro momento, a partir de meados dos anos 1920, a articulação de uma rede de emergências para o reconhecimento, pelo SPI, de vários grupos indígenas, em Pernambuco e Alagoas”.²²⁹ Num segundo momento, “os próprios grupos recém reconhecidos passam a atuar entre o órgão e os futuros grupos, em novas emergências” que ocorrerão até meados dos anos 1950.²³⁰

entre as populações e o Estado brasileiro.” SECUNDINO, Marcondes. “Índios do Nordeste”: alguns apontamentos sobre a formação de um domínio da Antropologia. In: OLIVEIRA, João Pacheco de. (Org.). A presença indígena no Nordeste: processos de territorialização, modos de reconhecimento e regimes de memória. Rio de Janeiro, Contra Capa, 2011, p.631-652.

²²⁷ ARRUTI, J. A. Op. Cit. 1995, p. 73.

²²⁸ OLIVEIRA, J. P. 2004, Op. Cit. p. 45.

²²⁹ SILVA, E. Op. Cit. 2008, p. 219.

²³⁰ ARRUT, apud SILVA, E. Op. Cit. 2008, p. 219.

É importante salientar que a extinção oficial dos aldeamentos indígenas em Alagoas significava que não seriam assistidos pelo órgão “protetor”, portanto os caminhos percorridos pelos indígenas seria o inverso daqueles que o próprio SPI identificava, como ocorreu a partir da instalação das linhas telegráficas, com as frentes de expansão do Mato Grosso até a Região Amazônica. Os nomeados “caboclos” ou “descendentes” de indígenas em Alagoas recorreram a influências políticas como Oliveira e Damaso, mas também, a recursos que envolveram o universo do simbólico para reconstruir as imagens e discursos existentes no imaginário da sociedade sobre o que caracterizava os nativos nos séculos passados.

Nenhum povo indígena em Alagoas tinha domínio de suas línguas maternas no momento da inicial do SPI, mas apresentaram para o órgão estatal umas expressões socioculturais e religiosas. Os Kariri-Xokó praticavam os rituais do Ouricuri utilizados como condição para o reconhecimento étnico oficial pelo SPI. Os Xukuru-Kariri foram reconhecidos por expressões socioreligiosas mesmo sem acesso a espaços que consideravam sagrados como algumas matas. Referindo-se ao processo de atuação de Carlos Estevão de Oliveira o pesquisador Arruti²³¹ afirmou que foi um momento de inflexão na história indígena no Nordeste, iniciando um rápido e tumultuoso processo de revitalização de tradições e invenção cultural tornando a região atualmente muito importante em se tratando da presença indígena.

Desde meados do século XVIII, disputas políticas em torno de classificações étnicas para assegurar ou não direitos indígenas reconhecidos pela legislação ocorriam²³², portanto as reivindicações para o reconhecimento oficial Kariri-Xokó e Xukuru-Kariri pelo SPI significou uma continuidade histórica das mobilizações indígenas em Alagoas, aos moldes do século XX.

²³¹ ARRUTI, J. M. A. Op. Cit. 1995, p. 59.

²³² ALMEIDA, M. R. C. Op. Cit. 2010, p. 20.

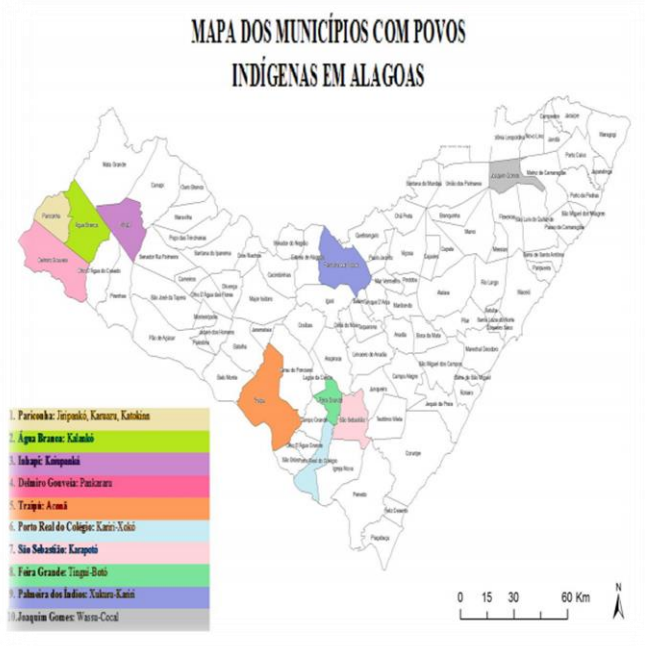
Foi necessário ao órgão oficial reconhecer que as mudanças físicas e socioculturais ocorridas com os indígenas em Alagoas resultaram de processos históricos, e, portanto como lembrou Almeida ²³³ falar português, participar de discussões políticas, reivindicar direitos por meio do sistema jurídico, enfim, participar intensamente da sociedade dos “brancos” e aprender seus mecanismos de funcionamento, não significava deixar de ser índio e sim as possibilidades de agir, sobreviver e defender seus direitos.

A Escola do SPI foi defendida pelos indígenas Kariri-Xokó e Xukuru-Kariri como possibilidades de apreender as formas de controle dos “brancos” e estabelecer novos contornos para suas histórias a partir de um tipo específico de poder que só se apropriavam por meio da escolarização. Não existiram outros caminhos para chegar ao conhecimento formal senão pela aquisição de títulos e diplomas que comprovassem as competências. Mas a instituição coordenou também um aprendizado informal ligado a uma rede que aglutinava e acumulava um conjunto de informações oriundas dos PIs sob a sua esfera de intervenção²³⁴.

²³³ Idem.

²³⁴ OLIVEIRA, J. P. Op. Cit. 2004, p. 47.

Mapa 3 – Indicando os Municípios com povos indígenas em Alagoas – 2016. Mapa elaborado com base no IBGE e FUNAI.



CAPÍTULO 3

ENSINO E COTIDIANO ESCOLAR: AS MEMÓRIAS DE ESTUDANTES INDÍGENAS E AUXILIAR DE ENSINO DAS ESCOLAS DOS POSTOS INDÍGENAS DO SPI EM ALAGOAS

Somente em circunstâncias excepcionais as pessoas realmente vão além da sua experiência local, de seus valores vividos e apresentam um desafio mais amplo²³⁵.

3.1. Memórias e cotidiano escolar no Posto Indígena Pe. Alfredo Damaso

Esse capítulo foi construído a partir de entrevistas com estudantes nas escolas dos postos indígenas, Irineu dos Santos e Padre Alfredo Damaso, confrontado com a documentação produzida por esses Postos referente ao período de 1944 a 1967. Foram consideradas as memórias como forma de evidenciar o funcionamento das escolas, buscando compreender o cotidiano do fazer pedagógico que se expressou tenso e contraditório quando repelia e acomodava a vida sociocultural dos indígenas. A atuação Escolar buscava atender os interesses do Estado, quando implementava nas aulas práticas para a formação do “cidadão”. Simultaneamente, contrastava com alguns dias da semana, em cada mês, sem aula em função da participação dos indígenas no Ouricuri.

Fizemos uma descrição das escolas e seu funcionamento relacionando com o cotidiano escolar dos indígenas. Com a exposição de um quadro geral das tentativas de ações do SPI para entendermos

²³⁵ THOMPSON, E. P. Op. Cit. 2001, p. 261.

os contornos de atuação dos PI para atender seus interesses, mas também para se adequar aos indígenas.

As memórias escolares e indígenas foram a base para nossas reflexões, considerando as imbricações com o pensar e o fazer pedagógicos influenciados pelos ideais desenvolvimentistas praticados por instituições, como a Escola. O dia a dia indígena, fora do espaço Escolar, foi fundamental para compreensão educacional KaririXokó e Xukuru-Kariri e possibilitou identificar que no processo de formação, o Ouricuri assumiu um papel formador modificando a estrutura de funcionamento do Posto no período mencionado. Nessa perspectiva concordamos com Thompson (2001, p. 207) ao lembrar-se de ser necessário considerar a autonomia dos acontecimentos políticos ou culturais que são, todavia, em última análise, condicionados pelos acontecimentos “econômicos”. O autor seguiu afirmando que uma História ou uma Sociologia ao reduzir incessantemente os fatos da superestrutura a sua base seria falsa ou banal. Seguindo essa perspectiva podemos sugerir que as mobilizações dos KaririXokó e Xukuru-Kariri pela conquista da terra significou na reelaboração cultural e étnica, mas também a sobrevivência econômica dos povos indígenas em Alagoas, no século XX.

Consideramos as memórias ou as experiências como os principais aspectos da expressão de resistência dos indígenas. Assim, refletir sobre a experiência, o trabalho, a educação, as classes e os movimentos sociais significa, portanto, pensar sobre a própria vida humana, como dimensões históricas indissociáveis ²³⁶. E compreendemos que qualquer movimento histórico é ao mesmo tempo resultado de processos anteriores e um índice da direção de seu fluxo futuro²³⁷. Foi no contexto dos espaços habitados pelos indígenas no Século XX que as escolas do SPI contrastaram com as experiências

²³⁶ VENDRAMINI, Célia Regina. Experiência e coletividade em E. P. Thompson. In: MULLER, Ricardo Gaspar; DUARTE, Adriano Luiz. **E. p. Thompson: política e paixão**. Chapecó, Argos, 2012, p. 127.

²³⁷ THOMPSON. E. P. **A formação da classe operária inglesa: a força dos trabalhadores**. 2ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1989. V. III, p. 9.

dos Kariri-Xokó e Xukuru-Kariri construindo e afirmando a indianidade, conforme o tempo e os espaços históricos.

As entrevistas com os Kariri-Xokó e Xukuru-Kariri, como uma das formas de dialogar com as memórias ou com as experiências dos indígenas, foram significativas por possibilitarem ouvir as vozes dos sujeitos envolvidos no processo, mas também por oportunizar aproximações e interpretações dos processos históricos não registrados pela escrita, evidenciando outras versões para além de uma história indígena administrativa estatal. Pois,

A entrevista é um resíduo de uma ação interativa: a comunicação entre entrevistado e entrevistador. Tanto um quanto o outro têm determinadas ideias sobre seu interlocutor e tentam desencadear determinadas ações: seja fazer com que o outro fale sobre sua experiência (o caso do entrevistador), seja fazer com que o outro entenda o pesquisador (o caso do entrevistado)²³⁸.

Buscamos compreender os sujeitos coletivos, sem negar as ações individuais nos grupos. As entrevistas das memórias orais foram compreendidas como um „resíduo de ação interativa” por possibilitar a comunicação entre entrevistados e entrevistador, mas também por promover ações específicas, como a de interpretar o passado. Assim,

A entrevista de história oral é um resíduo de uma ação específica, qual seja, a de interpretar o passado. Note-se que, se chamo isso de ação é porque estou indo um pouco além da constatação inicial de que a entrevista é uma construção do passado. Tomar a entrevista como resíduo de ação, e não apenas como relato de ações passadas, é chamar a atenção para a possibilidade de ela documentar as ações de construção de memórias – as ações que tanto o entrevistado quanto o entrevistador pretendem estar desencadeando ao construir o passado de uma forma e não de outra.²³⁹

²³⁸ VERENA, Alberti. **Ouvir contar:** textos em história oral. Rio de Janeiro, FGV, 2004, p. 35.

²³⁹ VERENA, A. Op. Cit. 2004, p. 35.

As lembranças/memórias de homens e mulheres indígenas “comuns” significaram uma possibilidade para interpretações das lacunas deixadas pela história administrativa estatal sobre os povos indígenas em Alagoas. Cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva e este ponto de vista muda conforme o lugar que se ocupou. E o lugar muda segundo as relações mantidas com outros meios²⁴⁰. Assim, nossas interpretações foram a partir de olhares atentos para compreender os indígenas em seus contextos sócio-históricos, considerando os entrevistados como sujeitos que também estavam rememorando suas próprias histórias.

Consideramos, portanto as memórias como um aspecto central para as nossas análises. As experiências dos indígenas expressaram uma constante relação de elaboração de identidades étnicas, em que o Ouricuri e o Toré foram produtores de resistências aos conhecimentos escolarizados. As estratégias se manifestavam principalmente pela frequência nos rituais no Ouricuri por um período prolongado e até mesmo diminuindo o espaço de tempo entre um e outro ritual, ou seja, aumentando a participação no Ouricuri anualmente.

As entrevistas foram realizadas para compreender o que não seria possível por meio da documentação e assim as fontes orais foram necessárias para dialogar com outras fontes escritas. Com esta perspectiva procuramos diversificar as fontes documentais, para construir possibilidades de outras versões da história Xukuru-Kariri e Kariri-Xokó²⁴¹.

Nossa valorização pelo cotidiano ou pelas memórias e experiências dos indígenas, foi na perspectiva da análise com uma maior aproximação do movimento da sociedade, sem deixar de observar de forma mais ampla, o que nos ajuda a compreender diversas formas de organização da vida social na contemporaneidade²⁴².

²⁴⁰ HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo, Vértice, 1990. p. 51.

²⁴¹ MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História oral: como fazer, como pensar**. 2ª ed. São Paulo, Contexto, 2011, p. 24.

²⁴² VENDRAMINI, C. R. 2012, p. 138.

O Posto Indígena de Alfabetização e Tratamento (PIT) foi instalado em Porto Real do Colégio pelo SPI, em fevereiro de 1944, e conforme a documentação consultada, foi implementado na sua estrutura o Ensino Primário de quatro anos²⁴³. Isso ocorreu por intermédio do Padre Alfredo Damaso. Assim, justificava a homenagem do PIT em seu nome²⁴⁴. O alagoano nasceu em São Miguel dos Campos, em janeiro de 1881, no Engenho Furado. Concluiu os estudos, em agosto de 1905, ordenando-se sacerdote aos 24 anos no Recife, PE, em novembro de 1905. Atuou como sacerdote em Recife, Olinda e Boa Vista, em Pernambuco e nas Paróquias de São João de Paraguaçu, Andaraí e Valença, na Bahia. Em 1917, retornou à Pernambuco, assumindo as Paróquias de Itambé, Surubim, Bom Conselho e Águas Belas. Com atuação entre os povos indígenas em Pernambuco e em Alagoas, a partir da década de 1920, contribuindo com os movimentos indígenas para o reconhecimento étnico por parte do Estado e para a presença entre os indígenas de pesquisadores como Carlos Estevão de Oliveira em 1935-1937²⁴⁵.

A historiografia local, mencionada nos capítulos anteriores, indica que os KaririXokó habitavam o aldeamento formado pelos religiosos, no século XVII, numa extensão de duas léguas de terra em quadro. Em 1924, Costa Rêgo o Governador do Estado de Alagoas, ordenou lotear e separar 500 hectares para um Campo de Experimentação Agrícola. Essas terras, em 1944, data da fundação do PIT, estavam sobre jurisdição do Ministério da Agricultura. As demais

²⁴³ “Ensino primário de quatro anos, com possibilidade de acréscimo de mais dois anos para programa de artes aplicadas. Em Alagoas, a criação da primeira Escola Normal, ocorreu em 1864 e instalada em 1869”. TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores**. Revista Brasileira de Educação, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000. p. 64).

²⁴⁴ Museu do Índio. Rio de Janeiro. Relatório. 31/12/1944. BR RIO DE JANEIROMI SPI-IR4-072-010-f2. Caixa 171. Planilha 10.

²⁴⁵ PAES, Oséas Cardoso. **Padre Damaso**: guerreiro do bem. Gazeta de Alagoas. Maceió, 2 de agosto de 2014. Disponível em: <<http://gacetaweb.globo.com/gazetadeAlagoas/noticia.php?c=249328>>. Acesso em: 24 de maio 2015.

terras foram divididas e vendidas em lotes, inclusive alguns compradores não efetivaram pagamento²⁴⁶.

Embora não constasse na documentação consultada informações sobre o uso da terra pelos indígenas no período de 1872, data que marcou a destituição oficial do aldeamento, até a implantação do PI em 1944, Mata argumentou que:

A memória social [...] nos permite remontar ao período em que o estado ainda não procedera à regularização da posse da terra beneficiando os arrendatários ou posseiros da antiga aldeia. Assim, foi possível recuar no período de 1914 e 1931, em que ainda havia algum terreno disponível para o plantio, embora em terras consideradas públicas²⁴⁷.

Na falta de terras, os indígenas construíram duas ruas paralelas na periferia da cidade, que se convencionou chamá-la de “Rua dos Índios ou Rua dos Caboclos”, onde ergueram 53 casas de taipas e desse total, 39 eram cobertas com palha de arroz (lavoura produzida pelos indígenas em fazendas vizinhas como mão de obra alugada) e 14 casas cobertas com telha de barro, como observamos nas fotografias abaixo²⁴⁸. Em Relatório²⁴⁹ de dezembro de 1944, assinado por Cicero Cavalcanti de Albuquerque, auxiliar do PIT, relatou que inicialmente, foram atendidos 230 indígenas. A população era formada por “alguns mamelucos ou curibocas e cafuzos ou zambos e, particulares civilizados casados” com os indígenas. Possivelmente esse êxodo foi também inerente a outros grupos marginalizados na região.

²⁴⁶ MATA, Vera L. C. Op. Cit. 2014.

²⁴⁷ MATA, Vera L. C. **A semente da terra: identidade e conquista territorial por um grupo indígena integrado**. Maceió, EDUFAL, 2014, p. 86.

²⁴⁸ MATA, Vera L. C. Op. Cit. 2014.

²⁴⁹ Idem.

Quanto a produção voltada para o sustento das famílias indígenas. Em relatos de suas memórias, os mais velhos lembraram de ter plantado arroz nas lagoas da Sementeira²⁵⁰ e roças de mandioca, milho e feijão nas terras mais altas²⁵¹.

Uma das primeiras ações do SPI naquele local foi construir três prédios de alvenaria no mesmo espaço onde viviam os indígenas. Ergueram uma Casa de Farinha, uma Casa de Índios e uma Casa Sede onde funcionava a Escola numa primeira sala – como pode ser verificada na imagem seguinte – que fazia parte do projeto pensado pelo órgão como integrador e “desenvolvimentista”. No mesmo ano, Cícero Albuquerque elaborou outro relatório em que apresentava dados sobre a situação e fundação do PIT, informando sobre os servidores, os medicamentos, as visitas médicas, os pagamentos, as construções, as ferramentas, as atividades escolares e os bens pertencentes ao Posto, inclusive o orçamento para 1945²⁵².

Esses relatórios produzidos pelos chefes de postos geralmente expressavam o olhar do órgão sobre os povos indígenas, justificava a necessidade do PI no local como meios necessários para a “proteção” daqueles grupos que viviam fora da vida “civilizada”. A ideia da corporalidade era uma imagem poderosa que foi usada de diversas maneiras pelas agências indigenistas de países como o México e o Brasil. Por meio de diferentes meios, como a fotografia, a produção de filmes cinematográficos ou a organização de atos cívicos, buscava-se criar

²⁵⁰ O Centro Agrícola foi criado com o Decreto nº 1079 de 22 de outubro de 1924, pelo estado de Alagoas que possuía cerca de seis mil hectares de terras para agricultura nos municípios de Porto Real do Colégio e São Brás. Essas terras pertenciam às antigas aldeias indígenas, extintas em 1872, incorporadas pelo governo estadual, e que em acordo com o Governo Federal, resolveu implementar a cultura do algodão tendo em vista a demanda da indústria têxtil, objetivando orientar agricultores na região. Em 1941 a área foi denominada de Campo Experimental das Sementes, popularmente conhecida como Sementeira. Ver: MATA, Vera L. C. Op. Cit. 2014; COSTA, João Craveiro. **Alagoas em 1931**. Maceió, Imprensa Oficial, 1932.

²⁵¹ MATA, Vera L. C. Op.

Cit. 2014, p. 86. ²⁵¹Idem.

²⁵² Idem.

formas de representação socioculturais, que tentavam apresentar tanto as diferenças sociais quanto os processos de incorporação social²⁵³.

Os indígenas passaram a ser fotografados e filmados como parte da proposta do órgão em registrar os “feitos” da instituição, mas também de justificar supostas melhorias até aquele momento, assim como apontar os avanços do suposto “desenvolvimento”, do “progresso” a caminho da “civilização”. A produção da imagem como fotografias e filmes fazia parte dos registros do SPI, segundo Mendoza²⁵⁴, o filme brasileiro “Guido Marlière, um posto indígena de nacionalização” produzido em 1947 pelo SPI mostrava que a educação, o trabalho e a difusão do projeto cívico-nacional foram os alvos centrais privilegiados para destacar e representar com imagens o processo de corporalização das populações indígenas dentro dos projetos de nação.

Na figura 2, apresentada abaixo, produzida por Carlos Estevão de Oliveira, que antecedeu a presença do SPI em Alagoas, foi possível identificar uma casa de alvenaria construída na esquina da Rua dos Índios, onde geralmente ficava reservada para moradia do Chefe de Posto e para atendimento aos indígenas, até mesmo a sala que comportava a escola. Na figura 3, foi registrada a Rua dos Índios buscando imagens que demonstrassem o estado ou grau de civilidade dos indígenas, ao mesmo tempo em que as casas de taipas contrastavam com a alvenaria.

²⁵³ MENDONZA, C. A. C. Op. Cit. 2005, p. 4.

²⁵⁴ MENDONZA, C. A. C. Op. Cit. 2005, p. 11.

Figura 1 – Prédios do SPI na Rua dos Índios ou Rua dos Caboclos.



Fonte: Coleção Etnográfica Carlos Estevão de Oliveira. Recife, Museu do Estado de Pernambuco/MEPE, s/d.

Figura 2 – Rua dos Índios ou Rua dos Caboclos do PI Pe. Alfredo Damaso.



Fonte: Coleção Etnográfica Carlos Estevão de Oliveira. Recife, Museu do Estado de Pernambuco/MEPE, s/d.

O prédio onde funcionava a Escola era uma casa de alvenaria coberta com telha de cerâmica com cinco metros de frente por 24 de fundo. Na primeira sala da frente ocorriam as aulas; existia uma sala de jantar, dois quartos, um corredor de acesso à sala de jantar, uma dispensa, uma cozinha, um alpendre ao fundo, um banheiro, uma caixa d'água, um aparelho sanitário. Tinha um conjunto de portas e cinco janelas²⁵⁵, local com pouca ventilação para funcionar uma sala de aula numa cidade ribeirinha, no qual a temperatura média sempre foi alta. A estrutura física tentava se aproximar ao que o SPI tinha como proposta para a nacionalização dos indígenas e a escola como parte central no processo:

É no posto indígena que se iniciam os problemas das concorrências, das competições, dos conflitos, das acomodações, e por fim, se inicia a preparação para a miscigenação e para a interculturação, com todas as suas imprevisíveis resultantes²⁵⁶.

Em relatório de 1945 direcionado a IR4 informava que no prédio onde funcionava a Escola havia duas carteiras escolares novas, um banco escolar novo, três bancos escolares unidos, um lampião de parede, uma máquina de escrever “Ramington”, certamente para as atividades gerais do Posto e não exclusiva para a Escola. Constava ainda um perfurador de papel, um quadro com a imagem do Presidente Getúlio Vargas, um relógio de parede usado, uma Bandeira Nacional de pano, um filtro de pedra com cavalete de madeira, um quadro negro, um mapa do Brasil, duas prateleiras de madeira de quatro compartimentos²⁵⁷. A documentação preocupava-se em registrar e informar o máximo de dados e detalhes possíveis. Esses materiais pareciam oferecer as condições mínimas

²⁵⁵ Museu Índio. Rio de Janeiro. Relatório. 1945. Mf. 172. Fots. 16-18.

²⁵⁶ Os postos indígenas do SPI, Herbert Serpa, Diretor do SPI, Rio de Janeiro, 1945, Museu do Índio, Arquivo SEDOC, FUNAI, Rio de Janeiro, microfilme 339, fotograma 0881. Apud MENDONZA, C. A. C.Op. Cit. 2005, p. 30-31.

²⁵⁷ Museu Índio. Rio de Janeiro. Relatório. 1945. Mf. 172. Fots. 16-18.

necessárias à escolarização dos indígenas, mas também fazia parte da rotina dos PIs do SPI. Segundo Arruda, para o órgão,

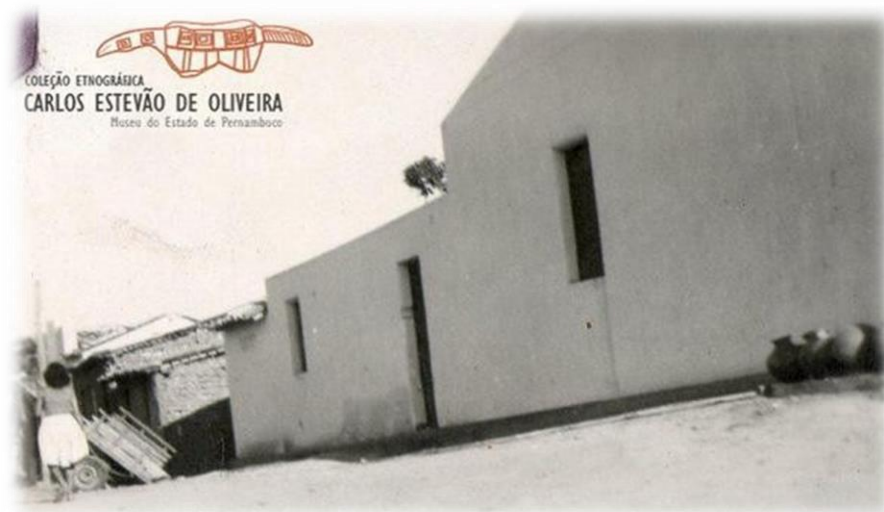
O importante era registrar tudo, seja no formato de relatório, telegrama ou carta. Os registros do SPI eram fundamentais para a máquina administrativa que ganhava vida e sentido com o documento e, assim, ajudava a criar a república emergente via comprovação e justificativa da ação e conseqüentemente, dos recursos. A inspetoria era a responsável por reunir todas as informações em formato de relatório. Os encarregados e auxiliares tinham o dever de informar tudo que se passava no interior dos postos, que estavam geograficamente muito distantes do centro gestor e regulador dessa política. Com a documentação dessas ações, o governo, através do SPI, construiu uma engrenagem de controle para saber o que estava sendo feito nos rincões do País²⁵⁸.

O mesmo relatório mencionado registrava que a sala onde as aulas eram ministradas ficava no mesmo prédio em que funcionavam outras atividades como a própria hospedagem do administrador, a farmácia e todo atendimento aos indígenas²⁵⁹. Num relatório assinado por Vital Pereira da Silva Melo, Encarregado do Posto Indígena Padre Alfredo Damaso, datado de dezembro de 1945, o prédio foi descrito com os móveis e toda estrutura física do PI, descrevendo as condições da Escola.

²⁵⁸ ARRUDA, Lucybeth Camargo. **Naturalmente filmados:** modos de atuar e de viver nos postos indígenas do SPI na década de 1940. Campinas, SP, UNICAMP, 2012. (Tese Doutorado em Antropologia Social), p. 33-34.

²⁵⁹ Museu Índio. Rio de Janeiro. Relatório. 1945. Mf. 172. Fotos. 16-18. ²⁵⁹Ver: VERÇOSA, E. G. Op. Cit. 2006.

Figura 3 - Posto Padre Alfredo, Povo Kariri-Xokó.



Possivelmente as condições físicas e estruturais da Escola do citado PI não eram diferentes das existentes na mesma época para os chamados “civilizados” pobres²⁶⁰. Esse período correspondeu ao momento em que o Estado brasileiro passou a investir em constantes campanhas que solicitavam o máximo de empenho por parte de seus funcionários e colaboradores, no sentido de introduzir em todos os Postos Indígenas, notadamente naqueles destinados à nacionalização e à educação, uma vigilância constante sobre as ações dos indígenas, controlando e arbitrando práticas consideradas nocivas para seu desenvolvimento²⁶¹.

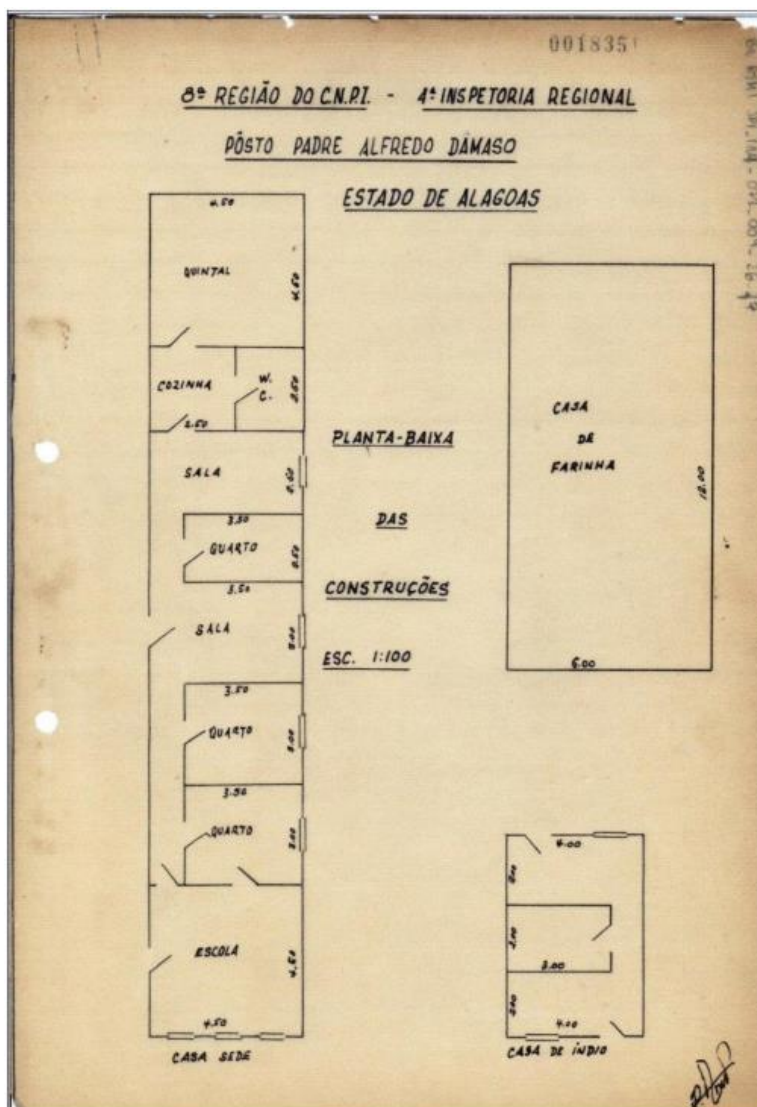
Na documentação consultada sobre o PI Pe. Alfredo Damaso existia uma planta dos prédios construídos. Consultamos outros documentos de outros PIs da IR4, porém não foi possível identificar uma padronização na construção das estruturas físicas dos PIs, possivelmente tentavam adequar a situação local, conforme

²⁶⁰ Ver: VERÇOSA, E. G. Op. Cit. 2006.

²⁶¹ BRINGMANN, S. F. Op.cit.2015, p. 26.

disponibilidade de verbas e as configurações do terreno destinado para a construção.

Figura 4 – Planta da Casa Sede, Casa de Índio e casa de Farinha do PI Pe. Alfredo Damaso.



Fonte: Museu do Índio. RJ. 1965. Mf. 172. Fotg. 1835.

O Chefe do Posto Cícero Cavalcanti de Albuquerque informou ao IR4, no ano de 1945, que o PIT teria funcionado com três servidores, Wilson Gomes Feitosa, Aparecida Silva Feitosa, Auxiliares de Ensino (AE) e próprio Chefe do PI. O autor do Relatório assinou como Auxiliar de Sertão, mas que também exercia a função de AE argumentado “por motivo de organização”. O relatório sugeriu que Wilson era auxiliar de Ensino nas aulas noturnas e Aparecida nas aulas diurnas, quando não havia aula noturna os dois atuavam no turno diurno, embora as frequências não indicassem o turno. Nas turmas formadas nos turnos diurnos estudavam ambos os sexos, enquanto que no noturno, estudavam homens adultos²⁶². A documentação não possibilitou afirmar se ocorriam aulas nos turnos matutinos e vespertinos, porém supomos que o tamanho da sala de aula e da quantidade de bancos, cadeiras e mesas não comportaria 46 alunos, sugerindo a existência de um turno vespertino. Ao mesmo tempo, os relatórios indicavam uma média de frequência diária de 30 alunos, quantidade suficiente para um turno.

As informações que constavam no relatório possibilitaram, a princípio, perceber que o empreendimento ordenado, regulado e organizado, com edifícios estruturados cumpria funções bem definidas:²⁶³ casa para o encarregado, casa de farinha, casa do índio e escola. Espaços de formação em suposto funcionamento.

Essas ações formavam um conjunto de práticas por parte do órgão indigenista que se confrontava constantemente com as expressões socioculturais dos indígenas, pois foram construindo um “novo” indígena, que podemos nomear como um “processo de indianidade”. O PI Pe. Alfredo Damaso reunia grupos Kariri e Xokó que passaram por um processo de reconhecimento da condição de índio por parte do SPI, enquanto grupo indígena específico para receber do Estado “proteção” oficial. A atuação do PI acarretaria no surgimento de determinadas relações econômicas e políticas que se

²⁶² Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Relatório**. 31/12/1945. BR RIO DE JANEIROMI SPI-IR4-072-010f2-f3. Caixa 171. Planilha 10.

²⁶³ ARRUDA, L. C. 2012, p. 94.

repetiriam junto aos Kariri-Xokó com diferenças de conteúdos derivadas das diferentes tradições socioculturais envolvidas, formando um conjunto de regularidades decorrendo do modo de ser característico de grupos indígenas assistidos pelo órgão tutor²⁶⁴.

Considerando as informações contidas num relatório de 1945, correspondente ao ano de 1944, foram matriculados 48 alunos, sendo que 22 masculinos e 18 femininos, no turno diurno. O comparecimento dos alunos do sexo masculino foi de 5.958 durante o ano. As faltas dos alunos somaram aproximadamente 583 ausências. O comparecimento das alunas foi de 3.396. As faltas somaram em torno de 907 ausências. A Escola noturna teria funcionado com alunos adultos e masculinos, em média de 35 matriculados. O comparecimento dos alunos adultos teria somado 5.877. As faltas corresponderiam a 1.356 ausências²⁶⁵. Os registros geralmente estavam quantificados, possivelmente servindo como ponto relevante para contratação de servidores, principalmente no âmbito escolar. Durante o período de atuação do SPI, não foram encontrados registros de indígenas contratados pelo órgão como auxiliar de ensino, porém o Cacique Cicero afirmou em entrevista que havia ensinado aos adultos sendo pago pelo Município de Porto Real do Colégio²⁶⁶.

O mesmo relatório de 1945 registrou que os alunos eram distribuídos em forma de “Grau de Instrução”, que seria uma relação de domínio de leitura ou codificação de determinados conteúdos ou mesmo do livro destinado à passagem de uma etapa para outra. No ano de 1944, quatro alunos estudavam História do Brasil, Aritmética Elementar e Geografia; três estudavam o *Livro Pequeno Escolar*, Leitura de Manuscrito, escreviam ditados e conheciam divisão de palavras, que correspondiam ao Curso Primário. Seis alunos estudavam o primeiro *Livro Pequena Escolar* e Aritmética. 24 estudavam a *Cartilha do Povo* e Tabuada ou Aritmética Primária,

²⁶⁴ OLIVEIRA FILHO, J. P. Op. Cit. 1988, p. 14.

²⁶⁵ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Relatório**. 31/12/1945. BR RIO DE JANEIROMI SPI-IR4-072-010f2-f3. Caixa 171. Planilha 10.

²⁶⁶ SANTIAGO, C. S. S. Op. Cit. 2014.

sendo que 12 desses alunos sabiam assinar o seu nome completo. Outros 12 estudavam abecedário e tabuada e faziam cópias de manuscrito.

O mesmo relatório informou que, em 1945 na Escola noturna, só estudavam homens. Três alunos estudavam no livro de *Gramática Primária, Aritmética Elementar*, Geografia e quarto Livro *Pequeno Escolar* para leituras. Dois alunos estudavam no segundo Livro *Pequeno Escolar* e *Aritmética Primária*. Cinco alunos estudavam o primeiro Livro *Pequeno Escolar* e *Aritmética Primária*. 18 alunos estudavam na *Cartilha do Povo* e *Aritmética*. Sete alunos estudavam abecedário e a tabuada sendo que alguns faziam soletração²⁶⁷.

A escola tentava cumprir um papel apenas de escolarizar e quando ocorria, como se referiu o Pajé Julio Queiroz Suíra, 80 anos, em entrevista, apenas ensinava a ler e a escrever, porém não oferecia perspectivas de continuidade nem em Porto Real do Colégio e nem em outras cidades que ofertavam estudos sequenciais, como por exemplo, em Penedo, cidade alagoana também ribeirinha. Existia pouca distinção entre forma de organização das disciplinas e dos níveis que correspondiam à série ou ano estudados. O estudo de um livro se misturava à disciplina, ao ano ou série, que por sua vez, era utilizado para avaliar as competências dos estudantes podendo ou não avançar para a etapa seguinte, que também se organizava de modo igual.

Com essa perspectiva de ensinar a “ler, escrever e contar” a escola do PI Pe. Alfredo Damaso passaria a atuar como uma instituição que formaria indígenas “integrados”, mas na visão Kariri-Xokó significava um povo oficialmente reconhecido como um grupo étnico considerando as circunstâncias históricas da época. Um indígena “integrado” seria aquele que se relacionaria com um conjunto de conhecimentos necessários à afirmação étnica, mas também com os conhecimentos

²⁶⁷ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Relatório**. 31/12/1945. BR RIO DE JANEIROMI SPI-IR4-072-010f2-f3. Caixa 171. Planilha 10.

escolares “partilhados”²⁶⁸ e transformados em necessários pelas relações com a sociedade local.

Essa perspectiva também correspondeu ao processo de “escolarização”²⁶⁹ dos indígenas, por servir de controle por parte do Estado, porém possibilitou a construção de uma “indianidade”²⁷⁰, a partir da presença e atuação PI, em particular da escola, “novos” sujeitos foram formados, expressões socioculturais étnicas reconhecidas pela instituição e afirmadas pelos povos indígenas.

3.2. Auxiliares de Ensino do Posto Indígena Pe. Alfredo Damaso

Na documentação consultada, encontramos referências ao termo Auxiliar de Ensino para designar a função para quem ensinava na escola do PI indígena para os Kariri-Xokó. Por este motivo, nos referimos com esta mesma designação, porém seis anos depois, foi instalado o PI Irineu dos Santos²⁷¹ para atender os Xukuru-Kariri e

²⁶⁸ Essa ideia de índio “integrado” e índio “partilhado” foi tratada por Danuza Santos, embora a autora não tenha abordado a educação escolar, mas sobre a religião Católica Romana e o Ouricuri, suas reflexões foram significativas para pensarmos na ideia de uma educação “integrada” ou “partilhada”. Ver: SANTOS, D. T. Op. Cit. In: ALMEIDA, L. S; SILVA, C. B. M. Op. Cit. 2004. p. 169-203.

²⁶⁹ Ver: VEIGA, C. G. Op. Cit. 2002. Ressaltamos que a autora não tratou de escolarização indígena, mas apenas discutiu o conceito na perspectiva teórica foucaultiana. A interpretação que realizamos foi por entendermos o termo adequado para nossas reflexões.

²⁷⁰ Ver: OLIVEIRA FILHO, J. P. Op. Cit. 1988.

²⁷¹ As referências e as fontes consultadas não trataram da homenagem ao nome do PI a Irineu dos Santos, como afirmou Silva Jr. O nome do Inspetor Irineu dos Santos foi dado à escola que estava em funcionamento antes da instalação da sede do Posto. Entretanto, foi o Inspetor Deocleciano de Sousa

Nenê quem indicou o nome do inspetor para o Posto. “[...] atendendo que o futuro Posto da Fazenda Canto, que desde já atrevo-me propor, deverá ser denominado de „P. I. INSPETOR IRINEU“, o nome da atual escola [...]”. SILVA JR. A. B. Op. Cit. 2007, p. 59. Relatório apresentado, por Deocleciano de Souza Nenê, ao Sr. José Maria da Gama Malcher, Diretor do SPI, relativo a compra da Fazenda Canto, em Palmeira dos Índios, no Estado de Alagoas, maio de 1952. Rio de Janeiro. Museu do Índio. Mf. 179, Fotgs. 35/37 e 50.

não existiu referência com o mesmo termo e sim apenas à Professora. Assim, iremos nos referir à expressão com cada designação correspondente ao respectivo PI.

Conforme a documentação consultada no PI Pe. Alfredo Damaso existiram seis Auxiliares de Ensino entre 1944 a 1967, sendo que Cícero Cavalcanti de Albuquerque também atou como auxiliar do PIT, ministrando aulas na escola noturna, como o mesmo informou em relatório. Para o funcionamento da Escola, no ano de 1944, foram contratados: a Auxiliar de Ensino Aparecida Silva Feitosa, o Auxiliar de Ensino Wilson Gomes Feitosa e como Agente do Posto foi admitido Cícero Cavalcanti de Albuquerque²⁷². Em 1945, admitiram a Auxiliar de Ensino Rosa de Lima Rocha²⁷³ que ministrou aulas por dois anos e foi substituída pela Auxiliar de Ensino Judith Ferreira Vianna²⁷⁴ que dentre todas parece ter sido a que mais contrapôs as ordens dos Agentes no exercício Escolar no PIT Padre Alfredo Damaso entre os anos letivos de 1947 a 1949²⁷⁵. Possivelmente o SPI era quem contratava todo pessoal, embora fizesse também acordos com Estados e Municípios, porém não encontramos qualquer vinculação nesse caso do PI Pe. Alfredo Damaso.

Esse conjunto de informações evidencia a estrutura do PI e da escola para realizar as ações solicitadas pelo SPI. A relação desses servidores com os indígenas foi traduzida em experiências “novas” para aquele grupo que reivindicava “proteção” do Estado, mas ao

²⁷² Idem.

²⁷³ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Relatório**. 31/12/1945. BR RIO DE JANEIROMI SPI-IR4-072-010f2. Caixa 171. Planilha 10.

²⁷⁴ Judith Ferreira Vianna era solteira, nascida em Gravatá estado de Pernambuco, em Junho de 1912. Exerceu as funções de Auxiliar de Ensino e foi admitida no SPI janeiro de 1945, possivelmente em outros Postos do SPI, porque veio para Alagoas por transferência. Judith atuou como Professora entre os Xukuru em Pernambuco (Pesqueira), de acordo com relatos dos indígenas. Museu do Índio. Rio de Janeiro.

Relatório. 31/12/1947. BR RIO DE JANEIROMI SPI-IR4-072-010-03-f3. Caixa 171. Planilha 10. ²⁷⁴Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Relatório**. 31/12/1947. BR RIO DE JANEIROMI SPI-IR4-072-01003-f3. Caixa 171. Planilha 10.

²⁷⁵ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Relatório**. 31/12/1947. BR RIO DE JANEIROMI SPI-IR4-072-010- 03-f3. Caixa 171. Planilha 10.

mesmo tempo procurava proteger a si mesmo do poder que o órgão usava para transformar os indígenas em subservientes da sua tutela. Assim, a instituição assumia um papel “paternalista”, no sentido de se comportar como “protetora”, mas também controladora e coercitiva. Segundo Thompson, na descrição de Weber sobre as sociedades “tradicionais”, o *locus* para a análise esteve situado nas relações familiares da unidade tribal ou doméstica. E dessas são extrapoladas relações de dominação e de dependência que caracterizavam uma sociedade patriarcal como um todo²⁷⁶. No caso específico dos Kariri-Xokó, a situação foi transposta para o Estado que assumiu o papel de “protetor-controlador”.

Durante os dois primeiros anos em que a Auxiliar de Ensino Judith ministrou aulas parece não ter ocorrido conflitos com os indígenas, nem com o Agente do Posto Agenor da Silva Guedes. No ano de 1949, possivelmente ocorreram tensões de ordens pessoais e administrativas entre a Auxiliar de Ensino e o citado Agente. Por meio de Ofício endereçado a Raimundo Dantas Carneiro, Chefe da 4ª Inspeção Regional do SPI, sediada em Recife. Em abril de 1949 o Agente afirmava que o “estado de indisciplina da Auxiliar de Ensino Judith Ferreira Vianna, estava se tornando cada vez mais afetado”. Em seus argumentos a servidora não estava “obedecendo, ocupando-se tão somente em desrespeitar suas ordens, incutindo nos índios, o que não aconteceu e propagou aos civilizados as maiores injustiças contra sua autoridade”. O Chefe do Posto argumentou que não poderia continuar trabalhando com a Auxiliar e pediu seu afastamento sugerindo substituí-la por D. Rosa de Lima Rocha,²⁷⁷ no entanto não ocorreu, porém a mesma havia ministrado aulas no Posto Indígena nos anos letivos de 1945 e 1946.

Possivelmente as relações dos indígenas com o Estado não era novidade, considerando a história local que apontou para os séculos

²⁷⁶ THOMPSON, E. P. Op. Cit. 1998, p. 28.

²⁷⁷ Rio de Janeiro. Museu do Índio. Agenor de Silva Guedes/Agente do P.I.T. 10/01/1950. Ofício. BR RIO DE JANEIROMI SPI- IR4-072-003-23-fl. Caixa, 171, Planilha 3.

XVII e XVIII com o povoamento da região sanfranciscana, onde o que passou a ser “novo” foi o modelo de relações entre os indígenas e o Estado: dominação e “proteção” se confundiram. Nessas relações é possível acrescentarmos o uso que os indígenas fizeram dessa suposta dominação-proteção, ou seja, foi na construção da indianidade por meio de uma escola “compartilhada” que os Kariri-Xokó se constituíram enquanto povo indígena na segunda metade do século XX. Observou-se, portanto, a (des) continuidade das práticas socioculturais num contexto alterado, ou seja, as aspirações, os temores e tensões surgem num novo contexto, com nova linguagem, novos argumentos e num equilíbrio de forças modificado²⁷⁸.

Na documentação consultada não encontramos resposta ou defesa das acusações do Agente do PIT a Auxiliar de Ensino Judith, pois a mesma foi mencionada por meio de diversos ofícios enviados IR 4. O único documento produzido por Judith foram as Frequências Escolares. No espaço reservado às observações, a citada fez registros justificando a ausência de alunos em sala de aula. No mês de março de 1949, existiam 36 alunos matriculados, com idades entre 6 a 14 anos. Nesse período, frequentaram 35 alunos e um faltou. Mesmo que o número de ausentes não significasse evasão em grande proporção a Professora justificou escrevendo “em virtude da enchente do Rio São Francisco”²⁷⁹ que inundou o prédio escolar como grande parte do aldeamento que retirou muitas famílias indígenas, a frequência correspondia apenas a 15 dias de aulas”²⁸⁰.

No mês de abril, do mesmo ano, dos 36 matriculados nove evadiram. A Auxiliar de Ensino Judith justificou a ausência desses alunos argumentando que “cinco alunos deixaram de frequentar as aulas durante este mês”, porém não nomeou os motivos²⁸¹. Em maio,

²⁷⁸ VENDRAMINI, C. R. Op. Cit. 2012, p. 140.

²⁷⁹ Neste mês, foi registrada uma grande enchente do Rio São Francisco, que invadiu considerável parte do aldeamento ficando 28 [casas] dos índios completamente inundadas, também o prédio escolar e grande

²⁸⁰ Museu do Índio. Rio de Janeiro. 1949. Frequência escolar. Mf.172. Fotog. 166.

²⁸¹ Idem.

13 alunos não frequentam a Escola, porém a Professora justificou que “deixou de frequentar as aulas durante este mês o aluno Etelvino Tingá Filho por se achar ausente daquele acontecimento”²⁸², embora não descrevendo qual foi o acontecimento. Em novembro justificou que a “frequência diminuiu muito durante o mês em virtude de os alunos estarem guardando suas lavouras por que estavam sendo destruídas pelos animais”²⁸³, 12 alunos se ausentaram e 20 compareceram à Escola.

As informações acima sugerem que o SPI não tinha uma proposta educacional adequada para a situação local, o que se perpetuou por todo período de atuação do órgão. Os indígenas ausentavam-se da escola durante os períodos de plantio e colheitas, correspondente aos meses de junho, julho e agosto, mas também durante os rituais do Ouricuri em janeiro/fevereiro e em outras datas que lhes eram convenientes. A escola era “exigida” pelo cumprimento do calendário com os dias letivos anualmente, porém a dinâmica da vida indígena em um espaço rural que seguia o curso e o ciclo da Natureza para produção agropecuária imbricava-se com as exigências da vida “civilizada”. A escola ficava entre os indígenas e o SPI.

É possível inferir que a forma de resistência dos indígenas estava pautada na necessidade de sobrevivência física, sociocultural e econômica. A escola trazia modificações substanciais no modo de vida indígena. Nesse sentido recorremos a Thompson quando afirmou que não se pode passar a vida inteira protestando; é necessário dissimular e lidar com *status quo*. Qualquer sistema de produção conforma as experiências segundo a linha da menor resistência, vivendo à conformidade com suas regras²⁸⁴. Ir à escola, em certo sentido, significava a conformidade sociocultural, física e econômica dos indígenas, pois, aquele momento histórico se impunha aos mesmos como “negociação” com a vida “moderna”, “desenvolvida” e “civilizada”. Thompson chamou atenção especialmente para as

²⁸² Idem.

²⁸³ Idem

²⁸⁴ THOMPSON, E. P. Op. Cit. 2001, p. 262.

relações de produção estabelecida na sociedade – embora não focamos nossas análises na produção como única determinante na organização de vida em sociedade – quando afirmar que:

Por contradição quero dizer, primeiro, o conflito entre o modo de viver as normas da comunidade local e ocupacional daqueles da sociedade “envolvente”. Em segundo lugar, conflitos são as maneiras pelas quais o caráter essencialmente explorador das relações produtivas se torna uma experiência vivida dando origem à manifestação de valores antagonistas e a uma ampla crítica do “senso comum” do poder²⁸⁵.

As relações cotidianas entre os servidores da Escola e do Posto se misturavam com a vida indígena. Essa dinâmica precisava ser controlada pela instituição, porém a ordem do dia a dia era quem ditava as regras e os limites para ambas as partes: os servidores do Posto e os Kariri-Xokó.

Não ficou evidente pela documentação consultada que o Agente do Posto Agenor tinha preocupação com a formação dos alunos indígenas ou se era implicância pessoal com a Auxiliar de Ensino Judith, ou se a mesma realmente não correspondeu com as atividades pedagógicas para o bom funcionamento educacional escolar, ou ainda se foi ela quem provocou a própria demissão. O Agente parecia comungar com a instituição, quando entendia a atuação dos servidores como um ato de caridade, assim Judith teria sido interpretada. O agente informou em relatório a IR4 da seguinte forma:

Sr. Chefe - O Agente Agenor da Silva Guedes do PIT Padre Alfredo Damaso, faz com esta carta, a 2ª, ou a 3ª representação contra a Auxiliar de Ensino Judith Ferreira Vianna, narrando fatos praticados pela mesma e apontando-a como indisciplinada. Essa Chefia, agindo pelo coração e não pela cabeça, visto tratar-se de uma servidora pobre, órfã de pais, sem arrimo algum, vem

²⁸⁵ THOMPSON, E. P. Op. Cit. 2001, p. 262.

com prejuízo da tranquilidade e contra a expectativa do responsável do PIT tolerando e oferecendo tempo para que ela corrija-se dos erros cometidos e procure trabalhar em perfeita harmonia com seu chefe imediato. Entretanto, parece que a Auxiliar Judith não tem compreendido bem esse humanitário gesto e, muito menos, pensado na sua precária condição de assalariada. Continua perturbando a ordem, quebrando a disciplina, criando situações entre os índios e o Agente e assim abusando da caridade cristã da Chefia, cujos predicados nobres são por todos conhecidos. Nestas condições e, atendendo que se trata de feita, a meu ver de caráter transeunte penso que se deve dar mais uma chance à Auxiliar Judith, e, por isso, proponho que ao ofício à mesma, advertindo-lhe que, na próxima vez que tais fatos se repitam, ela será sumariamente dispensada do serviço, mesmo por que não há mais postos indígenas onde ela[?] possa ser localizada²⁸⁶.

Nessa perspectiva, a atuação do chefe de PI compreendeu a docência como caridade e a escola como disciplinadora, porém, menos as letras. Evidenciou também a pouca valorização social da docência submetida ao controle do Posto, gerenciado por pessoas que possivelmente não tivessem formação adequada para compreender o papel social de uma professora ou auxiliar de ensino para a formação do povo indígena KaririXokó.

O Agente Agenor recebeu o Inspetor Especializado Leonel Carneiro enviado por recomendação da Diretoria do SPI, para averiguar as denúncias que Francisco Queiroz e outros indígenas haviam registrado²⁸⁷ contra o Agente. Não especificou qual era a queixa, mas no ano seguinte o Agente Agenor produziu um texto, na formatação de Aviso do Posto, no qual expôs os indígenas em situações específicas de seu cotidiano. Não foi possível identificar se

²⁸⁶ Museu do Índio. RIO DE JANEIRO. **Ofício**. 1949. Mf. 172. Fotog. 215.

²⁸⁷ “Estava neste Posto, o Inspetor Especializado Leonel Carneiro de [ilegível] e que veio enviado da Diretoria do SPI, para rastrear argumentos contra minha pessoa, em virtude de denúncia [ilegível] índios Francisco Queiroz [Ilegível Francisco [ilegível]]”. Posto Indígena Pe. Alfredo Damaso. Museu do Índio. RIO DE JANEIRO. Aviso do Posto. 01/04/1950. Mf. 172. Fotog. 225.

existiam dentre os índios aqueles que fizeram denúncias contra sua pessoa no ano anterior. Segue trechos do documento:

É lamentável dizer-se que um pequeno grupo de índios como tem este Posto, não reconheça do SPI os dinâmicos benefícios que tem prestado aqui, por motivo de sempre viverem em desarmonia uns com os outros, e os descabidos desrespeitos as ordens emanadas do SPI. Os índios daqui, os quais acham-se bastantes civilizados, não respeitam nenhum princípio de disciplina de qualquer ponto de vista do SPI e está sempre ao registro, porque nunca respeitaram.

Com a tendência de combater por mais suave os vícios de jogo a álcool, o Agente, tudo tem feito neste sentido, cujo resultado acercado [?] tem sido verdadeira negação. Diante do exposto, e por ser verdade, deseja o Agente deste Posto, ordens severas para melhor combater tais irregularidades, que sendo combatidas por meio de conselhos, torna-se esta via [?] mais abusiva²⁸⁸.

As afirmações de Agenor eram ser ordeiro, cumpridor do papel paternal na hierarquia e perspectiva do Estado. Nesse sentido, em algum momento, as expressões socioculturais e os valores dos indígenas poderiam opor-se ao abarcante sistema de dominação e controle ²⁸⁹. Conforme Thompson, somente em circunstância excepcionais as pessoas realmente vão além da sua experiência local, de seus valores vividos e apresentam um desafio mais amplo²⁹⁰. A formação dos indígenas não estava restrita às ações de sala de aula, mas também controlada pelo PI e as denúncias dos indígenas representaram incompatibilidade entre os valores educacionais indígenas e de uma cultura letrada que primava pela obediência às instituições.

²⁸⁸ Museu do Índio. Rio de Janeiro. Aviso do Posto. 1950. Mf. 172. Fotog. 243. p. 261.

²⁸⁹ THOMPSON, E. P. Op. Cit. 2001, p. 261.

²⁹⁰ Idem.

Sabe-se que do ponto de vista do SPI, era papel dos Agentes intervirem no funcionamento da Escola e da vida indígena. Não seria uma espécie de “vingança” de Agenor contra os indígenas que o denunciaram? Ou foi uma atitude coerente com suas perspectivas éticas e normativas enquanto Agente da instituição? O Agente Agenor foi o que mais enviou relatórios, avisos, telegramas e outros documentos tratando de reclamações dos indígenas por não atender sua autoridade.

Num relatório datado de dezembro de 1950, Agenor afirmou que havia encerrado o ano letivo pela Auxiliar de Ensino D. Judith Ferreira Vianna, porém os alunos que estavam cursando o 1º, 2º e 3º ano primário, tinham todo o material didático necessário e não demonstraram o desejado aproveitamento, em virtude de poucos esforços da Auxiliar de Ensino²⁹¹. Judith Ferreira Vianna, em dezembro de 1949, foi demitida pelo SPI, “em virtude de seu procedimento indisciplinado”. O Agente do Posto Agenor afirmou:

Na data de 28 de dezembro de 1949, foi demitida do serviço dos índios, a Auxiliar de Ensino com exercício neste Posto D. Judith Ferreira Annana, em virtude de seu procedimento indisciplinado. Dita permitira que apesar de ser órfã de pais, nunca procurou se conduzir no cumprimento de seu dever e respeitar no [ilegível] superior, sempre viveu em inteira desarmonia como agente deste Posto e todos os outros que havia trabalhado, uma vez que ela se prevalecia do estado de órfã, para ridicularizar as autoridades do SPI ser autônoma e induzir as piores injustiças, jurando-as contra as ordens mandos de serviço²⁹².

²⁹¹ No dia 15 deste mês, foi encerrado pela Auxiliar de Ensino D. Judith Ferreira Vianna, o ano letivo. Os alunos que estavam cursando o 1º, 2º e 3º ano primário, que para este mister sempre tiveram devidamente aparelhados de necessidade material Escolar, não demonstraram o desejado aproveitamento, em virtude do puro esforço da Auxiliar de Ensino. Museu do Índio. Rio de Janeiro. IR4. Relatório. 1950. 072. 010.

²⁹² Museu do Índio. Rio de Janeiro. 1949. Aviso do Posto. Mf.172. Fotog. 80.

O foco do processo educacional dos servidores deixou de ser os alunos, pois a preocupação central dos debates estava na medição de forças entre o Agente e a Auxiliar. As poucas vezes que os alunos foram citados era para justificar as atitudes de ambos. Não houve queixas dos indígenas contra a Auxiliar e nem da auxiliar contra os indígenas. E se ocorreram não foram registradas. Não existia a preocupação em adequar o calendário conforme a vida dos indígenas, mesmo evidenciando que em épocas de plantação, colheitas e rituais a Escola teria uma frequência reduzida. A resistência dos indígenas ocorreu na medida em que a prática escolar na perspectiva do SPI confrontava com as necessidades internas da população indígena. A educação formal se constituiu numa necessidade para a maioria dos povos indígenas no Brasil, mas a vida daqueles indígenas estruturava-se em outros processos educacionais como os rituais, a pesca, o artesanato, a lavoura; a Escola seria um elemento “estranho” e “novo” em mudança.

Para o ano letivo de 1950 contrataram a Auxiliar de Ensino Terezinha Wanderley de Jesus Oliveira para substituir Judith. Em relatório, a nova contratada informou a frequência média de alunos masculinos e femininos. A frequência em março, foi de 31 alunos e em dezembro do mesmo ano foi de 32 alunos. Não ocorreram significativas mudanças nas concepções de educação escolar nem de indianidade, apenas houve alteração na frequência escolar com relação ao ano letivo de 1949. Para a Auxiliar recém-chegada e para o Agente do Posto, os indígenas deveriam obedecer às ordens da instituição porque estariam contribuindo para o bem da população indígena.

Agenor demonstrou essa perspectiva quando descreveu em um Aviso do Posto: “Em virtude do repetido praticado pelo índio Pedro Avelino, contra os índios e autoridade do SPI, o qual foi chamado atenção por diversas vezes o que nada quis abandonar, foi preso [?] o dito índio por 2 dias por determinação do Posto”²⁹³.

²⁹³ Museu do Índio. Rio de Janeiro. 1951. Aviso do Posto. Mf.172. Fotog. 389.

As ações intervencionistas do SPI eram vistas como um ato de caridade para a mudança dos indígenas vistos como “incapazes” de serem “civilizados” sem a intervenção do Estado, pois estariam em condições de inferioridade em relação aos demais moradores no Município. A Escola teria o papel de elevar os “caboclos e mestiços” à categoria de civilizados e assim se tornariam capazes de responder por si mesmos, pois acrescentando uma formação escolar básica, estariam preparados para sobreviver como toda população regional. A Auxiliar de Ensino Terezinha Wanderley de Jesus Oliveira ministrou aulas no ano letivo de 1950 e por motivos não mencionados, foi substituída no ano seguinte pela Auxiliar de Ensino Terezinha Wanderley²⁹⁴.

Nesse período existiu uma intensificação na busca pelo atendimento ao reconhecimento de outros povos indígenas no Nordeste. Isso, justificou as constantes trocas de Auxiliares de Ensino no PI Pe. Alfredo Damaso, pois não significava demissão, mas geralmente mudanças de um Posto para outro, por conveniência da instituição, mas também das servidoras. Ao tratar da expansão de PI no Nordeste, Silva argumentou:

A partir dos anos 1940 e durante a década de 1950, o SPI ampliou sua atuação no Nordeste, com a criação de novos postos, atendendo uma demanda de vários grupos étnicos reivindicando o reconhecimento oficial e terras. Os agentes da IR4, para justificar as instalações dos Postos do SPI, realizavam pesquisas documentais em arquivos e bibliotecas, objetivando comprovar que os grupos indígenas ocupavam historicamente terras de antigos aldeamentos. Na lógica do SPI, o órgão, além de se apresentar como redentor dos últimos remanescentes indígenas, estes eram vistos como vitimizados e indefesos precisando ser protegidos e assistidos, para tornar possível uma convivência pacífica com os civilizados²⁹⁵.

²⁹⁴ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Frequência escolar**. 1951. Mf.172. Fotog. 337-360, 474-495.

²⁹⁵ SILVA, E. H. Op. Cit. 2008, p. 212.

Foi nesse contexto que a auxiliar Terezinha Wanderley foi contratada e de certo modo teve destaque pelo tempo de atuação na Escola, mas também por que assumiu variadas funções no PIT, durante 16 anos, em que esteve como servidora do SPI, período que correspondeu aos anos de 1951 a 1967.²⁹⁶

Figura 5 – Auxiliar de Ensino Terezinha Wanderley.



Fonte: Acervo de familiares Wanderley, s/d.

A Auxiliar Terezinha Wanderley demonstrou conhecer a situação em que estavam inseridos os indígenas – o processo educacional pautado nas expressões socioculturais do povo indígena e na educação formal – na medida em que ela se apropriava dos conhecimentos da Região do Baixo São Francisco, produziu efeitos positivos para administração do Posto, aliando os conhecimentos

²⁹⁶ Terezinha Wanderley nasceu em dezembro 1930 e faleceu aos 64 anos, em novembro de 1995. Estudou o Magistério ou Pedagógico no Colégio São Francisco em Porto Real do Colégio, equivalendo ao atual Ensino Médio só que era uma formação específica para o ensino.

técnicos que faziam a professora elaborar diversos documentos como ofícios, avisos, inventários, telegramas entre outros, tratando da suposta falta de condições do PI, da Escola e inclusive das condições desfavoráveis dos indígenas enquanto moradia, trabalho, saúde e educação.

No seu relatório das atividades Escolares do 1º semestre de 1959, a Auxiliar de Ensino referiu-se ao programa Educacional Indígena, elaborado pelo chefe do Setor Educacional e aprovado pela Seção de Orientação e Assistência (SOA)/SPI, cuja realização foi considerada difícil devido às más condições estruturais da Escola e do Posto. Terezinha Wanderley descreveu as principais dificuldades existentes, como a distância das terras em relação ao aldeamento, a necessidade de ferramentas para a formação de hortas, de verbas para a instalação de aviário e formação de pomar, bem como para a criação de porcos, ovelhas, cabras e abelhas, além de livros e materiais para se iniciar uma biblioteca. Apontava também a escassez de água, tornando-se necessário construir um reservatório ou pequeno açude.

A Auxiliar descreveu, em relatório, as “dificuldades” do PI da seguinte forma:

Dando cumprimento ao vosso telegrama nº 203, de 23 de junho próximo findo, quero pedir vênua a V.S., para dizer-vos que somente a 20 de junho chegou as minhas mãos o programa educacional indígena, elaborado pelo Sr. Chefe do Setor Educacional e comprovação do Sr. Manoel Joaquim d'Avila, muito digno chefe da SOA

Assim sendo. O Sr. Chefe, os alunos da Escola do Posto Indígena “Padre Alfredo Damaso”, receberam os ensinamentos que víamos aplicando anteriormente.

A Escola está dividida em duas num só turno (1º e 2º ano primário). Somente agora no início do 2º semestre é que venho procurando dar nova orientação ao ensino. Quero ainda adiantar a V.S., que a realização do programa em apreço, torna-se muito difícil, devido a pobreza da minha Escola e do Posto. Como é do conhecimento de V.S. as terras do Posto ficam muito

distantes do aldeamento e além disso, precisamos para formação de uma horta, por exemplo: de ferramentas, como sejam: enxadas, gadanhos, ancinhos, irrigadores, etc. semente e adubos. Repetição da escrita anterior²⁹⁷.

No mesmo relatório Terezinha Wanderley tratou da impossibilidade de organizar a criação de aves, porque seria necessário a instalação de um aviário, ninhos, material para vacinação, criadores, etc. e ainda acrescentou: “Isto no caso de querer uma avicultura organizada”. E seguiu argumentando que para o caso rotineiro teriam mais facilidade, porém de qualquer maneira precisavam fazer despesas com a organização de pomar, na criação de porcos, de ovelhas, de cabras e de abelhas. Para a professora os ofícios de subsistência evitariam gastos ao estado. A Professora ainda descreveu:

Como sabemos as verbas do nosso serviço são reduzidíssimas e chegam fora da época apropriada para aplicação na agricultura, a Inspetoria ainda não recebeu a verba auxílio aos índios. Com a boa vontade.

Julgo possuir os conhecimentos necessários, aprendidos durante o estágio feito no curso de treinamento de Minas, para cumprir à risca o Programa Educacional em apreço, solicitando apenas, que VS. reserve pequena parte da verba destinada a essa Inspetoria, para aquisição de materiais necessários a 1ª parte do já citado Programa.

A ausência de água, na Colônia, onde trabalham os nossos tutelados, é outro fator de muita importância. Torna-se necessário que seja construído um reservatório ou um pequeno açude, para que durante o verão, não venham às hortaliças secarem com o sol abrasador do nosso sertão.

Torna-se necessário ainda, a aquisição de tintas, cartazes, exemplares de livros para organização ou iniciação de uma pequena biblioteca, etc. prometendo

²⁹⁷ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Relatório**. 1959. Mf. 172. Fotog. 1357-1358.

empregar meus esforços, para que em setembro possa enviar um relatório completo, espero contar com a colaboração de V.S., a qual estou certa que receberei²⁹⁸.

Na documentação consultada não foi possível identificar se o programa foi executado, pois existia uma sequência de reivindicações da servidora em relação às solicitações feitas anteriormente. As auxiliares de ensino que antecederam Terezinha Wanderley não produziram outros documentos, além da Frequência Escolar. Não foi possível saber se isso ocorreu por falta de envolvimento, se não era competência das auxiliares ou se Terezinha Wanderley foi remunerada para exercer outras funções no PI. Ao exercer variadas funções a Auxiliar acumulava atividades escolares e do Posto, convergindo em parte, com os interesses dos indígenas, tendo em vista que não foi contestada pelos superiores, nem pelos indígenas que entrevistamos.

O seu pensamento educacional estava embasado pelos ideais difundidos pelo SPI por meio de cursos que tentavam aproximação com a Escola Nova²⁹⁹, na perspectiva da preparação do sujeito prático, eficiente, capaz de sobreviver no seu próprio meio. Num plano educacional projetado por Boaventura descrevia as ações pedagógicas do PI da seguinte forma:

O plano que apresentamos para resolver o problema social dos selvícolas brasileiros consiste, pois, no aproveitamento real de toda sua orientação social, costumes, famílias, orientação de suas tendências culturais, artística, e econômica, expondo os seus métodos e pontos de vista, tudo através dos processos mais simples da Escola Nova e do Escotismo – sem afastá-los do seu “habitat” – Não é apenas protegê-lo – nem tão pouco instruí-los simplesmente, mas orientá-los

²⁹⁸ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Relatório**. 1959. Mf. 172. Fotog. 1357-1358.

²⁹⁹ A Escola Ativa, Escola Progressiva ou Escola nova, surgiu no fim do século XIX e ganhou força na primeira metade do século XX, foi definida como um movimento que renovou o ensino no Brasil e teve como os principais mentores Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando Azevedo.

com segurança e sem coação, no âmbito de seus direitos e obrigações sociais³⁰⁰.

Considerando as variações registradas por meio dos dados demográficos produzidos pelo Posto Indígena referente aos números das matrículas e de frequência escolar Kariri-Xokó de 1944 a 1967, concluímos que não ocorreu alteração quantitativa nos dados escolares, contrariando o crescimento da população indígena sem aumentar o acesso à Escola das crianças e adolescentes. Não foi descartada a possibilidade de crianças indígenas terem frequentado outras escolas no Município, tendo em vista que a aproximação com a cidade propiciava esse contato entre os indígenas e a cidade.

Mesmo que o SPI discursasse sobre assistência e a mudança dos indígenas em “civilizados” por meio dos processos educacionais formais, nos anos de atuação de Terezinha Wanderley demonstrou a falta da aplicabilidade dos recursos financeiros para tal formação. A ausência de material Escolar e de tudo que necessitava o Posto Indígena ficou evidente em todos os anos que a Auxiliar de Ensino emitiu documentos para a central da IR4 em Recife.

A assistência do Estado ficou num plano ideal e discursivo, no entanto na prática, a marca do órgão era da negação da assistência em quase todas as dimensões daquilo que propunha o SPI. Reafirmamos que nesse processo da “falta de assistência” registramos também a resistência dos indígenas, quando se negavam a seguir as recomendações do chefe do PI ou da escola. As noções de higiene, por exemplo, contrastavam com a falta de saneamento básico, as indicativas de construção de hortaliças e criação de animais necessitavam de espaço e terrenos apropriados.

³⁰⁰ CUNHA, Boaventura Ribeiro da. **Educação para os Selvícolas**. Ministério da Agricultura. Ministro do C.N.P.I. s/d, p. 394. Museu do Índio. Rio de Janeiro.

3.3. Memórias escolares e de estudantes Kariri-Xokó

As memórias dos estudantes na Escola do SPI do povo indígena Kariri-Xokó singularizaram as diversas facetas e posturas da instituição na sua proposta educacional, mas ao mesmo tempo contribuíram para a ressignificação e redimensionamento da educação formal e dos processos educacionais, em Alagoas. Na medida em que as experiências de vida dos indígenas estabeleceram relações diretas na elaboração de políticas educacionais, não só para essa população, mas também para a sociedade alagoana no contexto do país na época. É importante perceber que a maioria das populações que naquele período vivia no campo, inserida num contexto rural, portanto em uma situação que denunciava a diversidade populacional sem acesso à Escola, que quando existia era de condições estruturais precárias.

Mesmo que a instituição SPI corroborasse com a perspectiva educacional da Escola Nova, no que dizia respeito à ideia de produção e de “desenvolvimento” do Brasil, o que contrariava os interesses das populações indígenas, admitia que a educação devesse ser específica, que atendesse os costumes, “respeitasse” as características geográficas e culturais de cada povo. Porém, não abandonavam o pensamento pedagógico predominante daquele período que buscava desenvolver o país introduzindo no cotidiano indígena uma perspectiva de vida “assimilacionista” para aquelas populações. As práticas “civilizadas” significavam reconhecer os indígenas como diferentes, mas teria que “corrigir”, por meio de processos brandos e civilizados a sua suposta “incapacidade” intelectual, moral e profissional, por meio da educação formal. Nas memórias de estudantes indígenas Kariri-Xokó, sobre o período acima referido, pouco recordaram da escola. Ao que pareceu, a educação formal não era a principal atividade para crianças e jovens indígenas na época. Os valores sociais e econômicos da presença escolar entre os indígenas foram criados na relação com a sociedade.

A documentação produzida pelo PI trazia informações relevantes sobre o cotidiano indígena, porém recorreremos também, às memórias de indígenas que estudaram na escola do SPI. Isso porque

compreendemos as “redes” de contato dos indígenas como um dos fundamentos do bom estabelecimento que preza o entendimento em profundidade das razões de segmentos organizados que compõe o todo³⁰¹. Assim, a história oral nos possibilitou, por meio das entrevistas, estabelecer relações entre as fontes documentais produzidas pelo PI e as memórias de estudantes.

Em entrevista, Railde Perigipe Tononé, senhora de 69 anos, moradora da Aldeia Kariri-Xokó, em Porto Real do Colégio, afirmou que estudou a Alfabetização na Escola do Posto Indígena do SPI. Quando entrevistada vivia da aposentadoria, com funções domésticas e na agricultura. Foi também ceramista (louceira). Nasceu em 1947, no mesmo Município, onde passou toda sua juventude. Afirmou que a maior lembrança que tinha não era das brincadeiras, mas do trabalho: “a gente fazia bem era trabalhar mesmo. A gente saía de manhã, ia trabalhar, quando moça trabalhava a semana toda, ia pescar”³⁰². Assim, como para grande maioria das filhas de trabalhadores do campo, Railde dedicou-se ao sustento familiar e à Escola, embora educação formal não fosse prioridade, frequentava quando não tinha ocupações relacionadas às “necessidades da casa”.

Não tinha essa história de brincar não. A brincadeira era trabalhar. Nessa época, fazia potinho. Comecei a fazer potinho assim, com a minha mãe, ela fazia os grandes e eu fazia os pequeninhos. Ali fazia aqueles cem potes, cinquenta aí o homem vinha comprar cru, comprava para ir queimar. A minha infância foi assim³⁰³.

³⁰¹ MEIHY, J. C. S. B; HOLANDA, F. Op. Cit. 2011, p. 54.

³⁰² TONONÉ, Railde Perigipe. Aldeia Kariri-Xokó, Município de Porto Real do Colégio-AL. Entrevista realizada em junho de 2014.

³⁰³ TONONÉ, R. P. Op. Cit. 2014.

Figura 6 - Railde Perigipe Tononé – Indígena Kariri-Xokó.



Fotografia: Gilberto Ferreira Data: junho, 2014. Aldeia Kariri-Xokó.

Consideramos as narrativas como uma das formas de releitura do passado, ou seja, de pistas para conhecer o passado³⁰⁴. Assim, nosso contato com os estudantes Kariri-Xokó, a exemplo de Railde Peregipe, proporcionou aproximação de versões da história que envolveu órgão, servidores e indígenas. Nessa perspectiva Verena considerou que,

[...] as narrativas na história oral (e não só nelas) se tornam especialmente pregnantes, a ponto de serem “citáveis”, quando os acontecimentos no tempo se imobilizam em imagens que nos ensinam algo mais do que uma versão do passado. Nem todas apresentam essas possibilidades, mas quando apresentam, podem se tornar ricos pontos de partidas para a análise³⁰⁵.

Seguindo a perspectiva defendida pela citada autora, consideramos os relatos de Cícero de Souza Santiago, 86 anos, Cacique Kariri-Xokó que nasceu e ainda mora na Aldeia,

³⁰⁴ VERENA, A. Op. Cit. 2004, p. 78.

³⁰⁵ VERENA, A. Op. Cit. 2004, p. 89.

imprescindível para nossas análises. O Cacique estudou na Escola do PI do SPI, nos anos de 1940 e chegou até o 3º livro, que correspondia possivelmente ao 5º ano do Ensino Fundamental na atualidade. Aposentado, com papel relevante como Cacique, participou do movimento indígena no Nordeste e em Alagoas, desde a década de 1980 aos dias atuais. Santiago avaliou a educação dizendo que foi boa, mesmo sendo até o 5º ano, porque não tinha como continuar os estudos em Porto Real do Colégio, mas quem possuía condições financeiras viajava para em Penedo, Maceió ou Aracaju. Avaliou a Escola do SPI como positiva e afirmou: “nós num tinha (sic) conhecimento de nada, num (sic) tinha Escola e o SPI trouxe aquele conhecimento... Quando terminei o quarto ano eu sabia ler e escrever”³⁰⁶.

Figura 7 – Cicero Santiago. Cacique Kariri-Xokó.



Fotografia: Gilberto Ferreira. Junho 2014. Aldeia Kariri-Xokó.

³⁰⁶ TONONÉ, R. P. Op. Cit. 2014.

Cicero Santiago foi um dos poucos, ou talvez, o único aluno da Escola do PI do SPI que assumiu a função de Professor. Segundo seus argumentos, foi contratado pelo Município de Porto Real do Colégio em 1962 para ministrar aulas aos adultos no turno noturno. Não foi encontrado registro do SPI a respeito, somente as fontes orais – talvez os registros tivessem sob responsabilidade do Município, o que não foi possível verificar. Santiago demonstrou um amplo conhecimento formal e histórico-político sobre os povos indígenas no Nordeste. Ele foi uma grande liderança considerada pelos outros povos naquele período, sobretudo para os Xukuru-Kariri, principalmente no que dizia respeito ao universo religioso, nomeado como Ouricuri³⁰⁷.

Reuniu em Santiago a experiência vivida sem abandonar a percebida³⁰⁸, embora a sua formação escolar pudesse ser considerada “limitada” para altas reflexões, havia um equilíbrio pela força do vivido. Podemos considerar que o Cacique experimentou um processo de autoformação que aconteceu efetivamente a partir das experiências históricas conquistadas e apreendidas por homens e mulheres concretas no dia a dia³⁰⁹.

Assim como Cicero Santiago, o atual Pajé Júlio Queiroz Suíra, foi e é também, uma liderança Kariri-Xokó que contribuiu para o movimento indígena em Alagoas e no Nordeste, principalmente nas três últimas décadas do século XX. Nasceu, em 1936, em Porto Real do Colégio, onde vivia na ocasião em que foi entrevistado. Estudou na Escola do Posto Indígena do SPI, entre os anos de 1949-1952 e afirmou que teve uma “infância mais sadia, era menos complicada. Existia mais respeito. Na minha época, toda criança respeitava os mais velhos. Fui uma criança querida de todos os meus amigos, eu nunca fui menino de brigar”. O Pajé Júlio pareceu gostar da sua infância

³⁰⁷ SANTIAGO, C. S. S. Op. Cit. 2014.

³⁰⁸ Ver: THOMPSON, E. P. **A Miséria da teoria**. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

³⁰⁹ MELO JÚNIOR, João Alfredo Costa de Campos. **O conceito de experiência histórica em Edward Thompson**. Disponível em: http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300653140_ARQUIVO_Anpuh2011.pdf.> Acesso em: 23 de mar. 2016. p. 3.

quando descreveu que “brincava de pião, de cavalo de pau, não existia televisão”.

Ao tratar da Escola, Queiroz descreveu que cumpria as tarefas escolares como forma de obediência aos pais e as auxiliares de ensino, algo que considerou fundamental na educação de um jovem indígena. “Então só cuidava ali da lição, jogava bola, então e pelada e tomar banho no rio. Quando vinha da Escola fazia meus dever (sic) e ia brincar né? Mas primeiro deixava pronto pro outro dia”³¹⁰.

As lembranças de Queiroz embora sendo uma versão particular positiva da escola, não foi possível desvinculá-las das experiências dos seus parentes Kariri-Xokó pois, parte do processo de formação do Pajé estava centrada na sobrevivência coletiva enquanto etnia. Ao tratar de lembranças coletivas e individuais Halbwachs afirmou:

A ideia que representamos mais facilmente, composta de aspectos tão pessoais e particulares quanto o quisermos, é a ideia que os outros fazem de nós; e os acontecimentos de nossa vida que estão sempre mais presentes são também os mais gravados na memória dos grupos mais chegados a nós. Assim. Os fatos e as noções que temos mais facilidade em lembrar são do domínio comum, pelo menos para um ou alguns meios. Essas lembranças estão para "todo o mundo" dentro desta medida, e é por podermos nos apoiar na memória dos outros que somos capazes, a qualquer momento, e quando quisermos, de lembrá-los³¹¹.

Da infância à fase adulta, o entrevistado estabeleceu uma linha do tempo, relacionando pobreza e miséria, mas sem atribuir negatividade a sua vida. A fase adulta trouxe possibilidades de contatos com outros mundos. Por meio do futebol, conheceu outras situações e tornou-se conhecido por políticos locais, estabelecendo relações que contribuíram para as articulações políticas e para se projetar como um líder internamente. Era preciso se relacionar com a sociedade, pois estabelecia parte dos limites dentro da aldeia, por isso

³¹⁰ SUÍRA, J. Q. S. Op. Cit. 2014.

³¹¹ HALBWACHS, M. Op. Cit. p. 49.

foi necessário compreender os agenciamentos para negociar melhores condições onde vivia. O Pajé Júlio Q. Suíra seguiu argumentando:

Vim me desenvolver mais depois de dezenove anos em diante, depois que me casei, vivi no meio da sociedade, porque aprendi a jogar futebol, fui um dos melhores aí da cidade, vivia na sociedade, através do conhecimento do meu pai. Aí foi como vim ter mais um divertimento melhor, já depois de casado, né? Casei muito novo e peguei também meu conhecimento, meu pai era muito conhecido na cidade, cidade pequena assim todo mundo se conhece. Aí o conhecimento dele também veio (...) aí foi como eu me diverti, também peguei a trabalhar, ganhava bem, na época trabalhava aqui na sementeira, aqui mesmo onde tô morando, o time todo era empregado aqui eu era empregado. Trabalhava não só para ganhar o dinheiro, por causa do jogo de futebol né, o patrocínio era da prefeitura, todos os funcionários daqui era do lado prefeito, então tinha que ser do lado do prefeito né, foi quando eu vim ter uma vida melhor. Mas antes, meu pai não tinha nada, minha mãe louceira, vivia de fazer louça. E meu pai ia ganhar, trabalhar, arrumar um dia alugado onde fosse, na enxada, de foice, o que fosse³¹².

Embora fosse uma imagem representativa, acabou confirmando a presença feminina na produção de cerâmicas entre os Kariri-Xokó. A escola não registrou essas atividades na documentação escolar, nem tampouco utilizou como estratégia pedagógica, porém fazia parte da produção econômica coordenada pelo Posto Indígena.

³¹² SUÍRA J. Q. Op. Cit. 2014.

Figura 8 – Crianças Kariri-Xokó com cerâmica (potes) de barro na cabeça.



Fonte: Coleção Etnográfica Carlos Estevão de Oliveira.
Recife, Museu Estado de Pernambuco/MEPE. s/d.

Figura 9 – Exposição louças na calçada do PI Pe. Alfredo Damaso.



Fonte: Coleção Etnográfica Carlos Estevão de Oliveira.
Recife, Museu Estado de Pernambuco/MEPE, s/d.

Figura 10 – Mulheres e crianças Kariri-Xokó com potes de barro.



Fonte: Coleção Etnográfica Carlos Estevão de Oliveira.
Recife, Museu Estado de Pernambuco/MEPE. s/d.

As atividades promovidas por meio dos processos de aprendizagem formais eram uma possibilidade de modificar o trabalho “pesado” de jovens indígenas que atuavam em roças de fazendeiros no Município de Porto Real do Colégio e outros municípios vizinhos. Essa perspectiva de suposta ascensão social por meio da Escola foi disseminada pelos ideais educacionais da época e assim, não era diferente para os indígenas.

Figura 11 - Pajé Júlio Queiroz.



Fotografia: Gilberto Ferreira. Junho de 2014. Aldeia Kariri-Xokó.

Estava em curso, uma divisão social do trabalho. Fundamentado na ideia de que a escola formaria um trabalhador preparado pelo intelecto e o outro, no modo de vida fora do espaço escolar que permaneceria formando indígenas para o trabalho manual, supostamente de menor valor político e econômico perante a sociedade local. O desenvolvimento econômico que se ampliava no país, envolvia relações entre os vários grupos que se apresentavam pelo distanciamento entre as classes sociais, assim como a distância entre o trabalho intelectual e o manual³¹³. Assim, em alguns momentos, a cultura e os valores indígenas opunham-se ao abarcante

³¹³ ANDREOTTI, Azilde L. **A educação escolar como projeto de ascensão social e progresso no país nos anos 30 e 40 através do jornal a Voz da Infância da biblioteca Infantil de São Paulo.** Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo1/023.pdf>>. Acesso em: 24 de mar. 2016.

sistema de dominação e controle³¹⁴. Os exemplos mais evidentes de resistência estariam na formação dos indígenas Kariri-Xokó no Ouricuri, pois eram formados pelos conhecimentos de Pajés como Júlio Queiroz, que aprendeu com seu pai também Pajé. Com a experiência, um

Pajé “dá uma série de conselhos que servem como uma espécie de orientação”³¹⁵ ao povo indígena.

Com o uso de cadernos, papéis, penas, lápis, borrachas, cartilhas, livros, giz, quadro, bancos, mesas, mapas, lamparinas para uso noturno, as Auxiliares de Ensino e os alunos construíram os conhecimentos, contando com a falta de parte desses materiais durante os anos letivos³¹⁶. Railde Perigipe Tononé acrescentou que “era o livro de ABC, tabuada, esses livros de 1ª ano, 2ª ano. Falavam que era Getúlio” que enviava o material Escolar. Em 1951, Agenor, Agente do Posto, comunicou que faltava material para atender os índios em suas necessidades. Organizou e enviou para o Sr. Chefe da 4ª IR solicitando a remessa de ferramenta, medicamentos, tecidos, material escolar e de higiene, bem como recursos para reparo dos prédios do

³¹⁴ THOMPSON, E. P. Op. Cit. 2001, p. 261.

³¹⁵ SILVA, Cristiano Marinho Barros da. “Vai -te para onde não canta galo, nem boi urna...” diagnóstico, tratamento e cura entre os Kariri-Xocó. In: ALMEIDA, Luiz S. de (Org.). **Índios do Nordeste: temas e problema 5**. Maceió, EDUFAL, 2004, p. 73.

³¹⁶ Cr\$ 380,50 0024 Recebido do Sr. Dr. Raimundo Dantas Carneiro, Chefe da Quarta Inspetoria Regional do Serviço de Proteção aos Índios, a importância de trezentos e oitenta cruzeiros e cinquenta centavos, (Cr\$ 380,50) proveniente da venda de material Escolar e de expediente abaixo discriminado, que fiz para o Posto Indígena Padre Alfredo Damaso, localizado em Porto Real do Colégio, Estado de Alagoas, a saber: 150 Cadernos Escolares a Cr\$0,90; Cr\$ 135,00 100 Penna 0,40; 40,00; 10 Dúzias de lápis 2,60; 26,00; 3 Talões para Telegramas; 16,50; 49,60 1 Litro de tinta Pelikan por 30,00; 1 Resma de papel algodão; 100,00. Soma Cr\$ 380,50 Somatório da importância acima inscrita. Para maior clareza, firmo o presente em cinco vias, para um só fim. Propriá [selo] 1949 Selado c/ Cr\$ 1,30 c/ Via Foi recebido o material Posto Indígena Padre Alfredo Damaso, 4 de novembro de 1946 Agenor da Silva Guedes [assinatura] Agenor da Silva Guedes. VIII do SPI Museu do Índio. Rio de Janeiro. Recibo. 1946. Mf. 172. Fotog. 15.

SPI e para limpeza dos móveis³¹⁷. Não foi possível confirmar se as solicitações foram atendidas, porque outros documentos foram elaborados tratando da necessidade de verbas ao posto, os avisos continuaram apresentando a falta de condições de funcionamento do PI a partir dos anos 1951 a 1967.

Considerando a documentação analisada, constatamos a falta de materiais didáticos e de apoio pedagógico, pois existiam pedidos de recursos em quase todos os avisos do Posto emitidos durante todos os anos de atuação do órgão. Essa situação foi observada também em outros postos indígenas na IR4, como evidenciada nos avisos de postos da Inspetoria IR4³¹⁸.

A merenda escolar não foi uma das mais citadas em documentos e nos argumentos dos Agentes e nem da Auxiliar Terezinha Wanderley. Não ficou evidente se existia com regularidade, mesmo quando Railde Perigipe Tononé que estudou na escola do Posto Indígena, entre os anos de 1953-1954, afirmou que geralmente a merenda era enviada para as casas: “nessa época tinha não, às vezes eles mandava (sic) assim vinha para as casas. Mais eles mandavam para os pais vim (sic) buscar e levava para casa, tinha massa de pão, leite em pó”³¹⁹. Sobre a merenda, Maria Jandira Ferreira, 72 anos, que estudou no mesmo período que Railde afirmou que “tinha, mas num era direto não, tinha um tempo depois faltava. Vinha da rua, era pão”³²⁰. Jandira continuou afirmando que “o padrinho mesmo, o Cacique nesse tempo também ajudava, trazia os pão (sic) da rua”³²¹.

Existia uma espécie de acordo do Posto com as padarias da cidade. A massa – farinha de trigo – para produzir os pães era cedida

³¹⁷ Museu do Índio. Rio de Janeiro. Aviso do Posto. 1951. Mf. 172. Fotog. 395. ³¹⁷Museu do Índio. Rio de Janeiro. Mfs. 172, 167.

³¹⁸ Museu do Índio. Rio de Janeiro. Mfs. 172, 167.

³¹⁹ Museu do Índio. Rio de Janeiro. Aviso do Posto. 1951. Mf. 172. Fotog. 395.

³²⁰ Maria Jandira Ferreira, Aldeia Kariri-Xokó, Município de Porto Real do Colégio Alagoas, entrevista realizada em junho de 2014. ³²⁰Maria J. F. Op. Cit. 2014.

³²¹Maria J. F. Op. Cit. 2014.

³²¹ Maria J. F. Op. Cit. 2014.

pelo SPI a padaria e o pagamento, era recebido em pães. Nas palavras de Jandira, quando havia merenda, “era hora do recreio, eles colocava (sic) dois pão para cada um na bancada”³²². Agenor da Silva Guedes assinou um recibo informando valores utilizados para a compra de merenda escolar. Um dos poucos documentos que confirmava essa prática foi o registro da falta de recursos:

Neste mês, foi recebida a importância de Cr\$ 1.800,00 da 4ª IR por conta da verba material, a qual foi empregada conforme ordem, nas aquisições de querosene, para distribuições aos índios de merenda composta de pão e manteiga, para os alunos da Escola deste Posto. A recebida distribuição foi iniciada no dia 20 do aludido mês³²³.

Foi indicada a plantação de hortaliças, como proposta do SPI, para a merenda escolar e deveria ser produzida sob a orientação do Agente do Posto e da Auxiliar de Ensino, envolvendo alunos e comunidade. A merenda se configurou num instrumento político para a consignação da terra, uma vez que as hortaliças necessitavam de espaço, solo fértil e água para sua produção. A necessidade da Escola não poderia ser vista desarticulada das demais, como a terra, por exemplo. O SPI, enquanto instituição, objetivava civilizar os indígenas por meio dos processos formais e ao mesmo tempo em que justificava a presença do órgão, afirmava a etnicidade dos indígenas,

³²² Maria J. F. Op. Cit. 2014

³²³ Recibo expedido por José Lujário da Silva para merenda dos alunos da Escola do Posto Indígena Padre Alfredo, o seguinte: 3 Quilos de manteiga a Cr\$ 50,00 igual a Cr\$ 150,00; 1.700 pães 0,50 somando 850,00 Soma Cr\$ 1.000,00. Importa a presente conta em MIL CRUZEIROS (Cr\$ 1.000,00), que recebi do Sr. Dr. Raimundo Dantas Carneiro. Chefe da Quarta Inspetoria Regional do Serviço de Proteção aos Índios. Para maior clareza firmo o presente em cinco vias, para um só fim. Porto Real do Colégio 25 de setembro de 1951 José Luiz da Silva [selo] Selado c/ Cr\$ 2,50 c/ via. Foi recebida a quantia constante deste recibo. Posto Indígena Padre Alfredo Damaso, 25 de setembro de 1951, Agenor da Silva Guedes, Escrevente Datilógrafo, 22 do SPI Museu do Índio. Rio de Janeiro. Recibo. 1951. Mf. 172. Fotog. 544.

na medida em que entendia suas diferenças, inclusive de um território específico para tal realização:

O programa da SOA de realização de cultura de hortaliças pelos alunos indígenas para custeio de merenda Escolar, é magnífico, entretanto só se fará quando tivermos terras e que nas mesmas hajam condições propícias como sejam terrenos regados com água. Possuem os índios dois terrenos sem água, um de 50 hectares a três quilômetros da margem do Rio São Francisco e de sua aldeia na margem do dito Rio, que dita aldeia e arredores da cidade de Colégio e o outro terreno lista duas léguas da dita aldeia. O outro terreno é reservado para a prática dos cultos religiosos³²⁴.

As “boas” condições de funcionamento do Posto tornaram-se também um aspecto necessário para os indígenas. Subestimar o papel da Escola, na perspectiva do SPI, seria um erro, mas moldá-la como processo único, seria outro erro. As condições de funcionamento da Escola implicavam numa estratégia pedagógica para as auxiliares e o agente do Posto Indígena tentar manter os alunos em sala de aula, mas também para manterem seus empregos como servidores do órgão. Para os indígenas a escola poderia significar melhores condições de vida, como também possibilidades de espaços para negociações, ao mesmo tempo em que fortalecia os indígenas em sua etnicidade. Para o órgão, a falta de atuação se configurava como práticas “desmoralizantes”, quando não assistiam os indígenas conforme suas próprias propostas enquanto proponente da educação escolar. Em dezembro de 1944, o Auxiliar Cicero Cavalcante de Albuquerque do PIT enviou para a IR4, em Recife, o orçamento para o ano de 1945 e

³²⁴ Museu do Índio. Rio de Janeiro. Aviso do Posto. 1960. Mf. 172. Fotog. 1406. Todos descendentes de índios Cariris deste Posto estão em preparação de terrenos para agricultura os quais estão satisfeitos por terem recebido cinquenta e sete (57) enxadas do SPI Terrenos só darão melhor lavoura quanto menos trabalhos determinação do SPI com a trabalhada deste Posto vamos ter algumas tarefas cultivadas para atender a merenda Escolar, apesar do dito favorecido se opor aos serviços braçais Museu do Índio. Rio de Janeiro. Aviso do Posto. 1961. Mf. 172. Fotog. 1494.

argumentou que “as coisas de mais necessidades para o PI. Pe. Damaso era (sic) fardas para os meninos da Escola, no valor de dois mil cruzeiros”³²⁵.

Em 1948, Agenor da Silva Guedes, Agente Referência do SPI, assinou um relatório referente ao mesmo ano no qual anunciou que “os alunos saborearam boa merenda e recebem dois fardamentos durante o ano”³²⁶. Jandira, indígena Kariri-Xokó, estudou até a 2ª série na Escola do SPI e acrescentou que a farda “era um pano azul, a saia das meninas e a blusinha branca com três letras no bolso, era S, P e um I”. Lembrando ainda que a farda “era no tempo de Getúlio, ele mandava as coisas para a escola, mandava pano para fazer farda, mandava esse negócio de livro”³²⁷.

Nos relatos de Tononé e até mesmo na documentação produzida pelo PI a educação escolar era compreendida pelo órgão, agentes e até mesmo indígenas como doação ou mesmo caridade e não como um dever do Estado e direito da população. Essa perspectiva era também sustentada pela política regional e local quando desempenhavam um papel paternalista, baseado na troca de favores³²⁸. Tratando das relações de trabalho dos Kariri-Xokó, uma pesquisadora afirmou que existia uma espécie de clientelismo para o acesso dos índios nas terras da Sementeira. Para a autora efetivamente essa prática se concretizava a partir de uma relação clientelista estabelecida entre candidato, o uso da terra e o funcionário administrativo do Posto³²⁹. Prática que se estendia como ação formadora da sociedade de Porto Real do Colégio e dos Kariri-Xokó.

Essa perspectiva pode ser compreendida a partir de observações feitas por Hostins quando defendeu o processo educativo como deformador dos sujeitos, na medida em que a lógica econômica e política minimizam a formação humana:

³²⁵ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Relatório**. 1944. 072-010-0-f7.

³²⁶ Museu do Índio. Rio de Janeiro. SPI – IR4. **Relatório**. 1948. 072-010-04-f3.

³²⁷ TONONÉ, R. P. Op. Cit. 2014.

³²⁸ Ver: VERÇOSA, E. G. Op. Cit. 2006; TENÓRIO, D. A. Op. Cit. 2009.

³²⁹ MATA, Vera L. C. Op. Cit. 2014.

Observamos de uma forma cada vez mais rápida e incisiva a deformação do nosso processo educativo diante de um conjunto de pressões temporais, técnicas, instrumentais de formação, em que o sujeito tem sido mutilado por muitas lógicas (econômica, política, informacional), tendo reduzidas suas capacidades mentais e instrumentais. Não há que se formar sujeitos pensantes, mas indivíduos produtivos. Nesse contexto, o sujeito humano corre o sério risco de ser minimizado, ao estar mentalmente bloqueado, não vendo mais realidades além daquele que está nos livros³³⁰.

Por meio da documentação do SPI não foi possível afirmar se ocorriam aulas nos três turnos, pois as Frequências Escolares não informaram esses dados e as memórias dos alunos não trataram com precisão, porém os relatórios de 1944 e 1945 sugerem que havia aula diurna e noturna, sem especificar se era matutino ou vespertino³³¹. Cicero de Souza Santiago foi um dos alunos que após concluir o primário ministrou aulas e segundo seus relatos, era contratado pelo Município. Provavelmente a prefeitura do Município de Porto Real do Colégio por intermédio dos Agentes do Posto contratava “professores leigos” para ministrar aulas na aldeia. Santiago foi aluno do Posto e posteriormente atuou como professor.

Assumindo uma postura de professor afirmou:

Eu dei aula pelo Município em 1962. Para os índios, das 7h até às 10 h, 11 h da noite, num tinha energia aqui nesse tempo, aí o chefe... compraram uma bomba que clareava muito, enchia e dava ar aí clareava, quando ia se acabando o ar enchia de ar. Tinha uns 30 alunos, as matérias era aquilo que a gente tinha conhecimento, o primeiro livro, tinha uma história o livro pequeno Escolar, coração de criança, então tinha aquelas história. A gente passava para tirar ditado, pra escrever, o que tinha ali naquele livro, história do Brasil, geografia,

³³⁰ HOSTINS, Regina Célia Linhares. O modo de fazer pesquisa de E. P. Thompson In: MULLER, Ricardo Gaspar; DUARTE, Adriano Luiz. **E. p. Thompson: política e paixão**. Chapecó, Argos, 2012, p. 144-145.

³³¹ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Relatório**. 1944- IR4. SPI. 072-010-00-Fs. 2, 3. Museu do Índio. Rio de Janeiro. Relatório. 1945 - IR4. SPI. 072-010-01-F3.

manuscrito, até manuscrito a gente ensinava até aquilo, que o pessoal dizia que era letra de doutor, que as letras era tudo engarranchada... A gente ensinava mais os adulto a noite, de dia eles iam trabalhar e quando era a noite eles vinham estudar, pra aprender ao menos a fazer o nome, eles queria, só falavam em assinar o nome, quando eu assinar meu nome, pra mim já ta bom. Outros índios também deram aulas, finado José de morena que era José de Carvalho, José Iramenon, todos morreram, Manuel Iramenon. Quando o doutor chegou pra criar o campo de sementeira, aí expulsou nós, tirou nós daqui, num tinha ninguém pra nos defender, só Deus, aí tirou nós praquela rua São Vicente, e deixou nós, a Escola, o posto foi criada ali na quina, primeiro foi lá na frente, aí o SPI comprou aquela casa botou o posto ali, depois foi criado duas Escolas encostada, aí chegou mais professora, foi nessa época que Terezinha Wanderley abandonou, a mulher lá de Águas Belas também lecionou aqui. As duas Escolas³³².

Encontramos na narrativa de Santiago um conhecimento não só escolar, mas também e principalmente construído num conjunto de relações complexas que envolveram experiência interna enquanto povo indígena e na interação com a sociedade local. Seus relatos, na perspectiva da história oral, expressaram uma variedade, um tom especial, característico de documentos pessoais³³³. Segundo Alberti,

É da experiência de um sujeito que se trata; sua narrativa acaba colorindo o passado com valor que nos é caro: aquele que do homem um indivíduo único e singular em nossa história, um sujeito que efetivamente viveu – e, por isso dá vida a – às conjunturas e às estruturas que de outro modo parecem tão distantes. E, ouvindo-o falar, temos a sensação de ouvir a história sendo contada em um contínuo, temos a sensação de que as discontinuidades são aliadas e recheadas com ingredientes pessoais³³⁴.

³³² SANTIAGO, C. S. S. Op. Cit. 2014.

³³³ VERENA, A. Op. Cit. 2004, p. 14.

³³⁴ VERENA, A. Op. Cit. 2004, p. 14.

Quanto a documentação consultada do SPI, havia limitação nas informações, porque as estruturas das Frequências Escolares se resumiam em listas com os nomes dos alunos, com o sexo, a idade, o número de matriculados, o número de presenças, de faltas, do mês e do ano. As avaliações eram definidas como aproveitamento bom, regular ou péssimo. Existia também um espaço para as observações, mesmo assim, poucas vezes foi preenchido com informações pedagógicas. Havia um número elevado de faltas, seguindo as informações registradas, às vezes justificadas pelas Auxiliares de Ensino, que ocorriam em determinados meses em razão das atividades no campo como o plantio e as colheitas. Mas, também a falta de fardamentos, merenda e material escolar se constituíam em motivações para a evasão.

Durante o ano letivo os indígenas modificaram o calendário escolar, por estarem 15 dias no Ouricuri, para celebração de rituais religiosos. O relatório das atividades do PI Padre Alfredo Damaso, referente ao 1º trimestre de 1955, informava que a Escola havia funcionado regulamente, com frequência média de 40 alunos, exceto no período de 15 dias quando os indígenas “se achavam no seu retiro religioso Ouricuri”³³⁵. Um ofício de 1952 informou que os indígenas solicitaram a IR4 auxílio para os festejos da tradicional festa comemorada no mês de janeiro, que era o Ouricuri³³⁶. As atividades religiosas não só modificavam a rotina das aulas na Escola, como também intervinham em todas as ações do Posto, inclusive envolvendo-o com parte das despesas. Em 1952, a produção de cerâmica informada a IR4 dizia que era “muito pequena, em virtude da ocupação dos índios na tradicional Festa do Ouricuri”³³⁷. Portanto, ocorria interferência a tentativa de controle do órgão desde a produção econômica dos índios até a produção sociocultural.

³³⁵ Museu do Índio. Rio Janeiro. **Relatório**. 1955. Mf. 172. Fotog. 1001-1002.

³³⁶ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Ofício**. 1952. Mf. 172. Fotog. 701.

³³⁷ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Movimento de Renda**. 1952. Mf. 172. Fotog. 634.

As práticas dos rituais no Ouricuri se constituíram em resistência à educação Escolar por serem conhecimentos elaborados que tinham como base as experiências, sem a necessidade do registro escrito. A educação formal se construiu como necessária no século XX, por isso se discursava como condição básica para ascender ao desenvolvimento e à civilização, essas práticas equivaliam para os Kariri-Xokó, alfabetizarem-se, mas a maioria deles, não ultrapassava a 4ª série (5º ano no atual Ensino Fundamental).

Em janeiro de 1959, a Auxiliar de Ensino Terezinha Wanderley enviou o Relatório das Atividades referente ao primeiro semestre, em cumprimento às solicitações do Telegrama nº 203, de junho, informando que somente no dia 20 do mesmo mês havia chegado o Programa Educacional Indígena, elaborado pelo Chefe do Setor Educacional e aprovado por Manoel Joaquim D'Avila, chefe da SOA. Segundo Terezinha Wanderley (1959) “os alunos da Escola do Posto Indígena Padre Alfredo Damaso, receberam os ensinamentos que vinham sendo aplicados anteriormente”³³⁸. A Escola estava funcionando com o primeiro e segundo ano primário num só turno e havia orientação da IR4 para que funcionasse em turnos separados. A Auxiliar informou ainda que somente no início do 2º semestre é que estava procurando dar novas orientações ao ensino³³⁹.

O Relatório do ano de 1959 descrevia as condições de funcionamento do Posto Indígena informando que a realização do Programa Educacional se tornava difícil para implementar, devido à pobreza da Escola e do Posto. Uma das principais dificuldades era a distância entre as terras do Posto e do aldeamento, necessitava também de ferramentas como enxadas, irrigadores, sementes e adubos, indispensáveis para a formação da horta – autossustentação. O Programa ainda indicava que a Escola deveria organizar criação de aves, mesmo não disponibilizando recursos para a instalação de aviário. O que mais facilitaria seria viabilizar por meio das

³³⁸ Idem.

³³⁹ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Relatório**. 1959. Mf. 172. Fotog. 1384.

experiências rotineiras, de qualquer maneira necessitava de recursos da comunidade³⁴⁰. Rui Pedro de Aquino Encarregado do Posto, por meio de Aviso informou:

Em repetidas vezes, através de relatórios, boletins, telegramas, ofícios, etc. fizemos ver a direção do SPI a situação crítica desta Unidade Indígena, onde há carência de tudo, desde o material de expediente para os serviços burocráticos do mesmo, até o material para a Escola, auxílios [?] e assistência do índio e outras problemas, que se avolumam diariamente, até a existência de contas a pagar, em atraso, feitas na administração anterior do SPI, enquanto a atual, vem se esforçando com limitações parcimoniosas para não contrair novos débitos, aumentando assim a já existente, que soma quase Cr\$ 200.000,00 (Duzentos mil cruzeiros), só as fazendo despesas com o estritamente necessário, obedecendo-se as normas traçadas pela direção do SPI³⁴¹.

A implantação do Programa Educacional seria uma das formas mais apropriadas do ponto de vista do SPI, porque possivelmente, era o que mais se aproximava da realidade dos indígenas e não aconteceu por falta de recursos e empenho da instituição proponente. As aulas se reduziam a ensinar a ler, escrever e contar, mesmo que parecesse existir um currículo estruturado para o atendimento de atividades no campo não faziam parte do cotidiano Escolar com maior efetividade, pois as maiores preocupações das Auxiliares de Ensino voltavam-se para as práticas da codificação das letras e dos números. As Auxiliares não contavam com as condições mínimas para a execução de projetos ou de atrativos básicos, a exemplo da estrutura física da Escola, componentes curriculares e pedagógicos capazes de transformar as aulas em instrumentos políticos que projetassem os indígenas para além da alfabetização.

³⁴⁰ Idem.

³⁴¹ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Aviso do Posto**. 1964. Mf. 172. Fotog. 1699.

O apoio didático não definiu a qualidade da educação, porém foi parte importante no processo, uma vez que escolarizar-se significava também aprender a utilizar os recursos técnicos e tecnológicos disponíveis naquela geração. A falta dos recursos intervinha efetivamente na área pedagógica, o propósito era inserir estudantes no seu contexto, utilizando os meios disponíveis para “profissionalizar”, “instrumentalizar” para as necessidades daquele momento histórico. Com uma média de 30 a 40 estudantes, com quatro ou mais níveis de ensino, numa mesma sala de aula, que correspondia ao ABC e a alfabetização, primeiro, segundo e terceiro livro restringia o papel da Auxiliar Ensino ao uso de cadernos, cópias de lições dos livros, acrescentando ditados, leituras e cópias no quadro, contribuindo para a memorização. Jandira descreveu as aulas e o uso do apoio didático, ainda que desconfiemos dos dados oficiais:

Tinha muitos, se num fosse uns 40 ou mais, que enchia as bancadas todas, as bancadas assim comprida que tinha, as outra de escrever assim, tinha aquele buraquinho, quem escrevia de tinta de caneta, era de pena molhada lá na tinta e escrevia, aqueles mais adiantado. Escrevia as lição do livro, que ela mandava cópia do livro, outra vez ela dizia o ditado... só estudava os indígenas mesmo³⁴².

Nas disciplinas ministradas como História do Brasil, os conteúdos tinham como base a memorização de datas comemorativas como a Independência do Brasil, a Proclamação da República, o Dia do Fico, a Libertação dos Escravos, o Dia do Índio e a exaltação a personalidades como Tiradentes, Marechal Deodoro entre outros. Aritmética Elementar estava associada às quatro operações adição, subtração, divisão e multiplicação, principalmente com o uso da tabuada. A Geografia se restringia ao estudo dos mapas acompanhado de dados geográficos como nome de cidades, capitais, países,

³⁴² FERREIRA, Maria Jandira. Aldeia Kariri-Xokó, Município de Porto Real do Colégio Alagoas, entrevista realizada em junho de 2014.

continentes, população, etc. O Ensino da Gramática estava associado a regras básicas e preliminares como acentuação, uso das vogais, das consoantes, pronomes, verbos e outros, principalmente por meio de ditados³⁴³. Descrevendo as aulas nas diversas áreas do conhecimento Santiago afirmou que:

Era no quadro, pra gente escrever no quadro, era pra fazer ditado a gente copiava história. Agora o livro ela pegava era de cor, matemática, geografia, história do Brasil, tudo isso ela dava de cor, agora pra escrever era assim, quando a gente chegava que saia do ABC pra cartilha, já tava no primeiro livro, aí vamos cobrir letra. Era preta, a professora fazia aquelas letra de lápis pra gente cobrir, a, b, c, d, e... Aí a gente cobrir, quando já tava prático naquilo, aí depois vinha a história dos livros. Os livros de história..., eu acharia que os livro desse continuidade a vida do índio, chegava nos livros era contos de avião, dos Estados Unidos dos país lá de fora, e esquecia o que era nosso³⁴⁴.

O momento reservado para a descontração era denominado de “recreio” ou intervalo, geralmente aproveitado para merendar, quando havia, mas também era um momento para as brincadeiras, que “era pular corda, jogar uns negócio (sic) assim de palha de milho, eles fazia (sic)... uma trouxinha, aí a gente jogava peteca”³⁴⁵. Ainda tratando do intervalo Ferreira afirmou que “as menina brincava de roda e os meninos brincavam de Toré, aí dava hora, aí a gente entrava pra lição”³⁴⁶. Não era a Escola que ensinava o Toré, mas foi um espaço que possibilitou a reunião de pessoas para reinventar uma forma de ser

³⁴³ História do Brasil, Aritmética Elementar, Geografia, Terceiro Livro Pequeno Escolar, Leitura de Manuscrito, Gramática Primária, Abecedário, Cartilha do Povo e Tabuada. Ditado, Soletração, Cóp.I.a de Livros e do Quadro. Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Relatório**. 31/12/1945. BR RIO DE JANEIROMI SPI-IR4-072-010-f2-f3. Caixa 171. Planilha 10.

³⁴⁴ SANTIAGO, Cicero de Souza. Aldeia Kariri-Xokó, Município de Porto Real do Colégio-AL. Entrevistado em junho de 2014.

³⁴⁵ TONONÉ, R. P. Op. Cit. 2014.

³⁴⁶ FERREIRA, Maria Jandira. Aldeia Kariri-Xokó, Município de Porto Real do Colégio Alagoas, entrevista realizada em junho de 2014.

indígena convivendo com as mudanças tecnológicas impostas pela ideia de modernidade, conceito que implicava em contrastar com o “atraso”. Dançar o Toré na Escola significava demarcar fronteiras étnicas sem perder de vista que era espontâneo e não uma estratégia pedagógica da professora ou do Posto.

Essa postura dos indígenas em “conviver” com a sociedade local, com as ações da escola e do PI possibilitou um movimento histórico capaz de se desvincular da ideia fixa do índio baseada no biótipo do século XVII³⁴⁷. Portanto, os ideais continuariam assistencialistas, porém contrastando com uma situação de sujeitos históricos. Nesse sentido, Hostins quando tratou do movimento histórico e tempo social afirmou:

O movimento histórico em questão, fortemente marcado pela censura, não representa para o historiador um tempo social isolado. Nele encontram-se contradições e ligações, aspectos subordinados e vinculados às experiências anteriores que podem revelar, na clandestinidade, a continuidade de experiências de resistência e organização de uma classe, circunstâncias que pesquisas históricas anteriores podem ter desconsiderado³⁴⁸.

Existia um movimento contínuo da prática dos indígenas em dançar Toré no intervalo, isso implicava em fazer os formadores da instituição reconhecerem as diferenças socioculturais e mesmo com sua presença e ações efetivas para alterar a vida da população indígena aprenderam conviver em meio “às práticas civilizatórias”. A ideia de “aculturação” não fazia efeito, pois ocorreram alterações significativas no modo de agir e de pensar dos agentes do SPI na medida em que contracenavam com os indígenas no dia a dia da escola e do PI, o

³⁴⁷ Perspectiva que o “ser indígena” estava associado à constituição física, vestimentas de penas, casas de palhas ou ocas, vivendo da pesca, da caça e da agricultura.

³⁴⁸ HOSTINS, Regina C. Linhares. O modo de fazer pesquisa de E. P. Thompson In: MULLER, Ricardo Gaspar; DUARTE, Adriano Luiz. **E. P. Thompson: política e paixão**. Chapecó, Argos, 2012, p. 162.

exemplo mais evidente foi o fechamento da escola para os rituais do Ouricuri.

Evidentemente não propomos discutir a identidade indígena, porém a pesquisa nos levou a pelos menos pensar questões que poderão ser apresentadas sem qualquer obrigação de “verdades”. Nossa intenção foi apenas de constar a problemática apresentada por Mota sobre a etnicidade dos Kariri-Xokó. Entendemos a etnicidade como processos formativos, sem fazer “escolhas” positivas ou negativas para o povo indígena. Sobre esse debate a autora afirmou:

Embora a etnia possa servir como marcador cultural, é uma espada de dois gumes em termos do grupo sendo distinguido desta forma. Etnia pode servir ao propósito de ajudar a sociedade dominante a manter um grupo definido como “étnico” submisso aos seus comandos. Isso geralmente acontece quando a ideia de ser “étnico” é usada para esconder a relação essencial de dominação econômica e subordinação política³⁴⁹.

Inicialmente defendemos a ideia de que a relação de dominação ocorre independentemente da afirmação étnica. Esse debate sugere uma discussão mais complexa, mais aprofundada, para além das relações de classes sociais. A mesma autora seguiu argumentando:

O problema de classe está na raiz da situação étnica, visto que a identidade étnica não existe num vácuo, é dependente de um confronto com outro grupo no qual a estrutura “nós-eles” é criada. Se não houver o grupo “eles” para se opor ao grupo “nós”, e se a dominação de uma classe sobre a outra não se constituir como parte desta oposição, provavelmente não haverá necessidade do surgimento de uma identidade étnica diferenciada³⁵⁰.

A discussão étnica e a relação de trabalho se configurou complexa, porém foi evidente a resistência dos povos indígenas no

³⁴⁹ MOTA, C. N. Op. Cit. 2007, p. 224.

³⁵⁰ MOTA, C. N. Op. Cit. 2007, p. 224.

Brasil, no Nordeste, e, particularmente em Alagoas para serem reconhecidos como povos específicos e diferenciados. Sobre essa questão, Silva Jr. ao referir-se aos indígenas alagoanos afirmou:

A inserção do índio nesta relação de trabalho não anulou sua identidade, inclusive esta identidade pode ser caracterizada como local de resistência no contexto republicano, pois é a partir dela que será estruturada uma mobilização para o retorno à vida em Aldeia e, conseqüentemente, para a condição de usufruto da terra. Neste caso, ressalta-se que por essa resistência passa a necessidade de sobrevivência física, além da étnica, o que remete diretamente ao problema da terra. Assim, o problema do índio é um problema político e econômico, visto que se fundamenta na estrutura fundiária e na relação de trabalho³⁵¹.

3.4. Memórias e cotidiano escolar no Posto Indígena Irineu dos Santos

Com a perspectiva de assistir os indígenas em Palmeira dos Índios, o SPI instalou o Posto Indígena Irineu dos Santos no ano de 1952, a escola começou a funcionar no mesmo ano, na sala de uma casa cedida por um senhor chamado Salu. O material para o funcionamento foi cedido pela Prefeitura Municipal, intermediado pelo Secretário do Município João de Medeiros Neto. Não ficaram evidentes os interesses do Sr. Salu em “aceitar” o funcionamento de uma escola em sua casa. Não foi possível saber se sua casa era cedida ou alugada. Talvez a professora que ministrava as aulas contratada pela Prefeitura fosse sua parenta. No mesmo ano a escola foi transferida para o Alto do Cruzeiro, numa casa alugada, indicada pelo indígena Alfredo Celestino intitulado de Cacique. Tudo indica que ainda no mesmo ano a Escola foi novamente transferida para uma casa na Fazenda Canto onde funcionou até 1966, quando foi construída

³⁵¹ SILVA JR., A. B. Op. Cit. 2013, p. 37.

uma estrutura escolar por meio da Associação Indígena coordenada pelo Padre Ludugero³⁵².

Uma breve cronologia se fez necessária para acompanhar os rastros das memórias sobre a Escola quanto às mudanças de prédios ou mesmo das dificuldades de gerenciamento dos Agentes do PI em função da tão anunciada e reivindicada “falta de recursos” pelos servidores para implementação das ações educacionais e das demais que compunham o cotidiano da instituição em permanente tensão com as cobranças dos indígenas.

Para que fosse instalada a Escola do PI Irineu dos Santos, ocorreram mobilizações dos indígenas juntamente com religiosos e os políticos locais, com o objetivo que fosse reconhecido e oficializassem a assistência durante meados da década de 1940, quando foi instalado o PI Padre Alfredo Damaso, em Porto Real do Colégio. As relações históricas entre os indígenas em Alagoas, sobretudo os Kariri-Xokó e Xukuru-Kariri com os povos indígenas em Pernambuco, principalmente, os Fulni-ô (Águas Belas) e os Pankararu (Petrolândia), fortaleceram o reconhecimento oficial por parte do SPI dos indígenas em Palmeira dos Índios.

A documentação consultada indicou que os Xukuru-Kariri foram assistidos pelo SPI desde 1944, quando foi instalado o PI Padre Alfredo Damaso, em Porto Real do Colégio. Nesse período que antecedeu o reconhecimento oficial dos indígenas em Palmeira dos Índios, a assistência foi modesta, quando ocorria era por meio de doações dos Kariri-Xokó, como ficou também registrado nos documentos da IR4. Nesse sentido, percebemos os indígenas na condição de desaldeados em busca de aldearem-se como forma de “proteção” do Estado. Na prática significava a sobrevivência física e étnica que os projetava para o reconhecimento oficial e a reconquista

³⁵² Uma presença marcante durante a fase de atuação do SPI foi a do padre holandês Ludugero Raaiymakers, que construiu a escola e uma Capela naquela área. Esse padre foi durante muitos anos Diretor da Escola Pio XII em Palmeira dos Índios. O Pajé Xukuru-Kariri Sr. Antonio Celestino mencionou que o religioso foi apresentado aos índios pelo Padre Alfredo Damaso. MARTINS, S. A. C. Op. Cit. 1994, p. 39-40.

das terras do antigo aldeamento. Com esta perspectiva Silva Jr. afirmou:

A presença de um órgão estatal cuja finalidade seria na perspectiva do Estado, assistir aos povos indígenas da região, deve ser entendida como base para compreender a transição desaldeado/aldeado da condição do índio, neste espaço definido como Nordeste indígena³⁵³.

Em 1950, os contatos dos indígenas Xukuru-Kariri com religiosos, políticos em Palmeira dos Índios intensificaram-se com as instituições IR4 e o SPI. O Cacique Alfredo Celestino tinha conhecimentos das relações “protecionistas” do Monsenhor Alfredo Damaso para com os indígenas em Pernambuco e os Kariri-Xokó, tendo inclusive sido homenageado pelos indígenas e o SPI ao dar seu nome ao PI. O Cacique, fez contato com o Padre para que o mesmo usasse suas influências políticas com a sede da IR4 em Recife, com a Direção Geral do SPI no Rio de Janeiro e com os políticos locais. A intenção seria o reconhecimento oficial e posteriormente a instalação de um Posto Indígena para assistir os Xukuru-Kariri.

No ano de 1951, a Diretoria do SPI, no Rio de Janeiro, solicitou a IR4, em Recife, que indicasse um servidor para entrar em contato com autoridades de Palmeira dos Índios para iniciar a instalação da Escola. No mesmo ano, foi previsto orçamento para a criação da Escola e para a contratação de uma Auxiliar de Ensino e um Aprendiz índio. O Inspetor Turbal Fialho Vianna foi indicado por Raimundo Carneiro Dantas que era Inspetor Regional, para visitar Palmeira dos Índios, estabelecer diálogos com as autoridades no Município e providenciar local para a instalação da Escola e da Sede onde deveria funcionar o PI³⁵⁴.

Vários telegramas, memorandos e ofícios foram produzidos no ano de 1951 entre a central da IR4 em Recife e a Diretoria Geral do SPI, no Rio de Janeiro, discutindo os meios e os recursos para a

³⁵³ SILVA JR., A. B. Op. Cit. 2013, p. 39.

³⁵⁴ SILVA JR., A. B. Op. Cit. 2013; MARTINS, S. A. C. Op. Cit. 1994.

instalação da Escola do PI Irineu dos Santos. A “falta” de verbas para as escolas instaladas em outros Estados era uma realidade e que não seria diferente para os Xukuru-Kariri. Num somatório de 16 documentos, podendo existir outros que discutiam a instalação do posto, ficou evidente que a burocracia dificultava a efetivação das ações da instituição, mas possivelmente a falta de recursos significava a maior parte do processo, além de configurar em um suposto “pouco interesse político”.

Embora existissem outros postos indígenas instalados no Nordeste, inclusive em Alagoas, no caso, o PI Padre Alfredo Damaso, havia uma resistência em oficializar o reconhecimento dos Xukuru-Kariri possivelmente porque os “índios no Nordeste não possuíam mais importância como objeto de ação política indigenista, nem permitiriam visualizar perspectivas para os estudos etnológicos³⁵⁵”. Isso não foi confirmado quando o etnólogo Carlos Estevão de Oliveira visitou Palmeira dos Índios em 13 e 14 de abril de 1935 quando afirmou:

De todos os remanescentes indígenas que tenho visitado no Nordeste, são aqueles caboclos os que se apresentam em melhor estado de pureza física. Naqueles “Chucurús” “Caririzeiros”, como eles se proclamam, os traços característicos da raça estão ainda muito bem conservados. Achei-os, também, bastante inteligentes. De raciocínio mais pronto, não tenho ideia de haver encontrado nenhum outro povo nos grupos que visitei³⁵⁶.

Mesmo com todos os “atributos” físicos relatados por Carlos Estevão, a resistência em oficializar os Xukuru-Kariri permaneceria até 1952. Um Telegrama da Diretoria a IR4, em adiantamento à tabela de pessoal remetida em março de 1951, comunicou acréscimo de

³⁵⁵ OLIVEIRA, J. P. Op. Cit. 2004, p. 17.

³⁵⁶ OLIVEIRA, C. E. Op. Cit. 1938, p. 174. ³⁵⁶Geralmente na estrutura do PI havia reservado para atuar na limpeza da escola um “aprendiz índio”. ³⁵⁷Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Telegrama**. 1951. Mf. 181. Fotog. 2183.

suprimento de verbas para criação da escola em Palmeira dos Índios, com a lotação de um Auxiliar de Ensino e um Aprendiz Índio³⁵⁷. Informou que o nome do auxiliar seria apontado oportunamente³⁵⁸. Outro telegrama de nº 473 da Diretoria solicitou a IR4 que informasse a possibilidade de ser enviado a Palmeira dos Índios um servidor da Inspetoria para entrar em entendimento com autoridades e a Auxiliar de Ensino para conveniente instalação de uma escola a atender aos índios na região³⁵⁹.

A efetiva resistência dos indígenas e do poder da instituição estatal (SPI) não se constituiu como suficiente para a implantação do PI em Palmeira dos Índios. Foi necessária a articulação de religiosos, pesquisadores e indígenas para “convencer” o poder local em reconhecer a etnicidade dos Xukuru-Kariri. O reconhecimento nesse caso significaria principalmente reivindicação por terras, o que geraria conflitos entre os indígenas e fazendeiros, nomeados de posseiros. Sobre essa discussão Martins afirmou:

A presença do etnólogo Carlos Estêvão de Oliveira (na década de 30), bem como atuação dos Padres Alfredo Dâmaso e Medeiros Neto, este último inclusive era um deputado estadual na época (década de 40), marcaram essa fase no sentido de viabilizar o reconhecimento oficial pelo SPI de uma população nativa, tendo como consequência a compra de uma parcela de terra para reassentamento de famílias em Palmeira dos Índios. Essas informações demonstram a inter(-rel)ação estabelecida entre nativos e personalidades presentes naquela situação³⁶⁰.

³⁵⁷ Geralmente na estrutura do PI havia reservado para atuar na limpeza da escola um “aprendiz índio”.

³⁵⁸ Museu do Índio. Rio de Janeiro. Telegrama. 1951. Mf. 181. Fotog. 2183.

³⁵⁹ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Telegrama**. 1951. Mf. 181. Fotog. 2185. Respondido pelo n. 141.

³⁶⁰ MARTINS, S. A. C. Op. Cit.

1994, p. 32. ³⁶⁰SILVA JR., A. B. Op. Cit. 2013, p. 79.

Uma forma de demonstração da força política e econômica local evidenciou-se quando a terra que iniciaria o aldeamento na configuração coordenada pelo SPI foi comprada a um representante político. Nesse sentido, poderíamos tratar de uma autonomia concedida, ou seja, o Estado necessitava da concordância do poder político e econômico local para “autorizar” a etnicidade dos Kariri-Xokó. Isso não inviabilizaria a força reivindicatória dos indígenas, porém, apontou para a necessidade de “negociar” com o Estado representado pelo SPI e com estruturas dominantes local, com representação de fazendeiros e políticos, inclusive exercendo cargos executivos e legislativos naquela época. Segundo Silva Jr.

Os encontros do inspetor com esses representantes do poder local aconteceram numa tarde de domingo em companhia do Cacique Alfredo Celestino que, segundo Nenê, “[...] não se afastou [dele], curioso e atento a ouvir e presenciar tudo”. Desta forma, a sociedade palmeirense estava sendo representada, ao que parece com poder de decisão, enquanto que o índio apenas acompanhava os encontros. Havia um lugar reservado ao índio e ele independia da condição de terem iniciado o processo em questão; era como se não fossem sujeitos do processo³⁶¹.

Os primeiros contatos dos servidores do SPI no Município de Palmeira dos Índios foram com as autoridades locais, não para reconhecer os indígenas como sujeitos históricos, mas como “dependentes” de suas intervenções assistencialistas. Portanto, a construção da indianidade deve ser discutida numa perspectiva das políticas do Estado e suas interfaces, com desdobramentos locais. Assim, ocorreram aproximações nas histórias entre os Xukuru-Kariri e Kariri-Xokó, mas o modo como foram instituídos os Postos Indígenas e a escolarização, sobretudo, teve considerável especificidade na forma como cada povo interagiu com a educação. No relatório escrito por Deocleciano, servidor do SPI, evidenciou não só as relações de

³⁶¹ SILVA JR., A. B. Op. Cit. 2013, p. 79.

dependência dos indígenas ao poder local, mas também uma característica específica dos Xukuru-Kariri em relação aos Kariri-Xokó, tendo em vista que parte das terras em Porto Real estava sob jurisdição do Estado e em Palmeira dos Índios em posse de fazendeiros. Deocleciano escreveu:

A tarde desse dia [19 de abril, domingo] tomei um auto e fui até a chácara do Snr. Manoel Sampaio Luz, mais conhecido por „Seu Juca Sampaio“ atual Prefeito municipal, o vendedor da fazenda „Canto“, tendo ainda nesse mesmo dia contactado com outras pessoas da situação atual, como sejam: o Sr. João Neto, secretário da prefeitura, e irmão do deputado Federal Padre Medeiros Neto, Aristeu Cavalcante, vereador da câmara municipal, e outros, obtendo desde logo muitas informações interessantes sobre os índios dali³⁶².

Em abril de 1951, o Telegrama nº 141 de Raimundo Carneiro, indicou ao Inspetor Tubal Fialho Vianna, para tomar as medidas iniciais e escolher local para instalação da sede e da escola do novo posto, solicitando que fosse reservado crédito especial para as despesas. O orçamento da instalação da Escola Xukuru-Kariri foi assinado pelo Inspetor Tubal Fialho Vianna, em abril de 1951, abrangendo aquisição de casa e de mobiliário, máquina de costura para trabalhos manuais e material escolar³⁶³. Foi mencionado também que a assistência dispensada aos índios Xukuru-Kariri em Palmeira dos Índios tinha sido lembrada pela chefia da IR4 em relatórios anteriores³⁶⁴.

Ou seja, o “comportamento” receptivo dos indígenas seria uma forma de “obediência” necessária para o funcionamento do PI, mas também de manutenção de servidores nos cargos.

³⁶² Relatório apresentado, por Deocleciano de Souza Nenê, ao Sr. José Maria da Gama Malcher, Diretor do SPI, relativo à compra da Fazenda Canto, em Palmeira dos Índios, no Estado de Alagoas, maio de 1952. Mf. 179 – Fg. 35/37 e 50. Serviço de Proteção aos Índios. Museu do Índio. Rio de Janeiro

³⁶³ Museu do Índio. Rio de Janeiro. Ofício. 951. 1951. Mf. 182. Fotog. 1991-1992.

³⁶⁴ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Telegrama**. 1951. Mf. 181. Fotog. 2149.

Por meio de um Telegrama de nº 540 da SOA, foi solicitada a informação da importância necessária para instalação da escola em Palmeira dos Índios³⁶⁵ e esse foi encaminhado e assinado por Raimundo Dantas Carneiro ao chefe da SOA do SPI. Durante o processo da implantação do PI, para assistir os Xukuru-Kariri, ocorreu uma produção considerável de documentos sugerindo a não participação dos indígenas, mas também a dificuldade de disponibilidade de recursos para a compra de espaço para iniciar as atividades do órgão num aldeamento. Sobre essa questão, Silva Jr. afirmou que, se por um lado, enfatizava à instalação de escola e desenvolvimento de atividades educacionais, por outro, projetos agrícolas que visavam a auto sustentabilidade do Posto, não importando que tivesse viabilidade³⁶⁶

Um telegrama de Raimundo Carneiro à SOA, informou que havia remetido pelo Correio Aéreo orçamento das despesas da instalação da escola em Palmeira dos Índios³⁶⁷. Outro telegrama solicitava que informasse a duração da viagem do inspetor que iria iniciar os trabalhos de instalação da escola³⁶⁸. Porém, não foram distribuídos recursos para a implantação, de acordo com orçamento apresentado pela IR4, conforme Processo nº 621/51³⁶⁹. A forma de agir dos agentes com relação a implantação da escola, estava em confluência com o SPI, pelo menos no que se referia aos ideários, quando buscavam atuar propiciando atividades para a subsistência do grupo ou de algumas famílias. A educação era pensada para atender necessidades do PI que pouco considerava a situação dos indígenas, embora houvesse também interesse na alfabetização de suas crianças e de parte dos adultos. Oliveira ao tratar da atuação do SPI em áreas de

³⁶⁵ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Telegrama**. 1951. Mf. 182.

Fotog. 1988. ³⁶⁵SILVA JR., A. B. Op. Cit. 2007.

³⁶⁶ SILVA JR., A. B. Op. Cit. 2007.

³⁶⁷ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Telegrama**. 1951. Mf. 181. Fotog. 2152.

³⁶⁸ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Telegrama**. 1951. Mf. 181. Fotog. 2194.

³⁶⁹ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Telegrama**. 1951. Mf. 181. Fotog. 2162.

indígenas com longo tempo de contato com a sociedade nacional afirmou:

O órgão indigenista também atuou algumas vezes junto a populações indígenas com alto grau de contato e de integração com a sociedade nacional. Nessas situações, a intervenção visava preparar processos extremos de pobreza, dependência e degradação social, através da obtenção e do encaminhamento de um grupo de famílias indígenas para uma gleba que lhe viesse a permitir atividades de subsistência³⁷⁰.

Sobre a atuação do SPI ainda pesava a tentativa de homogeneização dos indígenas quando reuniram grupos étnicos diferentes num mesmo espaço geográfico, considerando que o principal “problema” das populações eram de ordem econômica, causado pela falta de acesso à terra, impedindo as condições mínimas de subsistência.

Nesse sentido Oliveira afirmou:

Quando os indígenas manifestavam alguma preocupação quanto a uma possível unidade das famílias beneficiadas por sua atuação, o fator básico era garantir a sua condição de indígena e não levar em conta uma possível diversidade na sua composição étnica. Na visão assistencialista e não antropológica do SPI, a relação entre índios e terra era instaurada pelo reconhecimento ou concessão de uma determinada gleba, não sendo consideradas demandas específicas quanto a outros espaços geográficos³⁷¹.

As práticas do SPI com sua tentativa homogeneizante, por sua vez, também foram sendo estabelecidas em todo processo de implantação da escola. Os contatos com autoridades políticas locais, com os religiosos e até mesmo com os indígenas não atentavam para pensar uma educação formal que propiciasse a compreensão

³⁷⁰ OLIVEIRA FILHO, J. P. Op. Cit. 1988, p. 110.

³⁷¹ OLIVEIRA FILHO, J. P. Op. Cit. 1988, p. 110.

históricogeográfica local e regional. As diferenças étnicas existentes entre os Xukuru-Kariri não foram consideradas na composição do aldeamento na Fazenda Canto e tampouco na implantação da escola, constituída como sala de aula única para atender aos diversos indígenas.

Um telegrama de Raimundo Dantas Carneiro à Diretoria pedia que informasse quais providências deveriam ser tomadas pelo Inspetor Tubal Fialho Vianna no tocante à instalação da escola em Palmeira dos Índios³⁷². Por meio de um Memorando enviado por Carneiro do SPI referia-se ao processo do SPI 162/51, relativo à instalação de uma Escola em Palmeira dos Índios, a fim de alfabetizar os filhos dos “remanescentes – Xukuru-Kariri ali domiciliados”³⁷³. Um telegrama da AS, informou a Carneiro que o Inspetor Iridiano encontrava-se no Posto Paraguaçu (BA) e estava autorizado a resolver o caso da instalação da Escola de Palmeira dos Índios, devendo aguardar verba³⁷⁴.

O ano de 1951 foi marcado pelos contatos entre a IR4 e a Diretoria Geral do SPI, no Rio de Janeiro, para a criação da escola, evidenciando e anunciando o que seria a instituição até a sua destituição, em 1967. Uma mera tentativa de projetos e propostas que não saíam dos papéis da burocracia e quando eram realizados, ficava a marca da “falta” de comprometimento da instituição com a aplicabilidade dos recursos necessários para finalização das ações. A escola só foi fundada ano seguinte com a autorização de instalação, mesmo sem o prédio do SPI. Houve a contratação de uma Auxiliar de Ensino, um aprendiz índios e um Chefe de Posto.

Segundo a documentação consultada e relatos dos indígenas, a Escola do Posto Indígena Irineu dos Santos³⁷⁵ foi instalada, em 1952,

³⁷² Museu do Índio. Rio Janeiro. Telegrama. 1951. Mf. 181. Fotog. 2164.

³⁷³ Museu do Índio. Rio de Janeiro. Memorando. 1951. Mf. 182. Fotog. 4.

³⁷⁴ Museu do Índio. Rio de Janeiro. Memorando. 1951. 181. Fotog. 2211.

³⁷⁵ Em relatório pelo Inspetor Deocleciano de Souza Nenê, enviado em maio de 1952 a José Maria da Gama Malcher, que era Diretor do SPI, tratando da compra da Fazenda Canto, sugeria que o nome do P.I. deveria ser Inspetor Irineu dos Santos. Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Relatório**. 1952. Mf. 179 – Fotog.

pelo Inspetor Iridiano Amarinho de Oliveira. O Secretário da Prefeitura João Medeiros Neto assumiu as responsabilidades da escola indígena, a Professora Araci de Albuquerque Neto foi contratada como Auxiliar de Ensino³⁷⁶ e por falta de “Encarregado” a mesma também assumiu essa função e o Cacique Alfredo Celestino foi contratado como Aprendiz Índio³⁷⁷.

Palmeira dos Índios foi visitada pelo Inspetor Deocleciano de Souza Nenê, em maio de 1952, porém a Escola havia sido instalada na periferia da cidade, funcionando no turno vespertino, numa pequena sala cedida por um senhor chamado Salu, em sua casa, com as carteiras emprestadas de uma Escola municipal, atendendo a oito crianças entre seis a 15 anos³⁷⁸, o que pode indicar que a Prefeitura de Palmeira dos Índios assumia compromissos com o SPI, mesmo que não fosse duradouro. Essa prática também era recorrente com os governos de estados, principalmente em Pernambuco³⁷⁹.

Mesmo que fosse recorrente a prática de escolas funcionando em casas nos municípios e no estado de Alagoas, não foi possível continuar com as atividades escolares na residência do Sr. Salu. A IR4 alugou uma pequena casa no Alto do Cruzeiro, local sugerido pelo Cacique Alfredo Celestino até a transferência para a Fazenda Canto, comprada pelo SPI em 1952. Para o funcionamento da Escola, João Medeiros Neto, que era Secretário da Prefeitura, assumiu a Direção e

³⁷⁶ Telegrama nº 124 do Inspetor Regional Raimundo Dantas Carneiro à Diretoria, recomenda que aguardasse instrução sobre a fundação do Posto em Palmeira dos Índios, ficando de antemão reservada vaga para a auxiliar de ensino Aracy de Albuquerque Neto. Museu do Índio. Rio de Janeiro. Telegrama. 1951. Mf. 182 – Fotog. 1312.

³⁷⁷ Ofício nº 101 da Inspetoria Regional 4 à Prefeitura (destinado ao Dr. Milton Pita em Palmeira dos Índios). Museu do Índio. Rio de Janeiro. Ofício. 1952. Mf. 182 – Fotog. 2215.

³⁷⁸ Relatório apresentado, por Deocleciano de Souza Nenê, ao Sr. José Maria da Gama Malcher, Diretor do SPI, relativo a compra da Fazenda Canto, em Palmeira dos Índios, no Estado de Alagoas, maio de 1952. Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Relatório**. 1952. Mf. 179 – Fotog. 35/37 e 50.

³⁷⁹ SILVA, E. H. Op. Cit. 2009. ³⁷⁹SILVA JR. Op. Cit. 2013.

por meio de Juca Sampaio, Prefeito do Município, adquiriam as carteiras para uma sala de aula³⁸⁰.

Um relatório de meados de 1952, assinado pelo Inspetor do SPI Deocleciano de Souza Nenê, descreveu as condições estruturais, físicas, materiais e pedagógicas da escola cedida pela Prefeitura de Palmeira dos Índios, possibilitando também, perceber as concepções educacionais do Inspetor e do órgão que representava, assim como das autoridades locais em relação ao tratamento que tinham com os indígenas quanto ao acesso à educação escolar:

Escola – Conforme telegrafei, a Escola está funcionando com irregularidades, por certos motivos involuntários a atual Auxiliar de Ensino, sendo o principal a localização onde está, ao sair da Cidade, perto da entrada da Cafurna, lugar em que só existem 8 crianças com idade Escolar, de 7 a 15 anos, únicos beneficiados pela escola, ficando distante dos seguintes lugares: Capéla, onde existem 09 crianças com essa idade; Coité com 13 crianças; Carandá com 3; Serra Verde 12; Cafurna da Panéla, 5, Boa Vista 3; Serra do Gavião 1, todos nas mesmas condições, num total de 46 que para frequentarem a atual Escola é com sacrifício, por terem que subir e descer várias serras. Na cidade existem 13 crianças nessas mesmas idades, que por falta de quem oriente, ainda não estão na Escola³⁸¹.

Conforme mencionamos, a fundação da escola não considerou a história e a geografia dos Xukuru-Kariri, mesmo quando foi transferida para a Fazenda Canto – posteriormente trataremos dessa transferência – outros grupos de indígenas continuariam vivendo fora do aldeamento, dificultando a frequência escolar de parte das crianças e de adultos que poderiam ser alfabetizados. Em relatório, Deocleciano escreveu:

³⁸⁰ SILVA JR. Op. Cit. 2013.

³⁸¹ Relatório apresentado ao Snr. José Maria da Gama Malcher, Diretor do SPI, pelo Inspetor Deocleciano de Souza Nenê, relativo a compra da fazenda Canto, em Palmeira dos Índios, Estado de Alagoas, e sobre os índios Kiriris-Kucurús ali habitantes. Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Relatório**. 1952.

Conforme disse em meu telegrama do dia 6 do corrente, a escola atual está funcionando numa sala acanhada, que é uma escola municipal, a qual funciona de manhã, e a dos índios funciona das 14 às 16, nas mesmas Carteiras e demais pertences da escola municipal, sendo a sala cedida gratuitamente pelo Snr. Salu (de tal), acontecendo porém, que ele, tem se manifestado descontente, porque a casa já é pequena, e fica dessa maneira ocupada quase que o dia todo, sem resultado nenhum para ele, e foi por esses motivos, que o Pajé Alfredo Celestino descobriu uma casinha no alto do Cruzeiro, lugar que fica situado entre a Cafurna e os outros Bairros antes descritos, servindo todos, cuja casa aluguei até o fim deste ano, e paguei dois meses adiantado, a começar do dia 1º de Junho entrante, conforme o recibo que acompanha o presente, esperando merecer a aprovação da Diretoria. Nessa casinha será levada as carteiras, mesa, e mais pertences da escola, material comprado pelo Snr. João Neto, e que se encontra depositado em um dos depósitos de seu Juca³⁸².

Apesar de índios serem aldeados, a subclassificação traria problemas de ordem interna para o grupo. A tentativa atuava descaracterizando o índio enquanto grupo diferenciado. Sendo impresso o processo de proletarização do índio, perceptível, também, quando da compra da fazenda Canto antes mesmo de se saber o número de índios que deveriam ser aldeados³⁸³.

Ao iniciar as atividades escolares, o PI e o próprio SPI puseram parte das responsabilidades da proposta educativa formal dos indígenas sob controle do poder político local, que historicamente tinham desavenças com parte dos indígenas em função das tensões advindas principalmente de conflitos por terras. Assim, a escola que supostamente seria mantida pelo SPI funcionava com doações do

³⁸² Relatório apresentado ao Snr. José Maria da Gama Malcher, Diretor do SPI, pelo Inspetor Deocleciano de Souza Nenê, relativo a compra da fazenda Canto, em Palmeira dos Índios, Estado de Alagoas, e sobre os índios Kiriris-Kucurús ali habitantes. Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Relatório**. 1952. ³⁸²SILVA JR. A. B. Op. Cit. 2007, p. 55.

³⁸³ SILVA JR. A. B. Op. Cit. 2007, p. 55.

Município de Palmeira dos Índios, tratada como assunto secundário pelo órgão responsável, mesmo que o SPI não se desobrigasse de exercer o controle enquanto esfera federal. Embora Lima tivesse tratando de ações do SPI com indígenas de pouco contato com a sociedade nacional, suas afirmações ilustraram a complexidade do que significou o órgão na atuação educacional:

A profundidade empresa tutelar é talvez maior do que possamos racionalizar. No meio do sertão, mestre empunhando a batuta, quadro-negro em que se põem signos da grafia musical, ainda mais absurdos que o da escrita do português para populações iletradas, (...) permanente vigilância e disciplina, aproximando tutela e pedagogia³⁸⁴.

Considerando que o SPI estava atuando no Nordeste, as especificidades locais demandavam por sua vez, formas também específicas de atuação sem perder de vista a tutela e o controle. Nesse sentido, o órgão procurou localizar e identificar como e onde viviam os indígenas em Palmeira dos Índios.

A periferia da cidade de Palmeira dos Índios era composta na sua grande maioria por indígenas que o Inspetor classificou como “índios puros, índios casados com civilizados e descendentes de índios”. O número de indígenas em sua totalidade, divulgado pelo Posto em 1952, foi de 153 pessoas e desse total, 46 eram estudantes, o que não representava a situação, tendo em vista, que existiam vários motivos, por parte deles, em não assumir suas identidades. Como por exemplo, o preconceito e a discriminação velados ao longo dos tempos, motivados pela relação rural/urbano e principalmente as disputas pelas terras que causaram lembranças negativas, mas também de resistência. A atuação do SPI e da Igreja Católica Romana era para identificar os indígenas, classificar, “proteger” e posteriormente “negar” a sua indianidade ao tentar “civilizá-los”.

³⁸⁴ LIMA. A. C. S. Op. Cit. 1995, p. 309.

A IR4 buscava superar a “falta” de recursos envolvendo os municípios e os estados no processo de atendimento ao que seria de responsabilidade do SPI. Muitas vezes negociando com políticos e fazendeiros locais com históricos de conflitos contra os indígenas. A instituição criava um clima de tensão por produzir expectativas de retomada das terras que haviam sido aldeadas no século XIX e que foram integradas, mais tarde, ao Estado que distribuiu para fazendeiros locais, seja por meio da venda, doação ou até mesmo ocupações. Por outro lado, os indígenas procuravam “proteção” do órgão e de religiosos locais para fortalecer o nomeado movimento indígena no século XX.

Dessa I.R. 4, em junho do corrente ano, nas justas em prol da reivindicação das terras dos autóctones dêste PIT, recebemos aviso de haver ela enviado à Prefeitura e ao Tabelionato de Porto Real do Colégio os ofícios 85 e 86 solicitando informações referentes às terras devolutas sob o domínio da Fazenda Estadual de Alagôas, à quantidade requerida e em posse dos civilizados, recomendando-nos recolhêssemos as devidas respostas e lh’as enviássemos. Cumprindo o nosso dever, procuramos, várias vezes, o Snr. Tabelião Osmundo Donato, que sempre alegava acúmulo de serviços, sem nada resolver, como informámos a essa Inspetoria. Da parte, porém, da Prefeitura, fomos mais felizes, pois, em delicado ofício atendeu-lhe, dando as informações que nos apressámos em enviar-lhe. Temos, sôbre esse assunto, constantemente confortado os índios com palavras de esperança e fé.³⁸⁵

O Posto Indígena funcionava com um Chefe ou Coordenador, com uma Auxiliar de Ensino convencionalmente denominada de Professora e com funcionários que geralmente eram nomeados de Aprendiz Índio. A principal função de Alfredo Celestino era de “atendente de limpeza”, ou seja, Aprendiz Índio, cuidava da conservação e limpeza da escola. Segundo Martins,

³⁸⁵ Rio de Janeiro. Museu do Índio. **Relatório**. 1945. Mf. 172. Fotog. 2007.

Na divisão dos cargos do Posto observa-se um contrassenso: o Cacique foi contratado para uma função dissociada da sua pretensa representação política. Na perspectiva indígena, Alfredo Celestino era considerado um representante político Xucuru-Kariri, enquanto que para o SPI o cacique representava mão-de-obra. Não havia qualquer cargo reservado para o representante indígena condizente com a função de liderança do Cacique, ou seja, na estrutura administrativa do posto não havia espaço para representação indígena. Ressalta-se que o cargo de aprendiz – trabalho braçal – seria ocupado por um índio³⁸⁶.

No mesmo ano de 1952, a sede administrativa do Posto foi instalada no alto de uma serra onde a Aldeia Fazenda Canto fazia limite com o distrito de Anum Novo. Segundo Silva Jr. (2007) para a escolha do local deve ter sido considerada a existência da Estação Ferroviária da RFFSA³⁸⁷ (trecho Maceió/Palmeira dos Índios), que representaria outra possibilidade de acesso ao Posto. Além do acesso, a própria estrutura física da Estação parece ter motivado a instalação da sede administrativa no alto da serra, como observou Antônio Ricardo (173) “O posto era o escritório de uma rede ferroviária que passou aqui [...] aí fizeram, aí ficou, na época, como Posto”³⁸⁸. Spencer da Silva Melo foi o primeiro Chefe do Posto e por sua vez, assumiu as responsabilidades com a escola.

A mobilização dos indígenas produziu significados, a partir do confronto com três forças: o SPI, os religiosos e políticos locais, que estariam para contrariar as relações internas das “poucas” famílias dispersas na periferia da cidade e nos sítios vizinhos a Palmeira dos Índios, povo fadado a “desaparecer” por métodos “civilizatórios” adquirindo as práticas do trabalho assalariado, da saúde curativa por meio da medicina convencional do Estado brasileiro e principalmente

³⁸⁶ SILVA JR. A. B. Op. Cit. 2007, p. 68.

³⁸⁷ Rede Ferroviária Federal S.A. – RFFSA.

³⁸⁸ Antônio Ricardo, Aldeia Fazenda Canto, Município de Palmeira dos Índios. Entrevista, Aldemir Barros da Silva Júnior em dezembro de 2002. Arquivo do Grupo de Estudos Índios da Alagoas: Cotidiano e Etnohistória.

por meio da educação escolar. Esse processo educacional aproximou-se do que afirmou Brandão ao tratar da relação entre educação dos povos nativos restrita a grupos e de uma educação ofertada pelo Estado:

Os índios e os camponeses realizam, no modo como ensinam o que é importante para alguém aprender, a consciência de que o saber que se transmite de um ao outro deve servir de algum modo a todos. [...] Justamente nas formações sociais mais desenvolvidas, onde por sobre o trabalho de muitos aparece a elite dominante de uns poucos, surge com o tempo a ideia de uma educação que deve servir a alguns homens individualmente, desvinculada da ideia de que eles existem dentro de grupos ou mundos sociais, e a seu serviço. Esta maneira de compreender para que serve a educação é decorrência de um "esquecimento", ou de um ocultamento de que, afinal, por mais louvável que seja, a educação é uma prática social entre outras³⁸⁹.

Seguindo a perspectiva da educação escolar como prática social, averiguamos as frequências escolares, buscando identificar os sujeitos – educandos – e seus perfis, para perceber como as propostas e as práticas do SPI estavam sendo implementadas no PI Irineu dos Santos.

Ao observamos a frequência do mês de setembro de 1952, verificamos que seguiu a mesma estrutura das demais utilizadas nas escolas do SPI. Existiam poucas informações: enumerava o nome, a idade, o gênero, as presenças, as faltas e o aproveitamento de cada estudante. O espaço para as observações poucas vezes foi preenchido com informações. A idade dos estudantes variava entre seis e 19 anos, misturados numa única sala de aula. João Celestino da Silva era o estudante com seis anos de idade, com 10 presenças, nove faltas e quatro de aproveitamento. Maria de Lourdes G. Firmino foi a estudante com 19 anos, mesmo que não constasse que cursou o ano

³⁸⁹ BRANDÃO, C. R. Op. Cit. p. 67-68.

por não haver dados de sua presença, suas faltas e seus aproveitamentos³⁹⁰.

Em 1953, o Agente responsável pelo Posto, Spencer da Silva Mello, enviou seis documentos denominados de “Aviso do Posto” com o mesmo conteúdo afirmando que naquele PI “necessitava de ferramentas, uma máquina datilográfica, móveis, material Escolar e outros objetos necessários para uma repartição”³⁹¹. Termos como “necessita e falta” fizeram parte das reivindicações dos Agentes do Posto em todo período de atuação do SPI, não só em Palmeira dos Índios como nos demais postos indígenas da IR4. As evidências documentais são óbvias com relação às necessidades administrativas assistenciais em cada PI, porém foi possível suspeitar de superfaturamento nas compras feitas por “responsáveis” pelos postos, pois parte da historiografia do SPI considerava que a destituição do órgão em 1967 ocorreu também em função do alto grau de corrupção por parte de parcela considerável de servidores³⁹².

Um recibo de Agosto do ano de 1953, da “Livraria São José, de Helena G. Pereira, referente ao fornecimento de livros e material Escolar ao Posto Indígena Irineu dos Santos”³⁹³, indicou a distribuição gratuita não só como incentivo para apoio didático, mas também do fornecimento de tecidos para os fardamentos dos alunos do Posto, anunciado num relatório referente ao 1º trimestre de 1955, que “os índios se queixam de que os meninos não podem frequentar as aulas com mais precisão por se acharem sem roupas e o posto não poder oferecer-lhe um fardamento”³⁹⁴, mesmo a “falta” de tantos de livros, materiais para apoio didático e fardamento fosse constante.

³⁹⁰ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Frequência**. 1952. Mf. 167. Fotog. 81.

³⁹¹ “Este Posto necessita de material Escolar, e outros objetos necessários para uma repartição”. Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Aviso do Posto**. 1953. Mf. 167. Fotog. 18.

³⁹² OLIVEIRA FILHO, J. P. Op. Cit. 1988.

³⁹³ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Recibo**. 1953. Mf.167. Fotog. 64-65.

³⁹⁴ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Aviso do Posto**. 1955. Mf.167. Fotog. 263-264.

O relatório, do segundo trimestre de 1954, enviado por Mario da Silva Furtado a IR4 afirmava que a Escola continuava funcionando com regularidades, graças aos “incansáveis esforços da Auxiliar de Ensino Sr^a. Professora Ivanira da Rocha Melo”. O Chefe do PI afirmou que somente a falta de material preocupava bastante. Reafirmava a necessidade de livros, cadernos, tinta, giz, lápis, canetas e penas, acrescentou que as cadernetas precisavam de consertos, pois dada a precocidade das mesmas, facilmente se estragavam³⁹⁵.

Figura 12 – Estudantes e professora em frente a Escola do PI Irineu dos Santos.



Fonte: Coleção etnográfica Carlos Estevão de Oliveira.
Recife, Museu do Estado de Pernambuco/MEPE. s/d.

³⁹⁵ Museu do Índio. Rio de Janeiro. Relatório. 1957. Mf. 167. Fotog. 108.

Figura 13 – Imagem frontal da Escola do PI Irineu dos Santos.



Fonte: Coleção etnográfica Carlos Estevão de Oliveira.
Recife, Museu do Estado de Pernambuco/MEPE, s/d.

Após dois anos em exercício nas atividades de limpeza na Escola, Alfredo Celestino pediu demissão, justificando motivos de interesses pessoais³⁹⁶. O Telegrama nº 1 de Mário da Silva Furtado, Chefe do PI comunicava à IR4 que o Aprendiz Índio Alfredo Celestino dos Santos havia pedido demissão do cargo, sugerindo sua substituição por Elpídio Alves³⁹⁷ o que não aconteceu. Alfredo Celestino redigiu e assinou sua demissão:

Palmeira dos Índios, 25 de março de 1954, Sr. Dr. Chefe da 4ª Inspeção Regional do SPI Recife – Pernambuco, Eu, Alfredo Celestino dos Santos, Aprendiz índio, do Serviço de Proteção aos Índios, com função no Posto Indígena “Irineu dos Santos“, localizado na Fazenda Canto, deste Município, não desejando mais continuar na dita função, por motivos de interesse particular, resolvo pedir demissão, pondo a vaga a disposição dessa Chefia. N. termos, Aguardo deferimento, Palmeira dos

³⁹⁶ Museu do Índio. **Requerimento**. 1954. Mf. 167. Fotog.137-138.

³⁹⁷ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Aviso do Posto**. 1954. Mf. 167. Fotog. 141.

índios, 25 de março de 1954. Alfredo Celestino dos Santos³⁹⁸.

O único cargo ocupado por um indígena na estrutura do PI não representava nenhuma força política que pudesse se converter em qualquer ameaça aos chefes de posto, nem tampouco produziria ações educativas formais para os alunos indígenas. Seu cargo apenas era uma tentativa do órgão buscar consenso entre o grupo, para facilitar a implementação de suas ações. A demissão de Alfredo Celestino se converteu em futuras tensões³⁹⁹.

No Telegrama nº 2 de Mário da Silva Furtado à IR4, em resposta ao de nº 95, informava estar de acordo com a substituição do Aprendiz Alfredo Celestino por Francisco Ciriaco⁴⁰⁰ e que foi acatado. No mesmo ano, o encarregado informava que o “índio Francisco Ciriaco estava constantemente se embriagando e, por esse motivo, solicitava seu afastamento do Posto”⁴⁰¹. Mário da Silva Furtado solicitou que fosse nomeado o Índio João Batista de Lima, conhecido por João Lúcio, para preencher a vaga do Aprendiz Francisco Ciriaco⁴⁰² e foi contratado também José Augusto da Silva, no ano de 1957. Segundo Martins (1994, p. 39) os dois não eram indígenas, porém eram casados com indígenas Xukuru-Kariri o que lhes daria o direito de assumir os cargos na instituição. Ficou entendido que eram considerados indígenas os que fossem casados com indígenas e seus descendentes, desse modo, construía alianças de parentesco como um canal que legitimava a inserção de não indígenas entre os indígenas.

Parte dos materiais de funcionamento da escola continuava sendo cedido pela Prefeitura Municipal em 1952, mesmo com as constantes solicitações dos Agentes do PI informando as necessidades de mesas, carteiras, cadeiras, livros, canetas, tintas, lápis e giz para uso

³⁹⁸ Museu do Índio. Rio de Janeiro. Memorando. 1954. Mf. 167. Fotog. 137-138

³⁹⁹ Ver: SILVA JR., Op. Cit. A. B. 2013; MARTINS, Sílvia A. C. 1994.

⁴⁰⁰ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Telegrama**. 1954. Mf. 167. Fotog. 142.

⁴⁰¹ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Telegrama**. 1954. Mf. 167. Fotog. 145.

⁴⁰² Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Telegrama**. 1954. Mf. 167. Fotog. 146.

didático e funcionamento básico da educação escolar. Como complemento, foram enviadas 20 carteiras conjugadas da IR4, indicando insuficiência para acomodar a quantidade de alunos que frequentavam a Escola, tomando como referência a matrícula de 41 alunos, em 30 de Novembro de 1953. Permaneceu nessa média até 1954 e após o fim de dezembro de 1955, com 33 alunos matriculados⁴⁰³. Devia-se considerar também o espaço da sala de aula que geralmente funcionava num cômodo de casa, contrastando com a quantidade de alunos que sempre era expressiva. Em documento nomeado como “termo de avaliação” foi registrado o recebimento de carteiras, embora parecia ainda ser insuficiente para atender a demanda local:

A Comissão signatária deste termo, designada em dezenove de novembro de 1954, pela Portaria nº 1, do Senhor Chefe da 4ª Inspeção Regional do Serviço de Proteção aos Índios, na falta do documento probatório de valor histórico de vinte carteiras Escolares, com assento ligado, com capacidade para um só aluno, medindo cada, 0,45 de largura, 0,86 de comprimento e 0,65m de altura, registros números 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21 e 22 do Posto Indígena “Irineu dos Santos” Avaliou-os em Cr\$ 200,00 (Duzentos Cruzeiros), cada uma, substituindo este termo o documento de Carga original⁴⁰⁴.

Um Relatório do PI Irineu dos Santos, enviado por Mário da Silva Furtado, Chefe do Posto, referente ao 4º trimestre de 1954, registrava que havia “adquirido boa parte do material pedagógico necessário à Escola e distribuídos alguns calçados aos índios”, prática que era recorrente em outros PI da IR4⁴⁰⁵. No ano seguinte, um

⁴⁰³ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Frequência escolar**. 1953. MF. 167. Fotog. 61-62; 1954. Fotog. 219.

⁴⁰⁴ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Termo de Avaliação**. 1954. Mf. 167. Fotog. 119.

⁴⁰⁵ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Relatório**. 1954. Mf. 167. Fotog. 112-113. ⁴⁰⁵ **Relatório**. 1955. Mf. 167. Fotog. 236-237.

relatório referente ao 1º trimestre continuou informando que os índios se queixavam dos meninos, pois “não podiam frequentar as aulas com mais precisão por se acharem sem roupas e o Posto não podia oferecer-lhes um fardamento”⁴⁰⁶. Esse argumento se constituiu como instrumento de negociação por parte do PI, embora se constatasse a precária condição de vida daqueles indígenas, mas também era uma justificava para manter presença de um Agente, além de se configurar em estratégias para manter a frequência dos alunos na escola.

A Escola não era apenas uma instituição que ensinava e que alfabetizava, mas ampliava seu sentido educativo na medida em que suas ações agiam sobre a vida cotidiana intrinsecamente relacionada com a história construída pelos indígenas e pela sociedade local. Assim, eram definidos limites e fronteiras evidenciando os papéis de quem ensinava, quem detinha o poder político e econômico local, quem eram os chefes do PI e quem eram os indígenas. A tentativa de ações “assistencialistas” do SPI discursava uma suposta “correção histórica”, porém, na prática, se configurava como uma história possível, por meio da apropriação da educação formal transformada em “necessária” em meados do século XX. A educação escolar também se constrói pelos gestos, pelas palavras, pelos movimentos corporais, pelas brincadeiras dentro e fora da sala de aula e principalmente pelos rituais cívicos. Nessa perspectiva, várias ações “civilizatórias” foram postas em prática na Escola Irineu dos Santos. A semana que correspondia ao dia 19 de abril, geralmente “comemorada” como a “Semana do Índio” estabelecida e instituída no Brasil com o Governo de Getúlio Vargas em 1943, pelo Decreto Lei nº 5.540. Pois, em 1940 foi realizado no México, o Primeiro Congresso Indigenista Interamericano com a participação de países como Chile e Brasil, com a participação de autoridades governamentais de países da América. As lideranças indígenas não compareceram nos primeiros dias do evento, e após reuniões entre si resolveram participar, compreenderam que aquela dada poderia ser

⁴⁰⁶ Museu do Índio. Rio de Janeiro. Relatório. 1955. Mf. 167. Fotog. 236-237.

significativa para a história dos povos indígenas na América. No dia 19 de abril, foi a data que marcou a participação dos indígenas no evento e que ficou marcado como o Dia do Índio⁴⁰⁷.

O mecanismo de corporalização nacional foi mediado, principalmente, por discursos proferidos nas celebrações do Dia do Índio e pela ritualização e solenização de atos públicos, como o hasteamento da bandeira brasileira ou o canto do hino nacional brasileiro, atividades realizadas em todas as festividades do Dia do Índio⁴⁰⁸.

O Dia do Índio significava para os Agentes do PI e para o SPI, segundo suas concepções, produzir efeitos “positivos” nos indígenas, como forma de celebrar seu grau de “civilidade”, enquanto que podia ser visto como momentos de mobilizações para o acesso as terras, à Saúde e à Educação Escolar, estabelecendo relações de conflitos para seu reconhecimento étnico e de convencimento dos direitos a existirem como povo específico e diferenciado. Nessa perspectiva, o Agente do PI informou a IR4 que no dia 19, data consagrada ao índio, reuniu os alunos para a comemoração do encerramento da “Semana do Índio” com “Atos Cívicos e que teve como palestrante a Auxiliar de Ensino Professora Ivanira da Rocha Mello, que em ligeiras palavras, explicou aos alunos o motivo daquela reunião”. Foram distribuídas merendas aos alunos não sendo possível realizar uma festa, por falta de recursos⁴⁰⁹.

Consultando a documentação do PI Irineu dos Santos, indicava evidências nas dificuldades de estrutura física e material da escola, porém o Agente informou, por duas vezes, em relatório de 1955 que funcionava com normalidade. Mário da Silva Furtado relatou que “funcionou com normalidade, aquele órgão, conforme “boletins”⁴¹⁰, informação enviada em setembro, que foi repetida em Dezembro ao

⁴⁰⁷ CUNHA, M. C. Op. Cit. 2012.

⁴⁰⁸ MENDONZA, C. A. C. Op. Cit. 2005, p. 80.

⁴⁰⁹ . **Aviso de Janeiro**. 1955. Mf. 167. Fotog. 156.

⁴¹⁰ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Relatório**. 1955. Mf. 167. Fotog. 245.

afirmar que a Escola “continuava funcionando com regularidade”⁴¹¹. Documentos como Avisos do Posto, Movimento de Rendas, Recibos, Telegramas, Termos de Avaliação e Frequência escolar indicavam que o ano de 1956 funcionou com as mesmas regularidades dos anos anteriores, com uma média de 42 alunos matriculados, como informado pela Auxiliar Professora Ivanira da Rocha Mello⁴¹².

A Auxiliar de Ensino Professora Maria de Lourdes Borges elaborou um relatório numa sessão denominada de “Currículo Escolar” no qual afirmava que a escola estava funcionando com 60 alunos⁴¹³. Esse relatório indicava que o ensino na Escola do SPI, enquanto conteúdo didático, não se diferenciava das escolas rurais naquela época e que ensinar e aprender as quatro operações de contas se resumia numa atividade valorizada para as massas. Aprendizado suficiente para quem ia lidar com atividades no campo ou assumir postos de trabalho urbanos que necessitavam de pouca “qualificação” formal.

A assistência à Escola era reduzida, o que parecia incomodar os Agentes de Postos, pois teriam que justificar sua presença por meio de alguma ação concreta, assim, Miguel Benjoíno da Fonseca informou em março de 1958 que “fazia chegar ao conhecimento daquela chefia, que tinha feito a distribuição

⁴¹¹ Idem.

⁴¹² Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Termo de Avaliação**. 1956. Mf. 167. Fotog. 334; **Inventário**. 1956. Mf. 167. Fotog. 327; **Frequência escolar**. 1956. Mf. 167. Fotog. 320-321; **Movimento de Renda**. 1956. Mf. 167. Fotog. 297-298; **Aviso do Posto**. 1956. Mf. 167. Fotog. 273-274; **Telegrama**. 1956. Mf. 167. Fotog. 251; **Relatório**. 1956. Mf. 167. Fotog. 246.

⁴¹³ 54 eram indígenas e 6 “civilizados”. 16 haviam sido alfabetizados e seguiu nomeando-os⁴¹². Os alunos que estavam em processo de alfabetizados eram 17412. Os que dominavam as operações de adição e subtração eram nove⁴¹². 7 estavam em processo de aprendizagem como somar e subtrair⁴¹². 9 dominavam as quatro operações de contas⁴¹² e 2 alunos estavam aprendendo multiplicar e dividir “Maria Luiza Santana da Silva e Marlene Selestino da Silva”. Museu do Índio. Rio de Janeiro. Relatório. 1957. Mf. 167. Fotog. 437.

de 200 metros de tecidos escolares às crianças indígenas do Posto Irineu dos Santos”⁴¹⁴.

No ano de 1958, a Escola funcionou regularmente conforme as adversidades que compunham as condições gerais da educação no Posto. Foram enviadas as Frequências Escolares correspondentes ao ano letivo, assim, essa prática era recorrente nos demais Postos da IR4, em que os Agentes argumentavam que os alunos não tinham condições de comprar fardamentos para comparecer à escola. Acreditavam que as roupas faziam parte da higiene pessoal e seria um ato de caridade do SPI, mas também uma estratégia pedagógica para motivar a frequência e o gosto pelo aprendizado escolar, além de ser um instrumento primordial à “vida civilizada”⁴¹⁵.

Em 1959, Cícero Cavalcante de Albuquerque enviou um Aviso do Posto para a IR4 em Recife e informando que os indígenas estavam reivindicando que fosse fundada uma escola com aulas noturnas para maiores de 18 anos, pois muitos se queixavam que não estudavam porque o trabalho os impediam de frequentar as aulas diurnas. Segundo o Chefe do Posto, havia sido fundada a escola noturna e ele mesmo passou a atuar como Professor a fim de verificar se de fato os indígenas teriam assiduidade na frequência e no aprendizado. Verificou-se que havia coerência no interesse dos indígenas em estudar, registrando “a necessidade da contratação de um Auxiliar de Ensino para a função”⁴¹⁶.

Ao que tudo indica, a Auxiliar de Ensino Professora Maria de Lourdes Borges, assinou pela última vez a frequência escolar em março de 1959, iniciando um período longo de quase seis anos sem aula na Escola do Posto Indígena Irineu dos Santos. Os motivos são incertos, porém os responsáveis pelo PI argumentavam a “falta de professora” para atuar naquela escola Irineu dos Santos em quase todos os documentos enviados entre os anos de 1959 a 1965. Durante

⁴¹⁴ **Aviso do Posto.** 1957. Mf. 167. Fotog. 454.

⁴¹⁵ *Idem.*

⁴¹⁶ *Idem.*

quase todo o ano de 1959 não houve aula e retornou apenas em 1965, sendo que em dezembro de 1954 foi contratada a Auxiliar de Ensino Professora Maria Helena da Silva para iniciar o ano letivo no ano seguinte.

O Agente Mário da Silva Furtado assumiu a coordenação do Posto em setembro de 1959, em substituição a Cícero Cavalcante de Albuquerque. As trocas de Agentes não só produziam uma descontinuidade na atuação, mas também, criava desconforto por meio das trocas de acusações pela “falta de cuidados” que supostamente o Agente anterior tinha com a administração do Posto. Foi também nesse período que a Escola ficou sem funcionar por falta de Auxiliar de Ensino durante aproximadamente seis anos.

Seguem os argumentos do Agente:

Ao assumir a responsabilidade pelo expediente do Posto, encontrei o mesmo fechado, sem saber o paradeiro das chaves, que somente dias depois chegaram as minhas mãos. Aberto o Posto, tive as surpresas de não encontrar o arquivo ou as cópias dos expedientes dos três últimos anos dificultando assim o movimento das correspondências. A Escola continua fechada, por falta de professor, conforme meu Of. s/n de 3 deste (...). No próximo Aviso falaremos a respeito das comemorações do dia da Árvore⁴¹⁷.

Em setembro de 1959, a Escola estava fechada por falta de Auxiliar de Ensino, porém os alunos foram reunidos, talvez a pedido do Agente do Posto, para celebrar o “Dia da Árvore” e receberam um Agrônomo por nome Rubens Dutra Guedes, Chefe da Ancar⁴¹⁸, que fez doações de Algarobas e ministrou palestra para alunos e pessoas da comunidade. Essa postura pareceu não ter efeitos para convencer a IR4 porque a escola ficou

⁴¹⁷ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Aviso do Posto**. 1959. Mf. 167. Fotog. 559.

⁴¹⁸ Não foi encontrado na documentação consultada o significado da sigla ANCAR, possivelmente era Associação Nacional de Crédito Rural. Havia também ABCAR – Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural; ACAR – Associações de Crédito e Assistência Rural. ⁴¹⁸Museu do Índio. **Aviso**. 1959. Mf. 167. Fotog. 562.

sem Auxiliar de Ensino por quase seis anos. Escreveu o Chefe do Posto Mário da Silva Furtado, ao enviar um Aviso:

O Posto também fez a sua comemoração ao Dia da Árvore. Graças ao Dr. Rubens Dutra Guedes, Agrônomo, Chefe da Ancar, tivemos a felicidade de comemorar a festa da Árvore com real brilhantismo. Pelo Agrônomo em apreço foi doado ao Posto uma algaroba, das leguminosas, resistentes a seca, cujas sementes riquíssimas em proteína, própria para a alimentação do gado. Substituindo em parte o farelo de algodão. Dito Agrônomo, além da doação da arvorezinha, deslocou-se até o aldeamento, onde fez bela conferência e ensinou aos alunos e índios presentes como deveríamos plantar uma árvore, como conservá-la e qual as finalidades das árvores. Os alunos dando provas de interesse pela causa fizeram recitativos e cantaram o Hino da Árvore⁴¹⁹.

Os rituais civilizatórios não se restringiram apenas ao “Dia do Índio”, mas também a diversas formas e estratégias que pudessem produzir sentido e efeito na vida dos indígenas naquilo que o órgão considerava “positivo”. Os atos cívicos nas escolas ensinavam a obediência, mas também significava imprimir na sociedade o reconhecimento do papel do Estado na vida das pessoas, ao passo que, sem ele, seria quase impossível a sobrevivência. Desta feita, o SPI estaria assumindo o assistencialismo como um ato de benevolência e não por ter compactuado com os interesses de políticos e elites locais. De tal modo que, a condição dos indígenas sobreviver em nada estava relacionada à história de ocupação do espaço palmeirense, mas apenas pelas dificuldades inerentes a sua suposta inferioridade “civilizatória”. O papel central da escola era alfabetizar para superar os desvios e inseri-los na sociedade local. Educação, escola e trabalho faziam parte do lema do SPI como possibilidades de uma “escola prática” Segundo Bringmann,

⁴¹⁹ Museu do Índio. Rio de Janeiro. Aviso. 1959. Mf. 167. Fotog. 562.

A escola prática, herdeira da escola ativa, é atribuído o compromisso de alcançar resultados, no sentido de que, além de alfabetizar nas letras e cálculos, deveria ensinar a formação de hábitos de convivência, participação e produção através do trabalho. O termômetro para avaliar o sucesso desta proposta seriam as próprias famílias dos alunos. Caso elas apresentassem mudanças em seus hábitos, costumes e atitudes relacionados ao seu trabalho no campo, estaria justificado o projeto de institucionalização permanente dos Clubes Agrícolas nas escolas⁴²⁰.

As ações do órgão se diversificavam no sentido de atingir seus objetivos ideológicos civilizatório, no entanto, a situação do PI revelava um cotidiano contraditório, porque incentivava a inserção dos indígenas a sociedade nacional, mas também possibilitava – como resistência – a reconstrução da identidade étnica por meio de um conjunto de estratégias, como por exemplo, dançar o Toré nas festividades escolares. Sobre o projeto cívico do SPI Mendonza afirmou que,

Junto ao estímulo dos „estudos técnicos “, foi encaminhado também um amplo incentivo do „projeto cívico “e dos „atos comemorativos nacionais “nos postos indígenas do SPI. A participação dos indígenas em „atos cívicos “não era nova. Desde muito antes da década de 1940, o discurso nacionalista permeou a agência. Os militares-sertanistas que pertenciam ao SPI e ao CNPI infundiram um lugar de primeira ordem no nacionalismo, dentro da construção da agência⁴²¹.

Os anos que se seguiram de 1959 até o final de 1964 foram sem atividades escolares por falta de Auxiliar de Ensino. Os avisos enviados durante esse período, quase sem exceção, comunicavam a IR4 que deixavam de remeter o Mapa da Frequência escolar por falta de Professora. O Chefe Mário da Silva Furtado “rogava ao zeloso Chefe, para que fosse enviado um expediente ao Sr. Cel. Diretor ao Sr.

⁴²⁰ BRINGMANN. Op. Cit. 2015, p. 315.

⁴²¹ MENDONZA, C. A. C. Op. Cit. 2005, p. 155-156.

Chefe do Setor Educacional, no sentido de ser reaberta a Escola, pelo menos a partir de janeiro ou fevereiro próximo”⁴²², que correspondia ao ano de 1960, o que não aconteceu, pois, nenhum Mapa com a Frequência escolar foi enviado naquele ano e conforme Aviso do Posto emitido em janeiro de 1961 o que se repetiu até dezembro de 1964 com o seguinte conteúdo: “deixamos de remeter o Mapa de Frequência escolar, por não haver funcionado a Escola, por falta de Professora”⁴²³.

Segundo Aviso do Posto de 31 de dezembro de 1964, assinado por Mário da Silva Furtado argumentando que deixaram de emitir o Mapa Escolar, por não haver funcionado a Escola durante o mês de dezembro de 1964, porém anunciava que havia se apresentado no dia 3 daquele mês a Professora Maria Helena da Silva, transferida do PI Pankararu, situado no Município de Petrolândia, no Sertão de Pernambuco⁴²⁴. A Auxiliar de Ensino não permaneceu na Escola do Posto por muito tempo, pediu transferência para o PI Pankararu, em abril de 1966, argumentando falta de adaptação ambiental⁴²⁵. A documentação não informa se foi transferida e até 1967 sua assinatura aparece nas frequências escolares⁴²⁶.

Durante o período sem aulas alguns alunos parecem não ter estudado em outras escolas. Estudantes como os indígenas Cícero Ricardo Souza e Salete Cosmo Macário estavam com 10 anos de idade em março de 1959, data em que a Escola parou o funcionamento. Em 1965 estavam com 15 anos de idade quando a retornaram às aulas da Escola do Posto. Não existem registros de que frequentaram outras

⁴²² Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Aviso do Posto**. 1959. Mf. 167. Fotog. 563.

⁴²³ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Aviso do Posto**. 1961. Mf. 167. Fotog.. 645.

⁴²⁴ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Aviso do Posto**. 1964. Mf. 167. Fotog. 880.

⁴²⁵ Requerimento da Professora pré-primária Maria Helena da Silva, localizada e com exercício no P.I. Irineu dos Santos, Município de Palmeira dos Índios, Alagoas, por motivo de doença e falta de aclimatação, solicitando localizá-la no P.I. Pankararu, no Município de Petrolândia, Pernambuco. Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Requerimento**. 1966. Mf. 167. Fotog. 1214.

⁴²⁶ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Frequência Escolar**. 1967. Mf. 167. Fotog. 1249.

escolas na cidade ou mesmo onde moravam. Cinco anos de formação Escolar foram negados aos estudantes indígenas. Os argumentos da “Falta de Professora” parecem ser evidentes, porém não convencem, pois em outros postos na mesma IR4 existiam funcionárias com formação e na própria cidade de Palmeira dos Índios havia um número significativo de pessoas com formação para exercer tal função⁴²⁷.

Em dezembro de 1965, realizaram uma festa, no prédio Escolar, na qual compareceram autoridades, inclusive o Prefeito, para parabenizar a 1ª turma de concluintes da Escola de Corte e Costura, mantida pela Cooperativa e tendo como Professora a “descendente” indígena Marlene Celestino da Silva⁴²⁸. Não houve evidências de investimentos do Município de Palmeira na Escola do PI Irineu dos Santos, exceto no seu primeiro ano de funcionamento, porém ocorreu uma postura de Agentes do SPI que procuravam suprir a ausência do órgão por meio de negociações com os municípios, com a Igreja Católica ou mesmo com o Estado.⁴²⁹

No ano de 1966, a Escola só funcionou no segundo semestre, pois em janeiro e fevereiro não foi remetido o Mapa da frequência escolar. A justificativa foi porque a Auxiliar de Ensino Professora Maria Helena da Silva se encontrava em férias regulamentares⁴³⁰ e nos meses de março, abril e maio por se encontrar de licença para gestação⁴³¹. As aulas voltaram a se normalizarem a partir de junho, finalizando o ano

⁴²⁷ Ver: SOUZA, J. A. C. F. Op. Cit. 2010.

⁴²⁸ As concluintes foram as indígenas Izabel Messias Felix, Oradora, Eleite Santana da Silva, Alaíde Santana da Silva, Maria Luiza da Silva, Francisca Celestina da Silva, Francisca Macário, Josefa Santana da Silva, Maria Filomena da Silva e Maria de Lurdes da Conceição. Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Aviso do Posto**. 1965. Mf. 167. Fotog. 952.

⁴²⁹ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Aviso do Posto**. 1958. Mf 167. Fotog. 468-469; **Telegrama**. Mf. 167. Fotog. 447-448.

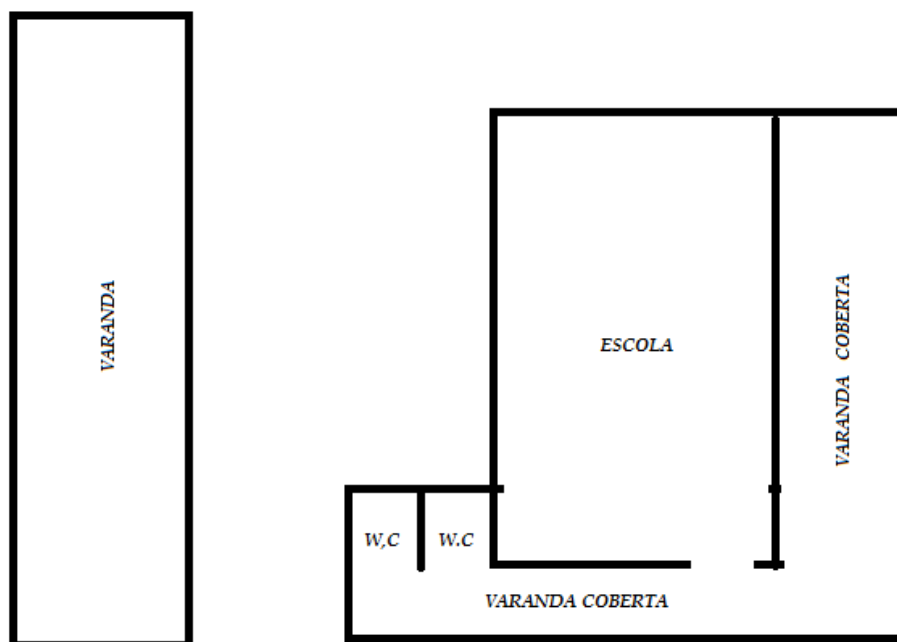
⁴³⁰ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Aviso do Posto**. 1966. Mf. 167. Fotog. 1112; 1124.

⁴³¹ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Aviso do Posto**. 1966. Mf. 167. Fotog. 1127; 1129.

letivo em dezembro⁴³². O calendário parece não ter sido alterado para cumprir o ano letivo, tendo em vista que metade dele ficou sem aulas. Nesse mesmo ano, a Escola construída por intermédio do Padre Ludugero foi entregue aos indígenas, vinculada à Igreja Católica Romana.

Abaixo, segue modelo de Planta da Igreja e da escola construída na Fazenda Canto, em 1966, organizada pelo Pe. Ludugero. Na sequência, o estado atual das construções.

Figura 14 – Planta da Escola Fazenda Canto Xukuru-Kariri⁴³³.

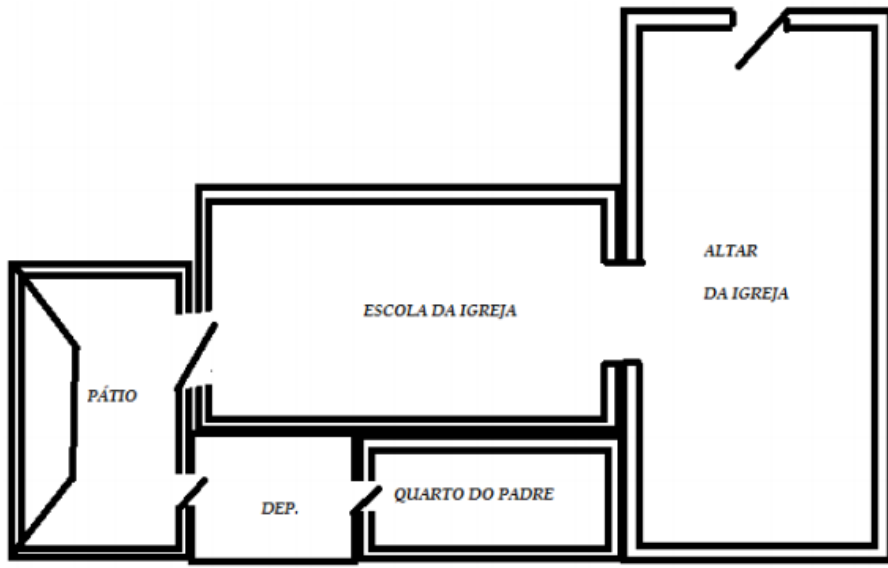


Fonte: Museu do Índio. RJ. 1965.

⁴³² Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Aviso do Posto**. 1966. Mf. 167. Fotog. 1137; 1152. ⁴³³Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Relatório**. 1965. Mf. 167. Fotog. 1113.

⁴³³ Museu do Índio. Rio de Janeiro. Relatório. 1965. Mf. 167. Fotog. 1113.

Figura 15 – Planta da Escola e Igreja da Fazenda Canto Xukuru-Kariri⁴³⁴.



Fonte: Museu do Índio. RJ. 1965.

No ano de 1967, foram elaborados documentos relacionados à identificação quantitativa da vida indígena, ao que parece se projetava para a substituição do SPI pela FUNAI. Foram elaborados “Dados Demográficos” e um “Censo Indígena” informando a existência de 85 residências, uma Igreja, uma Escola, 358 habitantes e 71 alunos. O Agente não informou a construção de uma Casa de Farinha que foi mencionada em quase todos os avisos, desde o ano de 1962, juntamente com a Escola e a Igreja⁴³⁵.

Em dezembro de 1967 o SPI foi substituído pela Fundação Nacional do Índio FUNAI, no Governo do Presidente Costa e Silva. A documentação analisada não tratou dessa substituição, embora modificasse substancialmente sua formatação e anunciados. As

⁴³⁴ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Relatório**. 1965. Mf. 167. Fotog. 1115.

⁴³⁵ Além das benfeitorias que existem por ocasião da compra especificada da escritura, construímos uma casa de farinha um prédio Escolar de alvenaria cobertas de telhas. Museu do Índio. RIO DE JANEIRO. **Memorando**. 1962. Mf. 167. Fotog. 1302.

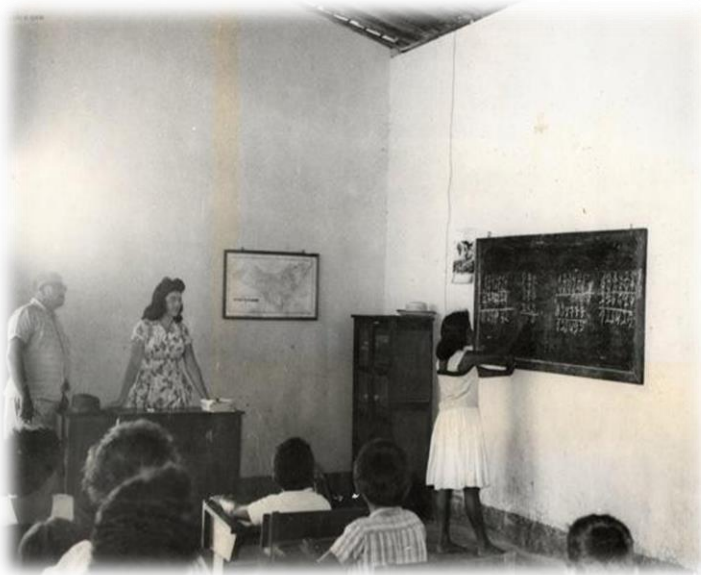
informações prestadas pelo PI com indicação da IR4 e do SPI foram produzidas no sentido de prestar contas do que era e do que possuía o órgão, mas também descrevendo como viviam os indígenas naquele ano. Os dados demográficos, relatórios, avisos e censo evidenciaram uma silenciosa transferência, até mesmo sem qualquer tipo de manifestação por parte dos indígenas⁴³⁶.

Durante os anos de 1952, data indicando a criação do PI do SPI, em Palmeira dos Índios, até 1967, quando iniciou a administração da FUNAI, foram quatro Auxiliares de Ensino contratadas para a escola do Posto. Deve-se levar em consideração também que durante cinco anos a escola não funcionou por falta professora (1960-1964) segundo os registros enviados a IR4 no período. Em 1952, a escola funcionava com materiais cedidos pelo Município de Palmeira dos Índios, inclusive a indicação da Coordenação ficou sob responsabilidade de João Medeiros Neto, que era também Secretário Municipal e a Professora Aracy de Albuquerque Neto foi contratada como Auxiliar de Ensino⁴³⁷.

⁴³⁶ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Dados demográficos**. 1967. Mf. 167. Fotogs. 1255; 1260; 1263; 1266; 1269; 1270; 1273.

⁴³⁷ SILVA JR., A. B. S. Op. Cit. 2013.

Figura 16 – Visitante, Professora e Estudantes da Escola do PI Irineu dos Santos.



Fonte: Coleção Etnográfica Carlos Estevão de Oliveira.
Recife, Museu do Estado de Pernambuco/MEPE, s/d.

No ano seguinte, a Professora Aracy foi substituída pela Auxiliar de Ensino Ivanira da Rocha Mello que permaneceu até meados do ano de 1957. Não foi possível saber qual era a formação da primeira Auxiliar ou mesmo se havia, até aquele período, exigência por parte do SPI de uma formação mínima ou específica para atuar em áreas indígenas. Em 1958, foi enviado um ofício de Raimundo Dantas Carneiro ao chefe da SOA do SPI, referente à indicação de duas professoras “das mais aptas daquela da IR”, a fim de frequentar o Curso de Professoras Rurais, em São Luís do Maranhão, sob os auspícios da Campanha Nacional de Educação Rural. O chefe da IR4 indicou Terezinha Wanderley e Maria de Lourdes Borges, respectivamente professoras dos Postos Padre Alfredo Damaso e Irineu dos Santos, ambos em Alagoas⁴³⁸.

⁴³⁸ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Ofício**. 1958. Mf. 182. Fotog. 540.

A Auxiliar de Ensino Professora Maria de Lourdes Borges emitiu a última frequência escolar em 31 de Março de 1959⁴³⁹. Os relatórios e avisos do PI não informaram os motivos e nem se foi transferida para outra unidade do SPI, sabe-se que a partir daquela data a Escola ficou sem aulas até dezembro de 1954, que recomeçaram em março de 1965⁴⁴⁰. A nova Auxiliar de Ensino foi Maria Helena da Silva, Professora Pré-Primária, que atuou com “regularidade” em 1965 e 1966 pediu afastamento para licença gestação. Retornou em junho do mesmo ano, sem que outra professora fosse contratada para suprir a carência durante o período de sua licença. Mário da Silva Furtado, Agente do PI, informando a IR4 que a Auxiliar havia pedido transferência do PI Irineu dos Santos para o PI Pankararu, em Petrolândia, Pernambuco⁴⁴¹.

Também atuou como professora de Corte e Costura a indígena Marlene Santana da Silva⁴⁴², por meio de contrato com a Cooperativa

⁴³⁹ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Frequência Escolar**. 1959. Mf. 167. Fotog. 587.

⁴⁴⁰ “Iniciamos o Período Letivo Escolar, com uma matrícula de 36 crianças”. Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Aviso do Posto**. 1965. Mf. 167. Fotog. 922.

⁴⁴¹ “Ilmo. Sr. Chefe da 4ª Inspetoria Regional, do Serviço de Proteção aos Índios *Maria Helena da Silva*, Professora Pré-Primária nível 11 – A, localizada e com exercício no Posto Indígena „Irineu dos Santos“, no Município de Palmeira dos Índios, Estado das Alagoas, por motivo de doença e falta de aclimação, requer a V.S. que se designe localizá-la no Posto Indígena “Pancarú”, no Município de Petrolândia,

Pernambuco. Nestes Termos Pede Deferimento do PI – „Irineu dos Santos” (AL), em 15 de abril de 1966. Maria Helena da Silva. Museu do índio. Rio de Janeiro. **Ofício**. 1966. Mf. 167. Fotog. 1214.

⁴⁴² A documentação informou o nome da indígena Marlene Celestino da Silva, porque era casada com Antônio Celestino da Silva, daí surgiu seu nome como casada, porém, a mesma permaneceu assinando como solteira em razão de que seu sobrenome “Silva” contemplava a junção após seu casamento civil. ⁴⁴²Mário da Silva Furtado, Agente do P.I. registrou a fundação da Cooperativa Agro-Industrial da Fazenda Canto, com a finalidade de fornecer víveres aos índios por preço mais barato e incentivo a agricultura e a pequenas indústrias, como o fabrico de redes, etc. Registrou também o recebimento de produtos alimentícios como leite, fubá, óleo e arroz que foram cedidos pela Caritas por intermédio do citado padre, também registrados em outros meses em outros documentos. O Pe. Ludugero organizou a cooperativa, cuja diretoria e associados eram índios Xukuru-Kariri. Nas hortas da Cooperativa foram plantados alface, pimentão e tomate. Plantavam roça com 35

Agroindustrial da Fazenda Canto que funcionou de 1964 a 1968, implantada por iniciativa do padre holandês Ludugero Raaiymakers. Além da associação, o padre construiu uma Igreja e uma Escola e desenvolveram atividades educativas ligadas ao campo ⁴⁴³. A professora de Corte e Costura⁴⁴⁴ foi aluna da Escola do SPI, seu nome apareceu na frequência escolar de 1956 a 1968, entre 14 e 16 anos de idade, com aproveitamento “muito bom”. Possivelmente sem terminar o então ensino primário na Escola do Posto, porque estudou três anos e para completar os estudos compreendiam quatro anos. ⁴⁴⁵

tarefas de terras preparadas para o plantio de milho e feijão. Em dezembro de 65, foi comemorado a formatura da primeira turma de concluintes da Escola de Corte e Costura, mantida pela Cooperativa e tendo como professora “a descendente” Marlene Celestino da Silva (Marlene Santana da Silva). Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Telegrama**. 1955. 444; 445; 449; Aviso do Posto. 1964. Mf. 167. Fotog. 872-873; 875; Relatório. 1965. Mf. 167. Fotog. 1107; **Aviso do Posto**. 1965. Mf. 167. Fotog. 953; 920; 932; 925.

⁴⁴³ Mário da Silva Furtado, Agente do P.I. registrou a fundação da Cooperativa Agro-Industrial da Fazenda Canto, com a finalidade de fornecer víveres aos índios por preço mais barato e incentivo a agricultura e a pequenas indústrias, como o fabrico de redes, etc. Registrou também o recebimento de produtos alimentícios como leite, fubá, óleo e arroz que foram cedidos pela Caritas por intermédio do citado padre, também registrados em outros meses em outros documentos. O Pe. Ludugero organizou a cooperativa, cuja diretoria e associados eram índios Xukuru-Kariri. Nas hortas da Cooperativa foram plantados alface, pimentão e tomate. Plantavam roça com 35 tarefas de terras preparadas para o plantio de milho e feijão. Em dezembro de 65, foi comemorado a formatura da primeira turma de concluintes da Escola de Corte e Costura, mantida pela Cooperativa e tendo como professora “a descendente” Marlene Celestino da Silva (Marlene Santana da Silva). Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Telegrama**. 1955. 444; 445; 449; Aviso do Posto. 1964. Mf. 167. Fotog. 872-873; 875; Relatório. 1965. Mf. 167. Fotog. 1107; Aviso do Posto. 1965. Mf. 167. Fotog. 953; 920; 932; 925.

⁴⁴⁴ “Curso de Côte e Costura (Grupos Escolares) 3.º ANO - 1.ª parte - Alinha-vos, bainhas, ponto atrás, pós-pontos, aplicados em paninhos para moveis e em diversos tecidos. 2.ª parte - Confecção de roupas inteiras para meninas – Serzido em meias - Confecção de vestido em algodão, linha, lã, malha, etc.” ⁴⁴⁴Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Frequência escolar**. 1956-1958. Mf. 167. Mgs. 300; 391; 470.

⁴⁴⁵ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Frequência escolar**. 1956-1958. Mf. 167. Mgs. 300; 391; 470.

Figura 17 – Estudantes e Professora da Escola do PI Irineu dos Santos Fonte: Coleção Etnográfica Carlos Estevão de Oliveira.



Recife, Museu do Estado de Pernambuco/MEPE, s/d.

A formação para atuar no Ensino das Primeiras Letras era o Curso Normal, ao menos era o que constava na legislação da época, pois, efetivamente, grande parte das professoras que atuavam naquele nível de ensino eram “leigas”, situação encontrada em todos os municípios do estado de Alagoas. No PI Irineu dos Santos, as Auxiliares possivelmente possuíam o Curso Normal Médio, por se tratar de um órgão federal. As auxiliares de ensino assumiram papel relevante no processo de “transformação dos indígenas, além de representar a figura imponente, foi idealizado nos projetos de nacionalização – Brasil e México – Segundo Mendonza, o professor ganhou destaque:

O destaque do professor, assim como seu semblante destemido, corajoso e engajado não são aspectos gratuitos, o professor é a um mesmo tempo ator social e símbolo da empresa social que está sendo impulsionada.

A determinação com que porta o estandarte nacional é totalmente congruente com os conteúdos sociais que na época eram esperados dele. Como categoria social o professor é a figura central do processo de transformação desse momento⁴⁴⁶.

Segundo a documentação consultada, as aulas ministradas na escola do Posto Indígena Irineu dos Santos se resumia no ensino das quatro operações matemáticas como adição, multiplicação, divisão e subtração, além de ditados, leituras, transcrições e decorações de textos, frases, datas comemorativas como o dia da Inconfidência Mineira, libertação dos escravos, homenagens a personagens denominados ilustres da História Nacional como Presidentes, Imperadores, o Rei, os bandeirantes entre outros. A história dos povos indígenas quando era ensinada tratava como heróis do passado, como rebeldes ou também como capazes de terem contribuído com a história nacional, seja nos períodos colonial, imperial ou republicano⁴⁴⁷.

No dia 19 de Abril de 1955, data em que se convencionou como “Dia do Índio”, os alunos foram reunidos e comemoraram o encerramento de uma semana com atividades cívicas com o discurso da auxiliar de ensino sobre o significado da comemoração. Após a exposição, cantos cívicos como o Hino da Árvore, Hino da Bandeira e Hino Nacional. A merenda foi servida aos alunos, preparadas pela Auxiliar Ivanira da Rocha Mello, professora da Escola Irineu dos Santos, que também se encarregou da parte recreativa, não sendo possível realizar uma festa, por falta de recursos⁴⁴⁸. Afirmou o Agente do PI, Mário da Silva Furtado, que “todos os índios presentes demonstraram satisfação e alegria”⁴⁴⁹.

⁴⁴⁶ MENDONZA, C. A. C. Op. Cit. 2005, p. 87.

⁴⁴⁷ MENDONZA, C. A. C. Op. Cit. 2005, p. 80.

⁴⁴⁸ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Aviso do Posto**. 1955. Mf. 167. Fotog. 82. ⁴⁴⁸Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Aviso do Posto**. 1954. Mg.167. Fotog. 75.

⁴⁴⁹ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Aviso do Posto**. 1954. Mg.167. Fotog. 75.

O ritual do “Dia do Índio” se repetiu anualmente. Possivelmente teve o mesmo significado para a Auxiliar e o Chefe do Posto quando simbolizavam um ato de “civilidade” e dever cumprido por estarem inserindo e preparando os indígenas com instrumentos básicos e necessários para a convivência “civilizada”, sem conflitos. Efetivamente, bastava a alfabetização, ou seja, saber ler, escrever e contar. Mas, para além dessa codificação, a escolarização articulava outros conhecimentos que eram relacionados aos comportamentos dos indígenas com vida urbana e rural que não contrastava com os interesses de uma pequena elite, em posse de parte das terras do aldeamento, desde quando foi extinto por decreto, em 1872. Possivelmente parte das empregadas domésticas, dos vigilantes, serventes e pedreiros da construção civil e demais serviços braçais fossem executados por um número significativo de indígenas ou como eram nomeados na época, “caboclos”.

Existia também uma parcela da sociedade palmeirense que se dizia “descendente” dos indígenas compondo as diversas camadas sociais. Isso ocorria por meio de casamentos, mas também outras formas de inserção na sociedade na busca por sobrevivência. Uma das práticas entre os “caboclos” era trabalhar com “pequenos negócios”, frequentar a escola urbana, adquirir pequenas lotes de terras para o plantio e criação de animais.

Parte dos indígenas construiu suas vidas na cidade e no campo do Município de Palmeira dos Índios ou nas proximidades, muitas vezes negando suas identidades étnicas, em razão da história de represália ao longo dos anos. Foi nesse contexto que a escola apareceu para os indígenas, assistidos pelo SPI, como uma possibilidade de sobreviver numa sociedade que pouco oportunizava meios de garantir uma vida com dignidade. A história dos Xukuru-Kariri por longo período passou por alterações geográficas pelos interesses da Igreja Católica Romana, das elites políticas e econômicas locais e dos indígenas. Mas, a consequência da reestruturação das relações de

poder, das formas de dominação e da organização social tem sempre sido um desdobramento de conflitos⁴⁵⁰.

A educação escolar deve ser compreendida para além das ações que ocorrem nas práticas da sala de aula. O modo de vida de um povo influencia e pode ser influenciado, tanto positivamente como negativamente na sua escolarização. Assim, os valores sociais indígenas quando ignorados pela prática pedagógica na escola, pode se transformar numa aversão aos interesses dos Xukuru-Kariri no ensino institucional, influenciando inclusive nos resultados, como por exemplo, na frequência escolar, no índice de reprovação entre outros.

Nessa perspectiva, identificamos que quando faleciam indígenas ocorria um ritual para as famílias e amigos do falecido, o que representava sinal de compartilhamento sociocultural. Não encontramos na documentação consultada qualquer referência à suspensão de aulas por motivo de falecimento de indígenas. A Escola Irineu dos Santos não deixava de funcionar por três dias após falecimento de pessoas do aldeamento. Porém, o Estado sempre buscava transformar governantes em heróis, mesmo que tivessem significado efetivamente aquele que retirava direitos e conquistas de grande parte das massas. Em agosto, Mário da Silva Furtado enviou um

Aviso do Posto para a IR4 em Recife, informando que pelo “trágico desaparecimento do eminente Presidente Getúlio Vargas, a Escola deixou de funcionar durante os 3 dias de luto⁴⁵¹”.

Segundo relatório de Mário da Silva Furtado, no ano de 1955, as atividades do Posto Indígena referentes à escola haviam “ocorrido com regularidades” considerando as condições de funcionamento naquela situação. A Escola funcionava na Fazenda Canto, na sala de uma casa com uma Auxiliar de Ensino. Conforme a frequência escolar enviada pela Professora Ivanira da Silva Melo, houve presença média de 33 alunos. Cadernos, livros, e quadro de giz continuavam sendo os

⁴⁵⁰ THOMPSON, E. P. Op. Cit. 2001, p. 262-263.

⁴⁵¹ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Aviso do Posto**. 1954. Mf. 167. Fotog. 87.

principais materiais didáticos utilizados para o ensino. Verificamos também que embora houvesse um Programa Educacional do SPI para as escolas indígenas, referidos nos capítulos anteriores, a prática se resumia numa didática ou numa pedagogia para a alfabetização do saber ler, escrever e contar⁴⁵².

As indicações do SPI para uma educação escolar vinculada à experiência agropecuária de cada povo, ficava quase sem operacionalidade, não só por ausência de recursos, muito solicitado pelos agentes, mas também por falta de habilidades dos responsáveis do PI e de Professoras que tivessem formação adequada à realidade dos sujeitos em formação, nesse caso, os Xukuru-Kariri.

Num relatório referente às atividades da escola do Posto Indígena Irineu dos Santos, em Palmeira dos Índios, encaminhado por Spencer da Silva Melo, Agente ou responsável pelo Posto, a Auxiliar de Ensino Professora Maria de Lourdes Borges, afirmou que existia uma sala de aula com 60 alunos, sendo que 54 eram indígenas e seis eram “civilizados”.⁴⁵³ Possivelmente, ocorreu frequência na escola de não indígenas em todo período do SPI, por duas razões principais: a partir dos casamentos de indígenas com “civilizados” que traziam parentes para morar naquele espaço, mas também porque em parte das terras em volta do aldeamento moravam pequenos proprietários e seus filhos frequentavam a escola do PI⁴⁵⁴.

Fizeram compra de livros, sem especificar quais, porém discriminavam as disciplinas, possibilitando inferirmos que de algum modo o apoio didático poderia não compreender todas as áreas, contemplando apenas parte delas. O primeiro relatório elaborado pelo Agente do PI Padre Alfredo Damaso, do povo indígena Kariri-Xokó, em 1944, indicou com mais detalhes as disciplinas ministradas, porém esse modelo de relatório não se repetiu em Palmeira dos Índios. Segue trechos do citado relatório:

⁴⁵² Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Relatório**. 1955. Mf. 167. Fotogs. 245, 246.

⁴⁵³ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Relatório**. 1957. Mf. 167. Fotog. 437.

⁴⁵⁴ MARTINS, S. A. C. Op. Cit. 1994.

Escola Diurna: 4 (quatro) são os alunos que estão em: História do Brasil: Aritmética Escolar; Geografia; 30 Livro Pequeno Escolar; Leitura de [ilegível]; Escrevem ditado e conhecem divisão de sílabas; 6 (seis) são os alunos que estão em: 1º Livro Pequeno Escolar e Aritmética. 24 (vinte e quatro) são os alunos que estão em: Cartilha do Povo e tabuada aritmética Primária, (destes alunos, 12 assinam o seu nome) 12 (doze) são os alunos que estão em: Abecedário e tabuada: já fazem cópia do manuscrito. Escola Noturna: 3 (três) são os alunos que estão em: Gramática Primária; Aritmética Elementar; Geografia e 4º Livro Pequeno Escolar (leitura). 2 (dois) são os alunos que estão em: 2º Livro Pequeno Escolar e geografia primária. 5 (cinco) são os alunos que estão em: 1º Livro Pequeno Escolar e aritmética primária. 18 (dezoito) são os alunos que estão em: Cartilha do Povo aritmética primária. 7 (sete) são os alunos que estão em: Abecedário e tabuada. Alguns já estão em soletrações⁴⁵⁵.

Não foi possível identificar a partir da documentação consultada se existiu um livro didático específico para cada disciplina, mas ficou evidente que produziam e sistematizavam um material de apoio para cada etapa, o que possibilitava avaliar e classificar o nível em que cada aluno se encontrava para avançar ou permanecer, ser aprovado ou reprovado. Muitas vezes, o livro ou o material para o apoio didático significava o próprio nível de ensino. Dominar o primeiro Livro Pequeno Escolar e aritmética primária, ABC ou a tabuada, era uma demonstração que o indígena estava habilitado para a etapa seguinte, como evidenciado na documentação.

Por se tratar de uma escola que tinha como público os alunos indígenas, apresentava um diferencial em relação às demais escolas rurais na Região de Palmeira dos Índios: ocorria um incentivo pelos religiosos católicos romanos à folclorização⁴⁵⁶ de rituais, como a

⁴⁵⁵ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Relatório**. 1944. Mf. 167. Fotog. 1999.

⁴⁵⁶ Folclorização dos rituais indígenas equivalia a tratá-los como práticas do passado, sem perceber as mudanças e reelaborações ocorridas até aquele momento, bem como os significados sociopolíticos. A ideia era transformar os rituais em

dança do Toré, quando convidavam alunos indígenas a fazerem apresentações em festas religiosas ou em datas comemorativas, fossem municipais, estaduais ou nacionais. Os convites acabavam retirando o significado da “manifestação religiosa” que era ato íntimo dos Xukuru-Kariri, transformado em espetáculo. Essa prática foi também utilizada pelos agentes e professoras do PI quando preparavam os estudantes para exibição do Toré como forma de receber autoridades municipais ou do SPI quando ocorriam festas realizadas pelos indígenas.

Um Aviso do Posto comunicou que o Pe. Ludugero, Diretor do Colégio Pio XII, na cidade de Palmeira dos Índios, organizou uma festa religiosa com a presença dos alunos da escola do SPI, do PI Irineu dos Santos, tendo arrecadado 60.000 cruzeiros.

Um grupo de indígenas apresentou uma “dança tradicional”, o Toré, e os alunos e alunas dançaram também Pastoril. Segundo a documentação, os recursos obtidos seriam empregados pelo padre na construção de uma capela na propriedade do Posto⁴⁵⁷. Não encontramos outros documentos que confirmassem a utilização dos recursos, embora a Igreja e a escola tivessem sido construídas um ano antes.

Mesmo que as apresentações pudessem ser entendidas como “folclorização” dos indígenas, os mesmos também passavam a ser reconhecidos oficialmente, o que poderia contribuir para fortalecer novas reivindicações aos órgãos públicos nos âmbitos do atendimento à saúde, à educação formal e acesso a terra. Isso também fortalecia e disseminava um consenso da sua indianidade perante a população local.

Nesse sentido é possível uma leitura positiva das apresentações dos indígenas em festas escolares e em datas comemorativas por meio do incentivo dos religiosos e da Escola do PI, na medida em que fazia

objetos decorativos de um passado, onde paradoxalmente, os indígenas estavam representando a si mesmo.

⁴⁵⁷ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Ofício**. 1958. Mf. 167. Fotog. 468-469. ⁴⁵⁷THOMPSON, E. P. Op. Cit. 2001, p. 241.

a sociedade reconhecer o presente dessa população mesmo invocando seu passado, mas também poderia ser entendido como assistencialismo. Dessa forma, os indígenas transformaram os atos cívicos em momentos de expressões socioculturais para o fortalecimento e a afirmação de uma identidade indígena, mas também delimitavam os espaços de atuação do PI e ao mesmo tempo em que envolviam as instituições e os “aliados” para garantir indianidade considerando o tempo histórico.

É importante perceber, como afirmou Thompson, que a atenção às formas e aos gestos do ritual pode fornecer significativas contribuições ao conhecimento histórico. E certas formas só podem ser inteiramente compreendidas se recuperarmos as crenças da cultura⁴⁵⁸. Seguindo essa perspectiva de Thompson, identificamos que as experiências dos indígenas se fortaleciam no interior das suas expressões socioculturais, embora a formação escolar subestimasse ou minimizasse a capacidade criadora dos estudantes indígenas.

O SPI tratava o apoio didático incluindo acesso a bibliotecas, porém não encontramos indicação de que foi criada na escola do PI Irineu dos Santos enquanto espaço físico destinado a essa função. Em 1959, Raimundo Dantas Carneiro enviou um memorando ao Chefe da SOA e encaminhou as vias assinadas, das Guias de Remessa de Livros, a postos da Inspetoria que continham uma relação de material destinado à Escola do Posto, incluindo cartilhas para distribuição entre os alunos e livros para início de uma biblioteca escolar, entre os quais estavam os títulos: *Contos de migrantes*, *O mito de Prometeu*, *Criança brasileira*, *Era uma vez uma onça*, *Aventuras de um coco da Bahia*, *Forrobodó dos barrigas*, *Antologia do conto húngaro*, *A vida em flor da Dona Beja*, entre outros⁴⁵⁹. Possivelmente existiu na Escola uma estante, ou outro local que nomeavam como biblioteca.

A documentação consultada sobre a Escola Irineu dos Santos não informou a regularidade da merenda para os alunos indígenas,

⁴⁵⁸ THOMPSON, E. P. Op. Cit. 2001, p. 241.

⁴⁵⁹ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Memorando**. 1959. Mf. 182. Fotog. 649-655.

mas foi possível observar que em outros Postos da IR4, a exemplo do PI Padre Alfredo Damaso, existia merenda ⁴⁶⁰ com certa irregularidade, o que podia ser um indicativo da mesma prática com o PI Irineu dos Santos, inclusive em PI de outras IRs no Brasil, embora o projeto do SPI fosse tornar as escolas auto-suficientes, como afirmou Bringmann,

Através dos *Clubes Agrícolas Escolares*, pretendia-se alcançar importantes resultados rumo à autonomia dos Postos, a começar pelas próprias escolas. Sua meta inicial era simples: obtenção completa da merenda escolar para os alunos das escolas dos Postos. A meta final, porém, era bem mais ambiciosa, pois almejava criar nos alunos o gosto por uma economia mercantil, por uma produção voltada para abastecer o mercado regional⁴⁶¹.

Quando ocorriam festas ou comemorações no PI e na Escola, serviam merenda aos alunos e aos convidados, geralmente preparada pela Auxiliar de Ensino. Francisca

Andrades foi aluna da Escola do PI e afirmou que “tinha merenda não. Depois começou a chegar umas merendas lá. Mas, parece que foi pelo Padre Ludugero; melhorou muito as Escolas depois do Padre Ludugero⁴⁶²”. A presença e atuação do religioso com os Xukuru-Kariri coincidiram também com a criação do Programa Nacional de Alimentação Escolar e a Campanha Nacional da Merenda Escolar, facilitando a adesão do SPI enquanto órgão federal para

⁴⁶⁰ Em março de 1955 foi criado o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) por meio do Decreto nº 37.1061, quando foi também implementada a Campanha de Merenda Escolar, vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Brasil. Decreto nº 37.106 de 31 de março de 1955. Institui a Campanha de Merenda Escolar. **Diário Oficial da União** 1955; 31 mar.

⁴⁶¹ BRINGMANN, S. F. Op. Cit. 2015, p. 336. Na documentação analisada não encontramos registros da implementação de Clubes Agrícolas Escolares nos PIs em Alagoas.

⁴⁶² ANDRADE, Francisca. Aldeia Xukuru-Kariri, Palmeira dos Índios/AL, entrevistada em julho de 2014.

chegar até as Escolas nos PIs, mesmo com certa lentidão e deficiência no atendimento.

A merenda Escolar, talvez fosse necessária para aquela época, porém houve implicações diretas na mudança de hábitos dos indígenas, alterando a dieta, quando inseriam alimentos industrializados, numa área propícia ao plantio de legumes, verduras e frutas que poderiam fazer parte do cardápio Escolar. O Programa de Hortaliças criado pelo SPI tinha como objetivo a auto-suficiência alimentícia do PI e da Escola, deveria envolver os alunos na construção de hortas para produzir alimentos necessários à merenda Escolar. Não foi encontrado nenhum registro documental que mencionasse essa prática na Escola do Posto Irineu dos Santos, diferentemente do ocorrido em outros Postos da IR4.

O intervalo ou recreio, para considerar a época, geralmente ocorria em atendimento às necessidades pedagógicas, mas também físicas de alunos e professora. Era uma forma de repor as energias; momento esperado pela maioria dos alunos que desejavam, principalmente, interagir por meio de brincadeiras. A índia Francisca descreveu o intervalo evidenciando as diferenças de gêneros cultivadas pela escola, quando separava as atividades para homens e mulheres, a forte influência do catolicismo romano como parte integrante no currículo escolar. Além do ato cívico como ensinamento necessário ao aprendizado para o respeito e obediência à pátria. A esse respeito a entrevistada afirmou:

A gente ficava lá, escorado nos [...], hoje, os meninos é por dentro dos matos correndo. A gente num andava as carreiras, ninguém andava as carreira, mas ficava por ali. Os meninos brincava de ximbra, de pião, sei lá. Mas, quando dava a hora de entrar, era assim, os meninos ficava tudo ali, a professora fazia um fila das meninas e dos meninos. A professora ficava na frente e a gente ia rezando a ave-maria o pai-nosso. Ela ia dizendo sentem, devagar sem carreira. Todo mundo ia devagar, que respeitava o Professor. Quando chegava de manhã, todo mundo ficava ali na frente do Posto. Aí ela

vinha cantava o hino nacional, rezava uma ave-maria e era assim desse jeito⁴⁶³.

A aprendizagem pautada nas expressões socioculturais indígenas muitas vezes se confrontava com os ensinamentos da escola, porém em momentos informais, conhecimentos locais eram evidenciados, pois nenhuma ação pode ser impositiva em sua totalidade. A resistência sociocultural ocorria por meio de diversas práticas, inclusive nas brincadeiras, quando a principal atração para os meninos era dançar e cantar o Toré. Os confrontos ocorriam também na tentativa do órgão em substituir ou transformar determinadas formas de vida. Pensando a partir dessa perspectiva,

O controle efetuado através de terceiras pessoas é convertido, de vários aspectos, em autocontrole, que as atividades humanas mais animais são progressivamente excluídas do palco da vida comum e investidas de sentimentos de vergonha, que a regulação de toda a vida instintiva e afetiva por um firme autocontrole se torna cada vez mais estável, uniforme e generalizada. Isso tudo certamente não resulta de uma ideia central concebida há séculos por pessoas isoladas, e depois implantada em sucessivas gerações como a finalidade da ação e do estado desejados, até se concretizar por inteiro nos “séculos de progresso”. Ainda assim, embora não fosse planejada e intencional, essa transformação não constitui uma mera seqüência de mudanças caóticas e não estruturadas⁴⁶⁴.

Da implantação da Escola do Posto, em 1952, à fase de substituição do SPI para a FUNAI, em 1967, a média de frequência escolar foi de aproximadamente 35 alunos, um número a ser considerado razoável para uma população de 153 pessoas e 78 crianças com idade até 12 anos (1952), se não tivesse sido

⁴⁶³ ANDRADE, F. Op. Cit. 2014.

⁴⁶⁴ ELIAS, N. Op. Cit. 1993, p. 193-194.

interrompida por cinco anos, teria tempo suficiente para alfabetizar em média de 170 crianças.⁴⁶⁵

3.5. Memórias escolares e de estudantes Xukuru-Kariri

Antônio Celestino da Silva, 78 anos, foi aluno em 1952, único ano em que consta seu nome na frequência escolar. Com 15 anos de idade e aproveitamento “regular”, equivalendo a uma nota média seis, com 10 presenças e nove faltas. Situação informada pela Auxiliar de Ensino Professora Aracy Albuquerque Neto, em setembro do mesmo ano⁴⁶⁶. Em entrevistas que realizamos com Antonio Celestino, o mesmo não informou se continuou os estudos posteriormente em outras escolas, mas ficou evidente que foi alfabetizado tendo domínio de leitura e compreensão política da situação indígena no contexto brasileiro.

⁴⁶⁵ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Frequência Escolar**. 1952. Mf. 167. Fotog. 06-07; Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Frequência Escolar**. 1956. Mf. 167. Fotog. 304; Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Frequência Escolar**. Mf. 167. Fotog. 1188.

⁴⁶⁶ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Frequência escolar**. 1952. Mf. 167. Fotog. 8.

Figura 18 – Estudantes da Escola do PI Irineu dos Santos.



Fonte: Coleção Etnográfica Carlos Estevão de Oliveira.
Recife, Museu do Estado de Pernambuco/MEPE s/d.

O entrevistado tornou-se Pajé e ainda é uma das lideranças atuantes do povo Xukuru-Kariri que fortaleceu o movimento indígena no estado, na segunda metade do século XX. Suas ações enquanto religioso, não se restringiu ao universo do sagrado, mas também nas mobilizações pela terra, moradia, saúde e educação específica, como forma de fortalecer as expressões socioculturais do seu povo. A formação de Antônio Celestino ocorreu por meio das experiências construídas no cotidiano tenso, envolvido de conflitos e reelaborado constantemente reconhecendo a força das contradições políticas, econômicas e culturais que o Estado brasileiro afirmava e praticava na projeção para uma sociedade dita “civilizada”.

A formação escolar de Antônio Celestino foi interrompida, possivelmente aos 16 ou 17 anos, porém não impediu sua projeção como liderança indígena. O mesmo reconheceu que a escolarização foi indispensável para viver na sociedade brasileira no século XX. Ser indígena, no contexto alagoano, era sobreviver às adversidades

impostas pela história local, que revelou períodos de constantes embates entre os indígenas e a sociedade palmeirense, mas também de alianças, quando foram necessárias.

Figura 19 – Antônio Celestino da Silva, Pajé Xukuru-Kariri.
Aldeia Mata da Cafurna, terra indígena Xukuru-Kariri.



Fotografia: Gilberto Ferreira. Junho/2014.

O atual Pajé Xukuru-Kariri Antônio Celestino da Silva, é filho de Antônia Raquel da Conceição e de Alfredo Celestino da Silva. Seu pai foi Cacique e uma das principais lideranças que contribuiu para o reconhecimento étnico oficial e para presença do SPI, enquanto órgão assistencialista, julgado necessário para aquele momento. O Pajé casou-se com Marlene Santana da Silva, atualmente com 73 anos, com quem teve seus filhos.

A trajetória de Marlene, enquanto aluna da Escola do PI Irineu dos Santos, foi dos anos de 1956, iniciada aos 14 anos de idade até o ano de 1958. Em 1956, sua presença teve média de 90%, com

aproveitamento 10, correspondente ao conceito “Muito Bom”. Em 1958, teve presença média de 90% e aproveitamento nove, correspondente também ao conceito “Muito Bom”⁴⁶⁷.

A aluna Marlene retornou à escola do PI, como Professora de Corte e Costura, formando uma turma em 1965. Quando entrevistada, não informou sobre sua formação como costureira, mas assumiu uma postura de orientadora e foi contratada pela Associação Indígena. Em suas lembranças estavam presentes uma viagem a São Paulo e o retorno para trabalhar na roça. Segundo suas afirmações não havia muito tempo para os estudos, embora os registros demonstraram aproveitamento excelente em toda sua formação registrada na escola do PI.

Figura 20 – Marlene Santana da Silva.
Aldeia Mata da Cafurna, terra indígena Xukuru-Kariri.



Fotografia: Gilberto Ferreira. Junho/2014.

⁴⁶⁷ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Frequência escolar**. 1956. Mf. 167. Fotog. 300-301; 1958. Mf. 167. Fotog. 470-471.

Figura 21 – Francisca de Andrade.
Aldeia Fazenda Salgado, terra indígena Xukuru-Kariri.



Fotografia: Gilberto Ferreira. Junho/2014.

Francisca Martins dos Santos, 78 anos, teve seu nome modificado para Francisca Andrade, com 77 anos, após o casamento, afirmou que o Cartório indicou a mudança de seu nome, misturando os sobrenomes do seu pai, com a mãe e o marido. Estudou até os 18 anos quando se casou. Afirmou que em dois ou três dias por semana estava na roça e os demais na Escola. Às vezes não frequentava as aulas, principalmente na época de plantio e colheita. Estudou o ABC, a cartilha, o primeiro, o segundo e interrompeu os estudos para se casar. Acrescentou que “mesmo assim, ainda sabe rabujar o nome. Ler letra de mão não, mas letrinha assim eu leio tudo, letra de máquina. Tem até nome meio inglês que eu leio também”⁴⁶⁸. Francisca

⁴⁶⁸ ANDRADE, F. Op. Cit. 2014.

descreveu parte da sua trajetória escolar argumentando que sabia ler porque quando estudou, a professora ensinava a soletrar e a pronunciar, “a conhecer as letras; letra por letra, tinha que conhecer”. Ainda tratou da metodologia, tecendo algumas críticas ao ensino atual afirmando que:

Hoje, não é mais desse jeito, menino lê esse nome, que nome é esse “a”, “e”, “d” num sei o que mais lá, num sei o que mais lá, o nome é “d”, que nome dá? O menino fica assim com a cara pra cima, aí fica o “d” com “e” é “de”, “d” com “i” “di”, um “d” com num sei o que. Num era assim que a gente estudava, a gente estudava diferente⁴⁶⁹.

Figura 22 – Maria Francisca de Andrade.
Fazenda Salgado, terra indígena Xukuru-Kariri.



Fotografia: Gilberto Ferreira. Junho/2014.

⁴⁶⁹ ANDRADE, F. Op. Cit. 2014.

A Xukuru-Kariri Maria de Lourdes Martins passou a ser chamada Maria Francisca de Andrade após seu registro em cartório como maior idade. Suas memórias sobre a escola remeteram aos dias da semana em que estudava separadamente cada disciplina, afirmando que gostava das aulas, porque aprendia alguma coisa. Descreveu as disciplinas semanais: na segunda era Português, terça Geografia, quarta Ciências, quinta Matemática e na sexta Ensino Religioso. Embora cada professora organizasse as aulas e os dias para as disciplinas, conforme as necessidades e os indicativos curriculares considerando as horas/aulas semanais por área do conhecimento:

Sei que era os cinco dias, cada um tinha religião. Cada um dia da semana era assim, ela ensinava. Ela ficava contando, sei lá, eu num lembro muito não, ficava contando o assunto daquela história, contando história, história, quem descobriu o Brasil, em que ano, como era, como era que o povo vivia naquela época, aquela coisa que ela contava assim. E a gente estudava também, ela dava lição pra gente estudar, aí a gente estudava. Antigamente ela pegava aquela leitura, por exemplo, Brasil, um tal de descobrimento do Brasil essas coisas, ela pegava aquela lição e ela dizia assim, essa lição aqui você vai trazer ela decorada, Virgem Maria do Céu! Decore ela e estude ⁴⁷⁰.

Nas palavras da entrevistada e de sua irmã Francisca, as mesmas teriam que estudar e “levar tudo na cabeça decorado para dar a lição a Professora”⁴⁷¹, pois se errassem, recebiam um corretivo, mas não por meio do uso da palmatória, também não foi encontrado nenhum documento referente a este tipo de prática. A metodologia era estudar, decorar textos de livros ou das escritas dos cadernos copiados do quadro em sala de aula. Fizeram comparações do ensino de sua época, afirmando que “era desse jeito que a gente estudava, por isso que eu digo, que hoje os meninos num aprende porque num é dessa

⁴⁷⁰ ANDRADE, F. Op. Cit. 2014.

⁴⁷¹ Idem.

maneira. Quando errava ia estudar de novo”, assim argumentou Francisca⁴⁷²

Tinha palmatória, mais eu nunca levei nenhuma não, ela num batia ninguém não, e num dava castigo a ninguém não. Sei que ela tinha esse direito, tinha menino que merecia, mas ela conversava que ela uma professora muito boa. Mas antigamente se respeitava os mais velhos, hoje os meninos são tudo rebelde⁴⁷³, hoje ninguém respeita as professora⁴⁷⁴.

As irmãs descreveram a Escola e as aulas, afirmando que às vezes tinha merenda. Mas, que só começou a chegar com a presença do Padre Ludugero, por volta dos anos de 1960. Lamentaram por não ter biblioteca, pois “tinha um birô velho que a Professora botava os livros lá pra dentro. Era uma sala só, que as salas do posto era grande, aí a gente ficava na sala do posto”⁴⁷⁵. Escola e Posto Indígena se misturavam, confundindo as ações, impondo uma pedagogia para a

Era só leitura, mas antigamente era só leitura mesmo, ler, escrever, saber falar, saber tratar. Até mesmo hoje, ela ensina pras meninas essas coisas do mundo... Nesse tempo as meninas num sabia nada disso, elas num ensinava isso, ela ensinava outras coisas leitura, escrever, a saber tratar, saber o que era isso o que era aquilo⁴⁷⁶.

No espaço do Posto a Escola funcionava numa sala com alunos e alunas separados por grupos. Maria afirmou que “tinha a parte para os meninos e para as meninas⁴⁷⁷. Era tudo numa sala só, mas não ficava tudo misturado, era um lado das mulheres e outro dos

⁴⁷² Idem.

⁴⁷³ Idem.

⁴⁷⁴ Idem.

⁴⁷⁵ Idem.

⁴⁷⁶ Idem.

⁴⁷⁷ ANDRADE, M. F. Op. Cit. 2014.

meninos”⁴⁷⁸ e numa mesma sala de aula ensinavam as instruções básicas para a alfabetização como necessidades construídas historicamente. O que, porém, não deixou de ser um universo de tensões, onde os indígenas demarcaram limites étnicos, mas também as possibilidades de se reinventarem no contexto do século XX.

⁴⁷⁸ Idem.

CAPÍTULO 4

MOBILIZAÇÕES, PROCESSOS FORMATIVOS E EDUCACIONAIS KARIRI-XOKÓ E XUKURU-KARIRI

Se a muitos desses “pobres” se negava o acesso à Educação, ao que mais eles podiam recorrer senão à transmissão oral, com sua carga pesada de “costumes”⁴⁷⁹.

4.1. A Escola como condição para o acesso ao universo “civilizado” da cultura letrada

Retomamos a ideia mencionada nos capítulos anteriores de que na história da presença escolar no Brasil do século XX, por parte do Estado e de intelectuais, a concepção da educação para a mudança das sociedades ou mesmo como condição quase que exclusiva de desenvolvimento de povos – projeto de civilização que sequer conseguiu ser implementado. Assim, a falta de escola equivalia à incivilidade, portanto naquele contexto civilizar-se significava também deixar de “ser índio”. Embora ocorressem mudanças na vida dos indígenas, os mesmos continuaram afirmando sua indianidade, pois o significado de “ser índio” modificou-se e ainda que as abordagens antropológicas das décadas de 1940 a 1960 apresentassem os indígenas como “caboclos” em vias de “civilizar-se”, também evidenciavam sua existência, com possibilidade daquele indígena ser escolarizado e com acesso aos serviços e bens como os demais alagoanos.

A ação política não deve ser tratada como uma simples atualização de estrutura inconsciente, ou um mero ajustamento a determinações superiores (econômicas, ecológicas entre outros), mas é marcada exatamente por sua intencionalidade, isto é, para seus fins

⁴⁷⁹ THOMPSON, E. P. Op. Cit. 1998, p. 15.

serem assumidos por indivíduos (ou grupos) como relevante para a coletividade e serem perseguidos de modo relativamente consistente em uma sequência articulada de atos (processos)⁴⁸⁰.

Consideramos complexo discutir a escolarização dos Kariri-Xokó e XukuruKariri desconsiderando suas histórias de contato, pois na ideia de dominação, quando se regulam papéis e obrigações sociais, assumem uma significação simbólica para pessoas ou segmentos do grupo dominado. As instituições coloniais passam a ser internalizadas pelo sistema nativo, que não pode prescindir delas para reproduzir-se e manter-se como uma unidade social. Nessas circunstâncias, seria um erro buscar as articulações e a coerência das instituições indígenas sem incluir o fenômeno da colonização⁴⁸¹. Do ponto de vista do SPI a escola significava condição principal para o acesso ao universo “civilizado” da cultura letrada, porém entre os indígenas poderia significar instrumento de negociação para o reconhecimento étnico, articulado com as reivindicações e mobilizações para a conquista da terra, assistência à saúde, a educação e escola.

O historiador E. P. Thompson quando se referiu à aristocracia inglesa do século XVIII afirmou que sob alguns aspectos, ocorreu um aumento da preocupação por parte dela em relação aos pobres: as escolas dominicais e sociedades que reivindicavam a melhoria das condições de vida e a supressão dos vícios dos pobres recebiam alguma atenção. Para o autor, o paternalismo era para que os pobres continuassem vivendo, trabalhando e se divertindo dos modos que os próprios escolhessem⁴⁸². De modo semelhante, ser indígena em Porto Real do Colégio e em Palmeira dos Índios, no período estudado, era uma categoria identitária política que se movia conforme as circunstâncias históricas ou como ainda afirmou Thompson, ao tratar dos valores da ideia de “cultura popular” demonstrando que o povo fazia e refazia sua própria cultura⁴⁸³. Assim, o acesso à escola

⁴⁸⁰ OLIVEIRA FILHO, J. P. Op. Cit. 1988, p. 10.

⁴⁸¹ OLIVEIRA FILHO, J. P. Op. Cit. 1988, p. 10-11.

⁴⁸² THOMPSON, E. P. Op. Cit. 2002, p. 26.

⁴⁸³ THOMPSON, E. P. Op. Cit. 2002, p. 211.

implicava em fazer e refazer a indianidade com as duas formas de educar: o Ouricuri e a Escola.

O aspecto central para articular o fazer e o refazer na construção identitária foram as memórias coletivas sobre o Ouricuri, pois os indígenas vivenciavam um passado bem mais que o apreendido pela escrita⁴⁸⁴, mas experienciado ao longo dos tempos por meio das tensões e dos conflitos cotidianamente. Nessa perspectiva, concordamos com Halbwachs quando defendeu que voluntariamente cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, esse ponto de vista muda conforme o lugar que o indivíduo ocupa e este lugar também irá mudando segundo as relações mantidas com outros meios. Para o mesmo autor do que existe em comum, nem todos aproveitem do mesmo modo. E quando tentamos explicar essa diversidade voltamos sempre a uma combinação de influências, todas de natureza social⁴⁸⁵. Essa ideia coletiva, não eliminando a existência do sujeito individual, mas acolhendo, produzindo sentido e significado, construção de identidades.

Para essa discussão foi pertinente pensar a Educação a partir de Brandão⁴⁸⁶ quando afirmou que “ninguém escapa da educação”. Para esse autor, o sentido de educação é de hábitos, ou seja, de formação humana. Nossa perspectiva em discutir como foi a Escola para os indígenas seguiu nessa direção. A Escola vista como uma construção histórica em que os Kariri-Xokó e os Xukuru-Kariri entre 1944 a 1967 estavam aproximadamente há quatro séculos (re) elaborando suas identidades étnicas⁴⁸⁷. É necessário compreender os povos indígenas

⁴⁸⁴ Situação semelhante vivenciada pelos indígenas Xukuru de Ororubá (Pesqueira e Poção/PE). A esse respeito ver: SILVA, E. H. Op. Cit. 2008, p. 110.

⁴⁸⁵ HALBWACHS, M. Op. Cit. 1990, p. 51.

⁴⁸⁶ BRANDÃO, C. R. Op. Cit. 1985, p. 7.

⁴⁸⁷ Os Xukuru-Kariri e os Kariri-Xokó são povos indígenas que se reconstruíram a partir dos aldeamentos do século XIX. Não objetivamos estabelecer uma relação direta com os indígenas nos períodos históricos anteriores, mas de historicizar suas trajetórias, considerando o século XX como reestruturador de novos movimentos que desencadearam novas formas de serem índios em Alagoas. Registramos nos capítulos anteriores que existiam oito aldeamentos em Alagoas no final do século XIX, porém nossa pesquisa diz respeito aos povos indígenas que se refizeram no

em Alagoas como participantes ativos desse processo e que foram capazes de elaborar estratégias expressas nos acordos, alianças, simulações, acomodações ou ainda as apropriações simbólicas por meio das transformações dos ritos e das expressões socioculturais dos colonizadores: reformulando-as, adaptando-as, refazendo-as, influenciando-as. Processo que foi chamado por muitos autores como religiosidade popular, hibridismo cultural e que permearam os anos de colonização⁴⁸⁸.

Embora a Escola fosse compreendida pelas elites como estratégia de dominação por meio de mecanismos de controle do Estado, existindo por imposição de um sistema centralizado de poder, que usava o saber e o controle sobre o saber como armas para reforçar a desigualdade na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos⁴⁸⁹, foi possível também constatar que nenhuma relação era exclusivamente de dominação. Embora ocorresse em grande proporção, mas não pode ser negada a resistência dos indígenas em todo processo de construção dos ideários educacionais formais no estado de Alagoas. Foi nesse contexto paradoxal de necessidades e relações historicamente construídas que situamos as escolas para os indígenas em Porto Real do Colégio e em Palmeira dos Índios.

Não se tratou de fazer elogios e apologias aos conhecimentos escolarizados, porém considerar os indígenas no seu tempo e espaços como coletividades específicas que interagem por necessidades históricas com a sociedade local e nacional, inclusive para disputar espaços territoriais, educacionais e de trabalho. Nessa perspectiva, a

século XX em espaços de dois desses antigos aldeamentos: Porto Real do Colégio e Palmeira dos Índios.

⁴⁸⁸ SILVA, Edson. Os índios e a civilização ou a civilização dos índios? Discutindo conceitos, concepções e lugares na história. In: Revista Eletrônica do Tempo Presente, ano 05, nº 01, p. 182-8. Disponível em: <http://www.tempopresente.org/index.php?option=com_content&view=article&id=5920:os-indios-e-acivilizacao-ou-a-civilizacao-dos-indios-discutindo-conceitos-concepcoes-e-lugares-nahistoria&catid=97:edicao-de-janeiro-2015&Itemid=240>. Acesso em: 31 de maio 2015.

⁴⁸⁹ BRANDÃO, C. R. Op. Cit. p. 10.

Escola objetivava alfabetizar os indígenas não só para formar mão de obra, uma perspectiva do SPI, mas principalmente era de interesse dos indígenas porque nos encontros e reuniões com as instituições do Estado, nas reivindicações por direitos conquistados e a conquistar, necessitavam utilizar os códigos que aprendiam e ensinavam na Escola – certamente tinham também consciência do que se perdia com a escolarização dos jovens. As viagens ao Rio de Janeiro, então Capital Federal, de lideranças indígenas desde final do século XIX e início do XX para o reconhecimento étnico se transformaram em experiências para essas populações que compreenderam a burocracia e os mecanismos do Estado exigindo o mínimo em saber ler e escrever. E os indígenas, em sua maioria eram analfabetos.

Os índios não foram passivos ao esbulho de suas terras, eles reagiram reclamando junto ao Governo Central o direito a terra. Assim, durante esse processo, em várias oportunidades os Xocó empreenderam viagens ao Rio de Janeiro: em 1888 e em 1890, foram pessoalmente ao Imperador; também em 1914, desta vez com o apoio dos Kariri, de Colégio; por volta de 1917, após a morte do Coronel João Fernandes de Britto (1916), com ajuda do Governo da Bahia e sob a liderança de Inocêncio Pires; nos anos trinta, durante a interventoria de Maynard Gomes em Sergipe. E, após essa época, com reivindicações através do Serviço de Proteção ao Índio (SPI)⁴⁹⁰.

Os relatos orais de estudantes nas Escolas do SPI ilustraram bem, os significados da educação formal que vivenciaram. Todavia, é necessário considerarmos que a distância entre o período quando foram discentes e o momento de seus relatos, os significados da Escola se modificaram substancialmente, inclusive com a “democratização” do acesso, movimento que fazia parte das reivindicações dos indígenas, mas também dos projetos governamentais. Nessa perspectiva, vejamos um dos relatos:

⁴⁹⁰ ATLAS das Terras Indígenas do Nordeste. Rio de Janeiro: PETI/ MN/ PPGAS/ UFRJ, 1993, p. 162. ⁴⁹⁰TONONÉ, R. P. Op. Cit. 2014.

Acho que é bom, o estudo é muito bom. Eu mesmo num estudei porque num pude, eu achava bonito, achava bom, hoje é que estou arrependida, porque sou analfabeta, num tenho estudo. Por isso que eu fiz tudo para as filhas estudar, eu num tive o prazer de ir para Escola estudar, hoje ela já estão todas formadas. Tenho 10 filhas/os, todos estudaram⁴⁹¹.

Porque nós num tinha conhecimento de nada, num tinha Escola e o SPI trouxe aquele conhecimento... Quando terminei o quarto ano eu sabia ler e escrever. Tinha essa vantagem também⁴⁹².

Esses relatos podem ser considerados como uma visão construída sobre Educação Escolar não só pelos indígenas, mas também por parte da população alagoana da época. Embora hierarquizada, o saber Escolar promovia acesso, – a poucos – em particular aos indígenas, aspectos necessários a vida dentro e fora dos espaços geográficos denominados “aldeia”. Porém, essa mesma relação de poder e saber não eram validada no Ouricuri⁴⁹³. Neste, a hierarquia era promovida pela revelação dos sagrados, assim saber ler e escrever não era condição para formar uma liderança política ou religiosa. É preciso compreender o Ouricuri como lugar de formação, assim como todos os povos alfabetizados e não alfabetizados utilizam de espaços semelhantes para se relacionar com uma ideia de sagrado,

⁴⁹¹ ATLAS das Terras Indígenas do Nordeste. Rio de Janeiro: PETI/ MN/ PPGAS/ UFRJ, 1993, p. 162.

⁴⁹² SANTIAGO, C. S. S. Op. Cit. 2014.

⁴⁹³ Convencionou-se chamar de Ouricuri ao ritual e ao local onde é realizado. Possivelmente a expressão “ouricuri” originou-se do nome de uma planta nativa da região, pertencente à família das palmáceas (*Cocos coronata*). De onde é extraída a palha, que serve como matéria-prima para a confecção de adornos, roupas e utensílios. Assim como vestes para o corpo, o ritual serve de cobertura para o espírito. A sua prática envolve uma preparação que exige jejum por um ou vários dias, abstinência sexual e do álcool no período que antecede a cerimônia, para evitar fraqueza que podem deixar o indivíduo suscetível a doenças, males ou incorporações de espíritos manipuláveis por pessoas de má índole. PEIXOTO, José Adelson Lopes. Do Toré ao Ouricuri: religião, tradição e cura entre os índios Xucuru-Kariri. In: FERREIRA, Gilberto Geraldo; SILVA, Edson H; BARBALHO, José Ivamilson Silva (Orgs.). **Educação e diversidades**: um diálogo necessário na Educação Básica. Maceió: EDUFAL, 2015, p. 273-294. ⁴⁹³MOTA, C. N. Op. Cit. 2007, p. 87.

religiosa. Como afirmou um indígena: o “Ouricuri é mais forte que tudo, que a vontade de qualquer um”. Essa expressão de um Kariri-Xokó registrada por Mota⁴⁹⁴ sintetizava o significado do “Ouricuri” como espaço formativo, embora reconhecido que não era suficiente para sobreviver, porque existiam as relações econômicas, políticas e socioculturais internas e externas.

A perspectiva de pensar os indígenas nos processos históricos como participantes e não como expectadores possibilitou uma leitura de que a educação formal não foi a mesma para todas as comunidades vizinhas rurais em Palmeira dos Índios e em Porto Real do Colégio. Nesse sentido, se a ideia central para o SPI seria conduzir os indígenas aos avanços técnicos e tecnológicos capazes de produzir efeitos também socioculturais nas suas vidas, e que indianidade fosse apagada com o passar do tempo, para os indígenas, a Escola foi capaz de promover acesso ao trabalho. Mas, também de promover outras necessidades de convivências com a sociedade local e nacional. Ao que pareceu, não havia uma resistência declarada pelo ato de ensinar e aprender na Escola, desde que não afetasse cotidianamente os processos formativos que configuravam diretamente nos valores étnicos e indenitários.

A Escola constituiu-se no aspecto simbólico e prático do ponto de vista do Estado em que se ensinariam as bases necessárias para a inserção dos indígenas numa vida “moderna”. Embora essa ideia se contrastasse com a dinâmica diária posta pelas relações entre os indígenas com o Posto, sob a tutela do órgão indigenista estatal e com os interesses de uma política local sob a posse e o domínio de terras. Como exemplo, observamos que quem vendeu as terras para o SPI destinar aos Xukuru-Kariri foi um político de Palmeira dos Índios. A primeira professora contratada pelo órgão em Palmeira dos Índios tinha relações de parentesco com os políticos locais⁴⁹⁵.

⁴⁹⁴ MOTA, C. N. Op. Cit. 2007, p. 87.

⁴⁹⁵ SILVA JR., A. B. Op. Cit. 2013.

É importante destacar que as aulas ocorriam conforme as dinâmicas locais, considerando uma base curricular da estrutura educacional do SPI, apresentada no segundo capítulo, mas também se confrontavam com os contornos que cada povo indígena inferia. A partir de uma lógica de aprender e ensinar que os Kariri-Xocó e os Xukuru-Kariri mantiveram com seus Ouricuri, ou seja, as relações de aprendizagens construía-se sem apagar as marcas do que os indígenas chamavam de “ancestralidade”⁴⁹⁶ – memória⁴⁹⁷, considerada por Le Goff⁴⁹⁸ como memória coletiva em substituição do termo memória étnica⁴⁹⁹.

Embora a estrutura do SPI fosse pensada para todos os povos no Brasil, a dinâmica local modificava o processo de atendimento. Isso ocorria conforme as relações de contato e da política dos indígenas com a sociedade local. Constatamos que em Porto Real do Colégio parte do território do aldeamento estava em posse do Estado

⁴⁹⁶ Observando e ouvindo o que expressam os indígenas, concluímos que a ancestralidade está relacionada ao tempo passado, vinculado com o presente e com o futuro. Os tempos deixam de ser lineares para se apresentarem como cíclicos. O ancestral é o presente e o futuro no Ouricuri, manifestando-se e agindo tomando decisões e intervindo na vida cotidiana quando cura, indica os caminhos que o povo deve seguir no futuro e no presente. Futuro, passado e presente tomam um corpo único, embora possibilitem a individualidade. A Política, a Economia e a Cultura fazem parte de uma vida única, individual e coletiva, simultaneamente.

⁴⁹⁷ “A memória na qual cresce a História, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir ao presente e ao futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens e mulheres”. LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 7ª ed. Campinas, Editora da Unicamp, 2013, p. 437.

⁴⁹⁸ GOFF, Jacques. Op. Cit. p. 428.

⁴⁹⁹ A ideia de uma memória étnica pode sugerir uma “consciência coletiva” do que seria indígena naquela época. Não negamos que os sujeitos se localizam no tempo e no espaço, mas não podemos fixar uma etnia como consciência de um grupo, pois o que nos interessou na nossa pesquisa foram as experiências expressas pelos povos indígenas em discussão. A etnicidade deve ser compreendida como construção e não como um fim em si mesma. “A concepção de etnicidade está além da definição de culturas específicas e, portanto, é composta de mecanismos de diferenciação e identificação que são acionados conforme os interesses dos indivíduos em questão, assim como o momento histórico no qual estão inseridos”. LUVIZOTTO, Caroline Kraus. **Cultura gaúcha e separatismo no Rio Grande do Sul**. São Paulo, Editora UNESP, Cultura Acadêmica, 2009. p. 29-30.

como a localidade Sementeira, por exemplo. Isso implicava em estratégias específicas de reivindicações dos indígenas. Em Palmeira dos Índios, as dinâmicas no cotidiano ocorriam a partir de conflitos e confrontos com o que convencionaram chamar de “posseiros⁵⁰⁰”.

A forma como a sociedade identificava os Kariri-Xocó enquanto índios era aquela consagrada por parte do imaginário brasileiro e que os pesquisadores chamaram de “índio genérico”, ou numa visão em que os indígenas deveriam manter-se num Estado “natural” quase que intocável pelas marcas da “civilização”, sendo o seu habitat natural assim reconhecido, como também as práticas da pesca e da caça⁵⁰¹. E qual o lugar na Escola? Nesse sentido, o pensamento do SPI expresso pelos administradores e professoras não fugiam a essa regra. A Escola deveria ensinar os indígenas a respeitar a nacionalidade, mas não só, buscando também imprimir comportamentos que seriam necessários nas relações de trabalho, na política, na economia e na “cultura brasileira” como afirmou Darcy Ribeiro⁵⁰². O ensino das orações católicas romanas, dos cantos, dos hinos, da dança do Pastoril para alunos e o ensino de corte e costura

⁵⁰⁰ Posseiros seriam aqueles fazendeiros que após a extinção oficial dos aldeamentos em 1873 se apropriaram das terras habitadas pelos indígenas, por meio da política de Estado que incentivava a posse e o arrendamento dos espaços que teriam sido “terras devolutas”.

⁵⁰¹ Como evidenciamos em estudo anterior, no geral os livros didáticos sobre História de Alagoas vêm reproduzindo os indígenas vivendo da caça e da pesca, ideias originárias desde os cronistas do período colonial, quando afirmavam que os nativos não tinham inclinação para a agricultura. FERREIRA, Gilberto G. A construção dos índios nos livros didáticos de História de Alagoas. In: SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da. **A temática indígena na sala de aula: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008**. Recife, Edufpe, 2013, p.137-150.

⁵⁰² “A ideia de um Brasil moderno formado por uma macroetnia, foi retomada e defendida pelo antropólogo em estudos posteriores, a exemplo do livro *O povo brasileiro*, segundo ele próprio, a síntese de sua „teoria de Brasil“. O livro foi publicado em 1995, quando o autor se encontrava gravemente enfermo, de uma doença terminal. Na sua perspectiva, os grupos indígenas, mesmo aqueles considerados „isolados“, enquanto microetnias em nada influenciariam a configuração do país, muito menos os „integrados“”. SILVA, Edson H. Op. Cit., 2008, p. 72.

para as meninas, representava a ideia central do significado da educação formal.

Os rituais ensinados na Escola embora contraditoriamente, não eliminaram os “costumes tradicionais” indígenas, sobretudo os religiosos. Os confrontos e conflitos socioculturais possibilitaram articulações e (re) elaborações de estratégias do pensamento e das práticas. O número de indígenas assumindo uma identidade étnica aumentou significativamente do início da instalação das Escolas até o ano de 1967⁵⁰³. O que representou não só um acréscimo populacional, mas também uma afirmação por parte dos indígenas de seus direitos e das responsabilidades assumidas pelo Estado brasileiro, como forma de devolver-lhes parte do que foi tirado pelas elites locais com o apoio institucional.

4.2. Uma rede formativa como afirmação étnica entre os indígenas em Alagoas e em Pernambuco

Os indígenas mobilizaram-se para o reconhecimento oficial enquanto povos etnicamente diferenciados e reivindicavam não só a posse de terras, mas também “reparar” perdas que, segundo afirmavam, foram apropriadas no processo de ocupação do território alagoano pelas elites locais com o apoio e coordenação do Estado. O ponto central dos debates foi “demonstrar”, uma indianidade para os órgãos estatais, onde tanto o Toré como o Ouricuri assumiram o papel formador de rituais, como aspectos “diferenciadores” que separaram os índios da sociedade local e nacional, demarcando as fronteiras étnicas. Assim, podemos entender que as expressões socioculturais são também um conjunto de diferentes recursos, ocorrendo sempre

⁵⁰³ Em 1953, data da instalação do P.I. Irineu dos Santos foi registrada assistência a 156 índios. Em 1967, data que marcou a transferência do SPI para a FUNAI, foi registrado o atendimento assistencialista a 358 indígenas. Aviso do posto. 1953. Museu do Índio, Rio de Janeiro Mf. 167, Fotog. 18; Censo indígena. 1967. Fotogs. 1239-1242.

uma troca entre o escrito e o oral, o dominante e o subordinado, a aldeia e a metrópole, uma arena de conflitos e interações, que somente sob uma pressão imperiosa – por exemplo: o nacionalismo, a consciência de classe ou a ortodoxia religiosa predominante – assumindo a forma de um sistema⁵⁰⁴.

As reflexões sobre os indígenas no Nordeste, a partir da presença do SPI, particularmente em Alagoas⁵⁰⁵, analisou essas populações a partir de conceitos como “ressurgimento”, “emergência étnica” e “etnogênese” evidenciando que tiveram de se apropriar de rituais, a exemplo do Toré, do Praiá e do Ouricuri,⁵⁰⁶ como condição básica para o reconhecimento oficial. As evidências documentais, as memórias e as próprias produções acadêmicas paradoxalmente revelaram a necessidade de uma releitura de parte dessas abordagens generalizantes que tem acompanhado os discursos e os escritos sobre os indígenas no Nordeste nas últimas décadas.

Geralmente os escritos apresentaram os indígenas no Nordeste numa ordem cronológica crescente, em que o movimento pelo reconhecimento oficial teria iniciado com os Fulni-ô, em Águas Belas, e os Pankararu, em Tacaratu, ambas cidades em Pernambuco. E a partir desses dois povos os Kariri-Xokó e os Xukuru-Kariri, em

⁵⁰⁴ THOMPSON, E. P. Op. Cit. 1998, p. 17.

⁵⁰⁵ MARTINS (1994); SILVA JR. (2013); OLIVEIRA (1938); ARRUTI (1995); TORRES (1974). ⁵⁰⁵Três modalidades de rituais dos povos indígenas no Nordeste: o Ouricuri, o Toré e o Praiá (com o particular associado aos últimos), evidenciando singularidades próprias e semelhanças, interconectandoos e entrelaçando-os de modo complexo. REESINK, Edwin. O segredo do sagrado: o Toré entre os indígenas no Nordeste. In: ALMEIDA, Luiz S. de; GALINDO, Marcos; ELIAS, Juliana L. (Orgs.) **Índios do Nordeste: temas e problemas 2**. Maceió, EDUFAL, 2000, p. 365. O termo “particular” se refere ao “segredo”, ao religioso de cada grupo indígena. É uma forma de identificar e demarcar a organização interna.

⁵⁰⁶ Três modalidades de rituais dos povos indígenas no Nordeste: o Ouricuri, o Toré e o Praiá (com o particular associado aos últimos), evidenciando singularidades próprias e semelhanças, interconectandoos e entrelaçando-os de modo complexo. REESINK, Edwin. O segredo do sagrado: o Toré entre os indígenas no Nordeste. In: ALMEIDA, Luiz S. de; GALINDO, Marcos; ELIAS, Juliana L. (Orgs.) **Índios do Nordeste: temas e problemas 2**. Maceió, EDUFAL, 2000, p. 365. O termo “particular” se refere ao “segredo”, ao religioso de cada grupo indígena. É uma forma de identificar e demarcar a organização interna.

Alagoas, seriam oficialmente reconhecidos entre as décadas de 1940 e 1950, com mediações do etnólogo Estêvão de Oliveira e do Padre Alfredo Damaso. Isso não significou a ausência de articulações, organização e rituais de formação interna entre esses dois grupos e os demais povos que construíram uma “rede”⁵⁰⁷ de contatos, para o exercício formador de rituais, o que poderia não ocorrer oficialmente, todavia, os KaririXokó e os Xukuru-Kariri existiam independentemente do reconhecimento pelo Estado, ou mesmo a partir das visitas do citado pesquisador e do religioso. Os indígenas existiam antecedendo a presença do religioso e do pesquisador, embora tivessem sido significativos no processo de reconhecimento pelo SPI, desses povos no Nordeste.

A perspectiva da abordagem de reaprendizado apresentava as “redes” de contatos entre os membros de cada povo indígena, frequentando uns aos outros, num período em que foi denominado⁵⁰⁸ de silenciamento indígena. Se tal afirmação foi pertinente, não poderia ser generalizada, pois ocorria um reaprendizado das práticas dos rituais sem uma ordem cronológica crescente. Seria redundância, uma vez que mudanças e reelaborações ocorrem em todas as sociedades, pois os mesmos autores⁵⁰⁹ que defenderam o reaprendizado estabeleceram interligações entre os indígenas nas décadas finais do século XX com os do século XIX por meio de documentos e das

⁵⁰⁷ “Uma das formas de colocá -los nessa perspectiva é dar destaque às figuras de mediação criadas para permitir a ligação entre eles e seus objetivos. Num exagero sociologicamente útil, poderíamos mesmo pensá-los como – na sua realidade de grupos instituídos como sujeitos políticos – produto dessas mediações. Começamos pela conexão que é possível reconstituir entre os processos vividos pelos grupos Fulni-ô (PE), Kambiwá (PE), Kariri-Xocó (AL), Pankararu (PE) e Xukuru-Kariri (AL)”. ARRUTI, J. M. A. Op. Cit. 1995, p. 71.

⁵⁰⁸ Ver: SILVA JR. A. B. Op. Cit. 2013; PORTO ALEGRE, Maria Sílvia. Rompendo o Silêncio: por uma revisão do “desaparecimento” dos povos indígenas. **Ethnos – Revista Brasileira de Etno-História**, Ano II, nº 2, Janeiro/Junho, 1998, s/p. Disponível em: <<http://Alagoasreal.blogspot.com/2012/02/rompendo-osilencio-por-uma-revisao-do.html>> Acesso em: 05 de set.2016.

⁵⁰⁹ ARRUTI. Op. Cit. 1995; ANDRADE. Op. Cit. 2008; SILVA JR. Op. Cit. 2013; MOTA, Op. Cit. 2007; OLIVEIRA, J. P. Op. Cit. 2004; MATA, Vera L. C. Op. Cit. 2014.

memórias dessas populações. É importante notar que o tempo da existência dos indígenas em Alagoas e Pernambuco não se restringiu a “descobertas” de pesquisadores, embora saibamos que foram fundamentais nos processos de reconhecimento étnico pelos órgãos estatais.

Entre os anos de 1935 a 1937, Carlos Estêvão de Oliveira registrou e nomeou as relações de contato entre os indígenas de Pernambuco e de Alagoas como “rede”. O pesquisador compreendia que existia uma produção de rituais em curso, significando resistência silenciosa para a sociedade e para o Estado que até aquele momento afirmava a identidade do “caboclo” para aquelas populações. Quando se referiu aos Kariri-Xokó mencionou: “naquele miserável estado, conservam bastante puras suas primitivas crenças e realizam periodicamente suas festas tradicionais”⁵¹⁰.

Um pesquisador defendeu o processo de oficialização e reconhecimento étnico dos povos indígenas no Nordeste como etnogênese ⁵¹¹, porque esse fenômeno foi contínuo no tempo, restabelecendo contatos e tornando mais estreitas as relações entre as lideranças indígenas Kariri-Xokó, Xukuru-Kariri, Pankararu e Fulni-ô. A ideia de “rede” entre os indígenas, no Nordeste, foi apresentada também por autores como Arruti⁵¹² e Andrade⁵¹³ para designar as conexões Interétnicas entre os Fulni-ô, os Pankararu, os Kariri-Xokó e os Xukuru-Kariri, a partir da década de 1930, que reivindicaram o reconhecimento oficial do SPI e conseqüentemente a conquista das terras dos antigos aldeamentos distribuídas em lotes pelo Estado a fazendeiros locais. Possivelmente, a partir da presença de Carlos Estêvão de Oliveira e do Padre Alfredo Damaso ocorreu uma ampliação nos processos de aprendizagens dos rituais de formação, tendo em vista que cada povo mantinha em “segredo” e em “silêncio”

⁵¹⁰ OLIVEIRA, C. E. Op. Cit. 1938, p. 173.

⁵¹¹ ANDRADE, Hugo Maia. **Memória e diferença**: os Tumbalalá e as redes de trocas no Submédio São Francisco. São Paulo, Humanitas, 2008.

⁵¹² ARRUTI, J. M. Op. Cit., p. 71.

⁵¹³ ANDRADE, H. M. Op. Cit. 2008.

sua indianidade, uma vez que era “proibido” assumir uma identidade indígena, e, portanto, nem todos os membros de cada povo indígena tinham acesso a essas práticas ritualísticas. Nesse sentido, possivelmente ocorriam visitas entre essas populações, principalmente entre os Fulni-ô, Pankararu, Xukuru-Kariri, Kariri⁵¹⁴, posteriormente Kariri-Xokó e os demais povos, nos anos seguintes, reconhecidos oficialmente nos estados de Alagoas e Pernambuco, acrescentando ainda Bahia e Sergipe.

Existia a compreensão entre os indígenas de que essa rede fortalecia principalmente os rituais proibidos até aquele momento da instituição dos PI pelo SPI.

Nas afirmações do indígena José Nunes Oliveira foram evidenciadas as estratégias como rede de formação, mas também os mecanismos de aprendizagem que possibilitaram a existência dessas populações ao longo do período denominado de silenciamento,

Eu, José Nunes de Oliveira, sou índio da tribo Kariri-Xokó, localizada no Município de Porto Real do Colégio, Estado de Alagoas. Na realidade, a história das origens do meu pai e de minha mãe, é, em certa medida, da homogeneização do meu avô e da minha avó em cruzamentos de etnias diferentes entre Kariri, Natu, Xokó e Pankararu que habitaram as margens do Rio São Francisco desde os tempos imemoriais, atualmente sob o denominativo genérico de índios Kariri-Xokó⁵¹⁵.

⁵¹⁴ “Particularmente, prefiro „etnogênese“ a „emergência étnica“ por dois motivos. Inicialmente porque, „emergir“ é um termo incômodo para os próprios atores da ação, por sugerir um descompasso com o passado além disso „emergência étnica“, a meu ver, não contempla o fenômeno enquanto um processo continuado no tempo e elege um datum de referência para o início da „emergência“ (geralmente após as revelações dos Encantados e às instruções recebidas de outro grupos indígenas que já passaram pelo processo)”. ANDRADE, H. M. Op. Cit. 2008, p. 34.

⁵¹⁵ OLIVEIRA, José Nunes de. Um pouco da minha vida. In: ALMEIDA, L. S. de; GALINDO, Marcos; ELIAS, Juliana L. **Índios do Nordeste: temas e problemas 2**. Maceió, EDUFAL, 2000, p. 278.

As práticas religiosas dos Kariri-Xokó ficaram evidentes a partir de uma suposta proibição dos rituais na “Rua dos Índios”, que segundo o entrevistado, os “brancos” da cidade, principalmente a polícia, perseguiram os indígenas, proibindo-os de dançar o Toré no local onde moravam. O entrevistado afirmou ainda que à noite um pessoal chegava e mandava que fossem dormir cedo, às seis horas⁵¹⁶. Foi fundamental também, observar que as terras apropriadas pelo Estado após a extinção do aldeamento, não incorporou o espaço reservado para o Ouricuri, porém não foi possível identificar se o local continuou sendo o mesmo antes e depois de 1872.

Existiu um Ouricuri antes da instalação do Posto Indígena Padre Alfredo Damaso, como único espaço que não foi incorporado ao Estado, pelo menos na perspectiva de uso dos indígenas. Uma pesquisadora afirmou que a única explicação plausível para a existência das terras do Ouricuri seria o respaldo na memória do grupo e que ao lotear a extinta aldeia para a legalização dos posseiros, o governo destinou algum pedaço de terra aos índios⁵¹⁷.

Possivelmente, aquele espaço reservado para os rituais sagrados dos Kariri-Xokó tenha sido quase o único em Alagoas e em Sergipe que resistiu enquanto lugar formador sem que a sociedade regional soubesse da sua existência. O lugar formava os KaririXokó, mas também foi importante para encontro de povos indígenas em Alagoas, e os vindos de Sergipe e Pernambuco, embora ocorressem rituais exclusivamente frequentados pelos “donos do Ouricuri”. O que não inviabilizou a formação das redes de contatos durante quase todo período da presença do SPI em Alagoas e em Pernambuco, contribuindo para novos momentos de reconhecimento étnico de outros povos.

⁵¹⁶ OLIVEIRA, J. N. Op. Cit. 2008, p. 286.

⁵¹⁷ MATA, Vera L. C. Op. Cit. 2014, p. 177.

Na sua passagem por Palmeira dos Índios, em 1935, Carlos Estêvão afirmou que os Xukuru-Kariri usavam em suas festas vestimentas de “Crauí” e “Uricuri”⁵¹⁸. Embora lamentasse que naquele momento pelo “esfacelamento da Tribo”, em virtude da perda das terras, não era possível exteriorizarem as crenças. Nesse sentido, foi necessário recorrer à ideia do silenciamento para evidenciar que aqueles indígenas praticavam seus rituais em “segredo” no silêncio da noite, na alta madrugada. O Toré, um ritmo marcado em caixas de fósforos, à meia luz, nos fundos de uma casa na periferia da cidade, varava a noite, despercebido pela sociedade palmeirense. A vizinhança não desconfiava, mas ali estava sendo escrita parte da história dos Xucuru-Kariri⁵¹⁹.

Uma versão sobre a presença dos rituais dos indígenas em Palmeira dos Índios foi registrada também por uma pesquisadora afirmando que alguns Pankararu foram morar na Fazenda Canto, estabelecendo relações de parentesco por meio do casamento e ao mesmo tempo que haveria uma inter-relação no Toré e no Ouricuri na ampliação da aprendizagem da "religião dos caboclos" Xucuru-Kariri. A partir desses contatos ocorreu um fortalecimento da etnicidade demarcada pela adoção de práticas religiosas relacionadas ao "Toré" e ao "Praiaí", materializando assim uma etnicidade⁵²⁰.

Outra versão foi registrada por Reesink ao afirmar que não causaria estranheza, se o Ouricuri Xucuru-Kariri se destacasse nesse quadro por mais nitidamente exibir uma linha de continuidade com expressões socioculturais ancestrais. Segundo o autor, a própria exigência de operacionalidade funcional mínima da língua indígena não somente indicava essa probabilidade, como o seu contraste lembrava que a continuidade, ou a aprendizagem do Toré, não

⁵¹⁸ OLIVEIRA, C. E. Op. Cit. 1938, p. 175.

⁵¹⁹ SILVA JR.. Op. Cit. 2013, p. 55.

⁵²⁰ MARTINS, S. A. C. Op. Cit. 1994, p. 33. ⁵²⁰REESINK, Op. Cit. 2000, p. 365-366.

implicava no imperativo de dominar um idioma indígena⁵²¹. A identidade étnica era fortalecida por uma linguagem complexa e não poderia simplificar apenas ao idioma e nem ao Toré, embora esse último fosse essencial para demarcar fronteiras internas e externas de cada povo indígena.

Para outro pesquisador, o Toré podia ser tomado como código tanto de uma “religiosidade indígena”, quanto da mecânica do que se convencionou chamar de “emergências étnicas”. Segundo o autor, o Toré desempenhou diversos papéis complementares como objeto etnológico da legitimação da presença do SPI na Região Nordeste, definida a partir dos trabalhos de Carlos Estêvão que também forneceu a mística da etnicidade ou fortalecimento místico-ritual do processo de etnogênese⁵²². O sistema ritual do Ouricuri, segundo Mata, por ser secreto possibilitou através dos tempos a afirmação de uma identidade grupal “para dentro”. Identidade que sustentou a unidade, no momento em que não havia espaço político na sociedade nacional para a reivindicação por uma identidade “para fora” de sua condição indígena.

Esse princípio organizador, não tendo sido destruído pela “integração” do grupo à sociedade nacional, revestiu de autenticidade a construção mais recente, de uma identidade indígena eminentemente política. A citada pesquisadora ainda afirmou que a força do Ouricuri, enquanto articuladora de um processo de reelaboração da etnicidade, advinha, precisamente, do fato de se manter secreto, embora atuasse como fio condutor das relações interétnicas. O segredo em que estava envolto colocando-o acima e fora do cotidiano em que as mesmas ocorriam⁵²³.

⁵²¹ REESINK, Op. Cit. 2000, p. 365-366.

⁵²² ARRUTI, José M. P. A. a produção da alteridade: o Toré e as conversões missionárias e indígenas. In: MONTERO, Paula (Org.). **Deus na aldeia:** missionários, índios e mediação cultural. São Paulo, Globo, 2006, p. 390.

⁵²³ MATA, V. L. C. Op. Cit. 2014, p. 190-191.

Ocorreu uma descontinuidade nas afirmações sobre a presença de rituais nos Xukuru-Kariri. Ao mesmo tempo em que a historiografia defendia⁵²⁴ a presença de rituais religiosos, construíram discursos e escritos defendendo reelaboração ou reaprendizagem com os demais povos, indicando que havia a “perda” quase que total dos aspectos ritualísticos sagrados. Foram evidentes os investimentos da sociedade regional coordenados pelo Estado na tentativa de invisibilizar os indígenas, porém estratégias de continuidades de seus rituais foram viabilizadas pelo povo indígena local e em todo Nordeste. Havia casamentos não só com os Pankararu, mas também com Kariri-Xokó e Fulni-ô, expressões de laços ritualísticos e formando redes de contatos e de resistências socioculturais.

Considerando as abordagens apresentadas sobre a existência de rituais nos Kariri-Xokó e especialmente nos Xukuru-Kariri, ficou evidente que o Ouricuri como aspecto simbólico existiu para além de um espaço físico, embora ocorridas mudanças, sobretudo no aspecto sociopolítico, porque se vinculou a terra como lugar geográfico. Ficou também evidenciado que o cantar e tocar em surdina aconteceu como resistência silenciosa, como afirmação dessas práticas. E no momento oportuno, vinculando o Ouricuri ao território e as retomadas de terras ocorreram nos dois povos indígenas estudados em Alagoas ao longo do século XX.

4.3. O Ouricuri como espaço de formação indígena

Compreendemos a formação como processos nos quais os sujeitos constroem suas vidas nas relações – de tensões – com o grupo em que está inserido e com a sociedade. Nessa perspectiva, na educação escolar é pensada enquanto uma proposta para além do aprender e do ensinar na sala de aula. As articulações com as relações

⁵²⁴ ARRUTI. Op. Cit.; SILVA JR. Op. Cit.; OLIVEIRA, J. P. Op. Cit.; OLIVEIRA. C. E. Op. Cit.; MARTINS. Op. Cit.; ANTUNES. Op. Cit.; BARROS, Ivan. **Palmeira dos Índios: terra e gente**. Maceió: Academia Maceioense de Letras, 1969.

extraescolares influenciam os estudantes para refletirem sobre sua condição de partícipes em todo processo como capazes de provocar mudanças, mas também de resistir para afirmar, quando necessário. Esse espaço, mesmo que não declarado, foi o Ouricuri Kariri-Xokó e Xukuru-Kariri.

Seguindo a perspectiva apresentada, consideramos o Ouricuri como espaço privilegiado, exclusivamente indígena, na formulação de processos pedagógicos complexos capazes de resistir a outros que sistematicamente investiram na sua eliminação, como os vários projetos e diferentes estatais e suas relações com o Cristianismo que sempre tentaram apagar o complexo universo sagrado dos povos indígenas no Brasil.

Os investimentos do Estado brasileiro se centravam em descaracterizar os projetos e as formas de viver dos indígenas para construir outras que pudessem satisfazer uma ideia de economia, de política e de cultura geral que convivesse com as relações – principalmente de trabalho – pensadas pelas elites local e nacional, em convivência com o Estado. Segundo Thompson, pessoas de posição tendem a manter-se a uma distância fria do “homem do povo”, como se temessem perder algo com essa intimidade⁵²⁵. Assim, os indígenas não só mantiveram certo distanciamento com os demais moradores nos municípios de Palmeira dos Índios e em Porto Real do Colégio, como também reservaram parte dos seus rituais para serem praticados apenas no Ouricuri.

O Ouricuri, por ser cercado de mistérios, tornou-se legitimador do modelo de índio exteriorizado e reconhecido pela sociedade nacional⁵²⁶. Pensamos o Toré como ritual apresentável para dentro das sociedades indígenas e para fora, local e nacionalmente. Era naquele local que os indígenas estabeleceram laços contínuos com um espaço

⁵²⁵ THOMPSON, E. P. Op. Cit. 2002, p. 15. MATA, V. L. C. Op. Cit. 2014, p. 192.

⁵²⁶ MATA, V. L. C. Op. Cit. 2014, p. 192.

místico e sagrado, um lugar que permaneceu em oposição ao resto do mundo⁵²⁷.

Como espaço de formação, o Ouricuri significou o lugar da reprodução de si mesmo no nível social, em que práticas socioculturais foram resistindo na história. A história foi vivida, pois se tinham a crença de que os ancestrais mortos seriam a história viva e atuante, os recriadores do mito, com a ajuda deles não havia o que temer. A guerra contra os “cabeças seca”⁵²⁸ – que não são indígenas – seria vencida⁵²⁹. Seria também o lugar da conciliação dos modos de vida necessários a convivência com a sociedade local. Nela, os indígenas eram tratados em determinadas circunstâncias indistintos, por isso foram chamados de “caboclos” uma categoria que disputava os trabalhos do campo e da cidade com os demais alagoanos. Assim, o Ouricuri seria a fonte de vitalidade para suportar e manter a condição de índio, com todas as contradições daquele momento⁵³⁰. A intervenção do sagrado era para orientar e transformar essa suposta “imposição” em sobrevivência possível, ou seja, em história.

A definição dos rituais como xamanismo, traduziu-se como lugar precípuo de partilha de representações e de formação de alianças entre os povos indígenas no Nordeste, cabendo ao Toré a dupla função de atender ao imperativo de indianidade⁵³¹ que conferia a legitimidade indígena, mas também convidava à reflexão, para a elaboração de estratégias de resistência, em que o próprio fato de existir, se configurava em ações.

O Estado investiu durante séculos para apagar as expressões socioculturais dos indígenas, no entanto, o aspecto identitário principal por parte do Estado, para o reconhecimento oficial, foi a prática dos rituais do Toré e do Ouricuri, respectivamente negados

⁵²⁷ MOTA, C. N. da. Op. Cit. 2007, p. 106.

⁵²⁸ “Cabeça seca” é uma expressão pejorativa utilizada pelos indígenas para identificar os que não são de seu grupo, ou seja, todos da sociedade que não são indígenas.

⁵²⁹ MOTA, C. N. da. Op. Cit. 2007, p. 112.

⁵³⁰ MATA, V. L. C. Op. Cit. 2014, p. 189.

⁵³¹ ANDRADE. H. M. Op. Cit. 2008, p. 237.

pela mesma instituição. Nesse sentido, embora o Ouricuri fosse lugar em que se entendia como ponto central de formação dos povos indígenas em Alagoas, não podia ser visto como um espaço fixo, sem qualquer mudança. Na perspectiva dos indígenas, a ideia de tradição e de antepassado adquiriu significados políticos que propunham um “retorno” histórico e simbólico àquele passado cujos aspectos “tradicionais” estivessem mantidos, mas sem abandonar as questões do contexto no presente. As reivindicações pela terra permaneciam, mas com implicações políticas e econômicas pautadas nas expressões socioculturais, que se configurava, na perspectiva do Estado, num equívoco, tanto teórico, quanto prático, porque os indígenas jamais poderiam “incorporar” um biótipo carregado de expressões dos séculos passados. As mudanças ocorrem com todos os povos, não só com os indígenas.

Esse papel formador ocorreu antes e durante a presença do SPI com adequações aos movimentos sociopolíticos conforme cada momento histórico. Mesmo o sentido do Ouricuri e do Toré não se modificando substancialmente, na perspectiva indígena, precisou se relacionar com uma diversidade de aspectos das mudanças que ocorriam, como por exemplo, as reivindicações pelas terras que num determinado momento a discussão era para permanecer no mesmo espaço onde fora o aldeamento. Após a destituição, inverteu-se a lógica, seria para retornar, na maioria das vezes, por meio de ocupações, como forma de ampliar quantitativamente e qualitativamente a vida cotidiana⁵³².

As atuações dos indígenas frente às disputas com as instituições oficiais também dependiam de uma organização interna, formada pelas autoridades de cada povo que se relacionava com o

⁵³² Quando ocorreu a extinção oficial dos aldeamentos de Porto Real do Colégio e de Palmeira dos Índios, em 1872, a maioria dos indígenas foram expulsos do espaço onde habitavam. Com a instituição dos postos do SPI surgiram famílias reivindicando seu retorno aos espaços dos antigos aldeamentos. As retomadas fazem parte desse processo que inverteu a lógica das reivindicações. Antes seria para permanecer, com o SPI para retornar ao aldeamento com “novas” configurações dos espaços. ⁵³²MOTA, C. N. da. Op. Cit. 2007, p. 105.

sagrado. E essas orientavam e dialogavam com a sabedoria sagrada, para revelar quais decisões deveriam ser validadas, considerando as necessidades do tempo presente, surgidas no dia a dia, que eram apresentadas aos conhecimentos superiores como forma de atribuir lugar essencial entre as memórias, a história e a Natureza, que juntas correspondiam à ideia de vida. O espaço do Ouricuri era e continuou sendo o centro do universo, onde todas as coisas e criaturas ganhavam forma e significados⁵³³.

O Ouricuri foi construído e reconstruído nas relações com a sociedade, no sentido de haver decisões dos indígenas interna e externamente que eram tomadas no ritual. A presença de aspectos considerados do mundo dos “brancos” foi também construído com os indígenas, ao longo da História do Brasil, embora fossem reconhecidas as particularidades indígenas suficientemente visíveis para reivindicarem suas identidades étnicas como povos específicos. Essa compreensão tornou-se complexa porque no século XIX e em parte do XX, o Estado brasileiro investiu para silenciar as expressões socioculturais dos povos indígenas, no entanto o que ocorreu foram (re) elaborações que se configuraram em novos e velhos processos formativos validando o “ser índio” em diferentes momentos históricos.

A formação dos indígenas no Ouricuri não ocorria isolada das tensões que viviam no cotidiano, havia uma frequência ao local com menor espaço de tempo, para buscar respostas a essas demandas, surgidas dentro e fora do que se pretendia como aldeia. O “complexo do Ouricuri” era assim um modelo simbólico para a reencenação contínua da etnicidade. O ritual secreto fornecendo um “programa” para organização dos processos sociais e para a elaboração das expressões socioculturais (étnicas), fontes extrínsecas de informação, respostas estratégicas e estilizadas para dar sentido e propósito político às situações de tensões face à sociedade nacional⁵³⁴. O Ouricuri como

⁵³³ MOTA, C. N. da. Op. Cit. 2007, p. 105.

⁵³⁴ Idem, p. 198-199.

um convênio realizado entre seus ancestrais e seu povo. Como obrigação dos ancestrais e dos seus filhos em fazer com que a comunidade se reproduzisse em todos os níveis: biológico, econômico e ideológico⁵³⁵.

A presença das instituições formativas como a Igreja Católica Romana, as Igrejas Protestantes assim como a escola, nas áreas indígenas provocou um acentuado confronto pedagógico em oposição ao Ouricuri, considerando que o fortalecimento deste último seria na perspectiva de encontrar estratégias “convivência” e “resistência” porque nele estava relacionada a afirmação das identidades indígenas.

A presença da Escola e das igrejas na formação dos povos indígenas não significou sua eliminação enquanto indígenas. Nesse sentido se faz necessário buscar compreendê-las como construtoras de formas de educar, ou talvez, historicizar os processos. O que representava o catolicismo romano e a educação formal para as populações indígenas não se distanciava da ofertada para os demais alagoanos naqueles municípios onde habitavam os povos indígenas. As afirmações eram preconceituosas, quando se defendiam as instituições para o povo brasileiro – mesmo que de forma genérica – e naquelas circunstâncias, pois pensavam que os povos indígenas viviam no Brasil, e, portanto, não estavam fora do processo de construção da sociedade brasileira, pois estiveram presentes como participantes e não como espectadores.

O protagonismo dos indígenas em toda sua história com o SPI em Alagoas foi construir uma projeção para suas identidades, retomando parte dos territórios dos antigos aldeamentos, incorporando as estruturas do Estado como as instituições religiosas e escolares que eram úteis para suas sobrevivências naquele momento, sem abandonar suas formas indígenas de educar. Nesse sentido, as memórias foram fundantes de processos formativos em que os indígenas recorreram aos registros das experiências construídas e expressas na oralidade. As memórias exerceram uma função de contestação dos limites

⁵³⁵ MOTA, C. N. Op. Cit. 2007, p. 104.

territoriais impostos, mas também estabeleceu fronteiras daquilo que era de responsabilidade da Escola e do Ouricuri.

Pensado que no campo da História, as memórias estão associadas à história oral para estudar grupos socialmente excluídos, ou seja, as memórias dos diferentes grupos de marginalizados como fontes de pesquisas que possibilitam conhecer as experiências vividas e reconstruídas pelos seus narradores.⁵³⁶ Embora a escola enquanto instituição formativa primasse pelos registros escritos, não foi suficientemente capaz de apagar as formas de registros orais dos indígenas Kariri-Xokó e Xukuru-Kariri. Isso ocorreu em razão do Ouricuri, porque nele acontecia a socialização oral.

O Ouricuri, em particular, revelou-se como o principal centro formador dos processos educativos capaz de consolidar pedagogias que possibilitaram leituras políticas e de tempo histórico, de conjunturas, situações e mudanças necessárias a vida naquele momento. Assim, segundo os entrevistados, as revelações do sagrado Xukuru-

Kariri e Kariri-Xokó não “proibia” a instalação de escolas e igrejas enquanto instituições formadoras, porque eram negociáveis para a sobrevivência física e econômica dos grupos, porém intensificava e ampliava a frequência nos rituais sagrados no Ouricuri.

O Pajé Júlio, Kariri-Xokó, tratou sobre as relações da Escola com o Ouricuri, afirmando que no seu tempo de criança quando seu pai era o Pajé, a frequência naquele lugar sagrado era um espaço de tempo mais alongado, justificando porque não havia a presença forte da Escola e principalmente da TV. Quando assumiu o lugar de seu pai, sentiu a necessidade de frequentar em finais de semanas, a cada 15 dias, mantendo os jovens na “doutrina da sua cultura”. Manter os jovens sob controle e não fugir da formação interna era, pois, necessário aos indígenas como povos etnicamente diferentes.

⁵³⁶ SILVA, Edson H. Op. Cit., 2008, p. 99.

Na visão do Pajé, a Escola como espaço formador não existia em oposição à formação ao Ouricuri, desde que os professores estivessem em sintonia com as propostas de formação da vida sagrada. Ou seja, que alunos e professores participassem do Ouricuri,

A escola contribui. Por isso que a gente sempre exige, as lideranças sempre estão fazendo força de sempre formar que nossas escolas sejam somente índias, porque ela sendo índia, só ensinando às crianças índias, me ajuda a mim também. Porque eu só tenho espaço doutrinário lá no mato, lá elas também tão lá. Lá elas também tão aprendendo o que eu tou dizendo a doutrina que dou a elas, eu também, são professoras aqui, mas lá elas são alunas minha. E uma coisa minha de importância ela já traz para a criança na sala de aula, elas me ajudam⁵³⁷.

É preciso considerar que os processos de aprendizagens e de ensinamentos na Escola e no Ouricuri ocorriam simultaneamente, o que fazia necessário uma leitura política concomitante. Não eram espaços interpretados pelos indígenas como antagônicos, mas como situações postas e necessárias na época, embora soubessem do lugar político que cada um deles assumia. Assim, concordamos com Thompson quando afirmou:

[...] a igualdade do valor do “homem comum”, [...] repousava em atributos morais e espirituais, desenvolvidos através de experiências no trabalho, no sofrimento e de relações humanas básicas. Baseando-se muito menos em atribuições racionais e ele confia muito pouco na educação formal que poderia inibir ou desviar o crescimento calcado na experiência⁵³⁸.

Essa desconfiança com a Escola e aliada a experiência do Ouricuri, traduziram-se em aspectos necessários a afirmação/construção identitária, numa perspectiva processual e

⁵³⁷ QUEIROZ, J. Q. Op. Cit. 2014.

⁵³⁸ THOMPSON, E. P. Op. Cit. 2002, p. 25.

simultânea. Os indígenas passaram a conviver com formas educativas, se não contraditórias, eram tensas: Escola e Ouricuri.

4.4. Conflitos e confrontos formativos: a Escola e o Ouricuri

Assim como em qualquer situação, a educação promove uma forma humana de aprender, posta num processo dinâmico de geração a geração em que os mais velhos assumem um papel importante, construindo junto aos mais novos os valores de toda uma expressão sociocultural necessária à sobrevivência e existência de todos⁵³⁹. O modo de educar indígena está relacionado às formas de vida social, não como diferente apenas, mas como seres humanos reivindicando direitos como todos os habitantes empobrecidos no interior de Alagoas, pelo mínimo de dignidade. Entretanto, era difícil a convivência por igual entre expressões socioculturais diversas. Apesar da existência de discussões, não havia um diálogo simétrico, porque os povos indígenas não disputavam nas mesmas condições históricas⁵⁴⁰.

Mesmo que as situações fossem apresentadas como necessárias, era preciso questioná-las, tendo em vista que a presença da Escola e de toda estrutura do SPI significava os interesses do Estado republicano em “proteger” e tolher os indígenas, mas também e paradoxalmente, eram os caminhos possíveis para a afirmação dos KaririXokó e dos Xukuru-Kariri naquele momento e principalmente posteriormente na reconquista das terras onde existiram os respectivos antigos aldeamentos. O relato do Pajé Júlio Kariri-Xokó expressou ricos detalhes nas formas educativas supostamente opostas que envolveram a Escola e o Ouricuri, nas quais observamos aspectos para pensar os significados da educação formal para os indígenas, mesmo no período do SPI. Perguntamos como – enquanto Pajé – avaliava os

⁵³⁹ FERREIRA, G. G. **A Educação dos Jiripancó: uma reflexão sobre a educação diferenciada dos povos indígenas em Alagoas.** Maceió, EDUFAL, 2013, p. 129.

⁵⁴⁰ FERREIRA, G. G. Op. Cit. 2013, p. 86-87.

conhecimentos produzidos nas escolas, nas universidades em relação aos do Ouricuri, que eram considerados tradicionais,⁵⁴¹

O doutrinador deles sou eu. Quer dizer meu pai era analfabeto, mas na doutrina dele era um homem formado. Que nem eu, já não sou analfabeto de vez, mas na minha doutrina que aprendi com ele, sou formado. Na época dele, para os mais velhos, porque eu sou a sexta geração, eu sou o sexto Pajé dessa comunidade. Da geração dele para traz, era mais fácil para o um doutrinador, pajé, porque não existia muito entretimento, ele só conhecia ele mesmo, ele convivia naquilo ali, era mais fácil para um pajé. Pai doutrinava setenta família. Eu tou com seiscentas e tantas. Pai dizia olhe meu filho, você ver meu trabalho, quebra a cabeça, você vai quebrar muito mais⁵⁴².

A experiência possibilitava os aspectos necessários para “combater” a “subordinação” dos processos educativos na relação do “tradicional” e do “formal”, embora não fosse tão facilmente identificável na construção cotidiana. A relação entre aquelas duas formas educacionais evidenciava uma resistência por parte dos indígenas para não apagar os conhecimentos que os identificavam como “diferentes”. O Pajé Júlio seguiu argumentando:

Cada vez mais é preocupação e de fato é mesmo. Dele, já pegou aparecer televisão, essas coisas, ele já no fim da vida, quase. Pra mim já alcancei tudo isso. Isso é uma coisa que tira muitos, ele fazia viagem lá para os rituais, porque lá nós temos espaço de doutrinara, é professora, é doutora, é juiz seja o que for, lá a educação

⁵⁴¹ O ritual Kariri-Xokó atualmente é realizado a cada 15 dias, nos finais de semana. Os indígenas realmente vão ao Ouricuri aos sábados e retornam na terça-feira. Uma vez por ano ocorre um ritual mais longo: a festa do Ouricuri. Uma vez por ano ocorre também uma “meia festa”, entre setembro e outubro. Algumas “idas” quinzenais são mais importantes que outras e dependendo da importância, poderão ter ou não um número maior de pessoas. SILVA, Cristiano Marinho Barros da. “Vai-te para onde não canta galo, nem boi urna...” diagnóstico, tratamento e cura entre os Kariri-Xocó. In: ALMEIDA, Luiz S. de (Org.). **Índios do Nordeste: temas e problema 5**. Maceió, EDUFAL, 2004, p. 31.

⁵⁴² SUÍRA, J. Q. S. Op. Cit. 2014

dele não vale não, o que vale é a minha, a minha doutrina. Só aonde eu tenho espaço é lá. Porque aqui cada um tem seu negócio, eu não posso andar na casa de ninguém e nem eles podem andar aqui. Agora lá pai fazia de mês em mês, de mês e meio, de dois meses, eu faço duas vezes por mês, por conta do esquecimento⁵⁴³.

A escolarização ocorria concomitante a outros processos formativos incluindo os meios de comunicação de massa como o rádio e a televisão, que em muito influenciavam as formas de vida naquele momento histórico. Na perspectiva do Estado, particularmente a Escola exercia papel fundamental, porque assumia um tipo de papel que inseria os indígenas aos modelos de vida em sociedade que convivesse pacificamente com a logística do Brasil republicano da época.

O papel da Escola na perspectiva indígena assumia uma postura de confrontos, mas também de negociações, por fazer parte da estrutura do SPI, órgão que “protegeria” os grupos e principalmente que oportunizaria a posse de parte das terras dos extintos aldeamentos e outros benefícios implementados pelo Governo Federal. Era importante também considerar que a escola ensinava os códigos necessários à sobrevivência nas sociedades letradas nas quais os indígenas conviviam. O que garantia a etnicidade e que tinha a confiança dos indígenas era exatamente o Ouricuri. Assim, pareciam ficar divididos: de um lado a escola, necessária a vida em sociedade, local e nacional, do outro o Ouricuri, capaz de resistir aos processos formais de educação, porque era a experiência capaz de modificar, às vezes de maneira sutil e às vezes mais explícita, todo processo educacional e influenciando os métodos de ensino, a seleção e o aperfeiçoamento dos mestres e o currículo⁵⁴⁴.

Pensamos o Ouricuri como um espaço socialmente construído. Tratava-se de um lugar onde ocorriam trocas de conhecimentos em

⁵⁴³ Idem.

⁵⁴⁴ THOMPSON, E. P. Op. Cit. 2002, p. 13.

relação a todo o universo simbólico.⁵⁴⁵ A escola construía os conhecimentos necessários à vida indígena, porém não foi suficientemente capaz de formá-los enquanto suas afirmações identitárias. A educação formal também fazia parte dos aspectos necessários para a manutenção do PI enquanto estrutura assistencialista do Governo Federal, que por sua vez, discursava a passagem dos indígenas da categoria de “caboclos” a “civilizados”.

Para refletir sobre tais situações, recorreremos a Thompson quando tratou das diferenças entre uma ideia de cultura refinada em detrimento da cultura dos pobres⁵⁴⁶. A primeira estaria calcada no aprendizado escolarizado, racionalizado e sistematizado, porém, homogêneo e hierarquizado. A outra, construída na experiência do “homem comum⁵⁴⁷,” no cotidiano, experimentada por longos anos, vivenciada pelas gerações, com mudanças, quando necessárias. Enquanto uma classifica e distancia, a outra aproxima. Esse movimento ocorreu com os indígenas, porém a sabedoria das experiências Kariri-Xokó e Xukuru-Kariri respaldadas, principalmente, pelos modos de educar no Ouricuri, foram fortalecidas, na medida em que cresceu a população local, ampliaram-se também os conhecimentos sobre os povos indígenas pela sociedade local e nacional por meio das instituições.

As condições desiguais de acesso e permanência na educação formal entre os indígenas e os demais estudantes nos municípios de Palmeira dos Índios e de Porto Real do Colégio, ao longo das décadas de 1940 a 1960, período que correspondeu à presença do SPI, não resultou numa formação escolar dos alunos indígenas para além da 4ª série (5º ano do Ensino Fundamental na atualidade), com raras

⁵⁴⁵ SILVA, C. M. B. da. Op. Cit. 2004, p. 31.

⁵⁴⁶ “Mas, em termos gerais, o paternalismo presumia uma diferença qualitativa essencial entre a validade da experiência educada – cultura refinada – e a cultura dos pobres. A cultura de um homem, exatamente como seu prestígio social, era calcada de acordo com a hierarquia de sua classe”. THOMPSON, E. P. Op. Cit. 2002, p. 17.

⁵⁴⁷ “A própria palavra „comum“ – „um homem com o mais comum“ – adquire, de modo significativo, novas conotações: colocamo-nos com o comum e contra a cultura” THOMPSON, E. P. Op. Cit. 2002, p.

exceções. Isso ocorreu também com aqueles que mesmo mantendo médias ou conceitos considerados “Muito Bom” não conseguiram dar sequência aos estudos fora do Município, no caso mais específico, em Porto Real do Colégio.

A estrutura mantida pelo SPI se aproximou do que poderíamos denominar como paternalista. Isso porque tentava manter os indígenas na dependência do órgão tutor, mesmo que não assumisse a assistência conforme propunha em seus discursos e projetos que tentaram implementar nas escolas.

Embora Thompson tratasse de realidades europeias, vale lembrar que,

Uma confirmação da força dessa estrutura paternalista pode ser observada na maneira pela qual um número ínfimo de homens pobres de talento foram assimilados por ela. Não me refiro às tradições autênticas de canções populares, versos em dialetos etc., mas aos poetas “camponeses” que foram descobertos e tratados de forma condescendente, intolerável, por seus protetores aristocratas do século XVIII⁵⁴⁸.

A relação da produção do conhecimento entre os indígenas Kariri-Xokó, Xukuru-Kariri e o órgão tutor, no que diz respeito aos processos educacionais formais, passaram a interagir de forma desigual, no sentido de a escola considerar os conhecimentos desses grupos de menor valor e a intolerância, com suas formas próprias de construir conhecimentos, foram evidenciadas pela necessidade da tentativa de transformação dos “caboclos” em “cidadãos brasileiros”. O Ouricuri e o Toré não tiveram espaço na construção dos conhecimentos escolares, embora fizessem parte do cotidiano dos indígenas.

⁵⁴⁸ THOMPSON, E. P. Op. Cit. 2002, p. 18.

4.5. Uma escola para os índios ou uma escola indígena em Alagoas? As interfaces da escolarização: uma ambiguidade na formação dos indígenas

As evidências sobre contatos de povos diferentes serão apresentadas ao longo das reflexões. Primeiro porque se tratou de analisar duas formas de aprendizagem que passaram por processos formativos, a princípio, antagônicos: entre a oralidade ou tradição e a escrita ou sistematização dos conhecimentos. E segundo, a nosso ver, as experiências e a escolarização dos indígenas, supostamente se repeliam, mas também se aproximavam, na medida em que era parte de um projeto do SPI, mas também das reivindicações dos indígenas, levando-se em consideração o contexto. Ressaltamos que os povos indígenas ao longo da história de Alagoas enfrentaram diversas práticas de violências, porém o que evidenciamos nessa pesquisa foi a resistência ou as diversas formas de existir perante a sociedade local e nacional.

Nas escolas dos PIs Irineu dos Santos e Pe. Alfredo Damaso foram efetivadas práticas educativas como as danças, os cantos, as orações e as apresentações dos estudantes contribuindo para “obediência cívica”, que simbolizavam os comportamentos necessários à “civildade”, e dessa forma, o Estado aparecia como coordenador da “conquista”. O cotidiano revelava uma ausência de outras ações como a falta de material didático/pedagógico e de estrutura física, produzindo reivindicações dos indígenas e até mesmo dos chefes de postos. As distâncias entre o ideal e o real, na perspectiva do Estado, resultavam na troca de servidores dos PIs, como solução imediata para tentar sanar problemas estruturais do órgão, havia também denúncias de corrupção ao longo do seu funcionamento.

Quando os programas educativos, a exemplo dos *Clubes Agrícolas Escolares* e o *Programa Educação do SPI*, apresentavam propostas de respeito às especificidades da cultura e dos costumes de cada povo indígena, estavam entendendo que deveriam prepará-los a

partir de seus valores, de suas referências, porém considerando seus graus de inserção na sociedade local, tomando como parâmetro a ideia de “civilização” para atingir os mesmos níveis de “civildade” em relação às demais populações rurais que possuíam características de desenvolvimentos produtivos, morais e educacionais em vias de desenvolvimento supostamente quase “civilizadas” ou “homogeneizados”, com capacidades individuais e grupais envolvidos num sentimento de nacionalidade ao ponto de se emocionar ao executar o hino nacional em eventos. Persistiam na produção de sentimentos patriotas como mecanismos pedagógicos e políticos capazes de fortalecer uma cultura geral que correspondesse a projeção de um Brasil se não desenvolvido, mas em vias de desenvolvimento.

As populações rurais, incluindo os indígenas, deveriam “modernizarem-se” na produção e nos cuidados com a Natureza. O uso racional da produção e dos recursos naturais combinava com a ideia de modernização e desenvolvimento, que só viriam com o acesso à escolarização, justificando as alianças entre o SPI e os outros órgãos governamentais como o Ministério da Agricultura. Bringmann ao analisar as políticas indigenistas no século XX, período do SPI, afirmou:

Avaliando a formulação de políticas indigenistas pelo prisma de sua ideologia integracionista e assimilacionista, pôde-se observar que a situação das populações indígenas do Brasil pouco modificou-se no cenário republicano. A forte influência positivista na política nacional, durante os anos iniciais da república, apesar de estabelecer em suas propostas a liberdade de organização social, a garantia da soberania territorial e condenar as violências recorrentes contra os nativos, caracterizou-se, por outro lado, por uma tutela orfanológica de caráter marcadamente evolucionista, prescrevendo a necessidade de amparar e proteger as populações “fetichistas” até que estas atingissem o

estágio mental da sociedade “civilizada”, isto é, da população branca de matriz europeia⁵⁴⁹.

Os níveis de desigualdades eram aceitáveis, porque somente a produção, a educação e a formação moral racionalizada desenvolveriam as populações rurais, incluindo os indígenas, utilizando a partir do aprendizado escolar as técnicas necessárias para superar os estágios de pobreza e de incivilidade nas quais se encontravam antes da presença dos PIs do SPI. Não foi discutido se os indígenas tinham ou não conhecimentos sobre o que significavam os processos educacionais formais, no entanto o contexto histórico não deixava alternativas para resistir à escolarização. O que ficou bastante evidente nos capítulos anteriores, foi o fato de os Kariri-Xokó e os XukuruKariri conviverem com a educação escolar e fortalecerem os rituais de formação tradicionais como estratégia de resistência, logo consideramos que a história ocorre com avanços e recuos, nesse caso, os dois processos simultaneamente.

Os investimentos eram para padronizar e homogeneizar os povos indígenas por meio do ensino escolar, utilizando pedagogias e conteúdos pensados a partir dos pressupostos da educação rural. Aquela formação era a princípio, o que se destacava na documentação do SPI. Na prática, a escolarização e a formação dos indígenas ocorriam conforme os contornos e as dinâmicas que cada povo construía com a assistência do órgão estatal e no caso de Palmeira dos Índios, acrescentou-se a presença da Igreja Católica Romana, com a construção da Igreja, da Casa de Farinha e da Escola. Podemos inferir que a mudança histórica acontece não por uma “base” ter dado vida a uma “superestrutura” correspondente, mas pelo fato de as alterações nas relações produtivas serem *vivenciadas* na vida sociocultural, que repercutiram nas ideias e valores humanos e serem questionadas nas

⁵⁴⁹ 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)**. Florianópolis, UFSC, 2015, p. 396. (Tese Doutorado em História).

ações, escolhas e crenças humanas⁵⁵⁰. Portanto, as expressões socioculturais se mostraram como o lugar das disputas pelo SPI e pelos indígenas, na medida em que eram vistos como práticas que “condenavam” ou “modificavam” a vida dos povos ditos “incivilizados”.

A partir da perspectiva abordada, tratamos das expressões socioculturais indígenas como espaço político de mudanças, a partir da tradição, das experiências, das quais os indígenas demonstraram resistência às propostas de mudanças radicais que o SPI, por meio da escola, tentou imprimir no seu cotidiano, como meio de controle sistemático do horário em sala de aula, assim como na dinâmica de padrões de comportamentos em respeito à obediência às auxiliares de ensino e ao Chefe do Posto. Mesmo ocorrendo processos formativos tidos como racionais, impressos nas práticas de produção econômicas com a terra, a exemplo da construção de hortas e dos cuidados ambientais, em certa medida, acabou por fortalecer um movimento indígena e de indigenistas para a conquista da terra e, por sua vez, atualizaram o significado étnico do ser indígena, e que passaram a ser vistos como processos e, por conseguinte históricos.

Equivalentemente a compreensão de que a Escola fortaleceu a instituição enquanto Estado, porque formou indígenas para o exercício da cidadania, conceito vago e amplo, porém foi incapaz de explicar as situações históricas daquelas populações, pois os indígenas atribuíram sentido no seu cotidiano, utilizando-se da experiência individual e coletiva, quando se apropriaram dos ideais republicanos e civilizatórios discursados e apreendidos na escola para elaborar estratégias e reivindicações pautadas na afirmação étnica para o respeito à tradição, a história e as expressões socioculturais indígenas, mesmo que na prática esses aspectos tivessem sido negados pelos órgãos governamentais.

Avaliando positivamente todo processo de convivência dos Xukuru-Kariri e Kariri-Xokó com os processos formais ou

⁵⁵⁰ THOMPSON, E. P. Op. Cit. 2001, p. 263.

racionalizados, a partir da instalação do PI e da Escola, percebemos que ocorreu uma ampliação territorial para os dois povos. Ocorreu o aumento populacional, por conseguinte, com acesso à Escola, o que significou também a compreensão da sociedade local da presença indígena, até mesmo contribuiu para reflexões dos próprios indígenas sobre si mesmos, sobre o lugar que ocupavam na história local e nacional, partindo do princípio que em todas as circunstâncias o ponto central e principal para suas vidas era o Toré e o Ouricuri, o que de fato, diferenciou-os da população regional.

Por mais que discutamos a relação entre indígenas, escola e PI sempre nos depararemos com a necessidade de avaliar quais os processos formativos e os seus engendramentos, pondo em suspeição os supostos avanços, identificando as perdas para os dois povos, ao se lançarem para uma cultura letrada sem abandonar as formas de vida “tradicionais”. Quando tratamos de avanços seria do ponto de vista da necessidade de continuar subsistindo numa lógica do Estado brasileiro, para tanto, as reivindicações dos Kariri-Xokó e Xukuru-Kariri foram para viver como povos indígenas possíveis, considerando toda trajetória de contato com os projetos homogeneizadores, lembrando que a escola fazia parte do mais sofisticado e eficiente quando posto em prática.

4.6. A Educação Escolar para os indígenas em permanente construção

A educação escolar, assim como outras formas de educar, deveria estar sob sujeição e avaliação constante por parte dos sujeitos a quem se destinava. Primeiro porque deveria ser associada a outras necessidades dos indígenas, segundo porque se constituía na história sob tensão com as formas tradicionais submetidas a relações de contato entre povos.

O conjunto de ações promovidas pelas instituições como o Ministério da Cultura, da Saúde e da Educação, tanto no plano ideal quanto no que foi praticado, alterou as formas de organização

sociocultural dos Xukuru-Kariri e Kariri-Xokó, quando foram submetidos à lógica de convivência com os órgãos e entre si, na medida em que estabeleciam regras de distribuição e uso da terra, assim como de trabalho e conduta social. Porém, simultaneamente, outros processos foram ocorrendo em função das mesmas ações implementadas pelos órgãos, como por exemplo, indígenas que moravam na cidade ou em outras localidades retornaram em busca dos benefícios que poderiam ter convivendo sob a “proteção do PI”.

Não julgamos esse processo como retorno ou como volta ao passado, às origens, mas como novas formas de construção dos indígenas, sem abandonar as experiências. Ao mesmo tempo em que se projetavam para a conquista da terra, alguns se escolarizavam, mas também ampliavam a vida sociocultural no Ouricuri. O auto reconhecimento enquanto indígenas implicava construir dois movimentos: o reconhecimento entre si e entre as instituições.

A busca por um espaço territorial possibilitava aos indígenas se confrontarem com as diversas formas de tentativa de integração na sociedade, que por sua vez, correspondiam a mudanças básicas pelas quais passava a população no interior do grupo⁵⁵¹. Essa visão de compreender os indígenas em movimento, desenvolvida por Monteiro, possibilitou transformar o caráter negativo em positividade histórica. O cenário dos Kariri-Xokó e Xukuru-Kariri, entre as décadas de 1940 a 1960, revelou esses movimentos de construção dos seus espaços, não só inerente a terra, mas ao território, inclusive educacional.

A perspectiva que abordava os indígenas, predominantemente nas décadas mencionadas, seguia o que descreveu Oliveira ao afirmar que, contudo, podia-se afirmar, preliminarmente, que o destino das sociedades, enquanto sociedades era o de sua descaracterização, na medida em que foram sendo integradas às economias regionais⁵⁵².

⁵⁵¹ MONTEIRO, John Manuel. **Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens** de São Paulo. São Paulo, Companhia das Letras, 1994, p. 170.

⁵⁵² OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O índio e o mundo dos brancos: uma interpretação sociológica da situação dos Tukúna**. 2ª ed. São Paulo, Livraria Pioneira Editora, 1972, p. 129. ⁵⁵²SILVA, E. H. Op. Cit. 2008, p. 68.

Essa visão linear sobre os povos indígenas no Brasil persistiu por quase todo século XX. Segundo Silva,

Em 1970, Darcy Ribeiro publicou a primeira edição do livro *Os índios e a civilização*, com o subtítulo “a integração das populações indígenas no Brasil moderno”. Em nota na Introdução, o antropólogo afirmou que o livro era resultado do relatório de pesquisas que ele realizara desde 1952 para a Unesco, parcialmente publicado em 1958 e com versões de alguns dos capítulos divulgadas em periódicos nacionais e internacionais, nos anos subsequentes. No livro o autor fez uma retomada histórica sobre o processo de esbulho das terras dos “índios do Nordeste”. Cabe lembrar ainda que Darcy Ribeiro foi funcionário do SPI e um grande admirador das ideias e da pessoa do Marechal Rondon⁵⁵³.

O programa educacional do SPI não indicava o fortalecimento da vida sociocultural indígena, porque se restringia aos ensinamentos modernizantes, e, portanto, as formas de educar “tradicionais” dos Kariri-Xokó e Xukuru-Kariri não faziam parte de uma “aula moderna”, quando ocorriam, eram apresentações em épocas festivas na cidade ou quando representantes do SPI faziam visitas ao PI, ou ainda, quando havia interesse do Chefe de Posto em convidar políticos locais para apresentações em que folclorizavam o Toré.

O processo de monopolização do saber pelo Estado abriu caminho para os processos de inclusão diferenciada dos indivíduos na sociedade. E este é o tema fundamental que nos permite compreender as técnicas de controle dos corpos e das mentes dos diferentes indivíduos, e a maneira como organizam-se e produzem-se os micropoderes.⁵⁵⁴

A escola passou a ser também um dos aspectos no processo de ressocialização que adquiria relevância que possibilitava aos indígenas

⁵⁵³ SILVA, E. H. Op. Cit. 2008, p. 68.

⁵⁵⁴ VEIGA, C. G. Op. Cit. 2002, p. 100.

sobreviver e adaptar-se ao mundo em formação e sabiam lançar mão dela nos momentos apropriados⁵⁵⁵. É necessário considerar a educação escolar como um lugar de disputas que envolvia os interesses dos indígenas e do Estado. Em nossa discussão importou as diversas formas que os Kariri-Xokó e Xukuru-Kariri faziam uso dessas “novas” ações tuteladas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos evidenciar que os indígenas Kariri-Xokó e os Xukuru-Kariri se construíram a partir de um processo “intencional” do Estado, via educação formal, pela Escola e nas relações com o Posto Indígena. Entretanto, simultaneamente, suas histórias passariam por relações institucionais, evidenciando resistências representadas pelas negociações necessárias à época. Um mundo de rápidas mudanças, de adaptações, de construções permanentes de identidades no interior de um quadro político extremamente instável.⁵⁵⁶

Discutir uma pedagogia voltada para a “assimilação” dos indígenas no período de atuação do SPI, só seria possível se compreendêssemos os processos educacionais e formativos como uma ação exclusiva da instituição. Os indígenas interagiram e transformaram as propostas, evidenciando avanços e recuos nas políticas e nas práticas do órgão ao longo dos seus 57 anos de atuação. Embora não fossem configurados como atos autônomos, foi com a perspectiva da “indianidade” que nossa pesquisa procurou analisar a relação dos indígenas com o Estado pela via do SPI e suas escolas.

Nesse sentido, a educação formal exerceu significado especial, não só porque atendeu aos interesses do órgão tutor, mas por ser transformada num espaço de reivindicação, inclusive das memórias

⁵⁵⁵ ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Metamorfoses indígenas: identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro**. 2ª ed. Rio de Janeiro, FGV, 2013, p. 303.

⁵⁵⁶ POMPA, C. Op. Cit. 2003, p. 22.

quando evocavam a dança do Toré e outros rituais específicos dos indígenas. Concordamos com Oliveira quando afirmou que,

É necessário desenvolver [...] uma teoria sobre os fundamentos internos da dominação, evidenciando a forte e íntima articulação que criam entre si as instituições nativas e as instituições coloniais. É preciso afastar-se de concepções reducionistas, que veriam o processo de dominação como uma relação de sujeição absoluta, onde o polo dominado não desempenharia também uma função ativa, reinterpretando, selecionando e remanejando as pressões que recebem do polo dominante. A dominação não apenas é um fato externo, imposto por forças estranhas ao grupo humano diretamente observado. A forma e a função concreta que assume decorre de virtualidades (existência real, lacunas ou ambiguidades) das próprias instituições nativas, aproveitadas no interesse de reforçar o poder de indivíduos ou grupos situados no polo dominado⁵⁵⁷.

Esse pensamento sobre os povos indígenas descrito anteriormente, foi seguido pelo SPI. Portanto, a Educação escolar, a saúde e a terra foram os principais aspectos políticos das pautas de reivindicação dos indígenas no século XX. A Educação instituída pelo SPI possibilitou experiências a esse público e foram entendidas como necessárias à vida contemporânea, porém também foram compreendidas como ações eficazes no processo de mudança e inserção à sociedade nacional pelo órgão estatal. Isso ficou mais evidente na segunda metade do século XX, quando os indígenas reivindicaram uma Educação “específica” e “diferenciada⁵⁵⁸”.

O PI assumiu o papel da escolarização⁵⁵⁹ de parte dos indígenas sempre projetando a educação escolar como propulsora da

⁵⁵⁷ OLIVEIRA FILHO, J. P. 1988, p. 10.

⁵⁵⁸ Ver: FERREIRA, Gilberto Geraldo. **A Educação dos Jiripancó**: uma reflexão sobre a escola diferenciada dos povos indígenas em Alagoas. Maceió, EDUFAL, 2013; PEREIRA, Jéssika Danielle dos Santos. **A Educação escolar indígena entre os Wassu-Cocal**: algumas pistas sobre a concepção da Educação escolar a partir de seus professores. Maceió, PPGE-CEDU, UFAL, 2014. (Dissertação Mestrado em Educação).

⁵⁵⁹ VEIGA, C. G. Op. Cit. 2002.

civilidade que discursava e praticava a necessidade de “civilizar” por meio dos “bancos escolares” assumindo as responsabilidades enquanto órgão estatal, no entanto não projetou estudos sequenciais que ultrapassassem o ideário de “ler, escrever, somar, dividir, subtrair e multiplicar”. Isso limitava as possibilidades dos indígenas de galgarem postos elevados na própria estrutura do SPI, ao mesmo tempo que mantinha o controle dos povos indígenas na dependência do assistencialismo estatal.

A escolarização e a construção da indianidade mantiveram os indígenas numa relação sob tensão, em que se confrontaram experiências e escola na construção de um indígena “partilhado”, ou seja, a ideia de dominação passou a ser considerada como um processo de ressignificação étnica pelos sujeitos que supostamente estariam sob vigilância e controle do Estado. A fala do poder que constitui a educação propôs o exercício de uma prática idealizada. A fala dos praticantes da educação, os educadores, fez então a crítica da distância entre a promessa e as situações vivenciadas. Fez mais, denunciando a alteração negativa das próprias leis que normatizavam que era e como deveria ser a Educação no Brasil⁵⁶⁰ naqueles Postos Indígenas.

Os indígenas construíram relações de afirmação nesse “novo” quadro político iniciado oficialmente entre 1944 e 1952, o que contrariou as expectativas das instituições e dos envolvidos, pois a instalação de um Posto proporcionou aos indígenas uma reconstrução do formato de aldeamento e de uma história possível, considerando as “perdas” e os “ganhos” políticos em todo período de atuação do SPI. O Estado autorizava o reconhecimento étnico dos Kariri-Xokó e Xukuru-Kariri, embora pouco assumisse a assistência enquanto órgão tutor.

Se a escola também fazia parte do projeto do SPI para transformar os indígenas em trabalhadores rurais e urbanos “assemelhados” aos demais alagoanos, as práticas “assimilacionistas”

⁵⁶⁰ BRANDÃO, C. R. Op. Cit. p. 59-60.

não foram “eficazes” do ponto de vista do Estado. As dificuldades administrativas e de gerenciamentos dos PIs ocorriam pela própria burocracia estatal constituindo-se como um dos principais empecilhos, ao passo que não conseguiam instalar espaços físicos como a construção de escolas, mobiliários e materiais pedagógicos como lápis, cadernos, tintas, livros didáticos e até mesmo a falta de professoras que consideramos instrumentos necessários ao funcionamento educacional.

O significado da Escola para os indígenas seguiu uma perspectiva processual de escolarização como instrumento de controle do Estado, por meio das múltiplas ações implementadas pelo SPI, incluindo as práticas escolares que não consideravam as especificidades políticas, econômicas e culturais dos Kariri-Xokó e Xukuru-Kariri. A ideia de “civilizar” se restringiu ao ensino das primeiras letras, da alfabetização – quando ocorria; o fato de existir uma Escola no espaço onde viviam os indígenas, significava reconhecer suas existências, o que possibilitava organicidade enquanto grupos étnicos para reivindicações coletivas e individuais perante os órgãos estatais.

Considerando uma ambiguidade no significado da Escola para os indígenas, verificamos que a complexidade aumentava quando posta em relação as formas educativas dos Kariri-Xokó e Xukuru-Kariri no Ouricuri. Essa perspectiva apresentava uma distinção pedagógica. Porém, não compreendemos a educação formal como um espaço que só reproduzia os interesses do Estado. Vimos que a educação escolar se construía no cotidiano, que envolvia indígenas e funcionários do PI. E nessa perspectiva afirmamos que ocorreram negociações, construções.

A presença de um órgão estatal nas áreas indígenas não teve significativa representação como órgão empregador, pois o cargo ou função com remuneração reservado para atuar nas Escolas era somente o de aprendiz índio que cuidava da limpeza escolar. Essa função foi ocupada pelo Cacique Alfredo Celestino e por Francisco

Ciriaco nos Xukuru-Kariri⁵⁶¹ e por José Resende da Silva nos Kariri-Xokó.⁵⁶² A Escola, enquanto espaço de formação, conduzia os indígenas para os trabalhos manuais, mão de obra que o órgão indigenista não absorvia. A formação seria para inseri-los como trabalhadores no contexto local, o que ocorria antes mesmo da presença do SPI. Os cargos de chefia e de Professor não foram ocupados por indígenas, exceto o Cacique Cicero Santiago que lecionou na Aldeia, contratado pelo Município de Porto Real do Colégio.

A ideia da experiência, da reflexão e da sabedoria como processo educacional se aproximou do que os indígenas nomearam como Ouricuri. A reflexão não pode ser aplicada apenas ao pensamento construído, a partir da escrita. O Ouricuri, como espaço de aprendizagem, representou para os Kariri-Xokó e Xukuru-Kariri como revelador de significados formativos que interagiu com as formalidades escolares, assumindo um papel sociocultural e político, quando delimitou fronteiras e evidenciou a insuficiência da escolarização na formação do “ser índio”.

É necessário reconhecer os valores que o Ouricuri e a Escola ocuparam na vida dos Kariri-Xokó e Xukuru-Kariri. O que aproximava – Escola e Ouricuri – era o papel formador, mas o sentido político os distanciava, embora não devemos estabelecer fronteiras fixas entre as duas formas educativas.

A Escola, por se tratar de uma instituição do Estado, dependia das políticas, de financiamentos, formação de professoras, gerenciamento e controle do SPI para implementar suas ações. É necessário também considerar o público que frequentava, pois agiam como sujeitos históricos, interviam no processo e nas relações de ensinoaprendizagem.

O Ouricuri, na perspectiva dos indígenas, foi definido como um espaço semiautônomos de formação, que tinha relações com o

⁵⁶¹ SILVA JR., A. B. Op. Cit. 2013; MARTINS, S. A. C. Op. Cit. 1994.

⁵⁶² Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Inventário dos bens e móveis.** 1949. Mf. 172. Fotog. 215.

universo do sagrado, mas também com interferências externas da Escola, da Igreja Católica Romana e do que envolvia o cotidiano Kariri-Xokó e Xukuru-Kariri dentro e fora dos espaços definidos como aldeias. A Escola interventora e necessária, à época, e o Ouricuri foram formas de resistência formadoras de experiências para construção e afirmação das identidades étnicas indígenas.

BIBLIOGRAFIA

ABUD, Kátia. Currículo de história e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe. (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 12^a ed. São Paulo, Contexto, 2012, p. 28-41.

AGUIAR, Neuma. Patriarcado, sociedade e patrimonialismo. **Sociedade e Estado**. vol.15 no. 2, Brasília, June/Dec. 2000.

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. A educação rural como processo civilizador. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. (Orgs.). **História e memória da educação no Brasil**. Vol. III: século XX. 3^aed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2009, p. 278-295.

ALMEIDA, Leda Maria de. **Alagoas: gênese, identidade e ensino**. Maceió, EDUFAL, 2011.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Metamorfoses indígenas: identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro**. 2^{aa} ed., Rio de Janeiro, Editora FGV, 2013.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. História e Antropologia. In: CARDOSO, Ciro Flamerion; VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). **Novos domínios da História**. Rio de Janeiro, Elsevier, 2012, p. 151-167.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os índios na História do Brasil**. Rio de Janeiro, FGV, 2010.

ALMEIDA, Fernando Augusto Azambuja de. **A construção do processo escolar dos Terena da aldeia Buriti-MS**. Campo Grande, UCDB, 2012 (Dissertação Mestrado em Educação).

ALMEIDA, Luiz S. de; GALINDO, Marcos; ELIAS, Juliana L. (Orgs.) **Índios do Nordeste: temas e problemas - II**. Maceió, EDUFAL, 2000.

ALMEIDA, Luiz Sávio de. **Os índios nas Falas e Relatórios provinciais das Alagoas** (Org.). Maceió, EDUFAL, 1999.

AMOROSO, Marta Rosa. Mudança de hábito: catequese e educação para índios nos aldeamentos capuchinhos. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.). **Antropologia, História e Educação**. 2ª. ed. São Paulo, Global, 2001. p. 133-156.

ANDRADE, Hugo Maia. **Memória e diferença: os Tumbalalá e as redes de trocas no Submédio São Francisco**. São Paulo, Humanitas, 2008.

ANDREOTTI, Azilde L. **A educação escolar como projeto de ascensão social e progresso no país nos anos 30 e 40 através do jornal a Voz da Infância da biblioteca Infantil de São Paulo**. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo1/023.pdf>> Acesso em: 24 de mar. 2016.

ANTONIO, Clésio Acilino; LUCILINO, Marizete. **Ensinar e aprender na educação do campo: Processos históricos e pedagógicos em relação**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a05v2772.pdf>>. Acesso em: 30 de jun. 2011.

ANTUNES, Clóvis. **Índios de Alagoas**: documentário. Maceió, EDUFAL, 1984. ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ, Vozes, 2012.

ARRUDA, Lucybeth Camargo, 1971. **Naturalmente filmados**: modos de atuar e de viver nos postos indígenas do SPI na década de 1940. Campinas, SP, UNICAMP, 2012. (Tese Doutorado em Antropologia Social).

ARRUTI, José M. P. A. a produção da alteridade: o Toré e as conversões missionárias e indígenas. In: MONTERO, Paula (Org.). **Deus na aldeia**: missionários, índios e mediação cultural. São Paulo, Globo, 2006, p. 381-426.

ARRUTI, José Maurício Adion. Morte e Vida no Nordeste indígena. **Estudos históricos**. Rio de Janeiro. vol. 8, n. 15, 1995, p. 57-94.
BALANDIER, Georges. **A situação colonial**. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/viewFile/50605/54721>> Acesso em: 26 de jul. 2016. p. 107-131.

BARROS, Ivan. **Palmeira dos Índios**: terra e gente. Maceió: Academia Maceioense de Letras, 1969.

BARROS, José D'Assunção. Espaço e História: reflexões sobre uma relação fundamental. **Revista Fazendo História**. Vol. 1 nº 01, 2008, p. 89-108.

BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAR, Philippe. **Teorias da etnicidade**: segundo os grupos étnicos e suas fronteiras. 2ª ed. São Paulo, Unesp, 2011, p. 185-228.

BASTOS, Humberto. **O desenvolvimento da Instrução Pública em Alagoas**. Maceió, Departamento Municipal de Estatística, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1939.

BARBOSA, Bartira Ferraz; FERRAZ, Socorro. **Sertão Fronteira do medo**. Recife: Editora UFPE, 2015.

BENJAMIM, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7ª ed. São Paulo, Brasiliense, 1994.

BIGIO, Elias dos Santos. **Cândido Rondon**: a integração nacional. Rio de Janeiro, Contraponto, PETROBRÁS, 2000.

BLOCH, Marc. **Apologia da História**: ou o ofício de historiador. Rio de Janeiro, Zahar, 2001.

BORGES, Paulo Humberto Porto. **Fotografia, história e indigenismo**: a representação do real no SPI. Campinas, SP, UNICAMP, 2003. (Tese de Doutorado em Educação). BOTELHO, André. Uma sociedade em movimento e sua intelligentsia: apresentação. In: BOTELHO, André; BASTOS, Elide Rugai; BÔAS, Glaucia Vilas (Orgs.). **O moderno em questão**: a década de 1950 no Brasil. Rio de Janeiro, Topbooks, 2008, p. 15-27.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo, Brasiliense, 1985.

BURATTO, Lúcia Gouvêa. **Políticas públicas para a Educação Escolar Indígena**. Maringá, PR, UEM, 2004. (Dissertação Mestrado em Educação).

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). Florianópolis, UFSC, 2015. (Tese Doutorado em História).

BRINGMANN, Sandor Fernando. Tutela, chefia e poder: uma análise da política indigenista do Serviço de Proteção aos Índios através da atuação de Francisco Vieira no Posto Indígena Nonoai (RS) - (1941-1956). **Revista Eletrônica História em Reflexão**: Vol. 9 n. 18 – UFGD – Dourados, jul./dez. – 2015, p. 10-11.

CARVALHO, José Murilo de. **Mandonismo, coronelismo, clientelismo: uma discussão conceitual**. Dados, Rio de Janeiro, v. 40, n. 2, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&P.I.d=S0011-52581997000200003&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 27 de set. 2014.

COSTA, Craveiro. **Instrução Pública e instituições culturais de Alagoas**. Maceió, Imprensa Oficial, 1931.

CRUZ, Héctor Muñoz. **Política pública y educación indígena escolarizada en México**. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 49, Dezembro/1999.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Os índios na História do Brasil: história, direitos e cidadania**. São Paulo, Claro Enigma, 2012.

CASTILHO, Mariana Moreno. **José Veríssimo e o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN): os limites da permeabilidade do indígena no corpo nacional**. XXVI Simpósio Nacional de História da ANPUH, São Paulo, 2011.

DUARTE, Abelardo. **Historiografia: história do Liceu alagoano – desde sua criação até o ano de 1960**. Maceió, Caderno XI, Divulgação do Departamento Estadual de Cultura, 1961.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. 2ª ed. ~~Volume 1~~, Rio de Janeiro, Zahar, 2011. Vol. I

ELIAS, Nobert. **O processo civilizador: formação do Estado e civilização.** Rio de Janeiro, Zahar Ed., 1993. Vol. II.

FÁVERO, Osmar (Org.). **A Educação nas constituintes brasileiras 1823-1988.** 3ª ed. Campinas, SP, Autores Associados, 2005.

FERREIRA, Gilberto Geraldo; SILVA, Edson H; BARBALHO, José Ivamilson Silva (Orgs.). **Educação e diversidades: um diálogo necessário na Educação Básica.** Maceió: EDUFAL, 2015, p. 273-294.

FERREIRA, Gilberto G. A construção dos índios nos livros didáticos de História de Alagoas. In: SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da. **A temática indígena na sala de aula: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008.** Recife, Edufpe, 2013, p.137-150.

FERREIRA, Gilberto Geraldo. **A Educação dos Jiripancó: uma reflexão sobre a escola diferenciada dos povos indígenas em Alagoas.** Maceió, EDUFAL, 2013. FIORI, Neide Almeida. Clube agrícola em Santa Catarina: ruralismo e nacionalismo na escola. **Perspectiva.** Florianópolis, v. 20, n. Especial, 231-260, jul./dez.2002. GADOTTI, Moacir. Pedagogia da Terra e cultura de sustentabilidade. **Revista Lusófona de Educação,** 2005, p. 15-29.

GAGLIARDI, José Mauro. **O indígena e a República.** São Paulo, HUCITEC, Editora da Universidade de São Paulo, Secretaria de Estado da Cultura, 1989.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. **A pedagogia: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias.** Petrópolis, RJ, Vozes, 2010.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; LOPES, Eliane Marta Teixeira. (Orgs.). **Boletim vida escolar: uma fonte e muitas leituras sobre a Educação no início do século XX.** Belo Horizonte, Autêntica, 2011.

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto. **Fundamentos históricos e filosóficos da educação brasileira.** Curitiba, Ibpx, 2005.

GOODY, Jack. **O mito, o ritual e o oral.** Petrópolis, RJ, Vozes, 2008.

GRUZINSKI, Serge. **O pensamento mestiço.** São Paulo, Companhia das Letras, 2002.

HOBBSAWM, Eric; RANGER T. (orgs.) **The Invention of Tradition.** Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** São Paulo, Vértice, 1990.

HOSTINS, Regina Célia Linhares. O modo de fazer pesquisa de E. P. Thompson In: MULLER, Ricardo Gaspar; DUARTE, Adriano Luiz. **E. P. Thompson: política e paixão.** Chapecó, Argos, 2012, p. 149-174.

KUPER, Adam. **A reinvenção da sociedade primitiva: transformações de um mito.** Recife, Ed. Universitária da UFPE, 2008.

LEAL, Victor Nunes. **Coronelismo, enxada e voto: o município e o regime representativo no Brasil.** São Paulo, Companhia das Letras, 2012.

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** 7ª ed. Campinas, SP, Editora da Unicamp, 2013.

LEVINE, Robert M. **O regime de Vargas, 1934-1938: os anos críticos.** Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1980.

LIMA, Antonio Carlos de Souza. **Um grande cerco de paz: poder tutelar, indenidade e formação do Estado no Brasil.** Petrópolis, RJ, Vozes, 1995.

LIMA, Fernandes Lima. **Geografia de Alagoas.** Maceió, Editora do Brasil S.A. 1965.

LUVIZOTTO, Caroline Kraus. **Cultura gaúcha e separatismo no Rio Grande do Sul.** São Paulo, Editora UNESP, Cultura Acadêmica, 2009.

MAGALHÃES, General Couto de. **O Selvagem.** Centro de Documentação do Pensamento Brasileiro – CDPB. Salvador, 2013.

MASCARENHAS, João de Castro; BELTRÃO, Breno Augusto; SOUZA JR. Luiz Carlos de. (Orgs.). **Diagnóstico do Município de Palmeira dos Índios, Estado de Alagoas.** Recife: CPRM/PRODEEM, 2005.

MATA, Vera L. C. **A semente da terra: identidade e conquista territorial por um grupo indígena integrado.** Maceió, EDUFAL, 2014
MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História oral: como fazer, como pensar.** 2ª ed. São Paulo, Contexto, 2011.

MELO JÚNIOR, João Alfredo Costa de Campos. **O Conceito de Experiência Histórica em Edward Thompson.** Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300653140_ARQUIVO_Anpuh2011.pdf> Acesso em: 23 de mar. 2016.

MENDONÇA, Sonia Regina de. A dupla dicotomia do ensino agrícola no Brasil (1930-1960). **Estud. soc. agric.**, Rio de Janeiro, vol. 14, nº 1, 2006, p. 88-113.

MENDONZA, Calos Alberto Casas. **Nos olhos do outro:** nacionalismo, agências indigenistas, educação e desenvolvimento, Brasil e México (1940-1970). Campinas, SP, UNICAMP, 2005. (Tese Doutorado em Ciências Sociais).

MONTEIRO, Hamilton de Mattos. Da República Velha ao Estado Novo. Parte A: o aprofundamento ao regionalismo e a crise do modelo liberal. In: LINHARES, Maria Yedda (Org.). **História geral do Brasil**. 9ª ed., Rio de Janeiro, Elsevier, 1990, p. 302315.

MONTEIRO, John Manuel. **Negros da terra:** índios e bandeirantes nas origens de São Paulo. São Paulo, Companhia das Letras, 1994.

MORAIS, Regis de. **Entre a educação e a barbárie**. Campinas, Papirus, 1982. MOREIRA, Vânia Maria Losada. História, etnia e nação: o índio e a formação nacional sob a ótica de Caio Prado Júnior. In: **Memória Americana** 16 (1) 2008: 63-84.

MOTA, Clarice Novaes da. **O xamanismo no Brasil: novas perspectivas**. Florianópolis, Editora da UFSC, 1996.

MOTA, Clarice Novaes da. Performance e significações do Toré: o caso dos Xocó e Kariri-Xokó. in: GRUNEWALD, Rodrigo de Azeredo. **Toré:** regime encantado do índio do Nordeste (Org.). Recife, FUNDAJ, Editora Massangana, 2005.

MOTA, Clarice Novaes da. **Os filhos de jurema na floresta dos espíritos:** rituais e cura entre dois grupos indígenas no Nordeste brasileiro. Maceió, EDUFAL, 2007. NERI, Gustavo; SALDANHA, Alberto. A indústria têxtil, o Decreto nº 19.739 e a legislação trabalhista. In: SALDANHA, Alberto (Org.). **A indústria têxtil, a classe operária e o PCB em Alagoas**. Maceió, EDUFAL, 2011, p. 13-22.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de. **“O nosso governo”**: os Ticunas e o regime tutelar. São Paulo, Marco Zero; (Brasília-DF), MTC/CNPq, 1988.

OLIVEIRA, João Pacheco de (org.). **A viagem de volta**: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena. 2ª ed. Rio de Janeiro, Contra Capa, 2004. OLIVEIRA, João Pacheco de (org.). Uma etnologia dos índios misturados? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. In: OLIVEIRA, João Pacheco. **A viagem de volta**: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena. 2ª ed. Rio de Janeiro, Contra Capa, 2004, p. 13-42.

OLIVEIRA, José Nunes de. Um pouco da minha vida. In: ALMEIDA, Luiz S. de; GALINDO, Marcos; ELIAS, Juliana L. (Orgs.) **Índios do Nordeste**: temas e problemas - II. Maceió, EDUFAL, 2000, p. 277-300.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O índio e o mundo dos brancos**: uma interpretação sociológica da situação dos Tukúna. 2ª ed. São Paulo, Livraria Pioneira Editora, 1972.

OLIVEIRA, Priscila Enrique de. **“Cada qual tem um pouco de médico e louco”**: políticas de saúde e mediações culturais entre SPI (Serviço de Proteção aos Índios) e os indígenas. Campinas, SP, UNICAMP, 2011. (Tese Doutorado em História).

PAMDOLFI, Dulce Chaves. Os anos 1930: as incertezas do regime. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **O tempo do nacional-estatismo**: do início de 1930 ao apogeu do Estado Novo. 5ª ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2012, p. 13-38.

PEREIRA, Jéssika Danielle dos Santos. **A Educação Escolar Indígena entre os Wassu-Cocal**: algumas pistas sobre a concepção

da educação escolar a partir de seus professores. Maceió, UFAL, 2014. (Dissertação Mestrado em Educação).

PEIXOTO, José Adelson Lopes. Do Toré ao Ouricuri: religião, tradição e cura entre os índios Xucuru-Kariri. In: FERREIRA, Gilberto Geraldo; SILVA, Edson H; BARBOSA, José I. (Orgs.). **Educação e diversidades: um diálogo necessário na Educação Básica**. Maceió, EDUFAL, 2015, p. 273-294.

POMPA, Cristina. **Religião como tradução: missionários, Tupi e “Tapuia” no Brasil colonial**. Bauru, SP, SEDUC, 2003.

PORTO ALEGRE, Maria Sílvia. Rompendo o silêncio: por uma revisão do “desaparecimento” dos povos indígenas. **Ethnos – Revista Brasileira de Etnohistória**, Ano II, Nº 2, Janeiro/Junho, 1998, s/p. Disponível em: <<http://Alagoasreal.blogspot.com/2012/02/rompendo-o-silencio-por-uma-revisaodo.html>> Acesso em: 05 de set. 2016.

REESINK, Edwin. O segredo do sagrado: o Toré entre os indígenas no Nordeste. In: ALMEIDA, Luiz S. de; GALINDO, Marcos; ELIAS, Juliana L. (Orgs.) **Índios do Nordeste: temas e problemas - II**. Maceió, EDUFAL, 2000, p. 359-406.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno**. São Paulo, Cia. das Letras, 1996.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo, Companhia da Letras, 1995.

ROSAS, João. Guimarães. **Grandes sertões: veredas**. Rio de Janeiro, José Olympio, 1956.

SANTOS, Danuzia Tavares dos Santos. Kariri-Xocó: aspectos católicos em sua religiosidade. In: ALMEIDA, Luiz Sávio de; SILVA, Cristiano Barros da. (Orgs.).

Índios do Nordeste: temas e problemas 4 Maceió, EDUFAL, 2004, p. 169-203. SANT´ANA, Moarcir Medeiros de. **História do modernismo em Alagoas.** Maceió, EDUFAL, 1980.

SANTOS, Ivanildo Gomes dos; MADEIRA, Maria das Graças de Loiola. As teses de Cônego Valente para ingresso como decente no Liceu Alagoano (1928). In: VERÇOSA, Élcio de Gusmão; CORREIA, Mailza da Silva (Orgs.). **Escritos sobre a educação alagoana:** compêndios, periódicos manuscritos e práticas educativas (séculos XIX, XX e XXI). Maceió, EDUFAL, 2011, p. 339-358.

SANTOS, Mônica Costa. **Missionários de letras e virtudes:** a pedagogia moral dos franciscanos em Alagoas nos séculos XVIII e XIX. Maceió, UFAL, 2007. (Dissertação Mestrado em Educação).

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica.** Campinas, SP, Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. A política educacional no Brasil. **Revista de Educação PUC.** Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008.

SAVIANI, Dermeval. A política educacional no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. (Orgs.). **História e memória da educação no Brasil.** Vol. III: século XX. 3ªed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2009, p. 29-38.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças:** cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930. São Paulo, Companhia das Letras, 1993.

SILVA JR., Aldemir Barros da. **Aldeando os sentidos: os Xukuru-Kariri e o Serviço de Proteção aos Índios no Agreste Alagoano.** Maceió, EDUFAL, 2013.

SILVA JR., Aldemir Barros da. **Aldeando os sentidos: os Xukuru-Kariri e o Serviço de Proteção aos Índios no Agreste Alagoano.** Salvador, UFBA, 2007. (Dissertação Mestrado em História).

SILVA, Edson H. **O lugar do índio.** Esbulhos de terras e resistência indígena no século XIX: o caso de Escada-PE (1860-1880). Recife, UFPE, 1995. (Dissertação Mestrado em História).

SILVA, Edson H. **Xukuru: memórias e história dos índios da Serra do Ororubá (Pesqueira/PE), 1950-1988.** Campinas, SP, UNICAMP, 2008. (Tese Doutorado em História).

SILVA, Edson. **Os índios e a civilização ou a civilização dos índios?** Discutindo conceitos, concepções e lugares na história. In: Revista Eletrônica do Tempo Presente, ano 05, nº 01, p. 182-8. Disponível em: <http://www.tempopresente.org/index.php?option=com_content&view=article&id=5920:os-índios-e-a-civilizacao-ou-a-civilizacao-dos-índios-discutindo-conceitosconcepcoes-e-lugares-na-historia&catid=97:edicao-de-janeiro-2015&Itemid=240> Acesso em: 31 de mai. 2015, p. 23.

SILVA, Cristiano Marinho Barros da. **“Vai-te para onde não canta galo, nem boi urna...”** diagnóstico, tratamento e cura entre os Kariri-Xocó. Maceió, EDUFAL, 2004. SILVEIRA, Juracy. Alguns aspectos da reforma Anísio Teixeira, no Rio de Janeiro. In: ABREU,

AZEVEDO, CARVALHO, et al., **Anísio Teixeira: pensamento e ação.** Por um grupo de professores e educadores brasileiros. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1960, p. 191-209.

SILVA, Ligia Osorio. **Terras devolutas e latifúndios: efeitos da Lei de 1850.** 2ª ed. Campinas, SP, Editora da UNICAMP, 2008.

SOUZA, Josefa Adriana Cavalcante Ferro de. **A trajetória da educação escolar em Palmeira dos Índios (AL), ontem e hoje: o caso do Colégio Estadual Humberto Mendes.** Maceió, UFAL, 2010. (Dissertação Mestrado em Educação).

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

TENÓRIO, Douglas Apratto; CAMPOS, Rochana; PÉRICLES, Cícero. **Enciclopédia dos municípios alagoanos.** Instituto Arnon de Melo, Maceió, 2006.

TENÓRIO, Douglas Apratto. **Metamorfose das oligarquias.** Maceió, EDUFAL, 2009.

THOMPSON, E. P. **Os românticos.** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2002.

THOMPSON, E. P. **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos.** Capinas, SP, Editora da Unicamp, 2001.

THOMPSON, E. P. **Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional.** São Paulo, Companhia da Letras, 1998.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa: a força dos trabalhadores.** 2ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1989.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria.** Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

VENDRAMINI, Célia Regina. Experiência e coletividade em E. P. Thompson. In: MULLER, Ricardo Gaspar; DUARTE, Adriano Luiz.

E. P. Thompson: política e paixão. Chapecó, Argos, 2012, p. 127-148.

VEIGA, Cynthia Greive. A escolarização como projeto civilizatório. Revista Brasileira de Educação. Caxambu, MG, Set/Out/Nov/Dez 2002, nº 21, p. 90-103.

VERÇOSA, Elcio de Gusmão. **Cultura e Educação nas Alagoas:** História, histórias. 4ª ed. Maceió, EDUFAL, 2006.

VERENA, Alberti. **Ouvir contar:** textos em história oral. Rio de Janeiro, FGV, 2004.

FONTES

1- Entrevistas/Relatos Orais

Júlio Queiroz Suíra, Aldeia Kariri-Xokó, Município de Porto Real do Colégio Alagoas, entrevista cedida ao pesquisador Gilberto Geraldo Ferreira em junho de 2014. Arquivo do autor.

Railde Peregipe Tononé, Aldeia Kariri-Xokó, Município de Porto Real do Colégio Alagoas, entrevista cedida ao pesquisador Gilberto Geraldo Ferreira em junho de 2014. Arquivo do autor.

Maria Jandira Ferreira, Aldeia Kariri-Xokó, Município de Porto Real do Colégio Alagoas, entrevista cedida ao pesquisador Gilberto Geraldo Ferreira em junho de 2014. Arquivo do autor.

Cicero de Souza Santiago, Aldeia Kariri-Xokó, Município de Porto Real do Colégio Alagoas, entrevista cedida ao pesquisador Gilberto Geraldo Ferreira em junho de 2014.

Arquivo do autor.

Antônio Celestino da Silva, Aldeia Xukuru-Kariri, Município de Palmeira dos Índios Alagoas, entrevista cedida ao pesquisador Gilberto Geraldo Ferreira em julho de 2014. Arquivo do autor.

Marlene Selestino da Silva, entrevista cedida ao pesquisador Gilberto Geraldo Ferreira em Abril de 2013. Arquivo do autor.

Francisca Andrade, entrevista cedida ao pesquisador Gilberto Geraldo Ferreira em julho de 2014. Arquivo do autor.

Maria Francisca de Andrade, entrevista cedida ao pesquisador Gilberto Geraldo Ferreira em julho de 2014. Arquivo do autor.

2- Jornais

PAES, Oséas Cardoso. **Padre Damaso:** guerreiro do bem. Gazeta de Alagoas. Maceió, 2 de Agosto de 2014. Disponível em:
<<http://gazetaweb.globo.com/gazetadeAlagoas/noticia.php?c=249328>.
> Acesso em: 24 de mai.2015

3- Revistas

Instituto Histórico e Geográfico do Estado de Alagoas – IHGAL

Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Alagoas. Vol. XXVIII, ano de 1968, Maceió, 1969.

4- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP

VIEIRA, Sofia Lerche (Org.). **Leis de reforma da educação brasileira:** império e república. Brasília, Inep, 2008.

5- Instituto Brasileiro de Análise Sociais e Econômicas – IBASE

Educação escolar indígena em Terra Brasilis, tempo de novo descobrimento. Rio de Janeiro: IBASE, 2004.

6- Decretos

Decreto nº 37.106 de 31 de março de 1955. Instituiu a Campanha de Merenda Escolar. Diário Oficial da União 1955; 31 mar. O Decreto nº

7.566 de 23 de setembro de 1909. Criou no Ministério da Agricultura, Agrícola e Comércio em todas as capitais nos 19 Estados brasileiros, uma Escola de Aprendizes Artífices; 23 set.

Decreto nº 8.072, de 20 de junho de 1910. Criou o Serviço de Protecção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionaes, - Diário Oficial da União - Seção 1 - 24/06/1910; 24 jun.

Decreto nº 736, de 6 de abril de 1936 - Diário Oficial da União - Seção 1 - 07/05/1936. Aprova, em caráter provisório, o Regulamento do Serviço de Protecção aos Índios; 07 mai.

7- Museu do Índio. Rio de Janeiro. Serviço de Protecção ao Índio - SPI

Microfilmes: 167, 172, 179, 181, 182.

Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Relatório.** 1944. BR RJMI SPI-IR4-072-010-f2. Caixa 171. Planilha 10.

Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Relatório.** 1944. 072-010-0-f7.

Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Relatório.** 1945. BR RJMI SPI-IR4-072-010-f2-f3.

Caixa 171. Planilha 10.

Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Relatório.** 1945. BR RJMI SPI-IR4-072-010-f2-f3.

Caixa 171. Planilha 10.

Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Relatório.** 1945. BR RJMI SPI-IR4-072-010-f2-f3. Caixa 171. Planilha 10.

Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Relatório.** 1945. BR RJMI SPI-IR4-072-010-f2. Caixa 171. Planilha 10.

Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Relatório.** 1947. BR RJMI SPI-IR4-072-010-03-f3.

Caixa 171. Planilha 10.

Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Relatório.** 1948. BR RJMI SPI-IR4-072-010-04-f4.

Caixa 171. Planilha 10.

Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Relatório**. 1949. BR RJMI SPI-IR4-072-010-11-f4.

Caixa 171. Planilha 10.

Museu do Índio. RJ. IR4. **Relatório**. 1950. 072. 010. 11. F4. Caixa 171. Planilha 10.

Museu do Índio. Rio de Janeiro. SPI – IR4. **Relatório**. 1948. 072-010-04-f3.

Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Relatório**. 1944- IR4. SPI. 072-010-00-Fs. 2, 3.

8- Internet

Histórico do Município de Palmeira dos Índios em Alagoas. IBGE.
Disponível em:

<<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/Alagoas/palmeiradosindios.pdf>> Acesso em: 09 de set. 2014.

Histórico do Município de Porto Real do Colégio em Alagoas. IBGE.
Disponível em:

<<http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?lang=&codmun=270750&search=Alagoas|porto-real-do-colegio|infograficos:-historico>>. Acesso em 15 de mai.2015.

9- Impressos

ALMANAQUE do Estado de Alagoas. Maceió, Of. Graf. Da Casa Ramalho, 1939.

ATLAS das Terras Indígenas do Nordeste. Rio de Janeiro: PETI/ MN/ PPGAS/ UFRJ, 1993.

ANEXOS

Anexo 1.

POSTOS INDÍGENAS DA INSPETORIA REIGIONAL 4	
1.	Gal. Dantas Barretos
2.	Xucuru
3.	Pancararu
4.	Aticum
5.	Nísia Brasileira
6.	Inspetor Irineu Santos
7.	Padre Alfredo Damaso
8.	Rodelas
9.	Kiriri
10.	Paraguaçu
11.	Caramuru

12.	Engº. Mariano de Oliveira
Fonte: LIMA, A. C. S. op. cit. 1995.	

Anexo 2.

MINISTERIO DA AGRICULTURA
 SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS INDIOS
 4ª Inspeção Regional
 POSTO INDÍGENA "TAMEN DOS SANTOS"
 RESERVAÇÃO INDIAL DE CERRO NEUQUEMA

001242

LOCALIDADE	PALMEIRA DOS INDIOS				ALAGOAS									
	PERDIO		Nº de Lote	Nº de Bocais	SOCIAL SERIAL DE FAMILIAS TFS	NUMERO DE PESSOAS RECONHECIDAS SEGUNDO A IDADE				RESPONSÁVEL		Nº de pos- síveis que frequenta escola	FAIXA ETÁRIA (+)	
	SOCIAL DIRET	Nº de prodios familia- res				De 0 a 15 Anos		De 16 a 64 Anos		FAMILIA				
			M	F	M	F	M	F						
Fazenda Santa	88	85	1	1	358	07	88	75	98	75	8	71	358	

Observações - (+) 86 há 2000 nativos.

Posto indígena "TAMEN DOS SANTOS" em Palmeira dos Índios - Alagoas
 09 de Janeiro de 1967


 Ass. Soc. - Insp. Regional

Fonte: Museu do Índio, Rio de Janeiro. Dados Demográficos, 1967. MF. 167. Fotog. 1242

Anexo 3
MINISTÉRIO DA AGRICULTURA
CONSELHO NACIONAL DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS
CÓPIA
PROJETO PARA A FUNDAÇÃO DAS ESCOLAS
BRASILÍNDIAS

Todos os postos indígenas, excetuando os de Atração e de pacificação serão transformados em núcleos de vida ativa com finalidade educativa, com base pedagógica nos ensinamentos e atividades do Escotismo e de Escolas Novas.

Para a execução desse projeto serão necessários.

1º Preparo técnico dos instrutores.

2º Sede e material escolar.

3º Matrícula e nomeação dos instrutores.

1º - O preparo técnico dos instrumentos dos brasilíndios será feito nas sedes das Federações Estaduais Escoteiras, Associação ou Grupos mais próximos dos postos indígenas, ou em escolas técnicas profissionais em local de acesso mais fácil.

Para os instrutores da zona sul, o curso poderá ser realizado na sede da Federação Rio Grandense de Escoteiros. Paraná ou Santa Catarina, ou na Escola Técnica desses Estados.

Para os do centro, na Federação Paulista de Escoteiros, na Federação Mineira, no Campo Escola União dos Escoteiros do Brasil, na associação de Escoteiros Natalino Feijó, ou na Federação Espírito Santense de Escoteiros.

Para os do Nordeste, na Federação Pernambucana de Escoteiros em Recife ou na Associação de Escoteiros Alecrim em Natal.

Para os do Extremo Norte, em Manaus ou em Belém, nas sedes das Federações Escoteiras desses Estados.

Em caso de dificuldade para a realização desses cursos nas sedes supramencionadas, os mesmos poderão ser efetuados nas Escolas Técnicas Profissionais existentes nas referidas capitais.

Os cursos femininos serão realizados nas sedes das Comissões Regionais das Federações dos Bandeirantes do Brasil.

Para a escolha de qualquer uma dessas sedes o S.P.I. Solicitará o concurso dos Secretários de Educação dos Estados ou das entidades escoteiras e bandeirantes.

O curso terá a duração máxima de três meses e constará de programas condizentes às futuras atividades técnicas dos instrutores dos brasilíndios.

MINISTÉRIO DA AGRICULTURA

C.N.P.I

2º - Condições para a matrícula.

Para rapazes:

Idade mínima de 18 anos. E pelo menos 2 dos seguintes documentos: Reservista do Exército, da Marinha ou da Aeronáutica, certificado do curso secundário, do curso técnico profissional, de escola técnica secundaria, escoteiro da primeira classe, de chefe escoteiro ou monitor diplomado, prática de serviços em catequese ou em postos de proteção aos Índios.

Para moças:

Idade mínima de 18 anos, diploma de enfermeira, certificado dos cursos domésticos, secundário técnico, bandeirante- guia, chefe-bandeirante, professora normalista ou prática de serviços em catequese ou postos de proteção aos Índios.

Tanto os rapazes como as moças matriculadas nos cursos, serão agrupados em número máximo de 50, subdivididos em patrulhas, constituindo um grupo de escoteiros ou bandeirantes tal como se realizaram os cursos de chefes escoteiros e bandeirantes.

O programa de curso constará de atividades de sede, grupos florestais.

As aulas terão cunho prático de instruções da tropa de que classes organizadas, os professores não demorarão mais de meia hora para a explicação de cada matéria e os intervalos serão preenchidos com jogos escoteiros, canções e outras atividades de sede ou de campo.

As provas de capacidade técnica e de vocação para o cargo de instrutor serão feitas através dos programas constantes dos cursos de chefes escoteiros ou bandeirantes, após dois meses de instrução e serão eliminatórias.

Aos candidatos que se apresentarem de início será permitida a matrícula do curso e exigida apenas a frequência, às instruções das matérias abaixo mencionados, não se dispensando, porém nenhuma das atividades campais que serão sempre coletivas.

As matérias exigidas além das instruções escoteiras ou bandeirantes são as seguintes:

Para os rapazes:

Noções de atividades selvícolas.

Noções de atividades fluviais.

Noções gerais de agricultura.

Trabalhos manuais.

MINISTÉRIO DA AGRICULTURA
C.N.P.I

Instruções moral e cívica.
Noções de higiene e socorros de urgência.
Para moças.
Noções de educação doméstica.
Trabalhos manuais.
Noções de puericultura.
Educação moral e cívica.
Noções de higiene e socorro de urgência.

Para conseguir um desses materiais levará um programa já em parâmetros na tese da educação para os selvícolas”.

INSTRUTORES E PROFESSORES

Todas ás provas de Escotismo e Bandeirantismo que de sede e que de campo, serão ministrados por um ou mais chefes escoteiros ou bandeirantes; quanto as outros, serão convidados , se necessário, técnicos no assunto, os quais, também as ministrações, dentro das normas aplicadas ás aulas dos cursos de chefes- tendo sempre em vista mais aplicações práticas do que as exposições teóricas.

Das vantagens do Curso.

O S.P.I. autorizará a matricula específica dos inspetores especializados nos postos indígenas, os quais para isso terão efetivar a permanência na localidade onde for realizado o curso, custeados pelo S.P.I., não deixando de perceber os vencimentos de seus cargos durante o período de aperfeiçoamento do curso.

O S.P.I., expedirá antes um questionário a ser respondido pelos inspetores especializados que serão obrigados a matricular-se no curso apenas no cargo de que quiser continuar a exercer a função.

Submetido ás provas de sede e de campo e não mostrando capacidade intelectual e qualidade pedagógicas para a função de instrutor brasilíndio, sendo o aluno específico desligado do curso, e transferido para cargo diferente em outra repartição, se tiver tempo de serviço que lhe dê estabilidade.

A cada um dos alunos que terminar o curso de instrutor, será expedido um diploma que lhe dará garantia e nomeação para as vagas que a lhe encaminhará para qualquer posto indígena.

O governador não fará mais nenhuma nomeação para inspetor do S.P.I., mesmo para os postos de atração e pacificação, que não seja diplomado por um curso de instrutor de brasilíndios.

MINISTÉRIO DA AGRICULTURA
C.N.P.I.
DA DIREÇÃO E SUPERVISÃO DOS CRUSOS

O S.P.I. entrará em entendimento com a administração da entidade em cuja sede realizar-se o curso e instrutores dos brasilíndios e com a Secretaria de Educação e Saúde do mesmo Estado, afim de escolher os instrutores do curso, aos quais será atribuído uma gratificação média pelas aulas ministradas.

A direção do curso caberá a um professor chefe cacoteiro, responsável perante o S.P.I. pela execução do programa com obrigação de comparecer á todas as atividades sócio e de campo.

O C.N.P.I supervisionará o Curso através de um dos seus membros aprovando e modificando o seu programa, e comparecendo a alguns de seus acampamentos realizados pelos alunos instrutores, afim de melhor inteirar-se de capacidade técnica e do entusiasmo dos futuros instrutores dos brasilíndios.

MATERIAL E SÉDE DAS ESCOLAS BRASILÍNDIAS

O S.P.I. dentro de suas possibilidades financeiras procurará adaptar os atuais postos indígenas ás exigências pedagógicas da Escola Nova e do Escotino, fornecendo-lhe material e sede adequada.

Cada posto do S.P.I. no Estado que fôr realizado o curso, passará a ser dirigido por um instrutor chefe e um sub-chefe conforme o número de aborígenes nele matriculado, seus tutores percorrerão os vencimentos correspondentes aos dos atuais inspetores especializados.

Ambos esses instrutores como os demais atuais auxiliares deverão residir no Posto Indígena.

Os instrutores chefes e sub-chefes dos postos indígenas, transformados em Escola Brasilândia, apresentarão ao S.P.I às sugestões necessárias para a instalação da Escola Rural, e demais atividades de posto escolar, baseados sempre nas necessidades econômicas locais, no aproveitando das atividades indígenas da tribo ou dos grupos em cujas terras estiver localizado o Posto.

Na verba destinada a auxílio dos índios será reduzida a quantia de 100 mil cruzeiros para o custeio e manutenção do curso.

(sr.) Boaventura Ribeiro da Cunha