

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, CULTURAS E HUMANIDADES**

Adriana Colling

**A PRESENÇA KAINGANG NA COLÔNIA ESTADUAL DE FÉRIAS DE ITAÍ
E NO INTERNATO RURAL PEDRO MACIEL- IJUÍ, RS (1957-1968)**

Porto Alegre
2024

Adriana Colling

A PRESENÇA KAINGANG NA COLÔNIA ESTADUAL DE FÉRIAS DE ITAÍ E
NO INTERNATO RURAL PEDRO MACIEL- IJUÍ, RS (1957-1968)

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do Título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa Educação, Culturas e Humanidades

Orientadora Dra. Maria Aparecida Bergamaschi

Banca Examinadora

Dr. Bruno Ferreira (I.E.E.I. Ângelo Manhká Miguel)

Dr. Clovis Antônio Brighenti (UNILA)

Dra. Doris Bittencourt Almeida (PPGEDU/UFRGS)

Dra. Iara Tatiana Bonin (ULBRA)

Porto Alegre
2024

FICHA CATALOGRÁFICA

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001.

CIP - Catalogação na Publicação

Colling, Adriana
A PRESENÇA KAINGANG NA COLÔNIA ESTADUAL DE FÉRIAS
DE ITAÍ E NO INTERNATO RURAL PEDRO MACIEL- IJUÍ, RS
(1957-1968) / Adriana Colling. -- 2024.
231 f.
Orientador: Maria Aparecida Bergamaschi.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, , Porto Alegre, BR-RS, 2024.

1. Internato Indígena. 2. Educação e Escola
Kaingang. 3. Internato Rural Pedro Maciel. 4. Colônia
Estadual de Férias de Itai. 5. História da educação
Kaingang. I. Bergamaschi, Maria Aparecida, orient.
II. Título.

AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), agradeço pela concessão da bolsa que me permitiu dispor de mais tempo para dedicar às atividades do doutorado. Agradeço também a bolsa de doutorado-sanduíche, essencial para o período de estudos no Canadá.

Agradeço ao seu Pedro Fongue, Antônio Cipriano, Arlindo Cipriano, José Lopes e aos seus familiares, por me receberem tão bem em suas casas e se disporem a conversar sobre suas experiências na Colônia de Férias e no Internato.

Agradeço aos professores Irani Miguel e Pedro Cipriano por acreditarem na pesquisa e me acompanharem nas rodas de conversa.

Agradeço o professor Luiz Sebastião Camargo Ribeiro pela cuidadosa tradução do resumo desta tese para a língua Kaingang.

Agradeço a todos os colegas do Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhká Miguel (professores, funcionários, equipe diretiva, coordenação pedagógica) pelo imenso apoio durante a realização do mestrado e do doutorado, que se materializou de diversas formas: conversas e reflexões sobre o tema da pesquisa, palavras de ânimo e incentivo, compreensão sempre que as atividades do doutorado exigiram meu afastamento ou alteração dos dias de trabalho.

Agradeço aos professores Doris Almeida, Bruno Ferreira, Clovis Brighenti e Iara Bonin por gentilmente aceitarem compor a banca de qualificação do projeto e também da defesa da tese. Obrigada pela leitura da tese e pelas relevantes e generosas contribuições.

Agradeço imensamente à professora Cida, que acreditou no trabalho e me acompanhou durante essa trajetória com um aconselhamento sentipensante, comprometido, dedicado, cuidadoso e essencial à esta pesquisa. Obrigada por ser inspiração.

Agradeço ao professor Keith Carlson e a University of the Fraser Valley por me receberem no Canadá e oportunizar ricas experiências.

Agradeço a Juliana Medeiros por todas as conversas sobre nossos temas de pesquisa, pelo compartilhamento de documentos e também por iniciar a parceria com o professor Keith Carlson. Agradeço também Juliana Medeiros, Isael Pinheiro e a professora Cida pela parceria na elaboração do projeto de estudos no exterior e

também pelas importantes reflexões compartilhadas nesse processo. Ao Isael também agradeço pela parceria no período de estudos em Chilliwack.

Agradeço aos professores, funcionários e a equipe da secretaria da FACED, pelo trabalho fundamental que realizam.

A todos os colegas do grupo de pesquisa PEABIRU, agradeço o apoio, às reflexões e aos momentos de construções coletivas e esperar a educação.

À equipe do Museu Diretor Pestana, pela solicitude e eficiência durante a pesquisa no arquivo.

À escola Pedro Maciel, em especial a diretora, que gentilmente abriu os arquivos da escola para a pesquisa.

Aos familiares de Dora Weck, em especial Liliana Reid, pela disposição em conversar comigo e fazer a doação dos documentos salvaguardados por Dora.

Aos meus pais, pelo apoio, incentivo e afeto de sempre. Obrigada por despertarem em mim o gosto por estudar e mesmo diante de inúmeras dificuldades criarem as condições para que isso fosse possível.

TU VĚME SĪ

Vānhrāj rāj to vānhrá tag tỹ ta kanhgág ag tỹ ĩn tá vān kynkyn ja fā tá nỹtĩ ja ān to ke vā, ěmā tỹ ltaí ke mũ ěn tá. kar kanhgág ag tỹ ĩn ke nỹti ja ān tá gé. ĩn tag jyjy vỹ Pedro Maciel ke mũ. Prỹg tỹ 1957 kar 1968 ke ān kāmĩ. Kỹ ān kã kanhgág ag kāsir kã ag vỹ ĩn tag mĩ mũ ja nĩg nĩ, Ěmā tỹ Inhacorá, Serrinha, Ventara kar Votouro tá ke ag, ke gé. Kỹ ser kanhgág kāsir ag tỹ ĩn tỹ ěmā tỹ ltaí ke nỹtĩ ja fā nĩg nĩ. Ěmā tag vỹ ěmā ũ kākã nĩ ja nĩg nĩ gé, ljuí ke ta tĩ ěma tag ti gé. Rio Grande do Sul fár kãn tá. Kanhgág kāsir ag tỹ vānh kynkyn ja fā kar ĩn ke nỹtĩj fā mĩ mũ si há ra, ũn tátá fag pi mĩ mũ ja fā nĩgnĩ jāvó. Hāra kejěn prỹg ũ ra fag tóg ser tá nỹtĩj mũ mũ gé. Hāra prỹg tỹ 1957 kar 1958 ān kāmĩ fag pi ser ĩn tag mĩ nỹtĩ nĩ ser, fag tỹ ki nỹtĩ ān kamāg ag tóg ser, ũ tỹ tá vānhven ja fā ag, fóg ag ser. Governo ki fóg ag hã vỹ ĩn tag ag jā'ỹn nỹtĩ ja fā nĩg nĩ, ān kã. kanhgág kāsir ag tỹ mĩ ja ān kã. Fóg ag hã vỹ ĩn tag ag jo nỹtĩ ja nĩg nĩ gé kar ag vỹ kerĩr ja fā nĩg nĩ gé, ĩn ag. Kanhgág kāsir ag vỹ ĩn tag ag ki nỹtĩ ke pryg han tĩ kar hã ki vānh kynkyn tĩ gé. ĩn tỹ vanh kynkyn ja fā tá. Kỹ nén ũ to vānhrá tag tỹ nén ũ tỹ ge ja tag tỹ hěren kỹ, ke tag hã kigrāg sór vā, nén ũ tỹ ke ja tag ti. Mỹr tag to ti kāmē tỹ pépé ũ rán kỹ nỹtĩ ja nĩ gé kar tag to ti kãgrá vỹ pépé mĩ mũ ja nĩg nĩ gé, Kanhgág ag tỹ ĩn to vāme tag mĩ vānh kajrān rān mũ ja tag ti. Hāra ti tỹ gen jé fú ag ne tỹ kanhgág ag ěmā ra mũ kỹ kanhgág kāsir ag kugmĩ tĩ je. Ag jóg ag nỹ fag mỹ ag ne ta ke tĩ. Gĩr ũ tỹ ag mtr tĩ sór tũ tỹ ag ne vé ke kagmĩ tĩ je. kỹ ser kanhgág tag péri tĩg tĩ je. ĩn tag ag tá ag ne tỹ vānhmỹ kanhgág ag tũ pě tỹ ki ag kanhrānrān tĩ je. Gĩr ag vānhmān kỹ ag ne tỹ ag mré vamén tĩ gé je, ān kã. Javo ěmā ũ mĩ ĩn tag mĩ ag pi kanhg'kāsir ag kerĩr há han ja nĩg nĩ je. Mỹr ān mĩ pi kanhgág ag to ākrén kỹ han kỹ nỹtĩ jé nĩg nĩ. Fóg ag tỹ tag han ja tag tỹ ag tỹ kanhgág ag ga tỹ kēsir ja ān to ke jé vā. Mỹr ag tỹ ser kanhgág kar ag tỹ vānh rānhrāj ki ag vām tĩ gé, ān kã. kỹ ser fóg ag tỹ ser: - "Āg tỹ kanhgág ag tỹ nén ũ han ki ag kanhrānrān vā". ke tĩ ser. Hāra ser kejěn kaingang kar ag tỹ ag krã ag negnenh ser fóg ag mỹ ěmā kar mĩ. Prỹg tỹ 1990 kã kanhgág ag tỹ ag tu nén ũ pě to vāsānsān mũ ser, ag vĩ, ag tỹ nén ũ hynhan ja fā, ān ti gé. Prỹg tag hã kar kanhgág ag tỹ ag ga to vāsānsān mũ gé kar ag tỹ ag krã kajrān ge ān han ge ti, ke gé. kanhgág ag tỹ ser mĩ ag krã kanhrānrān mũ jé ser, ag tũ pě, ag vĩ pě kar ag to nén ũ kar ān ti.

Nén ũ to rá: Pedro maciel. Vānh kynkyn ja fā tỹ ltaí. Věnh kajrān ja fā kaingang ag tũ pě ki. Kaingang ki ag to nén pě kāmē

RESUMO

Este trabalho aborda a presença Kaingang na Colônia Estadual de Férias de Itaí e no Internato Rural Pedro Maciel, no período de 1957 a 1968, quando crianças Kaingang das terras indígenas de Inhacorá, Serrinha, Ventarra e Votouro passaram a frequentar as referidas instituições, localizadas em Itaí, município de Ijuí, noroeste do Rio Grande do Sul. Enquanto os meninos frequentaram a Colônia de Férias e também o Internato, as meninas só tiveram acesso à Colônia de Férias, e a presença delas ficou restrita aos anos de 1957 e 1958. Ambas as instituições, mantidas pelo governo do estado do Rio Grande do Sul, partilhavam a mesma equipe diretiva e estrutura física, já que o Internato funcionava durante o período letivo e a Colônia de Férias, no recesso escolar. Os objetivos desta tese estão voltados a identificar e compreender o contexto que culminou com as crianças sendo levadas à Colônia de Férias e ao Internato, a atuação destas instituições nos vários aspectos educativos/coloniais e o registro das memórias das pessoas que vivenciaram essa experiência. Foram examinados documentos elaborados pelos órgãos governamentais no período estudado, assim como aqueles produzidos pela burocracia e pelo cotidiano da Colônia Estadual de Férias de Itaí e do Internato Rural Pedro Maciel. A análise de fotografias presentes em relatórios produzidos pela instituição, assim como reportagens publicadas em jornais e revistas contribuíram para compreender os objetivos que a Colônia de Férias, o Internato e o Estado possuíam acerca da escolarização Kaingang. Também foram realizadas rodas de conversa com as pessoas Kaingang que, quando crianças, frequentaram a Colônia de Férias e o Internato. Ao contrário de outras experiências no Brasil e no exterior, a Colônia de Férias e o Internato não foram pensados para atender especificamente os povos indígenas. No entanto, assim como outras experiências de escolarização, esta ação estatal se inseriu em um rol de medidas que visavam a redução dos territórios originários para o uso da colonização e a integração dos indígenas à sociedade nacional, principalmente como trabalhadores para atuar no processo de desenvolvimento capitalista, que no dizer do Estado significava civilizar. O povo Kaingang opôs resistência às violências do Estado por meio das fugas do território (inclusive para evitar que seus filhos fossem levados a Itaí), da valorização da língua e da cultura Kaingang, a retomada (na década de 1990) de territórios Kaingang espoliados pelo governo estadual na década de 1960 e da luta pela construção de escolas em que os conhecimentos e a língua Kaingang sejam protagonistas.

Palavras-chave: Internato Indígena. Educação e Escola Kaingang. Internato Rural Pedro Maciel. Colônia Estadual de Férias de Itaí. História da educação Kaingang. História da educação indígena.

ABSTRACT

This study focuses on the Kaingang presence at the Itaí State Holiday Camp and the Pedro Maciel Rural Boarding School between 1957 and 1968, when Kaingang children from the indigenous lands of Inhacorá, Serrinha, Ventarra and Votouro began attending these institutions, located in Itaí, in the municipality of Ijuí, in northwestern Rio Grande do Sul. While the boys attended the Holiday Camp and also the Boarding School, the girls only had access to the Holiday Camp, and their presence was restricted to the years of 1957 and 1958. Both institutions, maintained by the Rio Grande do Sul state government, shared the same management team and infrastructure, since the boarding school was open during the school term and the Holiday Camp during recess. The aims of this work are to identify and understand the context that culminated in the children being taken to the Holiday Camp and the Boarding School, the role of these institutions in the various educational/colonial aspects, and the memories of the people who lived that experience. The study examined the documents produced by government agencies during the period in question, as well as those produced by the bureaucracy and the daily life of the Itaí State Holiday Camp and the Pedro Maciel Rural Boarding School. The analysis of photographs in reports produced by the institution, added to the reports published in newspapers and magazines, helped to understand the objectives that the Holiday Camp, the Boarding School and the State had with regard to Kaingang schooling. Conversations were also held with Kaingang people who, as children, have attended the Holiday Camp and Boarding School. Unlike other experiences in Brazil and abroad, the Holiday Camp and Boarding School were not designed to specifically attend of indigenous peoples. However, like other schooling experiences, this State action was part of a series of measures aimed at reducing the original territories for the use of colonization and at integrating the indigenous people into national society, mainly as workers to act in the process of capitalist development, which in the words of the State meant civilizing. The Kaingang people resisted the State's violence by fleeing the territory (including to prevent their children from being taken to Itaí), as well as by valuing the Kaingang language and culture, by reclaiming (in the 1990s) Kaingang territories despoiled by the state government in the 1960s and by working to build schools in which Kaingang knowledge and language play a leading role.

Keywords: Indigenous boarding school. Kaingang education and school. Pedro Maciel Rural Boarding School. Itaí State Holiday Camp. History of Kaingang education. History of indigenous education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Mural na cidade de Toronto	30
Figura 2- Propaganda cobre mural dedicado às vítimas e sobreviventes de escolas residenciais	36
Figura 3- Museu Antropológico Diretor Pestana	42
Figura 4- Escola Estadual de Ensino Fundamental Pedro Maciel	43
Figura 5- Documentos salvaguardados pela E.E.E.F. Pedro Maciel	44
Figura 6- Documentos salvaguardados por Dora Weck e doados por Liliana Reid	45
Figura 7- Capa e contra-capas de boletim escolar	47
Figura 8- Conjunto de fotos das atividades desenvolvidas na Colônia de Férias	51
Figura 9 - Página do Relatório da Colônia Estadual de Férias de Itaí do período de 1957-1958	54
Figura 10- Fotos devolvidas ao povo Kaingang durante as rodas de conversa	62
Figura 11- Roda de conversa com Pedro Cipriano	64
Figura 12- Roda de conversa com Antônio Cipriano	65
Figura 13- Roda de conversa com José Lopes	67
Figura 14- Roda de conversa com Arlindo Cipriano	68
Figura 15- Página do Relatório de 1956 mencionando a visita de Tereza Tarragô à um Toldo Kaingang	110
Figura 16- Crianças de Inhacorá acompanhadas do cacique na cidade de Ijuí	112
Figura 17- Crianças de Inhacorá acompanhadas do cacique	112
Figura 18- Estudantes do Internato cuidando do uniforme	116
Figura 19- Fotos das crianças Kaingang na Colônia de Férias	117
Figura 20- Visita da família de Pedrinho ao Internato	122
Figura 21- Alunos Sioux quando chegaram à Carlisle Indian School e três anos depois	126
Figura 22- Thomas Moore, antes e depois da matrícula na Regina Industrial School	128
Figura 23- Aspectos da Missão de Conceição de Araguaya	129
Figura 24- Alunos da Missão de Conceição do Araguaya e Índios do Araguaya	130

Figura 25- Página do Relatório da Colônia Estadual de Férias de Itaí do período de 1957-1958	133
Figura 26: Página do Relatório do Internato de 1957 comparando os indígenas em dois momentos	134
Figura 27- Crianças Kaingang no Internato Rural Pedro Maciel	136
Figura 28- Participação no desfile da Semana da Pátria em Porto Alegre	142
Figura 29- Crianças Kaingang e diretora do Internato em Porto Alegre	142
Figura 30- Alunos do Internato no jornal A Hora	143
Figura 31- Reportagem sobre a estadia dos indígenas em Porto Alegre	145
Figura 32- Capa da Revista do Ensino número 66, de março de 1960	146
Figura 33- Reportagem Os “meus” índios	150
Figura 34- Reportagem: Teresa Tarragô - A civilizadora dos índios Inhacorá	152
Figura 35- Reportagem: Teresa Tarragô - A civilizadora dos índios Inhacorá	152
Figura 36- Registro escolar- matrícula, professores e aparelhamento escolar referente ao ano de 1958	172
Figura 37- Registro escolar- matrícula, professores e aparelhamento escolar referente ao ano de 1958	172
Figura 38- Clube Agrícola Escolar	187
Figura 39- Atividades do Clube Agrícola	188
Figura 40: Crianças Kaingang no Clube Agrícola	189
Figura 41- Alunos Kaingang do Internato trabalhando	189
Figura 42: Planejamento das atividades da Colônia de Férias	192
Figura 42: Planejamento das atividades da Colônia de Férias	193
Figura 44- Página do relatório da Colônia de Férias de 1958	201
Figura 45- Aspecto religioso do nosso Grupo	204
Figura 46- Primeira Comunhão das crianças Kaingang	205
Figura 47- Estudantes Kaingang do Internato na companhia de um vigário	207

LISTA DE MAPAS

Mapa 1- Localização da TI Inhacorá no RS	80
Mapa 2- Terra Indígena Inhacorá	81
Mapa 3- Localização da TI Votouro no RS	88
Mapa 4- Terra Indígena Votouro	88
Mapa 5- Localização da TI Ventarra no RS	89
Mapa 6- Terra Indígena Ventarra	89
Mapa 7- Localização da TI Serrinha no RS	90
Mapa 8- Terra Indígena Serrinha	90
Mapa 9- Localização da TI Nonoai no RS	91
Mapa 10- Terra Indígena Nonoai	91
Mapa 11- Localização dos toldos indígenas nas regiões norte e noroeste do Rio Grande do Sul, demarcados pela DTC entre 1911 e 1918	163

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Presença de crianças Kaingang da TI Inhacorá na Colônia Estadual de Férias de Itaí e no Internato Rural Pedro Maciel, conforme o ano-----71

Tabela 2- Presença de crianças Kaingang das TI de Ventarra, Votouro e Serrinha na Colônia Estadual de Férias de Itaí e no Internato Rural Pedro Macie, conforme o ano-----73

LISTA DE SIGLAS

- APBKG:** Associação dos Professores Bilíngues Kaingang e Guarani
- APIB:** Articulação dos Povos Indígenas do Brasil
- CAPES:** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- COMIN:** Conselho de Missão entre Povos Indígenas
- CRE:** Coordenadoria Regional de Educação
- DTC:** Diretoria de Terras e Colonização
- FUNAI:** Fundação Nacional dos Povos Indígenas
- IECLB:** Igreja Evangélica de Confissão Luterana do Brasil
- IR7:** 7.^a Inspeção Regional
- ISA:** Instituto Socioambiental
- LDB:** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MAIC:** Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio
- MADP :** Museu Antropológico Diretor Pestana
- PGTA:** Planos de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas
- PI:** Posto Indígena
- PIN:** Posto Indígena de Assistência, Nacionalização e Educação
- PRR:** Partido Republicano Rio-grandense
- S.E.F.A.E:** Superintendência de Educação Física e Assistência Educacional
- SESAI:** Secretaria Especial de Saúde Indígena
- SIL:** Summer Institute of Linguistics
- SNA:** Sociedade Nacional da Agricultura
- SPI:** Serviço de Proteção aos Índios
- SPILTN:** Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais
- TI:** Terra Indígena
- UFRGS:** Universidade Federal do Rio Grande do Sul
- UFSC:** Universidade Federal de Santa Catarina
- UFV:** University of the Fraser Valley
- UNIJUÍ:** Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO -----	15
-------------------------	-----------

PARTE I- PERCURSOS DAS MEMÓRIAS ATÉ A ELABORAÇÃO DA TESE

1 PERCURSOS DAS MEMÓRIAS ATÉ A ELABORAÇÃO DA TESE -----	18
--	-----------

2 PERCURSOS METODOLÓGICOS -----	38
--	-----------

2.1 ANÁLISE DE DOCUMENTOS ESCRITOS-----	41
---	----

2.1.1 Análise das fotografias -----	49
--	-----------

2.1.2 Análise das reportagens veiculadas em jornais -----	56
--	-----------

2.2 HISTÓRIA ORAL -----	59
-------------------------	----

2.3 A(U)TORES DA PESQUISA: COMUNIDADES PERTENCENTES AO POVO KAINGANG -----	68
---	----

2.4 CUIDADOS ÉTICOS NO DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA-----	74
---	----

2.5 TERRAS INDÍGENAS E O INTERNATO E A COLÔNIA DE FÉRIAS-----	77
---	----

2.5.1 Terra Indígena Inhacorá -----	79
--	-----------

2.5.2 Terra Indígena Votouro -----	88
---	-----------

2.5.3 Terra Indígena Ventarra -----	89
--	-----------

2.5.4 Terra Indígena Serrinha -----	90
--	-----------

2.5. 5 Terra Indígena Nonoai -----	91
---	-----------

PARTE II- A PRESENÇA KAINGANG NA COLÔNIA ESTADUAL DE FÉRIAS DE ITAÍ E NO INTERNATO RURAL PEDRO MACIEL

3 O INTERNATO RURAL PEDRO MACIEL E A COLÔNIA ESTADUAL DE FÉRIAS DE ITAÍ -----	94
--	-----------

3.1 POVOS INDÍGENAS E INTERNATOS NO BRASIL-----	94
---	----

3.2 A COLÔNIA ESTADUAL DE FÉRIAS DE ITAÍ NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO RURAL NO RS NAS DÉCADAS DE 1950 E 1960-----	98
---	----

3.3 O INTERNATO RURAL PEDRO MACIEL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO RURAL NO RS NAS DÉCADAS DE 1950 E 1960	104
3.4 “O CONFORTO DE UMA QUINZENA DE LAR”? A presença Kaingang na Colônia Estadual de Férias de Itai e no Internato Rural Pedro Maciel	106
3.5 IMAGENS DE UM PROJETO CIVILIZATÓRIO: AS FOTOS ESTILO ANTES X DEPOIS	124
3.5.1 As fotos antes x depois nos Estados Unidos e no Canadá	124
3.5.2 “Os indiosinhos quando chegaram...e no fim de 1957 como estão...” As fotografias revelam as intenções da Colônia de Férias e do Internato	131
3.6 O INTERNATO EM JORNAIS E REVISTAS: PROPAGANDA DAS INTENÇÕES CIVILIZATÓRIAS	140
4 TERRITÓRIO, TRABALHO E EDUCAÇÃO	156
4.1 TERRITÓRIOS KAINGANG E AÇÃO TUTELAR DO ESTADO	156
4.1.1 O Serviço de Proteção aos Índios	157
4.1.2 Ação estatal no Rio Grande do Sul e os Toldos Kaingang	161
4.2 TRABALHO KAINGANG NAS TERRAS INDÍGENAS E NO INTERNATO: O SISTEMA DE PANELÃO E O CLUBE AGRÍCOLA	174
4.2.1 “Os índios trabalham com alegria e produzem tanto ou mais que muito menino civilizado”: o trabalho no internato	184
4.3 A ESCOLARIZAÇÃO NO INTERNATO E NA COLÔNIA DE FÉRIAS	196
4.3.1 A língua e o nome em Kaingang	198
4.3.2 Aspectos religiosos na Colônia de Férias e no Internato	202
O RETORNO ÀS SUAS COMUNIDADES: USAR AS ARMAS DO COLONIZADOR EM PROL DO POVO KAINGANG	208
REFERÊNCIAS	218
REFERÊNCIAS DA HISTÓRIA ORAL	225
FONTES DOCUMENTAIS ESCRITAS	225
APÊNDICE A- ROTEIRO PARA AS RODAS DE CONVERSA	228
APÊNDICE B- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	229

INTRODUÇÃO

Esta tese tem como tema a educação escolar Kaingang, mais especificamente, a presença Kaingang na Colônia Estadual de Férias de Itaí e no Internato Rural Pedro Maciel, entre os anos de 1957 a 1968.

A Colônia Estadual de Férias de Itaí funcionou entre os anos de 1947 e 1968, enquanto as atividades do Internato Rural Pedro Maciel aconteceram entre os anos de 1953 e 1973. Ambos utilizavam a mesma estrutura física, localizada no distrito de Itaí, município de Ijuí, noroeste do estado do Rio Grande do Sul. A Colônia de Férias funcionava entre os meses de dezembro, janeiro e fevereiro, e as atividades do Internato ocorriam durante o período letivo.

A Colônia de Férias atendia, principalmente, crianças consideradas em situação de vulnerabilidade social, oriundas de diversos municípios gaúchos da região noroeste do estado e também de Porto Alegre. No Internato Rural Pedro Maciel estudavam filhos dos agricultores de Ijuí e região, sendo que aqueles que residiam nas proximidades retornavam para suas casas após cada aula e os alunos provenientes de outros municípios permaneciam na escola, em regime de internato.

A partir de 1957 crianças Kaingang das Terras Indígenas Inhacorá, Votouro, Serrinha e Ventarra passaram a frequentar a Colônia de Férias e o Internato. Interessante observar que não se trata de um internato pensado especificamente para os povos indígenas, como ocorreu em outras situações no Brasil e no exterior. No entanto, assim como outras experiências de escolarização, foi uma ferramenta utilizada pelo Estado brasileiro com a intenção de “civilizar” e integrar os povos indígenas à sociedade nacional, ou seja, despojá-los de sua identidade indígena.

Nesse trabalho me proponho a pesquisar o contexto que culminou com as crianças sendo levadas à Colônia de Férias e ao Internato, a atuação destas instituições nos vários aspectos educativos/coloniais, as memórias das pessoas sobre o período e, principalmente, os impactos desta ação nas comunidades Kaingang.

Assim, a pesquisa evidencia esses eventos, debruçando-se sobre a experiência que as crianças Kaingang vivenciaram ao serem forçadas a permanecerem em um internato, longe de seus familiares. Também me dispus a estudar quais foram os impactos dos internatos para as comunidades indígenas, tanto no que se refere à língua materna, manifestações culturais, processos próprios

de ensino e aprendizagem, e os possíveis impactos nas experiências posteriores com a educação escolar.

Para que os objetivos propostos fossem atingidos, analisei documentos escritos e orais. Foram examinados os documentos produzidos pelos órgãos governamentais no período estudado, assim como aqueles produzidos pela burocracia e pelo cotidiano da Colônia Estadual de Férias de Itaí e do Internato Rural Pedro Maciel. Também foram realizadas rodas de conversa com as pessoas Kaingang que, quando crianças, frequentaram a Colônia de Férias e o Internato.

A tese está organizada em duas partes, desdobradas em quatro capítulos. No primeiro, trago memórias e reflexões acerca de fatos que foram me constituindo como professora e pesquisadora: minha educação escolar colonizadora, minha inserção como professora em uma escola indígena e as reverberações desse estar junto na prática docente e a aproximação com a temática desta pesquisa. Também relato a experiência do doutorado sanduíche na *University of the Fraser Valley* (UFV), Canadá.

No segundo capítulo, trato do percurso metodológico que desenvolvi durante a pesquisa, explicitando os objetivos e os procedimentos adotados para serem alcançados. Também faço uma breve apresentação das TI Inhacorá, Ventarra, Serrinha, Votouro e Nonoai, assim como dos interlocutores nas rodas de conversa.

Já na segunda parte da tese, no terceiro capítulo, faço as primeiras incursões aos dados da pesquisa: apresento a Colônia de Férias e o Internato Rural Pedro Maciel e uma análise inicial sobre a presença Kaingang nesses espaços.

No quarto capítulo realizo uma retomada histórica das ações do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) e do governo estadual nas terras indígenas do Rio Grande do Sul, visando compreender a situação das TI Inhacorá, Votouro, Ventarra e Serrinha no período em que as crianças Kaingang foram levadas à Colônia de Férias e ao Internato.

PARTE I - PERCURSOS DAS MEMÓRIAS ATÉ A ELABORAÇÃO DA TESE

1 PERCURSOS DAS MEMÓRIAS ATÉ A ELABORAÇÃO DA TESE

E as pessoas nas casas / Todas foram para a universidade / Onde foram colocadas em caixas / E saíram todas iguais / [...] E todos eles têm crianças bonitas / E as crianças vão à escola / E as crianças vão ao acampamento de verão / E depois para a universidade / Onde são colocadas em caixas / E todas saem a mesma coisa (Música Little Boxes, de Malvina Reynolds).

Este trabalho aborda a presença Kaingang na Colônia Estadual de Férias de Itaí e no Internato Rural Pedro Maciel, localizados no município de Itaí, noroeste do Rio Grande do Sul, no período de 1957 a 1968, a partir de registros em documentos escritos, e, principalmente, por meio das memórias relatadas por pessoas Kaingang que frequentaram essas instituições. Antes de adentrar no tema mais específico da pesquisa, considero pertinente contextualizar o lugar a partir do qual eu falo, rememorando os caminhos que culminaram com o ingresso no doutorado e a construção desta tese.

Sou uma professora branca, e desde o ano de 2015 tive o privilégio de trabalhar e, principalmente, conviver no Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhã Miguel, localizado na Terra Indígena (TI) Inhacorá e, desde então, venho percebendo em mim marcas profundas da colonização e a necessidade de desconstrução de práticas colonizadoras, a fim de que algo novo seja construído.

Cresci na pequena cidade de Chiapetta, localizada no noroeste do estado do Rio Grande do Sul. Esta cidade faz divisa com o município de São Valério do Sul, onde está localizada a TI Inhacorá e distante cerca de 90 km da TI Guarita. Contudo, apesar dessa proximidade, foram poucas as vezes na minha infância em que os povos indígenas foram mencionados, e essas poucas menções estavam imbuídas de estereótipos e preconceitos.

Escassas lembranças remetem aos indígenas antes de minha vida escolar e todas estão relacionadas à venda do artesanato. Venho de uma família de pequenos agricultores, que na década de 1990 ainda não havia cedido completamente à monocultura e à mecanização do cultivo, de modo que o trabalho estava direcionado para a produção dos alimentos. Neste contexto, os cestos de fibras naturais produzidos pelos Kaingang eram muito utilizados.

No ambiente escolar uma das minhas lembranças mais antigas relacionadas aos povos indígenas é da professora, na primeira série, falando sobre o “descobrimento do Brasil”, numa narrativa em que os portugueses foram descritos como heróis que passaram por perigos e privações para chegar a este território e trazerem a “civilização” e o “progresso”. Não lembro de problematizações acerca da presença indígena, a invasão de suas terras e o decorrente etnogenocídio¹. Considerando que “fica o que significa” (Bosi, 1995), possíveis questionamentos poderiam não fazer sentido para mim naquela época, dada a visão estereotipada que eu já possuía e era compartilhada por muitas pessoas no ambiente escolar e fora dele também.

Na minha trajetória como estudante, os povos indígenas foram abordados em poucas aulas, de forma caricata e breve. Em 1995, Grupioni escreveu um texto criticando como esses povos são retratados nos livros didáticos e os aspectos por ele apontado descrevem a minha escolarização. Conforme Grupioni (1995), os povos indígenas são mencionados principalmente no passado, como se sua história e cultura fossem estáticas. Também são abordados a partir de eventos históricos eurocêntricos e como coadjuvantes da história do colonizador (podendo ser exemplificado nas aulas em que os indígenas foram mencionados para abordar o “descobrimento” do território pelos portugueses) e como empecilhos ao desenvolvimento, como nas aulas em era ensinado que a maioria das capitâneas hereditárias não se “desenvolveram” devido aos ataques de indígenas.

Grupioni (1995) também critica o modo generalizado como os indígenas são trabalhados na escola, ignorando especificidades e diversidades dos mais de 300 povos brasileiros. Assim, é construída a imagem homogeneizada de “índios”, como povos do passado. O próprio termo *índio* é pejorativo, pois remete à denominação genérica que os invasores deram a centenas de povos que encontraram na América – talvez por um erro geográfico. Indígenas, por outro lado, remete a povos originários, nativos de um lugar, embora ainda uma denominação genérica que

¹ O termo Etnogenocídio foi cunhado por Geni Longhini, pesquisadora do povo Guarani, a partir da perspectiva de que “dividir as violências que sofremos entre etnocídio (compreendido como apagamento cultural e genocídio (entendido como o apagamento literal através da produção da morte) não dá conta da profunda inter-relação que há entre um movimento e outro” (Longhini, 2023, p.6). Ainda segundo a autora (2022, p. 56), “Não há como um genocídio indígena não ser também etnocida, assim como não há como o etnocídio não fazer parte do genocídio, justamente porque nossa cultura, línguas, costumes e modos de vida não são apenas nossa cultura apartada de quem somos, mas é nossa própria identidade, é nossa vida”.

esconde a diversidade. Povos Indígenas tem uma conotação de reconhecimento político a cada povo e considera a resistência conjunta diante da colonização branca. Mas é importante reconhecer que cada povo tem uma denominação, assim como história e cultura próprias.

Grupioni aponta consequências de uma educação escolar que afirma estereótipos e retira a historicidades dos povos indígenas:

Isto pode levar os alunos a concluírem pela não contemporaneidade dos índios, uma vez que estes são quase sempre apresentados no passado e pensados a partir do paradigma evolucionista, onde os índios estariam entre os representantes da origem da humanidade, numa escala temporal que colocava a sociedade europeia no ápice do desenvolvimento humano e a "comunidade primitiva" em sua origem. Pode levar também a concluírem pela inferioridade destas sociedades: a achar que a contribuição dos índios para nossa cultura resumir-se-ia a uma lista de vocábulos e à transmissão de algumas técnicas e conhecimentos da floresta (Grupioni, 1995, p. 488).

Hoje, compreendo que a internalização desta narrativa ocasionava, naqueles tempos de infância, a dificuldade em reconhecer como indígenas os Kaingang com quem esporadicamente eu tinha contato, restringindo-se basicamente ao contexto de venda de artesanato.

Apesar da proximidade geográfica com uma terra indígena Kaingang, a escola contribuiu para invisibilizar esse povo. Por outro lado, na escola, o povo Guarani foi mencionado para contar sobre a disputa entre portugueses e espanhóis pelo território e apareceram no currículo no contexto das Reduções Jesuíticas, abordagem que ocasiona outro apagamento, visto que todo o conjunto que compõe o que compreendemos hoje por "Missões" tem autoria guarani, e que reivindica o reconhecimento da denominação Missões Guaraníticas. Além disso, na escola há pouca menção à presença Guarani atual no estado do Rio Grande do Sul. Inclusive, a escola que frequentei promoveu uma viagem de estudos ao Sítio Arqueológico de São Miguel Arcanjo, território Guarani ainda não reconhecido e explorado pelo Estado, e na ocasião o local foi tratado como resquício de um povo extinto, ignorando a presença Guarani que resiste naquele espaço.

Ao mesmo tempo em que a escola por mim frequentada não mencionava a presença atual de povos indígenas no Rio Grande do Sul, lembro que esporadicamente algum professor falava sobre indígenas da região do Xingu, inclusive exibindo vídeos sobre rituais ou alguma situação mais específica. Essas aulas tinham uma aura de exotividade e contribuía com a ideia estereotipada e

preconceituosa de que “indígenas verdadeiros” eram os da região norte do país e que no sul do país não havia mais povos indígenas.

É importante destacar que essas críticas são apropriadas para a escolarização ao nível superior. Os padrões aqui apontados também se repetiram durante o ensino superior, o que é especialmente grave, considerando que cursei licenciatura em Geografia em uma universidade que também possui proximidade geográfica com terras indígenas e costuma realizar pesquisas e projetos de extensão com essas comunidades. No entanto, essas experiências não perpassaram a prática docente. Infelizmente, trata-se de uma bagagem compartilhada por muitos docentes, conforme alguns excertos de relatos de professores brancos² que trabalham em uma escola Kaingang a respeito de suas expectativas, antes de entrarem pela primeira vez em uma terra indígena:

Eu imaginava que eu ia achar índios vestidos conforme a caracterização deles. Com cocar na cabeça, com roupas bem diferentes das nossas. E eu pensei: vou chegar lá e vou encontrar o cacique sentado em um trono, com aquele cocar na cabeça, com um cajado do lado (Entrevistado Jyvã). Eu pensei que eles não iam entender a nossa língua, nada, era só a língua deles, mas não, eles entendem muito bem, até melhor o português do que o Kaingang, eu percebi isso (Entrevistado Inhkóra). (Colling, 2018, p.104).

Outra grave consequência dessa escolarização eurocentrada, que promove o apagamento dos povos indígenas, é formar estudantes que “não são preparadas para enfrentar uma sociedade pluriétnica, em que os índios, parte de nosso presente e também de nosso futuro, enfrentam problemas que são vivenciados por outras parcelas da sociedade brasileira” (Pinto e Myazaki, 1985 apud Grupioni, 1995, p. 489).

Voltando a minha trajetória, no ano de 2009, iniciei a Licenciatura em Geografia. Durante a graduação, os povos indígenas foram abordados em alguns componentes curriculares específicos, de modo muito superficial. Contudo, foram essas primeiras abordagens que me estimularam a ampliar meus conhecimentos sobre a temática, a partir de um entendimento que eu tinha na época de que dada a proximidade geográfica com terras indígenas, seria meu dever, como professora,

² Assim como usamos a expressão racializada “indígenas” (ou “negros”), é importante denominar a branquitude. “Difícilmente o papel dos brancos é problematizado, apesar de estarem diretamente implicados em diversas questões sociais, como o racismo ou as desigualdades raciais” (Antunes, 2022, p. 22).

buscar saber mais sobre e com os povos indígenas brasileiros, a fim de qualificar meu trabalho. Assim, foi nesse período que passei a fazer algumas leituras que contribuíram para o questionamento das informações que eu havia tido acesso até então.

Em 2014, já graduada e concursada, fui nomeada professora de Geografia na rede pública do estado do Rio Grande do Sul e no início de 2015 recebi o convite da Coordenadoria Regional de Educação (CRE) para trabalhar em uma escola indígena no município de São Valério do Sul. Neste primeiro momento tive receio em aceitar, porque além da escola ser distante da minha casa e de difícil acesso, havia a insegurança diante do meu desconhecimento do povo Kaingang e por não antever possibilidades de contribuir com a comunidade.

Contudo, resolvi aceitar o convite. Iniciei o ano letivo de 2015 trabalhando no Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhã Miguel, localizado na Terra Indígena Inhacorá, município de São Valério do Sul. Após 14 anos de mobilização do povo Kaingang, no ano anterior o Instituto havia iniciado suas atividades, ofertando vagas nos três anos do Ensino Médio. No ano de 2015, além das turmas de Ensino Médio, o Instituto passou a trabalhar com a formação inicial de professores Kaingang, abrindo as primeiras turmas de Ensino Médio- Curso Normal Kaingang, Curso Normal Kaingang- Aproveitamento de Estudos e Curso Normal Kaingang- Complemento de Estudos.

Trabalhar no Instituto é um dos grandes marcos da minha vida. Essa vivência contribuiu de sobremaneira no processo de constituição da Adriana como professora e no modo como me coloco e percebo no mundo. O Instituto me ensinou muito, e enquanto eu aprendia, percebia o quanto ainda havia para aprender. Foi nesse espaço que me percebi como sujeito e profissional em constante formação. Foram muitos os meus professores neste processo: meus colegas docentes do Instituto (com um destaque especial aos colegas indígenas), meus alunos (provenientes de diversas terras indígenas do Rio Grande do Sul) e suas comunidades. Foi com essas pessoas, tendo contato com outros conhecimentos e formas outras de ser e estar no mundo, que me percebi em minha condição de colonizada. Percebi a condição colonizadora da escola e me percebi como uma professora reproduzindo práticas colonizadoras.

Esse é um processo que não é destituído de sofrimentos, dúvidas e inquietações. Desde que me percebo como colonizada e como reprodutora de práticas colonizadoras, questiono a minha forma de estar no mundo, bem como a minha atuação profissional.

Pedagogicamente, acredito que uma das minhas primeiras lições foi aprender a escutar. Comecei a trabalhar no Instituto ainda seguindo a lógica das outras escolas onde atuei: muito preocupada em dar conta de uma lista de conteúdos, não ouvia o que meus alunos traziam.

Após o primeiro trimestre de trabalho, tivemos um conselho de classe, um momento importante, em que os alunos trouxeram questões fundamentais para o início de um processo mais intensivo de questionamento e reformulação de minhas práticas pedagógicas. No Instituto, o conselho de classe é participativo, sendo uma reunião trimestral com professores, alunos, coordenação pedagógica e direção, em que ocorrem reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem.

A partir desse conselho de classe, passei a prestar mais atenção na minha presença na sala de aula, na minha interação com os estudantes e no meu fazer pedagógico. Um dos elementos que percebi foi que, com frequência, os alunos repetiam a frase “fala de novo, profe”. Comecei a refletir que esta frase era um indicativo de que havia algum desencontro entre minha prática docente e as necessidades/ desejos dos estudantes. Em um primeiro momento, pensei que o problema era resultante de uma barreira linguística, já que a língua materna dos estudantes é o Kaingang (embora sejam bilíngues) e minhas aulas acontecem na Língua Portuguesa. Essa era de fato uma questão relevante e motivou algumas alterações nas aulas, mas percebi que a situação era mais complexa do que o desencontro de idiomas.

Na expressão “fala de novo, profe”, estava também inserida uma questão temporal, indagando a pressa implícita para dar conta de uma lista de conteúdos, majoritariamente eurocêntricos e colonizadores. A partir de então, passei a questionar a metodologia que estava utilizando. Transmitir informações já não me bastava. Passei a me interessar pelos processos próprios de ensino e aprendizagem do povo Kaingang.

Outra frase muito presente na sala dos professores e nas reuniões pedagógicas do Instituto era “cuidado para não branquear os indígenas”, geralmente

proferidas pelos professores Kaingang e direcionadas a nós, professores brancos. Esse alerta, suscitou diversas discussões a respeito dos elementos que comporiam uma escolarização branqueadora e, por conseguinte, quais os aspectos presentes em uma educação escolar em que a identidade Kaingang fosse respeitada e valorizada.

Também houve um processo de questionamento acerca do currículo e quais os conhecimentos que estavam sendo privilegiados, quem o havia produzido, para quem, em qual contexto, espaço e tempo histórico. Embora o Plano de Estudos do Instituto possibilite aos professores autonomia na seleção de conteúdos, metodologias e bibliografias, meu desconhecimento resultou, em um primeiro momento, em planos de trabalho colonizadores. Os conteúdos que na época eu julgava importantes, eram os europeus. As leituras de Paulo Freire haviam contribuído para que eu compreendesse a importância de trabalhar a partir da realidade dos alunos, contudo, hoje eu reconheço que eu promovia uma “valorização de transição”: utilizava os conhecimentos Kaingang como um ponto de partida para trabalhar os conhecimentos ocidentais.

Pensar la producción y validez de conocimiento divididas en dos mundos, uno de los cuales sería poseedor de verdades “universales” y el otro sólo de verdades “locales”, es tan antigua como el credo en la superioridad de la “civilización occidental”, que pretendidamente sería la generadora y poseedora de tal saber con apariencia de universal (Mato, 2008, p.102).

Nesse processo de procurar romper com a hegemonia do conhecimento eurocêntrico, capitalista e racista, e trazer as epistemologias Kaingang para a educação escolar, houve uma aproximação com a comunidade, especialmente com os *Kófa* (velhos, na língua Kaingang) e o *Kujá* (líder espiritual), que foram convidados a participar das aulas. Também aconteceu um movimento de descentralização da aprendizagem do ambiente da sala de aula, reflexo da mudança de concepção a respeito de quais são os conhecimentos que devem fazer parte do currículo.

Essa reflexão sobre a prática, que implicava mudanças e novas reflexões, iniciou em meu primeiro ano de trabalho no Instituto e perdura até os dias atuais. Não foi um processo linear e não está concluído. Também não se trata de um processo unicamente individual, afinal, “ninguém educa ninguém, como tampouco

ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.” (Freire, 1987, p.68).

A escolha da epígrafe do início deste capítulo reflete esse pensar coletivo, em que gostaria de destacar o papel educador dos professores Kaingang em relação aos docentes brancos trabalhando em escola indígena. A música Little Boxes é trilha sonora do documentário *Escolarizando o Mundo: o último fardo do homem branco*, uma das primeiras indicações que me foi feita pelo colega Bruno Ferreira³. O documentário faz uma crítica ao modelo ocidental de escola, mostra o quão semelhantes são as estruturas escolares ao redor do mundo, mesmo entre culturas tão diferentes, e o quão homogeneizador e padronizador é esse modelo de escolarização, que coloca em risco culturas e línguas que não sejam a ocidental. Foi a partir desse filme que, pela primeira vez, tive contato com a violenta história dos internatos para povos nativos dos EUA e de como a educação escolar pode ser uma ferramenta de imposição linguística e cultural. O documentário traz algumas frases impactantes, como a proferida no discurso de inauguração da Carlisle Indian School - principal internato para indígenas nos EUA, “Deixe tudo o que for indígena dentro de você morrer”, bem como a fala de sobreviventes a esse processo.

Em 2015, quando ingressei no Instituto, estava cursando a especialização *lato sensu* em Metodologia no Ensino de História e Geografia (Centro Universitário Internacional- Uninter) e, em meu artigo de conclusão de curso, trouxe as ainda incipientes reflexões acerca de minha prática pedagógica como professora de geografia no Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhká Miguel. Foi um movimento importante, já que me motivou a estudar com mais profundidade a legislação acerca da educação escolar indígena e buscar trabalhos que tratavam do ensino de geografia nas escolas indígenas.

Ainda no ano de 2015, após concluir a especialização já mencionada, surgiu a oportunidade de iniciar a Especialização em Espaços Alternativos do Ensino e da Aprendizagem (IFFAR- Instituto Federal Farroupilha). Na época, estava trabalhando com o componente curricular de História da Educação e senti a necessidade de

³ Bruno Ferreira é um importante intelectual Kaingang, referência nacional na área de educação, possuindo um histórico de relevantes contribuições para pensar a educação a partir de perspectivas interculturais e decoloniais. Possui graduação em história, mestrado e doutorado em educação pelo PPGEDU/UFRGS, sendo o primeiro indígena a receber o título de doutor pela UFRGS. Atualmente atua como professor e supervisor pedagógico no Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhká Miguel, contribuindo com a formação de professores Kaingang.

ampliar meus conhecimentos sobre a escolarização Kaingang ao longo do tempo, sendo esta a temática do meu artigo final. Nesse período, tive contato com o trabalho de conclusão de curso do professor Kaingang da TI Inhacorá Irani Miguel, intitulado “O Serviço de Proteção ao Índio (SPI) na visão dos anciões e lideranças do povo Kaingáng da Terra Indígena Inhacorá (São Valério do Sul, Rio Grande do Sul)⁴”. Neste trabalho ele entrevista alguns anciões da Terra Indígena Inhacorá buscando “registrar e analisar a memória que as lideranças e os anciões da comunidade da Terra Indígena Inhacorá têm sobre a atuação do Serviço de Proteção ao Índio na região” (Miguel, 2015, p.8).

A partir da leitura desse trabalho, pela primeira vez tomei conhecimento que na década de 1950 crianças Kaingang da Terra Indígena Inhacorá foram levadas para estudar no Internato Rural Pedro Maciel, localizado no município de Ijuí. Levei a pesquisa do professor Irani Miguel para a sala de aula e em um primeiro momento, somente alguns estudantes da TI Inhacorá, cujos familiares haviam estudado no Internato, demonstraram saber a respeito desse capítulo da educação escolar Kaingang. No entanto, o tema despertou o interesse dos estudantes, que realizaram pesquisas com seus familiares mais velhos a respeito de suas experiências com a educação Kaingang e a educação escolar.

No ano de 2016, ingressei no Mestrado em Educação na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Durante esse período dediquei-me a refletir sobre a formação de professores Kaingang ao nível médio que acontece no Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhká Miguel, e que culminou na dissertação “Análise da formação de professores indígenas em uma escola Kaingang”, cujo objetivo era identificar os elementos da formação de professores Kaingang no Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhká Miguel que contribuem e os que dificultam a implantação da política nacional de formação de professores indígenas nesta instituição. Durante a pesquisa, dediquei-me a pensar a respeito da educação escolar indígena específica, diferenciada, intercultural e

⁴ Conforme abordado no capítulo 4 desta tese, a Terra Indígena Inhacorá estava sob a tutela do governo estadual do Rio Grande do Sul e, assim como Medeiros (2020, p.274) “durante minha pesquisa não encontrei registro de que o SPI tenha administrado Inhacorá”. A pesquisadora aponta algumas hipóteses para explicar o porquê das pessoas com que Irani Miguel conversou possuírem memórias sobre a atuação do SPI: a primeira é a de que “a FUNAI, ao assumir Inhacorá em 1967, tenha mantido as mesmas práticas do tempo do SPI, a ponto de os kaingang continuarem associando o novo Posto que se instalava ao velho órgão. [...] Outra hipótese é que os funcionários estaduais que atuavam nos toldos também praticassem o panelão” (Medeiros, 2020, p.274).

bilíngue, sendo que o Instituto é um espaço estratégico para a escolarização Kaingang, com a responsabilidade de construir caminhos pedagógicos para a formação de professores a partir da valorização dos aspectos culturais e linguísticos deste povo.

No primeiro semestre de 2019, senti a necessidade de continuar aprofundando minhas reflexões: ingressei como aluna especial⁵ no Programa de Pós Graduação em Educação da UFRGS e participei da seleção do doutorado neste programa. Como já mencionado anteriormente, o interesse em pesquisar a presença Kaingang na Colônia de Férias e no Internato foi despertado por minhas aulas de História da Educação no Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhá Miguel e aguçado diante dos poucos materiais que encontrei acerca do tema: o trabalho de conclusão de curso do professor Kaingang Irani Miguel (2015) e algumas menções na reportagem “Bei den Caingang am Inhacorá” (traduzida como: Com os Kaingang de Inhacorá), publicada por Martin Fischer em 1959 no almanaque “Serra Post Kalender”.

O segundo semestre de 2019 foi intenso. Já como aluna regular do PPGEDU/UFRGS, tive o privilégio de receber bolsa da CAPES e poder me dedicar integralmente ao doutorado. Assim, me matriculei em diversas disciplinas, enviei e obtive a aprovação de trabalhos em eventos no exterior e também dei início à escrita do projeto e à pesquisa nos arquivos do Museu Antropológico Diretor Pestana, na cidade de Ijuí.

Em 2020, sonhos e projetos são interrompidos pela pandemia de COVID-19⁶. Mesmo vivenciando uma realidade de profunda insegurança, lutos, preocupação com a saúde de familiares, amigos e conhecidos, agravamento dos problemas sociais, tudo isso em um contexto político desfavorável, nos esforçamos para seguir com as atividades acadêmicas de forma virtual. Essa pesquisa traz em si as marcas desse período: por mais de dois anos os arquivos ficaram fechados ou abriram com restrições. O mesmo aconteceu em relação às rodas de conversa que almejava realizar com pessoas Kaingang que frequentaram o Internato e a Colônia

⁵ Por meio desta matrícula especial, é possível cursar disciplinas de pós-graduação da UFRGS sem estar vinculada como discente regular.

⁶ A pandemia de COVID-19 trata-se de uma disseminação global do coronavírus da síndrome aguda respiratória grave 2 (SARS-CoV-2). Os primeiros casos da doença foram registrados na China no final do ano de 2019 e, em meados de 2020 a doença já estava presente em mais de 100 países, inclusive no Brasil. Mais de 700.000 brasileiros faleceram devido ao coronavírus.

de Férias: diante da compreensão de que a prioridade é a saúde dos participantes da pesquisa, os encontros presenciais somente aconteceram a partir de 2022 e mesmo assim diante de alguns cuidados. Os tempos da pesquisa foram impactados pela pandemia, o que requereu a alteração do cronograma inicial.

Entre os meses de abril a setembro de 2023 tive a oportunidade de, com bolsa CAPES, fazer doutorado-sanduíche no Canadá, na *University of the Fraser Valley*, sob a orientação do professor Keith T. Carlson, visando aprofundar o conhecimento sobre metodologias de pesquisa colaborativas; acompanhar o professor Keith Carlson em comunidades indígenas e aprender como ele e seu grupo de pesquisa conduzem pesquisas de história oral; visitar antigas escolas residenciais e conversar com sobreviventes desse sistema; realizar pesquisas em arquivos de documentos escritos e orais que tratam do Sistema de Escolas Residências e estabelecer relações com a experiência Kaingang.

A escolha por realizar o Doutorado Sanduíche no Canadá se deu por alguns motivos: a existência de um vínculo do grupo de pesquisa PEABIRU com o professor Keith Carlson que iniciou com o doutorado sanduíche de Juliana Schneider Medeiros, por ser um país que está na vanguarda de pesquisas colaborativas com povos indígenas, assim como possuir relevantes discussões a respeito de políticas de reparação e reconciliação.

Além disso, dada a natureza da pesquisa de doutorado, acerca da presença Kaingang no Internato Rural Pedro Maciel e na Colônia Estadual de Férias de Itaí, a escolha pelo Canadá é estratégica, haja vista que no Canadá, entre os anos de 1876 a 1996, funcionou o *Indian Residential School System*, em tradução livre, Sistema de Escolas Residenciais para Indígenas, onde mais de 150 mil crianças foram forçadas a deixar suas casas e ir para um dos 130 internatos que existiam (Truth and Reconciliation Commission, 2018). Considerando que o Canadá possui estudos avançados a respeito do *Indian Residential School System* (Miller, 1996; Milloy, 1999; Grant, 1996; Jaine, 1992), a interlocução com este país contribuiu com o desenvolvimento de minha pesquisa, bem como, com a reflexão acerca da história da educação indígena no Brasil.

Outra razão para a escolha do Canadá refere-se às suas políticas voltadas aos povos indígenas, entre elas a *Truth and Reconciliation Commission* (Comissão da Verdade e da Reconciliação). Criada em 2008, a partir da mobilização dos povos

indígenas, tem por objetivo a reparação aos ex-alunos dos internatos mediante indenização, além de buscar desvendar a verdade sobre essas escolas e levar informação sobre essa história à toda a sociedade (Truth and Reconciliation Commission, 2018).

A escolha pela *University of the Fraser Valley* se deu pela proximidade geográfica e acadêmica da universidade com o território Stó:lō, onde está localizada a *St. Mary's Indian Residential School*, a escola residencial indígena mais antiga do Canadá, que funcionou entre 1862 a 1986. Nesta região, também funcionaram outras escolas residenciais: *Coqualeetza Industrial Institute* e *All Hallows Residential School*. Não obstante, em resposta às reivindicações de indígenas por escolas que possibilitasse aos alunos retornarem para suas casas ao final do dia, o governo federal criou no território Stó:lō escolas diurnas em três das 24 comunidades deste povo. As crianças das comunidades que não possuíam escolas diurnas continuaram sendo obrigadas a frequentar os internatos. Durante o período de estudos no Canadá, tive a oportunidade de visitar antigas escolas residenciais e ouvir relatos de sobreviventes e seus familiares.

Escolhi relatar algumas aprendizagens e reflexões estimuladas pelo período de estudos no Canadá a partir da fotografia a seguir, de um mural na cidade de Toronto dedicado às vítimas e aos sobreviventes das escolas residenciais.

Figura 1: Mural na cidade de Toronto



Fonte: Arquivo pessoal

Dentre os vários elementos presentes nesta arte que contam a história a partir da experiência indígena, rompendo com a história “oficial”, o primeiro que chamou a minha atenção foi a frase “They stole the children from the land now they steal the land from the children”, em tradução livre: “Eles roubaram as crianças da terra e agora roubam a terra das crianças”. Talvez, tenha me sensibilizado pela imediata relação que estabeleci com a escolarização indígena no Brasil, especificamente a experiência na Colônia Estadual de Férias de Itaí e no Internato Rural Pedro Maciel, em que é indissociável a relação entre a usurpação e exploração dos territórios indígenas e a civilização pela escola e pelo trabalho. É também uma denúncia da colonialidade ainda em curso, que mesmo se apresentando com diferentes roupagens em tempos e espaços diversos, mantêm sua essência. Assim como no Canadá, no Brasil não é possível pensar a escolarização indígena destoadada das tentativas de usurpação dos seus territórios.

No cotidiano no Canadá, um aspecto que chamou a minha atenção foi o *Land acknowledgement* (reconhecimento da terra, em tradução livre), que é uma

declaração de que o território onde está acontecendo um evento (aulas, palestras, jogos) é território ancestral de determinado povo indígena. Normalmente, esse reconhecimento acontece de forma oral no início das atividades, mas também é comum que sites institucionais (do governo, universidades, Ongs...) façam esse reconhecimento de forma escrita, inclusive a UFV também o faz em seus e-mails institucionais. Percebi que essa ação tem um efeito pedagógico, onde além de promover o reconhecimento de que o Canadá é território indígena e lançar luz às violências coloniais- inclusive as em andamento-, também incentiva a pesquisa e a aproximação com o/s povo/s que vivem em determinada região.

Tive acesso a textos e falas de indígenas tensionando o *Land acknowledgement*: ao mesmo tempo em que reconhecem sua importância, chamam a atenção da branquitude e questionam sobre os próximos passos. Também apontam que por ser uma atitude que se popularizou, muitas vezes é feito somente para cumprir com a obrigação, sem explorar todo o seu potencial. Igualmente, é questionado o texto de muitos *Land acknowledgement*: os brancos dizendo que são *guests* (convidados) em territórios tradicionais indígenas, quando, por mais desconfortável que seja, a palavra invasor seria a mais adequada. Ainda em relação à escolha de termos, também costuma-se dizer que estão no território *unceded* (não cedido, não conquistado) de determinado povo, novamente maquiando a violência colonial em andamento.

Sobre o *Land acknowledgement*, Chelsea Vowel, uma mulher Métis, escreve:

If we think of territorial acknowledgments as sites of potential disruption, they can be transformative acts that to some extent undo Indigenous erasure. I believe this is true as long as these acknowledgments discomfit both those speaking and hearing the words. The fact of Indigenous presence should force non-Indigenous peoples to confront their own place on these lands. I would like to see territorial acknowledgments happening in spaces where they are currently absent, particularly in rural and remote areas and within the governance structures of settlers.⁷

⁷ "Se pensarmos nos reconhecimentos territoriais como locais de ruptura em potencial, eles podem ser atos transformadores que, até certo ponto, desfazem o apagamento indígena. Acredito que isso seja verdade, desde que esses reconhecimentos causem desconforto, tanto para quem fala, quanto para quem ouve as palavras. O fato da presença indígena deve forçar os povos não indígenas a confrontar seu próprio lugar nessas terras. Gostaria que os reconhecimentos territoriais acontecessem em espaços onde atualmente estão ausentes, especialmente em áreas rurais e remotas e dentro das estruturas de governança dos colonizadores" (Tradução livre) -Chelsea Vowel, Métis, *Beyond Territorial Acknowledgements* (Além dos reconhecimentos territoriais). Disponível em: <https://apihtawikosisan.com/2016/09/beyond-territorial-acknowledgments/>

Foi muito interessante presenciar esses movimentos no Canadá enquanto acompanhava as discussões relativas ao Marco Temporal⁸ que aconteciam no Brasil e os esforços promovidos por alguns setores da sociedade brasileira em negar a presença indígena e o direito ao território ancestral.

Ainda em relação ao mural antes apresentado, na parte superior da escola residencial é possível observar, sutilmente, dois símbolos: a bandeira do Canadá, representando o Estado, que financiava o Sistema de Escolas Residenciais e uma cruz, representando as igrejas, que administravam essas escolas.

O mural também convoca a lembrar que muitas crianças não sobreviveram à violência do Sistema de Escolas Residenciais e, atualmente, inúmeras famílias ainda convivem com o luto e/ou com a angústia de não saber o que de fato aconteceu com os seus ancestrais. Nesse sentido, para muitas famílias, a descoberta dos túmulos não identificados nas escolas residenciais, significa a possibilidade de saber o que aconteceu com membros da família que foram retiradas do seio familiar e nunca retornaram (muitos pais e mães faleceram sem saber o que havia acontecido com os filhos) e também a chance de que os familiares daqueles que não sobreviveram possam realizar cerimônias, de acordo com a sua cultura, um direito que havia sido abstraído pela violência colonial. Para muitas famílias, isso representa a possibilidade de iniciar/avançar o processo de cura.

Em 2021, quando veio à público que haviam sido descobertos túmulos não identificados de crianças em terrenos das escolas residenciais, intensificou-se o movimento de escutar a história a partir da perspectiva indígena. Muitos brancos pela primeira vez tomaram ciência dos horrores das escolas residenciais, aspecto que também guarda semelhanças com a realidade brasileira, em que há um apagamento das atrocidades direcionadas aos povos indígenas cometidas pelo Estado e pelas igrejas. A presente pesquisa ilustra isso, haja vista que fora das terras indígenas Kaingang, poucas pessoas sabem da presença Kaingang no Internato e na Colônia de Férias. Quem sabe não ocorreram outras situações similares no Brasil, durante estes séculos de colonização?

⁸ De acordo com a APIB, “o Marco Temporal é uma tese jurídica que defende que os povos indígenas só têm direito à demarcação de suas terras tradicionais se estivessem ocupando essas terras em 5 de outubro de 1988, data da publicação da Constituição Federal do Brasil. Segundo essa tese, as terras que estavam desocupadas ou ocupadas por outras pessoas naquela data não podem ser demarcadas como terras indígenas”. Disponível em: <<https://apiboficial.org/marco-temporal/>>, acesso em março de 2024.

Após o anúncio da descoberta de túmulos não identificados no Canadá, pesquisas continuaram a ser realizadas e outros anúncios dessa natureza aconteceram. Conforme relatório da *Truth and Reconciliation Commission* (2018), estima-se que, ao menos, 3.200 crianças morreram no Sistema de Escolas Residenciais, em meio a abusos e negligências.

No mês de setembro de 2023, a Stó:lō Nation divulgou estudos que revelaram a existência de 158 túmulos sem identificação, cujas mortes ocorreram na St. Mary's Indian Residential School, All Hallow School (cidade de Yale), Coqualeetza Indian Hospital, Coqualeetza Industrial Institute/Residential School (na cidade de Chilliwack), ou em decorrência de terem frequentado esses locais.

Chilliwack é a cidade onde eu morei durante o período de estudos no exterior e foi possível perceber que, para além de um sentimento de pesar, a partir do anúncio intensificaram-se as discussões acerca desse período da história do país e das ações direcionadas à reparação e à reconciliação.

No dia 30 de setembro, National Day for Truth and Reconciliation (Dia Nacional da Verdade e Reconciliação), participei de um dos eventos organizados pelo povo Stó:lō, que aconteceu no lugar onde funcionou a Coqualeetza Industrial Institute/Residential School, oportunidade em que lideranças e sobreviventes falaram sobre os horrores das escolas residenciais e também ressaltaram a importância de continuar andando em direção à reparação, reconciliação⁹ e cura desse trauma intergeracional. Muitos brancos compareceram a este evento (e vários outros que estavam acontecendo por todo o Canadá) e para essas pessoas foi ressaltada a importância de conhecerem a verdadeira história e trabalharem pela reconciliação, já que esta é uma responsabilidade da branquitude, que usufrui de benefícios construídos a partir dessas violências coloniais.

O Sistema de Escolas Residenciais visava a “civilização” dos povos indígenas, impondo o cristianismo e a língua inglesa. Para isso, as crianças eram violentamente separadas de suas famílias e levadas para escolas residenciais,

⁹ Conforme a Comissão da Verdade e Reconciliação do Canadá (The Truth and Reconciliation Commission of Canada), reconciliação pode ser definida como um processo contínuo de estabelecimento e manutenção de relações respeitadas. Ainda seguindo o documento final elaborado pela referida comissão, em tradução livre, a reconciliação “consiste em estabelecer e manter um relacionamento de respeito mútuo entre os povos indígenas e não indígenas deste país. Para que isso aconteça, é preciso haver consciência do passado, reconhecimento dos danos causados, expiação das causas e ação para mudar o comportamento” (The Truth and Reconciliation Commission of Canada, 2015, p. 6)

distantes de seu território (para dificultar que retornassem), onde ficavam por longos períodos e eram proibidas de reconhecerem e viverem de acordo com suas heranças e culturas indígenas e de falarem as suas línguas.

Durante o período de estudos no Canadá, participei de rodas de conversa em que sobreviventes do sistema de escolas residenciais compartilharam suas memórias sobre essa experiência. Os relatos, em sua maior parte, são de situações muito violentas: abusos sexuais (cometidos tanto por funcionários, quanto por colegas); mortes e desaparecimento de colegas/familiares; os alimentos disponíveis para as crianças eram em quantidade e qualidade insuficientes, enquanto que os funcionários das escolas tinham acesso a alimentos variados e em quantidade adequadas; roupas inadequadas para o rigoroso inverno canadense; afastamento compulsório de seus territórios e familiares, inclusive a proibição de manter contato com os parentes que também estavam na escola residencial; cortes de cabelo e despojamento dos seus pertences quando chegavam na instituição; proibição de falar a língua materna.

Em relação a esse último ponto, uma frase dita por um sobrevivente me marcou muito: “They tried to beat the language out of me”, que traduzida livremente seria: “tentaram arrancar-me a língua à pancada”. Relata que lhe batiam toda vez que falava em sua língua, chegando ao ponto de atualmente não conseguir mais se expressar na língua materna, devido ao trauma. Há que se destacar que trazer a tona essa violência é uma forma de resistência, assim como o relato de uma menina que diariamente se reunia, escondida, com seus dois primos, para falar a língua materna e, atualmente, são umas das poucas pessoas que falam fluentemente e que são essenciais no processo de revitalização da língua.

O prédio em chamas, no mural, pode ser interpretado como parte das estratégias de resistência indígena a esse sistema, haja vista os relatos de incêndios provocados por crianças/adolescentes que viviam nos internatos. Mas ele também faz alusão à necessidade de que os privilégios da branquitude construídos sobre o genocídio indígena sejam revogados, e que a sociedade e o Estado reconheçam os crimes que foram cometidos contra os povos indígenas, cujas consequências não terminaram com o fechar das portas do último internato, e trabalhem na direção da reparação e da reconciliação. Inclusive, “reconciliação” é a palavra que está escrita

na fachada do prédio. Essa faixa tão perto dos símbolos do Estado e da Igreja ressalta que esse é um trabalho/ processo que exige o engajamento da branquitude.

A experiência no Canadá evidenciou que a educação é uma etapa crucial no processo de reconciliação, sendo fundamental que a sociedade seja educada sobre a história a partir da perspectiva indígena, seja capaz de reconhecer (e lutar contra) o colonialismo ainda em andamento e as violentas ações do Estado e da Igreja direcionadas aos povos originários (que englobam o Sistema de Escolas Residenciais e a usurpação de territórios). Ouvi, por diversas vezes, que sem verdade não há reconciliação. Assim, além da presença indígena nos currículos, percebi a existência de diversos cursos visando a preparação dos profissionais da educação para abordar essa temática em sala de aula, de forma eficiente e respeitosa. Inclusive, participei de vários encontros de uma formação sobre a história e cultura dos povos indígenas da região, ofertado pelo Centro de Paz e Reconciliação da University of the Fraser Valley, em que os cursistas eram pessoas brancas, membros da comunidade regional (inclusive professores). Dias após o anúncio do povo Stó:lō sobre a descobertas de túmulos de crianças que faleceram nas escolas residenciais ou em decorrência de as terem frequentado, centenas de professores reuniram-se em Chilliwack para aprender e pensar sobre a reconciliação.

No entanto, a reconciliação não é um processo simples, como pode ser ilustrado pela imagem a seguir, onde o mural de que estamos falando foi coberto por uma propaganda de bebida alcoólica, retirada após a mobilização de indígenas.

Sobre essa situação, Ken Hughes, indígena sócio da empresa que funciona no prédio onde o mural foi pintado, explica que se trata de um memorial que possibilita que as pessoas vejam e reconheçam o que aconteceu com as crianças que foram enviadas às escolas residenciais e lamenta que tenha sido coberto com o anúncio de bebida alcóolica, uma substância que tanto sofrimento tem causado aos povos indígenas. Também lamenta que essa tentativa de “encobrir essa grande parte da história” tenha acontecido justamente no mês de junho, que é o mês da história indígena no Canadá.

Figura 2: Propaganda cobre mural dedicado às vítimas e sobreviventes de escolas residenciais



Fonte: https://www.thestar.com/news/gta/indigenous-torontonians-outraged-after-giant-alcohol-ad-covers-up-residential-school-mural/article_5c33ea5e-b721-547b-af9c-a90895908a27.html

É necessário destacar que, assim como acontece no Brasil, ainda serão necessários muitos estudos a fim de trazer à tona mais informações sobre o Sistema de Escolas Residenciais. É um processo que, embora esteja em andamento, também encontra resistências: por exemplo, muitas igrejas- envolvidas diretamente com esse crime nacional- não permitem que seus arquivos sejam pesquisados.

Há várias pesquisas em andamento por todo o Canadá, inclusive o meu orientador canadense – prof. Keith Carlson – coordena e faz parte de grupos de pesquisa, que, em colaboração e sob orientação das comunidades indígenas, pesquisam o Sistema de Escolas Residenciais. A maioria das instituições que salvaguardam documentos e objetos relativos aos povos indígenas, possui uma política de acesso facilitada aos povos indígenas, a partir do entendimento que o acesso a estes materiais é um direito. Assim como outros povos indígenas, o povo Stó:lō tem seu próprio arquivo, que tive oportunidade e o prazer de visitar. Da

mesma forma, coordena o seu próprio grupo de pesquisa, do qual o referido professor, meu orientador canadense, faz parte.

Um aspecto que, em diversos momentos, chamou a minha atenção foi a presença de pesquisadores brancos envolvidos nos estudos. Entendo isso, a partir de um ponto recorrente na fala de sábios indígenas: a necessidade da branquitude tomar parte ativamente no trabalho de reparação e reconciliação. Usavam a palavra trabalho, já que requer ação e esforço dos envolvidos. E o conhecimento do que aconteceu, para além da versão oficial, é um passo essencial. Além disso, o conteúdo dos documentos pode ser muito sensível para sobreviventes do Sistema de Escolas Residenciais e para os familiares de sobreviventes e de vítimas. Assim, é tarefa da branquitude também tomar parte nesse trabalho.

No período de estudos no Canadá tive a oportunidade de vivenciar momentos que me incitaram importantes reflexões. Cito alguns: participei de uma cerimônia do povo Stó:lō, que tinha como objetivo contatar os ancestrais que haviam falecido em decorrência da varíola, informá-los da intenção de realizar uma pesquisa sobre a varíola nas comunidades indígenas e pedir a eles o consentimento para a realização do estudo. Participar deste momento foi muito importante para pensar sobre metodologias de pesquisa colaborativa e respeitosa e também sobre ética em pesquisa com povos indígenas e como esses conceitos podem ter dimensões diferentes diante de contextos específicos.

Também participei de uma reunião de reconciliação, onde uma pessoa branca cujos antepassados prejudicaram o povo Stó:lō, reconhece o que foi feito no passado, pede desculpas e se compromete com a reparação, especialmente a partir do comprometimento com o relato da história sem maquiagens para beneficiar a branquitude.

O período de estudos no Canadá permitiu que eu ampliasse a minha percepção sobre a colonialidade, ainda em curso, e percebesse a existência de similaridades e diferenças entre as experiências coloniais no sul e no norte do continente americano, análises que compõem o texto deste trabalho.

2 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Como será evidenciado a seguir, através de levantamento de dados a respeito das pesquisas já realizadas, embora historicamente os povos indígenas tenham sido bastante pesquisados, são escassos os estudos cuja temática central seja a história da educação escolar indígena e, nesse escopo, as pesquisas abordando internatos para indígenas, ou a presença indígena em internatos brancos são ainda mais raras.

Essas lacunas na historiografia brasileira são problemáticas, especialmente se considerarmos que a educação escolar indígena foi inserida junto aos povos originários com o objetivo de impor a religião, a língua, a cultura e o modelo econômico da sociedade envolvente. Essas histórias precisam ser contadas, inclusive para que a sociedade tenha uma melhor compreensão acerca da história de seu país e o Estado seja responsabilizado por suas ações¹⁰.

No decorrer da pesquisa conversei com algumas pessoas e li reportagens em que a Colônia de Férias e o Internato eram exaltados pela “boa ação” de receber crianças indígenas e as “educarem”. Para Certeau (2008), o ato de escrever é político, nasce do interesse de re-apresentar o passado para produzir um sentido no presente. A escrita do passado possui âncoras no presente e, nesse sentido, é importante salientar que o conhecimento produzido é uma representação historiadora do passado a partir de um lugar social, ancorada em fragmentos do passado, sejam eles escritos ou orais. Esses documentos atuaram, nessa pesquisa, como balizadores do conhecimento que foi produzido.

Penso que esta pesquisa contribui com as discussões a respeito da história da educação escolar indígena, especialmente os internatos indígenas. As pesquisas sobre esse tema no Brasil são muito pontuais, o que se percebe é que a maioria dos trabalhos dedica-se a pesquisar sobre a escolarização no período do SPI, não se detendo nas escolas internas.

A escassez de pesquisas sobre o referido tema pode ser verificada ao realizar busca no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

¹⁰ Gostaria de destacar que, embora essa tese tenha sido escrita em um momento político muito adverso, especialmente para os povos indígenas, estão em curso no Brasil e no exterior alguns movimentos importantes, como o questionamento de quais figuras históricas são homenageadas e o que elas representam, problematizando monumentos de colonizadores e bandeirantes, por exemplo.

(BDTD) utilizando o descritor “Internato Indígena”, sendo encontrados 6 trabalhos, nenhum deles referente à experiência Kaingang. Ainda na base de dados BDTD, foi realizada nova busca com o descritor “Internato Rural Pedro Maciel”, no entanto, nenhum trabalho foi encontrado. Da mesma forma, utilizando-me do recurso “busca avançada”, realizei nova pesquisa a partir da combinação dos termos “internato” e “Kaingang”, não sendo encontrado nenhum registro na plataforma.

Na plataforma Google Acadêmico realizei uma busca a partir do descritor “Internato Rural Pedro Maciel”, resultando em 5 trabalhos, que possuem em comum a temática do histórico da educação escolar do povo Kaingang no Rio Grande do Sul. Um dos trabalhos é o de Matte (2009), que faz breve menção à existência do internato. Importante destacar que os outros quatro textos citam o trabalho de Matte, sendo que, no texto de Gonçalves (2011)¹¹, a única menção ao Internato Pedro Maciel é a citação de Matte, que reproduzo abaixo.

Como exemplo citamos a escola denominada Internato Rural Pedro Maciel, na localidade de Itai, município de Ijuí, que, no final dos anos 50 e na década de 1960, recebeu crianças Kaingang, principalmente das comunidades de Inhacorá e Votouro. Em 1961 ocorreu a instalação de uma escola na reserva indígena de Guarita, implantada pela comunidade da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil – IECLB de Tenente Portela que, paralelamente, desenvolvia outras ações no local. Na sequência das atividades dessa Igreja, em parceria com a Fundação Nacional do Índio – FUNAI – e a Summer Institute of Linguistics – SIL – passou a funcionar, em 1970, a primeira escola de formação de Monitores Bilingües, a Escola Normal Indígena Clara Camarão, depois denominada Centro de Treinamento Profissional Clara Camarão, que formou três turmas de monitores bilingües e uma turma de monitores agrícolas (Matte, 2009, p. 104).

Os artigos escritos por Maria Aparecida Bergamaschi, Cláudia Antunes e Juliana Medeiros¹², e o escrito por Maria Aparecida Bergamaschi e Juliana Medeiros¹³, além do trabalho de Matte (2009), também citam a pesquisa de Miguel (2015). Irani Miguel é professor na Terra Indígena Inhacorá e uma importante liderança na comunidade. Em sua pesquisa, resultante do trabalho de conclusão da

¹¹ GONÇALVES, Lylian Mares Cândido. Crianças indígenas Kaingang em escola não indígena: um estudo de caso envolvendo a Escola Estadual de Ensino Fundamental Manuel Bandeira, em Lajeado-RS. Monografia (Especialização em Supervisão e Gestão Educacional) – Centro Universitário Univates, Lajeado, 2011.

¹² BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ANTUNES, Cláudia Pereira; MEDEIROS, Juliana Schneider. **Escolarização kaingang no Rio Grande do Sul de meados do século XIX ao limiar do século XXI: das iniciativas missionárias à escola indígena específica e diferenciada.** (2020). Revista Brasileira de História da Educação, 20. DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v20.2020.e103>

¹³ BERGAMASCHI, Maria Aparecida; SCHNEIDER Medeiros, Juliana. **Política educacional para os povos indígenas no sul do Brasil: a implementação de escolas para os Kaingang (1910-1967).** *Educació i Història: revista d'història de l'educació*, [en línia], 2019, p. 93-120, <https://www.raco.cat/index.php/EducacioHistoria/article/view/104250>

Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica - UFSC, aborda a ação do SPI na TI Inhacorá a partir da visão dos anciões. Um dos aspectos abordados é a escolarização no período do SPI, mais especificamente, a presença de crianças Kaingang no Internato Rural Pedro Maciel, em que um *Kófa* relata a Miguel que, a despeito de sua vontade, foi levado a este internato quando criança.

Realizei nova busca no Google Acadêmico, a partir do descritor 'internato Kaingang', resultando em 294 trabalhos. A leitura preliminar indica que a maior parte desses trabalhos se refere aos cursos de formação de monitores bilíngues Kaingang na década de 1970, em que a formação se deu em regime de internato. Há também trabalhos que mencionam o Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhka Miguel, que atualmente trabalha com a formação de professores Kaingang bilíngues a partir de uma perspectiva de autoria e protagonismo Kaingang e se organiza por meio da alternância regular de períodos de estudos, oferecendo a possibilidade de internato (no período tempo-escola) aos estudantes que residem distantes do Instituto, alternando com o tempo comunidade, ou seja, o período em que retornam para seus territórios de origem. E há também trabalhos que mencionam o Internato Rural Pedro Maciel (inclusive os trabalhos já citados anteriormente).

É neste contexto acadêmico, de quase desconhecimento de práticas escolarizadas em Internatos para crianças Kaingang, que desenvolvo esta investigação.

Questões de pesquisa

Qual o contexto que fez com que crianças Kaingang frequentassem a Colônia Estadual de Férias de Itaí e o Internato Rural Pedro Maciel (1957-1968)?

*Como foi a atuação destas instituições nos vários aspectos educativos/coloniais?
Quais as memórias, sobre este período, das pessoas que vivenciaram essas instituições?*

Objetivos

— *Identificar e compreender o contexto e os objetivos que levaram as crianças Kaingang à Colônia Estadual de Férias de Itaí e ao Internato Rural Pedro Maciel.*

— *Identificar e registrar indícios de como os estudantes Kaingang vivenciaram/ressignificaram suas experiências na Colônia de Férias e no Internato Pedro Maciel.*

— *Compreender como frequentar a Colônia de Férias e o Internato Pedro Maciel afetou os processos educativos das crianças Kaingang, bem como a resistência Kaingang diante desses processos.*

— *Refletir sobre as relações entre a presença de crianças Kaingang no Internato Pedro Maciel e outras experiências que aconteceram no Brasil e na América do Norte.*

A fim de que os objetivos propostos fossem atendidos, além do estudo minucioso de documentos escritos e orais, decorrentes da busca de registros em arquivos históricos oficiais e/ou particulares e das conversas com pessoas Kaingang, a pesquisa se deu por meio da leitura e análise de referências bibliográficas sobre a temática. A pesquisa bibliográfica teve como objetivo fornecer elementos teóricos, fundamentais para o diálogo com os documentos escritos e orais. Estas últimas fontes foram produzidas a partir de rodas de conversa com as pessoas que na infância estudaram na Colônia de Férias e no Internato Rural Pedro Maciel, cujo detalhamento poderá ser visto nas próximas seções.

2.1 ANÁLISE DE DOCUMENTOS ESCRITOS

Na pesquisa documental, o intuito é analisar a documentação oficial do governo (e de órgãos governamentais, como a Diretoria de Terras e Colonização (DTC) e o SPI), assim como a legislação (Constituição, decretos, correspondência) em vigor no período estudado, com o objetivo de compreender as intencionalidades dos internatos no Brasil, bem como as comunidades indígenas que foram afetadas por essa ação integracionista. Também são alvo de análise os documentos produzidos pela burocracia e pelo cotidiano da Colônia Estadual de Férias de Itaí e do Internato Rural Pedro Maciel, como relatórios semestrais, boletins, fichas de acompanhamento médico, fotografias, entre outros documentos.

Os documentos escritos analisados nesta pesquisa são provenientes dos arquivos do Museu Antropológico Diretor Pestana, da Escola Estadual de Ensino Fundamental Pedro Maciel, do Museu da Comunicação Hipólito José da Costa e do arquivo pessoal da professora Dora Weck.

Durante o segundo semestre de 2019, primeiro semestre de 2020, primeiro e segundo semestre de 2022, realizei visitas ao Museu Antropológico Diretor Pestana (MADP), localizado no município de Ijuí, onde tive acesso à cerca de 300 documentos disponíveis na *coleção indígenas* do Internato Rural Pedro Maciel e da Colônia Estadual de Férias de Itaí, principalmente os relatórios semestrais que eram enviados ao governo estadual.

A criação do museu, em 1961, é resultado da articulação promovida por Martin Robert Richard Fischer junto a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ijuí (FAFI). O MADP é mantido pela Fundação de Integração, Desenvolvimento e Educação do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (FIDENE) e tem como objetivo reunir vestígios que levam à preservação da memória regional, assim como promover a educação, cultura e lazer.

Figura 3- Museu Antropológico Diretor Pestana



Fonte: Arquivo pessoal

No segundo semestre de 2021, entrei em contato com a direção da Escola Estadual de Ensino Fundamental Pedro Maciel (situada no mesmo local onde funcionou a Colônia de Férias e o Internato), solicitando acesso para visitar e consultar os arquivos da escola, o que foi concedido. Assim, nos meses de novembro e dezembro de 2021 realizei pesquisa nos arquivos da escola, onde tive acesso aos livros de *Registro escolar: matrícula, professores e aparelhamento escolar; Registro escolar: frequência diária; Livro de chamada; e Correspondência recebidas diversas.*

Figura 4- Escola Estadual de Ensino Fundamental Pedro Maciel



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 5- Documentos salvaguardados pela E.E.E.F. Pedro Maciel



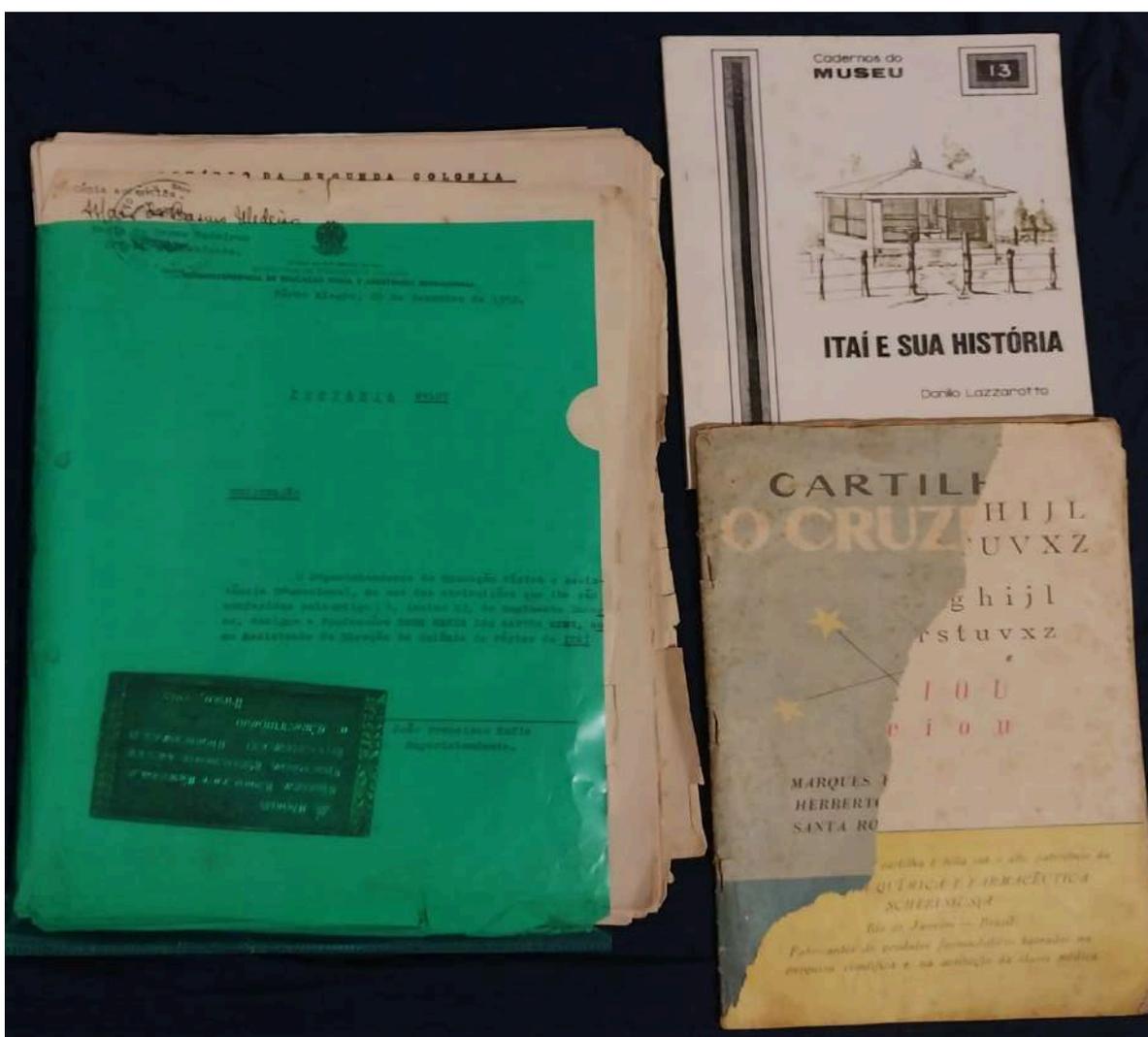
Fonte: Arquivo pessoal

Durante as pesquisas realizadas no Museu Antropológico Diretor Pestana, tive acesso ao contato de Líliana Reid, sobrinha de Dora Weck, que foi professora no Internato Rural Pedro Maciel no período em que as crianças Kaingang frequentaram o Internato e a Colônia de Férias.

Líliana informou-me do falecimento de Dora, ocorrido no início do ano de 2022 e gentilmente fez a doação de documentos relativos ao Internato e a Colônia de Férias que Dora havia salvaguardado como arquivo pessoal. Acordamos que, após a conclusão desta pesquisa, esses documentos serão doados, de modo que mais pessoas possam ter acesso a eles. Considerando que estes documentos tratam de parte da história da educação escolar Kaingang, a intenção é que eles sejam salvaguardados no Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhká Miguel, localizado na Terra Indígena Inhacorá. No Instituto há filhos e netos de ex-estudantes do Internato e da Colônia de Férias, trabalhando e estudando,

respectivamente. Isso, aliado ao fato de que o Instituto possui cursos de formação de professores e recebe estudantes de diversas TI Kaingang (inclusive de Nonoai, Serrinha, Votouro, TI de origem de algumas das crianças que frequentam as referidas instituições) faz com que ele seja considerado o espaço mais adequado para abrigar essa documentação, já que permitirá que o povo Kaingang tenha fácil acesso a eles.

Figura 6- Documentos salvuardados por Dora Weck e doados por Liliana Reid



Fonte: Arquivo pessoal

Os documentos de Dora Weck consistem em uma cópia do livro *Itaí e sua história* e da Cartilha *O Cruzeiro*, além de 116 páginas que versam sobre variados aspectos da Colônia de Férias, como listas com o nome das crianças que frequentaram a Colônia de Férias e o respectivo peso quando chegaram na

instituição e quanto pesavam ao ir embora, dados sobre os funcionários da Colônia de Férias, cardápio e lista de gêneros alimentícios gastos diariamente, despesas com transportes, alimentação e despesas extras, relatórios da Colônia de Férias, correspondências, cópias do “térmo de visita” (em que delegados de ensino rural relatam suas impressões sobre a instituição), reportagens de jornais, fotografias diversas de atividades desenvolvidas, passeios realizados, prédios e também de colonianos e professores, inclusive com fotos das crianças Kaingang. Há também alguns documentos que tratam especificamente da vida funcional de Dora Weck: telegrama e portaria a nomeando como assistente de direção do Internato, assim como fichas e atestados contendo informações sobre sua atuação profissional. Em relação à temporalidade, parte significativa dos documentos não estão datadas. Aqueles que estão, referem-se aos anos de 1951, 1952, 1958, 1959, 1961 e 1966.

A análise documental foi orientada pelo Paradigma Indiciário, termo cunhado por Carlo Ginzburg (1989) e que se refere à postura do/a pesquisador/a sobre a importância de estar atento aos indícios, às pistas, às minúcias, aos detalhes marginais, que poderiam passar despercebidos em uma leitura desatenta. O paradigma indiciário ainda pressupõe "elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição" (Ginzburg, 1989, p.179).

Busquei exercitar, ao longo da pesquisa, essa prática de pesquisa baseada no paradigma indiciário e observei, por exemplo, que nas fichas onde constam o nome de todos os alunos do Internato ou da Colônia de Férias, ao lado do nome dos alunos Kaingang, aparece entre parênteses a palavra “índio”. Da mesma forma, o nome das crianças indígenas aparece em sequência nas listas, o que leva a pensar que eram percebidos como um grupo homogêneo, os “índios”, e não como pessoas com individualidades.

Outro exemplo foi quando estava realizando pesquisa nos arquivos do Museu Antropológico Diretor Pestana, onde encontram-se salvaguardados alguns boletins de desempenho dos estudantes do Internato Rural Pedro Maciel. A princípio, não percebi que tivessem muito potencial. No entanto, a partir de um olhar mais atento, algumas questões surgiram: por que estavam disponíveis no arquivo os boletins dos estudantes indígenas? Por que o preenchimento dos boletins estava incompleto? Era algo comum ao preenchimento de todos os boletins, ou era algo específico dos boletins dos alunos indígenas?

A partir dessas questões e das minhas vivências e leituras a respeito da educação escolar indígena, pude fazer algumas inferências. Na capa dos boletins, logo após o espaço destinado à identificação do estudante, encontra-se uma mensagem direcionada aos pais salientando a importância da parceria entre família e escola, no entanto, a sua presença no arquivo é um indício de que as famílias dos estudantes Kaingang não tiveram acesso a este documento. Esse ponto é corroborado pelo fato de que na contra capa dos boletins há um espaço destinado à assinatura mensal dos pais e/ou responsáveis, levando a crer (junto com a presença de outros campos de preenchimento mensal, como as notas) que esta era a frequência com que, teoricamente, as famílias teriam acesso ao desempenho escolar da criança, contudo, nos boletins das crianças indígenas esse campo estava em branco ou então, assinado pela diretora, Tereza Tarragô, como pode ser percebido na imagem a seguir, do boletim do ano de 1960 do estudante João Charque:

Figura 7- Capa e contra-capa de boletim escolar

41232
47-236

ASSINATURA DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS

Março *Tarragô*
 Abril *Tarragô*
 Maio *Tarragô*
 Junho *Tarragô*
 Agosto *Tarragô*
 Setembro *Tarragô*
 Outubro *Tarragô*
 Novembro *Tarragô*

Classificação para o próximo ano *3.º ano regular*

Tarragô Diretor
Dora Weck Professora

DISPOSIÇÕES LEGAIS

Regimento Interno das Escolas Primárias

Art.º 26 — É obrigatória a frequência dos alunos matriculados na escola.

Art.º 28 — Cabe aos pais ou responsáveis comunicar oralmente ou por escrito à direção da escola o motivo da falta de comparecimento do aluno.

Art.º 31 — Sendo os alunos obrigados a se afastar da escola que vêm frequentando, corre aos pais o dever de comunicá-lo à direção.

Estabelecimento *Instituto Rural Pedro Uspiral*
 Nome do aluno *João Charque*
 Série *3.º ano* Ano *1960*
 Localidade *Itai*
 Município *Itai* Estado *Paraná*

Aos Srs. Pais ou Responsáveis.

O aproveitamento escolar de nossos alunos depende, em grande parte, do entendimento e da mútua cooperação entre o lar e a escola.

Assim, para atingir o objetivo a que se propõe — educação das crianças — a escola não pode dispensar a colaboração dos pais.

Solicitamos, aos Srs. pais que nos visitem, freqüentemente, pois, se trabalharmos unidos, poderemos levar os seus filhos a alcançar o maior desenvolvimento possível.

Cordialmente,

Dora Weck Professora
Tereza Tarragô Diretora

Fonte: Acervo do Museu Antropológico Diretor Pestana.

Esse é um indício que evoca questionamentos acerca do contexto dos alunos inseridos no Internato e a existência ou não de relações com os seus familiares e dos familiares com o Internato. Também faz pensar na tutela que a escola exercia, tendo como princípio a crença na incapacidade das famílias indígenas em acompanhar o processo escolar, princípio que orientou as ações do Estado com os povos indígenas no século XX e exercida institucionalmente até a Constituição Federal de 1988. Os boletins forneceram indícios, pistas, que me guiaram na condução da pesquisa, inclusive em relação a alguns aspectos que compuseram as rodas de conversa.

Uma compreensão que considero fundamental para o pesquisador da história da educação é que as fontes devem ser analisadas criticamente e que as hipóteses são importantes, principalmente no início da pesquisa, no entanto, o pesquisador não deve estar preso a elas. Nesse sentido o cuidado para não tomar os documentos como verdade universal, conforme nos alerta Viñao:

[...] documentos históricos no sólo eran una construcción textual que había que deconstruir, sino que, muchas veces, aquellos tenidos por auténticos contenían falsedades, siendo así que los que eran producto de una falsificación deliberada podían ser también históricamente útiles por su misma condición, si se me permite la expresión, de auténticamente falsos (Viñao, 2000, p.2)

O autor nos adverte sobre outro aspecto imprescindível ao pesquisador: a não fetichização de suas fontes, sendo importante considerar que foram produzidas em um determinado contexto histórico e com determinado objetivo e interesses, de forma que os objetos não falam por si só. Conforme alerta Thompson,

[...] os documentos que nos foram legados do passado não são, como alguns creem, uma amostra acidental do que originalmente existia. Foram escolhidos para que prevalecessem, normalmente por membros dos grupos sociais políticos ou instruídos, ao supô-los significativos. Refletem, portanto, a estrutura de poder e os preconceitos de sua época (Thompson, 1984, p.54).

Segundo Freitas (2004, p. 182-183), os indígenas estão ausentes nos documentos oficiais e, quando aparecem, são retratados como entraves à civilização e ao progresso. Como consequência, essas características também estão presentes na história oficial¹⁴, já que esta, em geral, utiliza como fonte documentos provenientes de órgãos públicos e sua administração.

¹⁴ Compreendo como História Oficial a história contada nos livros didáticos, a história que predomina na academia, e que, em geral, é uma história única.

Esses documentos oficiais estão imbuídos da visão do colonizador, de um Estado que visava a assimilação dos indígenas, inclusive porque a maioria foi produzida por representantes do Estado.

Se o documento escrito do arquivo não deixa aparecer o índio, isso só é verdade em parte. Ao historiador mais avisado é possível ler a fonte a partir de uma perspectiva crítica, num movimento de “desconstrução” da parte histórica, retirando do exposto, o não-expresso, a fala submersa, a entrelinha, as intenções. Noutras palavras, com uma leitura da ideologia ou mentalidade circunstancial da feitura do documento, perceber a ação de agentes e pacientes da sua historicidade. E mesmo que o documento escrito pouco diga, cabe ao pesquisador ir à busca de novas fontes, e estas estão muito além do “mero” arquivo oficial (Freitas, 2004, p. 183).

Deste modo, as conversas com os *Kófa* representam fontes que podem trazer outras perspectivas em relação à presença Kaingang na Colônia de Férias e no Internato.

2.1.1 Análise das fotografias

Fotografia é imagem. Mas não apenas. Ela é o tempo detido, é a memória. É a evidência da luz que incidiu sobre um objeto específico, num lugar específico, num momento específico. Se por um lado isso soa como uma limitação, por outro é próprio mistério da fotografia. Aquilo que vemos numa fotografia aconteceu. Às vezes de uma maneira que não sabemos como ou porquê – a fotografia não explica. Mas aqueles objetos e pessoas que gravaram sobre o filme e hoje são imagens, ontem existiram. É isso que estimula nossa imaginação (Fernandes Junior, 2000, p. 18).

Presentes em relatórios semestrais da Colônia Estadual de Férias do Itaí e do Internato Rural Pedro Maciel, assim como em reportagens veiculadas nos jornais Correio Serrano¹⁵, Revista O Globo¹⁶ e Revista do Ensino¹⁷, as fotografias das crianças indígenas mostraram ser um importante recurso para compreender as intencionalidades da escolarização Kaingang nas referidas instituições. Diante da especificidade deste tipo de documento e de sua forte presença em relatórios enviados à Superintendência de Educação Física e Assistência Educacional

¹⁵ Jornal editado na cidade de Ijuí/RS, no período de novembro de 1917 a dezembro de 1988. De propriedade de Robert Löw, era o principal jornal de Ijuí e também circulava em outros municípios do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina.

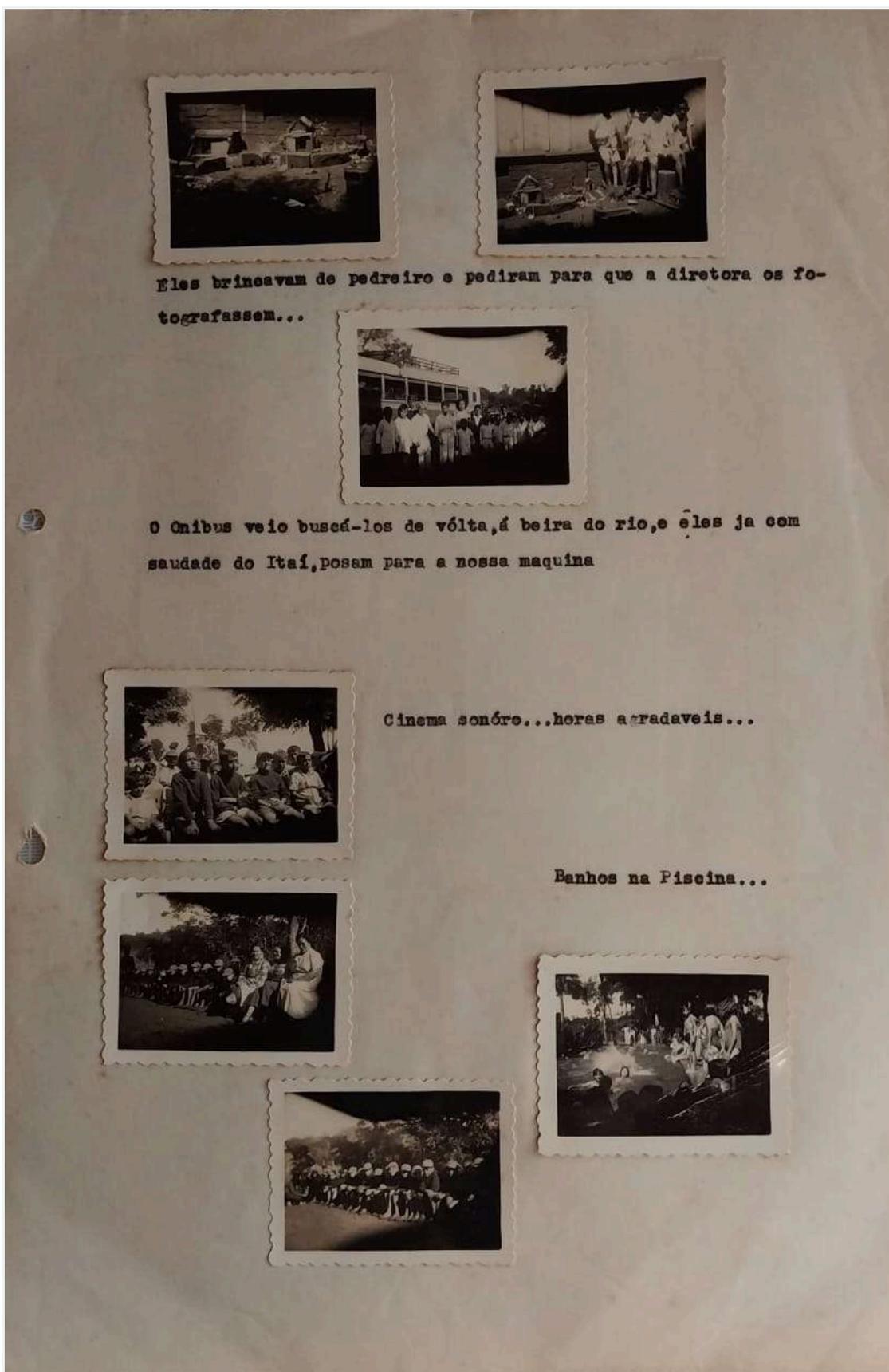
¹⁶ Trata-se de uma revista editada pela Livraria do Globo, fundada em Porto Alegre em dezembro de 1883. A Revista do Globo esteve em circulação no período de janeiro de 1929 a fevereiro de 1967.

¹⁷ A Revista do Ensino foi um importante periódico educacional gaúcho, de tiragem mensal, cuja circulação pode ser dividida em três fases: 1939-1942, 1951-1978 e 1989-1992. A revista tinha a intenção de ser “um guia à educadora jovem e idealista, que encontra em suas páginas ”a solução para resolver os árduos, porém sublimes, problemas do seu mister” e orientações/sugestões sobre como desempenhar suas funções” (BASTOS, 2013, p.1103).

(S.E.F.A.E.) e em reportagens publicadas em jornais e revistas, considerei adequado incluir neste trabalho aspectos referentes à utilização de fotografias como fonte de pesquisa.

Antes da presença Kaingang na Colônia de Férias e no Internato as fotografias já estavam presentes com regularidade nos relatórios - especialmente da Colônia de Férias, registrando as crianças, as viagens realizadas ao Sítio Arqueológico de São Miguel das Missões, os banhos de piscina em Itaí, as brincadeiras, as visitas recebidas, conforme pode ser observado na imagem a seguir, provavelmente do ano de 1951.

Figura 8- Conjunto de fotos das atividades desenvolvidas na Colônia de Férias



Fonte: Arquivo de Dora Weck

Em relação à autoria das fotografias, a legenda da figura 8 mencionando que as crianças pediram que a diretora as fotografasse é um indício de que, usualmente, as fotos eram tiradas por membros da equipe da instituição. Assim, é possível afirmar que esses documentos são registros das percepções da direção (e talvez, também dos professores) acerca das crianças que frequentavam esse ambiente, tratando-se de uma composição pensada para passar uma mensagem, seja o bom andamento das atividades desenvolvidas, a necessidade de investimentos financeiros e, no caso das fotos relacionadas às crianças Kaingang, mostrar a ação civilizadora da instituição. Com exceção das fotografias publicadas em jornais e revistas, elas estão coladas em folhas A4, normalmente há mais de uma fotografia em uma mesma página e possuem relação entre si, fortalecidas por uma legenda que normalmente “une” as fotografias.

As fotografias - e suas respectivas legendas-, nos permitem vislumbrar as concepções que circulavam na instituição no período e, em se tratando de documentos destinados à órgãos do Estado, revelam também percepções estruturais. Isso pode ser exemplificado por uma fotografia disponível no arquivo de Dora Weck, referente à uma visita da Colônia de Férias às Ruínas de São Miguel, provavelmente ocorrido no ano de 1951, onde nove crianças negras são fotografadas ao lado de um homem branco e a legenda é: “Nas Ruínas de São Miguel os pretinhos de “alma branca” rodeiam o seu amigo nº um o D.D.Sr.Dr. Julio Marino de Carvalho”.

Assim como fiz com outras fontes, também optei por incluir cópias das fotografias no corpo do texto, como forma de possibilitar ao leitor o acesso a estes documentos. A análise das fotografias está distribuída em toda a segunda parte deste trabalho, já que por uma questão didática, optei por trazer a análise dos documentos fotográficos junto da temática central a que se referem, assim, por exemplo, fotografias do trabalho no internato encontram-se na seção que trata desse tema.

No decorrer da pesquisa, observei a presença de um “estilo” de fotografias muito característico dos internatos para indígenas: as fotos “antes x depois”. Trata-se de um conjunto composto por, no mínimo, duas fotografias, sendo uma tirada quando do ingresso da criança na instituição e outra após algum tempo nela, com a intenção de mostrar as mudanças causadas pela influência institucional.

Dado o caráter destas fotografias, optei por analisá-las separadamente, na seção 3.5, fazendo um diálogo com fotografias deste tipo provenientes de internatos para indígenas do Canadá e dos Estados Unidos, que também utilizaram essa prática de fotografar o “antes x depois”.

É importante mencionar que os documentos analisados não forneceram indícios que permitam afirmar que a direção da Colônia de Férias e do Internato tivessem conhecimento sobre os internatos para indígenas em outros países e que a composição das fotografias das crianças Kaingang presentes nos relatórios teriam sido inspiradas nas fotos dos internatos no exterior.

Os registros imagéticos, assim como as demais fontes que compõem essa pesquisa, são analisados a partir do entendimento de Le Goff (1996) dos documentos-monumentos e sua dupla dimensão, pois são, ao mesmo tempo, falsos e verdadeiros:

[...] qualquer documento é, ao mesmo tempo verdadeiro- incluindo, e talvez sobretudo, os falsos- e falso porque um monumento é em primeiro lugar uma roupagem, uma aparência enganadora, uma montagem. É preciso começar por desmontar, demolir esta montagem, desestruturar esta construção e analisar as condições de produção dos documentos-monumentos (Le Goff, 1996, p. 114).

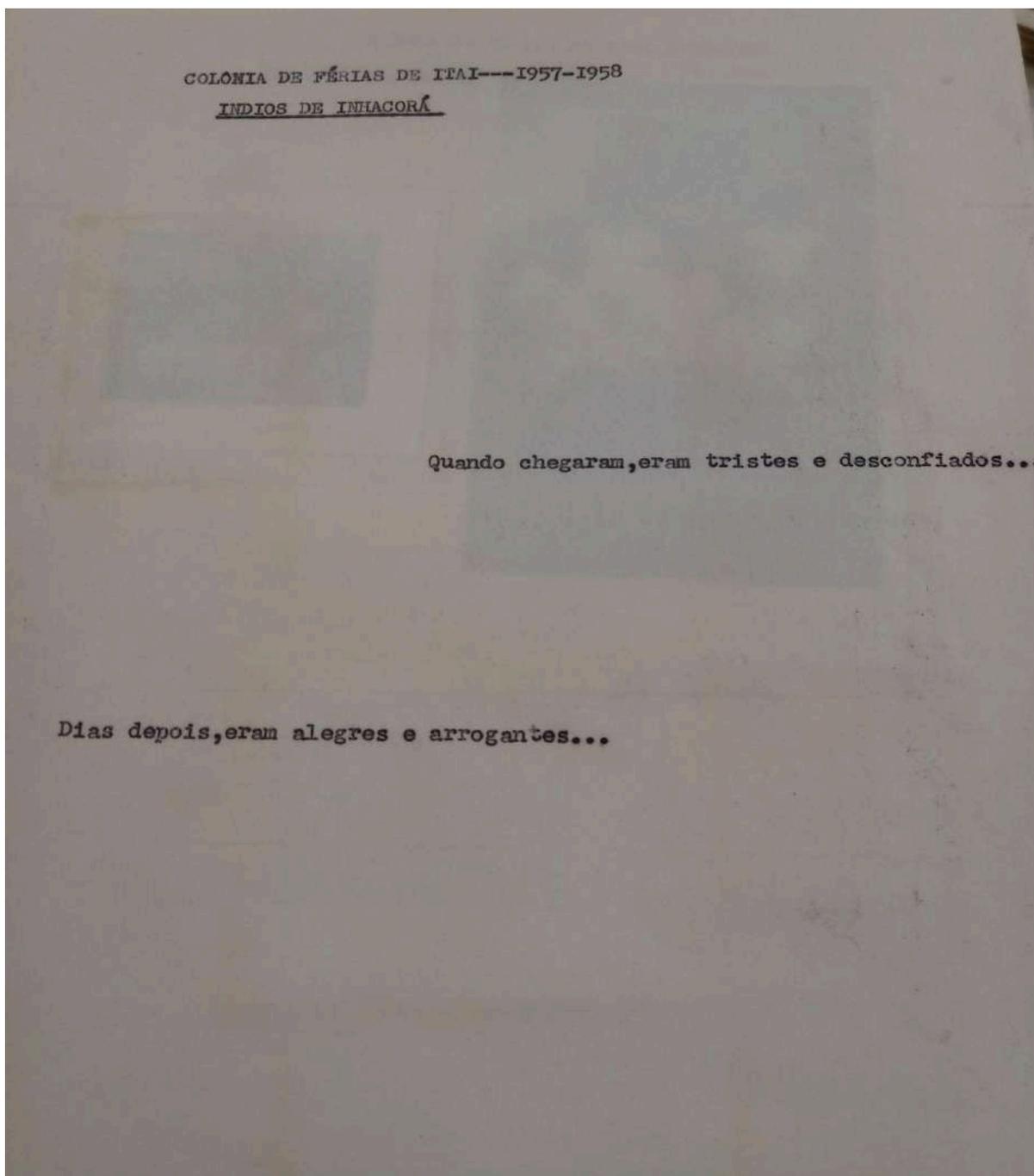
A análise de documento deve se dar enquanto um monumento, haja vista que ele “não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder” (Le Goff, 1996, p. 545).

É possível exemplificar esse conceito por meio da análise da imagem a seguir, que se encontra junto do Relatório da Colônia Estadual de Férias de Itai do período de 1957-1958 e, devido ao seu caráter incompleto, nos permite apreender que esta página, em específico, não fez parte do relatório que de fato foi enviado à Superintendência de Educação Física e Assistência Educacional (S.E.F.A.E.). Contudo, é justamente essa página, em que claramente faltam os elementos fotográficos, que nos permitem entrever o planejamento e a preocupação da direção da instituição na composição das páginas contendo fotos das crianças.

No topo da página está escrito “Colônia de Férias de Itai 1957-1958”, logo abaixo “Índios de Inhacorá”. No meio da página, a frase “Quando chegaram, eram tristes e desconfiados...”, mais abaixo “Dias depois, eram alegres e arrogantes...”. Há uma lacuna entre as frases, que deveria ser ocupada pelas fotos. É perceptível a

semelhança entre o que está escrito nessa página e a legenda imagem nº 27, sendo mais um indício de que havia uma racionalização sobre a melhor forma de passar a mensagem desejada.

Figura 9 - Página do relatório da Colônia Estadual de Férias de Itai do período de 1957-1958



Fonte: Acervo do Museu Antropológico Diretor Pestana.

Ainda segundo Le Goff (1996 p. 546), o documento deve ser analisado ultrapassando seu significado mais aparente, visto que é o resultado “do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias”. É importante salientar que a imagem acima nos permite “espiar” como se dava o processo de elaboração dos relatórios da Colônia de Férias e do Internato e, ao exemplificar que o documento foi “fabricado”, não o invalida como documento histórico. Muito ao contrário, permite a análise das intencionalidades das referidas instituições em relação aos indígenas e as imagens sobre eles que intencionavam construir, ao mesmo tempo em que alertam a pesquisadora sobre a não neutralidade dos documentos.

De acordo com Souza (2001, p.78), a fotografia “fixa um determinado momento e oferece “provas”, um testemunho de um fato ou acontecimento; no entanto, em sua relação com a verdade, a fotografia também se constitui em uma interpretação do mundo”. Mauad (2005, p.135), destaca que a fotografia, cuja “capacidade narrativa se processa numa dada temporalidade”, é fruto “de uma relação de sujeitos” e tem a capacidade de estabelecer “diálogo de sentidos com outras referências culturais de caráter verbal e não-verbal. As imagens nos contam histórias (fatos/acontecimentos), atualizam memórias, inventam vivências, imaginam a História” (Mauad, 2005, p.135).

Segundo Mauad (2005, p.139), a fotografia

[...] é interpretada como resultado de um trabalho social de produção de sentido, pautado sobre códigos convencionalizados culturalmente. É uma mensagem que se processa através do tempo, cujas unidades constituintes são culturais, mas assumem funções signícas diferenciadas, de acordo tanto com o contexto no qual a mensagem é veiculada quanto com o local que ocupam no interior da própria mensagem. Estabelecem-se, assim, não apenas uma relação sintagmática, à medida que veicula um significado organizado, segundo as regras da produção de sentido nas linguagens não-verbais, mas também uma relação paradigmática, pois a representação final é sempre uma escolha realizada num conjunto de escolhas possíveis.

Nesse sentido, Kossoy salienta que a importância cultural e histórica das imagens “reside nas intenções, usos e finalidades que permeiam sua produção e trajetória” (2007, p.31-32). Assim, como já mencionado anteriormente, neste trabalho o foco de análise das fotografias se deu principalmente nas razões pelas quais as fotografias foram produzidas e aos usos que foram dadas a elas. Para isso, algumas questões balizaram sua análise: quando e por quem foram tiradas? Onde

foram encontradas? A quem se destinava? Quais legendas/textos as acompanham e quem as escreveu? Como estão dispostas na página? Quais imagens da instituição e das crianças indígenas que se buscava passar por meio das fotografias?

2.1.2 Análise das reportagens veiculadas em jornais

Esses registros vão mentir. Essa é a palavra mais forte que posso lhe dizer. Theodore Fontaine, 2014. (Tradução livre).¹⁸

Esta pesquisa também se ocupou da análise de reportagens sobre a Colônia Estadual de Férias de Itaí e o Internato Rural Pedro Maciel veiculadas em jornais e revistas no período em que as crianças Kaingang estiveram nestas instituições e cuja presença tenha sido abordada direta ou indiretamente na reportagem.

Conforme explicitado nas seções anteriores, a análise das fontes aconteceu em uma perspectiva de que elas não são neutras, são produtos de um determinado tempo e espaço histórico e como tal, possuem intencionalidades. A epígrafe que abre essa seção foi escolhida porque aponta a parcialidade das fontes. Nesse caso, Theodore Fontaine, sobrevivente da Manitoba Indian Boarding School, que frequentou na década de 1950, refere-se às reportagens publicadas nos jornais das escolas residenciais. Ao dizer que “esses registros vão mentir”, ele aponta que nesses jornais se publicava o ponto de vista da instituição e não dos alunos (indígenas), mesmo em situações em que a autoria dos artigos é atribuída a estudantes indígenas. Inclusive, muitos fatos e situações publicadas, provavelmente aconteceram de forma diferente do que foi narrado - ou nem mesmo aconteceram.

Nesse sentido, ao analisar as reportagens publicadas em jornais e revistas, cujo assunto é a presença de crianças Kaingang no Internato e na Colônia de Férias, há a intenção de compreender qual é o discurso sobre os indígenas que a instituição deseja veicular junto ao público leitor. É importante destacar que no período de que trata esse estudo, é a instituição que detém o acesso aos meios de comunicação, não os estudantes.

¹⁸ These records will lie. That's the strongest word I can tell you. Statement by former student Theodore Fontaine, 2014. Disponível em: Words Have a Past: The English Language, Colonialism, and the Newspapers of Indian Boarding Schools, p. 1.

Conforme mencionado anteriormente, a primeira reportagem a que tive acesso foi *Bei den Caingang am Inhacorá*, publicada por Martin Fischer, em 1959, no *Separata de Serra-Post Kalender*¹⁹. A pesquisa nos arquivos do Museu Antropológico Diretor Pestana revelou a existência de diversas reportagens, cujo assunto era a Colônia de Férias e o Internato Rural Pedro Maciel, a maioria tendo sido publicadas no jornal local *Correio Serrano*.

A análise dos documentos produzidos pela Colônia de Férias e o Internato forneceram indícios que levam a concluir que a diretora dessas instituições, Tereza Tarragô, mantinha uma relação de proximidade/cordialidade com esse veículo de comunicação e que utilizava-se desse acesso de forma estratégica, tanto para fazer propaganda das ações desenvolvidas, quanto para apontar as fragilidades (falta de investimentos, necessidade de reformas nos prédios) e cobrar ações do governo do estado.

Nesse sentido, reportagens sobre essas instituições eram usuais antes de 1957, e a partir da presença Kaingang são publicadas reportagens abordando esse aspecto de modo específico, sendo essas as reportagens a que o presente estudo demora o olhar. Também foram localizadas e analisadas reportagens sobre esse tema publicadas em jornais e revistas com circulação por todo o estado do RS, quais sejam: *Revista do Ensino*, *Diário de Notícias* e *Revista O Globo*.

Um aspecto a ser destacado diz respeito à autoria das reportagens: número significativo - especialmente as veiculadas no jornal *Correio Serrano*- assinadas pela diretora Tereza Tarragô. Agradecimentos à equipe do jornal compondo o texto das reportagens indicam que a diretora mantinha, em nível pessoal e profissional, relacionamento amigável e cortês com a equipe do referido jornal, o que provavelmente facilitava o acesso ao seu aparato.

Em se tratando do conteúdo publicado, com frequência consistia em adaptações de partes dos relatórios periodicamente enviados à S.E.F.A.E., inclusive, com a reprodução das fotografias, também disponibilizadas ao governo estadual. Além de ressaltar que a instituição possuía certo “controle” das notícias difundidas a

¹⁹ Pode ser traduzido como “Calendário do Correio Serrano”. Tratava-se de um anuário, em língua alemã, editado entre 1922 e 1978, com circulação no Sul do Brasil e no exterior. Continha artigos sobre educação, saúde, economia, agricultura, imigração alemã, biografias, anedotas, poemas e anúncios publicitários. (Disponível em: <<http://jdunijui.blogspot.com/2012/07/die-serra-post-kalender.html>>. Acesso em: 10 abr. 2022).

seu respeito, também mostra as similitudes entre a mensagem que desejava passar em âmbito interno (para a mantenedora) e externo (sociedade civil).

Alguns questionamentos permearam a análise das reportagens que compõem esse estudo: quem é o autor? A que público se destina? Quando foram publicadas e em qual contexto? Quais as informações/mensagens escolhidas para serem publicizadas? Qual a intencionalidade? É possível identificar a provável influência dessas reportagens na construção da imagem que a população branca possui em relação aos povos indígenas?

No período de que trata essa pesquisa, para muitas pessoas, a imprensa era a única fonte de acesso a informações relativas aos povos indígenas. Sabendo da capacidade da mídia de moldar opiniões e de que ela fornece elementos a partir dos quais as pessoas elaboram concepções de raça, classe, gênero, nacionalidade, visão de mundo..., a análise do conteúdo de reportagens que tratam das crianças Kaingang é importante, porque ao identificar as ideias que compõem tais reportagens, conseguimos perceber uma nesga das ideias sobre os povos indígenas as quais a população gaúcha estava exposta nas décadas de 1950 e 1960.

Acredito ser pertinente destacar que a equipe do Internato e da Colônia de Férias também estava exposta à influência das informações sobre os povos indígenas veiculadas pela mídia em nível local e nacional. A página de um relatório da Colônia de Férias de período anterior à presença Kaingang na instituição pode exemplificar esse duplo movimento: nela, há a fotografia de uma menina segurando um arco e uma flecha, seguida da legenda: "Diacuy- a celebre índia dos "diarios associados"?... Não. Apenas uma brasileira das margens do Ybirapuitan com uma semelhança enorme com a pobre índia que a civilização matou em pleno século XX"²⁰.

²⁰ Na década de 1950 a revista O Cruzeiro realizou uma série de fotorreportagens sobre o relacionamento entre Diacuí, indígena do povo Kalapalo, e Ayres Câmara Cunha, branco, funcionário da Fundação Brasil Central. As reportagens eram publicadas em capítulos, como em uma fotonovela, estimulando a curiosidade do público e o consumo da revista. Na época, a legislação não permitia o casamento entre indígenas e brancos, aspecto explorado pela revista por meio do "mito do amor impossível que para ser consumado precisava vencer os mais difíceis obstáculos" (Costa, 2019, p.6). A opinião pública e a própria revista pressionavam para que o matrimônio fosse permitido, Assis Chateaubriand (dono da revista) utilizou-se de sua influência para que o casamento fosse autorizado pelo Ministério da Agricultura e também para que a igreja realizasse o casamento religioso. Em agosto de 1953 a revista publica uma reportagem sobre o falecimento de Diacuí. Para mais informações, ver Costa (1994, 1999).

2.2 HISTÓRIA ORAL

Do mesmo modo, foi dedicada atenção às vozes das pessoas que viveram e lembram dessa experiência na Colônia de Férias e no Internato. Nesse sentido, foram realizadas rodas de conversa com os *Kófa* que, quando crianças, foram, segundo os dados já acessados, levados para os internatos. As rodas de conversa aqui descritas não dizem respeito à intencionalidade de reunir em um mesmo espaço todos os *Kófa*, embora, caso expressassem esse desejo, seria respeitado. Refiro-me a uma possibilidade de que ao visitar as pessoas para conversar, elas poderiam estar na companhia de seus familiares e, eu mesma fui acompanhada por algum colega, em algumas situações. Assim, aconteceram rodas de conversa, em que outras pessoas participaram desse momento, seja ouvindo, seja tecendo comentários, como será relatado.

As fontes documentais escritas não foram utilizadas com o objetivo de validar a fala dos entrevistados e, sim, com a intenção de contextualizar o processo de criação do Internato e de compreender o contexto e os objetivos da política do estado brasileiro que levou os indígenas a estudarem neste espaço. Importante destacar que, como a maioria dos trabalhos em história da educação atualmente, trabalhei com a micro-história, ou seja, minha pesquisa refere-se a um período específico da história da educação Kaingang e há a intenção de trabalhá-la em profundidade. O período compreendido entre 1957 a 1968, em que crianças Kaingang frequentaram a Colônia de Férias e o Internato é o foco central da pesquisa, contudo, também considere o contexto anterior e posterior, já que esse período não é isolado no tempo e houve a intenção de compreender os elementos que contribuíram para a presença Kaingang nesses espaços e também as suas reverberações.

Também me filio à História Oral, que segundo Alberti (2005), é uma metodologia de pesquisa que surge no século XX, após a invenção do gravador e fita e “consiste na realização de entrevistas gravadas com indivíduos que participaram de, ou testemunharam acontecimentos e conjunturas do passado e do presente” (Alberti, 2005, p. 155).

Neste sentido, a história oral é uma metodologia utilizada para trabalhar com a história do tempo presente, já que as fontes são pessoas vivas. No meu caso,

trabalhei com memórias de anciões Kaingang, sendo interessante lembrar a necessidade de identificar alguns aspectos que parecem comuns à memória de pessoas idosas. Conforme Bosi (1995, p. 60):

uma história social bem desenvolvida: elas já atravessaram um determinado tipo de sociedade, com características bem marcadas e conhecidas, elas já viveram quadros de referência familiar e cultural igualmente reconhecíveis: enfim, sua memória atual pode ser desenhada sobre um pano de fundo mais definido do que a memória de uma pessoa jovem, ou mesmo adulta, que, de algum modo, ainda está absorvida nas lutas e contradições de um presente que a solicita muito mais intensamente do que a uma pessoa de idade.

A tarefa de conduzir ou conceder uma entrevista é trabalhosa. Segundo Bosi, isso acontece porque no processo de rememorar o passado, o entrevistado “não está descansando, por um instante, das lides cotidianas, não está se entregando fugitivamente às delícias do sonho: ele está se ocupando consciente e atentamente do próprio passado, da substância mesma de sua vida” (Bosi, 1995, p. 60).

A autora também aponta que em muitas sociedades, o lembrar é uma função exercida pelas pessoas idosas. Na sociedade Kaingang, é possível afirmar que este lugar de guardião da memória e dos conhecimentos ancestrais é atribuído aos *Kófa*, inclusive há uma frase frequentemente repetida pelos Kaingang: “quando morre um velho, morre uma biblioteca”, percepção compartilhada pelo escritor Daniel Munduruku (2012) ao afirmar que os guardiões da memória são os “velhos que já sentiram a passagem do tempo pelos seus corpos” (Munduruku, 2012, p. 71).

A memória não pode ser percebida como um mero depósito de informações, ela é “viva”, dinâmica, tratando-se de um contínuo processo de elaboração e reconstrução de significados (Severino, 2016). Nesse mesmo sentido, Nora (1993, p.9) destaca que, exatamente por ser carregada por grupos de pessoas vivas, a memória não é estanque, “está aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconscientes de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manifestações, suscetível de longas latências e de repentinas revitalizações”.

Ainda sobre o caráter fluido da memória e sua relação com o passado e o presente, Bosi aponta que

A memória permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no processo atual das representações. Pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, “desloca” estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência. A memória aparece como

força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora (Bosi, 1995, p.46-47).

A memória pode ser compreendida como construção do presente, que se utiliza de elementos do momento atual para representar e dar sentido ao tempo vivido.

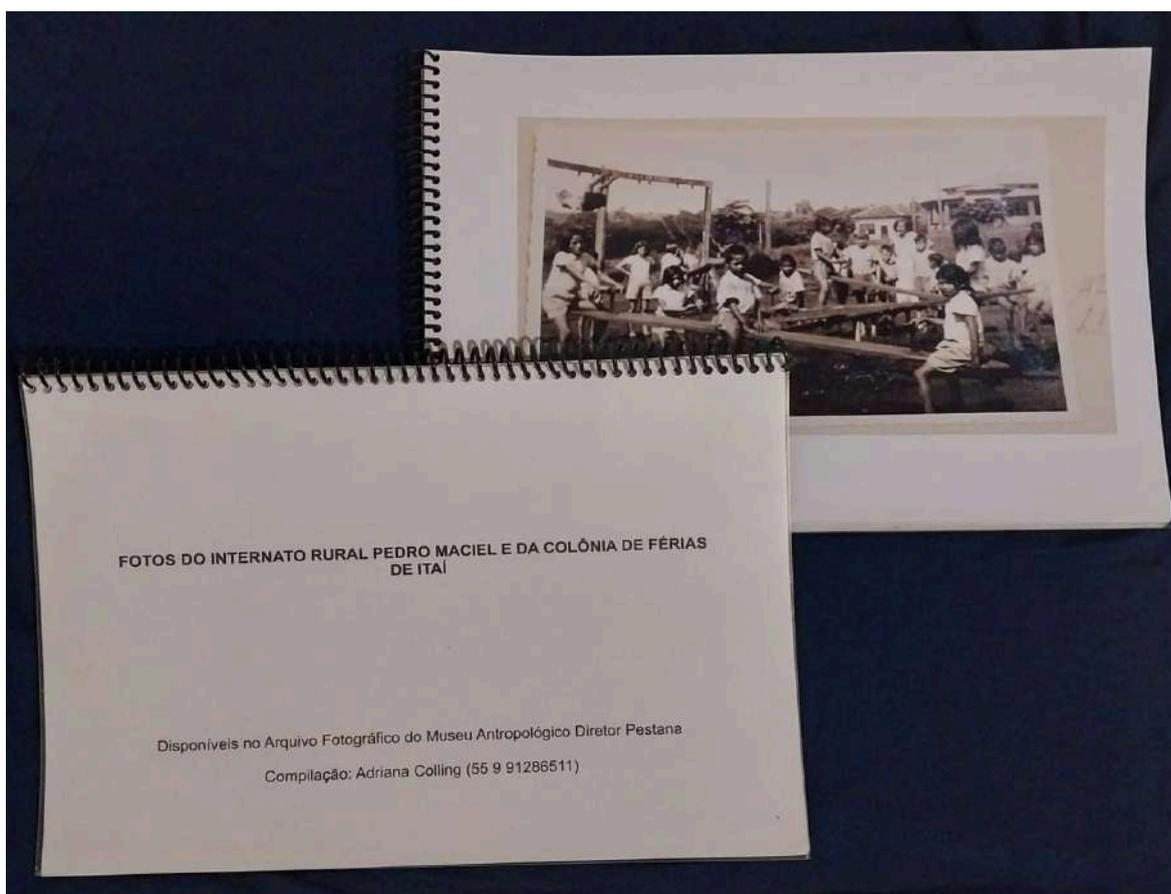
Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, “tal como foi”, e que se daria no inconsciente de cada sujeito. A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas ideias, nossos juízos de realidade e de valor. O simples fato de lembrar o passado, *no presente*, exclui a identidade entre as imagens de um e de outro, e propõe a sua diferença em termos de ponto de vista (Bosi, 1995, p.17. Grifos da autora).

Os *evocadores de memória* consistem em uma ferramenta importante quando se trata de pesquisa a partir da história oral, já que esses recursos (fotografias, objetos, músicas...), além de contribuírem para reavivar as lembranças da própria história, são também mais uma fonte de informação a ser integrada na pesquisa, que requer um olhar sensível do pesquisador para captar o que esses recursos revelam, mas também o que escondem (Louro, 1990).

Durante a pesquisa no Museu Antropológico Diretor Pestana, localizei algumas fotografias de crianças indígenas durante suas estadias na Colônia de Férias e no Internato Pedro Maciel. Os *Kófa* não possuíam essas fotografias e, provavelmente, não tiveram a oportunidade de vê-las, considerando que as instituições não costumam devolver/ possibilitar o acesso dos povos indígenas às documentações a eles referentes. Partindo do entendimento de que essas fotografias pertencem aos *Kófa* e seus familiares, compilei algumas fotos e as levei comigo quando da realização das rodas de conversa, pensando que, além de devolver algo que lhes é de direito, elas também possuem o importante papel de atuarem como evocadoras de memória durante as rodas de conversa.

Abaixo, o material que organizei a fim de restituir as fotografias ao povo Kaingang.

Figura 10- Fotos devolvidas ao povo Kaingang durante as rodas de conversa



Fonte: Arquivo pessoal

Em minha pesquisa, há ainda que se considerar os marcadores culturais. Sou uma *fóg* (não indígena, em Kaingang) entrevistando indígenas, com a intenção de que suas falas contribuam para um trabalho que será publicado. Assim, tenho a consciência de que as memórias a mim relatadas foram escolhidas observando este contexto e, provavelmente, a entrevista concedida a um pesquisador Kaingang teria elementos diferentes.

Bringmann (2012b), alerta a respeito de alguns obstáculos que o pesquisador não indígena pode encontrar no decorrer de sua pesquisa com povos originários. Um dos cuidados apontados pelo autor, refere-se a evitar “cair na armadilha da ‘fala oficial’ e compreender que há uma outra fala, uma outra maneira de se comportar do que a historicamente instituída, uma outra lógica que rege os pensamentos dos indivíduos” (Bringmann, 2012b, p.15). Ainda, segundo o autor, há que se considerar que a fala está relacionada com a cultura e, muitas vezes, o

pesquisador “não domina estes códigos sociais e acaba idealizando situações do passado nem sempre presentes no imaginário nativo.” (Bringmann, 2012b, p.15).

O autor também chama a atenção para a relação da fala com o poder, apontando que não são todos os membros que possuem o poder de falar, o que demanda que o pesquisador esteja atento ao fato de que a fala dos entrevistados pode sofrer uma autocensura, visando a adequação aos padrões estabelecidos por aqueles que detém o poder. Como exemplo, cita que raramente as ações do cacique ou do SPI são questionadas e criticadas pelos entrevistados, e traz uma possível explicação:

Poderíamos pensar, à maneira de Clastres, que os velhos Kaingang pararam de exorcizar aquilo que está destinado a viver e morrer com eles: o poder e o respeito ao poder (*Ibid*, p. 216). Ou ainda, que eles preferem reprimir de sua memória as lembranças de um momento tão difícil, guardando e revelando apenas os aspectos positivos que em sua opinião são os mais importantes de serem rememorados (Bringmann, 2012b, p.15).

Outra questão que demanda atenção refere-se à língua. Bringmann (2012b, p.14), chama de *obstáculo da fala* e, a partir de suas experiências com os povos Kaingang e Guarani, aponta que os velhos normalmente são bilíngues. Contudo, suas ideias são mentalmente articuladas na língua indígena e expostas em português e, dada a dificuldade em transpor ideias pensadas na língua materna para a oralidade na segunda língua, algumas falas podem soar confusas ou incompreensíveis para os pesquisadores, que conseqüentemente,

tendem a excluir a subjetividade dos fatos narrados, por privilegiarem apenas os recortes compreensíveis das suas narrativas [...]. Portanto, ao selecionar apenas o que se compreende da fala dos velhos, sem contextualizar seus códigos, seus limites, suas falhas, o historiador está condenado a escrever apenas uma parte da história que se propôs inicialmente (Bringmann, 2012b, p.14).

Como possibilidade de superação do *obstáculo da fala*, minhas conversas com os *Kófa* foram acompanhadas por professores Kaingang, que além de auxiliarem com as intermediações linguísticas, constituiu-se em uma forma de envolver os professores e alunos do Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhka Miguel nesta pesquisa.

Considero pertinente salientar que nos anos de 2020 e 2021, com a pandemia provocada pela Covid-19, a pesquisa foi impactada diante da necessidade de isolamento social: além da impossibilidade de frequentar os arquivos para realizar a pesquisa em documentos escritos, não foi possível estar nas terras indígenas

dialogando a respeito do projeto, como era a intenção. Dessa forma, não entrei em contato (ou, em alguns casos, não realizei movimentos para localizar os possíveis entrevistados) por acreditar que o contato por telefone poderia causar desconfianças, optando por adiar o encontro até que fosse mais seguro, o que aconteceu no ano de 2022.

No mês de julho de 2022 aconteceu a primeira roda de conversa com Pedro Cipriano, acompanhada por Irani Miguel, pesquisador, professor no Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhka Miguel e conselheiro da Terra Indígena Inhacorá. Irani me apresentou, explicou o propósito da visita e da pesquisa e durante a roda de conversa fez a intermediação em língua Kaingang. A esposa do seu Pedro e uma neta participaram de alguns momentos da roda de conversa. Passados alguns dias, Irani relatou que sua esposa visitou a família de Pedro Cipriano e um dos tópicos da conversa versou sobre a Colônia de Férias e o Internato, inclusive mostrando as fotografias que lhe entreguei.

Figura 11- Roda de conversa com Pedro Cipriano



Fonte: Arquivo pessoal

No mês de outubro de 2022, fui até a casa de Antônio Cipriano, acompanhada do seu filho, Pedro Cipriano, que me apresentou e introduziu o motivo da minha visita. O seu Antônio e seus familiares foram muito receptivos. Sentados no pátio de sua casa, eu e Antônio conversamos por cerca de duas horas, em alguns momentos sozinhos, em outros acompanhados por pessoas de sua família, em uma dinâmica que seguia os ritmos do cotidiano: a dona Maria (esposa) que dividia sua atenção entre os afazeres da casa e a roda de conversa, a filha que estava fazendo o almoço e, em alguns momentos, se juntava a nós.

Um momento especial da nossa conversa foi quando o seu Antônio mostrou as fotos que levei para a sua esposa e, em Kaingang, conversaram sobre elas, reconhecendo algumas pessoas, tecendo comentários. De vez em quando, o seu Antônio compartilhava alguma informação comigo. Embora muito curiosa a respeito do que conversavam, fiquei em silêncio, emocionada, ao perceber que eu estava testemunhando minha pesquisa transcendendo a academia e sendo ressignificada pelos seus protagonistas.

A esse respeito, Bonin e Bergamaschi (2017), salientam que a ética em pesquisa também envolve o respeito aos desejos e limites que os povos indígenas sinalizam no decorrer da pesquisa -e também nas relações não acadêmicas-, inclusive para evitar subterfúgios, como por exemplo, pedir para que seja feita a tradução do que foi dito em língua indígena, a fim de acessar ou registrar informações consideradas relevantes.

Neste sentido, me identifico com a pesquisadora Juracilda Veiga (1994, p.12), quando ela diz que no momento de analisar os dados decorrentes de conversas com outras pessoas “sempre concluo que perguntei ‘de menos’, mas me alegro de ter conservado o respeito à privacidade e intimidade dos meus entrevistados”.

Alguns dias após a roda de conversa com o seu Antônio, seu neto e meu aluno no Instituto, iniciou uma conversa comigo sobre as fotografias que eu havia entregue ao seu avô. Contou que o avô mostrou as fotos para ele e outros primos e compartilhou algumas memórias sobre o internato. A pesquisa reverberando!

Figura 12- Roda de conversa com Antônio Cipriano



Fonte: Arquivo pessoal

Em janeiro de 2023 aconteceu a roda de conversa com José Lopes, na TI Nonoai, que quando criança vivia na TI Serrinha. Diferentemente das demais conversas, fui sozinha até a sua casa, após dialogar com sua filha Márcia Nascimento por aplicativo de mensagens e com José por ligação, que já nesse momento inicial da conversa se mostrou receptivo e disposto a conversar sobre o Internato, visto que foi uma das crianças a frequentá-lo. Parte da roda de conversa contou com a participação de um *Kófa*, o Sr. Batista, que estava visitando o cacique.

Figura 13- Roda de conversa com José Lopes



Fonte: Arquivo pessoal

Em fevereiro de 2024 aconteceu a roda de conversa com Arlindo Cipriano, residente na TI Inhacorá. O professor Irani Miguel auxiliou a marcar o encontro e apresentou a pesquisa ao seu Arlindo, que se disponibilizou a conversar comigo sobre o período em que frequentou o Internato. A conversa aconteceu na Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Marechal Cândido Rondon e o seu Arlindo manifestou o desejo de que ela ocorresse individualmente em uma sala de aula que não estava sendo utilizada no momento, o que foi prontamente respeitado.

Figura 14- Roda de conversa com Arlindo Cipriano



Fonte: Arquivo pessoal

A seguir, apresento os a(u)tores da pesquisa: os *Kófa* que quando crianças frequentaram a Colônia Estadual de Férias de Itaí e o Internato Rural Pedro Maciel.

2.3 A(U)TORES DA PESQUISA: COMUNIDADES PERTENCENTES AO POVO KAINGANG²¹

No Internato estudaram apenas meninos, contudo, a Colônia de Férias contou com a presença de meninas Kaingang provenientes da Terra Indígena Inhacorá. Os primeiros registros da presença Kaingang na Colônia de Férias são de fevereiro de

²¹ Atores da pesquisa porque vivenciaram a experiência de ter frequentado a Colônia Estadual de Férias de Itaí e o Internato Rural Pedro Maciel. Ao mesmo tempo, são autores da pesquisa porque contribuíram com sua realização, são os autores, os donos, das informações orais que compõem esse trabalho.

1957 (Relatório da Colônia de Férias de Itaí de 1957), sendo 11 crianças da TI Inhacorá: 6 meninos (Edmundo, João, Raimundo, Jorge, Antônio e Pedro) e 5 meninas (Hilda, Terezinha, Maria, Rosalina e Romilda). Com exceção de Terezinha e Romilda, as demais meninas retornaram à Colônia de Férias em 1958, acompanhadas de Ilucina, Mara, Margarida, Erocina e Bastiana. A partir de 1959, não há mais registro de meninas Kaingang na Colônia de Férias, somente os meninos que também frequentam o Internato.

Houve a intenção de conversar com essas mulheres, contudo, os documentos da Colônia de Férias a que tive acesso possuem uma particularidade: consta apenas o primeiro nome das meninas e, entre parênteses, a palavra “índia”. O mesmo acontece com os meninos Kaingang- nos relatórios de 1957 e 1958, posteriormente, há registro de seus nomes e sobrenomes. Importante observar que as demais crianças, brancas ou negras, que frequentavam o Internato no período, não consta em seus documentos nenhum indicativo de pertencimento étnico e, independente de seu sexo, consta o sobrenome.

Durante as rodas de conversa realizadas com as pessoas que frequentaram a Colônia de Férias e o Internato e com professores do Instituto, mencionei a existência de registros de que meninas teriam frequentado a Colônia de Férias e o Internato. A maioria não lembra da presença Kaingang feminina naquela instituição, o que pode ter relação com o fato de que esta restringiu-se à Colônia de Férias e por um período menor do que os meninos. Outra hipótese que deve ser considerada é que constam nos registros da Colônia de Férias nomes *fóg*, existindo a possibilidade de que as meninas tivessem nomes Kaingang, o que contribuiria para a dificuldade de localizá-las. Na roda de conversa com Arlindo Cipriano, ele mencionou que sua irmã teria frequentado a Colônia Férias, informação também compartilhada pelo professor Luiz Sebastião Camargo Ribeiro durante as conversas sobre a tese que tivemos no Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhká Miguel. Contudo, não foi possível conversar com ela nos tempos desta pesquisa. A presença de meninas Kaingang na Colônia Estadual de Férias de Itaí requer estudos específicos no futuro.

Em se tratando dos homens que, quando crianças, frequentaram a Colônia de Férias e o Internato, contei com o auxílio dos professores Kaingang do Instituto para localizá-los e fazer a intermediação para a realização das rodas de conversa.

Infelizmente, recebi a notícia de que vários *Kófa* que estudaram em Itaí haviam falecido, o que torna urgente e necessário o registro das memórias dos sobreviventes. Não foi possível conversar com todos os sobreviventes, haja vista que a pesquisa teve como principal preceito o respeito ao tempo tanto dos ex-alunos de Itaí, quanto dos professores que me acompanharam nas rodas de conversa, sendo que nem sempre o tempo da vida se encaixa nos tempos da academia, contudo, a pesquisa seguirá em minha trajetória futura de pesquisadora.

A seguir, apresento tabelas com o nome dos estudantes Kaingang que estudaram na Colônia de Férias e no Internato Pedro Maciel. Nestas tabelas optei por não inserir o nome das meninas que frequentaram a Colônia de Férias (citadas acima) e também o nome de Edmundo, haja vista que ele somente frequentou a Colônia de Férias no ano de 1957. Na sequência, disponho algumas informações sobre o período em que estiveram nessa instituição e também a respeito de suas vidas após o retorno à comunidade. Por uma questão de organização, fiz tabelas separadas, de acordo com a TI de origem.

Tabela 1- Presença de crianças Kaingang da TI Inhacorá na Colônia Estadual de Férias de Itaí e no Internato Rural Pedro Maciel, conforme o ano

	1957	1958	1959	1960	1961	1962	1963	1964	1965	1966	1967	1968
Antônio Cipriano	Antônio Cipriano	Antônio Sipriano	Antônio Sipriano	Antônio Sipriano	Antônio Sipriano	Antônio Sipriano						
João Xarque	João Xarque	João Xarque	João Xarque	João Xarque								
José Antônio Cipriano	José Antônio Cipriano	José Antônio Cipriano	José Antônio Cipriano	José Antônio Cipriano	José Antônio Cipriano	José Antônio Cipriano	José Antônio Cipriano					
Jorge Cipriano	Jorge Cipriano	Jorge Cipriano	Jorge Cipriano	Jorge Cipriano	Jorge Cipriano	Jorge Cipriano						
Raimundo Cardoso	Raimundo Cardoso	Raimundo Cardoso	Raimundo Cardoso	Raimundo Cardoso	Raimundo Cardoso	Raimundo Cardoso						
Pedro Cardoso		Pedro Cardoso	Pedro Cardoso	Pedro Cardoso		Pedro Cardoso	Pedro Cardoso					
Pedro Camargo		Pedro Camargo	Pedro Cardoso	Pedro Camargo	Pedro Camargo	Pedro Camargo	Pedro Camargo					
Antonio Fongue		Antonio Fongue										
José Sipriano		José Sipriano			José Sipriano	José Sipriano						
Floriano José da Silva		Floriano José da Silva	Floriano José da Silva	Floriano José da Silva								
Arlindo Sipriano Fongue							Arlindo Sipriano Fongue	Arlindo Sipriano Fongue	Arlindo Sipriano Fongue	Arlindo Sipriano Fongue	Arlindo Sipriano Fongue	Arlindo Sipriano Fongue
Pedro Sipriano Fongue							Pedro Sipriano Fongue	Pedro Sipriano Fongue	Pedro Sipriano Fongue	Pedro Sipriano Fongue	Pedro Sipriano Fongue	Pedro Sipriano Fongue
Antônio de Oliveira Fongue							Antônio de Oliveira Fongue					

Fonte: Elaborado pela autora

Antônio Cipriano, concluiu o ensino primário em 1962, com 12 anos. Foi aprovado no exame admissional para cursar o 1º ano Ginásial do Ginásio Duque de Caxias, em Ijuí. Ocupou o cargo de coronel²² no período anterior à FUNAI e também foi funcionário contratado da FUNAI e cacique da TI Inhacorá. Em entrevista concedida à Policena (2020, p.36), Antônio Cipriano relata que a FUNAI o escolheu para ocupar o cargo de cacique “porque falava bem o português, porque fui obrigado a

²² O uso de hierarquias militares (talvez, mais recentemente de forma ressignificada) é uma das heranças do aparato militar imposto às TI Kaingang desde o século XIX e intensificada na Ditadura Militar.

estudar com 12 anos em Itaí, distrito do município de Ijuí RS”. Foi vice-cacique no período de retomada da Estação Florestal (que compõe hoje a TI Inhacorá).

João Xarque: *In memorian*

José Antônio Cipriano: *In memorian*

Jorge Cipriano: Reside em Votouro

Raimundo Cardoso: *In memorian*

Pedro Cardoso: *In memorian*

Pedro Cipriano Fongue: como liderança da TI Inhacorá ocupou o cargo de vereador no município de São Valério do Sul entre os anos de 1993 e 1996. Após 5 anos no internato e ter concluído o curso primário, foi estudar no IMEAB em Ijuí. Se formou professor, mas nunca atuou, quando retornou à TI trabalhou na agricultura. Disse que não teve vontade de trabalhar como professor, sempre preferiu a agricultura.

Pedro Camargo: concluiu o ensino primário em 1963, com 11 anos.

José Fongue: *In memorian*

Floriano José da Silva: *In memorian*

Arlindo Cipriano Fongue foi vice-cacique da TI Inhacorá, faz parte da comissão do conselho da TI Inhacorá e participa de movimentos em defesa dos direitos indígenas. Após a conclusão do curso primário no Internato, fez o curso de Formação de Monitores Bilíngues, Projeto Clara Camarão, coordenado pela FUNAI e pelo *Summer Institute of Linguistics* (SIL), onde se formou e atuou por cerca de 10 anos como professor na TI Guarita.

Raimundo Cardoso. *In memorian.* Concluiu o ensino primário em 1962, com 12 anos. Foi aprovado no exame admissional para cursar o 1º ano Ginásial do Ginásio Duque de Caxias em Ijuí.

Jorge Cipriano: concluiu o curso primário em 1962.

Antônio de Oliveira Fongue: *In memorian.*

Tabela 2- Presença de crianças Kaingang das TI de Ventarra, Votouro e Serrinha na Colônia Estadual de Férias de Itaí e no Internato Rural Pedro Maciel conforme o ano

	1957	1958	1959	1960	1961	1962
David Paulo (Davi Paulo Silva em alguns documentos)	David Paulo (Davi Paulo Silva em alguns documentos)	David Paulo	Davi Paulo			
Domingos da Silva	Domingos da Silva					
Luiz M. A. Santos- Luiz Ávila dos Santos em alguns documentos	Luiz M. A. Santos- Luiz Ávila dos Santos em alguns documentos	Luiz M. A. Santos	Luiz M.A. Santos	Luiz M. A. Santos		
Maximiano Paula	Maximiano Paula- Maximiano Silva em alguns documentos	Maximiano Paula	Maximiano Paula	Maximiano Paula	Maximiano Paula	Maximiano Paula
Marcelino Pinto	Marcelino Pinto	Marcelino Pinto	Marcelino Pinto	Marcelino Pinto	Marcelino Pinto	
Waldomiro Paiano		Waldomiro Paiano	Waldomiro Paiano	Waldomiro Paiano	Waldomiro Paiano	
José Lopes				José Lopes	José Lopes	José Lopes

Fonte: Elaborado pela autora

Davi Paulo Silva. *In memorian.* Frequentou o Internato nos anos de 1957, 1958 e 1959. Conforme relato de José Lopes, ele fugiu das autoridades, do cacique, escondeu-se no mato para evitar voltar à Itaí.

Domingos da Silva. Frequentou o Internato no ano de 1957.

Luiz Ávila dos Santos, *In memorian,* frequentou o Internato nos anos de 1957, 1958, 1959 e 1960. Residia na terra indígena Serrinha quando foi estudar em Itaí.

Maximiano Paula. *In memorian.* Estudou no Internato nos anos de 1957, 1958, 1959, 1960, 1961 e 1962. Concluiu o curso primário em 1962, com 17 anos. Foi aprovado no exame admissional para cursar o 1º ano Ginásial do Ginásio Duque de Caxias em Ijuí. Serviu ao Exército. Residia na terra indígena Votouro quando foi estudar em Itaí.

Marcelino Pinto. *In memorian.* Residia na terra indígena Votouro quando foi estudar em Itaí.

Waldomiro Paiano. Residia na TI Ventarra quando foi estudar em Itaí.

José Lopes, José Orestes do Nascimento, cacique da TI Nonoai. Estudou no Internato em 1960, 1961 e 1962. Residia na terra indígena Serrinha quando foi estudar em Itaí. Conta que já estudava na escola que havia na TI Serrinha antes de ir ao Internato, o que fez com que, ao chegar ao Internato (já na metade do ano), realizasse com facilidade as atividades propostas e fosse aprovado para a segunda série naquele mesmo ano.

2.4 CUIDADOS ÉTICOS NO DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Ainda não há, no Brasil, a presença indígena em Comitês de Ética em Pesquisa. É um assunto já em debate, pois não poderão ser apenas brancos a julgarem a ética em pesquisa com povos indígenas. Por isso, o cuidado ético remete à escuta aos próprios indígenas envolvidos na pesquisa e a um respeito incondicional ao que dizem sobre os procedimentos que realizamos.

Um dos primeiros passos da pesquisa, antes de iniciar as rodas de conversa, foi conversar com o cacique da TI Inhacorá, Adilson Policena, a respeito da pesquisa, salientando os objetivos e metodologias utilizadas e solicitando autorização para proceder com o estudo, que foi concedida. Essa medida está de acordo com o disposto no Art. 13 da Resolução nº 510 de 7 de abril de 2016 do Conselho Nacional da Saúde, que aponta que em “comunidades cuja cultura reconheça a autoridade do líder ou do coletivo sobre o indivíduo [...] a obtenção da autorização para a pesquisa deve respeitar tal particularidade, sem prejuízo do consentimento individual, quando possível e desejável.”

Da mesma forma, conversei sobre as intenções da pesquisa com os meus colegas professores Kaingang, que aceitaram me acompanhar nas rodas de conversa com as pessoas que frequentaram o Internato e a Colônia de Férias. Meus colegas professores foram muito importantes nesse processo, me auxiliando a combinar previamente esses momentos; no início das rodas de conversa, ao me apresentar, contextualizaram a minha presença na Terra Indígena e meu interesse em conversar sobre as vivências na Colônia de Férias e no Internato e, durante a conversa, fizeram a intermediação em língua Kaingang. Expliquei oralmente, em língua portuguesa, os objetivos, intencionalidades e metodologia da pesquisa, bem

como o seu direito de interromper, não falar sobre algum tópico ou desistir da roda de conversa a qualquer momento.

A sensibilidade é um elemento que considero importante na realização das rodas de conversa, a fim de respeitar os limites colocados pelos interlocutores.

Antoinette Errante, ao relatar suas experiências como pesquisadora, salienta a

importância de estabelecer o respeito mútuo e a confiança com os narradores. Agora levo mais tempo engajando na conversa. Explico o significado que o trabalho com história oral tem para mim, e o valor das experiências de vida dos narradores para o patrimônio nacional. Peço ao narrador, particularmente aos mais velhos, para pensar sobre o que eles gostariam que seus netos soubessem sobre suas vidas e suas experiências educacionais. Eu pergunto a eles se gostariam de saber sobre minha vida antes de nós começarmos. E, antes de tudo, eu ouço a estória que os narradores querem me contar. Tudo isso ajuda a construir uma ponte interpessoal, o que dá ao narrador e a mim a chance de tomar gosto um pelo outro (Errante, 2000, p. 154)

Linda Tuhiwai Smith (2008), apresenta uma tabela em que, em uma coluna, indica alguns valores culturais do povo Maori (em língua Maori), selecionados a partir de sua convivência com a comunidade e na coluna ao lado, em inglês, mais do que uma tradução, ela apresenta diretrizes que é importante que o pesquisador observe, quais sejam:

- Respeitar as pessoas - permita que elas definam o espaço e os termos do encontro.
- É importante conhecer as pessoas pessoalmente, especialmente ao apresentar a ideia da pesquisa e antes de enviar cartas e materiais longos e complicados.
- Observar e ouvir (e talvez então falar). Este valor enfatiza a importância de olhar / observar e ouvir a fim de desenvolver entendimentos e encontrar um lugar de onde falar.
- Compartilhar, ser generoso. Este é um valor que sustenta uma abordagem colaborativa de pesquisa, que permite que o conhecimento flua e que reconhece o pesquisador como um aprendiz e não apenas um coletor de dados ou observador. Também facilita o processo de "dar um retorno", de compartilhar os resultados e de encerrar o projeto, caso seja necessário, mas não o relacionamento.
- Tenha cuidado. Isso sugere que os pesquisadores precisam ser politicamente astutos, culturalmente seguros e reflexivos sobre seu status de insider / outsider.
- Não pisoteie a dignidade de uma pessoa. Isso é sobre informar as pessoas e evitar ser paternalista ou impaciente porque as pessoas não sabem o que o pesquisador pode saber.
- Não exiba seu conhecimento. Trata de encontrar maneiras de compartilhar conhecimento, seja generoso com o conhecimento sem ser "exibicionista" ou arrogante (Smith, 2005, p.98. Tradução minha).

Além de ficar atenta ao que diz a pesquisadora Maori, um aspecto que considero primordial para a condução de uma pesquisa ética, respeitosa e responsável é a compreensão do lugar de onde falo, abordado com maiores detalhes no capítulo 1. Sendo uma mulher branca fazendo pesquisa com o povo

Kaingang, tenho que manter no horizonte que, conforme aponta Linda Tuhiwai Smith (2018, p.11), “a pesquisa esteve implicada nos piores excessos do colonialismo”. Ciente disso, estudar (especialmente autores indígenas) e estar acompanhada de pessoas Kaingang são procedimentos muito importantes.

Também é importante considerar que a reciprocidade está muito presente nas relações estabelecidas entre o povo Kaingang, por isso a necessidade de considerar que

Existem várias formas de divulgar conhecimentos e de assegurar que a pesquisa alcance as pessoas que contribuíram para a sua realização. Duas maneiras importantes, embora nem sempre adotadas pelas pesquisas científicas, são “devolver” às pessoas e “compartilhar conhecimentos”. Trata-se de dois modos que assumem um princípio de reciprocidade e feedback (retorno) (Tuhiwai Smith, 2012, p. 28).

Em relação a estes aspectos salientados por Tuhiwai Smith, no que se refere especificamente à pesquisa documental, em um primeiro momento foram compartilhadas com as pessoas entrevistadas (e seus familiares) as fotos do Internato e da Colônia de Férias que eu localizei durante as pesquisas nos arquivos. Da mesma forma, cópias da tese serão entregues às escolas Kaingang e aos participantes da pesquisa. Igualmente, existe um cuidado a respeito de outras formas de retorno que a comunidade considere pertinente, como a elaboração de materiais didáticos, organização de momentos -como roda de conversa - em que a pesquisa poderá ser apresentada de forma oral às comunidades.

Conforme Tuhiwai Smith (2012), o retorno de uma pesquisa nunca é uma tarefa que se encerra na entrega de um material escrito. A autora aponta a importância do pesquisador compartilhar os saberes com a comunidade sendo esta uma tarefa de longo prazo. Tuhiwai Smith (2012) explica que a escolha pelo termo compartilhar saberes em detrimento de compartilhar conhecimentos se deve a sua percepção de que

[...] a responsabilidade dos pesquisadores e acadêmicos não é somente de compartilhar informações superficiais (conhecimento de almanaque), mas também compartilhar as teorias e análises que influem na estrutura e na representação desses saberes e conhecimentos. Ao se assumir seriamente tal atitude, torna-se possível integrar comunidades e pessoas-que provavelmente receberam muito pouca educação formal- ao mundo exterior, um mundo que inclui indivíduos que pensam como elas, com quem compartilham lutas e sonhos comuns e que canalizam suas preocupações de maneira relativamente similar. É arrogante assumir de antemão que a pessoas indígena não se interessará ou que não entenderá temas profundos. O desafio consiste em desmistificar e descolonizar (Tuhiwai Smith, 2012, p. 29).

Outra forma de “retorno” dessa pesquisa ao povo Kaingang será por meio da minha prática pedagógica junto ao Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhã Miguel, em que, certamente, os conhecimentos mobilizados pela pesquisa estarão presentes nas aulas que ministrarei e nas demais interações com os estudantes e colegas professores. Ademais, há a intenção de alocar nesta instituição os documentos que a mim foram confiados e outros que venham a surgir e que digam respeito ao Internato e a Colônia de Férias.

2.5 TERRAS INDÍGENAS E O INTERNATO E A COLÔNIA DE FÉRIAS

Antes de o povo Kaingang ser restringido a pequenos territórios demarcados pelo Estado, ocupava um amplo território, que atualmente compreende os estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo e também a Argentina. Segundo os *Kófa*, todos os lugares onde há (ou havia) pinheiros, é território ancestral, haja vista a importância dessa árvore para os Kaingang: consumo do pinhão (inclusive com a possibilidade de consumi-lo ao longo do ano, dado o desenvolvimento de sofisticadas técnicas de conservação), além disso, a abundância de pinhão alimentava e atraía animais, cuja carne complementava a dieta. Do tronco do pinheiro “é feito o Kãkénh, vasilha onde é colocado o Kiki, bebida fermentada que é consumida durante o ritual do Kikikoi, a festa dos mortos” (Silva et al. 2009, apud Colling, 2018, p. 68), importante ritual da cultura Kaingang.

Nos documentos do Internato e da Colônia de Férias que foram consultados é comum que nas listas de alunos também conste o município de origem. Porém, no caso das crianças provenientes da TI Inhacorá, era sempre esse o nome que aparecia em suas fichas. Em relação às outras crianças Kaingang, havia variações, sendo utilizado Toldo de Erexim, Toldo da Serrinha-Erexim e também Toldo Votouro-Erexim.

Em relação ao Toldo de Erexim, Ítala Becker (1976, p. 87) afirma que no ano de 1910 constava no 3º Distrito de Passo Fundo o Toldo de Erexim, com uma população de 180 indígenas. Becker traz a hipótese de que o Toldo Erexim poderia ser uma seção de Votouro, afirmação apoiada em uma publicação de Francisco Mauro Salzano, em que registra o Toldo de Erexim e o Posto de Votouro juntos, com

uma população de 280 pessoas, de forma que Becker levanta a hipótese que fossem 180 pessoas do Toldo Erechim e 100 do Posto de Votouro.

Um documento da Colônia de Férias de 1959, intitulado “Índios do Toldo da Serrinha-Erechim”, traz Luis Avila Santos, Davi Paula da Silva, Marcelino Pinto e Valdomiro Paiano como residentes em Serrinha-Erechim. No entanto, é feita uma observação em relação a Maximiano de Paula²³: “Mora no Toldo de Votouro-Erechim”.

Erechim é um ponto em comum nessas localizações. Acredito que uma das justificativas é a de que em 1930 a Comissão de Terras de Erechim se ocupava dos Toldos de Caseros, Fachinal, Guarani, Ventarra e Votouro e a Comissão de Terras de Palmeira e Iraí era responsável por Guarita, Nonoai e Serrinha (Becker, 1976).

Outro ponto em comum é Luiz Fagundes, que aparece como responsável por todos os estudantes indígenas não residentes na TI Inhacorá. Em correspondência enviada por Francisco José Vieira dos Santos (encarregado de Nonoai) à 7ª Inspeção do Serviço de Proteção aos Índios²⁴, em 14/01/1941, Luiz Fagundes é apontado como Guarda-Chefe da Inspeção Regional de Iraí. Em ofício de 06/05/1951²⁵, com mesmo emissor e destinatário, Luiz Fagundes é referido como chefe da Inspeção Florestal do Estado e encarregado, responsável direto pela Reserva²⁶ de Nonoai. Em 21/06/1950, Luiz Fagundes envia correspondência²⁷ da Inspeção Florestal de Erechim ao Francisco José Vieira dos Santos, o que faz crer ser o responsável por esse órgão.

Ciente destes registros em que não há unanimidade a respeito da Terra Indígena de origem das crianças Kaingang, além da TI Inhacorá, direcionei, também, à TI Votouro os primeiros esforços no sentido de localizá-las. Isso se deve ao fato de que em vários relatórios da Colônia de Férias e do Internato (mas não em todos) e nas reportagens em jornais a respeito da instituição, a TI Votouro é apontada como o

²³ Nos documentos da Colônia de Férias e do Internato, não há uma padronização da escrita do nome das crianças Kaingang. Algumas formas como é escrito o nome de um aluno, a título de exemplo: Maximiano Paula, Maximiano da Silva, Macimiano de Paula.

²⁴https://www.docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=BMN_ArquivoNacional&pesq=%22luiz%20fagundes%22%20&hf=www.docvirt.com&pagfis=63932

²⁵https://www.docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=BMN_ArquivoNacional&pesq=%22luiz%20fagundes%22%20&hf=www.docvirt.com&pagfis=63939

²⁶ No século XX eram chamadas de reservas as terras demarcadas pelo Estado para os indígenas (BERGAMASCHI; ANTUNES, 2020). Conforme detalhado no capítulo 4, a “reserva” de terras indígenas era acompanhada da redução significativa do território e influência do Estado nas formas de ocupá-lo.

²⁷https://www.docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=BMN_ArquivoNacional&pesq=%22inspeccao%20florestal%22&hf=www.docvirt.com&pagfis=63937

local de origem das crianças. O mesmo também é observado nos poucos trabalhos acadêmicos que fazem menção à presença Kaingang nesse espaço.

À medida em que a pesquisa amadureceu, houve a percepção de que a decisão inicial de considerar as duas terras indígenas (Inhacorá e Votouro) restringia a pesquisa, haja vista que outras terras indígenas também cabiam nesse estudo. Inclusive, historicamente esses territórios foram alvo de conflito entre indígenas, colonos e Estado, com redução das terras indígenas, expulsões e esbulho, de modo que entendo ser possível que as pessoas que estudaram na Colônia de Férias e no Internato já não residam atualmente no mesmo local que na década de 1950 e 1960.

No entanto, é necessário ressaltar que devido à proximidade que possui com a terra indígena Inhacorá e pelo fato de que é nesta comunidade que residem a maioria das pessoas Kaingang que frequentaram a Colônia de Férias e o Internato, sua presença neste trabalho é mais acentuada.

A seguir, algumas informações sobre as terras indígenas Inhacorá, Ventarra, Votouro, Serrinha -territórios onde as crianças residiam quando ingressaram na Colônia de Férias e Internato- e a terra indígena Nonoai -onde atualmente reside um dos ex-alunos do Internato.

2.5.1 Terra Indígena Inhacorá

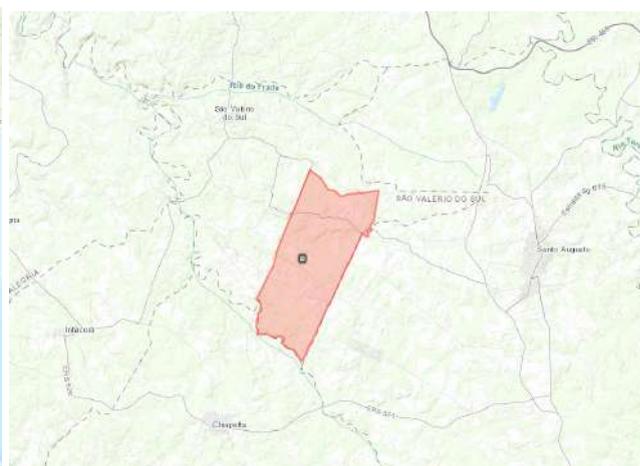
Considerando o disposto e partindo do princípio de que o Brasil é território indígena²⁸, é correto afirmar que o município de São Valério do Sul está localizado na Terra Indígena Inhacorá, conforme pode ser observado nos mapas a seguir:

²⁸ Essa é uma afirmação política, que visa reconhecer que a presença indígena no continente americano remonta a tempos imemoriais. Significa reconhecer que residem no território ancestral do povo Kaingang e que a UFRGS está localizada no território do povo Guarani.

Mapa 1- Localização da TI Inhacorá no RS



Mapa 2- Terra Indígena Inhacorá



Fonte: Terras Indígenas no Brasil, disponível em: <<https://terrasindigenas.org.br>>

Atualmente a população da TI Inhacorá é de 1.133 pessoas (dados fornecidos pela Siasi/Sesai ao ISA- Instituto Socioambiental²⁹), vivendo em uma área de 2.843,38 hectares. Contudo, a exemplo de outras terras indígenas, o território da Terra Indígena Inhacorá sofreu alterações no decorrer do tempo, principalmente subtrações de áreas de terra consideráveis, conforme abordado no capítulo 4.

As fontes analisadas apontam que a primeira experiência com a educação escolar nesta Terra Indígena ocorreu com a presença de crianças na Colônia Estadual de Férias de Itaí e no Internato Rural Pedro Maciel, em 1957.

Em 1972 a FUNAI instalou a primeira escola na Terra Indígena Inhacorá, no mesmo ano que contratou os 19 alunos da primeira turma do Curso Normal Bilíngue³⁰ que haviam se formado em dezembro de 1971 para exercer a função de monitores bilíngues nos 3 estados da região sul do Brasil (Oliveira, 1999).

Arlindo Cipriano relata que estudou na primeira turma do Curso Clara Camarão: já havia concluído com êxito os estudos no Internato Rural Pedro Maciel, mas continuava na instituição até completar a idade mínima exigida para ingressar no ginásio em uma instituição na cidade de Ijuí. Nesse meio tempo, foi informado

²⁹ <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/3693>

³⁰ O Projeto Escola Normal Indígena Clara Camarão-ENICC, mais tarde chamado de Centro de Treinamento Profissional Clara Camarão-CTPCC, aconteceu na T.I Guarita, entre os anos de 1970 e 1980, a partir da parceria entre FUNAI, SIL (Summer Institute of Linguistics) e IECBL (Igreja Evangélica de Confissão Luterana). O curso tinha o objetivo de formar professores-monitores bilíngues Kaingang e Guarani, para que pudessem atuar como auxiliares dos professores brancos, que possuíam dificuldades em sua atuação devido a não falarem a língua indígena. A formação ofertada visava o “bilinguismo de transição”, em que a língua indígena seria utilizada no ambiente escolar nos primeiros anos de escolarização, de modo a contribuir com a introdução da língua portuguesa, que passaria a exercer um protagonismo crescente na escola indígena.

pelo diretor do Internato de que havia sido criado um curso de formação de professores indígenas na TI Guarita e que ele poderia estudar lá. Ele se formou nesse curso e atuou na TI Guarita por cerca de 10 anos. Em relação à atuação dos professores formados pelo Curso Clara Camarão na TI Inhacorá, o professor Irani Miguel relatou que a FUNAI contratou os professores-monitores Dário Sales e Gaudino Mineiro de Souza, na época residentes na TI Guarita, para trabalhar na escola da TI Inhacorá. Atualmente o professor Gaudino reside nessa comunidade, e o professor Dário retornou para Guarita.

Conforme Schweig (2018), a escola foi recebida com desconfiança na TI Inhacorá, devido ao histórico das relações entre Estado e povos indígenas e, também, porque os familiares (ou a comunidade – ou os dois) não viam com bons olhos o bilinguismo de transição. Ainda, segundo a autora, os professores-monitores, apesar de sua formação, não planejavam deixar de trabalhar a língua Kaingang e realizavam um movimento de visitar as famílias, explicar suas intencionalidades em relação à língua e pedir que mandassem seus filhos à escola.

As primeiras aulas começaram a ser ministradas na “casarona”. A escola “casarona” tinha esse nome porque era também a casa do chefe do posto do SPI/FUNAI. A “casarona” funcionou por cerca de quatro anos e mudou de lugar passando a ser uma pequena casa de madeira logo na beira do caminho principal da T.I, próxima à “entrada” da área, onde reside, atualmente, o senhor Natálio Cipriano. Nessa escola de madeira, houve até 50 crianças em uma mesma aula e durou cerca de 12 anos. Depois deste local, a escola passou a ser no mesmo local da atual E.E.E.F Marechal Rondon. No início apenas uma sala foi construída, e aos poucos foi sendo aumentada (Schweig, 2018, p.111).

Conforme Oliveira (1999), em 1993 teve início o Curso Supletivo de Formação de Professores Indígenas Bilíngues - Segundo Grau - Habilitação Magistério, no Centro Rural de Ensino Supletivo (CRES), localizado no município de Bom Progresso/RS, e em 1996 foram formados 22 professores Kaingang. Destes, 7 eram da TI Inhacorá, informa o professor Irani Miguel, que também fez essa formação. Ele ainda acrescenta que os 7 professores lutaram pela implementação do calendário diferenciado na Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Marechal Cândido Rondon, produziram apostilas para a alfabetização das crianças na língua Kaingang e contribuíram com a criação do Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhka Miguel. Estes 7 professores são concursados na rede estadual do Rio Grande do Sul e trabalham nas duas escolas da TI Inhacorá.

Ao contrário do Curso Clara Camarão, organizado a despeito da vontade dos indígenas e com objetivos que feriam seus interesses, o Curso Supletivo de Formação de Professores Indígenas Bilíngues (1993-1996) é fruto da mobilização da APBKG (Associação dos Professores Bilíngues Kaingang e Guarani), ONISUL (Organização das Nações Indígenas do Sul), COMIN (Conselho de Missão entre Povos Indígenas), CIMI (Conselho Indigenista Missionário) e UNIJUÍ (Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul) e tinha como objetivo

[...]formar professores indígenas bilíngues para atuarem no ensino de primeira à quarta série das comunidades Kaingáng do Sul do Brasil (PR, SC, RS), buscando garantir o direito deste povo a uma educação específica que lhes assegurasse e fortalecesse a própria identidade- respeitando, valorizando e resgatando seus métodos próprios de aprendizagem, sua língua e tradição cultural (Oliveira, 1999, p.58).

Entre os anos de 2001 a 2005, a partir da articulação da FUPF (Fundação Universidade de Passo Fundo), FUNAI (Fundação Nacional do Índio – atual Fundação Nacional dos Povos Indígenas) e UNIJUÍ (Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul) foi realizado o Vãfy- Curso de Formação de Professores Kaingang ou Guarani para o Magistério em Educação Escolar Indígena- Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Funcionaram de forma simultânea duas turmas de 50 alunos, sendo uma na TI Guarita e outra na TI Votouro, formando 80 professores Kaingang.

O Vãfy visava a formação de profissionais com:

[...] condições de conhecer e reconhecer formas de conhecimento distintas de diferentes sociedades e culturas; condições de promover um processo educativo baseado nas práticas, conhecimento e valores de suas sociedades; instrumentalizar sua ação pedagógica com metodologia apropriada para que os alunos do ensino fundamental possam construir conhecimentos a partir da realidade que os cerca; capacitar para atuarem na avaliação e formulação das propostas político-pedagógicas das escolas; capacitar para atuar na educação bilíngue e intercultural com vistas ao fortalecimento e valorização da língua indígena; permitir compreensão crítica dos processos de subordinação das sociedades indígenas aos Estados nacionais de origem europeia e os conflitos daí decorrentes. Um último objetivo consistia na contribuição para “o processo de construção de uma crescente autonomia dos programas de educação escolar indígenas e dos seus principais atores, os educadores indígenas” (FUPF, 2001 apud Antunes, 2012, p.85).

Conforme abordado com maiores detalhes no capítulo 4, na década de 1960 a TI Inhacorá teve seu território reduzido e uma área foi destinada a uma Estação Experimental. Em 12 de maio de 1994, a comunidade da TI Inhacorá, liderada pelo cacique Irani Miguel ocupou a sede administrativa da Estação Experimental exigindo

que o Estado desocupasse a terra e a re-anexasse ao território Kaingang. Após tratativas, em 19/10/1994 foi lavrado um termo de compromisso segundo o qual a comunidade já poderia assumir a posse da terra e, em um prazo de 90 dias o Estado deveria desocupar a área. Diante do descumprimento do acordo, em 18 de agosto de 1994 a comunidade retomou a área e todos os brancos foram retirados do território Kaingang (Colling, 2018).

Em conversa com Irani Miguel, sobre esse movimento que resultou na desobstrução da terra indígena, ele relata que utilizaram a estratégia de retirar o chefe da estação, Selvino Machado, o que faria com que os 17 funcionários também se retirassem. Conta que estava munido de documentos que comprovavam que aquela era uma área indígena e os utilizou na argumentação com o Selvino, mas este não os considerou e disse que Irani Miguel era muito jovem para estar lhe falando aquelas coisas, a que ele respondeu: “eu sou muito novo, mas o que manda agora é o papel, o que está escrito no papel que vai mandar hoje”. Na fala de Miguel, fica evidente a estratégia de utilização dos recursos dos brancos de modo a garantir seus direitos. Após muita luta, o território foi recuperado e a TI passou a integrar os 2.843,38 hectares atuais.

No processo de retomada, em dezembro de 1995, Ângelo Manhká Miguel foi assassinado e outros dez indígenas da TI Inhacorá foram feridos, em um conflito com Getúlio Viana, ex-funcionário da FUNAI que estava tomando posse do território indígena. Conforme relatos de moradores da comunidade e do administrador da FUNAI em Passo Fundo/RS³¹, o posseiro Getúlio Viana já havia ameaçado os indígenas em outros momentos. Na data do crime, a comunidade havia se reunido para fazer pressão para que o posseiro deixasse a terra indígena, mas foram recebidos com tiros.

No local onde estava localizada a Estação Experimental hoje funciona o Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhká Miguel, fruto de uma longa luta do povo Kaingang pela oferta de cursos de formação de professores Kaingang em uma perspectiva diferenciada e contínua.

³¹ https://documentacao.socioambiental.org/noticias/anexo_noticia/10601_20100331_110226.pdf

Em 29 de novembro de 2000, por meio do Parecer 950/2000 o Conselho Estadual de Educação³² manifestou-se a favor da criação da Escola Estadual de Ensino Médio-Escola de Formação de Professores Indígenas Kaingang Bilíngües e, em 05 de janeiro de 2001 foi publicado no Diário Oficial do estado do Rio Grande do Sul o decreto nº 40.569³³, que cria a Escola Estadual Indígena de Ensino Médio-Escola de Formação de Professores Indígenas Kaingang Bilíngües, que viria a ser o Instituto. No entanto, a luta pelo funcionamento da escola ainda continuaria por mais de uma década, iniciando suas atividades no ano de 2014.

Nesse período, várias correspondências foram trocadas, obras precisaram ser refeitas devido à ação do tempo e também a alguns furtos de fios que ocorreram em mais de uma década de morosidade na concessão de autorização para o funcionamento da escola, que se arrastou por quatro governos estaduais. São fatos que ilustram o desinteresse do Estado com a educação escolar indígena, em especial uma escolarização que foi gestada para contribuir com os interesses Kaingang.

Exemplo disso é o ofício enviado pela 21ª Coordenadoria Regional de Educação ao diretor geral da Secretaria de Educação do estado do Rio Grande do Sul, em que relata que a imprensa tem explorado negativamente o fato dos prédios destinados a Escola Estadual Indígena de Ensino Médio- Escola de Formação de Professores Indígenas Kaingang Bilíngües estarem abandonados, assim como diversas vezes o Ministério Público Federal de Santo Ângelo questiona o Estado sobre os motivos do abandono da obra. Informa ainda que “várias tentativas foram realizadas no sentido de otimizar esse valioso patrimônio até hoje completamente abandonado, porém não logramos êxito” e continua afirmando que

[...]com o passar do tempo o objetivo que motivou a construção daquela obra, perdeu o sentido e, atualmente sentimos que o prédio deverá ser destinado para Cursos de Capacitação, sendo que diversas entidades já manifestaram interesse em fazer parceria com a Secretaria de Educação com essa finalidade (OF.21a CRE/GAB/Nº180/08).

³² Disponível em:

<https://normativasconselhos.ifal.edu.br/normativa/pdf/CEED-RS_20170915093003pare0950.pdf>. Acesso em maio de 2021.

³³ Disponível em:

<<https://leisestaduais.com.br/rs/decreto-n-40569-2001-rio-grande-do-sul-cria-escola-estadual-indigena-de-ensino-medio-no-municipio-de-sao-valerio-do-sul>>. Acesso em maio de 2021.

O ofício é encerrado com a solicitação de uma reunião em São Valério do Sul entre 21ª CRE, Secretaria de Educação e entidades interessadas em fazer parcerias, com o objetivo de encontrar uma solução.

A partir desse ofício, vários aspectos podem ser destacados. Primeiramente, em nenhum momento se menciona os desejos dos indígenas: há o planejamento de uma reunião para deliberar sobre uma estrutura situada em uma TI, sem a presença de seus moradores, inclusive com a ideia de utilizar essa estrutura para o benefício dos brancos. Outro ponto a ser destacado é que ao dizer que agiram no sentido de otimizar o patrimônio, sem êxito, abre brecha para interpretações. Otimizar o patrimônio refere-se a colocá-lo em condições para ser concedida a autorização de funcionamento da escola? Além disso, não cita os motivos pelos quais não lograram êxito, sendo necessário destacar que a situação de abandono dos prédios devia-se à morosidade do próprio Estado, já que a estrutura já estava destinada à escola e era dele a responsabilidade pelo início -ou não- das atividades. Um terceiro aspecto gravíssimo é o desconhecimento das necessidades educacionais dos povos indígenas, demonstrado quando afirma erroneamente que a demanda por uma escola de formação de professores Kaingang havia sido suprimida, quando, na verdade, só fazia aumentar.

Foi necessário o Ministério Público Federal em Santo Ângelo instaurar uma Ação Civil Pública contra o estado do Rio Grande do Sul (nº 5001941-24.2010.404.7105) e, por meio de sentença proferida em 04/04/2011, estabelecer multa por cada dia em que a escola não estivesse funcionando para que o Estado agisse no sentido de tornar possível o início das atividades no Instituto.

Em 29 de dezembro de 2011 foi publicada no Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul a portaria 208/2011³⁴ que alterou o nome da Escola Estadual Indígena de Ensino Médio- Escola de Formação de Professores Indígenas Kaingang Bilingües para Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhká Miguel.

Penso que dar à escola o nome de uma pessoa importante para a comunidade da TI Inhacorá e que possui uma trajetória de luta é, além de uma homenagem, uma estratégia para que os jovens estudantes sejam constantemente lembrados da necessidade de resistir e talvez, que a escola seja um instrumento para fortalecer a resistência e de fortalecimento da ligação com a ancestralidade.

³⁴ Disponível em: <<https://www.diariooficial.rs.gov.br/diario?td=DOE&dt=2011-12-29&pg=84>>. Acesso em maio de 2021.

Bruno Ferreira (2020) observa que as escolas em terras Kaingang anteriores à década de 1990 visavam à assimilação dos povos indígenas e eram nomeadas de acordo com essa intencionalidade, de que a escola fosse um espaço de colonização, de esquecimento da cultura Kaingang: “os nomes das escolas evocavam a presença de pessoas alheias às histórias de lutas dos povos indígenas e até as que foram responsáveis por extermínios” (Ferreira, 2020, p.90-91).

Como resultado das lutas dos povos indígenas, a partir da década de 1990, os indígenas passam a ter o direito de pensar e decidir sobre as escolas em seus territórios. De acordo com Ferreira (2020, p.90-91), há uma preocupação em romper com as práticas educacionais violentas e assimilacionistas, e uma das primeiras ações foi a “mudança de denominações das escolas para nomes com importância nas lutas históricas que esse povo tem enfrentado ao longo de sua existência. São nomes que fortalecem sua resistência e começam a substituir os que representam a história dos colonizadores”.

Ferreira (2020, p.102) afirma que “[...] mesmo faltando muito que fazer nas escolas, renomeadas já representam o pensamento kaingang”. Em relação ao Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhka Miguel isso fica evidente, já que além de ter presente o nome de um guerreiro Kaingang, ao ser nomeado como um Instituto de *Educação Indígena*, os processos próprios de aprendizagem, a língua materna, a cultura e os conhecimentos Kaingang ocupam um lugar de destaque.

Além do Ensino Médio, o Instituto também atua na formação de professores Kaingang na modalidade Ensino Médio- Curso Normal Kaingang (formação docente concomitante ao Ensino Médio), Curso Normal Kaingang- Aproveitamento de Estudos (voltada aos alunos que já concluíram o Ensino Médio) e Curso Normal Kaingang- Complemento de Estudos (voltada para alunos que concluíram o Curso Normal e desejam a complementação em Educação Infantil). Todos os estudantes do Instituto são pertencentes ao povo Kaingang. No Ensino Médio, estudam apenas residentes da TI Inhacorá, por uma questão de logística, já que as aulas nessa modalidade são diárias, o que dificultaria o deslocamento de estudantes de outras comunidades. No entanto, a formação de professores está orientada pela Alternância Regular de Períodos de Estudos, de forma que recebe alunos das terras indígenas Monte Caseros, Guarita, Serrinha, Ligeiro, Foxá, Kandóia, Lomba do

Pinheiro, Nonoai, Salto Grande do Jacuí e Votouro, que ficam hospedados nos alojamentos do Instituto durante o tempo-escola.

Os estudantes do Ensino Médio- Curso Normal Kaingang frequentam as aulas em turno integral durante 15 dias e no restante do mês continuam seu processo formativo em suas comunidades. Os estudantes do Curso Normal Kaingang-Aproveitamento de Estudos e do Curso Normal Kaingang-Complemento de Estudos já possuem o Ensino Médio e cursam apenas os componentes curriculares voltados à formação docente, assim, frequentam as aulas em turno integral durante uma semana mensal e também continuam suas formações no tempo-comunidade.

A Alternância Regular de Períodos de estudos permite que professores que já estejam atuando também possam conciliar as atividades laborais com a sua formação. É comum que professores que tenham realizado o Curso Normal em escolas brancas optem por cursá-lo novamente no Instituto, devido ao seu caráter bilíngue e de valorização das epistemologias Kaingang.

A alternância de períodos de estudos como prática pedagógica do Instituto, fortalece a articulação da instituição com as diferentes comunidades Kaingang, o que revigora o Instituto, além de possibilitar ao estudante “praticar os conhecimentos aprendidos e pesquisar na sua comunidade de origem, contribuindo com o retorno dos conhecimentos pesquisados em benefício das comunidades e favorecendo para a manutenção de seus vínculos de pertencimento” (Regimento Do Instituto, p. 17).

Conforme mencionado anteriormente, além do Instituto, há na TI Inhacorá a Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Marechal Cândido Rondon, que possui turmas que vão da educação infantil ao 9º ano. Conforme Cipriano (2020), até o 3º ano, o ensino se dá na língua Kaingang e no 4º e 5º anos, a língua portuguesa passa a ser introduzida de forma oral pelos professores indígenas. A partir do 6º ano, o ensino é organizado por áreas de conhecimento e ministrado por professores indígenas e brancos, de modo que as aulas acontecem em ambas as línguas.

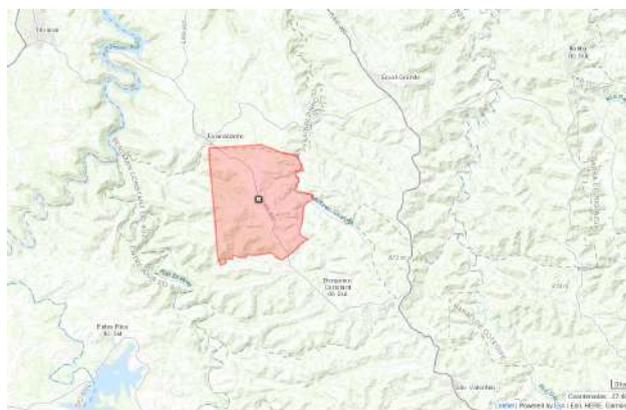
Interessante mencionar que a maioria dos estudantes que concluem o Ensino Fundamental na E.E.I.E.F. Marechal Cândido Rondon e desejam continuar estudando, o fazem no Instituto e muitos retornam à Marechal como professores estagiários ao final de sua formação no Curso Normal.

2.5.2 Terra Indígena Votouro

Mapa 3- Localização da TI Votouro no RS



Mapa 4- Terra Indígena Votouro



Fonte: Terras Indígenas no Brasil, disponível em: <<https://terrasindigenas.org.br>>

Segundo informações obtidas no Portal Kaingang, a Terra Indígena Votouro está localizada no município gaúcho de Benjamin Constant do Sul, possui uma população de 956 pessoas (Censo de 2010) e uma área de 3.041 hectares. Conforme abordado no capítulo 4, a TI Votouro, a exemplo de outras terras indígenas do RS, possui um histórico de redução de seu território por ações do governo estadual.

Segundo Rosa (2005), a TI Votouro é composta por 10 setores: Barra Seca, Campina, Granja, Fontin, Guabiroba, Linha Vicente, Palmeira, Tico Tico, Vinte e Quatro e Sede. A Sede é o setor mais populoso e onde estão localizadas as infraestruturas do Estado: posto de saúde, a sede do posto da FUNAI e a Escola Estadual de Ensino Médio Toldo Coroado.

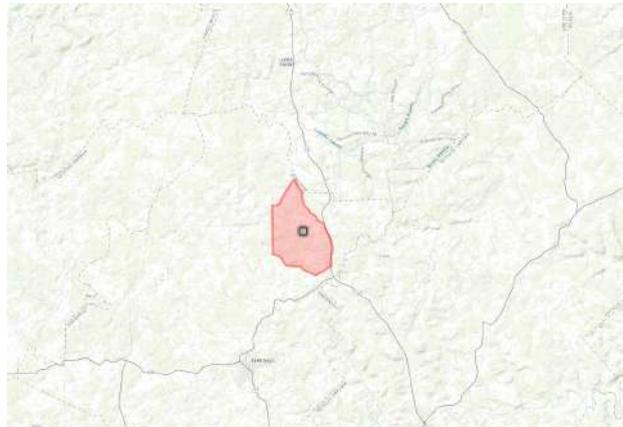
Visando a busca de recursos para a TI, a comunidade organizou-se em uma associação indígena, que no ano de 2003 contratou, entre outros funcionários, dois professores bilíngues e uma merendeira. A renda dos moradores da TI é proveniente da agricultura, da venda de artesanato e a realização de trabalhos fora da comunidade, como na colheita da maçã.

2.5.3 Terra Indígena Ventarra

Mapa 5- Localização da TI Ventarra no RS



Mapa 6- Terra Indígena Ventarra



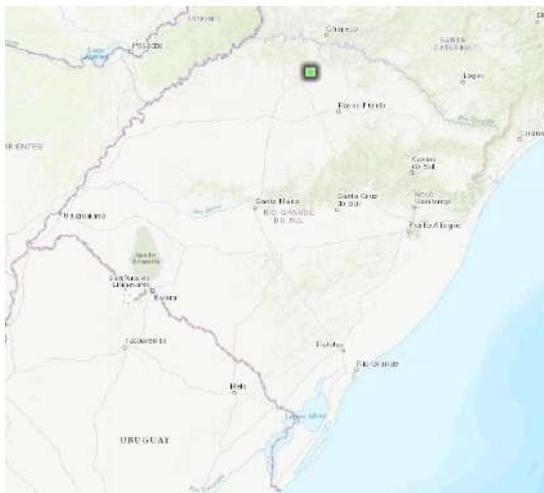
Fonte: Terras Indígenas no Brasil, disponível em: <<https://terrasindigenas.org.br>>

A terra indígena Ventarra está situada no município de Erebangó, possuindo uma área de 747,34 hectares e uma população de cerca de 210 pessoas (IBGE, 2010). Informações disponíveis no Portal Kaingang apontam que esse território foi originalmente demarcado em 1911 pelo governo do estado do RS. Entre os anos de 1962 e 1965 funcionários da Inspetoria de Terras de Erexim expulsaram seus habitantes originários. Em 1993 reinicia-se o processo de retomada deste território, cuja homologação da demarcação ocorreu em abril de 1998.

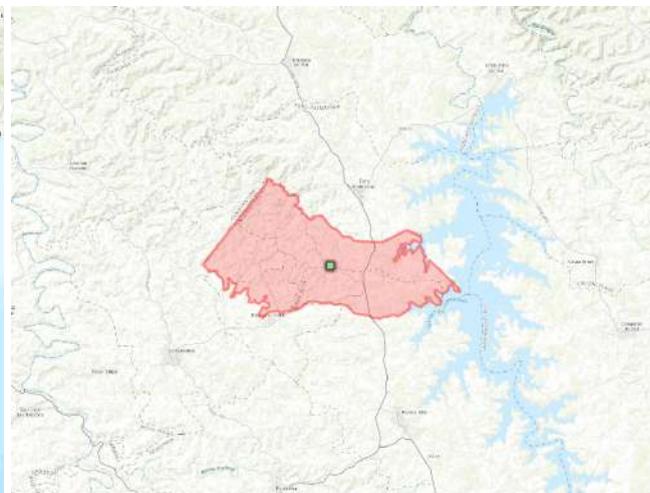
A partir de relatos do ancião Batista de Oliveira, o pesquisador Kaingang Joel de Oliveira (2016) registra que a primeira escola foi introduzida na TI Ventarra por volta de 1959, no governo de Leonel Brizola, sendo essa inserção compreendida por Batista de Oliveira como uma ferramenta que contribuiu com a redução do território. Mas, já na década de 1990, os documentos que haviam sido produzidos pela escola (como, por exemplo, as chamadas) são utilizados para comprovar que a presença Kaingang naquele território era anterior à dos colonos, auxiliando no processo de retomada da terra.

2.5.4 Terra Indígena Serrinha

Mapa 7- Localização da TI Serrinha no RS



Mapa 8- Terra Indígena Serrinha



Fonte: Terras Indígenas no Brasil, disponível em: <<https://terrasindigenas.org.br>>

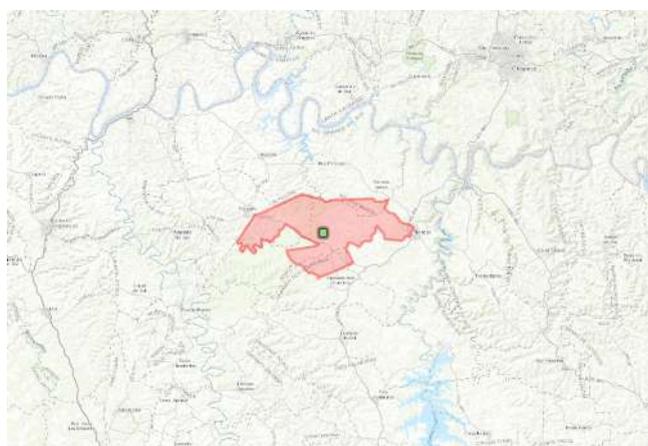
Conforme dados disponíveis no Portal Kaingang, a demarcação original deste território, com 11.950 hectares, aconteceu em 1857, pelo agrimensor Francisco Rave, cumprindo ordem do presidente da Província, Jerônimo Francisco Coelho. Em 1911 e 1912 ocorrem novas demarcações, que vão separar a terra indígena Nonoai e Serrinha em duas áreas e, nesse processo, há uma redução de 90% do território originalmente demarcado. Em 1941 há nova redução, sendo destinada 6.623 hectares para uma Reserva Florestal. Ainda na década de 1940 mais de 600 hectares são reconhecidas como ocupadas por não indígenas antes de 1912, data da primeira demarcação, resultando no esbulho desse território. Em 1961 o território da Serrinha era de 4.725 hectares, contudo, a Secretaria de Agricultura do RS procedeu com a tomada da terra e a sua divisão em lotes coloniais, o mesmo que aconteceu com a “Reserva Florestal”. No final da década de 1990, o povo Kaingang retoma seu território, que atualmente é de 11.752 hectares. A população em 2010 era de 2.365 kaingang.

2.5.5 Terra Indígena Nonoai

Mapa 9- Localização da TI Nonoai no RS



Mapa 10- Terra Indígena Nonoai



Fonte: Terras Indígenas no Brasil, disponível em: <<https://terrasindigenas.org.br>>

A terra indígena Nonoai passa a fazer parte da territorialidade deste trabalho por intermédio de José Lopes (José Orestes Nascimento Lopes), que esteve no Internato entre os anos de 1960 e 1962.

Atualmente o território da TI Nonoai é de 19.830 hectares. Assim como ocorreu com as outras terras indígenas Kaingang, a TI Nonoai também possui um histórico de redução de território. A área originalmente demarcada, em 1911 era de 34.907,6 hectares, cerca de 10% da área original, localizada entre os rios Uruguai, Passo Fundo e Rio da Várzea, conforme a medição realizada pelo agrimensor Francisco Rave, sob as ordens de Jerônimo Francisco Coelho, presidente da Província. Em 1949 o governo do estado do RS destina 19.998 hectares para uma reserva florestal do Estado e, destes, 2.499 hectares são transformados em lotes coloniais em 1962. Em 1964 a empresa Agro-Pastoril Alto Uruguai (irmãos Dall’Asta) comprou supostos “direitos” e ocupou em torno de mil hectares da área indígenas, autorizados por um mandado de “reintegração de posse”.

Um aspecto em comum entre as terras indígenas de origem das crianças que frequentaram o Internato Rural Pedro Maciel e a Colônia Estadual de Férias de Itaí é a extinção ou redução de seus territórios, inclusive no período em que as crianças Kaingang frequentaram as referidas instituições. Do mesmo modo, compartilham histórias de luta pela retomada dos territórios. Na segunda parte deste trabalho, a presença Kaingang no Internato Rural Pedro Maciel e na Colônia Estadual de Férias

de Itaí é detalhada, assim como são promovidas reflexões sobre as intersecções entre escolarização, trabalho e redução dos territórios indígenas.

**PARTE II- A PRESENÇA KAINGANG NA COLÔNIA ESTADUAL DE FÉRIAS DE
ITAÍ E NO INTERNATO RURAL PEDRO MACIEL**

3 O INTERNATO RURAL PEDRO MACIEL E A COLÔNIA ESTADUAL DE FÉRIAS DE ITAÍ

Eles foram levados em dois jipes. Quando eles partiram, os seus pais começaram a chorar, porque eles não queriam deixar eles ir, mas o diretor deste órgão dizia para os pais que quem não deixasse seu filho ir iria preso na cadeia por cinco dias. Ele conta que quando chegaram naquele local tinha várias crianças brancas e quando desceram todos choraram muito sem parar e o diretor deste órgão puxava as suas orelhas para eles parar de chorar. Após tudo isso as pessoas, mesmo as professoras e as crianças brancas, se aproximavam deles e começaram a falar com eles e eles ficavam quietos porque não sabiam o que estavam falando. Ele diz que muitas das crianças indígenas ficaram doentes e fracas porque não comiam as comidas deles e ao mesmo tempo sentiam falta dos seus pais. O ensino era muito diferente. [...] Ainda o Sr. Antônio fala que com o passar do tempo alguns pais visitavam as crianças e quando alguns pais ficavam sabendo o caminho e o local para chegar a esse internato, alguns pais começaram a roubar seus filhos deste internato ou mesmo desta escola. Quando a escola comunicava ao diretor do SPI a ausência das crianças, o diretor comunicava a liderança para verificar se os pais destas crianças roubadas estavam na comunidade. Se as crianças eram achadas, eram levadas de volta para o internato, enquanto que os pais sofriam castigos na comunidade indígena. Seu Antônio ainda fala que isto fez com que muitos pais fugissem com os seus filhos para fora da comunidade, para que os filhos deles não fossem levados para este internato. Após tudo isso depois de seis anos e quando voltaram para a nossa comunidade, muitas crianças falavam das crianças que tinham ficado no internato que eram brancas e diziam que não eram mais indígenas [...] (Antônio Cipriano, em relato a Miguel, 2015, p. 32-33).

O relato acima, registrado por Irani Miguel, refere-se às memórias de Antônio Cipriano a respeito do período em que frequentou a Colônia Estadual de Férias de Itaí e o Internato Rural Pedro Maciel.

A seguir, de forma breve, menciono algumas características dos internatos e as experiências dos povos indígenas brasileiros com essas instituições, seguido de um breve histórico e contextualização da Colônia Estadual de Férias de Itaí e do Internato Rural Pedro Maciel. Na sequência, apresento dados a respeito da presença Kaingang nesses espaços.

3.1 POVOS INDÍGENAS E INTERNATOS NO BRASIL

Os internatos podem ser considerados instituições totais, termo cunhado por Goffman (1961, p.11), e conceituado “como um local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada”.

De acordo com as características das instituições totais, apontadas por Goffman (1961), todos os aspectos da vida acontecem em um mesmo lugar; as atividades são realizadas juntamente com um grupo de pessoas, tratadas da mesma forma e que devem fazer as mesmas coisas, ao mesmo tempo. O controle do tempo é outra característica deste tipo de instituição: há horários para a realização de cada atividade, há um cronograma/sequência de ações que devem ser realizadas em cada período do dia e, esse cronograma é imposto de cima para baixo, embasado em um sistema de regras e com funcionários que se ocupam em fazer com que estas regras sejam seguidas.

Os castigos e as recompensas também estão presentes nos internatos:

Os castigos são definidos como consequências de desobediência às regras. Um conjunto de tais castigos é formado pela recusa temporária ou permanente de privilégios ou pela eliminação do direito de tentar consegui-los. De modo geral, os castigos enfrentados nas instituições totais são mais severos do que qualquer coisa já encontrada pelo internado em sua vida fora da instituição. [...]. Os castigos e privilégios são modos de organização peculiares às instituições totais (Goffman, 1961, p. 51).

Apesar das características singulares, a Colônia Estadual de Férias do Itaí e o Internato Rural Pedro Maciel não foram experiências isoladas. Conforme será abordado detalhadamente no capítulo 4, inserem-se em um contexto em que os povos indígenas eram percebidos pelo governo e pela sociedade como empecilhos ao desenvolvimento capitalista. Nesse sentido, a escolarização é uma das ferramentas utilizadas com o intuito de destituí-los da identidade indígena e, no processo, também de seus territórios. Assim sendo, as histórias de muitos povos indígenas brasileiros são marcadas pela escolarização e, em algumas situações, na forma de internatos.

Conforme mencionado anteriormente, esse fato ainda é desconhecido por parcela significativa da população. Arrisco dizer que além das populações que viveram esses traumas, juntamente com alguns aliados, poucas são as pessoas que sabem e possuem sensibilidade para reconhecer e nomear as violências cometidas pelo Estado através da escola (nesse caso os internatos) e, em algumas situações, também pela Igreja.

Inspirada na minha experiência no Canadá, em que por diversas vezes ouvi que “a verdade vem antes da reconciliação”, escolho trazer uma breve contextualização dos internatos para indígenas no Brasil, ou da presença indígena

em internatos que não foram criados especificamente para atender aos povos originários, como é o caso das instituições que ocupam lugar central neste estudo. Trata-se de uma contextualização ainda limitada, que não dá conta de mapear a real dimensão das experiências dos povos indígenas com esse tipo de instituição, haja vista que minha fonte são os trabalhos acadêmicos. Apesar dos povos indígenas serem um dos povos mais pesquisados do planeta, como nos lembra Linda Tahiwai Smith, ainda são incipientes as pesquisas sobre a história da educação escolar e, no caso brasileiro, dos internatos.

No que se refere à história da educação do povo Kaingang, além do Internato Rural Pedro Maciel e da Colônia Estadual de Férias de Itaí, podemos citar o Centro de Treinamento Profissional Clara Camarão (CTPCC), na Terra Indígena Guarita, que entre as décadas de 1970 e 1980 desenvolveu cursos de formação de monitores indígenas bilíngues³⁵. Mais recentemente, temos o exemplo do Instituto Estadual de Educação Indígena, que conforme mencionado no capítulo 1, trabalha com a formação de professores Kaingang a partir da valorização da língua e cultura Kaingang³⁶.

Conforme Belfort (2023, p.46), Andila Kaingang menciona que na mesma época de funcionamento do Centro de Treinamento Clara Camarão, por ela frequentado, “algumas de suas irmãs e outras meninas da aldeia haviam ido estudar em Sarandi, no Rio Grande do Sul, em uma escola chamada Lar da Menina, assim como em Passo Fundo, em colégios já reconhecidos na época, como o Notre Dame”. Essa informação reitera que muitas experiências de escolarização indígena somente são conhecidas por aqueles que vivenciaram essas situações. Na medida em que estudos como este são desenvolvidos e aumenta o número de indígenas nas universidades, abrem-se possibilidades de novos capítulos da história da escolarização indígena, para que suas violências e resistências sejam desveladas e talvez, enquanto sociedade, possamos caminhar em direção à reparação.

Segundo Costa (2021), nas regiões norte e centro-oeste do Brasil, crianças das famílias linguísticas Tukano Oriental, Aruak e Maku frequentaram internatos salesianos. Fundada por Dom Bosco, na Itália, os salesianos são membros da Sociedade de São Francisco de Sales, tendo iniciado sua atuação no Brasil em

³⁵ Mais informações sobre Centro de Treinamento Profissional Clara Camarão (CTPCC) em Oliveira (1999) e Antunes (2012).

³⁶ Mais informações sobre o Instituto Estadual de Educação Indígena em Colling (2018).

1883, no Rio de Janeiro, e no ano de 1984 estabeleceram-se no estado do Mato Grosso e em 1916, na região do Rio Negro, AM, onde abriram 9 postos missionários, destes, 7 possuíam internatos para crianças indígenas, quais sejam: São Gabriel da Cachoeira (1916), Taracuá (1923), Barcelos (1926), Iauareté (1929), Pari-Cachoeira (1940), Santa Isabel (1947) e Içana (1953).

Nos internatos salesianos havia a separação das crianças por sexo, sendo que os internatos masculinos eram dirigidos pelos padres e irmãos e os femininos pelas freiras. A escola funcionava de primeira à quarta série e os professores eram padres e irmãos salesianos, bem como freiras, sendo que os egressos eram recrutados para atuarem como professores. Apesar de serem internatos de ordem religiosa, recebiam subsídios do governo estadual e federal (Costa, 2021).

Assim como acontecia em outros internatos, havia um rígido controle do tempo, com horários pré-determinados para a realização de cada atividade. De acordo com Costa (2021), a partir dos 8 anos as crianças eram recrutadas pelos salesianos para frequentarem os internatos. Para isso, os próprios religiosos deslocavam-se entre os povoados que ficavam longe da sede da missão e faziam um trabalho de convencimento dos chefes e dos familiares das crianças sobre as vantagens da educação no internato. A respeito da opinião dos pais sobre os internatos, Costa (2021, p. 8) infere que a

aquisição dos conhecimentos escolares era encarada pelos pais como uma forma de obter uma parcela do poder dos brancos e, dessa forma, as futuras gerações estariam mais preparadas para estabelecer relações intersocietárias em condições menos desiguais, de modo a minorar o duro sofrimento enfrentado pelos antigos nas mãos dos brancos.

O autor destaca que muitas famílias, visando a proximidade com suas crianças, foram residir e formaram povoados perto desses internatos, contribuindo para o esvaziamento das aldeias.

O professor e importante intelectual do povo Baniwa, Gersem dos Santos Luciano (2011), conta que também estudou em internatos salesianos e, mesmo apontando que foram vivências decisivas na sua vida pessoal, profissional e de militante, destaca que foram anos muitos difíceis: além do afastamento de seus familiares, sua comunidade, do modo de vida tradicional, o internato foi um espaço onde sofreu diferentes formas de violência, entre elas, maus-tratos, castigos físicos e repressão moral.

Dentre as inúmeras violências sofridas, Gersem Baniwa relata que eram proibidos de falar a língua materna nas dependências internas e externas do internato e um dos castigos ao descumprimento dessa regra consistia em colocar no peito um pedaço de madeira amarrado por uma corda, onde estava escrito *eu não sei falar português*. Deveria permanecer com esse letreiro até que outro interno falasse a língua indígena, quando o instrumento de castigo era passado a essa pessoa. Segundo Luciano (2011, p.144) “a placa provocava pavor e extremo constrangimento, uma vez que na época admitir não falar português, ou falar só língua indígena era identificado como um animal, sem alma, sem educação, pagão, atrasado e anti-patriótico”.

Os Capuchinhos também possuem um histórico de tentativas de civilização e imposição religiosa por meio de internatos para crianças indígenas nas regiões norte e nordeste do Brasil. No Maranhão, havia dois internatos para meninos e meninas indígenas na colônia de São José da Província do Alto Alegre. No estado do Pará, contando com a autorização e apoio do governo estadual, também funcionaram, no período de 1898 a 1921, dois internatos para meninos e meninas indígenas (Rizzini; Schueler, 2011).

3.2 A COLÔNIA ESTADUAL DE FÉRIAS DE ITAÍ NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO RURAL NO RS NAS DÉCADAS DE 1950 E 1960

Considerando que o Internato Rural Pedro Maciel e a Colônia de Férias de Itaí não foram criadas com o objetivo inicial de receber estudantes indígenas e que as atividades que ali ocorriam seguiam as orientações disponibilizadas pelo estado do RS às escolas rurais e às colônias de férias, é importante contextualizar a educação Rural no RS, especialmente nas décadas de 1950 e 1960.

A Colônia Estadual de Férias de Itaí e o Internato Rural Pedro Maciel, abordados nesta tese, localizam-se no município de Ijuí (noroeste do estado do Rio Grande do Sul), mais precisamente, na localidade de Itaí. Conforme Lazzarotto (1984), Itahy é um nome de origem tupi-guarani: Ita: pedra e y: água, assim como Ijuhy: rio das águas divinas (y: rio, água; ju: áureo, perene, completo, divino, perfeito, nobre) ou rio das abelhas divinas (ei: abelha; ju: áureo, perene, completo, divino, perfeito, nobre; y: rio, água).

A partir da origem dos nomes dos lugares, é possível apreender que os primeiros habitantes deste território são os povos indígenas. Na região também foram encontradas cerâmicas e instrumentos de pedra pertencentes ao povo Guarani, indicativo da presença ancestral indígena nessa terra (Lazzarotto, 1984).

O município de Ijuí está localizado a 84 Km do Sítio Arqueológico de São Miguel Arcanjo e, conforme Lazzarotto (1984), no período em que os jesuítas fundaram a Missão, as matas que cobriam o município de Ijuí ficaram sob a jurisdição da redução de Santo Ângelo Custódio e delas eram extraídas a erva-mate. Após a expulsão dos jesuítas, os portugueses ocuparam a região e as terras foram apropriadas por estancieiros. “Parece que foi o caso do local onde está Itaí, que antes de ser comprada por colonos, pertenceu ao Capitão Osório Ilgenfritz que era dono do Itaí até Catuípe” (Lazzarotto, 1984, p.13).

Ainda conforme Lazzarotto (1984), em 1933 João Patrício Maciel chegou à cidade de Ijuí, ao que parece motivado pelos comentários que se espalharam a respeito da qualidade e propriedades medicinais da água da localidade de Itaí, que era chamada de “Água Santa”, principalmente após um morador colocar barro em uma ferida e relatar uma rápida cura. A partir de um teste com Fenofaleína, João Patrício Maciel percebeu tratar-se de uma água alcalina e enviou uma amostra para seu filho Pedro Maciel, médico em Porto Alegre, que a encaminhou para análise laboratorial e diante do resultado que apontava tratar-se de água mineral alcalina potável, deu o aval para que o seu pai adquirisse as terras onde estava localizada a fonte de água.

De acordo com Lazzarotto (1984), consta no relatório do município de Ijuí do ano de 1934 que a fonte estava sendo explorada pela firma Dr. Pedro Maciel e Cia, na Linha B (no relatório do ano seguinte a localidade já é denominada Itahy), na margem direita do Rio Ijuí. O local recebia número significativo de visitantes, muitos devido à indicação de médicos (principalmente de Porto Alegre), que acreditavam nos benefícios da água para o tratamento de seus pacientes. A maioria dessas pessoas hospedavam-se em um hotel de propriedade de Pedro Maciel, que além de piscinas, contava com serviços de médico, fisioterapeuta e um cozinheiro que preparava os alimentos dos pacientes conforme as restrições e prescrições médicas. Este hotel chegou a ser conhecido como “Hotel da Saúde”, mas além dos doentes, também hospedava as pessoas que vinham jogar no Cassino de Itaí.

A educação escolar na Linha B - Margem Direita (mais tarde chamada de Itahy e, posteriormente, Itaí) inicia-se em 1929, quando os colonos da região contrataram um professor para ensinar seus filhos a ler e escrever, situação que na época era comum em locais onde o estado ou o município não mantinham escolas (Lazzarotto, 1984).

Em 1939 o Grupo Escolar Itaí iniciou suas atividades, ocupando um prédio que havia sido construído para ser um hotel. As correspondências expedidas pela direção ao longo dos anos denotam inúmeras dificuldades relacionadas ao funcionamento da escola: número insuficiente e frequentes substituições de professores, recursos financeiros e materiais limitados, inclusive no que se refere aos materiais didáticos disponíveis. No período entre 31 de outubro de 1945 a julho de 1946 não há registros que indiquem o funcionamento do Grupo Escolar Itaí (Lazzarotto, 1984).

Em 1946, as professoras Tereza Mazzei Tarragô³⁷ e Dora Maria Araújo Weck³⁸ foram designadas pela Delegacia Regional do Ensino da 9ª Região, Cruz Alta, para assumir o Grupo Escolar Itaí. Tereza Tarragô, designada diretora do Grupo Escolar, diante de sua inexperiência acerca do funcionamento e gestão de uma Colônia de Férias, deslocou-se até Porto Alegre para visitar uma instituição desse tipo e receber instruções a respeito (Lazzarotto, 1984).

Ainda em 1946, o Grupo Escolar do Itaí mudou de endereço, passando a ocupar o prédio do antigo hotel do Sr. Antônio Baggio, que na época estava abandonado e servindo de depósito e era então de propriedade de Pedro Maciel. Após algumas reformas necessárias para que a estrutura pudesse atender as necessidades da escola durante o período letivo e também da Colônia de Férias (no

³⁷ Conforme informações obtidas por Lazzarotto (1984) no Fichário do Corpo Docente e demais funcionários do Grupo Escolar Itaí, disponível no arquivo da Escola de 1º Grau Pedro Maciel, Tereza Tarragô nasceu na cidade gaúcha de Tupanciretã e estudou na Escola Santíssima Trindade, na cidade de Cruz Alta, onde se formou em 1940. Foi em sua cidade natal que iniciou sua carreira docente, havendo o registro de duas promoções em curto período: em 1942 assume o cargo de sub-delegada escolar municipal e em 1943 é promovida a orientadora do Ensino Municipal. Em 1946 passa a fazer parte do quadro de professores da rede estadual de ensino, assumindo a vaga no Grupo Escolar Itaí (que posteriormente funcionaria o Internato e a Colônia de Férias- instituições que tiveram Tereza Tarragô como diretora). De acordo com Lazzarotto (1984, p.45), "A profa. Tereza foi a agente principal de tudo o que se realizou com referência ao ensino e a educação em Itaí, desde a sua chegada até que entregou o cargo a 8 de julho de 1967".

³⁸ Também natural de Tupanciretã, foi colega de trabalho de Tereza Tarragô nesta cidade. Quando foi nomeada para trabalhar em Itaí, Tereza pediu que Dora a acompanhasse, o que ela aceitou, sendo nomeada para Itaí, onde atuou como professora e auxiliar de Tereza na direção do Internato e da Colônia de Férias (Lazzarotto, 1984).

recesso de verão), em julho iniciaram-se as aulas do Grupo Escolar Itaí, contando com 85 alunos, que no mês de setembro já haviam aumentado para 120. A escola tinha turmas de 1ª a 5ª série, no turno matutino e vespertino, cujas aulas eram ministradas pelas professoras Teresa Tarragô e Dora Weck (Lazzarotto, 1984).

No ano de 1947 o Grupo Escolar do Itaí passou a chamar-se Grupo Escolar Madre Estanislá, em homenagem a uma Madre Franciscana de Porto Alegre a quem uma filha de Pedro Maciel tinha afeição (Lazzarotto, 1984).

Em 5 de janeiro de 1947 foi inaugurada a Colônia Estadual de Férias de Itaí e, em 11 de janeiro do mesmo ano, teve início a primeira turma, com 39 meninas que estavam no colegial em Porto Alegre, para onde retornaram em 28 de janeiro.

A Colônia Estadual de Férias de Itaí fazia parte de um conjunto de colônias de férias destinadas a estudantes de escolas públicas no Rio Grande do Sul.

Em início de 1946, o Dr. Pedro Maciel envidou esforços para criar uma Colônia de Férias no Itaí, que foi referendada pelo então Secretário de Educação e Cultura, o Dr. Francisco Brochado da Rocha (era interventor estadual Sylon Rosa). As colônias estavam afetas a Superintendência de Ensino Primário, então, dirigida pela profa. Almerinda Veríssimo Correa[...] (Lazzarotto, 1984, p.45).

Nos séculos XIX e XX estava em vigor no Brasil políticas de cunho eugenista e higienista, de formação de um “homem ideal”, da qual faziam parte as colônias de férias destinadas a estudantes pobres de escolas públicas. De acordo com Diwan (2007, p.10), a eugenia tinha como objetivo “implantar um método de seleção humana baseada em premissas biológicas [...] através da ciência, que sempre se pretendeu neutra e analítica”. A eugenia teve influência das “ideias sobre superioridade, natureza e sociedade que foram construídas ao longo dos séculos pelo pensamento ocidental” (Diwan, 2007. p.21). Ainda de acordo com a autora, os higienistas “pregam a higiene moral da sociedade. Não somente a saúde, mas também a conduta passa a ser objeto de estudo da higiene” (Diwan, 2007. p.36), e a escola era percebida como um importante dispositivo capaz de, por meio da educação moral e higiênica, irradiar os princípios defendidos por estes movimentos.

No Rio Grande do Sul, em dezembro de 1938 foi criada a Secção de Higiene Escolar, ligado ao departamento Estadual da Saúde e nomeados 6 médicos inspetores-escolares para atuar na região de Porto Alegre. Dentre suas atribuições, a orientação higiênica e dietética das colônias de férias, avaliação antropométrica dos colonianos, providenciar atendimentos de emergência, assim como selecionar

estudantes para as colônias de férias, considerando alguns critérios, quais sejam: “exclusão de portadores de moléstias contagiósas, de distúrbios psíquicos e nervosos; - situação econômica-social do aluno e - informações do professor da aula” (Licht, 2003, p. 12). Aqui, mais uma vez, se faz perceber o cerne higienista e eugenista desta política.

Ainda conforme Licht (2003), nesse período a assistência religiosa às colônias de férias era realizada pelo monsenhor e também assistente da Delegacia de Ensino da capital, Nicolau Marx.

Licht (2003, p. 12), aponta que para Gaelzer, coordenador das colônias de férias, estas deveriam constituir-se em "um programa completo de atividades físicas, recebendo ao mesmo tempo, instruções sobre alimentação, comportamento nos acampamentos de verão, natação, jogos e navegação".

No artigo “Colônia de Férias”, publicado na Revista do Ensino de maio de 1942, o médico escolar Gaspar Ochoa defendeu a importância das colônias de férias para a “educação completa dos organismos juvenis”, ao mesmo tempo em que menciona os perigos a que as crianças podem ser expostas durante o período de férias, sem a supervisão da escola:

Nestas condições, pouco aproveitam as crianças no que concerne à saúde e desenvolvimento físico, e nada lucram com o repouso intelectual. E, o que indubitavelmente é muito pior, podem adquirir maus hábitos, tornarem-se indolentes, irascíveis, invejosos, quando não são vítimas imbecis dos instintos baixos e primários. Por motivos óbvios, esses inconvenientes verificam-se principalmente entre a população infantil dos bairros menos favorecidos pela fortuna (Ochoa, 1942, p.6).

No referido artigo, Ochoa também cita o professor José Alfredo Menezes que, inspirado nas ideias publicadas no livro *The Daily Vacation Bible School Guide*, enumera algumas atividades que são consideradas perigosas para os escolares durante as férias, dentre elas, as más companhias, formação de maus hábitos, vagabundagem, abandono da rotina escolar, vão ao cinema e cafeterias, adquirem atitude irreverente e desobediente, passam a noite fora de casa e “não conservam suas mentes limpas e suas memórias treinadas”. Ochoa defende que “para evitar esses males e prolongar a influência educativa da escola, nutrindo espiritualmente as crianças, e fortalecendo-as fisicamente, nada melhor do que a colônia de férias” (Ochoa, 1942, p.6).

Em janeiro de 1941, sob a direção do Tenente Max H. Hank (ligado ao departamento de Educação Física), aconteceu uma colônia de férias em Farroupilha, atendendo 65 meninos, estudantes de 24 escolas de Porto Alegre, escolhidos por Poli Marcelino Espirito, que além de ocupar o cargo de médico chefe de Higiene Escolar, atuou como médico nessa colônia. Também fizeram parte da equipe a professora Joaquina Muniz Reis, na função de dietista, assim como “outros empregados encarregados da disciplina e da higiene dos alojamentos” (Ochoa, 1942, p.6). A Colônia de Férias visava contemplar aspectos relacionados à saúde e à educação moral, intelectual, cívica e física dos estudantes e, nesse sentido, havia um cronograma que previa as atividades (e seus respectivos horários-duração) a serem realizadas diariamente, conforme será abordado com maior detalhamento no capítulo 4.

Em relação à saúde, é pertinente destacar a preocupação com o peso das crianças. Na reportagem publicada na Revista do Ensino, Ochoa relata que na Colônia de Férias de Farroupilha no período de 19 de janeiro a 1º de fevereiro,

os escolares aumentaram de peso, na proporção de 306 gramas na 1ª semana e 1.044 gramas na segunda. Isto quer dizer que 94% das crianças aproveitaram o bom regime alimentar, posto que apenas 4 não acusaram aumento. Houve um escolar que acusou o notável acréscimo de dois quilos e meio (Ochoa, 1942, p.7-8).

Em todos os relatórios da Colônia Estadual de Férias do Itaí havia uma seção dedicada à pesagem das crianças, onde eram registrados o seu peso no início e no final da Colônia de Férias, sendo que o peso da maioria aumentava ligeiramente. As crianças também possuíam acompanhamento médico periódico durante o período em que estavam em Itaí.

No Relatório da Colônia de Férias de 1951 é possível identificar que os objetivos da instituição estavam alinhados com aqueles definidos para as colônias de férias em nível estadual. É relevante salientar que a análise dos documentos da Colônia Estadual de Férias de Itaí não indicou significativas mudanças em suas intenções e *modus operandi* ao longo das décadas em que esteve em funcionamento. No que se refere à presença indígena nesta instituição, obviamente que possui especificidades -abordadas ao longo deste trabalho- contudo, é necessário destacar que se insere em um contexto eugenista que, guardadas as devidas proporções, a institucionalização das crianças também estava direcionada e afetava outros grupos sociais.

Nossa colônia não tem por finalidade somente o problema da fartura nestes quinze dias para as crianças, não. Mais do que tudo, paira em nosso espírito de mestres a idéia central de existencia humana moral da criança. Por isso buscamos na quinzena que êsses pobresinhos vêm para aqui, dar-lhes não só o conforto físico de que tanto precisam, **mas também, fortificar-lhes o espirito modelando-lhes a alminha, dando-lhes bons hábitos e procurando pelo exemplo e pela palavra, gravar para tôda a vida, nos seus cerebrozinhos infantis, uma lição de Amor e de Moral que lhes sirva para a vida tôda...** Si os modernos pedagogos citam o quanto é definitivo para um pequeno um momento bom ou mau na sua vida de crianças desajustadas, quanto não [?] para êles uma quinzena de paz, de fartura, de carinho e de bons exemplos? E ao finalizarmos êste nosso comentário, deixamos aqui, mais uma vez, o nosso agradecimento ao Sr. Capitão Sofia pela confiança que em nós depositou— confiança esta que desejamos jamais desmerecê-la. Também ao professor Dr. Ney Duarte da Luz agradecemos o muito que fez em benefícios de apoio moral e financeiro a nossa Colonia (Relatório da Colônia de Férias de 1951. Grifos meus).

Esse excerto nos auxilia a perceber que os objetivos da Colônia de Férias dividem-se em duas instâncias: a primeira, de ordem mais prática, palpável e imediata, refere-se às condições materiais e de saúde física dos colonianos, onde o fornecimento de alimentos e acompanhamento médico são centrais. Esse aspecto é registrado e mensurado pelas fichas de pesagem, pelos cardápios e lista de compras de mantimentos e os registros de acompanhamento médico dos estudantes, levados ao conhecimento da mantenedora por meio dos relatórios enviados periodicamente. O segundo aspecto, trata-se da formação moral, cívica, a criação/adequação de hábitos e comportamentos considerados adequados. É a formação do cidadão ideal.

3.3 O INTERNATO RURAL PEDRO MACIEL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO RURAL NO RS NAS DÉCADAS DE 1950 E 1960

O Internato Rural Pedro Maciel foi criado pelo governador do estado do Rio Grande do Sul, Ernesto Dornelles, por meio do decreto 4.188 de 30 de setembro de 1953, tendo iniciado suas atividades no mês de março do ano seguinte. A instituição estava sob a responsabilidade da Superintendência do Ensino Rural, que havia sido criada em 1951 pelo decreto estadual nº 1782, e era um órgão técnico da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Sul (SEC). Entre as atribuições da Superintendência estavam a criação e localização de escolas rurais e de escolas rurais normais, assim como a promoção de cursos visando a formação e qualificação

pedagógica. Era, também, responsável pela publicação da Revista de Educação Rural da SEC, que destinada aos professores de escolas rurais, visava fornecer a este público suporte teórico e metodológico e prático.

Conforme o decreto 4.850, de 29 de janeiro de 1954, que aprova o Plano de Ensino Rural, as finalidades do Ensino Rural eram:

- I- Facultar a compreensão do significado humano e social do trabalho rural e contribuir para a melhoria das condições de vida no ambiente em que o mesmo se processa.
- II- Proporcionar conhecimentos e técnicas necessários à vida e ao progresso nas zonas rurais.
- III- Manter o amor à terra e às atividades tendentes a fazê-la produzir, demonstrando a eficácia do trabalho agro-pecuário, realizado em bases científicas.

O Art. 4º do mesmo documento aponta as ações que devem ser realizadas pela escola, a fim de desenvolver o ensino rural, sendo evidente a centralidade do trabalho, como pode ser percebido pelo excerto que segue:

- I- Melhorar social, econômica e culturalmente as populações do interior, para isso constituindo-se em centro de educação e trabalho.
[...]
- III- Estimular no educando hábitos de trabalho, de iniciativa e de cooperação.
[...]
- VII- Criar nos alunos a consciência da nobreza do trabalho e a dignificação da vida rural.
- VIII- Ensinar o valor social e econômico da terra e fazer o aluno praticar o seu aproveitamento racional.
- IX- Ministrando, concomitantemente, as técnicas fundamentais do ensino e os conhecimentos de ciências naturais e sociais, educação física, desenho e artes aplicadas, canto orfeônico e noções práticas agropecuárias, constantes especialmente de elementos de horticultura, agricultura, fruticultura, criação de animais domésticos e pequenas indústrias rurais. Essas atividades rurais servirão de motivação constante para o desenvolvimento do programa.
- X- Estar provida com professor rural especializado e dispor de área de terra para as práticas de campo e de material agrário para demonstrações agrícolas.

De acordo com o Art.º 15º, os estabelecimentos rurais poderiam ser de 4 tipos: *Escola Rural Isolada* (somente uma sala de aula e 1 ou 2 professores, onde se agrupam as classes em um ou dois turnos, sendo ministrado o ensino elementar), *Escola Rural Reunida* (duas ou mais salas de aula, número igual ou proporcional de professores, reunidas as classes de alunos, pelo menos, em duas turmas diferentes, para o ensino elementar e complementar), *Grupo Escolar Rural* (é a unidade escolar que acolher 100 ou mais alunos, dispondo-os em três ou mais salas de aula, em turmas e classes separadas, com número correspondente de professores, para o

ensino elementar e complementar) e *Internato Rural* (tipo de estabelecimento que, tendo normalmente as condições para funcionar como grupo escolar rural, dispuser ainda de meio físico e financeiro para manter internato e semi-internato, oferecendo conforto e bem-estar aos alunos rurais de um ou vários municípios, notadamente os de densidade demográfica rarefeita).

É possível fazer um link com a história da educação rural e os seus objetivos de, por meio da escolarização, manter a população no campo, ao mesmo tempo em que fornecia elementos (como a leitura, escrita) que auxiliariam as pessoas a viver no ambiente urbano. Nesse contexto, a escolarização pode ser vista como uma forma de dar conta das “questões sociais” decorrentes do êxodo rural e da urbanização acelerada. É interessante pensar que muitas crianças participantes da Colônia Estadual de Férias de Itaí eram provenientes da zona urbana (e havia esse discurso salvacionista nos documentos da instituição).

No Relatório do Internato Rural Pedro Maciel de 1966, consta o objetivo principal da escola: “dar à criança educação integral, buscando, na medida de suas forças, reajustar os alunos desajustados (principalmente algumas crianças internas vindas das malocas de P. Alegre e outras partes)”.

3.4 “O CONFORTO DE UMA QUINZENA DE LAR”? A presença Kaingang na Colônia Estadual de Férias de Itaí e no Internato Rural Pedro Maciel

A presença de crianças Kaingang em Itaí se deu, primeiramente, no âmbito da Colônia Estadual de Férias de Itaí, no ano de 1957, e posteriormente estendeu-se ao Internato Rural Pedro Maciel.

Nos meses de férias escolares (dezembro, janeiro e fevereiro), aconteciam as atividades da Colônia de Férias. Para melhor compreender sua organização, podemos tomar como exemplo a temporada de 1964-1965, quando 665 crianças participaram da Colônia Férias, provenientes dos municípios de Cruz Alta, Júlio de Castilhos, Passo Fundo, Ijuí, Erechim, Getúlio Vargas, São Valentim, São Borja, São Luiz, Santo Ângelo, Catuípe, Santa Rosa, Guarani das Missões e Cruzeiro. Assim

como nos demais anos, a Colônia de Férias esteve organizada em 5 períodos³⁹ de 15 dias e, em cada um deles, esteve presente um grupo diferente de crianças.

O Internato Rural Pedro Maciel utilizava a mesma estrutura física e equipe da Colônia de Férias, já que esta funcionava durante as férias escolares e as atividades do Internato aconteciam durante o período letivo. O regime de internato era destinado exclusivamente aos meninos, principalmente aqueles que residiam a uma distância que inviabilizava o retorno diário a suas residências. No entanto, meninas e meninos que residiam nas proximidades deslocavam-se diariamente até o Internato, frequentavam as aulas com os internos e depois retornavam para casa.

Um questionamento que rondou a pesquisa desde o seu início foi se a presença Kaingang nesse espaço devia-se a alguma influência das escolas residenciais nos Estados Unidos e Canadá. No decorrer da pesquisa não encontrei nenhum indício nesse sentido, ao contrário, conforme o disposto no Boletim Interno do SPI nº 26, de 31 de janeiro de 1944⁴⁰, vários servidores do SPI solicitaram à diretoria do órgão autorização para a criação de um internato para indígenas, cuja resposta foi negativa, sob a justificativa de que

Tal instituição além de outros e conhecidos inconvenientes, tem o de contribuir para a desorganização da família indígena, afastando do seu convívio permanentemente os menores índios foi sempre excluída da organização do S.P.I. Nos Estados Unidos, seus maus resultados foram notados e o seu uso abolido.

Ainda no mesmo Boletim Interno, são apresentadas as justificativas utilizadas pelos funcionários do SPI para solicitar a criação dos internatos: a necessidade de atender aos menores órfãos sem parentes e possibilitar que as crianças indígenas residentes em aldeias afastadas frequentem a escola. A solução apontada é a “atendência”: o SPI enviaria para os Postos que apresentassem essa situação uma atendente do sexo feminino que, em edifício apropriado cuidaria “como em família” (BOLETIM INTERNO DO SPI Nº 26) das crianças indígenas órfãs ou cujos parentes não gostariam de cuidá-los e também aquelas que a família desejasse que frequentassem a escola, mas que não o fazem devido à distância de sua residência, casos em que seria disponibilizada alimentação e local para pernoite. Também

³⁹ 1º período: de 22 de dezembro a 5 de janeiro; 2º período: de 5 a 19 de janeiro; 3º período: de 19 de janeiro a 2 de fevereiro; 4º período: de 2 a 16 de fevereiro e 5º período: de 16 de fevereiro a 2 de março.

⁴⁰ Disponível em:

<http://www.docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=DocIndio&Pesq=menores%20%c3%b3rf%c3%a3os&pagfis=9818>

aponta a possibilidade de as crianças indígenas saírem quando alguma família indígena desejasse sua companhia.

Conforme detalhado no capítulo 4, as terras indígenas de origem das crianças que frequentaram a Colônia de Férias e o Internato (Inhacorá, Serrinha, Votouro e Ventarra), estavam sob o jugo do governo do estado do Rio Grande do Sul. No entanto, *o modus operandi* não possuía grandes divergências daquele do SPI. Há indícios que apontam que a escolarização indígena era um tema do qual o governo do estado do Rio Grande do Sul se ocupava e, ao mesmo tempo em que enviava crianças para estudar no internato, também mantinha (ou tinha a intenção de manter) escolas no interior das terras indígenas. Durante a roda de conversa, José Lopes relata que antes de vir para Itaí, já estudava em uma escola que havia no Toldo Serrinha e Arlindo Cipriano também revela ter frequentado a escola em período anterior ao Internato. Do mesmo modo, Oliveira (2016) aponta que a primeira escola no Toldo Ventarra foi criada no final da década de 1950, portanto, antes das crianças Kaingang serem levadas ao Internato.

Em relação ao Toldo Inhacorá, Fischer (1959, p.26) afirma que em 1958 -quando de sua visita a esta TI- “ainda não puderam ser construídas as escolas planejadas e a mobilização de forças apropriadas para o ensino ainda é um problema sem solução”. Acrescenta que, em um primeiro momento, se cogitou promover a alfabetização de adultos, contudo, “[...] havia a opinião de que a alfabetização dos adultos tinha pouca esperança de êxito. Por isso se desistiu dela, começando com a juventude” (Fischer, 1959, p.26).

Não é novidade na história dos povos indígenas que os esforços de “civilização” se iniciem pelas crianças. É possível atribuir alguns fatores à predileção por iniciar a escolarização pelos membros mais jovens da sociedade: a ideia de que as crianças ainda não teriam aprendido e internalizado muitos conhecimentos de seu povo, de modo que ao serem afastadas de seus familiares, estariam mais receptivas ao conhecimento colonizador. Além disso, havia o entendimento que, ao retornarem às suas comunidades, as crianças atuariam no sentido de civilizar os adultos. Esse pensamento permeava a atuação dos salesianos, já que conforme Costa (2021, p.6), Dom Bosco dizia que “os selvagens se tornarão evangelizadores dos próprios selvagens”. Outro aspecto é que o tempo dos adultos era direcionado ao trabalho, e

com as crianças aos cuidados de instituições, os adultos disporiam de mais tempo para dedicar-se às atividades laborais em uma perspectiva capitalista.

A menção mais antiga às crianças indígenas encontrada em Relatório da Colônia de Férias é do ano de 1956, em que a diretora relata que a pedido da Superintendência de Educação Física e Assistência Educacional (S.E.F.A.E.) havia visitado o toldo indígena com a intenção de "organizar no próximo ano uma colônia de férias com alguns *elementos índios*" (grifos meus). De fato, em 1957, 11 crianças Kaingang participaram da Colônia de Férias, sendo 5 meninas e 6 meninos.

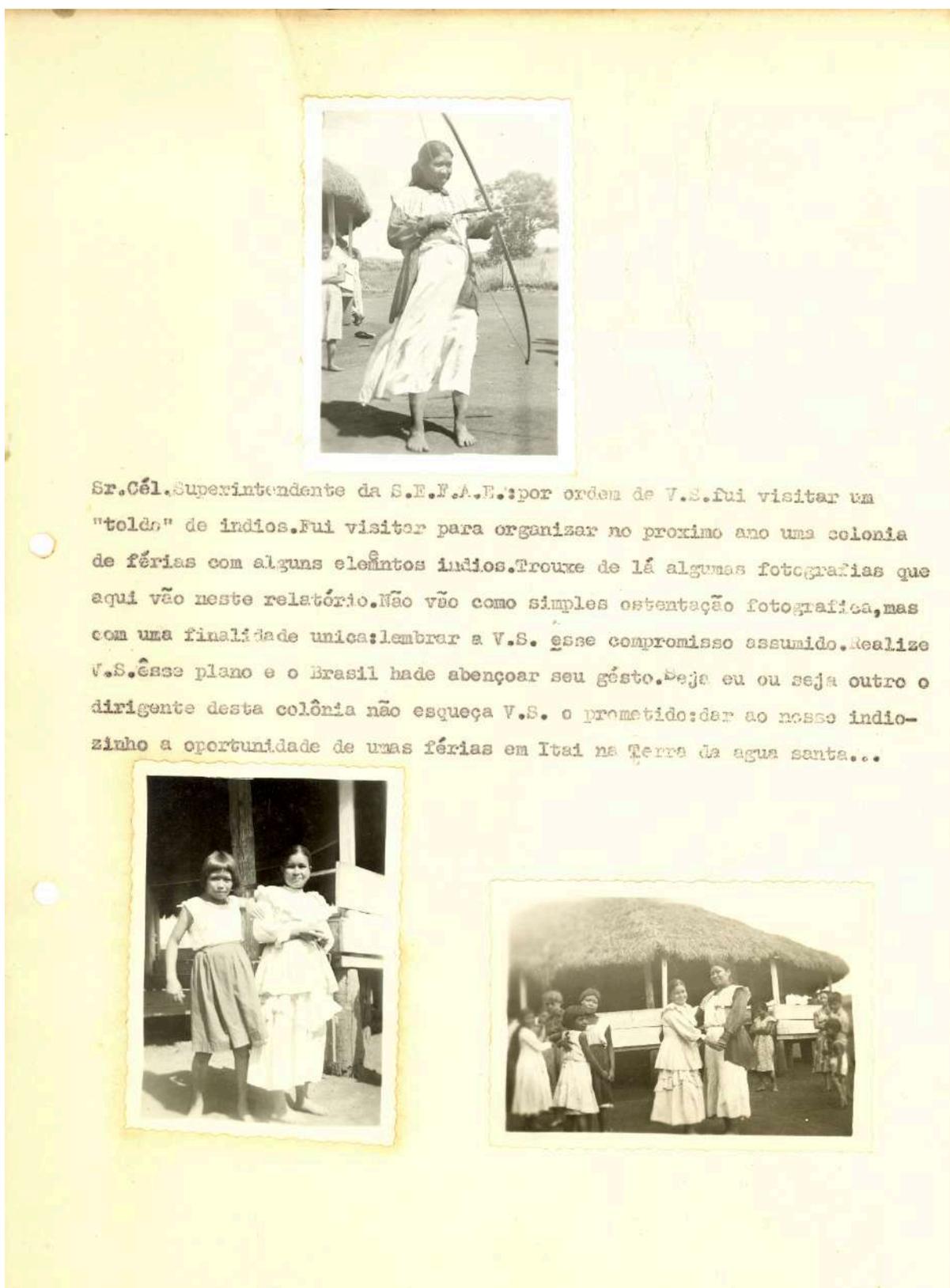
Deste trecho, é importante destacar, além da intencionalidade da visita, a linguagem utilizada para referir-se aos indígenas. Não eram pessoas indígenas, crianças indígenas, ou até mesmo colonianos (termo que por diversas vezes é utilizado nos relatórios para referir-se às crianças não indígenas que eram atendidos na Colônia de Férias); eram elementos indígenas. A utilização dessa linguagem explicita a visão desumanizadora da sociedade não indígena a respeito dos povos originários.

No mesmo relatório, Tereza Tarragô anuncia que está enviando em anexo fotos dessa visita, com "a finalidade única de lembrar a V.S. esse compromisso assumido. Realize V.S. esse plano e o Brasil hade abençoar seu gésto". É evidente nestas palavras a ideia de que a presença indígena na Colônia de Férias era considerada um ato benevolente, que estava de acordo com os interesses da Pátria, quais sejam: assimilação dos indígenas à sociedade nacional.

A partir do referido documento, é possível perceber outra característica desse processo civilizatório: disfarçá-lo com a desculpa de que as ações seriam realizadas em benefício dos indígenas, explícito no excerto a seguir, do mesmo relatório: "Seje eu ou seja outro o dirigente dessa colônia não esqueça V.S. o prometido: dar ao nosso indiozinho a oportunidade de umas férias em Itaí na Terra da agua santa". Em Relatório da Colônia Estadual de Férias de Itaí de 1954 está registrada a opinião do Major Varella- apresentado no documento como herói das forças expedicionárias brasileiras- "faz bem à alma ver esta obra maravilhosa do nosso governo. O mundo inteiro devia retemperar-se na visão pedagógica-social deste trabalho grandioso..."

A seguir, uma página do Relatório da Colônia Estadual de Itaí do ano de 1956, onde trata da visita de Tereza Tarragô à um Toldo Kaingang.

Figura 15- Página do relatório de 1956 mencionando a visita de Tereza Tarragô à um Toldo Kaingang



Fonte: Acervo do Museu Antropológico Diretor Pestana

Embora o relatório não explicita qual foi o toldo visitado, os indícios apontam tratar-se de Inhacorá, por ser o mais próximo da localidade do Itaí, e também porque a maioria dos indígenas que começaram a frequentar a Colônia de Férias a partir de 1957 eram desta terra indígena. Além disso, segundo a memória coletiva desta comunidade, registrado no Plano de Gestão Territorial e Ambiental (PGTA) da TI Inhacorá: “A diretora de um internato veio à comunidade e convidou crianças para uma “colônia de férias”. E, depois, essa mesma diretora retornou à comunidade para levar crianças para esse internato e cumprir com o calendário anual”. (PGTA,2022, p.21-22).

O relatório também aponta a resistência Kaingang frente a intenção de afastar as crianças de seus familiares:

Muitas mães Kaingang, percebendo as intenções suspeitas da diretora, mandavam as crianças se esconderem no mato para evitar serem levadas. As crianças choravam. Mesmo assim, muitas crianças Kaingang passaram anos nesse internato, sem receber notícias dos pais e sem poder retornar à sua terra natal (PGTA, 2022, p.21-22).

A oposição dos pais e das mães em permitir que as crianças frequentassem a Colônia de Férias também pode ser percebida na fala da professora Dora Weck, que trabalhou por muitos anos na Colônia de Férias e no Internato:

Os pais não queriam deixar, porque diziam que iríamos judiar ou afogar as crianças. Então a dona Tereza insistiu: vai um cacique junto e fica lá ajudando a cuidar e vendo como a gente trata as crianças... Então veio um cacique e ficou com as crianças aqui e eles gostaram tanto que quando dona Tereza pediu que deixassem vir 12 índios para alfabetizar, eles consentiram e aí vieram 8 de Inhacorá e 5 de Erechim (Lazzarotto, 1984, p.54).

Essa estratégia também é mencionada no Relatório da Colônia de Férias de 1957, que aponta que “para que os índios pais dos indiozinhos ficassem tranquilos, em cada quinzena que vinham os pequeninos índios, vinha junto um cacique o qual ficava durante os 15 dias como ‘hóspede’ na Colônia de Férias, observando de longe como eram tratados os seus ‘subditos’”.

Durante as rodas de conversa, o adulto na figura 16 foi identificado como João Francisco Fongue, conhecido como Titi, que era o cacique da sede. Ainda não conseguimos identificar as crianças nas fotos, mas de acordo com o Fichário de Peso da Colônia de Férias do Itaí, no ano de 1957 frequentaram a Colônia de Férias 11 crianças Kaingang da TI Inhacorá, sendo 6 meninos (Edmundo, João, Raimundo, Jorge, Antônio, Pedro) e 5 meninas (Hilda, Terezinha, Maria, Rosalina, Romilda).

Figura 16- Crianças de Inhacorá acompanhadas do cacique na cidade de Ijuí



Fonte: Arquivo de Dora Weck

Figura 17- Crianças de Inhacorá acompanhadas do cacique



Fonte: Acervo do Museu Antropológico Diretor Pestana

Observando as duas fotos, percebemos que, na segunda, o cabelo dos meninos foi cortado bem curto, provavelmente os que haviam frequentado a Colônia de Férias 1957 e continuariam em Itaí durante o ano letivo, no Internato Rural Pedro Maciel. Antônio Cipriano relata que teve seu cabelo cortado, que veio a Itaí um barbeiro de Ijuí e que sua mãe estranhou quando chegou em casa com a cabeça raspada.

O corte de cabelo parece ser uma prática comum aos internatos para indígenas. Conforme mencionado anteriormente, os internatos salesianos também tinham como prática recorrente o corte dos cabelos das crianças indígenas. Sobreviventes dos internatos na América do Norte relatam sobre o trauma de terem seus longos cabelos raspados (no caso dos meninos) ou cortados no mesmo estilo das mulheres brancas da região (no caso das meninas).

Segundo Sophia Turningrobe, para muitos povos indígenas o cabelo tem uma profunda importância cultural e espiritual, simbolizando a conexão com a ancestralidade, com o seu povo e com a natureza.

Long hair often represents a person's identity, knowledge, and connection to their tribal heritage. By forcing Indigenous children to cut their hair, boarding schools aimed to strip them of their cultural identity, forcibly assimilating them into a Westernized, Christianized lifestyle. The shearing of their hair served as a visible, dehumanizing act that was meant to humiliate and break their connection to their roots. Native American children were subjected to strict dress codes, language bans, and forced religious conversion, all designed to eradicate their Native heritage. Hair cutting was just one aspect of this larger agenda (Turningrobe, 2023)⁴¹

Conforme Jeff Ward, ele foi ensinado que o cabelo comprido fortalece o espírito e que, quando trançado, cada mecha representa a alma, o corpo e a mente. Acrescenta que “Your hair, we’re taught from our elders and our teachings, your hair

⁴¹ O cabelo comprido geralmente representa a identidade, o conhecimento e a conexão de uma pessoa com sua herança indígena. Ao forçar as crianças indígenas a cortar o cabelo, os internatos tinham como objetivo despojá-las de sua identidade cultural, assimilando-as à força a um estilo de vida ocidentalizado e cristianizado. O corte de seus cabelos servia como um ato visível e desumanizador, com o objetivo de humilhar e romper sua conexão com suas raízes. As crianças indígenas eram submetidas a códigos rígidos de vestimenta, proibição do idioma e conversão religiosa forçada, tudo com o objetivo de erradicar sua herança nativa. O corte de cabelo era apenas um aspecto dessa agenda maior. (TURNINGROBE, 2023). Disponível em: <https://sistersky.com/blogs/sister-sky/america-s-native-american-boarding-schools-hair-cutting#:~:text=Long%20hair%20often%20represents%20a,into%20a%20Westernized%2C%20Christianized%20life style>

is sacred and it's an extension of your spirit. Only my wife braids it because this is my spirit and not just anybody can touch my hair."⁴²

Para alguns povos indígenas da América do Norte, cortar o cabelo fazia parte do processo de luto pela passagem de uma pessoa muito próxima. Assim, ao terem seus cabelos cortados logo que chegavam nas escolas residenciais, muitas crianças acreditavam que isso estava sendo feito em virtude do falecimento de algum membro da família, e essa crença poderia perdurar por um longo período, já que ao ingressarem no Internato, muitas não falavam inglês, eram afastadas de outras crianças de seu povo e passavam muito tempo sem retornar para suas comunidades.

No que se refere ao povo Kaingang, o corte do cabelo das mulheres é parte do Ritual da Viúva, realizado quando do falecimento do marido. A viúva Iracema Bento relatou a Bento; Emílio (2014, p. 7) que durante o ritual, os *pěj*⁴³ dizem para a viúva que “isso é para ele ir em paz e não voltar para sua casa, coloca o cabelo da viúva na caixa ao lado do marido e depois dizem pra ele, vamos, se levante, vamos te levar pra onde você quis ir”.

A pesquisa realizada por Derli Bento e Solange Emílio (2014) aponta que houve alterações no modo como o Ritual da Viúva é realizado, uma delas é que já não costuma-se cortar o cabelo, o que é atribuído à influência das igrejas e das escolas na cultura Kaingang:

Quando a gente não era crente nós fazia tudo os *vēnhkygtón* (banho com as ervas) com os remédios do mato, mas depois nossas mães aprenderam que não podia fazer certas coisas, quando ficavam viúvas elas tinham o cabelo cortado mais agora não é assim porque nós ficamos crentes e a gente não faz mais isso hoje porque as igrejas e as escolas lá no passado tiraram um pouco dos nossos costumes mais não tiraram tudo. (Entrevista com Maria Regso Mineiro, outubro de 2014). (Bento; Emílio, 2014, p. 7)

Outro aspecto que parece ser comum aos internatos para indígenas são os uniformes. Na legenda da foto 13 menciona-se que as crianças já estariam vestindo as roupas da Colônia de Férias. Sobre isso, José Lopes relata que quando

⁴² "Seu cabelo, como nos ensinaram nossos anciãos e nossos ensinamentos, seu cabelo é sagrado e é uma extensão de seu espírito. Somente minha esposa o trança, porque esse é meu espírito e não é qualquer um que pode tocar em meu cabelo." Disponível em:

https://www.thestar.com/news/canada/education-needed-to-address-stigma-of-long-hair-mi-kmaq-here-ditary-chief-says/article_c3810c43-faeb-5ed7-b15a-0c7a30f1328a.html

⁴³ São pessoas que podem ter as duas marcas Kaingang e são os responsáveis pelos atos fúnebres. Os *pěj* são os únicos que podem tocar no falecido, “somente o *pěj* pode falar com os mortos, é somente ele que eles ouvem e obedecem” (Bento; Emílio, 2014, p. 10).

chegavam a Itaí, todos os seus pertences- inclusive roupas e algum dinheiro que traziam de casa- eram recolhidos e armazenados fora de seu alcance e somente eram devolvidos quando do retorno para casa. Nos planejamentos das recreacionistas da Colônia Estadual de Férias de Itaí (exemplificados pela figura 42), salvaguardados no Museu Antropológico Diretor Pestana, é recorrente a reserva de um tempo para a entrega das roupas e calçados para as crianças já nas primeiras horas após chegarem na Instituição.

Podemos pensar essa situação a partir da perspectiva de que, no período em que estavam institucionalizadas, as crianças não tinham acesso a objetos que pudessem representar um elo com seu povo. Assim, além de estarem fisicamente distantes, lhes era retirada a oportunidade de manter as roupas e calçados que representavam o esforço de seus familiares, objetos de cunho espiritual e de caráter afetivo.

No Canadá, talvez a história mais conhecida sobre esse aspecto da violência colonial é a da sobrevivente Phyllis Webstad, da Stswecem'c Xgat'tem First Nation, que relata que, quando tinha 6 anos, sua avó lhe comprou uma camiseta laranja para usar no primeiro dia na escola residencial. Contudo, ao chegar na escola, todos os seus pertences, incluindo a camiseta laranja, lhe foram tirados e ela nunca mais os viu. Phyllis Webstad iniciou um movimento para honrar os sobreviventes e lembrar das crianças que nunca retornaram para suas casas. Assim, o dia 30 de setembro, dia nacional da verdade e reconciliação, é também o dia da camiseta laranja (Orange Shirt Day), em que as pessoas são encorajadas a vestir laranja e tomar parte do processo de reconhecer as violências das escolas residenciais e tomar seu lugar no processo de reparação e reconciliação.

Sobre a obrigatoriedade dos uniformes nos internatos, Rizzini (2006, p. 142-143), aponta que este auxiliava a demarcar a identidade de aprendiz que a criança deveria assumir ao ingressar no internato. O vestuário, assim como o material escolar, era um símbolo dessa nova condição, e os internos tinham a obrigação de zelar por estes bens (Costa, 2021).

A foto que segue, bem como a sua legenda, aponta que o Internato Rural Pedro Maciel também tinha um uniforme e que havia uma rotina estabelecida de cuidado para com ele.

Figura 18- Estudantes do Internato cuidando do uniforme

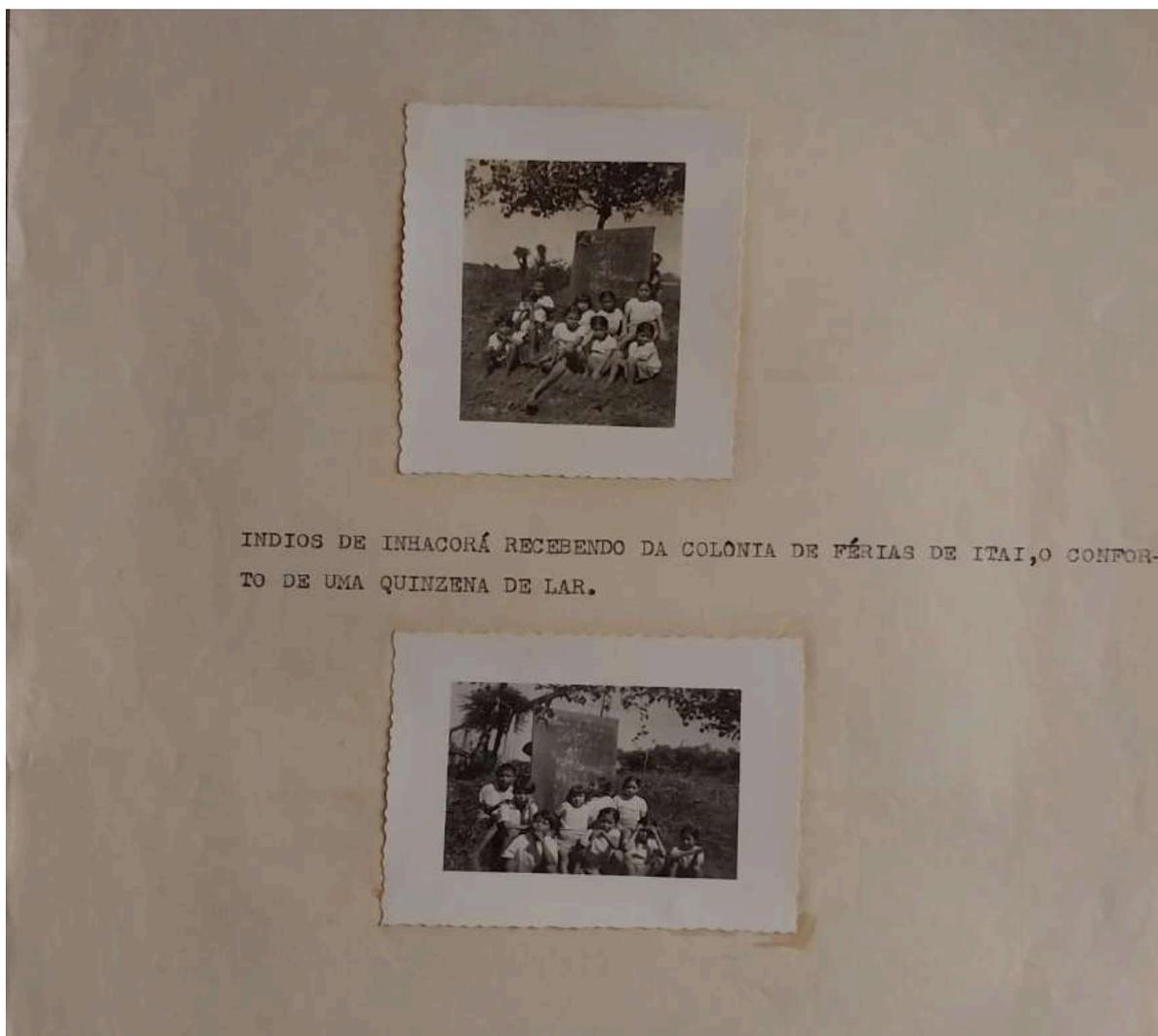


Fonte: Acervo do Museu Antropológico Diretor Pestana.

Gersem Baniwa (2013), que frequentou um internato salesiano, diz que, ao contrário do coletivismo que compõe a estrutura social do povo Baniwa, no internato há a imposição do individualismo, onde cada pessoa possui os seus próprios objetos.

A figura abaixo trata-se de uma página do relatório da Colônia Estadual de Férias do Itaí referente aos meses de dezembro de 1957 e janeiro e fevereiro de 1958. Aqui, além das fotos das crianças indígenas, a legenda é eficiente em comunicar as intenções civilizatórias da instituição. Ao dizer que na Colônia de Férias as crianças usufruem do “conforto de uma semana de lar”, deixa implícito o entendimento de que as crianças não experienciarão isso quando em seus territórios. Revela aqui, uma concepção racista, que infelizmente perdura na atualidade, segundo a qual famílias não brancas e/ou em situação de vulnerabilidade social não possuem afeto e cuidado em relação aos seus membros mais jovens.

Figura 19- Fotos das crianças Kaingang na Colônia de Férias



Fonte: arquivo de Dora Weck

Outro ponto de análise que essa legenda suscita é acerca da própria concepção de lar. Qual seria o 'conforto de lar' a que as crianças teriam acesso? Talvez a instituição refere-se ao acesso das crianças a elementos materiais, cujo acesso em suas residências seria dificultado devido ao processo de empobrecimento causado às comunidades indígenas pela colonização. É pertinente lembrar que nesse período no Rio Grande do Sul estavam em curso violentas ações civilizatórias coordenadas pelo Estado e que envolvia a redução/extinção de Terras Indígenas Kaingang, a exploração dos territórios, o trabalho forçado e o controle dos alimentos consumidos (sistema de panelão).

Outro elemento a ser questionado é que em se tratando de instituições como escolas, colônias de férias, internatos, entre outras, as crianças são

cuidadas/supervisionadas por profissionais (no caso da Colônia de Férias de Itaí, professoras e recreacionistas), de forma que chama a atenção que a instituição se coloque em uma posição de proporcionar um “lar”.

Ao serem afastadas de seu lar e da convivência com toda uma estrutura familiar (mães, pais, tias, tios, avós, avôs, primas, primos...) organizada segundo uma cultura ancestral que contempla as metades clônicas Kamẽ e Kajru, nesse momento de suas vidas, o acesso aos conhecimentos de seu povo ficaram restritos. Da mesma forma, o processo de aprendizagem das crianças na Colônia de Férias e no Internato se dava por meio de metodologias diversas da pedagogia Kaingang (embora é possível assumir que no território, nesse período, os processos de ensino e aprendizagem do povo Kaingang também tenham sido alterados/adaptados em virtude da presença do Estado). Mas, não é difícil presumir e, os próprios relatos das crianças e dos familiares referem, o sofrimento que esta separação ocasionou.

Um aspecto que ainda requer aprofundamento é a forma como se deu a escolha das crianças que frequentaram as instituições. Antônio Cipriano lembra que seu pai participou de uma reunião e, ao retornar para casa, o avisou de que teria que estudar, mas naquele momento ele- Antônio-, não sabia exatamente onde estudaria, e tinha muitas dúvidas sobre como seria. Também recorda que Dora Weck, professora e auxiliar da diretora, veio buscá-los com o carro que pertencia à instituição, e que o carro parou no segundo setor (Coroados). Das crianças que foram a Itaí, 3 ou 4 eram do primeiro setor (sede) e 7 do segundo setor (Coroados). Enquanto estavam no Internato, o setor Coroados foi extinto devido a usurpação do território pelo Estado, e todos os kaingang de Inhacorá foram obrigados a viver no primeiro setor, sede. No capítulo 4 este tema será melhor apresentado.

Nas rodas de conversa com Arlindo Cipriano e Pedro Cipriano Fongue, ambos contaram que foram estudar em Itaí a partir do desejo de Santo Cipriano. Arlindo Cipriano (2024) relata que tinha 7 anos quando foi estudar em Itaí e já havia frequentado a escola por um ano e sido batizado. Residia em Coroados e devido ao esbulho deste território, a escola onde estudava foi fechada, contexto que pode ter contribuído com a decisão de Santo Cipriano de que Arlindo e Pedro estudariam em Itaí.

Sobre o contexto envolvendo a ida à Itaí, seu José Lopes menciona a chegada de algumas pessoas que ele acredita serem de Erechim para conversar

com as lideranças, com o tio dele que era o chefe da comunidade, era um coronel. Foi realizada uma reunião onde foi indagado “quem queria mandar o filho experimentar, num colégio pra aprender a ler e escrever. Ele disse: eu vou mandar o meu - que era esse Luiz.” Destaca que as crianças foram enviadas para estudar em Itaí após autoridades de fora terem conversado com as lideranças.

Seu José conta que foi para Itaí no lugar do David (já falecido), que era o escolhido para ir ao Internado, mas que se escondeu das autoridades, do cacique, e fugiu pro mato para não ir mais. Daí, o seu tio Antônio do Nascimento, irmão da sua mãe e que era coronel da comunidade (no Alto Recreio- Serrinha), foi na sala de aula e perguntou a José se queria ir a Itaí, junto com o seu primo, Luiz do Nascimento, já que David havia se escondido. Ele aceitou. Tinha 10 anos. Foi com a roupa do corpo, nem passou em casa para buscar seus pertences ou falar com familiares. “Daí fui, saí de dentro da salinha de aula pra ir pra Itaí”. Conta que era um dia muito quente, em uma época de seca e que foram em um jipe sem capota, pegando poeira. Era longe, passava caminhão, era época de colheita de soja, escurecia de poeira. Chegaram em Itaí ao anoitecer. Lembra que os colegas e os professores vieram cumprimentá-los.

É possível perceber que várias crianças que frequentaram essas instituições possuíam relações com as lideranças, ao menos, aquelas que ingressaram na década de 1960. Antônio de Oliveira Fongue, filho de João Francisco Fongue (Titi), que era o cacique do setor da sede da TI Inhacorá. Arlindo Cipriano Fongue e Pedro Cipriano Fongue são primos, e durante as rodas de conversa ambos relataram que a ida à Itaí partiu de Santo Cipriano, cacique do setor Coroados e pai adotivo de Arlindo. Luiz Ávila dos Santos e José Lopes são, respectivamente, filho e sobrinho de Antônio do Nascimento, que era coronel de Serrinha.

A este respeito, podemos inferir que as lideranças, ao se depararem com um contexto histórico de violências e opressões por parte do Estado, em que territórios eram usurpados, havia a exploração da terra e da força de trabalho indígena, bem como a proibição de falar a língua Kaingang e realizar os seus rituais, entenderam a escolarização como uma forma de tomar posse das “armas dos brancos”. Talvez lhes parecesse estratégico que alguém que lhes fosse próximo dominasse essas tecnologias. Outro aspecto a se considerar é o de que soaria incoerente que a

liderança tentasse convencer outros pais a enviarem os filhos para estudar e também não enviasse os seus.

Em fevereiro de 1957, 11 crianças Kaingang frequentaram a Colônia de Férias. No mesmo ano, 10 crianças Kaingang, sendo 5 da Terra Indígena Inhacorá e 5 da Terra Indígena Votouro, iniciaram o 1º ano primário no Internato Rural Pedro Maciel. Interessante observar que enquanto na Colônia de Férias houve a presença de meninas, no Internato somente estudaram meninos Kaingang. Conforme Relatório do Internato Rural Pedro Maciel, do primeiro semestre de 1957, havia 42 alunos internos, sendo 10 do povo Kaingang. Também podemos observar que dos 10 meninos, 4 já haviam participado da Colônia de Férias no mês de fevereiro.

Em relação aos objetivos da presença Kaingang no Internato, Manica (1988, p.11) explicita que “os índios foram introduzidos nos internatos porque o Estado tinha o objetivo de ‘civilizar’ o índio e introduzi-lo no mercado agrícola como mão de obra barata”, e aponta que há um “vasto campo de ação do professor nesse meio, tendo como objetivo civilizar e instruir os filhos de índios e elevar o nível social da tribo”. Conforme explicitado no capítulo 4, a escolarização imposta aos povos indígenas é percebida e utilizada como uma ferramenta para integrá-los à sociedade nacional. Nesse sentido, percebe-se que para atingir os objetivos civilizatórios, o Estado se utiliza da combinação de duas ações: a redução do território e a imposição da escola.

Conforme Manica (1988, p.12),

os Internatos Rurais eram um meio de tirar o índio do meio onde vivia e das influências da cultura de seu povo e lhe impor uma nova cultura, a do branco “dominante”. Depois de alguns anos nos Internatos Rurais, o índio era devolvido à sua tribo com uma nova cultura.

Durante as férias escolares, funcionava a Colônia de Férias e durante o ano letivo, a estrutura física era ocupada pelo Internato Rural Pedro Maciel. Conforme dados presentes nos relatórios dessas instituições, é possível observar que muitos estudantes Kaingang do Internato também frequentavam a Colônia de Férias. Esse fato suscita questionamentos em relação à possibilidade de as crianças visitarem seus familiares durante o período em que estudaram em Itaí. Anteriormente, ao explicar a organização da Colônia de Férias de Itaí, foi mencionado que, na maior parte dos períodos, a Colônia recebia 5 grupos de crianças diferentes, que permaneciam na instituição por, em média, 15 dias. No que se refere ao Internato, os

alunos internos costumavam passar as férias com suas famílias. No entanto, essa dinâmica não se aplicava à algumas crianças Kaingang: elas passavam o ano letivo no internato e nas férias participavam de todos os períodos da Colônia de Férias.

Sobre isso, Antônio Cipriano conta que ficavam longos períodos sem ver os familiares, “e a gente, muitas das vezes, esquecia de onde a gente tinha vindo, esquecia. Eu ficava 2-3 anos sem ver o pai e a mãe” (Antônio Cipriano, 2022, roda de conversa). Quando era permitido e viabilizada a visita, era um momento de muita emoção, mas também de certa estranheza “quando a gente chegava no setor, e minha mãe me via chegando em casa, ela de primeiro estranhava, depois quando ela ficava mais perto de mim ela me conhecia” (Antônio Cipriano, 2022, roda de conversa).

Seu Arlindo Cipriano (2024, roda de conversa), relata que ele e Pedro Cipriano retornavam para casa durante os períodos de férias, mas que o momento de retornar ao Internato era sempre muito sofrido e marcado por choro.

Seu José Lopes relata que durante o tempo que ficou em Itaí, voltou para casa só 1 vez. Ficavam todo o período de férias em Itaí “porque não deu para o chefe ir buscar nós, aí ficamos lá”. Lembra que após esse período de férias junto aos seus familiares, quando vieram buscá-lo para levá-lo novamente à Itaí, sua tia mandou que ele se escondesse para evitar o retorno à instituição, o que ele fez. Após esse episódio, conta que a família vendeu tudo o que possuía e foram morar em Nonoai. No capítulo 4, é abordada a necessidade de deslocamentos e criação de acampamentos devido às ações do Estado nas terras indígenas.

A foto abaixo, que faz parte do Relatório do Internato Rural Pedro Maciel de 1958, mostra que um dos alunos recebeu a visita dos pais.

Figura 20- Visita da família de Pedrinho ao Internato



Fonte: Acervo do Museu Antropológico Diretor Pestana.

Em uma primeira análise, detive-me à forma preconceituosa como os membros da instituição referiam-se aos indígenas, mas depois, percebi a resistência inerente à presença dos pais no Internato. Eles “apareceram”, não foram convidados e provavelmente nem mesmo bem-vindos, até porque, os internatos para indígenas (tanto no Brasil quanto em outros países) compartilhavam o princípio de afastar as crianças de sua comunidade, de modo a otimizar o processo civilizatório. Sobre isso, Manica (1988, p.12) aponta que “para civilizá-los [aos indígenas] e dar-lhes uma nova cultura era preciso retirá-los do meio onde viviam”.

Chama a atenção que, com tão pouca idade, Pedrinho esteja afastado do convívio de seus familiares. É evidente o esforço que os pais fazem para vê-lo: da TI Inhacorá até Itai são 66 km, em torno de 14 horas de caminhada, o que me impele a inferir que ao invés de “caindo de bêbados”, estivessem exaustos. Além disso, é importante mencionar que dados da pesquisa apontam que, nesse período, os Kaingang da TI Inhacorá sofriam uma situação de tutela e privação da liberdade, proibidos de ausentar-se da Terra Indígena, a não ser que tivessem autorização da

administração do Toldo Indígena. Os documentos também apontam que as fugas resultavam em castigos.

Nesse contexto, é importante recuperar o relato de Antônio Cipriano- na epígrafe do capítulo- que indica que não foi somente a família de Pedrinho a visitar as crianças no Internato e que algumas famílias teriam retirado suas crianças deste local. Nos documentos da Colônia de Férias e do Internato já analisados, a visita dos pais de Pedrinho é a única menção ao assunto. Considerando que os documentos a que eu tive acesso até o momento, possuem um caráter oficial, de prestação de contas ao Estado, há a possibilidade de que a direção da instituição tenha optado por não incluir essas informações. Gostaria também de chamar a atenção de que as fontes analisadas mostram que algumas crianças Kaingang não chegaram a concluir os estudos no Internato e a instituição não apresenta nenhuma justificativa para essas ausências.

A este respeito, Antônio Cipriano contou que alguns pais foram visitar os filhos em Itaí, recorda que do pai de um colega que fez a visita e “nem a gente sabia como ele chegava lá, ele foi 2 vezes visitar o filho que estava lá e ia apezito” (Antônio Cipriano, 2022, roda de conversa).

Pedro Fongue conta sobre seu padrinho, Paulo, agricultor que morava em Itaí e que ele e Arlindo gostavam de ir em sua casa, tinha muitos pés de fruta e eles eram bem tratados. Conta que seus pais e Paulo tinham uma relação de amizade, que não sabe precisar quando iniciou, ou como se conheceram. Levanta a hipótese de terem se conhecido através de seu avô Santo, que era curador. Quando os pais iam visitá-los no Internato, passavam um tempo (1, 2 meses) na casa de Paulo. Segundo ele, era um momento em que estavam mais livres, poderiam sair das aulas.

Arlindo Cipriano também mencionou que havia sido batizado antes de iniciar os estudos no Internato, mas Santo Cipriano arranhou outros padrinhos para ele e Pedro em Itaí, onde os dois costumavam passar os finais de semana, retornando na segunda-feira para a escola. Aqui novamente faz-se necessário apontar as estratégias e as resistências indígenas, ao estabelecer relações de amizade com pessoas próximas ao Internato, situação que permitia que ficassem próximo dos filhos e também que as crianças tivessem acesso a um espaço para além do institucional.

3.5 IMAGENS DE UM PROJETO CIVILIZATÓRIO: AS FOTOS ESTILO ANTES X DEPOIS

Nas primeiras incursões aos documentos da Colônia Estadual de Férias do Itaí e do Internato Rural Pedro Maciel salvaguardados no Museu Antropológico Diretor Pestana, me chamou a atenção uma composição que aparecia com certa frequência nos relatórios enviados ao governo do estado do Rio Grande do Sul: em uma mesma página normalmente havia duas fotografias das crianças Kaingang, seguidas de legendas explicando que se tratava de temporalidades diferentes: uma das fotos referia-se ao período imediatamente posterior ao ingresso na instituição e a outra após algum período nela, buscando mostrar - algumas vezes de forma mais sutil, outras explícitas - que as ações da instituição teriam provocado transformações nas crianças.

Conforme a pesquisa avançou, foi possível perceber que outros internatos para indígenas, tanto no Brasil quanto no exterior, também produziram fotografias nesse estilo. Antes mesmo que a Colônia Estadual de Férias do Itaí e o Internato Rural Pedro Maciel iniciassem suas atividades, o Sistema de Escolas Residenciais e Industriais para indígenas nos Estados Unidos e Canadá já utilizavam a fotografia como uma estratégia propagandista do efeito civilizador das escolas residenciais. A análise dos documentos referentes à Colônia Estadual de Férias do Itaí e o Internato Rural Pedro Maciel não fornece indícios de que a utilização das fotos antes x depois tenha sido diretamente inspirada nas experiências de outros internatos para indígenas no Brasil ou nas escolas residenciais no exterior. No entanto, é interessante perceber como diferentes países, em temporalidades diferentes, lançam mão de estratégias coloniais semelhantes.

3.5.1 As fotos antes x depois nos Estados Unidos e no Canadá

Escolas residenciais nos Estados Unidos e no Canadá utilizaram-se de fotografias das crianças no estilo antes x depois, com o objetivo de salientar e propagandear o efeito “civilizador” desse sistema. Esta foi, por exemplo, uma

estratégia amplamente explorada pela *Carlisle Indian Industrial School*, que esteve em atividade em Carlisle, Pennsylvania, EUA, no período de 1879 a 1918.

Richard Pratt, fundador da instituição, em discurso proferido em 1882, durante a National Conference of Charities and Correction falou a famosa frase “Kill the Indian in him, and save the man” (Mate o índio que há nele e salve o homem), que traduz a intenção civilizadora da instituição. Possuindo a concepção de que “[...] photographs could provide an important demonstration of the efficacy of his ‘final solution’ to the ‘Indian problem’” (Malmsheimer, 1985, p.55)⁴⁴, Pratt contratou fotógrafos para fotografar os estudantes quando de sua chegada na Carlisle Indian Industrial School.

Uma nova foto era tirada após algum tempo, desta feita, com elementos considerados civilizados: estudantes vestindo roupas ocidentais e com os cabelos cortados curtos, no caso dos meninos, e com penteados semelhantes ao das mulheres brancas, no caso das meninas. Além disso, havia alteração do cenário em que as fotos eram tiradas: na primeira foto, havia elementos que remetiam às culturas indígenas, como peles, que na segunda foto eram suprimidas e em seu lugar inseridos móveis de madeira. “Pratt termed such paired portraits ‘propaganda’ and used them to raise money and institutional support for Carlisle; he consciously employed them to demonstrate the change from ‘Indian’ to ‘man’, from barbarism to civilization”.⁴⁵

A seguir, para exemplificar a que estou me referindo, há a reprodução de duas fotografias tiradas na Carlisle Industrial School, amplamente divulgadas e que revelam a intenção de mostrar a transformação exercida pela instituição e cuja legenda da foto da esquerda é “Three Sioux students as they arrived at the Carlisle Indian School in 1883⁴⁶” e a da direita “Three Sioux students after three years at the Carlisle Indian School⁴⁷”.

⁴⁴ “[...] as fotografias poderiam fornecer uma importante demonstração da eficácia de sua “solução final” para o “problema indígena”” (MALMSHEIMER, 1985, p.55).

⁴⁵ Pratt chamou esses retratos emparelhados de “propaganda” e os usou para arrecadar dinheiro e apoio institucional para Carlisle; ele os empregou conscientemente para demonstrar a mudança de “índio” para “homem”, da barbárie para a civilização.

⁴⁶ “Três alunos Sioux chegando à Carlisle Indian School em 1883”.

⁴⁷ “Três alunos Sioux após três anos na Carlisle Indian School”.

Figura 21- Alunos Sioux quando chegaram à Carlisle Indian School e três anos depois



Fonte: <https://www.thesun.co.uk/news/3646248/pictures-native-indians-before-after-assimilated-carlisle>

Malmsheiner (1985) chama a atenção para o fato de que nas fotos de “depois” a pele aparenta estar mais clara, o que pode ter sido fruto da manipulação da luz ao tirar a fotografia, e/ou ela pode de fato ter clareado devido à menor exposição solar ou ao uso de recursos para proteger-se do sol. De qualquer modo, essa mudança real ou manipulada, serve às intenções coloniais de mostrar o papel branqueador das escolas residenciais.

Fotografias de crianças e jovens indígenas em escolas residenciais nos Estados Unidos e no Canadá podem ter sido influenciadas por aquelas tiradas e divulgadas por Pratt na Carlisle Indian Industrial School, a fim de mostrar os efeitos civilizadores da instituição. Conforme Racette (2009), esse é o caso da fotografia de Thomas Moore, tirada na Regina Industrial School e publicada pela primeira vez no ano de 1986, no relatório anual do Department of Indians Affairs.

De acordo com Racette (2009), no período entre 1895 e 1905, era comum que os relatórios do Department of Indians Affairs contivessem fotografias, cuja

organização costumava seguir um roteiro semelhante, iniciando com imagens de idosos em trajes tradicionais, seguidas de adultos utilizando máquinas agrícolas e de costura, em um cenário com casas e vilas organizadas em fileiras, cujo conjunto visava passar a ideia de progresso de uma geração em relação a outra, o que era evidenciado com

Images of residential school buildings and students engaged in a variety of useful activities accompanied the section on education near the end of the report, providing a visual conclusion that looked ahead to an optimistic future of utility, combined with an appealing docility.⁴⁸ (Racette, 2009, s/n).

As fotos de Thomas Moore foram publicadas em uma posição de destaque no relatório anual do Department of Indians Affairs, em suas primeiras páginas e, conforme Leah Simone-Bowen e Falen Johnson apontam no episódio *The boy in the picture* (O menino da foto) do podcast *Secret Life of Canadá*⁴⁹, as fotos de antes e depois estavam em páginas diferentes, ao contrário do formato em que costumamos vê-las reproduzidas atualmente, lado a lado.

⁴⁸ Imagens de prédios escolares residenciais e de alunos envolvidos em uma variedade de atividades úteis acompanharam a seção sobre educação perto do final do relatório, fornecendo uma conclusão visual que apontava para um futuro otimista de utilidade, combinado com uma docilidade atraente.

⁴⁹ Disponível em: <https://www.cbc.ca/listen/cbc-podcasts/203-the-secret-life-of-canada>

Figura 22- Thomas Moore, antes e depois da matrícula na Regina Industrial School



Fonte: <https://www.thesun.co.uk/news/3646248/pictures-native-indians-before-after-assimilated-carlisle>

De acordo com Racette (2009), a publicação das fotos de Thomas Moore acontece em um contexto em que o governo criticava os custos e a eficácia das escolas residenciais, de forma que as fotografias têm a intenção de responder a essas críticas, assim como textos do relatório que argumentam que o trabalho dos estudantes contribuía para a redução dos custos das industrial schools. Ainda de acordo com o referido relatório,

fitting for useful citizenship the youth of a people who one generation past were practically unrestrained savages. These schools are now thoroughly equipped and efficiently managed ... an ultimate measure of success ... with the slow and tedious work of uplifting a savage race and eradicating the nomadic and other inherent tendencies which centuries of a wild and barbarous life have firmly implanted.⁵⁰

Segundo Leah Simone-Bowen e Falen Johnson apontam no referido podcast, embora o documento seja extenso, o nome da criança aparece apenas nas páginas das fotos, não fornecendo informações adicionais a seu respeito. Além disso,

⁵⁰ Preparando para a cidadania útil os jovens de um povo que, em uma geração passada, eram praticamente selvagens sem restrições. Essas escolas estão agora totalmente equipadas e são administradas com eficiência... uma medida definitiva de sucesso... com o trabalho lento e tedioso de elevar uma raça selvagem e erradicar as tendências nômades e outras tendências inerentes que séculos de vida selvagem e bárbara implantaram firmemente.

destacam mais uma camada de violência presentes no Sistema de Escolas Residenciais ao apontar que quando a foto foi publicada no relatório, Thomas já havia falecido.

Ao voltarmos o olhar para o contexto brasileiro, percebemos que as imagens acompanharam/registraram, desde a invasão do território, passando pelas ações visando a civilização dos povos indígenas. Assim, antes da popularização das fotografias, os desenhos de indígenas (junto com relatos escritos) eram enviados para a Europa e posteriormente, circulavam pelo próprio território brasileiro.

Conforme já mencionado, ainda são poucas as pesquisas que tratam da história da escolarização indígena, de modo que é possível supor que no futuro chegue ao nosso conhecimento que mais internatos para indígenas aqui no Brasil produziram fotografias nesse estilo.

As imagens abaixo encontram-se na página 316 do Álbum do Estado do Pará. Esta página é composta por um conjunto de 6 fotografias que registram aspectos da Missão de Conceição de Araguaia, entre elas, religiosas que atuavam na missão, vistas da vila (habitações, ruas) de Conceição de Araguaia.

Figura 23- Aspectos da Missão de Conceição de Araguaia



Fonte: Álbum do estado do Pará- 1908

As duas fotos reproduzidas abaixo são as primeiras desse conjunto e, de acordo com as legendas que as acompanham são, respectivamente, “Alunos da Missão de Conceição do Araguaia” e “Índios do Araguaia”.

Figura 24- Alunos da Missão de Conceição do Araguaia e Índios do Araguaia



Fonte: Álbum do estado do Pará- 1908

Algumas particularidades sobre essas fotografias devem ser destacadas: foram publicadas em um documento encomendado pelo governador do estado do Pará e, diferente do que comumente pode ser observado nas fotos produzidas em internatos, as pessoas que aparecem nas duas fotos não são as mesmas. Não obstante, não explicita que se trata de estudantes indígenas e nem menciona-se o nome do(s) povo(s) da qual as pessoas da segunda foto fazem parte, reafirmando a ideia de “índio genérico”.

Ainda assim, há um elemento que liga todas essas fotografias: a intencionalidade de destacar o efeito civilizador, branqueador da escolarização. A composição desta página, com a escolha de colocar especificamente essas duas fotografias lado a lado, é um indício dessa intenção. Na primeira foto, há 7 alunos da missão e um religioso, provavelmente professor, com vestes características e ocupando um local centralizado na fotografia. A foto da esquerda retrata 5 homens indígenas, com vestes, adereços e armas tradicionais.

Ao observarmos as duas fotos, alguns contrastes são evidentes: todos os alunos vestem roupas iguais, provavelmente o uniforme, que consiste em um terno de cor clara, gravata borboleta, chapéu e sapatos. Ao considerar o clima do estado

do Pará, vestir um terno completo parece deslocado, mas faz sentido ao analisarmos a partir da lógica da civilização, em que o modelo de sociedade, de ser humano, é o branco europeu e seus hábitos, inclusive o de cobrir todo o corpo, aspecto que também tem relação com o cristianismo. Também é possível que este fosse o traje destinado a momentos especiais e o uniforme de uso diário fosse outro.

Enquanto que na foto da direita as pessoas possuem cabelos longos, os dos alunos são curtos. Outro elemento crucial que deve ser observado é o tom da pele dos alunos, que parece ser mais clara do que as pessoas fotografadas em um contexto não escolar. Esse foi um aspecto também observado em estudos realizados a respeito de fotografias produzidas por internatos da América do Norte, em que, intencionalmente, utilizavam-se jogos de luz e técnicas fotográficas para fazer com que a pele dos estudantes aparentasse mais clara e fosse assim mais um indício do efeito branqueador das instituições.

3.5.2 “Os indiosinhos quando chegaram...e no fim de 1957 como estão...” As fotografias revelam as intenções da Colônia de Férias e do Internato

Segundo Tereza Tarragô, em entrevista concedida a Mânica (1988, p.12), “Os índios chegavam aqui recrutados: depois de algum tempo não pareciam os mesmos”. É essa ideia de transformação das crianças indígenas por meio da escolarização que as fotografias dos estudantes Kaingang e a sua organização em documentos oficiais pretendem passar.

A Colônia de Férias e o Internato eram instituições sob responsabilidade do governo estadual, dessa forma, periodicamente a diretora dessas instituições, professora Tereza Tarragô, enviava à Superintendência de Educação Física e Assistência Educacional (S.E.F.A.E.) relatório das atividades desenvolvidas no período. Era comum que nesses relatórios, especialmente os da Colônia de Férias, constasse fotos de momentos considerados importantes no período: passeios promovidos pela instituição, grupo de crianças presentes no período, visitas recebidas, trabalhos desenvolvidos pelos estudantes, fotos do prédio. Um ponto central nestes documentos era a intenção de prestar contas ao Estado, tanto no que se refere às atividades desenvolvidas pelas instituições (destacando aquelas com

resultados positivos e justificando aquelas que não estavam a contento), como na parte financeira: havia uma sessão apontando os gastos da instituição no período (inclusive com recibos comprovando as despesas) e frequentemente, havia a requisição de recursos junto à mantenedora para a melhoria da estrutura física da escola, compra de materiais pedagógicos e mantimentos.

Quando crianças Kaingang começaram a frequentar as instituições, suas fotos passaram a compor os relatórios e há uma mudança no “tom”: menções às crianças não indígenas nos relatórios anteriores eram no sentido de que a instituição provia a elas acesso a bens materiais (especialmente comida). As mudanças físicas destacadas eram o ganho de peso e mais sutilmente e raras, menções às mudanças comportamentais: como tornaram-se mais obedientes e educadas a partir da influência da instituição. No entanto, ao mencionar as crianças Kaingang, é evidente o esforço em salientar mudanças profundas de ordem civilizatória provocadas pela Colônia de Férias e Internato, conforme pode ser observada na reprodução de uma página do Relatório da Colônia de Férias referente ao período de dezembro de 1956 a fevereiro de 1957.

Figura 25- Página do relatório da Colônia Estadual de Férias de Itaí do período de 1957-1958



Fonte: Acervo do Museu Antropológico Diretor Pestana.

A seguir, uma cópia de uma página do Relatório do Internato Rural Pedro Maciel referente ao segundo semestre do ano de 1957. Trouxe a página inteira, com

suas fotos e legendas, porque entendo que ela seja eficiente e suficiente em apontar indícios a respeito de como a presença dos indígenas era percebida pelo Internato e quais os seus objetivos.

Figura 26: Página do relatório do Internato de 1957 comparando os indígenas em dois momentos



Fonte: Acervo do Museu Antropológico Diretor Pestana

As páginas acima compõem relatórios produzidos pela direção da Colônia Estadual de Férias de Itaí e do Internato Rural Pedro Maciel e direcionado aos seus

superiores. Assim, é necessário considerar a intencionalidade da produção desse documento e a escolha dos elementos que o compõem.

É fundamental chamar a atenção para as escolhas realizadas pela direção na composição da página, a fim de passar aos leitores (profissionais da Superintendência de Educação Física e Assistência Educacional) a mensagem de que a instituição estava obtendo sucesso no projeto de civilização das crianças indígenas. No topo da página, a frase “os indiozinhos quando chegaram”, seguida de uma fotografia de 6 meninos Kaingang, em que três estão em pé, olhando para a mesma direção e empunhando arcos e flechas, enquanto os outros três estão agachados na frente deles. Logo abaixo dessa primeira foto, encontra-se outra, onde 10 meninos encontram-se em pé, provavelmente em frente da escola, seguida da legenda: “...e no fim de 1957 como estão...”. A própria forma lacônica como a legenda foi escrita converge no sentido de fazer o leitor ter a impressão de que ele viu por si mudanças ocasionadas pela instituição, ou seja, de que as fotografias falam por si só.

Ambas as fotos foram planejadas. Na primeira, a presença de arcos e flechas remetendo à cultura indígena e o predomínio de elementos naturais no cenário convergem para passar a ideia de que as crianças não seriam civilizadas, inclusive porque conforme a lógica colonial, o que remete à natureza é primitivo/selvagem, enquanto a sua transformação/destruição é chamada progresso. Na segunda foto, além da ausência de elementos remetendo à cultura Kaingang, há a acentuação da ideia de ordem/fila, assim como a padronização das vestimentas (todos de uniforme, com as blusas alinhadas por dentro das calças, utilizando cintos) e o cenário da foto também mudou: estão em frente a um prédio da instituição.

Outro ponto a ser mencionado é que na segunda foto apresentada nesta página do relatório, as crianças estão sorrindo, embora em outras páginas exista fotos em que estejam sérias. Isso também é simbólico, ao contribuir com a ideia em pauta na época (e, infelizmente, ainda reproduzida atualmente por alguns setores da sociedade) de que o processo civilizatório traria bem-estar aos povos indígenas. Esta concepção aparece de modo mais explícito no Relatório do Internato Rural Pedro Maciel de 1960, cuja primeira foto é muito semelhante à presente no Relatório do ano de 1957 (provavelmente tiradas com minutos de diferença), com a legenda: “Índios dos Toldos da Serrinha e de Inhacorá - alegres e felizes internos do Internato

Rural Pedro Maciel”, seguidas de 3 fotos em que a expressão facial das crianças não é de alegria e da legenda: “quando chegaram eram carrancudos e tristonhos... Isto em 1957”.

Figura 27- Crianças Kaingang no Internato Rural Pedro Maciel



Fonte: Acervo do Museu Antropológico Diretor Pestana.

O conjunto das fotos (e suas legendas) presentes nos relatórios buscam mostrar que, caso expostas ao ambiente e estímulos adequados, as crianças indígenas são capazes de “evoluir”, deixar para trás os hábitos considerados atrasados e adotar os civilizados. É importante destacar que nesse período, o povo Kaingang era “percebido enquanto à beira da transformação em não-índios ou na qualidade de matéria degradada para a *Pátria*” (Lima, 1995, p. 126, grifos do autor).

Assim, a legenda que compara a tristeza de antes com a alegria de depois de estarem na instituição, também visa pintar essas ações assimilacionistas com tons deterministas, como se essa “transformação” fosse algo natural e destituído de sofrimentos, e não fruto de violências cometidas contra crianças afastadas do convívio familiar, muitas das quais passaram anos sem ter a chance de verem os pais.

Em comum entre as fotos analisadas neste trabalho estão o fato de estarem imbuídas do olhar do colonizador e destinadas ao olhar do branco. Tratam-se de fotos planejadas para construir a ideia de que as instituições estavam obtendo sucesso em desprover as crianças dos elementos que as tornava indígenas, as embranquecendo. Em relação às fotos da Colônia de Férias e do Internato, mesmo quando elas não evidenciavam uma significativa mudança nas características físicas das crianças na relação antes e depois, a legenda trata de salientar a existência delas.

O conjunto foi construído visando passar a ideia de que o Internato ocasionou mudanças nas crianças, que o processo civilizatório estava em curso, o que vai ao encontro da forma transitória como o Estado percebia os indígenas. Em seu trabalho sobre as fotografias em escolas residenciais na América do Norte, Margolis (2004, p. 77-78) realiza uma análise que também pode ser aplicado às fotografias tiradas das crianças Kaingang:

Thus we are looking at carefully constructed arrangements of objects in space that have been (com)posed to give out signs suggesting progressive ‘education’, or ‘socialization’ or ‘discipline’ or a number of other social relationships or internal psychological changes.⁵¹

Outro ponto a ser destacado, é que nas fotografias das crianças Kaingang, não há uma preocupação de escrever os seus nomes na legenda: são referidas

⁵¹ Assim, estamos observando arranjos cuidadosamente construídos de objetos no espaço que foram (com)postos para emitir sinais que sugerem “educação”, “socialização” ou “disciplina” progressivas ou uma série de outras relações sociais ou mudanças psicológicas internas.

como “índios” ou “indiosinhos”. Em outras partes do relatório, como fichas de registro da presença e boletins, consta o nome das crianças indígenas, contudo, a análise dos documentos permite perceber as diferenças entre as formas como aconteceram os registros das crianças indígenas e não-indígenas: enquanto que na maioria dos documentos constava o nome e o sobrenome das crianças não indígenas, em muitas situações era registrado somente o primeiro nome da criança Kaingang e entre parênteses, a palavra índio, conforme mencionado anteriormente.

Além disso, as crianças Kaingang eram registradas em sequência, fornecendo indícios de que eram percebidas como um grupo (os “índios”) e não em suas individualidades. Ainda em relação ao nome, não há nos documentos nenhuma informação acerca do nome Kaingang das crianças, o que vai ao encontro dos objetivos da instituição, de apagar os elementos indígenas. Do mesmo modo, conforme Simone-Bowen; Johnson (2022), o relatório da Regina Industrial School não traz informações sobre Thomas Moore e a possibilidade de ele ter um nome indígena.

No que se refere às fotos das crianças Kaingang, até o momento não há indícios de que o povo Kaingang tenha tido acesso a elas no passado. Essas fotografias estavam nos arquivos do Museu Antropológico Diretor Pestana e durante as conversas com pessoas que frequentaram o Internato e a Colônia de Férias no Brasil, foram entregues a elas cópias presentes nos relatórios das instituições. Conforme Malmshemer (1985), Pratt enviou algumas fotos para os familiares das crianças, comunidades indígenas e chefes dos postos, com a intenção de assegurar que as crianças estavam bem, fazer propaganda e incentivar que outras crianças passassem a frequentar a instituição.

Conforme Malmshemer (1985, p. 59) “The portraits express an ideology of propriety and complete bodily control”⁵².

The photographs’ basic and obvious theme is change. But the change they suggest within the contemporary context, a period in which assimilation became the policy of the federal government, is far more profound than the actual change that could have occurred during the period of time (between two months and two years) that normally ensued between the make of the two portraits (Malmshemer, 1985, p. 62).⁵³

⁵² “Os retratos expressam uma ideologia de propriedade e controle corporal completo”.

⁵³ O tema básico e óbvio das fotografias é a mudança. Mas a mudança que elas sugerem dentro do contexto contemporâneo, um período em que a assimilação se tornou a política do governo federal, é muito mais profunda do que a mudança real que poderia ter ocorrido durante o período de tempo (entre dois meses e dois anos) que normalmente se seguiu entre a realização dos dois retratos. (MALMSHEIMER, 1985, p. 62).

O convencimento de órgãos estatais de que o “problema indígena” estava sendo resolvido pelos internatos e, portanto, valia a pena continuar investindo nessas instituições era um ponto central na divulgação das fotos antes x depois, nos países estudados. Atualmente, essas fotografias são documentos que permitem vislumbrar as violentas políticas assimilacionistas da qual o Estado tomou parte.

Pertinente salientar ser recorrente nos Relatórios da Colônia Estadual de Férias Itai e do Internato Rural Pedro Maciel páginas como as exemplificadas acima, em que, através da comparação entre o comportamento/situação das crianças Kaingang quando chegaram na instituição e após um certo período nela, visa enfatizar que elas sofriam mudanças decorrentes do período em que estavam na instituição, o que permite inferir sobre a necessidade de “provar” ao Estado os resultados positivos obtidos junto às crianças Kaingang.

Essa situação permite apontar convergências entre o modo de agir na Colônia de Férias e no Internato com os internatos para indígenas de outros países. Fear-Segal; Rose (2016), ao referirem-se a Richard Henry Pratt, fundador e primeiro superintendente do Carlisle Indian Industrial School, o internato para indígenas mais conhecido dos Estados Unidos, relatam que

From the day the first students were brought in, Pratt made them subjects of the camera's lens, which recorded their arrival in traditional clothing with moccasins and feathers and subsequent transformations into scrubbed, brushed, uniformed Carlisle students. With cropped hair, tidy uniforms, and skin that was photographically enhanced to look whiter, the assumption was that these external changes had been matched by a parallel intellectual and moral transformation. The photographs were used to garner support for the school and substantiate Pratt's claim that “savage” Indians could indeed be “civilized,” a radical idea for many Americans just three years after the Battle of the Little Big Horn (Fear-Segal; Rose, 2016, p.9).⁵⁴

Em relação às fotos tiradas na Carlisle Indian Industrial School, elas serviam aos objetivos da instituição, já anunciados por Pratt em reportagem publicada em

⁵⁴ Desde o dia em que os primeiros alunos foram trazidos, Pratt os transformou em objetos da lente da câmera, que registrou sua chegada em roupas tradicionais com mocassins e penas e as transformações subsequentes em alunos Carlisle esfregados, escovados e uniformizados. Com cabelos curtos, uniformes arrumados e pele fotograficamente realçada para parecer mais branca, a suposição era de que essas mudanças externas haviam sido acompanhadas por uma transformação intelectual e moral paralela. As fotos foram usadas para angariar apoio para a escola e substanciar a afirmação de Pratt de que os índios “selvagens” poderiam de fato ser “civilizados”, uma ideia radical para muitos americanos apenas três anos após a Batalha do Little Big Horn (Fear-Segal; Rose, 2016, p.9).

junho de 1981 no *Daily Evening Sentinel*: “We have two objects in view in starting the Carlsile School - one is to educate the Indians- the other is to educate the people of the country ... to understand that the Indians can be educated” (Malmsheimer, 1985, p. 63)⁵⁵. Em se tratando da Colônia Estadual de Férias de Itaí e do Internato Rural Pedro Maciel, esse movimento de “educar as pessoas do país... para entender que os índios podem ser educados” pode ser percebido com maior intensidade nas reportagens publicadas em jornais e revistas, que inclusive utilizam-se das fotografias dos estudantes Kaingang, visando evidenciar o processo civilizatório em andamento, aspectos abordados na próxima seção.

3.6 O INTERNATO EM JORNAIS E REVISTAS: PROPAGANDA DAS INTENÇÕES CIVILIZATÓRIAS

Conforme pode ser percebido nas seções anteriores, os relatórios da Colônia Estadual de Férias de Itaí e do Internato Rural Pedro Maciel utilizavam-se de textos e fotografias com a intencionalidade de prestar contas das ações integracionistas da instituição para representantes do governo do estado do Rio Grande do Sul. Tratava-se, portanto, de documentos institucionais que *a priori* ficavam restritos aos referidos órgãos públicos. No entanto, era por meio de reportagens veiculadas em jornais e revistas que se tornava possível o acesso público à informações estratégicas acerca do Internato e da Colônia de Férias, que frequentemente era um conteúdo adaptado daquele que compunha os relatórios, tratando de exaltar as ações do Internato e da Colônia de Férias. Eram também reportagens em tom de denúncia/pedido de providências, geralmente relacionadas às dificuldades financeiras/estruturais das instituições. Para este trabalho, escolhi demorar o olhar nas reportagens que mencionam as crianças Kaingang nessas instituições, dada a sua importância para a compreensão de qual era a imagem que a Colônia de Férias e o Internato intencionavam externar à sociedade sobre a presença Kaingang nesses espaços.

No ano de 1959 (o terceiro em que as crianças Kaingang estavam frequentando o Internato), jornais e revistas com circulação regional e estadual

⁵⁵ “Temos dois objetivos em vista ao iniciar a Carlsile School - um é educar os índios - o outro é educar as pessoas do país... para entender que os índios podem ser educados” (MALMSHEIMER, 1985, p. 63).

publicaram notícias que tratavam da participação do Internato no desfile da semana da pátria, realizado na capital do estado, onde além da equipe diretiva, também viajaram à Porto Alegre os estudantes Kaingang, “permanecendo por lá durante uma semana. A viagem e a estadia foram pagas pelo governo Brizola, que colocou também uma caminhonete à disposição para visitar a cidade e assistir a um jogo de futebol no Estádio Olímpico” (Lazzarotto, 1984, p.49).

Nos documentos da Colônia de Férias e do Internato analisados, assim como nas reportagens, não foram encontrados indícios de que estudantes não indígenas do Internato também tenham participado desse desfile cívico.

A presença das crianças Kaingang em Porto Alegre ocupou um lugar central nessas reportagens e, evidentemente, a decisão por participar de um desfile cívico de 7 de setembro não foi ao acaso: este evento possui toda uma simbologia de patriotismo, o que vai ao encontro das intenções de mostrar que a presença das crianças na Colônia de Férias e no Internato estava contribuindo para a integração do povo Kaingang à dita “sociedade nacional”, formando “cidadãos brasileiros”.

As crianças Kaingang que frequentaram o Internato não foram as únicas a se deslocar à Porto Alegre a fim de participar de um desfile da Semana da Pátria. Conforme Medeiros (2020), era comum que crianças do Posto Indígena Nonoai e do Posto Indígena Guarita participassem dos desfiles cívicos das cidades próximas. Não obstante, em 1942 alunos do PI Nonoai e em 1964 alunos do PI Guarita participaram do desfile da Semana da Pátria em Porto Alegre. Segundo o encarregado do PI Nonoai, Francisco Vieira, “o estado demonstrava grande interesse na ida dos alunos a Porto Alegre para representar a ‘nação indígena na semana pátria’” (Medeiros, 2020, p.147).

As fotografias a seguir, publicadas em diferentes jornais, registram algumas das atividades realizadas durante a estadia em Porto Alegre. A primeira, trata-se de um registro do desfile propriamente dito. Já na segunda, a diretora do Internato e as crianças Kaingang estão na companhia do governador Leonel Brizola e do ex-presidente João Goulart. Essa imagem, também publicada pela imprensa, compôs uma página do Relatório do Internato de 1960, cuja composição das imagens e legendas revelam que um dos tópicos da conversa da diretora da instituição com o governador foi a estrutura física do Internato.

Figura 28- Participação no desfile da Semana da Pátria em Porto Alegre



Fonte: Ijuí- Memória Virtual: <https://ijuisuahistoriaesuagente.blogspot.com/>

Figura 29- Crianças Kaingang e diretora do Internato em Porto Alegre



Fonte: Acervo do Museu Antropológico Diretor Pestana.

Além de participar do desfile, também visitaram a sede de alguns jornais da capital. A foto a seguir mostra as crianças e direção do Internato na redação do jornal A Hora (hoje Zero Hora), acompanhadas da diretora da Revista do Ensino. Essas mesmas fotos também foram publicadas na edição de março de 1960 da Revista do Ensino. Na foto menor, a diretora da Revista do Ensino da época, Maria Gastal com o estudante mais novo do grupo, Pedrinho.

Figura 30- Alunos do Internato no jornal A Hora



Fonte: Ijuí- Memória Virtual

A reportagem *Retornaram a Itaí os índios que desfilaram na parada da mocidade*, publicada no jornal *Correio Serrano* em 1959, inicia com a informando que “retornaram para Itaí, município de Ijuí, os doze indiozinhos autênticos dos toldos de Inhacorá (Santo Ângelo) e Serrinha (Erechim), que vieram a Porto Alegre participar do desfile da parada da mocidade durante as comemorações da Semana da Pátria”. Essa reportagem traz alguns elementos importantes para a compreensão da ida das crianças Kaingang à Porto Alegre: a utilização da expressão “doze indiozinhos autênticos”, também presente em reportagem publicada em outro jornal e que será analisada adiante; a publicação de efusivo agradecimento da diretora do Internato Rural Pedro Maciel, Tereza Tarragô, aos jornais e rádios de Porto Alegre que registraram a viagem de seus alunos, o que explicita que um dos objetivos da viagem era publicizar a escolarização indígena como uma ferramenta de integração

dos indígenas à sociedade nacional. Também consta a declaração da diretora Tereza Tarragô sobre as motivações da participação no desfile:

A vinda a Porto Alegre dos indiozinhos que estudam no Internato Rural Pedro Maciel não foi por exibicionismo. É preciso que todos acreditem nas possibilidades dos nossos silvícolas, dando-lhes oportunidades de trabalho e estudo dentro da nossa sociedade. Todos precisam colaborar para que possamos trazer para os colégios os índios que, nos diversos toldos do interior do Estado, vivem em precárias condições. Por isso trouxemos os meninos dos Toldos de Inhacorá e Serrinha, mostrando a todos que são **perfeitamente recuperáveis** (grifos meus). (Correio Serrano, 1959).

Essa ideia racista sobre os povos originários também pode ser percebida na edição de 9 de setembro de 1959 do jornal O Diário de Notícias, de Porto Alegre, que noticiou o desfile que havia ocorrido no dia 6 setembro, com a presença de mais de 50 mil escolares, fazendo referência aos estudantes Kaingang: “Nota tôda especial da parada: os indiozinhos vindos do Internato Rural Pedro Maciel, de Itaí, município de Ijuí. Provaram que índio também pode ser gente...” (Diário de notícias, 9/09/1959, p.14).

No jornal Correio do Povo, de 06 de setembro de 1959 é publicada uma notícia com o título *Indiozinhos encantados*, que também trata da visita à capital:

Os 12 indiozinhos que vieram do Internato Rural Pedro Maciel (Itaí-município de Ijuí), para abrir o Desfile da Mocidade, nesta Capital, estão encantados com o tratamento que lhes está sendo dispensado nessa sua 1ª visita à Porto Alegre, não só pelos meios oficiais da SEC, como também, na “Casa do Pequeno Jornaleiro”, onde se acham hospedados, por gentileza de d. Neusa Goulart Brizola. Durante sua curta estadia na capital os indiozinhos (já recebidos em audiência especial pelo dr. Mariano Beck), visitaram os pontos pitorescos da nossa metrópole, tendo apreciado seu espantoso desenvolvimento. Confessaram ao repórter que nunca pensaram que era assim (Correio do Povo, 1959).

A imagem abaixo é a reprodução da notícia veiculada no Diário de Notícias, em 5 de setembro de 1959, intitulada “Índios (rosados, limpos e sadios) vieram desfilar”, cujo texto transcrevo em seguida:

Figura 31- Reportagem sobre a estadia dos indígenas em Porto Alegre



Fonte: Diário de notícias, Ano XXXV, Nº 158. Porto Alegre, 05 de setembro de 1959. Disponível em: <http://memoria.bn.br/pdf/093726/per093726_1959_00158.pdf>. Acesso em 17 de maio de 2020.

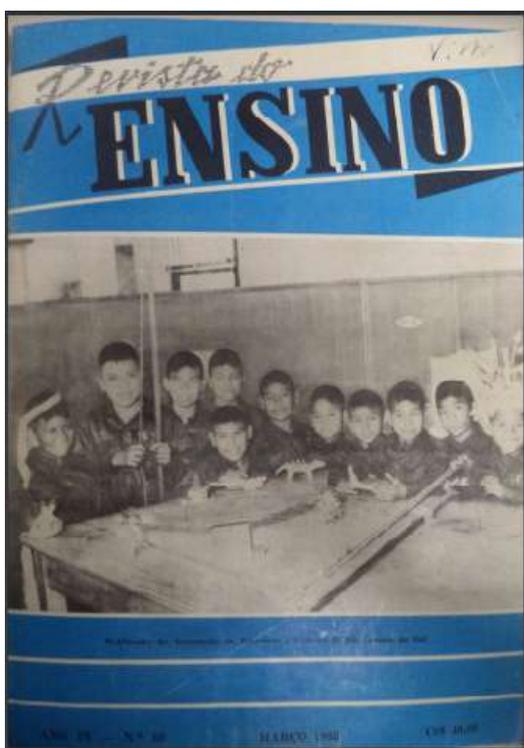
Doze índios autênticos dos toldos de Inhacorá (Santo Ângelo) e Serrinha (Erechim), que estudam no Internato Rural Pedro Maciel, localizado em Itaí, município de Ijuí, chegaram a Porto Alegre para participar (abrindo o desfile) da Parada da Mocidade durante as comemorações da Semana da Pátria, amanhã. Ontem à tarde, em companhia da diretora do colégio, professora Tereza Tarragô, os índios visitaram o Secretário de Educação. Nesta ocasião, a diretora do Internato Rural Pedro Maciel tratou com o sr. Mariano Beck de alguns pormenores da construção de um novo prédio para aquela escola, cujas primeiras providências já foram tomadas pelo governo do Estado. — Na foto, o Secretário de Educação em companhia dos indiozinhos de Inhacorá e Serrinha, os quais, quando ingressaram no educandário em que agora estão, encontravam-se em precárias condições, inclusive física. Hoje, sabem ler e escrever perfeitamente e adquiriram hábitos de higiene, alimentação, vestuário, etc. (Diário de notícias, 05/09/1959).

O termo “rosados”, nesta notícia, pode ser interpretado a partir dos objetivos do Estado brasileiro na época: a eugenia, branqueamento da população brasileira. Assim, quando o vocábulo é utilizado no título desta notícia, há a intenção de ressaltar o processo de “civilização” e de “branqueamento” a que estas crianças Kaingang estão sendo expostas, já que a palavra rosado é utilizada para passar a mensagem de que por meio do Internato, da escolarização, o Estado está “branqueando”, “civilizando” os indígenas.

Da mesma forma, ao utilizar os vocábulos “limpos” e “sadios” para descrevê-los, passando a preconceituosa mensagem de que estas não seriam características dos povos indígenas e sim, que as teriam adquiridos com o contato com os não indígenas, quando sabemos que é justamente o contrário: foram os povos indígenas que ensinaram aos europeus os hábitos de higiene. Trata-se de uma higienização no sentido físico e também social, que remete ao pensamento higienista e eugenista.

Na capa da Revista do Ensino de número 66, de março de 1960 há uma fotografia das crianças Kaingang tirada quando da visita à sede da revista, em setembro do ano anterior.

Figura 32- Capa da Revista do Ensino número 66, de março de 1960



Fonte: Arquivo da Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul.

No corpo da revista, sob o título *A “Semana do Índio” na Revista do Ensino*, há menção ao número 58 da revista, cujo conteúdo foi “inteiramente dedicado ao estudo dos primitivos habitantes do Brasil- os índios” (Revista do Ensino, 1960, p.19). E há também a menção à visita realizada pelos estudantes do internato:

Entretanto, destacamos com especial carinho, a visita dos indiosinhos procedentes dos toldos “Inhacorá” em Sto. Angelo e “Serrinha” em Erechim, alunos do Internato Rural “Pedro Maciel” de Ijuí, Rio Grande do Sul, que acompanhados da diretora do referido educandário, professora Thereza Tarragô e da professora que os alfabetizou, mantiveram agradável contato com as funcionárias desta Revista (Revista do Ensino, 1960, p. 19).

No entanto, o destaque desta reportagem é a publicação de um plano de unidade intitulado *O Brasil e seus Índios, que havia sido desenvolvido no 5º ano do Colégio Sevigné a partir da inspiração do conteúdo difundido no número 58 da revista*. Tive acesso à parte do conteúdo da Revista do Ensino do mês de março de 1959 (da página 29 à 64) e, embora não tenha sido alvo de aprofundado estudo, é visível que aborda o tema a partir da concepção colonial.

Dada a relevância da revista em questão, sendo considerada pelos professores como uma importante referência para a sua prática, torna-se pertinente destacar alguns elementos que compõe o planejamento destas aulas, que, como já mencionado, baseou-se nos materiais publicados anteriormente pela revista e, que foi considerado pela equipe editorial como um plano adequado a ponto de ser publicado para servir de inspiração a outros profissionais.

O planejamento em questão traz alguns objetivos, tanto para os professores, quanto para os estudantes. Em relação aos objetivos docentes, dois fazem menção direta à temática indígena: “1) levar a criança a um conhecimento maior do primitivo habitante do Brasil” e “5) cultivar uma atitude de compreensão e solidariedade humana em face do silvícola”. No que se refere aos objetivos para os alunos, o de número 3 refere-se de forma direta à temática: “ilustração de Biografias dos vultos que se destacaram no serviço de civilização e proteção ao Índio: Missionários, outras pessoas de destaque, especialmente a nobre figura do General C.M.S. Rondon”.

O planejamento contempla as áreas de religião, linguagem, matemática, estudos sociais, desenhos e artes aplicadas e canto. Ao observarmos os objetivos e atividades propostas para cada disciplina, fica evidente o enaltecimento das ações

civilizatórias direcionadas aos povos indígenas, bem como a percepção dos indígenas como categoria transitória e a desconsideração da história anterior à 1500.

Em religião,

Zêlo pela salvação do próximo. a) Despertá-lo, mostrando a grandeza e o heroísmo da vida levada pelos missionários. Fazer-lhes ver como essa vida de sacrifício e abnegação provém de uma grande Fé na existência de um Deus que é Pai, e no desejo ardente de levar para Deus, por meio da graça do batismo, tôdas as almas dos selvagens. b) Mostrar À criança como também ela, por meio da oração e do sacrifício pode ser missionária no ambiente em que vive, e como pode ajudar os missionários cumprindo seu dever de cada dia [...] (Revista do Ensino, 1960, p. 20).

Em matemática, uma das propostas foi a resolução de problemas, sendo disponibilizado dois exemplos:

- a) Numa guerra em que entraram 630 índios de uma taba e 250 de outra, morreu a terça parte da primeira. Quantos índios voltaram?
- b) Para encontrar a caça que rareava, alguns índios tiveram de caminhar 3 dias, percorrendo 2kms por hora. Quantos quilômetros percorreram, se repousaram 7 horas por noite? (Revista do Ensino, 1960, p. 20).

Há, além da naturalização do etnogenocídio indígena, a desumanização dos povos indígenas, atribui a eles a imagem de que são violentos (fazem guerra), ao mesmo tempo em que são desconsideradas todas as violentas ações da branquitude que direta ou indiretamente ameaçam a vida. A lógica colonial está explícita nessa sugestão de atividade escolar, em que os povos indígenas considerados não civilizados são percebidos e evidenciados como selvagens, violentos e, através do processo colonial, é que teriam acesso aos valores cristãos, civilizados.

O planejamento dessas aulas, publicado em uma revista cuja circulação extrapolava o estado do Rio Grande do Sul, considerada difusora da ciência e dos conhecimentos pedagógicos e uma das referências na escolarização da época, nos permite ter uma ideia de quais as percepções sobre os povos indígenas que existiam e eram reproduzidas nas escolas. Inclusive, por meio das informações constantes nos relatórios da instituição e nas reportagens, é possível afirmar que havia um alinhamento entre as orientações pedagógicas oficiais (fornecidas pelo governo estadual) e a prática do Internato Rural Pedro Maciel.

Em 01/06/1963 foi publicada no jornal Correio Serrano uma reportagem assinada por Tereza Tarragô, com o emblemático título *Os “meus” índios*. Nela, é reproduzido o conteúdo de um ofício enviado por Israel Farrapo Machado (diretor do

Instituto Gaúcho de Reforma Agrária) para Tereza Tarragô em 13/03/1963, no qual ele escreve que

Chegou ao nosso conhecimento, os esforços e dedicação empenhados por V.S. no sentido de matricular e conseguir bolsas de estudos para Ginásio a dois silvícolas do Tôlido de Inhacorá. Queremos louvar a sua atitude, que veio demonstrar singular espírito público, dando mostra do interesse de V.S. na causa redentora de recuperação de nossos índios. Receba V.S. nossos aplausos pelas medidas que adotou em prol do aproveitamento de dois silvícolas em tão meritória campanha, qual seja de levar aos desamparados índios as luzes do saber, para que possam, recuperados para a civilização, participar da vida comunitária sem o pêjo da ignorância em que normalmente vivem. A senhora é portadora do mérito que sua ação dignificante merece, e tem de nossa parte o mais sincero agradecimento.

Ela justifica que a publicação dessa correspondência não tinha como objetivo o auto elogio e sim, agradecê-lo pela iniciativa de exaltar o seu trabalho, ação que ela caracteriza como “patriota, humano e cristão” e pedir que “continue apoiando todos aqueles que buscam, como eu melhorar a situação dos nossos selvícolas”.

Figura 33- Reportagem Os "meus" índios

Os "meus" índios

TEREZA TARRAGÓ

Dia 13 de maio recebi do Sr. Israel Farrapo Machado, M.D. Diretor do Instituto Gaúcho de Reforma Agrária, o seguinte e honroso officio, datado de 13 de março do corrente ano:

"Pôrto Alegre, 13 de março de 1963."

Exma. Sra.
Prof. Tereza Tarragó
Grupo Escolar de Itaj
MUNICIPIO DE IJUÍ

Sra. Professora,

Chegou ao nosso conhecimento, os esforços e dedicação empenhados por V.S. no sentido de matricular e conseguir bolsas de estudo para Ginásio a dois silvícolas do Toldo Inhacorá.

Ouremos louvar a sua atitude, que veio demonstrar singular espirito público, dando mostra do interesse de V.S. na causa redentora de recuperação dos nossos índios.

Receba V.S. nossos aplausos pelas medidas que adotou em prol do aproveitamento dos dois silvícolas em tão meritória campanha, qual seja a de levar aos desamparados índios as luzes do saber, para que possam recuperados para a civilização, participar da vida comunitária sem o pêjo da ignorância em que normalmente vivem.

A senhora é portadora do mérito que sua ação dignificante merece, e tem de nossa parte o mais sincero agradecimento.

Saudações cordiais
Israel Farrapo Machado
Diretor."

Veio-me na obrigação de publicar e comentar este generoso officio, não para ressaltar a minha humilde pessoa, tão exagerada e bondosamente louvada, mas para que se torne conhecido um gesto patriota, humano e cristão de um titular que lá da Metrópole distante, desce à obscuridade de uma professora da roça para ajudá-la nessa campanha em favor dos índios.

Publico este officio do Sr. Israel F. Machado não só para agradecer-lhe a compreensão e o estímulo de suas palavras, como para pedir a S.Sa. que continue apoiando todos aqueles que buscam, co-

mo eu melhorar a situação dos nossos selvícolas.

Aproveitando este comentário quero frisar aqui a minha felicidade em ter conseguido que o meritíssimo Senhor Doutor Jutz da Comarca de Santo Ângelo, atendendo ao humano despacho do meritíssimo Sr. Dr. Promotor Público de Ijuí, Dr. Krieger, houvesse por bem autorizar o registro dos três indiozinhos que passaram no exame de admissão no Ginásio Duque de Caxias, de Ijuí.

E acrecento ainda, cheia de gratidão e de entusiasmo, que dois desses indiozinhos receberam da Ilustre e humana Secretária de Educação Professora Zilá Mattos Totta, bolsa de estudos com as quais, sob a tutela esclarecida e paternal do Exmo. Sr. Guilherme Koehler, M.D. Diretor do Ginásio Duque de Caxias, os meus valerosos Kaingang estão tentando vencer o muro desumano de quem não acredita nos índios, porque não quer acreditar...

Oxalá alguém siga os passos de D. Neuza Goulart Brizola (a primeira alma generosa que acreditou em mim e nos meus índios), siga os passos desse humano diretor do Instituto Gaúcho de Reforma Agrária; imite o exemplo da Excelentíssima Sra. Secretária de Educação, D. Zilá que, imitando aquêle boníssimo coração que foi o Dr. Salzano, deu bolsas de estudo aos meus bugninhos queridos! Oxalá eu sinta na alma mais uma vez, os lampejos de luz das penas abençoadas que têm se cruzado através das páginas de algumas reportagens, como espadas flamejantes em defesa do meu sonho de tornar os índios do Rio Grande do Sul homens e mulheres iguais a nós, civilizados!...

E para terminar, relato aqui mais um fato vitorioso nessa minha luta pelo índio: Há dias veio pessoalmente um casal de índios do Toldo de Inhacorá, trazer-me, por sua espontânea vontade, dois indiozinhos para ficarem como pensionistas no Internato Rural Pedro Maciel...

Milagre... milagre espetacular desse bendito Dom Bosco cuja imagem, daqui do meu recanto de trabalho e sonho, guia meus passos em favor dos nossos irmãos selvícolas!...

Deus seja louvado! Nem tudo está perdido neste pobre Brasil!...

CORREIO SERRANO,
04/06/1963, p.3

Na mesma reportagem, Tereza Tarragô anuncia que o juiz da comarca de Ijuí atendendo ao que ela considera ser um “humano despacho” do promotor público de Ijuí, autorizou o registro de três estudantes Kaingang que haviam sido aprovados no exame de Admissão do Ginásio Duque de Caxias, na cidade de Ijuí. Também torna público que 2 destes estudantes receberam bolsa de estudos da secretaria de educação do estado do RS e que, “sob a tutela esclarecida e paternal do Exmo.Sr. Guilherme Koehler, M.D. Diretor do Ginásio Duque de Caxias, os meus valorosos Kaingang estão tentando vencer o muro desumano de quem não acredita nos índios, porque não quer acreditar...”.

Ainda sobre a concessão das bolsas, o excerto abaixo deixa evidente as intencionalidades que permearam essa ação:

Oxalá alguém siga os passos de D. Neuza Goulart Brizola (a primeira dama generosa que acreditou em mim e nos meus índios), siga os passos desse humano diretor do Instituto Gaúcho de Reforma Agrária; imite o exemplo da Excelentíssima Sra. Secretária de Educação, D. Zilá que, imitando aquele boníssimo coração que foi o Dr. Salzano, deu bôlsas de estudos aos meus bugrinhos queridos! Oxalá eu sinta na alma mais uma vez, os lampejos de luz das penas abençoadas que têm se cruzado através das páginas de algumas reportagens, como espadas flamejantes em defesa do meu sonho de tornar os índios do Rio Grande do Sul homens e mulheres iguais a nós, civilizados!... (Correio Serrano, 1963, p.3).

Tereza Tarragô encerra a reportagem relatando o que ela considera uma vitória em sua luta em favor dos indígenas:

Há dias veio pessoalmente um casal de índios do Toldo de Inhacorá trazer-me por sua espontânea vontade, dois indiozinhos para ficarem como pensionistas no Internato Rural Pedro Maciel...Milagre... milagre espetacular dêsse bendito Dom Bosco cuja imagem, daqui do meu recanto de trabalho e sonho, guia meus passos em favor dos nossos irmãos selvícolas!... Deus seja louvado! Nem tudo está perdido neste pobre Brasil!...(Correio Serrano, 1963, p.3).

O jornal Correio Serrano de 24/03/1963, ao referir-se aos indígenas de Inhacorá e Serrinha que estão estudando no 5° ano do Internato, publica: “Índios que já estão no 5° ano primário e que amanhã, pelo menos, hão de saber defender os seus direitos como cidadãos alfabetizados e civilizados”.

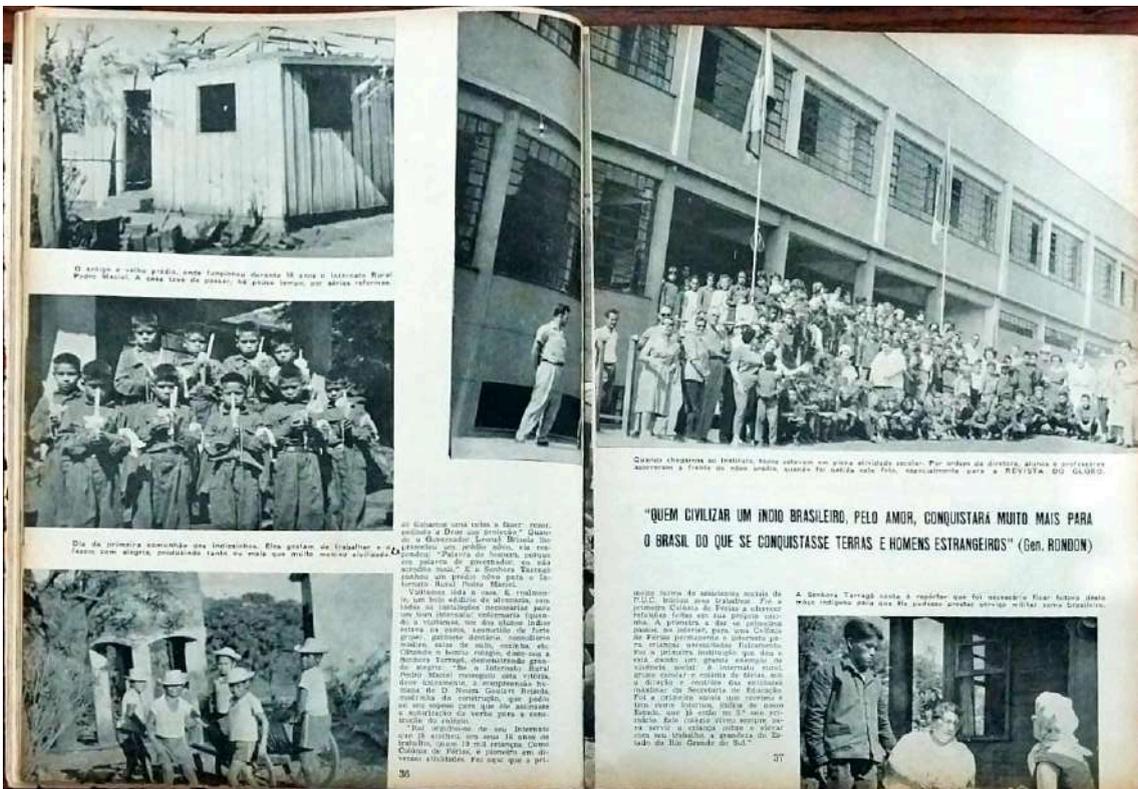
Publicada na Revista do Globo nº 839, de fevereiro de 1963, a reportagem de Jacy Pinto e fotografias de Lourival de Faro intitulada: “Teresa Tarragô - A civilizadora dos índios Inhacorá”, a reportagem de 4 páginas (35 a 37) e com 8 fotografias é um documento relevante, à medida em que explicita as intenções do Internato e do estado do RS em relação à escolarização do povo Kaingang.

Figura 34- Reportagem: Teresa Tarragô - A civilizadora dos índios Inhacorá



Fonte: Revista do Globo nº 839, de fevereiro de 1963

Figura 35- Reportagem: Teresa Tarragô - A civilizadora dos índios Inhacorá



Fonte: Revista do Globo nº 839, de fevereiro de 1963

Embora os créditos das fotografias sejam atribuídos a Lourival di Faro, provavelmente um fotógrafo a serviço da revista, é possível afirmar que ao menos metade das imagens presentes na reportagem não sejam de sua autoria, já que estas compunham os relatórios da Colônia Estadual de Férias de Itaí e do Internato Rural Pedro Maciel de períodos anteriores à publicação deste número da revista.

É importante demorarmos o olhar na escolha e na distribuição dos elementos desta reportagem: um dos primeiros pontos que chama a atenção do leitor é o título, ocupando cerca de $\frac{1}{3}$ da página e cujo conteúdo explicita o propósito civilizador da Colônia de Férias e do Internato, personificado na sua diretora, Tereza Tarragô. O segundo ponto para a qual a atenção do leitor é direcionada, são as fotografias. Ao lado direito do título, há uma foto da diretora, acompanhada de uma legenda elogiando o seu trabalho. No lado esquerdo, duas fotografias de crianças Kaingang reproduzindo o estilo antes x depois, do qual tratamos na seção 3.5, acompanhadas da legenda “Os índios, quando chegaram ao Internato Rural Pedro Maciel, estavam fracos, debilitados e rústicos. No fim de 1957 apresentavam saúde e alegria”.

Na página 36, há mais duas fotografias das crianças Kaingang: na primeira, 10 meninos Kaingang seguram uma vela, um terço e uma flor. Na segunda foto, 6 meninos movimentam uma espécie de carroça/carrinho de mão. Entre elas, a legenda “Dia da primeira comunhão dos indiozinhos. Êles gostam de trabalhar e o fazem com alegria, produzindo tanto ou mais do que muito menino civilizado”. Essas fotografias já haviam sido, em anos anteriores, enviadas ao governo do estado do RS por meio dos relatórios periódicos da instituição, inclusive, a segunda parte da legenda possui uma inequívoca similaridade com aquela que acompanhava essa mesma foto no relatório.

Analisadas em conjunto, listamos algumas mensagens que a escolha das fotos para compor a reportagem podem passar: as duas primeiras buscando explicitar a civilização que estava em curso, com a legenda ressaltando os efeitos benéficos da instituição, seguidas de fotografias focando em dois elementos compreendidos como pilares importantes deste modelo de civilização que desejava-se impor: a religião (cristã) e o trabalho.

Na foto que fecha essa reportagem em plano central está a diretora, Tereza Tarragô, sentada na varanda de sua casa com o corpo ligeiramente voltado à sua esquerda, conversando com a repórter, também sentada, mas de costas para o

fotógrafo. Do lado direito da diretora está Maximiano Paula, em pé, com uma mão apoiada no encosto da cadeira de Tereza e de frente para a repórter. Maximiano é a única pessoa fotografada em pé. A legenda da foto: “A Senhora Tarragô conta à repórter que foi necessário ficar tutora deste mûço indígena para que ele pudesse prestar serviço militar como brasileiro”. Alguns aspectos devem ser mencionados: sabemos que o nome do indígena na foto é Maximiano Paula porque é mencionado em um documento do Internato, em um contexto que informava que um ex-aluno da instituição iria servir ao exército. No que tange à reportagem analisada, em nenhum momento há menção ao nome dos estudantes, da mesma forma, suas percepções não tem espaço na reportagem; o foco é inteiramente no ponto de vista da diretora.

No centro da página 37, em letras garrafais destaca-se a frase proferida pelo General Rondon: “Quem civilizar um índio brasileiro, pelo amor, conquistará muito mais para o Brasil do que se conquistasse terras e homens estrangeiros”.

A professora Tarragô é uma idealista entusiasta da recuperação de nossos índios. É digno do nosso louvor e do nosso aplauso o trabalho nobre e altruístico desta senhora, que tudo abandonou para se entregar à causa da civilização das crianças índias. Foi um prazer enorme para nós, vermos a maneira carinhosa como são tratados aqueles meninos, e a confiança e estima que aqueles índios, alguns hoje, com dezoito anos, têm na senhora Tarragô.

A reportagem afirma que, conforme relato de Tereza, teria partido dela a iniciativa de trazer crianças Kaingang para Itaí e que

para que os caciques permitissem o ingresso dos índios na escola, a Senhora Tarragô teve que hospedar, durante uma semana, dois chefes das tribos indígenas para que vissem como seriam tratadas suas crianças. Em 1956, quando o colégio recebeu a primeira turma de índios, as mães custaram a se separar dos filhos. Apesar das explicações do cacique, de que nada de mal aconteceria às crianças, elas choravam copiosamente. No ano seguinte, nada disso aconteceu. Alegrementemente as índias entregavam seus filhos à Senhora Tarragô, confiantes de que era para a felicidade e o bem das crianças. [...] Apesar da mudança bastante brusca, eles se adaptaram rapidamente aos costumes da civilização: roupas, sapatos, talheres. Não gostaram de leite nem de café, alimentos que viam pela primeira vez, mas acabaram apreciando-os.

Outra reportagem que menciona o Internato e a Colônia de Férias foi publicada em março de 2017 na revista *Stampa*, intitulada “O Itaí já foi um luxo”. Ao considerarmos as temporalidades das reportagens que compõem essa análise, percebemos que esta é consideravelmente mais recente que as demais. Em relação ao seu conteúdo, inicia trazendo elementos da história de Itaí: o nome que possui origem na língua Guarani, a fonte de água mineral, a criação do hotel e do cassino, o

auge na década de 1940 e a sua posterior decadência influenciada pela proibição dos jogos em 1943 e que acarretou no fechamento do cassino. Também cita a criação da Colônia de Férias e posteriormente, do Internato.

A leitura dessa reportagem permite perceber que a história da localidade de Itaí é contada salientando alguns fatos: o conhecimento sobre as propriedades minerais da água, a inauguração do hotel e do cassino, a decadência da localidade e a criação do Internato e da Colônia de Férias. Em relação a este último, a reportagem afirma que na década de 1950/1960 a existência dessas instituições fez com que a localidade de Itaí voltasse a ser notícia em jornais locais e regionais “por meio do trabalho pioneiro da professora Tereza Tarragô com índios” (Stampa, 2017, p.19). Assim, a presença kaingang na instituição parece ser um ponto central ao contar a história das referidas instituições. A reportagem também traz as lembranças de duas moradoras da instituição, sendo que uma foi professora no Internato Rural Pedro Maciel e outra é parente de Pedro Maciel, homenageado no nome da referida instituição. A professora menciona a amizade que Tereza Tarragô mantinha com Leonel Brizola e sua esposa, Neuza, relatando que ela “[...] adorava visitar as escolas, principalmente a dos índios” (Stampa, 2017, p.20). Sobre as crianças indígenas, relata que vinham à Itaí para serem alfabetizados e que “Tinham muita dificuldade de aprender. Mas quando aprendiam, se destacavam. Teve um que fez faculdade em Ijuí, outro virou militar.” (Stampa, 2017, p.20).

A partir das reportagens analisadas, percebemos a intenção de fazer propaganda das ações integracionistas que tomavam parte por meio da escolarização, as ideias dos povos indígenas como transitórios. A análise de reportagens de diferentes temporalidades nos fornece indícios de que as concepções acerca da presença Kaingang na colônia de férias e no internato são muito semelhantes, ressaltando a necessidade de que os povos indígenas sejam escutados sobre as experiências que viveram

4 TERRITÓRIO, TRABALHO E EDUCAÇÃO

Para melhor compreendermos a escolarização Kaingang por meio do Internato e da Colônia de Férias, que se deu nas décadas de 1950 e 1960, é importante um breve olhar histórico para as dinâmicas de usurpação e resistência entre Estado, indígenas e colonos.

Na história do Brasil, a usurpação do território e a exploração do trabalho de pessoas negras e indígenas é parte central da acumulação de riquezas pela branquitude. Dito isso, é importante salientarmos que no Rio Grande do Sul, no período de que trata essa pesquisa, a exploração do trabalho indígena, embora presente, não estava no centro dos interesses, visto que esse lugar de exploração estava ocupado pela usurpação dos territórios.

É importante considerar que uma estratégia do SPI e do governo do Rio Grande do Sul foi a demarcação das reservas, porém reduzindo os territórios indígenas e inserindo neles agentes do Estado com a função de controle, fiscalização e imposição do trabalho na lógica capitalista. Aliado ao trabalho compulsório, outras violências estavam em cena: castigos físicos e prisões, proibição de sair da reserva, alimentação em quantidade e qualidade inadequadas foram utilizados para controle social, bem como a violência contida na imposição cultural, que incluía a educação escolar.

4.1 TERRITÓRIOS KAINGANG E AÇÃO TUTELAR DO ESTADO

Busco aqui uma maior compreensão sobre a situação do povo Kaingang nas décadas de 1950 e 1960, o que considero fundamental para entender a presença Kaingang na Colônia de Férias e no Internato.

As TI com as quais a pesquisa foi realizada estavam sob a tutela do estado do Rio Grande do Sul no período estudado. No entanto, conforme a pesquisa bibliográfica avançou, foi possível perceber que o SPI exercia influência nas ações desenvolvidas nos Toldos Indígenas. No RS há uma diferenciação entre Toldos e Postos Indígenas. Os primeiros, referem-se às terras demarcadas pelo governo estadual. Quando o SPI começou a atuar no estado e assumiu a administração de algumas das terras demarcadas, passou a chamá-las Postos.

Será possível perceber que dedico uma atenção especial à ocupação do território e as relações com o Estado e aos entrelaçamentos com os movimentos de acesso à educação escolar, sejam eles decorrentes de imposição e/ou do desejo e da busca dos próprios indígenas. Faço isso, amparada pelas pesquisas de Manuela Carneiro da Cunha (1992, p.133), que defende que no século XIX “a questão indígena deixou de ser essencialmente uma questão de mão-de-obra para se tornar uma questão de terras”. No período estudado, meados do século XX, as terras indígenas ainda possuíam centralidade nas ações estatais e a escola, na época, foi implementada pelo Estado como uma ferramenta para a integração indígena à sociedade nacional o que tornaria o conceito de terra indígena obsoleto caso a integração fosse concretizada. Diante do disposto, faz sentido abordar a história da escolarização trançada com o histórico do território.

Nota-se que os movimentos de expropriação de terras coincidem com processos de imposição da escola para os povos indígenas que, no século XX, foram predominantemente ações do Estado.

4.1.1 O Serviço de Proteção aos Índios

De acordo com Lima (1995), o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN) foi criado a partir da articulação entre os integrantes do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (MAIC), do Apostolado Positivista e do Museu Nacional. No início do século XX havia uma forte preocupação com os rumos da agricultura. A Sociedade Nacional da Agricultura (SNA), que havia sido criada em 1897 com a função de impedir a crise da agricultura em um contexto de pós-abolição da escravatura, propunha “a diversificação de produtos agropecuários, o associativismo rural, o ensino técnico, a mecanização das lavouras e a criação de um ministério específico (configurado na criação do MAIC em 1909)” (Bringmann, 2015, p.138).

Contudo, em algumas regiões brasileiras os planos de modernização da agricultura planejados pelo governo eram confrontados com alguns empecilhos: disputas fundiárias envolvendo colonos, posseiros e indígenas. Chegam às classes políticas e intelectuais notícias de que na região Sul ocorriam enfrentamentos entre indígenas e colonos e de que no oeste de São Paulo o povo Kaingang teria atacado

as frentes de trabalho da estrada de ferro Noroeste do Brasil. Medidas extremas chegam a ser sugeridas para solucionar o “problema indígena” (Bringmann, 2015).

Nesse caso, as medidas extremas era o extermínio indígena, sugerido por Hermann Von Inhering, diretor do Museu Paulista, que

considerava que a presença de índios bravos ou mansos nas áreas destinadas aos colonizadores (em sua maioria imigrantes europeus), tornar-se-ia bastante maléfica para o desenvolvimento da agricultura e da indústria, pois, além de causarem prejuízos materiais e ameaçar a vidas de trabalhadores, poderiam influenciar com seus “vícios primitivos” os hábitos da população rural (Bringmann, 2015, p. 139).

No final do século XIX, os povos indígenas eram percebidos como empecilhos à expansão econômica ao interior do país, o que gerava discussões sobre qual deveria ser o papel ocupado pelo estado brasileiro nesse contexto. As discussões divergiam entre o Estado brasileiro assumir de forma mais concreta ações de extermínio dos povos indígenas - que já eram realizadas a mando de colonos e empresas que tinham interesse em estabelecer-se nos limites dos territórios indígenas, o que repercutia negativamente no exterior - e a ação catequizadora de missionários. Contudo, existia a percepção de que não havia resultados satisfatórios junto aos povos indígenas que estavam em conflito (Erthal, 1992).

Neste impasse entre extermínio e catequização, há o fortalecimento da ideia de proteção leiga, liderada pelo Tenente Cândido Rondon, que defendia a aproximação pacífica das tribos indígenas, inclusive com o lema: “morrer se preciso, matar jamais”. Rondon havia chefiado a Comissão de Linhas Telegráficas e no processo de mapeamento dos locais por onde passariam os fios, atravessou o território de vários povos indígenas sem hostilizá-los, o que contribuiu para que fosse visto como a pessoa capaz de dirigir o órgão de proteção e assistência aos povos indígenas que o governo federal planejava implantar a fim de resolver os conflitos entre sociedade nacional e povos indígenas, especialmente nos estados em que as fronteiras econômicas estavam expandindo-se (Erthal, 1992).

É neste contexto que em 20 de junho de 1910, por meio do Decreto nº 8.072, foi criado o Serviço de Proteção aos Índios e Localização do Trabalhadores Nacionais (SPILTN), que a partir de 1918 passa a se chamar Serviço de Proteção aos Índios (SPI). Cândido Rondon é convidado pelo ministro da Agricultura a assumir a chefia desse órgão.

Conforme Lima (1995, p.11), trata-se do “primeiro aparelho de poder estatizado a estabelecer relações de caráter puramente laico com os indígenas, tanto no que tange aos seus quadros, quanto à sua ideologia de ação”. Pacheco de Oliveira e Freire (2006), no entanto, apontam que apesar de os idealizadores do órgão possuírem um discurso que ia ao encontro da linguagem positivista e em alguns momentos, anticlerical, a forma como o SPI administrava os postos indígenas guardava muitas semelhanças com os aldeamentos missionários do século XVI.

A primeira tarefa desse órgão foi a “pacificação” dos indígenas Kaingang do oeste do estado de São Paulo, haja vista que sua resistência paralisava a construção da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil, um empreendimento que permitiria a “civilização/progresso/exploração” chegar às terras do interior paulista que eram consideradas “desconhecidas” (Erthal, 1992).

Conforme Lima (1995), em 1928, por meio do decreto 5.484, o SPI classificou os indígenas brasileiros em quatro categorias: 1º) índios nômades; 2º) índios aldeados ou arrendados; 3º) índios pertencentes a povoações indígenas; 4º) índios em centros agrícolas ou que vivem promiscuamente com os civilizados.

Essas categorias correspondiam ao imaginário evolucionista da época, segundo o qual, quanto maior o contato de um determinado povo indígena com o órgão indigenista, maior a sua posição na escala de desenvolvimento civilizatório (Quintero; Maréchal, 2020). O povo Kaingang era percebido como pertencente à quarta categoria, sendo “pensados enquanto à beira da transformação em não-índios ou na qualidade de matéria degradada para a *Pátria*, sobre os quais a incidência do *Serviço* teria pouca eficácia” (Lima, 1995, p. 126, grifos do autor).

Conforme Bringmann (2015, p.114), mesmo não havendo ação direta do SPI em todas as reservas indígenas do RS, este órgão “vai emprestar a sua ideologia da proteção fraternal para os projetos de proteção aos índios do governo estadual”. As ações do governo do estado do Rio Grande do Sul, alinhado às ações do SPI, visavam preparar os indígenas para assumirem postos de trabalho, “sob a rubrica de trabalhador nacional” (Lima, 1995, p.126). A escola para os povos indígenas, intensificada neste período, estava em acordo com os objetivos das demarcações e subtrações de terra por iniciativas do Estado, bem como a formação para o trabalho.

De acordo com Medeiros (2020), o decreto de criação do SPI estabelecia 13 inspetorias regionais, estando uma localizada no Rio Grande do Sul. Contudo, em

1911 foi extinta e as suas atribuições foram assumidas pela inspetoria de Santa Catarina. A justificativa do MAIC para esta ação, foi a de que

no Rio Grande do Sul “já não há mais tribos a pacificar, estando todos os seus índios nas melhores condições de ser agremiados num ou dois centros agrícolas, tal é a situação de relativo adiantamento em que se encontram”. Estas ideias explicitam a visão que o Serviço tinha dos kaingang – índios em vias de ser incorporados à sociedade nacional – e seus objetivos quanto ao Rio Grande do Sul – reduzir as terras indígenas e transformar seus originais ocupantes em trabalhadores nacionais. Conforme as palavras do mesmo relatório do Ministério da Agricultura Indústria e Commercio: “como se vê, não resta ao Serviço mais do que localizar em centros agrícolas os índios do Rio Grande do Sul a fim de transforma-los em trabalhadores nacionais.” (Medeiros, 2020, p.83).

Quintero e Maréchal (2020, p.160), apontam que o SPI atuou em duas tarefas: a primeira tratava da implementação de “um projeto civilizatório (Bonfil Batalla, 1987) que permitiria pacificar e “domesticar” os indígenas a fim de usá-los – eis a segunda tarefa – como mão de obra superexplorada no projeto desenvolvimentista para o aproveitamento da (re)expansão capitalista”.

A inserção da escola nas terras indígenas era percebida pelo SPI como uma importante ferramenta para atingir esses objetivos.

Nesse sentido, o SPI passou a ser um novo agente nas ações educativas junto aos indígenas, implantando escolas e oficinas em suas sedes construídas nos aldeamentos. A serviço da integração desses povos à nação brasileira, a escola nas aldeias passou a ocupar papel importante no povoamento de novas regiões, no processo civilizatório e na transformação dos indígenas em trabalhadores rurais (Bergamaschi, Antunes, Medeiros, 2020, p.12)

Conforme Oliveira; Freire (2006, p.125) “[...] do início ao fim do SPI predominou uma escola indígena formadora de produtores rurais voltados para o mercado regional, havendo baixo aproveitamento educacional das crianças indígenas em tais condições”. Ainda segundo os autores, o currículo das escolas deveria ser voltado à aspectos que despertassem nos indígenas o sentimento de civismo e de pertencimento à sociedade brasileira, assim como “[...] as primeiras letras, em outros casos passando pelo ensino agrícola e até o de numerosos ofícios” (Lima, 1995, p. 190).

Na próxima seção, abordo as ações do estado do Rio Grande do Sul nos Toldos Indígenas, visando contextualizar a presença de crianças Kaingang dos Toldos de Inhacorá, Votouro, Ventarra e Serrinha na Colônia de Férias e no Internato.

4.1.2 Ação estatal no Rio Grande do Sul e os Toldos Kaingang

No período compreendido entre as décadas de 1890 e 1920 há no Rio Grande do Sul uma expansão da economia, caracterizada pela ocupação (e criação de novos núcleos coloniais) das terras no norte e noroeste do estado. Nesse contexto, foi criada uma política indigenista estadual visando a diminuição dos territórios indígenas por meio da demarcação de terras, com a intenção de que as terras indígenas não reservadas pudessem ser utilizadas para a colonização (Medeiros, 2020). Aliada à redução do território, o Estado visava a “civilização” e integração dos indígenas à sociedade nacional, partindo do pressuposto de que, não havendo mais indígenas, não haveria a necessidade de terras a eles reservadas. É com esse objetivo integracionista que podemos atribuir a presença e ação do Estado nos Toldos, em que a escolarização exercia um papel fundamental.

Em 1907 o governo do Rio Grande do Sul criou a Diretoria de Terras e Colonização (DTC), vinculada à Secretaria de Obras Públicas (SOP), com a função de regulamentar a distribuição de terras aos colonos, fiscalizar as companhias de colonização e refrear os conflitos no campo (Bringmann, 2015).

Bringmann (2015) destaca que a partir da DTC há uma sistematização da invasão colonial, coordenada por Comissões de Terras e Colonização situadas na região norte do estado, destacando-se as comissões de Erechim, Guarany, Palmeira, Passo Fundo, Santa Rosa, Soledade e Guaporé. Era função das comissões organizar a distribuição de lotes de terra, ficar atentas à possibilidade de abertura de novas colônias e resolver os conflitos envolvendo indígenas e as frentes de expansão, que eram frequentes, haja vista o número significativo de comissões que, não por acaso, localizavam-se em municípios onde a presença indígena era expressiva.

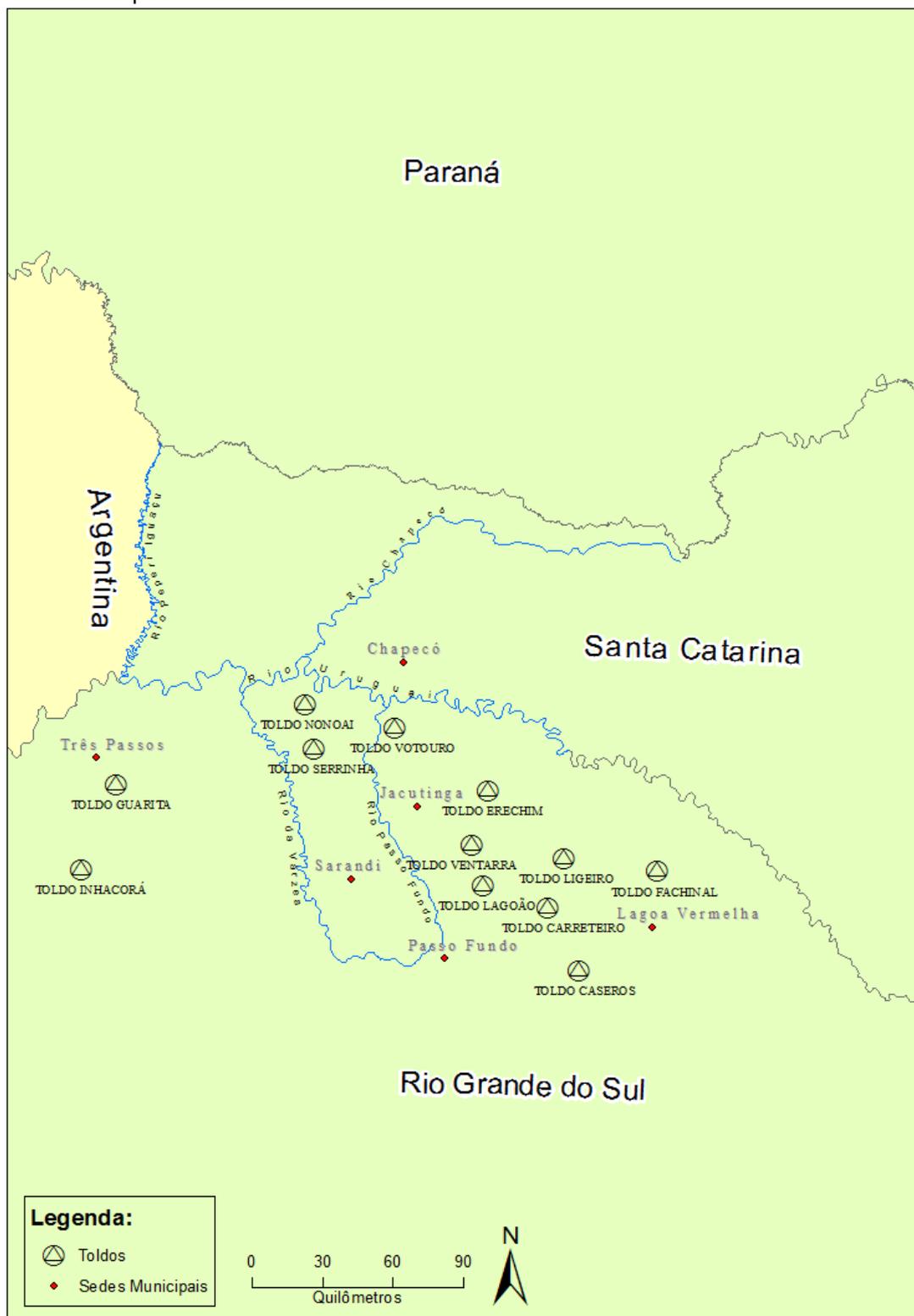
Em 1908 o engenheiro Carlos Torres Gonçalves assume a DTC e conforme Pezat (1997) *apud* Medeiros (2020, p. 80), o fato de ele ser positivista foi um fator determinante para que ocupasse o cargo, já que “o PRR pretendia impedir que o SPI, na iminência de ser criado, interviesse no Rio Grande do Sul. Com o objetivo de manter a autonomia estadual, a DTC antecipou-se ao governo federal na efetivação de ações protetoras aos indígenas”. Conforme Sponchiado (2000), Torres Gonçalves possuía o entendimento de que, no Rio Grande do Sul, a proteção aos indígenas

deveria estar exclusivamente a cargo da Diretoria de Terras e Colonização, sendo que as ações nos Toldos seriam executadas pelas Comissões de Terras - subordinadas à DTC.

Segundo Medeiros (2020, p.83), cerca de um mês após a criação do SPI o governo do Rio Grande do Sul tornou público um texto defendendo “o federalismo e a autonomia dos estados para resolver questões concernentes ao próprio estado e tratou especificamente da situação dos índios do Rio Grande do Sul, afirmando que os indígenas já viviam sob a proteção das autoridades locais”. Contudo, conforme será percebido no decorrer do texto, as ações do governo do estado do RS direcionadas aos povos indígenas não apresentavam significativas divergências com a política desenvolvida pelo SPI.

Na década de 1910, com Torres Gonçalves a frente da DTC, foram demarcadas as terras de 12 Toldos Indígenas: Toldos do Inhacorá, Guarita, Nonoai e Serrinha, Fachinal, Caseros, Lagoão, Carreteiro, Ventarra, Erechim, Votouro e Ligeiro, conforme pode ser observado no mapa a seguir:

Mapa 11- Localização dos toldos indígenas nas regiões norte e noroeste do Rio Grande do Sul, demarcados pela DTC entre 1911 e 1918



Fonte: Elaborado por Tiago Pazolini, adaptado de KLIEMANN, 1986, apud BRINGMANN 2015, p. 53.

Para Henrique Kujawa (2015), a demarcação de terras indígenas no Rio Grande do Sul, em um governo do PRR com expressiva influência positivista, é motivada por dois aspectos:

Por um lado, a orientação positivista de “proteção fraternal” das populações indígenas e, por outro, o desejo do Estado de demarcar claramente o território indígena, passando a considerar as demais áreas como devolutas e assim atender a demanda dos descendentes de imigrantes, principalmente italianos, que necessitavam de novas terras para possibilitar a ampliação da fronteira agrícola, abrigando as numerosas famílias que se formavam nas antigas colônias desde as últimas décadas do século XIX. (Kujawa, 2015, p.74-75).

Importante destacar que a demarcação das terras indígenas é também resultado da mobilização do povo Kaingang. Segundo Laroque (2006), em um contexto em que a resistência à invasão por meio de ataques não estava sendo suficientes para deter as frentes colonizadoras, o povo Kaingang, visando resguardar ao menos uma parcela de seus territórios, estabeleceram alianças com a Secretaria de Obras Públicas.

Tudo indica que este procedimento Kaingang ocorre a partir do ano de 1908, o que coincide com o momento em que Carlos Torres Gonçalves, à frente da Diretoria de Terras e Colonização, procurava viabilizar uma política oficial visando à demarcação das “terras indígenas”. Ou seja, se para a Sociedade Rio-grandense “o ano de 1908 tornou-se um divisor de águas no relacionamento do projeto político do PRR com as populações indígenas”, conforme afirma Pezat (2000, p.284), para os Kaingang foi tomado como um momento propício para solicitar o que era de seu interesse (Laroque, 2006, p.154-155).

Danilo Braga destaca que, em um relatório, Torres Gonçalves reconhece que além dos Toldos que haviam sido demarcados, existiam outras pequenas aldeias no estado, contudo, “não se citou nome e nem localização destas aldeias, o que para nós, esta omissão não foi gratuita, pois o que se buscava era a redução do território indígena e não a criação de outros toldos” (Braga, 2015, p.52).

O pesquisador Kaingang ainda denuncia que atualmente os povos indígenas estão lutando para retomar esses territórios, em um processo dificultado pelo Estado, que argumenta que nunca reconheceu esses territórios indígenas, deliberadamente ignorando seu papel nos expurgos dos povos originários⁵⁶.

⁵⁶Importante destacar que o Projeto de Lei 490/2007, que ataca direitos territoriais dos povos indígenas, está novamente em pauta no Congresso, mesmo depois de ter sido vetado pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. O texto do projeto de lei inclui a tese do marco temporal, segundo a qual os povos indígenas só teriam direito às terras que estivessem em sua posse no dia 5 de outubro de 1988.

Conforme argumenta Braga (2015, p.52), “não é difícil perceber que a própria ação do Estado criou este tipo de situação e com a qual não consegue dar, atualmente, a solução adequada aos indígenas”.

Simonian (1980) avalia que a demarcação de terras pelo estado a partir de 1911 acenava com a possibilidade de uma política estadual mais justa em relação aos povos indígenas, contudo, atua no sentido de manter uma estrutura social-econômica que privilegia as oligarquias, os interesses do capital e da ordem neoliberal.

Nesse mesmo sentido, Bringmann (2015) chama a atenção para um ponto relevante: apesar de a demarcação de terras indígenas ter acontecido durante a gestão do PRR, é necessário salientar que os políticos vinculados a esse partido eram majoritariamente latifundiários, portanto, defendiam pautas que eram contrárias aos interesses dos povos originários. Isso pode ser exemplificado pela ausência do reconhecimento da posse definitiva das terras demarcadas, cuja consequência eram as frequentes invasões do território por colonos e posseiros.

Em 15 de fevereiro de 1917 Torres Gonçalves redige e o presidente Borges de Medeiros (PRR) aprova as instruções para o Serviço de Proteção Fraternal aos Índios, cujas medidas buscavam assegurar a proteção indígena em relação ao aspecto material e moral: em relação ao primeiro, o governo estadual visava “a garantia da subsistência dos indígenas através de seus próprios recursos. Já sob o ponto de vista moral, buscava-se garantir o respeito à sua organização própria, seus costumes e às suas crenças” (Bringmann, 2015, p.109).

Do teor destas instruções, destaco alguns aspectos: em cada toldo seria admitido um encarregado (subordinado à CTC), dotado de preceitos morais considerados adequados à época e à concepção do Estado, alfabetizado e com conhecimentos de carpintaria-para ajudar os indígenas na construção de suas casas e mobiliários, a partir de projetos fornecidos pelo CTC, o que indica que não havia a intenção de que os indígenas tivessem autonomia na construção de suas residências, visto que o modelo de casa a ser construído era o julgado adequado pelo Estado. O encarregado também seria o responsável pela organização de lavouras, onde os homens indígenas trabalhariam. A esposa do encarregado deveria organizar o trabalho das mulheres (especialmente a costura) e a alfabetização das crianças, em língua portuguesa (Sponchiado, 2000, p. 103). Gostaria de destacar

que na década de 1950 havia encarregados residindo nas terras indígenas Inhacorá e Votouro, contudo, até o momento não tive acesso à informação de que promoviam a alfabetização no interior delas.

As instruções também estabelecem o fornecimento de ferramentas e sementes, mas complementa que os indígenas teriam acesso a elas em determinadas ocasiões e depois seriam recolhidas ao depósito comum, fornecendo um novo indício de que para o Estado, a autonomia dos indígenas não era desejável. No entanto, de forma contraditória, afirma que será assegurada aos indígenas a liberdade de organizarem-se como melhor lhes convier, devendo ser respeitada as suas autoridades internas, contudo, estabelece que os encarregados podem emitir conselhos sobre essas escolhas. Ou seja, de forma indireta, orienta que os funcionários do Estado interfiram na organização política dos povos indígenas (Sponchiado, 2000, p. 103).

Em 1928, Getúlio Vargas assume o cargo de governador do Rio Grande do Sul, pelo PRR e logo após Torres Gonçalves é afastado da DTC. Nesse período o estado abandona os ideais positivistas e de proteção aos indígenas em favor de uma proposta governamental de assistência aos povos nativos, o que é acompanhado por uma significativa mudança na forma como os povos indígenas são percebidos: “Se antes de 1930 havia pelo menos a ideia de respeitar os costumes e a organização sócio-cultural dos indígenas, agora já são inferiorizados novamente em comparação aos colonos, por não possuírem suas mesmas concepções produtivistas” (Bringmann, 2015, p. 112).

Há uma mudança de postura com relação aos indígenas, advinda com as novas políticas do PRR, agora muito mais preocupado em atender às oligarquias rurais e empresas colonizadoras. Nesse momento, de acordo com Lígia Simonian, o estado passa a atuar direta e indiretamente como expropriador oficial das terras dos índios. Ocorre, dessa forma, uma invasão acentuada dos territórios indígenas por parte de pequenos posseiros, peões desempregados da região da campanha, e sobretudo, por grandes e médios agricultores, em busca de terras para o cultivo do trigo. (Bringmann, 2015, p. 112-113).

De acordo com Braga (2015, p.71), até o ano de 1940 havia o registro da extinção de ao menos três toldos indígenas: Toldo de Lagoão, que era habitado pelo povo Guarani e os toldos de Caseros e Faxinal, habitados pelo povo Kaingang. A situação dos Toldos continuou agravando-se, o que motivou o governo estadual a entregar, em 1941, a tutela de 3 Toldos ao Serviço de Proteção aos Índios (Bringmann, 2015). O SPI criou quatro Postos Indígenas de Assistência,

Nacionalização e Educação (PIN)⁵⁷: o PIN Guarita, o PIN Cacique Doble, o PIN Nonoai e o PIN Ligeiro (estava a cargo do SPI desde 1911).

Segundo D'Angelis (1999), foi a partir da instalação do SPI que se difundiu a inserção de escolas nas TI Kaingang, ainda que morosamente. Assim, Ligeiro foi a primeira TI Kaingang do RS a estar sob responsabilidade do SPI e, conseqüentemente, a primeira TI a ter uma escola instalada, ainda na década de 1920. Bergamaschi, Antunes e Medeiros (2020) apontam que a escolarização Kaingang no Rio Grande do Sul é impulsionada quando o SPI assume os postos indígenas de Guarita, Cacique Doble e Nonoai. Considerando as semelhanças existentes entre as ações do SPI e do governo do RS, é possível inferir que ao assumir os referidos Postos, o SPI também tenha influenciado a escolarização nos Toldos, haja vista que, conforme D'Angelis (1999, p.1),

o governo estadual organiza um serviço, inicialmente também de inspiração positivista, que nos anos 20 inaugura escolas em algumas outras áreas. Muitas comunidades Kaingang, no entanto, só vieram a conhecer as primeiras escolas na década de 40 ou 50, e algumas apenas depois disso.

De acordo com Lima (1995), as escolas do SPI se caracterizavam pela

veiculação de noções elementares da língua portuguesa (leitura e escrita) e estímulo ao abandono das línguas nativas, além de se introduzir uma série de pequenas alterações no cotidiano de um povo indígena, a partir de formas de socialização características de sociedades que tem na escola seu principal veículo de reprodução cultural. O modelo de governo idealizado, e que foi em certos casos com certeza implementado, procurava atingir a totalidade das atividades nativas, inserindo-as em tempos e espaços diferenciados dos ciclos, ritmos e limites da vida indígena (Lima, 1995, p. 191).

Conforme Quintero e Maréchal (2020, p.165), em 1956 os Toldos que ainda estavam sob responsabilidade da DTC, passaram a ser administrados pela Inspetoria Florestal (4ª Inspetoria de Terras). Essa é uma informação relevante para esse trabalho, já que as crianças Kaingang que estiveram presentes na Colônia de Férias e no Internato Rural Pedro Maciel eram provenientes das TI Inhacorá e Votouro, ambas administradas pela Inspetoria Florestal. O período da presença Kaingang nesses espaços (1957 a 1968) parece coincidir com o período em que esse órgão esteve presente nas terras indígenas, partindo do pressuposto de que ele tenha funcionado até a criação da FUNAI, em 1967.

⁵⁷ Conforme Medeiros (2020), na década de 1950 os PIN passaram a ser denominados Posto Indígena.

No entanto, mesmo não estando sob a responsabilidade direta do SPI, é possível apontar para algumas semelhanças entre Postos e Toldos, em termos de estratégias utilizadas para alcançar seus objetivos. Um aspecto a ser destacado, é que, em nível estadual, a escola também é posta a serviço da “civilização” indígena, por meio da alfabetização em língua portuguesa e o incentivo ao abandono da língua Kaingang. A respeito disso, Valmir Cipriano (2020) relata que, para Antonio Cipriano, que frequentou a Colônia de Férias e o Internato, bem como para outros indígenas da TI Inhacorá, um dos momentos históricos “da entrada da língua portuguesa na TI acontece quando ocorre a inserção involuntária de indígenas a um internato, para realizar estudos em escolas não indígenas e em outro município distante, entre o período de 1958- 1960” (Cipriano, 2020, p.34).

Além disso, como pode ser percebido na sequência, a ação estatal nos Toldos ocasiona diversas alterações no cotidiano das comunidades indígenas: por meio da redução e extinção de territórios demarcados e inserção de representantes do Estado nas terras indígenas, há alterações nos tempos e espaços das atividades realizadas na comunidade. No caso dos Toldos de Inhacorá e Votouro, é possível destacar que as ações do Estado impactaram inclusive na possibilidade de que as crianças fossem educadas conforme os processos próprios de aprendizagem do povo Kaingang e, ao invés disso, lhes foi forçada uma educação e, inclusive a escolarização, que visavam impor a cultura do opressor.

As décadas entre 1940 e 1960 são marcadas pela significativa redução e esbulho dos territórios indígenas, sendo que somente no século XX os povos Kaingang e Guarani teriam perdido metade de seus territórios, conforme denuncia Simonian (1980). Segundo Braga (2015, p. 70), em meados da década de 1950, o governo de Ildo Meneghetti sancionou decretos que possibilitavam a diminuição e extinção de terras indígenas, possibilitando que Brizola colocasse em prática o projeto de espoliação dos territórios indígenas.

Leonel Brizola foi governador do estado no entre 1959 e 1963 e, em sua gestão criou o Instituto Gaúcho de Reforma Agrária (IGRA), com a intenção de promover uma redistribuição de terras no estado, ocupadas por uma minoria de latifundiários. Contudo, além dessa política de redistribuição de terras não ter alterado as estruturas fundiárias desiguais, contribuiu para a redução das terras indígenas, haja vista a decisão de Brizola por “intensificar a reforma agrária nas

terras indígenas, argumentando que tinha ‘muita terra para pouco índio’” (Simonian, 2009 *apud* Quintero; Maréchal, 2020, p.167).

Para Simonian (1980), trata-se de uma “pseudo reforma agrária”, realizada à custa dos territórios indígenas, sendo que as terras indígenas de

Serrinha, Ventarra, Caseros, Lagoão, foram totalmente expropriados aos seus legítimos donos e estes jogados sobre outras áreas indígenas no Estado ou nas estradas. Inhacorá, Votouro, Guarani e Nonoai foram em parte também restringidos, possibilitando a concretização da “pseudo reforma agrária”. Quem sai ganhando nessa luta não são os “sem terra”, que continuam tão marginalizados quanto antes, mas as empresas rurais, as grandes propriedades (Simonian, 1980, p.5).

Com a extinção do Toldo de Ventarra, seus antigos moradores foram transferidos para outros toldos e postos. M. Farias, antigo morador de Ventarra e em 1980 residindo em Nonoai, relata o quão violenta foi a retirada forçada de seu território:

Não fomos nem avisado. Quando vimos veio um pessoal de Erechim (da Inspeção de Terras) e tocou todo mundo para Votouro. Deram 5 contos de rancho; o pessoal de Votouro começou a falar - eles venderam as terras e agora vieram pra nossa. Mas nada disto era verdade mesmo. Isto não foi resolvido lá entre os índios. Depois deram um gasto na bodega, tinham que gastar em três vezes. Por causa disso deu muita briga. Prá dizer a verdade carregaram nós que nem porco, não tinha casa pronta nem nada, ficamos tudo atirados (Simonian, 1980, p. 6).

Em entrevista concedida à Quintero e Maréchal (2020, p.169), Batista de Oliveira, também relata como se deu o deslocamento compulsório do Toldo Ventarra para o Toldo Votouro:

Trouxeram nós em cima de um caminhão, que nem boi. Era umas 45 famílias. Nós, até de medo de polícia, nós fomos. Nos trouxeram de lá no tal de Tico-Tico. Fica lá no fundo. Ficamos lá sofrendo, prometeram comida para nós e quando chegamos aqui, pam: acabou a promessa, daí. Na verdade, quando nós chegamos aqui não tinha nada, ficamos abandonados, deixaram nós no tempo que nem quem joga um gado na inverno, cada um depois se vira, faz uma casa de capim, de taquara. Eles falaram que iam mandar nós para uma terra melhor, que iam dar tudo, não sei o quê, com mais recursos, mas, na verdade, foi só conversa deles e daí ficamos por aqui, estamos aqui até agora. (Entrevista com Batista de Oliveira, agosto de 2017, TI Votouro).

Um aspecto que gostaria de destacar é que em ambos os depoimentos, é mencionado que os indígenas foram tratados como animais, fato que mostra que as políticas do Estado contribuíram para a criação de uma mentalidade que se expandiu para a sociedade e perdura até hoje.

Outro ponto, que será detalhado mais adiante, é que o Toldo de Votouro também havia sofrido uma considerável redução de sua área, o que tornou a

situação ainda mais delicada. Além de serem obrigados a se retirar de um território ancestral, deixando suas casas, plantações e cemitérios, os moradores do Toldo Ventarra, que possuíam obviamente uma dinâmica política interna estabelecida, ao chegarem em Votouro tiveram que responder a uma nova autoridade indígena, que por sua vez, estava subordinado a um funcionário do Estado, o qual estimulava as tensões entre os indígenas dos dois toldos, como forma de manifestar seu poder (Quintero; Maréchal, 2020).

Reproduzindo as armadilhas do poder tutelar, com as máscaras do cuidado e da assistência, os funcionários estatais escondiam seus verdadeiros interesses: a ancoragem do seu poder político e econômico no território. As rivalidades entre estas famílias se intensificariam e os funcionários as utilizaram durante anos como um instrumento muito efetivo de dominação (Pacheco de Oliveira, 2015 apud Quintero; Maréchal, 2020, p.169).

Em entrevista concedida em 1968, o chefe da delegacia Regional de Terras de Erechim, Pereira de Souza, afirmou que

as terras de Ventarra nunca foram dos indígenas e sim terras devolutas do Estado. [...] industriais da cidade de Getúlio Vargas é que teriam pressionado o governo do estado para transferir os indígenas. Argumentavam estes que os indígenas bebiam quando iam a cidade e provocavam baderna, o que seria suficiente para afastá-los da civilização (Simonian, 1980, p.7).

A respeito da influência exercida por não indígenas visando a redução das terras indígenas, Simonian (1980) denuncia que devido ao interesse das companhias colonizadoras locais, o processo de demarcação da TI Inhacorá, que seria realizado pela Comissão de Palmeira, foi transferido para Santa Rosa e no ano de 1921 o toldo foi demarcado, com uma área de 5.859 hectares. Há que notar que a Comissão de Palmeira havia delimitado 8.023 hectares (o que já era uma redução significativa, já que, conforme Simonian, o território era de cerca de 14 mil hectares), de forma que a troca de Comissão implicou em mais uma redução do Toldo.

No período em que as crianças da terra indígena Inhacorá frequentaram o Internato, seu território foi significativamente reduzido. Simonian (1980), alerta que políticos da região tiveram influência nesse fato. Segundo Carini (2005), 82% do território da TI Inhacorá foi expropriado pelo Estado entre as décadas de 1900 e 1960.

Em 1962 o governo do estado do Rio Grande do Sul destinou 3.049 hectares para agricultores e 1.750 hectares para uma estação experimental da Secretaria de Agricultura, de forma que a TI passou de 5.859 hectares para apenas 1.060

hectares, constituindo uma significativa subtração do território já demarcado e notadamente diminuto. A área que foi destinada aos agricultores, onde hoje está localizada a Vila Coroados, na época era chamada de Gu e habitada pelo grupo liderado pelo cacique Santo Cipriano. Este grupo de pessoas kaingang foi obrigado a abandonar sua terra e se estabelecer ao norte, junto ao grupo liderado por Titi (CIPRIANO, 2014), o que “fez com que toda comunidade fizesse suas moradias muito próximas umas das outras, reunindo novamente os distintos grupos, formando uma espécie de vila habitacional” (Schweig, 2018, p.111).

Em relação ao Toldo de Votouro, em 1962 este sofreu uma significativa redução, passando de 3.104 hectares para apenas 1.440 hectares. Dos 1.664 hectares espoliados, 1.032 ha. foram destinadas à colonização (seção Tupi) e 632 ha. atribuídas a uma reserva florestal. Contudo, ironicamente, os pinhais que haviam na reserva florestal foram retirados pela ação das madeireiras e a área devastada. Só depois desta devastação deixou de ter interesse para as madeireiras e foi “praticamente reintegrada à posse dos Kaingang (Simonian, 1980, p. 20).

Conforme exposto, a presença das crianças Kaingang no Internato e na Colônia de Férias se dá em um momento em que os territórios das TI Kaingang são significativamente reduzidos. A análise dos livros de matrículas do Internato Pedro Maciel fornece pistas a respeito da percepção da instituição sobre o direito indígena ao território e também em relação à tutela do estado. A imagem a seguir, é de uma página do *Registro escolar- matrícula, professores e aparelhamento escolar* referente ao ano de 1958. As 5 primeiras matrículas referem-se a Antonio Cipriano, José Antônio Sipriano, Raimundo Cardoso, Jorge Cipriano e João Charque, respectivamente. Algumas particularidades podem ser observadas ao observarmos a matrícula dos estudantes indígenas em relação aos brancos: são os únicos cuja data de nascimento foi escrita a lápis, denotando haver dúvidas sobre esses dados. Além disso, já na parte direita do documento, podemos ver que a responsabilidade pelas crianças Kaingang é atribuída à Olivério Oliveira, chefe do Toldo de Inhacorá, enquanto que no caso das outras crianças, esse campo geralmente é preenchido com o nome da mãe ou do pai. Outro aspecto a ser destacado é que não há o preenchimento das informações do campo *Características dos pais*, que está subdividido em: nacionalidade, profissão e instrução do pai e da mãe.

Figura 36- Registro escolar- matrícula, professores e aparelhamento escolar referente ao ano de 1958

The image shows two pages of a handwritten school record book for the year 1958. The left page is titled "A - PARTE DESCRITIVA DOS ALUNOS" and contains a list of students with columns for name, age, sex, and other personal details. The right page is titled "B - PARTE DESCRITIVA DOS PROFESSORES E DO APARELHAMENTO ESCOLAR" and lists teachers and school equipment with columns for name, position, and equipment type. The handwriting is in cursive and the paper shows signs of age.

Fonte: Arquivo da Escola Estadual de Ensino Fundamental Pedro Maciel

Figura 37- Registro escolar- matrícula, professores e aparelhamento escolar referente ao ano de 1958

This image provides a closer look at the handwritten school record book for 1958. It shows a grid with columns for "NOME DO ESTUDANTE", "IDADE", "SEXO", "PROFESSOR", and "APARELHAMENTO ESCOLAR". The data is handwritten in cursive. The grid is organized into sections for different types of equipment and teacher assignments. The paper is aged and the handwriting is somewhat faded in some places.

Fonte: Arquivo da Escola Estadual de Ensino Fundamental Pedro Maciel

Continuando a análise do que consta no livro de matrículas dos demais anos, este padrão de preenchimento das informações referentes às crianças Kaingang repete-se até o ano de 1965, quando ao invés do chefe do posto, a responsabilidade pelas crianças Kaingang passa a ser atribuída ao pai ou à diretora da instituição.

Nas páginas 140 e 141 do livro de matrícula referente ao ano de 1963, há os dados de 37 estudantes, 3 Kaingang: José Antônio Sipriano, Pedro Sipriano Fongue e Arlindo Sipriano Fongue, sendo a diretora Tereza Tarragô responsável pelos dois primeiros e Santo Sipriano Fongue responsável por Arlindo. Outro aspecto que chama a atenção neste documento, diz respeito ao campo referente à profissão: enquanto os responsáveis pelas crianças não indígenas são identificados como agricultor, militar, agregado, barbeiro..., o espaço referente à profissão de Santo é preenchido com a palavra “índio”. O mesmo se dá em relação à mãe de Arlindo, mesmo seu nome não sendo citado, no campo profissão tem o registro “índia”. No documento de 1964, Santo Sipriano Fongue é o responsável por Arlindo e Pedro e consta “agricultor” em sua profissão.

Nas páginas 14 e 15 do referido documento alusivo ao ano de 1965, Vito Sipriano Fongue é o responsável por Pedro Sipriano Fongue e Santo Sipriano Fongue é o responsável por Arlindo Sipriano Fongue. Na lacuna destinada à profissão de ambos consta “agregado”. A mesma situação se repete nos anos de 1966 (páginas 26 e 27) e 1967 (páginas 38 e 39). No entanto, em registro de novembro de 1967, a profissão de Vito Sipriano Fongue é “agricultor”.

Aqui, cabe a reflexão sobre a oscilação da profissão dos indígenas entre agricultor e agregado. A utilização da palavra agregado carrega a violência de perceber o povo Kaingang como intruso em seu próprio território. Segundo Griffith (2015), uma fantasia do colonizador é a de os povos indígenas desapareçam, permitindo uma narrativa em que os colonizadores são os primeiros e legítimos habitantes de um território, e não os indígenas.

Conforme o dicionário Aurélio, uma das definições de agregado é “Indivíduo que trabalha numa fazenda (ou engenho) e habita as terras que pertencem ao proprietário, oferecendo, por isso, alguns dias de trabalho”⁵⁸. Assim, a palavra agregado corrobora com essa inversão de papéis, em que colonos e Estado são

⁵⁸ <https://www.dicio.com.br/agregado/>

colocados na posição de proprietários da terra, mesmo das diminutas terras habitadas por indígenas.

4.2 TRABALHO KAINGANG NAS TERRAS INDÍGENAS E NO INTERNATO: O SISTEMA DE PANELÃO E O CLUBE AGRÍCOLA

O trabalho nos moldes capitalistas, de produção e exploração da terra, era um projeto que estava presente, tanto na escola, quanto nos Toldos e Postos. Uma das metodologias utilizadas pelo Estado para atingir seus objetivos de inserir os indígenas na sociedade nacional foi a educação escolar: tanto por meio da alfabetização, que, conforme Pacheco de Oliveira e Freire (2006, p.126), visava “consolidar a sedentarização de um povo indígena”, quanto o incentivo ao trabalho manual, à pecuária e a práticas agrícolas, visando transformá-los em trabalhadores nacionais. Conforme Lima (1992) *apud* Costa (2021, p.12), “acreditava-se que o trabalho contribuiria para operar a ‘transitoriedade do índio’ - de indolentes para cidadãos ‘úteis’ à nação brasileira”.

Sobre isso, Pacheco de Oliveira e Freire (2006, p.126) apontam que “Os postos indígenas recebiam instalações de oficinas mecânicas, engenhos de cana, casas de farinha, treinando os índios em diversos ofícios. Algumas crianças eram enviadas para as escolas de artífices existentes nas capitais estaduais”. Alinhado a este contexto, Fischer tece suas opiniões acerca das ações que o Estado deveria colocar em prática na Terra Indígena Inhacorá:

Os Caingang do Inhacorá, enquanto o posso julgar segundo as minhas conversas em que parte prolongadas com eles, são perfeitamente inteligentes. Sem dúvida, porém tem dotes acima da média para habilidades manuais, para as quais as vezes manifestam um jeito digno de admiração. Talvez se deveria pensar em mandar um ou outro índio por um tempo mais prolongado à instrução artesanal. Com isso ao mesmo tempo em que poderiam resolver diversos problemas para a administração. Assim, p.ex. seguramente seria uma vantagem se a reserva dispusesse de alguns ferreiros formados, para conservar sempre em condições de uso os instrumentos agrícolas e as ferramentas. As forças humanas de trabalho então poderiam ser utilizadas ainda melhor (Fischer, 1959, p.28).

A partir desse trecho destacado dos registros de Fischer, podemos pensar na binaridade entre trabalho intelectual e trabalho braçal presente na lógica colonial. Em primeiro lugar, Fischer aponta que os indígenas são inteligentes. Somente a necessidade de que essa característica seja apontada pode mostrar que

desacredita. O segundo ponto é que ele não elogia as habilidades intelectuais dos indígenas, detêm-se nas habilidades manuais e, ao sugerir que tenham acesso à instrução, ele especifica que se trata de instrução artesanal. Justifica sua ideia, relatando que essa ação permitiria que a exploração das “forças humanas de trabalho” fosse potencializada. Isso tem sérias implicações, já que “Se o que distingue humanos e animais é a inteligência, pessoas negras/indígenas não pensam e logo não são humanas nessa lógica do sistema colonial” (Núñez, 2021)⁵⁹.

Quintero e Maréchal (2020) destacam que, mesmo estando a cargo do governo estadual, os Toldos sofriam influências do SPI, inclusive recebendo visitas de funcionários do órgão federal com a intenção de que as comunidades dos Toldos fossem agrupadas à gestão federal. Em entrevista concedida aos autores, o Kujà Jorge Kagnãg Garcia aponta que na época do SPI “as lideranças vinham em Nonoai para fazer uma ideia de como que podia trabalhar com os índios” (Quintero; Maréchal, 2020, p. 166).

Na prática, essas relações entre SPI e o órgão estadual podem ser vistas na forma como algumas “ferramentas de controle social e de repressão foi implementado também nos toldos indígenas” (Quintero; Maréchal, 2020, p. 166). Os autores, trazem o “panelão” como uma dessas ferramentas que também estavam presentes nos toldos, embora fosse uma prática normalmente atribuída ao SPI. A partir do disposto é possível inferir que também a escolarização nos toldos guardava semelhanças com as escolas dos postos sob responsabilidade do SPI.

Braga (2015) elucida que o sistema de panelão refere-se ao trabalho compulsório dos Kaingang nos postos e toldos (derrubar a mata, trabalhar nas lavouras) e esse nome deriva da utilização de grandes panelas para o preparo dos alimentos, que eram consumidos coletivamente por aqueles que haviam realizado os trabalhos determinados pelo chefe da terra indígena.

De acordo com Simonian (1980) e Quintero e Maréchal (2020), o sistema do panelão estava presente em diversos toldos, inclusive Votouro e Inhacorá. Os relatos das pessoas que vivenciaram o sistema do panelão convergem no sentido de que a quantidade e a qualidade da alimentação disponibilizada aos indígenas eram péssimas. Há que se destacar que a situação nutricional das crianças Kaingang nos Toldos, eram utilizadas para dizer da “boa ação” realizada pela Colônia de Férias e

⁵⁹ Fala proferida em 2021, durante o curso “Pensamento de Fanon- uma leitura indígena com Geni Núñez”.

Internato ao receber os indígenas e como argumento para que mais crianças Kaingang frequentassem esses espaços escolarizados.

Ainda em relação ao panelão, há que se destacar a violência ao modo de vida Kaingang, à medida que suprime a autonomia na escolha do alimento que será consumido, a forma como será preparado e o horário que será servido. Por mais que Fischer (1959), representando a voz do colonizador, defenda que essa ação estatal contribui com a segurança alimentar indígena, na prática, favorece uma situação de privação, visto que o controle do tempo dos adultos impede que eles trabalhem em suas roças ou exerçam atividades de artesanato para produzir ou comprar alimentos para suas famílias.

Outro elemento que pode ser inferido a partir do trecho escrito por Fischer (1959), está a ideia de fornecer aos indígenas apenas os insumos básicos para a manutenção da vida, podendo ser ilustrado quando escreve que foram doados cobertores para “defender os índios de algum modo contra as intempéries do clima” (Fischer, 1959, p. 26). Remonta a uma visão histórica da branquitude, de que indígenas, negros, proletários necessitam apenas o suficiente para viver e qualquer coisa que traga conforto, qualidade de vida, é percebido como desnecessário e excessivo.

Importante destacar que há tantos séculos de existência sem a ação colonizadora e não se tem notícia de que coletivos indígenas morreram de frio ou de fome. Assim, gostaria de chamar a atenção para que essas situações que Fischer relata, acontecem após anos de tutela do Estado, sendo omitido que as mazelas sofridas pelos indígenas são consequências da própria ação civilizatória do Estado e não da imperícia indígena em cuidar de suas necessidades, como ele quer fazer crer.

Também é necessário salientar que no regime do panelão, os indígenas trabalhavam sem receber remuneração. Contudo, as madeiras que cortavam e a colheita das lavouras que plantavam sob o jugo do Estado, eram vendidas e, conforme os relatos de *Kófa* de diversas comunidades, o dinheiro nunca foi repassado aos indígenas.

Adilson Policena, atual cacique da Terra Indígena Inhacorá, traz em seu trabalho de conclusão de curso (2020), o relato do ancião Antônio Cipriano a respeito da ação estatal nessa comunidade. Antônio Cipriano, uma das crianças que

estudou no Internato Rural Pedro Maciel nos anos de 1957-1962, considera o período em que o governo do estado do RS reduziu o território e desenvolveu ações que inseriam os indígenas ao trabalho forçado, como um dos mais difíceis vivenciados por esta comunidade. O professor Pedro Cipriano, filho de Antônio Cipriano, relata que em sua

[...] adolescência e juventude o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) tinha como uma das ações o recrutamento dos indígenas para os trabalhos credenciados, de forma que era muito difícil, mas como a questão financeira era uma necessidade para os indígenas e não tinha outra saída até então, era um trabalho forçado (Cipriano, 2014, p.17).

Policena (2020) registra o relato de Antônio Cipriano sobre a construção de uma usina hidrelétrica na terra indígena, pelo governo do estado do Rio Grande do Sul, que fornecia energia elétrica apenas aos funcionários da usina que residiam na comunidade. Também, nesse período foi montada uma serraria, acionada pelo trabalho dos indígenas, que localizavam madeiras, as cortavam e carregavam até a serraria. O relato do ancião mostra sua dúvida em relação ao destino dessas madeiras: oficialmente, deveriam servir à construção de casas para as famílias indígenas. Contudo, levanta a possibilidade de que tenham sido comercializadas pelos representantes do Estado, o que também é apontado por Fischer:

Inicialmente o financiamento da administração e das medidas de assistência tomadas por ele, ficavam a cargo do tesouro do Estado. Mas já em dois anos o rendimento das plantações comunitárias e venda ocasional de madeiras dos matos tornou possível equilibrar de algum modo o orçamento. Aumentando o progresso, finalmente se equilibrará de todo e em seguida havendo administração poupada, poderá ser conservado sempre nesse equilíbrio. E com isso se teria certa garantia de que os esforços de assistência frutifiquem definitivamente. Algumas centenas de índios Caingang no rio Inhacorá com isso poderiam ser tirados do estado atual de uma semi-civilização pouco satisfatório, incorporadas na civilização e com isso preservadas do extermínio. (Fischer, 1959, p.28).

Segundo Veiga (2006), na década de 1940, nas terras indígenas da região sul do Brasil o SPI introduziu a obrigatoriedade do trabalho nas “roças coletivas”, também chamadas “roças do Posto”. Nesse regime de trabalho os indígenas

[...] deixavam de ter direito de trabalhar em suas roças, sendo obrigados a trabalhar nas roças do posto “a troco de comida”: os homens para um lado, e as mulheres para outro. A comida era feita em uma cantina, em grandes panelas, o que levou esse sistema a ficar conhecido como “panelão” (Veiga, 2006, p.5).

Apesar de o sistema de panelão ser mais comumente relacionado ao SPI, ele também estava presente nos toldos, inclusive no Toldo de Inhacorá. Fischer (1959,

p.27) aponta que na TI Inhacorá todos os adultos (com exceção das mulheres que possuíam filhos pequenos) deveriam trabalhar conforme as ordens da administração, “sob a vigilância dos seus chefes indígenas”.

Nesse mesmo sentido, Veiga (2006, p.5) registra que na TI Inhacorá (RS), “os mais velhos relatam que um dos índios, vestido com farda do exército e sobre um jipe camuflado, vigiava os trabalhadores indígenas, armado de espingarda”. Aprofundando a reflexão acerca da vigilância realizada pelos próprios indígenas, Vanin (2020), salienta que pode ser compreendida para além do cooptação e imposição do Estado, ou seja, como uma das estratégias dos indígenas perante um contexto desfavorável e, diante do qual poderiam evitar ou aliviar punições. “Vê-se aí também a agência Kaingang, buscando articulações que beneficiassem e permitissem, de alguma maneira, o exercício de poder dentro do posto” (Vanin, 2020, p.13).

Em relação ao trabalho realizado pelos Kaingang sob o jugo do Estado, Fischer (1959) diz que

[...] os homens se ocupavam de tarefas relacionadas à lavoura, como corte do mato, preparação de roças, cultivo da terra, semeadura de plantações, limpeza das roças, execução de colheitas, construção de [palavra ininteligível] e pontes, conservação das máquinas e instrumentos agrícolas, cuidar do gado e dos cavalos. Às mulheres era destinado o trabalho culinário nas cozinhas comunitárias, fazer lenha e outros trabalhos mais (Fischer, 1959, p.27).

Os relatos dos indígenas que vivenciaram esse período mostram como sentiam a exploração e o controle. O pesquisador Kaingang Policena (2020, p. 36-37), apoiado no relato de Antônio Cipriano sobre o período em questão, mostra que “foi um tempo em que os indígenas foram tratados como escravos, pois eram usados para quaisquer serviços na comunidade, sobretudo, para o próprio Estado”. O próprio documento escrito por Fischer registra que em troca dos trabalhos realizados, os indígenas

recebem do governo do Estado regularmente comida para si e todas as pessoas da família [...] Recebem também cobertores e roupas como também remédios e assistência médica em caso de doença. Além disso lhes assinala um pedaço de terra medido com liberdade, no qual [palavra ininteligível] levantar o seu rancho e fazer uma plantação individual. Os rendimentos dessas plantações particulares lhes facultam os recursos financeiros, que muitas vezes não são nada insignificantes, dos quais precisam para satisfazer suas pequenas necessidades pessoais (Fischer, 1959, p.27-28).

Os relatos das pessoas que vivenciaram o sistema do panelão convergem no sentido de que a quantidade da alimentação disponibilizada era limitada e de péssima qualidade. A partir de diálogos com moradores da TI Inhacorá, Veiga (2006, p.5) escreve que “na hora do almoço, tinham que entrar numa fila para ganhar uma porção de comida à base de feijão e farinha. Carne era servida uma vez na semana, em quantidade insuficiente”.

Nesse sentido, os Kaingang consumiam apenas um pequeno quinhão dos alimentos que produziam, visto que a parte mais significativa era levada para fora da Terra Indígena; a eles não era explicitado o destino da produção e também não compartilhavam o lucro. Veiga (2006), registra relatos, a partir das memórias dos Kaingang residentes na TI Inhacorá, que denunciam a exploração do trabalho e do território: embora tenham trabalhado, plantando em grandes áreas de terra, o dinheiro resultante da comercialização da colheita não era por eles acessado, assim como não recebiam salários.

Lígia Simonian registra o relato do Kaingang M. Farias, morador da terra indígena Ventarra (extinta pelo Estado em 1962 e retomada mais tarde, em um processo de luta, sendo homologada em 1998, com 747,34 ha), onde também foi instituído o sistema de panelão, sobre o qual ele diz: “Lá se trabalhava mais para o posto do que para si; tinha panelão de 18, 20 dias.” (Simonian, 1980, p. 6).

Fischer (1959) discorre sobre a alimentação na terra indígena Inhacorá, e com o viés do colonizador infere às ações do governo estadual um caráter salvacionista, se alinhando à postura tutelar do Estado. O relato que segue, impregnado da visão de um homem branco e europeu da época, também revela a sua possível conivência com as ações controladoras do chefe do Posto.

Antes de tudo importava terminar a subnutrição total dos indígenas. O fornecimento regular, diário de alimentação simples mas substanciosa em horas determinadas teve um resultado completo em tempo inesperadamente breve. Ao mesmo tempo se fornecia roupa muito simples mas rústica e cobertores, para defender os índios de algum modo contra as intempéries do clima. Além disto foram entregues aos funcionários dos postos medicamentos e material de enfermaria, como também instrumentos para os primeiros socorros em casos de doença e acidentes. Com isso estavam dados os primeiros passos para aos poucos chegar à higiene necessária na reserva. Para que essas medidas fossem de valor duradouro e não exploradas abusivamente pelos indígenas, era indispensável restringir a liberdade (Fischer, 1959, p.26).

O documento revela uma ideia também evidenciada nos relatos de Kaingang que vivenciaram este período, qual seja a noção de ordem, que remete a

um ideal de civilidade e urbanidade, princípios educativos da época. Nesse sentido, é possível compreender que estes princípios educativos que visavam a civilização dos indígenas, eram acionados para além das tentativas de imposição da educação escolarizada; estavam presentes nas ações cotidianas, envolvendo principalmente a imposição do trabalho em uma perspectiva capitalista.

Enquanto para os adultos era o domínio do uso do tempo aliado ao trabalho que visava a criação de um modo de vida capitalista que interessava ao Estado, para as crianças, além de afetadas pelas ações, *a priori*, destinadas aos adultos, a escola surge para cumprir esse papel. A educação escolar era percebida como uma ferramenta civilizatória estratégica, à medida que o alvo eram as crianças, consideradas mais fáceis de civilizar do que um adulto, a partir do afastamento do convívio de sua comunidade (considerada má influência) para educá-las segundo os interesses do Estado.

Foi nesse contexto que crianças Kaingang foram levadas a frequentar a Colônia Estadual de Férias de Itai e o Internato Rural Pedro Maciel: afastadas de seus familiares, expostas a um contexto linguístico e cultural branco, com forte presença da religião católica, haja vista que, periodicamente, padres visitavam a Colônia de Férias e o Internato, ministrando aulas de catequese. Houve também batismo e primeira comunhão das crianças Kaingang nestas instituições. Outro aspecto observado no Internato e na Colônia de Férias eram ações de patriotismo evidenciadas, por exemplo, nos conteúdos das aulas e nos rituais de hasteamento à bandeira.

É importante observar que essas ações do Estado cumpriam a intenção de afastar os indígenas de suas práticas culturais originárias e criar uma dependência do Estado e dos modos de vida não indígenas. É reconhecido que os povos originários tinham as suas tecnologias que, sem a destrutiva ação colonizadora, lhes permitia suprir suas demandas de forma autônoma.

Contudo, a ação colonial, ao impactar na natureza e no modo de vida de cada povo, impondo controle do tempo e das atividades e usurpação dos territórios e dos frutos do trabalho, por exemplo, geraram e ainda geram dificuldades aos coletivos indígenas em prover os recursos básicos. Nesse sentido, corrobora o registro de Fischer, ao reconhecer que

Inicialmente a gente no Inhacorá passava bem, enquanto viviam no estado de homens da natureza, não contaminado. Mas quando a

civilização abriu a área, ao redor do seu “toldo”, o seu território da caça diminuiu sempre mais, tornando-se o sustento sempre mais escasso (Fischer, 1959, p. 5-6).

Dentre as inúmeras formas de resistência Kaingang diante das violências estatais, “muitas famílias que não se adaptavam a este sistema fugiam ou saíam da Terra Indígena e iam trabalhar para os não-indígena, ou confeccionavam artesanatos para vender na região, sem previsão de volta” (Policena, 2020, p. 36-37), como exposto anteriormente. Policena utiliza a palavra *fuga* para denominar a saída dos indígenas de seu território, pois o controle sobre seus corpos e suas liberdades chegavam ao ponto de serem proibidos de deslocarem-se segundo seus desejos. A ausência de liberdade e do direito de dispor de seu tempo e espaço, era uma violação praticada nos Postos e nos Toldos. Conforme Quintero e Maréchal (2020, p.173),

Os funcionários do SPI, porém, colocavam em prática todo um sistema de controle e vigilância interna para proibir os Kaingang de saírem da área. Quando alguns deles conseguiam escapar, a “polícia indígena” – identificada nas lembranças dos Kaingang com “capitão do mato” – ia atrás dos fugitivos até encontrá-los.

Havia uma guia de trânsito, documento instituído pelo Memorando Circular nº144 expedido em 1945 pela 7ª Inspetoria Regional do SPI, que impedia que os indígenas se afastassem das reservas sem que o chefe do posto assinasse e carimbasse essa guia. Caso tal procedimento não fosse seguido, os indígenas poderiam ser presos e castigados. Uma das razões para a proibição de sair das áreas reservadas sem a autorização do representante do poder estatal era, segundo Brighenti e Oliveira (2014, p.34), evitar que os “indígenas criassem outras aldeias fora do espaço reservado, ficando as terras circunvizinhas sem ameaças e livres para os colonos ocuparem”. Além disso, a restrição dos indígenas às áreas reservadas contribuía para que as ações civilizatórias fossem realizadas de modo sistemático e constante, alcançando um maior grupo de pessoas.

Fischer (1959), ao relatar sobre a proibição dos Kaingang do Toldo do Inhacorá saírem da área reservada sem autorização, destaca que se tratava de uma ação legal, visto que no Art. 6 do Código Civil brasileiro de 1916, os *silvícolas* são considerados relativamente incapazes e “ficarão sujeitos ao regime tutelar, estabelecido em leis e regulamentos especiais, o qual cessará à medida que se forem adaptando à civilização do país”. Acerca deste aspecto da legislação, Fischer

destaca:

A cláusula da lei de proteção aos índios, conforme a qual os indígenas são considerados como menores no sentido da lei, fornecia base legal para tanto. Portanto foi proibido a todos os Kaingang no Inhacorá o abandono da área dos índios sem a expressa permissão da administração. Naturalmente a execução da proibição faz grandes dificuldades e causa muita dor de cabeça no administrador. Com efeito é praticamente impossível impedir que os índios abandonem o território e se ponham a vagabundear. Só há a possibilidade legal, de fazê-los prender e reconduzir pela polícia indígena, o sargento e os cabos. [...] Dão os motivos mais diversos para a sua saída da reserva, mas o motivo principal será um impulso de movimentação, que lhes ficou no sangue como herança dos seus pais do tempo de vida nômade. Mas quanto mais se consolidam as condições na reserva, tanto mais também os índios mesmos [reconhecem?] as vantagens de um modo ordenado de alimentação, de maneira que se pode esperar que as fugas, embora não desapareçam de todo, tudo com o tempo poderão ser reduzidas a um mínimo (Fischer, 1959, p.26).

O documento revela a concepção depreciativa que predominava em relação aos povos originários, algumas ainda vigentes atualmente e responsáveis por preconceitos e discriminações. Contudo, destaco o trecho que pontua uma perversa inversão, ao relatar o incômodo decorrente das violências contra os indígenas: é o administrador que passa por “grandes dificuldades e muita dor de cabeça”, enquanto o sofrimento que a opressão colonizadora e a ausência de liberdade causa aos indígenas tampouco é mencionada. Conforme Geni Longhini, a branquitude

se utiliza de diferentes estratégias para tentar dar um sentido ético às suas violências. Uma delas é a inversão colonial. Ao dizer que indígenas e negros são perigosos, a branquitude oculta sua própria violência colonial; ao dizer que indígenas e negros são hipersexualizados, obliqua seu longo histórico de estupros como tática de guerra; ao afirmar que indígenas são invasores, invisibiliza sua própria ação de roubo e invasão e assim por diante (Longhini, 2021, p.67).

É evidente a tentativa de justificar a violência e desqualificar as formas de resistência, julgando, classificando e inferiorizando os indígenas a partir de parâmetros coloniais, tentando isentar o colonizador. Corroborando com esta argumentação, trazemos mais um registro de Fischer (1959), ao afirmar que os indígenas “dão os motivos mais diversos para a sua saída da reserva” e atribui estas fugas ao “impulso de movimentação”, afirmando uma concepção que retirava dos indígenas a condição de humanidade. O autor também defende que ao não aceitar as (deploráveis) condições de trabalho, o Kaingang o faz por preguiça, já que ao sair da Terra Indígena, fica a “vagabundear”.

Reafirmamos a compreensão do forte caráter de resistência da fuga empreendida pelos Kaingang, traduzindo a busca de viver fora do jugo colonial. Conforme Veiga (2006), nas décadas de 1950 e 1960, houve a criação dos primeiros acampamentos indígenas nas áreas urbanas e nas margens de rodovias, sendo aqueles praticamente os únicos espaços fora da ação direta do Estado.

Tentando compreender melhor os motivos das fugas como resistência, percebemos que também se relacionam com a ida das crianças Kaingang ao Internato e à Colônia de Férias; conforme relatos de Antônio Cipriano (Miguel, 2015), alguns pais que não concordavam que seus filhos frequentassem as referidas instituições, deslocavam-se à Itaí para buscá-los. Contudo, ao retornarem à TI Inhacorá, poderiam ser castigados e novamente ter suas crianças levadas para o internato, situação que fazia com que famílias decidissem não retornar para a sua comunidade. Essa constatação vem ao encontro da fala de seu José Lopes. Durante as rodas de conversa, contou que, “quando veio de novo pessoal para nos levar nós para Ijuí, a minha tia, irmã do meu pai, mandou eu me esconder pra não ir mais” (Lopes, 2023, roda de conversa). E aí venderam tudo o que tinham para ir embora pra Nonoai.

Atos de resistência são reconhecidos pelos próprios indígenas, como mostra o relato de Irani Miguel (2015, p.19). Diante da violência colonial nos territórios demarcados e reconhecidos pelo Estado como terras indígenas, diz Miguel que os indígenas eram forçados a abandonar seus rituais e incorporar, no cotidiano, a prática de “orações e cantar o hino nacional”. Nesse sentido, o pesquisador indígena registrou o relato de Natálio Miguel:

Além disso, naquela época fomos impedidos de falar a nossa própria língua kaingáng, assim como foram proibidas danças em roda de fogo, contação de história em roda de fogo para as crianças, os adultos e para os guerreiros. Foi falado para toda a população que quem praticasse esses rituais poderia sofrer castigos. Muitos dos nossos irmãos indígenas foram presos na cadeia e alguns foram surrados com reio e amarrados nos palanques, mas mesmo assim muitos indígenas se levantavam contra eles e então os castigos eram muito piores. Ele diz que os indígenas naquele momento sofreram bastante, mas mesmo escondidos praticavam os seus costumes tradicionais (Miguel, 2015, p. 25-26).

O pesquisador Kaingang Danilo Braga (2015) chama a atenção para o fato de que os colonizadores brancos se utilizavam de informações que possuíam sobre a cultura Kaingang para que as violências infligidas ultrapassassem a dimensão física e fossem ainda mais cruéis:

Esse tipo de castigo tem um objetivo que na história dos Kaingang passou muitas vezes despercebido para nós, mas vejamos a questão: na cosmologia Kaingang não se pode bater em alguém, em uma pessoa, com um pau ou uma vara de Rabo de Bugio, principalmente, em mulheres, porque pode essa correr o risco de ficar estéril, não ter mais filhos. Então, se estamos tratando de um grupo indígena que deveria desaparecer com as políticas praticadas pelo estado brasileiro, este usou para atingir seu objetivo os mais variados artifícios, inclusive de elementos que com certeza acabaram descobrindo da cosmologia do grupo Kaingang (Braga, 2015 p.62-63).

Os trabalhos de Miguel (2015) e Braga (2015) evidenciam as diversas dimensões das violências que o Estado cometeu contra o povo Kaingang, mas também as múltiplas formas de resistência: as fugas, a manutenção da língua e de aspectos culturais e mais recentemente, a retomada de territórios tradicionais. Atualmente, na TI Inhacorá, quase todos os moradores são falantes da língua Kaingang, o que evidencia a eficácia das estratégias de resistência. Não obstante, o trabalho de Miguel (2015) instiga reflexões e questionamentos a respeito das reverberações dessas violências na educação das crianças Kaingang, em um contexto em que ações que faziam parte das metodologias de ensino e aprendizagem do povo Kaingang eram proibidas. Além de privar as crianças das práticas educativas tradicionais, foi sendo incutida a ideia de que eram negativas e destituídas de valor formativo.

4.2.1 “Os índios trabalham com alegria e produzem tanto ou mais que muito menino civilizado”: o trabalho no internato

O trabalho agrícola também era parte constitutiva do Internato Rural Pedro Maciel, inclusive contando com um Clube Agrícola Escolar. Apesar de sua criação não estar especificamente voltada às crianças Kaingang, estava alinhado aos objetivos do Estado de que os povos indígenas transitassem para a categoria de trabalhadores rurais.

Na década de 1950, em um contexto de Guerra Fria, modernização da agricultura e inspirados nos clubes agrícolas norte-americanos, há a inserção dos Clubes Agrícolas Escolares nas Escolas Primárias Rurais do Rio Grande do Sul e, de forma mais restrita, nas escolas urbanas. Trata-se de um período em que se evidencia no Brasil o movimento de valorização de um modelo de produção agrícola

pautado pela industrialização e modernização da agricultura por meio da mecanização e utilização de insumos industriais (Gritti; Gritti, 2022).

É importante destacar que a educação e a escola desempenhavam um papel relevante “na difusão e internalização do projeto capitalista de modernização da sociedade e, neste sentido, os clubes, notadamente os Clubes Agrícolas Escolares, foram importante instrumento/mecanismo a dar suporte a este processo” (Gritti; Gritti, 2022, p. 15).

Conforme o texto “Estatutos do clube agrícola escolar: da denominação sede e objetivos”, publicado na Revista do Ensino em março de 1940, os objetivos do clube eram:

1 – Inculcir na consciência de seus sócios o amor a terra, o sentimento da nobreza das atividades agrícolas e a ideia do seu valor econômico e patriótico. 2 – Dignificar o trabalho manual, elevar e engrandecer a vocação e a profissão do agricultor. 3 – Mostrar os perigos do urbanismo e do abandono dos campos. 4 – Desenvolver o espírito de cooperação na escola, na família e na coletividade. 5 – Incentivar a policultura e proporcionar a aprendizagem de métodos agrícolas racionais, pondo em prática os princípios da agricultura científica e demonstrando os rendimentos das lavouras e criações bem tratadas. 6 – Suscitar no espírito dos sócios, especialmente meninas, a verdadeira significação do ‘lar’. 7 – Colaborar para o melhoramento permanente da vida rural, tornando-a mais agradável e aperfeiçoando-a sob o ponto de vista da sociabilidade, da estética e da cultura geral. 8 – Formar e cultivar hábitos de economia e orientar os sócios sobre a melhor aplicação do seu dinheiro. 9 – Fazer a propaganda, na comunidade rural, da vivenda bonita, confortável, alegre e higiênica, ensinando os sócios a achar belas a ordem e a limpeza. 10 – Proteger os animais e as plantas.

A partir da citação acima, cabe o questionamento a respeito das formas de produzir que eram consideradas irracionais e não científicas. Além disso, nota-se o incentivo à produção e trabalho no sentido capitalista, com foco na produtividade e a zona rural percebida como atrasada e com a necessidade de ser “civilizada” e modernizada. De acordo com Gritti e Gritti (2022, p.17), os clubes agrícolas foram “uma estratégia criada com o objetivo de “educar” as crianças e os jovens na perspectiva dos valores advindos da nova realidade de produção e consumo que se desenhava no horizonte da sociedade”.

Os Clubes Agrícolas também estiveram presentes nos Postos Indígenas. Conforme Bringmann (2015, p. 313-314),

Tendo em vista as novas demandas, o SPI carecia implementar também uma nova programação educacional, que promovesse a integração efetiva do indígena a esse desenvolvimento, tendo na escola a sua mola mestra

para a transformação do índio em produtor rural instruído. Foi a partir da percepção desta necessidade que o órgão indigenista federal aderiu à experiência dos Clubes Agrícolas em algumas escolas indígenas, buscando alcançar o mesmo sucesso dos clubes já existentes em muitas escolas rurais não indígenas. Nestes estabelecimentos, os Clubes Agrícolas Escolares tinham o propósito de dar conta da educação integral para crianças e adolescentes, especialmente aos alunos da terceira série primária em diante.

Ainda de acordo com Bringmann, um dos objetivos dos Clubes Agrícolas Escolares era, em um primeiro momento, que as escolas dos Postos produzissem os alimentos que seriam utilizados na merenda escolar. No entanto, a meta final “era bem mais ambiciosa, pois almejava criar nos alunos o gosto por uma economia mercantil, por uma produção voltada para abastecer o mercado regional” (Bringmann, 2015, p.316). O pesquisador destaca que a partir dos Clubes Agrícolas Escolares nos Postos Indígenas,

a escola seria a porta de entrada para que os alunos indígenas esquecessem suas práticas agrícolas tradicionais, consideradas arcaicas e improdutivas, e aprendessem a plantar legumes e verduras, criando o hábito de tê-las em suas refeições diárias. A aplicação das novas práticas do Programa Educacional Indígena previa ainda medidas para melhorar a qualificação dos auxiliares de ensino e promover o aparelhamento das escolas, visando combater os anos de estagnação das escolas dos Postos e buscar resultados que compensassem o funcionamento das mesmas (Bringmann, 2015, p.317).

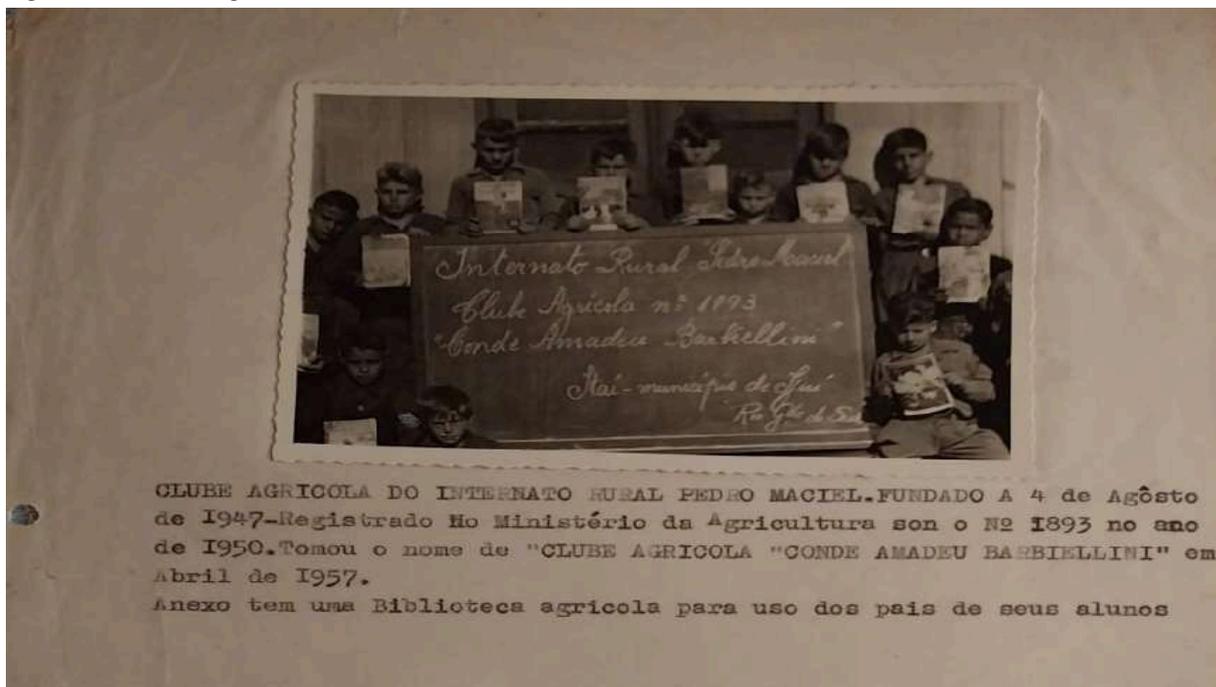
O referido autor também aponta que as orientações fornecidas pelo Programa Educacional Indígena para a formação dos Clubes Agrícolas Escolares nas escolas dos Toldos eram muito semelhantes às diretrizes que guiavam os clubes nas escolas não indígenas e, assim como nessas instituições,

A socialização dos alunos através dos trabalhos coletivos deveria privilegiar o desenvolvimento da capacidade de observação e do espírito de iniciativa, num ambiente de liberdade, onde aprenderiam as técnicas para o domínio da natureza e para a exploração dos produtos regionais. Através da associação, os alunos deveriam compartilhar métodos agrícolas racionais, trabalhar pelo reflorestamento, implantar hábitos alimentares corretos e colaborar para a melhoria da vida rural (Bringmann, 2015, p. 137-318).

O Internato Rural Pedro Maciel, a exemplo das outras escolas rurais no Rio Grande do Sul, tinha um clube agrícola, denominado Clube Agrícola Escolar Amadeu Barbiellini, registrado no Ministério da Agricultura sob o número 1893. O referido clube iniciou suas atividades no ano de 1950 e documentos escritos e orais apontam, que no período em que estudaram no Internato, as crianças Kaingang participaram de suas atividades.

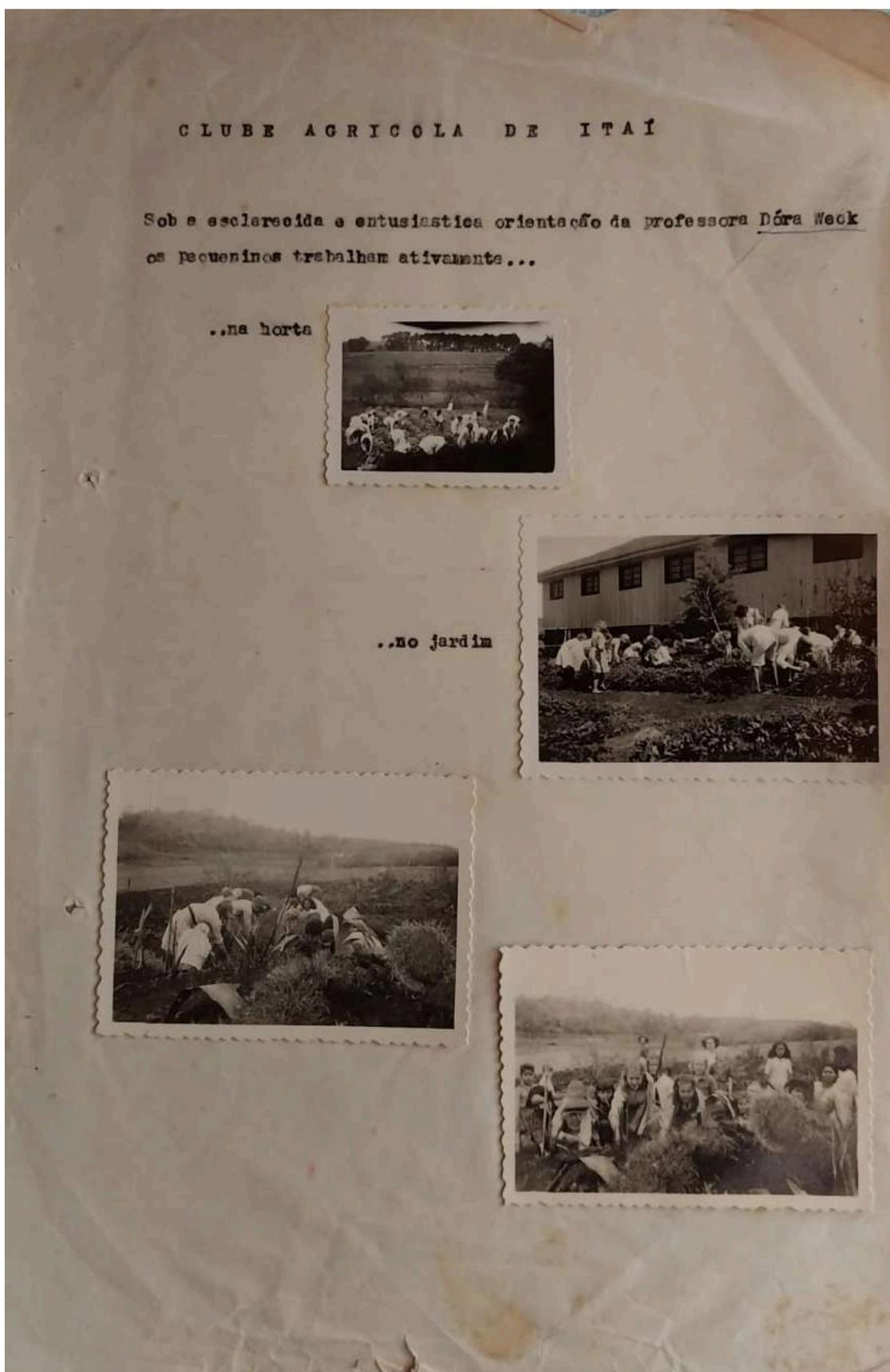
As duas fotografias a seguir, disponíveis nos documentos salvaguardados por Dora Weck, registram as atividades do Clube Agrícola antes da presença Kaingang nesse espaço.

Figura 38- Clube Agrícola Escolar



Fonte: Arquivo de Dora Weck

Figura 39- Atividades do Clube Agrícola



Fonte: Arquivo de Dora Beck.

A foto abaixo encontra-se no Relatório do Internato Rural Pedro Maciel do ano de 1957 e possui uma legenda chamando a atenção para a presença Kaingang, ao destacar que os estudantes indígenas do Internato estão usando chapéu.

Figura 40: Crianças Kaingang no Clube Agrícola



Fonte: Acervo do Museu Antropológico Diretor Pestana.

Figura 41- Alunos Kaingang do Internato trabalhando



Fonte: Acervo do Museu Antropológico Diretor Pestana.

A partir da legenda da foto, dois pontos merecem atenção. O primeiro refere-se à necessidade percebida pela direção do Internato em salientar que as crianças indígenas trabalhavam alegres e de forma satisfatória, o que indica haver uma percepção preconceituosa de que os indígenas não gostam de trabalhar. Outro ponto, é a dualidade entre civilizado e não civilizado, sendo que por mais que as crianças Kaingang tenham trabalhado e produzido, continuam sendo colocados em uma posição de inferioridade em relação às crianças brancas.

Na documentação analisada, são poucas as menções ao Clube Agrícola no período de 1957 a 1968. Entretanto, nas rodas de conversa o trabalho no internato foi um tópico presente.

Seu José Lopes recorda que havia no terreno do internato um pomar com uma grande variedade de frutas e uma horta grande, cercada com tela, e que os estudantes trabalhavam ali. Conta que, primeiramente, o responsável por cuidar do pomar era Valdomiro (de Ventarra) mas, quando ele parou de frequentar o internato, a diretora o incumbiu dessa tarefa. Também lembra de dois senhores (um deles era conhecido pelo apelido de Nico Negão e que trabalhava no internato com uma junta de bois) que forneciam orientações sobre a agricultura, direcionada especialmente aos estudantes mais velhos.

Seu José destaca que a horta era grande e que cerca de 150 a 200 meninos que lá estudavam trabalhavam para a sua manutenção. O trabalho também estava inserido no cronograma da instituição, sendo destinado uma hora por dia para as atividades laborais na horta. Ainda se referindo ao trabalho no internato, relata que “aprenderam a fazer de tudo”.

Antônio Cipriano também possui recordações dos trabalhos realizados no internato. Conta que aos três estudantes Kaingang a direção do internato incumbiu dos cuidados com os coelhos: “então todos os dias pela manhã nós levantava cedo, cada índio tinha cedo que trazer duas, três sacas de funcho para poder dar trato pra eles. E nós fazia, nós não dependíamos de tempo nenhum, nós tinha aquela obrigação”. Como uma espécie de recompensa, “no fim de semana o diretor, quem sabe pra não ver a gente triste, nos agradava com uns troquinhos pra gente fazer uma visita na praça lá no centro de Ijuí, nós passava brincando lá” (Antônio Cipriano).

Da mesma forma que havia um controle do tempo das pessoas que residiam nos Toldos, a organização do tempo a ser destinado a cada atividade também estava presente na Colônia de Férias e no Internato. Trata-se de tentativas de “domesticação” dos corpos, que remete a um ideal de civilização.

E essa visão de civilização está ligada a um corpo ordenado, contido, ‘educado’, o que pode ser exemplificado pela ideia de alimentação em horas determinadas, ou seja: come-se quando o relógio determina, e não quando se sente fome. Importante observar que essa organização serve aos interesses do capital: se há horários pré-definidos para a alimentação, isso significa que o trabalho não será interrompido quando o trabalhador sentir fome, inclusive porque todas as atividades passam a ser organizados de acordo com o tempo do relógio e não o tempo da natureza ou da biologia. Conforme o ancião Natálio Miguel, em relato feito à Irani Miguel (2015, p.26), “Quem não chegasse na hora certa era castigado e não poderia levar comida para os seus filhos que ficavam em casa”.

Os documentos mostram que havia um rígido controle sobre o tempo, demarcado precisamente nos horários de início e término do trabalho. Segundo Fischer (1959, p.27), na TI Inhacorá, no verão o trabalho começava “uma hora depois do nascer do sol até pouco antes do pôr do sol com uma pausa de três horas no meio dia. No inverno esta pausa é consideravelmente mais curta”. No entanto, com seu olhar colonizado, Fischer pondera que em nenhum caso o trabalho indígena é explorado de forma abusiva; “pelo contrário, as vezes quer parecer que as exigências poderiam ser aumentadas ainda, sem o menor prejuízo para os índios” (1959, p.27-28).

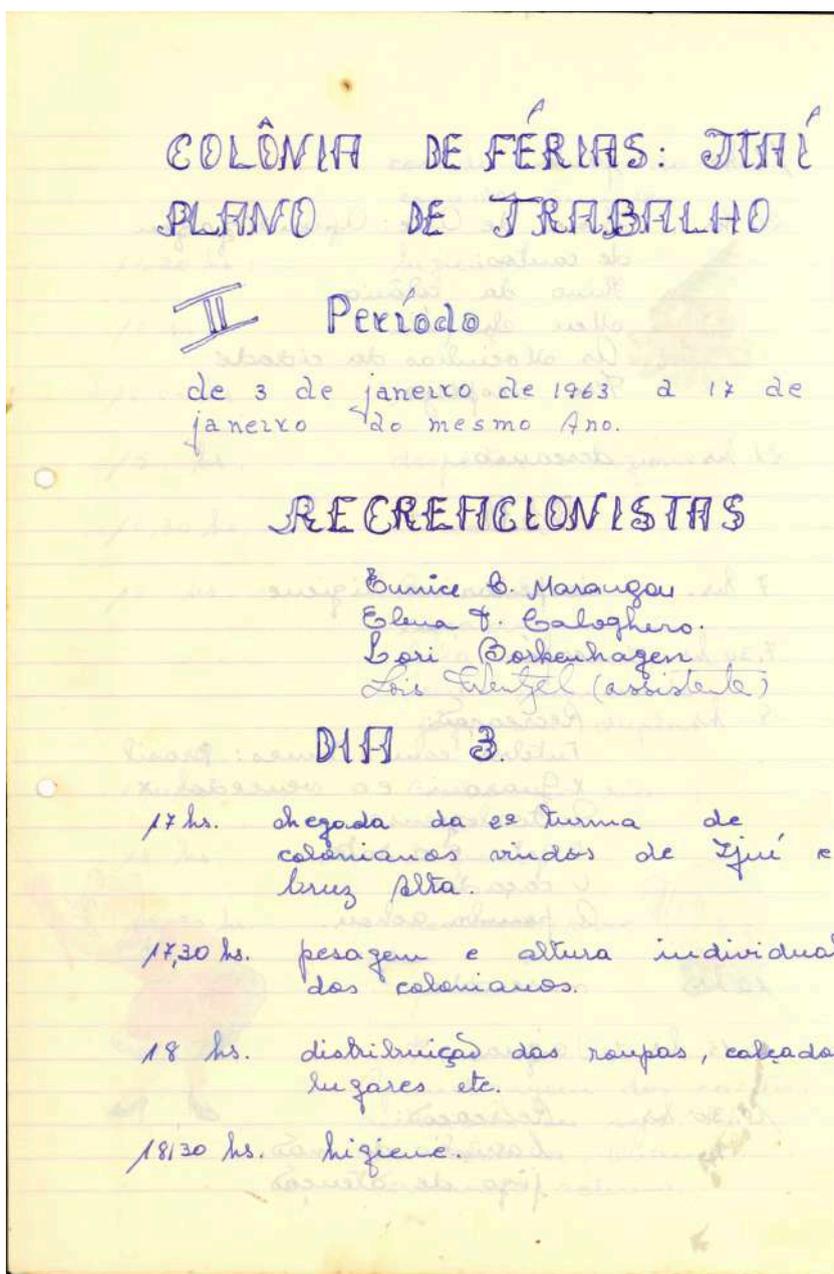
Segundo Bringmann (2015, p.239), “este controle do tempo e do espaço em caráter quase industrial, pode ser compreendido como uma forma de controle disciplinar, pois seu objetivo era constituir um tempo integralmente útil”. Essa disciplinarização dos corpos e do tempo se dava por meio do trabalho, mas também pela escolarização. Na Colônia Estadual de Férias de Itaí e no Internato Rural Pedro Maciel, as atividades diárias aconteciam sob um rígido controle de tempo e espaço, como pode ser visto no exemplo a seguir, referente à Colônia de Férias:

Despertar e higiene- 7:00
Café- 7:30
Recreação-08:00
Merenda-9:30
Recreação-9:45
Almoço-12:00

Repouso-12:30
 Higiene- 15:15
 Merenda- 15:30
 Recreação-16:00
 Jantar- 19:30
 Recreação: 20:00

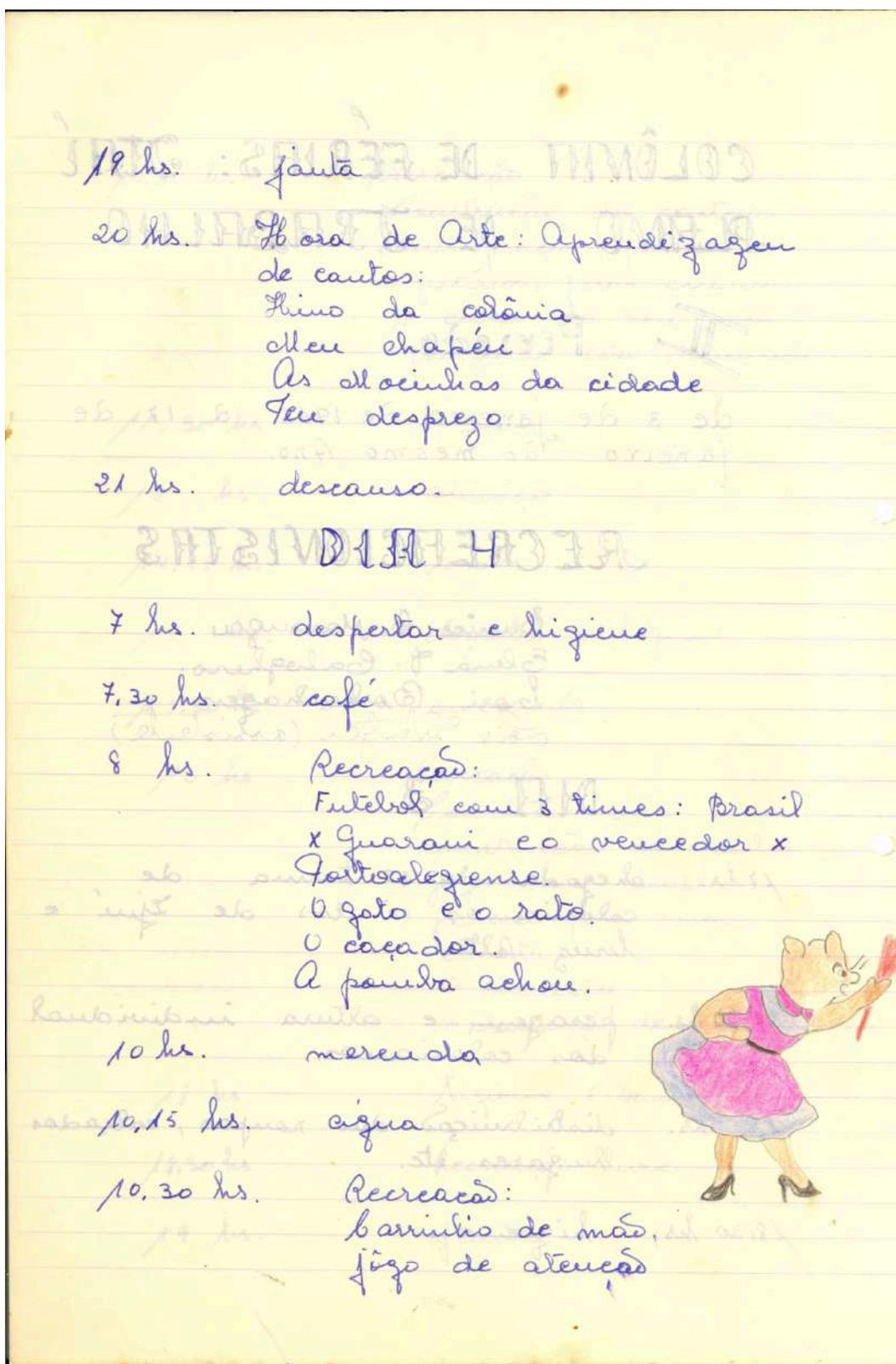
O caderno de planejamento das recreacionistas também nos fornecem um vislumbre da rotina da Colônia de Férias:

Figura 42: Planejamento das atividades da Colônia de Férias



Fonte: Acervo do Museu Antropológico Diretor Pestana.

Figura 43: Planejamento das atividades da Colônia de Férias



Fonte: Acervo do Museu Antropológico Diretor Pestana.

O planejamento das atividades dos dois primeiros dias do 2º período de Colônia de Férias do ano de 1963 revela uma rotina minuciosamente planejada, com um controle do tempo exercido de tal forma que há horários pré-determinados para ações básicas como beber água. Outro aspecto a ser destacado é que nas primeiras horas após a chegada na instituição, os colonianos já são submetidos à pesagem e medição de altura individual, seguida da distribuição de roupas, calçados e a atribuição de lugares.

No que se refere à rotina presente no internato, seu José Lopes recorda que havia horário estabelecido para cada atividade:

Nós íamos para sala de aula às oito horas, todo mundo entrava, ia até o meio-dia e aí ia todo mundo almoçar. Saíamos do almoço, daí a pouco batia a campainha pra nós ir brincar um pouquinho. Depois batia a campainha pra nós fazer os deveres. Nós estudávamos oito horas por dia. Nós íamos fazer os deveres depois do meio dia e de noite tinha mais duas horas de aula. Aí depois ia dormir. Tinha uma hora de jogo de bola de tarde, das quatro às cinco. Quando nós estávamos no bom do futebol, batia a campainha (imita o som) e aí iam pro banheiro tomar banho. Era bom, eu gostava. (Lopes, 2023, roda de conversa).

Também relata a existência de uma rotina noturna, em que, depois do jantar, brincavam por um tempo até ouvir o toque de uma campainha sinalizando que deveriam estudar por mais duas horas antes de dormir. Era nesse momento em que faziam as atividades extraclasse.

Pra nós que éramos internos lá era até melhor. De noite nós fazíamos duas horas de estudo todas as noites, o ano inteiro. Lá se aprendia mesmo. Se tu vem da sua casa, quando é meio dia tu tá em casa almoçando e depois vai fazer outras atividade com a tua mãe, com o pai e tudo. Lá não, lá nós tínhamos só uma hora de horta, uma hora de jogo de futebol e o resto era só estudo (das 8 ao meio dia, e das 2 às 4h). E depois das quatro às cinco um joguinho de futebol. Era tudo bem esquematizado, de noite, depois da janta, brincar um pouquinho. Batia a campainha pro estudo mais duas horas, pra levar os deveres tudo feitinho no outro dia. (Lopes, 2023, roda de conversa).

É importante observar que essa rotina ocupava as crianças indígenas o tempo integral, não deixando espaço para nenhuma atividade que lembrasse ou remetesse à sua cultura e aos seus conhecimentos.

Nas experiências de internatos no Brasil e no exterior, a alimentação costuma ser um tópico sensível. No Canadá, ouvi diversos relatos sobre os alimentos não serem em quantidade suficiente, muitas vezes já estavam estragados, e também sobre passar toda uma estação tendo acesso a um único tipo de alimento, contexto

que ocasionava em deficiências nutricionais, enfraquecimento. Enquanto as crianças se alimentavam com alimentos de má qualidade e em porções racionadas, a alimentação dos funcionários era farta, composta, inclusive, por alimentos cultivados pelas crianças. Gersem Baniwa também menciona que no Internato Salesiano os religiosos tinham acesso à alimentação diferenciada.

Nos documentos da Colônia de Férias e do Internato estão presentes listas de alimentos adquiridos, prestações de contas relativas a essas aquisições, e a descrição de algumas refeições. A partir desses documentos, é possível inferir que havia uma preocupação em servir alimentos de boa qualidade e em quantidade suficiente, assim como também parecia haver um cuidado em relação à oferta de alimentos variados e também com equilíbrio nutricional. É importante lembrar que, conforme mencionado anteriormente, as colônias de férias tinham como um dos pilares o bem-estar físico dos colonianos, sendo o aumento de peso considerado um indicativo de sucesso. Igualmente, é mister considerar que tanto o Internato, como a Colônia de Férias eram instituições frequentadas majoritariamente por não indígenas, diferente do Internato Salesiano mencionado por Gersem Baniwa, assim como os internatos do Canadá, que eram destinados exclusivamente aos povos originários.

Sobre a alimentação a que tinham acesso no Internato Pedro Maciel e na Colônia de Férias, as percepções dos ex-estudantes Kaingang variam ligeiramente. Seu José Lopes conta que a comida era boa, preparada por cozinheiras em panelas grandes, em uma cozinha com três fogões de quase dois metros cada um. “Era tudo bem organizado. Tinha a cozinha, tinha um balcão, daí os alunos formavam 4 ou 5 filas e as cozinheiras ficavam servindo. Tinha um salão de refeição bem estruturado e bem legal”. O seu Antônio Cipriano, quando perguntei sobre como era a alimentação em Itaí comentou que “tinha que aguentar, né? Pouco ou bastante, dando pra passar o dia era... suficiente. O que tu queria não tinha, o que aparecia tinha que aproveitar”. Talvez seu Antônio refere aqui a falta de alimentos da culinária Kaingang.

A partir disso, acho importante recuperarmos que todas as atividades realizadas na Colônia de Férias e no Internato, inclusive as refeições, estavam inseridas em um cronograma. Assim, da mesma forma que ainda hoje vemos nas instituições (escolas, prisões...), os indivíduos devem adequar-se ao horário

estabelecido para as refeições, independente de seus desejos individuais. O mesmo se refere à escolha dos alimentos servidos e ao seu preparo, decisão tomada pela direção das instituições, no caso da Colônia de Férias e do Internato, observando orientações e orçamentos propiciados pelo governo do estado.

Esse cenário de restrita autonomia alimentar pode ter sido especialmente difícil para os estudantes Kaingang, ao não terem acesso aos alimentos da culinária tradicional de seu povo e até a estarem expostos à alimentos que poderiam ser considerados “pecados alimentares” e, portanto, causar consequências indesejadas, como o enfraquecimento físico e espiritual.

4.3 A ESCOLARIZAÇÃO NO INTERNATO E NA COLÔNIA DE FÉRIAS

Segundo dados presentes nos boletins dos alunos indígenas do ano de 1959, referente ao 2º ano, são atribuídas notas para as seguintes disciplinas: linguagem, matemática, estudos sociais e natureza, música, artes aplicadas, desenho, educação física e religião.

No boletim de 1963 de Pedrinho Camargo, referente ao 5º ano, o uso da linguagem foi considerado insuficiente no mês de março e como progressiva nos demais meses. Do mesmo modo, “hábitos de trabalho” foram considerados insuficientes nos meses de março e abril e progressivo no restante do ano.

No Relatório do Internato do ano de 1958, consta que 7 alunos indígenas foram promovidos para o segundo ano e 3 deverão repetir o primeiro ano. O Internato classifica suas turmas como fortes e fracas. A turma dos indígenas é classificada como fraca.

Em Relatório do ano de 1957 do Internato, é mencionado que a professora da 2ª série estava faltando muito ao trabalho por questões de saúde, “prejudicando desta forma uma classe de responsabilidade, passou para o 1º ano fraco com 16 alunos” (Relatório do Internato de 1957). Com esse registro, se nota que ao identificar uma situação que estava afetando o aprendizado de uma turma, a “solução” encontrada foi direcionar essa lacuna para uma turma cuja capacidade acadêmica já estava estigmatizada como inferior à outra. Estudantes Kaingang faziam parte da turma considerada “fraca”, sendo necessário mencionar que as instituições escolares também são partes e reprodutoras de uma estrutura racista e

desigual. A pouca evidência de um cuidado pedagógico mostra uma ideia de inferioridade, de não preocupação com a formação para além do trabalho.

No entanto, essa lógica perversa pode ser percebida em diversos capítulos da escolarização indígena no Brasil e também nas experiências que conhecemos no exterior, onde a presença indígena na escola estava mais ligada à “civilização”, imposição da cultura e língua do colonizador do que de fato a uma boa formação acadêmica. Conforme já abordado, havia a intenção de que os povos indígenas se tornassem trabalhadores nacionais, mas que ocupassem a posição de “trabalhadores pobres”. A escolarização atua nesse sentido, não sendo realizados movimentos, por parte do Estado, no sentido de possibilitar aos indígenas uma escolarização que permita acessar instâncias no mundo branco que requerem escolarização com a mesma qualidade que é ofertada a outras populações (sendo necessário destacar que os conhecimentos presentes na escola, via de regra, seguem a lógica eurocêntrica).

Essa situação pode, inclusive, ser exemplificada por outras experiências de escolarização do povo Kaingang, como o curso de formação de professores Clara Camarão, cuja intenção era a formação de monitores, considerada uma categoria inferior à de professor. É certo que a educação escolar tem sido percebida e utilizada pelos povos indígenas como uma ferramenta na luta por direitos, no entanto, isso se dá a partir do protagonismo e mobilização indígena e não pela ação do Estado.

Em entrevista concedida a Lazzarotto, a diretora da Colônia Estadual de Férias de Itai e do Internato Rural Pedro Maciel, Tereza Tarragô, fala a respeito dos indígenas que frequentaram esses espaços:

Posso garantir quanto à honestidade deles... Eu fiz a prova... todos eram honestos, nunca mexeram em coisa alguma. O único incidente foi com um professor que, num jogo de futebol, quis dar um tapa e um indiozinho, que era taludo, revidou... o professor quase apanhou e profa. Dora acrescentou: “eles foram ótimos alunos” (Lazzarotto, 1984, p.49).

Na roda de conversa, seu José mencionou o desentendimento entre Marcelino e o professor Luiz Carlos, que acabou chegando às vias de fato. Imediatamente, após o incidente, o professor foi demitido.

Na fala da professora, é evidente a presença de alguns estereótipos em relação aos indígenas. Em um primeiro momento, salta aos olhos a necessidade de afirmar a honestidade dos indígenas, o que por si só faz pensar que era comum que

se pensasse o contrário, o que é confirmado pela afirmação de que ela “fez a prova”. Ou seja, me parece que as crianças indígenas, como consequência de um preconceito arraigado da sociedade em relação aos povos originários, foram colocadas em uma situação em que sua honestidade foi colocada à prova. Sabemos que isso não costuma acontecer com uma pessoa branca, quando sua cor já é, *a priori*, garantia suficiente de sua honestidade. Também gostaria de destacar que a honestidade das crianças é validada a partir da garantia de uma pessoa branca: a palavra da professora é utilizada como um dos argumentos para assegurar ao interlocutor o “comportamento adequado” dos indígenas.

Nesse sentido, é pertinente considerar que a branquitude costuma se apressar em duvidar da honestidade de indígenas e negros, ao passo em que são eles que roubam territórios, roubam a liberdade de outros corpos... Conforme abordado anteriormente, nesse período, o lucro gerado pelo trabalho indígena e pela exploração de suas terras não era repassado a eles.

O excerto também deixa antever uma prática que parece ser comum no período estudado: a violência física no ambiente escolar e, que, certamente vale a investigação referente à proporção em que castigos físicos eram aplicados às crianças indígenas e não indígenas no mesmo espaço, haja vista estudos que apontam que crianças não brancas são mais negligenciadas no ambiente escolar. Também é perceptível a reação e resistência indígena, ao impor limites à maneira como eram tratados, mesmo em uma situação em que estavam em minoria e submetidos a uma imposta hierarquia.

4.3.1 A língua e o nome em Kaingang

Um aspecto muito presente nas políticas de assimilação dos povos indígenas, tanto no Brasil quanto no exterior, especialmente no Canadá, diz respeito às tentativas para que as línguas originárias fossem substituídas pelas do colonizador.

A partir das rodas de conversa, é possível afirmar que na Colônia de Férias e no Internato as crianças não eram proibidas de falar a língua Kaingang. Antônio Cipriano conta que como havia outras crianças Kaingang, “falavam o Kaingang sem preocupação nenhuma”, inclusive menciona que José Lopes frequentou o internato na mesma época e, sendo ele mais velho, sabia falar a língua portuguesa, mas que,

apesar disso, orientava os menores a falar no idioma Kaingang. José Lopes ressalta que todas as crianças que estudaram em Itaí tinham o Kaingang como língua materna, mas que na escola, apesar dos professores os deixarem à vontade para falar a sua língua, acabam falando bastante em português devido a convivência com as crianças não indígenas, professores e funcionários da instituição. A língua oficial do Internato e da Colônia de férias, para todas as atividades, era a língua portuguesa, deixando o kaingang em situação desvantajosa e contribuindo para que todos priorizassem o idioma nacional.

Conforme os relatos de Pedro Fongue e Arlindo Cipriano, no início foi difícil comunicar-se em português, mas com o tempo foram se acostumando, especialmente porque só poderiam conversar em Kaingang com os colegas indígenas. Alguns professores mostravam interesse em aprender a língua Kaingang e pediam a eles como dizer algumas palavras na sua língua originária. Os incentivavam a falar em Kaingang, mas apenas durante suas brincadeiras.

Há que notar que apesar de não haver a proibição de expressarem-se na língua materna, como pode ser observado em outras instituições voltadas a civilização dos povos indígenas, ou mesmo como acontecia no interior da terra indígena Inhacorá no período estudado, o certo é que o contexto do Internato e da Colônia de Férias não era propício para a valorização da língua Kaingang; como dito acima, a maioria dos colegas e todos os adultos da instituição apenas comunicavam-se em língua portuguesa. Essa era, também, a língua de instrução na instituição.

É fundamental mencionar que todos os participantes de rodas de conversa implementadas no âmbito desta pesquisa falam a língua Kaingang e defendem a sua importância e a necessidade de que as gerações mais jovens continuem falando. É possível inferir que esse senso de importância da língua materna tenha sido passado às novas gerações, já que dois filhos de Antônio Cipriano são professores de língua Kaingang e com seu trabalho atual no Instituto de Educação Indígena contribuem para o fortalecimento da língua. Da mesma forma, uma filha de José Lopes é linguista e desenvolve um importante projeto de revitalização da língua Kaingang a partir do encontro entre anciãos (que possuem o domínio da língua) e crianças.

Segundo Lazzarotto (1984, p. 49), “para que estudassem, houve necessidade de registrar as crianças indígenas, o que foi feito no Cartório de Santo Ângelo”. Essa afirmação suscita questionamentos acerca de quem registrou as crianças: se foi alguém ligado à Colônia de Férias e ao Internato ou se foi algum funcionário do estado. Conforme já mencionado anteriormente, no início do ano de 1957 o cacique teria acompanhado as crianças à Itaí, sendo possível especular se ele não estaria presente quando do registro das crianças. Também não é mencionado se os pais acompanharam o registro ou mesmo, se foram consultados e concordaram que os filhos fossem registrados.

Embora nos documentos da Colônia de Férias e do Internato seja mencionado que as crianças foram registradas, em nenhum momento menciona-se os seus nomes Kaingang. A partir disso, podemos fazer algumas inferências, questionando: a instituição ignorou esses nomes como parte da estratégia de apagamento cultural? Como estratégia de resistência, evitavam revelar seus nomes Kaingang para os brancos? Diante do contexto branqueador nas TI Kaingang naquele período, as famílias deram nomes *fóg* às suas crianças?

Desde o momento em que as crianças Kaingang ingressam na Colônia de Férias e no Internato, os registros referentes a elas ocorrem com o nome em língua portuguesa e, conforme já mencionado, em alguns documentos não consta o sobrenome e sim a palavra “índio”, como pode ser observado nos documentos a seguir, a cópia de uma página que compõem o Relatório da Colônia de Férias do ano de 1958.

Figura 44: Página do Relatório da Colônia de Férias de 1958

COLÔNIA DE FÉRIAS DE ITAI-3º PERÍODO					
PESAGEM DOS COLONIANOS-MENINAS			DE 17 de /I a 31 de /I de /58		
Nº	NOME	LOCAL	G. ESCOLAR	1º-PESO	2º-PESO
Nº 34	WILMA MORAES DIAS	ITAI	"HERVAL"	25 Kg.	25,700
Nº 35	EDI LIMA	"	"E.N.ASSIS BRAS.	23 Kg.	24 Kg.
Nº 36	GENI T.SOUZA	"	"I.R.P.MACIEL"	24,500	24,600
Nº 37	IVONE M.DARON	S.ANGELO	" CATUIPE"	18,700	19,500
Nº 38	SELINA DACANAL	"	" "	25 Kg.	26 Kg.
Nº 39	LÉA AZAMBUJA	"	" "	21 Kg.	21 Kg.
Nº 40	ALICE LORENZEN	"	" "	25,200	26,500
Nº 41	IVONE T.SERVI	"	" "	23,500	24 Kg.
Nº 42	VERA MARIA LORENZE	"	" "	23	23,700
Nº 43	NEUZA FANI LORENZONI	"	" "	19,700	19,700
Nº 44	JULIANA MARIA SERVI	"	" "	24 Kg.	25 Kg.
Nº 45	MARIA INDIA	INHACORÁ		22	22,800
Nº 46	ILUCINA INDIA	"		20	21
Nº 47	ROSALINA INDIA	"		26	26,900
Nº 48	MARA INDIA	"		20	21
Nº 49	ILDA INDIA	"		19	20
Nº 50	MARGARIDA	"		15	16

Fonte: Arquivo de Dora Weck

Embora em nenhum documento do Internato e da Colônia de Férias sejam reconhecidos os nomes Kaingang das crianças, é possível afirmar a sua existência. Pedro Fongue conta que possui nome Kaingang, e que antes de ir ao Internato era chamado somente pelo nome indígena e que foi no internato que recebeu o nome de Pedro. Antônio Cipriano também relatou que possui nome Kaingang.

Juliana Medeiros registra uma conversa que teve com o historiador Kaingang Danilo Braga a respeito da influência das ações coloniais, especialmente das igrejas, na desvalorização dos nomes indígenas. Segundo Danilo Braga,

Quando nós éramos crianças e nos perguntavam 'ne nẽ ã jiji há ti?' Qual o seu nome bonito? Nós falávamos o português. Danilo, por exemplo. Não falava o nome kaingang. Quando perguntavam: 'ne nẽ ã jiji kórég ti?' Qual o seu nome feio? Nós falávamos o nome kaingang. [...] Pela pergunta que se fazia, a criança já ia entendendo o que era o nome bonito e o que era o nome feio. [...] Por muito tempo, na época do SPI e da FUNAI, até a década de 1990, era vergonha mesmo. Como é que uma pessoa ia responder se tu está perguntando para ela: qual é o teu nome feio? A pessoa se sente constrangida e acaba não respondendo, vai dizer que não tem. Aos poucos, o uso do nosso nome foi caindo em desuso (Medeiros, 2021, p.267).

Atualmente, percebe-se um movimento no sentido de valorizar os nomes indígenas, como aponta a pesquisadora Kaingang Laisa Ribeiro (2019, p.8), “muitas pessoas kaingang estão questionando a maneira de se referirem aos nossos nomes na língua, de *koreg*, que significa feio, pois não aceitamos dizer que nossos nomes são feios e a nomenclatura correta passa a ficar então, *jiji sinvi*, nome bonito”.

4.3.2 Aspectos religiosos na Colônia de Férias e no Internato

Antes de falar da religião -católica- na Colônia de Férias e no Internato, considero pertinente destacar que essa hegemonia cristã não é uma característica exclusiva dessas instituições, assim como as práticas escolares disciplinadoras sobretudo em internatos. Há que se compreender que, historicamente, as igrejas têm tomado parte ativa nos processos de colonização e opressão de povos originários. Na historiografia brasileira, temos a célebre primeira missa rezada no Brasil, ainda no início da invasão deste território. Assim, tentativas de impor o cristianismo, a invisibilização e inferiorização das diferentes espiritualidades dos povos indígenas e conseqüentemente a propagação da ideia de que civilizar pode significar, entre outras coisas, a conversão ao cristianismo e, igualmente, essa conversão poderia ser traduzida como a salvação.

Em internatos para indígenas de outros países, como Canadá e Estados Unidos, a imposição cristã também possuía uma centralidade, associada com a injunção da língua inglesa. Estado e Igreja atuavam em parceria, visando a civilização dos povos originários.

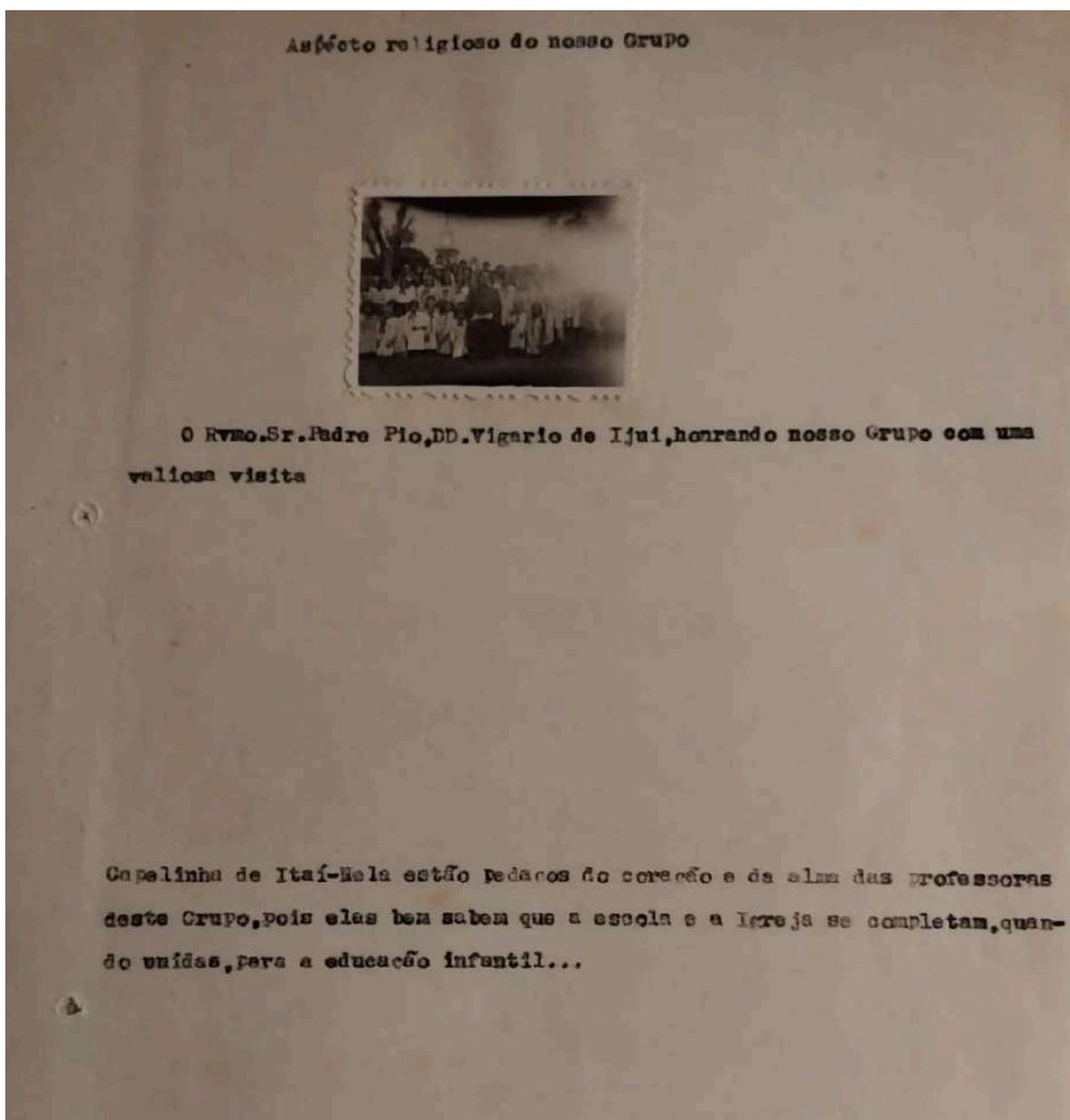
No que se refere à Colônia de Férias e ao Internato, tratam-se de instituições criadas e mantidas pelo estado do Rio Grande do Sul, não possuindo ligação administrativa com nenhuma congregação religiosa. No entanto, assim como acontece atualmente, ainda que em um estado laico, a religião católica estava presente e ditava ações e comportamentos mesmo em espaços não religiosos. A direção da escola era religiosa, funcionários da secretaria de educação, políticos também o eram, ou seja, a religião já fazia parte da estrutura da sociedade, do poder público e era reproduzido e reprodutor nos ambientes escolares.

Ao observarmos os documentos oficiais da instituição, podemos perceber como a religião estava arraigada no cotidiano das instituições escolares da rede

estadual do Rio Grande do Sul, já que é de supor a existência de um padrão no que se refere aos registros de matrícula. Nesse sentido, como pode ser observado nas imagens nº 36 e 37, além de informações sobre o aluno, também havia uma seção destinada às informações do pai e mãe do estudante (ou seu responsável) e, um dos campos a ser preenchido era o da religião. A religião atribuída à maioria dos pais e mães era a católica, com raras exceções de famílias protestantes e espíritas. A partir de 1966, quando se passa a registrar os familiares como responsáveis pelos estudantes Kaingang (e não mais o chefe do Toldo ou a diretora), também é preenchido esse campo, atribuindo aos pais e mães Kaingang a religião católica.

Em um dos documentos presentes no arquivo de Dora Weck intitulado “Aspecto religioso do nosso Grupo”, sem data, há indícios que indicam a proximidade da instituição com a igreja católica. Além de uma fotografia em que crianças rodeiam o vigário da cidade de Ijuí, que conforme a legenda, fez uma visita, há um espaço em branco, provavelmente onde seria colada uma foto, seguida da descrição: “Capelinha de Itaí - Nela estão pedaços do coração e da alma das professoras deste Grupo, pois elas bem sabem que a escola e a Igreja se completam, quando unidas, para a educação infantil...”.

Figura 45: Aspecto religioso do nosso Grupo



Fonte: Arquivo de Dora Weck

A análise desses documentos nos ajuda a projetar uma constância no que se refere à instrução religiosa e aos sacramentos católicos no âmbito do Internato e da Colônia de Férias. O relatório dos meses de outubro, novembro e dezembro de 1954, período anterior à presença Kaingang, também nos fornece indícios a respeito da presença da religiosidade no Internato. Em uma foto em que os internos estão em frente a uma capela, há a seguinte legenda: “sob a benção de Nossa Senhora das Graças, na modesta Capelinha de Itaí, os alunos do Internato Rural Pedro Maciel recebem pela 1ª vez o Divino Jesus em seu coraçãozinho. Depois da Sagrada

Comunhão eles vão, alegres e santos, para o chocolate oferecido pelo internato a eles e seus paisinhos”.

A partir da análise de relatórios do Internato, é perceptível a existência de uma estreita relação entre a instituição e a igreja católica. No Relatório de 1964, por exemplo, consta que “154 alunos receberam instrução religiosa. Preparou-se uma turma de 40 crianças para a 1ª Comunhão Católica”. No mesmo documento, são elencados os preparativos pelos quais os estudantes passaram a fim de receberem o sacramento: ensino religioso, palestras, catecismo, ensino da oração, comentário sobre os mandamentos e aulas ministradas pelo Vigário Frei Amancio.

Percebemos que, para a instituição, ser civilizado significa, entre outros aspectos, ser cristão. Em documento enviado ao Superintendente da S.E.F.A.E. em dezembro de 1959, Tereza Tarragô escreve que “Dos dez índios internados quando então em completa ignorância e abandono, hoje temos todos civilizados, recebendo os sacramentos da santa comunhão, vivendo adaptados ao meio e oito já frequentando a segunda classe primária”.

De acordo com Lazzarotto (1984, p.49), “Até o batismo e a crisma foi administrado aos índios na capelinha do Itai”, fato que se observa na fotografia que segue, do ano de 1957.

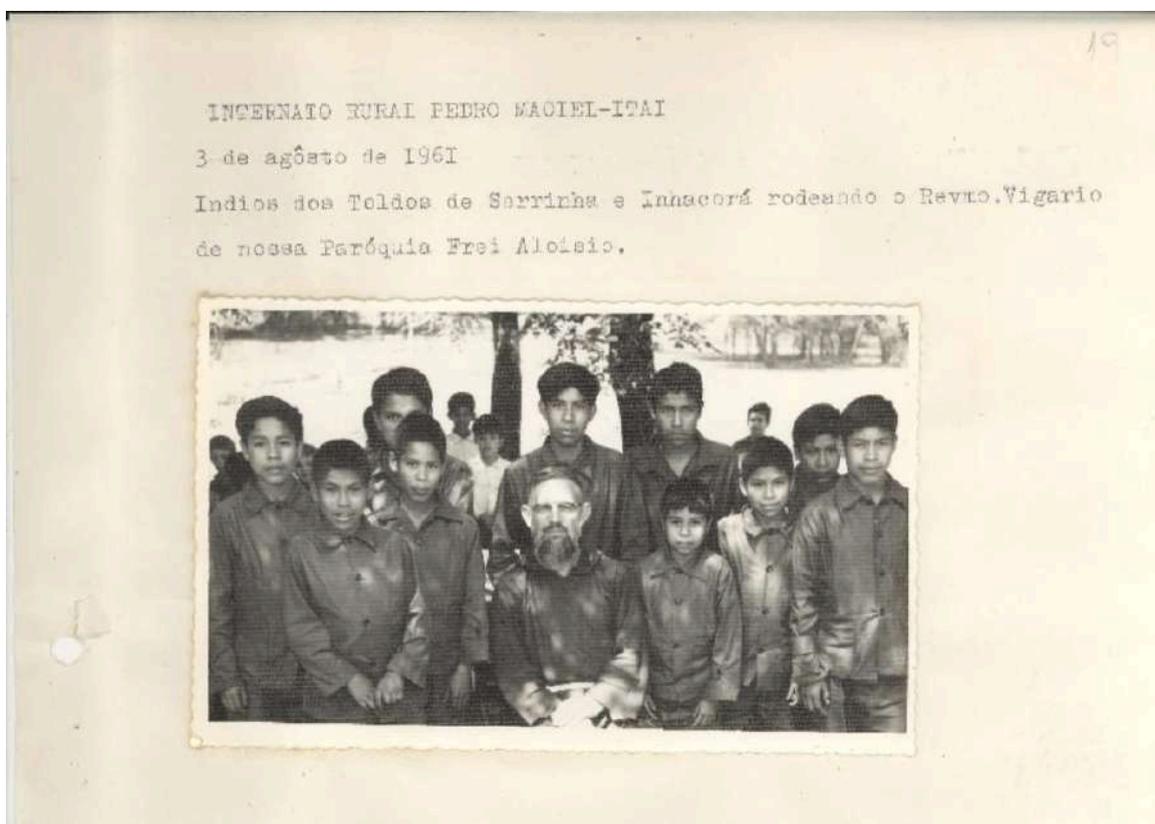
Figura 46- Primeira Comunhão das crianças Kaingang



Fonte: Acervo do Museu Antropológico Diretor Pestana.

A foto abaixo, retirada do relatório do Internato Rural Pedro Maciel do ano de 1961, mostra os indígenas com o vigário da Paróquia, Frei Aloísio.

Figura 47- Estudantes Kaingang do Internato na companhia de um vigário



Fonte: Acervo do Museu Antropológico Diretor Pestana.

Entre os documentos que compõem os arquivos do Internato e da Colônia de Férias, salvaguardados no Museu Antropológico Diretor Pestana, encontram-se as lembranças de batismo de Pedro Sipriano Fongue e Arlindo Sipriano Fongue, ambos ocorridos no dia 22/05/1963 na igreja católica São Geraldo, município de Ijuí. Consta no documento que Paulo José Duarte é o padrinho dos dois.

No entanto, é interessante destacar que durante as rodas de conversa, quando convidados a falar sobre as memórias acerca da instrução religiosa na Colônia de Férias e no Internato, alguns participantes afirmaram não possuir lembranças a esse respeito, nem mesmo das visitas de religiosos na instituição. Essa situação instiga algumas inferências: o fato de eu ser uma pesquisadora branca pode ter contribuído com a decisão de evitar mencionar esse tópico, inclusive, o não lembrar. Negar também pode ser entendido como uma forma de

resistência, de não atribuir poder a um aspecto que historicamente causou tantos sofrimentos e contribuiu com a proibição, invisibilização das culturas e religiões indígenas. Outra possível inferência é que “fica o que significa” (BOSI, 1995), de forma que a instrução religiosa pode não ter ocupado uma posição significativa na vida dessas pessoas.

Neste capítulo foram retomadas, em bases históricas, as relações estabelecidas pelo Estado Brasileiro com os povos originários e permite pensar sobre linhas de continuidade e reverberações de longa duração das políticas compulsórias de integração e das estratégias de expropriação territorial no estado do RS. A ideia de transitoriedade das culturas e organizações sociais indígenas deu o tom de um projeto educacional que tinha por base os internatos, e, em tempos recentes, vemos retornar esse ideal integracionista, travestido agora com uma aura empreendedora, que visa capitalizar toda força vital, entendida como “recurso”, existente nos territórios indígenas.

O RETORNO ÀS SUAS COMUNIDADES: USAR AS ARMAS DO COLONIZADOR EM PROL DO POVO KAINGANG

*Nossos antigos guerreiros usavam arco e flecha; hoje nós usamos a caneta
(Joenia Wapichana)⁶⁰*

Nessas últimas reflexões sobre a presença Kaingang na Colônia Estadual de Férias de Itaí e no Internato Rural Pedro Maciel (1957-1968), considero pertinente retomar as três principais questões de pesquisa que orientaram a elaboração deste estudo: o contexto que culminou com as crianças Kaingang frequentando as referidas instituições, como foi a atuação do Internato e da Colônia de Férias, especialmente em seus aspectos educativos/coloniais e as memórias das pessoas referentes às suas vivências no período em que estiveram em Itaí.

Ao tratar da presença Kaingang na Colônia Estadual de Férias de Itaí e no Internato Rural Pedro Maciel (1957-1968), dois aspectos devem ser ressaltados: o papel violento dessas instituições, mas seguramente a agência Kaingang em tomar para si a escolarização e utilizá-la em seu benefício.

Os documentos analisados neste estudo- especialmente as fotografias no estilo antes x depois e as reportagens publicadas em jornais e revistas- são eficientes em revelar as intenções civilizatórias da Colônia de Férias e do Internato. Delas emerge um quadro de significações que alicerça o pensamento higienista, integracionista e civilizatório: “índios rosados, limpos e sadios”, “perfeitamente recuperáveis”, “autênticos indiozinhos”, “primitivos habitantes do Brasil”, que vivem sob o “pejo da ignorância”, em condição transitória que, por meio da ação benevolente, se tornariam “homens e mulheres iguais a nós”. Esse conjunto de materiais, operava a propaganda sobre ações integracionistas, mas, mais ainda, a naturalização do etnogenocídio, o silenciamento de fatos e versões sobre fatos históricos, a desumanização das pessoas indígenas e a construção do ideal de nação unificada e de viés eurocêntrico como caminho único.

⁶⁰ Frase proferida por Joênia Batista de Carvalho (Joênia Wapichana), em entrevista concedida à Revista Radis (edição nº 199), publicada em abril de 2019, disponível em: <https://radis.ensp.fiocruz.br/todas-edicoes/radis-199/>. Joênia Wapichana é a 1ª Mulher Indígena advogada no Brasil e 1ª Mulher indígena Deputada Federal no Brasil (2019-2023), atualmente é presidenta da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI). Essa frase e suas variações compõem o repertório do movimento indígena brasileiro.

Os documentos também revelam que algumas pessoas, como a diretora Tereza Tarragô, parecem genuinamente acreditar que esse processo educativo que visava o branqueamento indígena poderia auxiliá-los a superar a situação desfavorável em que o povo Kaingang estava vivendo- devido às ações do Estado, é importante destacar: redução e extinção de territórios, exploração das terras e do trabalho indígena, proibição de falar a língua materna e de realizar rituais. No entanto, é necessário apontar que, a despeito das opiniões e possíveis motivações individuais de funcionários do Estado e apesar dos movimentos de ressignificação realizados por ex-estudantes Kaingang, a branquitude não pode ignorar que os objetivos dessas instituições- e do próprio Estado- em relação aos povos indígenas eram muito violentas.

Em relação às reverberações causadas nas terras indígenas Kaingang a partir da presença na Colônia de Férias e no Internato, é necessário dizer que se trata de um ponto desafiador, já que esta experiência de escolarização aconteceu em meio a uma série de ações estatais que tinham objetivos de embranquecimento, comuns àqueles do Internato e da Colônia de Férias.

Assim, é complexa a tarefa de isolar as consequências do Internato e da Colônia de Férias, considerando que outras experiências de escolarização já estavam em curso no período estudado, o que pode ser exemplificado pela história de José Lopes, que estava na escola que havia na TI Serrinha quando foi avisado que passaria a estudar em Itaí e de Arlindo Cipriano, que também relata ter frequentado a escola em período anterior ao Internato. Da mesma forma, as terras indígenas em que as crianças Kaingang residiam quando foram a Itaí (Inhacorá, Ventarra, Votouro e Serrinha), estavam sob o jugo do Estado, inclusive com não indígenas (chefes dos Toldos e seus subordinados) impondo um controle do tempo e do espaço. Como foi abordado nesta pesquisa, houve nesse período redução/extinção de territórios, proibição de falar a língua materna e viver segundo a cultura Kaingang, imposição do trabalho por meio do sistema de panelão, precariedade das condições de vida. Assim, a experiência no Internato e na Colônia de Férias está inserida em um violento contexto de colonialidade.

O povo Kaingang possui processos específicos de ensino e aprendizagem que certamente foram afetados pelas violentas ações integracionistas em curso nas décadas de 1950 e 1960. Conforme Ângela Nunes (2002, p.65), “Nas sociedades

indígenas brasileiras [...] a fase que corresponde à infância é marcada pelo que consideramos ser uma enorme liberdade na vivência do tempo e do espaço”. É possível afirmar que essa liberdade esteve comprometida no período de que trata esse estudo, tanto nas terras indígenas quanto no Internato e na Colônia de Férias: nas primeiras, devido à presença de representantes do Estado e o estabelecimento e a divisão do dia com atividades a serem realizadas, assim como a proibição de sair dos limites do território demarcado. As crianças Kaingang que estudaram no internato e na Colônia de Férias também tinham seu tempo controlado. Conforme destacado anteriormente, todo o seu dia estava compartimentado em atividades a serem realizadas; havia o horário de acordar e dormir, de frequentar as aulas, de trabalhar, de estudar, de brincar e de realizar as refeições. Da mesma forma, esse cronograma definia que as crianças estivessem em locais específicos a cada nova atividade.

Talvez, um dos aspectos mais cruéis desse controle na vivência do tempo e do espaço das crianças Kaingang seja a separação de seus familiares por tão longos períodos. Conforme exposto no decorrer deste trabalho, durante o período letivo os estudantes Kaingang estudavam no Internato e durante os meses de recesso escolar, participavam da Colônia de Férias. Durante as rodas de conversa, foi mencionado que a justificativa que lhes era fornecida para o não retorno às comunidades era de que Itaí era distante de suas casas e não havia possibilidade de carros para buscá-los. Contudo, em outras circunstâncias, houve possibilidade de transporte: ao buscá-los em suas comunidades, ao levá-los à Porto Alegre para participar do desfile cívico, de forma que é possível concluir que não permitir o retorno frequente para junto de seus familiares era uma decisão da própria instituição. No relato de Arlindo Cipriano, é possível perceber estratégias das famílias a fim de manter o contato com as crianças: o estabelecimento de relações com pessoas que residiam próximas ao Internato, que foram escolhidas para serem padrinhos de Arlindo e Pedro, o que viabilizava a visita durante o ano letivo e que poderia facilitar os arranjos para que as crianças retornassem para casa durante as férias escolares.

A resistência Kaingang à separação familiar pode ser percebida já no Relatório da Colônia de Férias de 1957, quando há o registro de que as famílias não queriam que as crianças fossem para Itaí. Além disso, de acordo com a memória

coletiva Kaingang, as mães orientavam que os filhos se escondessem, a fim de evitar que fossem levados para Itaí. A análise de documentos, assim como as rodas de conversa também revelaram que algumas crianças iniciaram a escolarização em Itaí, mas quando a oportunidade surgiu (como nas férias em casa), evitaram o retorno. Nesse sentido, é importante evidenciar que os documentos produzidos pela Colônia de Férias e o Internato realçam o ingresso das crianças Kaingang na instituição e as “transformações” que a ação institucional teria causado. No entanto, não há menções às resistências, ilustradas pelas fugas, pela recusa em retornar à Itaí. A resistência também se dá pelos deslocamentos dos familiares à Itaí, que faz com que além de amenizar a saudade, é possível inferir que também houvesse a intenção de observar quais eram as condições em que as crianças viviam na Colônia de Férias e no Internato. Ademais, é mister reconhecer a resistência imbuída no ato de permanecer na instituição, de insistir na escolarização mesmo em um contexto hostil e utilizá-la como ferramenta de luta.

Ao escrever sobre a pedagogia Kaingang, Bruno Ferreira (2020) destaca que o processo de aprendizagem se dá pelo envolvimento das crianças nas atividades do cotidiano, estando a educação “pautada na sociabilidade cotidiana, em que todo momento é tempo de aprender, respaldado nas práticas desenvolvidas pelas pessoas em seus diversos espaços de convivências. Em nenhum dos momentos ou movimentos os velhos estão excluídos” (Ferreira, 2020, p.141).

Aprofundando a reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem do povo Kaingang, Ferreira (2020, p.140-141) destaca a centralidade da socialização:

Deste modo, podemos afirmar que a educação kaingang, a pedagogia própria, possui entre seus principais aspectos a socialização, ou seja, o ato de aprender com os outros em qualquer espaço tempo, motivado pela reciprocidade e a complementaridade, característica importante no convívio Kaingang. A pessoa está na relação com a outra, face a face. As crianças não vivem somente no meio dos adultos, aprendem umas com as outras, com os grupos de sua idade e de outras, com os quais compartilham conhecimentos dentro e fora da comunidade onde vivem (Ferreira, 2020, p.140-141).

Considerando esses aspectos da pedagogia Kaingang, podemos afirmar que esse modelo de escolarização a que as crianças foram expostas na Colônia de Férias e no Internato, afastando-as de sua comunidade e impedindo a socialização, pode ter impactado na sua educação tradicional. No entanto, apesar desse contexto desfavorável de acesso aos conhecimentos Kaingang, é possível inferir, a partir das

rodas de conversa, que havia -na medida do possível, dadas as restrições existentes nas terras indígenas-, uma preocupação dos pais em também ensinar para além da escola, como relata Antônio Cipriano (2022), “eu vinha de férias e ele [seu pai] dizia ‘meu filho eu tenho uma outra foice aí, vamos roçar para nós plantar feijão’. E eu ajudava ele. Quando eu chegava meu pai tinha umas 3 até 5 caixas cheias de feijão”.

Fischer (1959), ao escrever sobre as crianças Kaingang que estavam frequentando a Colônia de Férias e o Internato, deixa perceber que havia a expectativa de que ao retornarem às suas comunidades, suas narrativas acerca da escolarização “hão de contribuir não pouco, para acabarem com muitas desconfianças e preconceitos da parte da geração mais antiga contra um ensino ordenado (Fischer, 1959, p.26).

Ainda no que se refere ao contexto que culminou com a presença das crianças Kaingang no Internato e na Colônia de Férias, é importante destacar que estava em curso à nível estadual e nacional políticas voltadas à integração dos povos indígenas à sociedade nacional, que se materializavam na presença de representantes do Estado no interior das terras indígenas, redução dos territórios, imposição do trabalho e da exploração da terra em uma lógica capitalista, redução de liberdades, proibição de viver de acordo com a cultura Kaingang e também na escolarização. Os documentos escritos analisados, aliados às rodas de conversa, fornecem indícios de que o primeiro grupo de crianças a frequentar as instituições, no final da década de 1950, o fizeram a despeito do desejo das crianças e dos seus familiares, conforme evidenciado nas memórias que Antônio Cipriano e José Lopes compartilharam. Por outro lado, Arlindo Cipriano e Pedro Cipriano Fongue que passaram a frequentar o Internato mais tarde, em 1963, revelam que a ida à Itaí se deu a partir do desejo de seus familiares, especialmente de Santo Cipriano. Arlindo lembra que Santo Cipriano os incentivava a não desistir de estudar: “o pai falava para mim e para o Pedro: vocês tem que estudar” (Arlindo Cipriano, 2024).

Esse incentivo dos familiares em relação à escolarização deve ser considerado a partir do contexto vivenciado pelas terras indígenas Kaingang no referido período: no caso da Terra Indígena Inhacorá, no ano anterior ao início da escolarização de Arlindo e Pedro no Internato, a parte do território onde Santo Cipriano era cacique, havia sido expropriado pelo Estado, o que pode ter

influenciado na sua decisão de que os filhos estudassem, ao perceber a escolarização como uma ferramenta, possibilidade de enfrentamento da situação desfavorável. Este também é o entendimento de Suzana Belfort, ao tratar do encorajamento recebido por sua mãe, Andila Inácio, para estudar:

Quando ouço minha mãe comentar as iniciativas do meu avô para incentivar os estudos junto à sua comunidade, pondero sobre o momento histórico que o mesmo vivenciara em torno das intensas pressões que o próprio governo impunha aos povos indígenas no sentido de promover sua inserção à sociedade nacional, mediante a transição e a substituição do uso das línguas maternas, costumes e valores indígenas para a adoção da língua portuguesa e dos valores preconizados pela sociedade ocidental. Quiçá ele visse na educação o caminho de autonomia dos Kaingáng (Belfort, 2023, p.45).

As rodas de conversa possibilitaram a compreensão de que, de fato, os ex-estudantes do internato consideram a escolarização como um aspecto necessário para o povo Kaingang e nesse sentido, incentivaram os seus descendentes a estudar. No entanto, ao contrário do que provavelmente era o esperado pelo Estado, a escolarização foi percebida como uma ferramenta de luta e a escola como um espaço que pode (e deve) valorizar o conhecimento e a língua Kaingang. Assim, como já mencionado anteriormente, os filhos de Antônio Cipriano e José Lopes são professores e possuem um relevante trabalho de fortalecimento da língua Kaingang junto à nova geração.

Além disso, José Lopes, cacique da TI Nonoai comentou sobre os constantes tensionamentos com a coordenadoria de educação do estado do Rio Grande do Sul a fim de que as escolas Kaingang sejam de fato bilíngues, com os conhecimentos e os professores Kaingang ocupando um lugar de destaque. Também menciona que há famílias que preferem ensinar as crianças a falar apenas a língua portuguesa, o que o seu José considera complicado. Assim, podemos concluir que ao menos parte (já que não foi possível conversar com todos) dos Kaingang que frequentaram as instituições, de fato exerceram um efeito incentivador/multiplicador da escolarização. Contudo, ao contrário do esperado, esse incentivo está ligado à valorização e revitalização da língua e cultura Kaingang. Nesse sentido, destaco a fala de seu José durante a roda de conversa, em que ele avalia que ter frequentado a Colônia de Férias e o Internato contribuiu para a construção da visão que ele tem hoje, especialmente no que se refere à valorização da cultura, conhecimentos e língua Kaingang.

A roda de conversa com o seu José Lopes contou com a participação do seu Batista, *Kófa* residente na TI Nonoai que compartilhou as suas percepções sobre a presença Kaingang na Colônia de Férias e no Internato. Segundo ele, ter estudado possibilitou ao seu José Lopes e aos seus colegas ferramentas que contribuíram para a luta por direitos:

Através do que ele está passando pra senhora foi o primeiro passo que os governos começaram a valorizar os povos indígenas. [...] Através desses que estudaram naquele lugar já ali foi um uma busca de conquista e uma valorização que eles trouxeram pra nós pra dentro das aldeias indígenas e aí através deles começou a vir escola, remédio.

Durante as rodas de conversa, foi possível perceber que os participantes avaliavam a experiência de forma positiva, o que inicialmente me causou surpresa, visto que quando as conversas aconteceram eu já havia tido contato com os documentos produzidos pelo Internato e pela Colônia de Férias; conforme evidenciado no decorrer deste trabalho, tinham a violenta intenção de “civilizar” e integrar os indígenas à sociedade nacional. Além disso, também havia lido a pesquisa de Irani Miguel, no qual ele escreve sobre uma conversa com Antônio Cipriano sobre a experiência no Itaí (citada na epígrafe do capítulo 3).

Essa situação também foi observada por outros pesquisadores, como Juliana Schneider Medeiros em sua pesquisa sobre as escolas do Serviço de Proteção aos Índios nos Postos Indígenas de Guarita e Nonoai, em que ela observa que as críticas ao SPI não partem dos *Kófa* que vivenciaram aquele período e sim das gerações mais jovens. Medeiros (2020), a partir de sua pesquisa com o povo Kaingang e Gersem Luciano (2011) em pesquisa abordando as experiências educativas dos povos do Rio Negro, atribuem esse fenômeno à própria escolarização:

Ainda que isso possa parecer uma contradição, os próprios indígenas reconhecem a importância das ferramentas provenientes da educação escolar, que permitiram à nova geração construir uma visão crítica sobre esse passado e assumir, não só o processo de educação escolar indígena atualmente, como o controle sobre suas próprias vidas (Medeiros, 2020, p.275).

No período de estudos no Canadá, esse assunto foi tópico de reflexão em aulas ministradas pelo orientador e também em conversas que tivemos. Um dos pontos discutidos é o de que alguns sobreviventes do Sistema de Escolas Residenciais não avaliam sua experiência na instituição de forma totalmente negativa; possuem boas lembranças do período em que frequentaram os internatos,

mencionam que gostavam de participar da banda de música da escola, ou então praticavam esportes nas escolas e, de modo geral, destacam aspectos positivos na estadia na instituição. Contudo, esses sobreviventes compreendem que pessoas que frequentaram uma mesma instituição, em um mesmo período, podem ter tido experiências e percepções diferentes. É uma situação dual e complexa, porque ao mesmo tempo em que reconhecem o quão violento foi o Sistema de Escolas Residenciais, em sua experiência individual não a percebem assim. Então, conforme foi observado por pesquisadores- meu orientador canadense entre eles-, há uma tendência dessas pessoas em não compartilhar suas experiências, ao menos, não em público, inclusive pela compreensão de que muitas pessoas tiveram uma experiência traumática. Não obstante, há o receio de que a branquitude e o próprio Estado reconheçam essas experiências- vividas por uma minoria- como uma totalidade e, a partir daí, fortaleçam-se discursos visando diminuir ou relativizar o que foi o Sistema de Escolas Residenciais.

Me parece que pensar a presença Kaingang na Colônia de férias e do Internato a partir dos seus ex-alunos é reconhecer a dualidade. Os documentos analisados no decorrer da pesquisa evidenciam a intenção “civilizatória” das instituições e mesmo assim, é possível a existência de memórias afetivas sobre esse período. A co-existência desses dois aspectos, no entanto, não sugerem uma “capitulação à civilização” por parte dos estudantes indígenas. Ao contrário, as rodas de conversa apontam que essa avaliação está intrinsecamente ligada às oportunidades que surgiram por conta da escolarização, inclusive, às possibilidades de reagir, dialogar, relacionar com a branquitude, lançando mão de seus recursos, em um movimento de “usar as armas do colonizador contra ele mesmo”, frase muito presente nas conversas com pessoas indígenas. Em especial, lembro de uma conversa com Irani Miguel, em que ao narrar o processo de retomada de parte do território Kaingang que havia sido usurpado pelo Estado, disse ao representante do estatal que ele sabia que “agora o que vale é o papel” e que a luta pela retomada, além de estratégia e resiliência, também requisitou o conhecimento sobre o *modus operandi* do Estado.

Ao mencionar a retomada de parte do território da TI Inhacorá que na década de 1960 havia sido usurpado pelo Estado, é fundamental destacar que Antônio Cipriano, na época era vice-cacique, participou ativamente deste processo. Durante

nossa conversa relatou que em 1994 ele e a liderança reuniram os funcionários da Estação Experimental para explicar que aquela terra pertencia aos indígenas, que eles tinham direito aquele território, contudo, a oposição do Estado era grande. Lembra que, como liderança, tinha que enfrentar muita coisa: “eu brigava mesmo, discutia com os brancos”. Relata que exigiram que o prefeito fornecesse um carro para que fossem a Porto Alegre conversar com o governador, o que foi feito, conversaram com ele e com o Secretário de Agricultura, a quem lembra ter dito que “Isso aqui é nosso, não tem outro motivo a querer de volta a nossa terra” (Roda de conversa, 2022).

Um aspecto a ser destacado é que ao retornarem às suas comunidades, os ex-estudantes do Internato ocuparam posições de liderança dentro e fora das terras indígenas. Antônio Cipriano foi cacique da TI Indígena Inhacorá por 18 anos e também foi vice-cacique. José Lopes é cacique da TI Nonoai há mais de 25 anos. Arlindo Cipriano foi vice-cacique da TI Inhacorá e atualmente faz parte do conselho da TI Inhacorá. Pedro Cipriano Fongue ocupou o cargo de vereador no município de São Valério do Sul no mandato de 1993-1996.

Adilson Policena, atual cacique da TI Inhacorá conversou com Antônio Cipriano, primeiro cacique no período pós FUNAI, e relatou que naquela época a escolha dos caciques foi realizada pela FUNAI e que ele foi escolhido “porque falava bem o português, porque fui obrigado a estudar com 12 anos em Itaí, distrito do município de Ijuí RS. Fui tirado nos braços dos meus pais juntamente com doze piás para serem levados para esta escola, que era uma escola internato” (Policena, 2020, p.35). Nesse sentido, é necessário destacar que em se tratando das burocracias e também de um Estado estruturalmente racista, a escolarização é também uma forma de ocupar espaços, de resistir.

Com algumas variações, uma frase que ouvi diversas vezes, dita por lideranças Kaingang, professores e estudantes do Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhká Miguel e também por lideranças e intelectuais de outros povos indígenas, é que “atualmente nossa flecha é a caneta”. A partir das rodas de conversa realizadas, é possível perceber que essa é uma compreensão compartilhada pelas pessoas com quem conversei.

Conforme evidenciado no trabalho, a história da educação e da escola indígena está começando a ser feita no Brasil. Ainda há muito a desvendar acerca

da presença de indígenas em internatos, inclusive no que se refere à presença feminina nessas instituições, como é o caso da presença de meninas Kaingang na Colônia de Férias, aspecto que não foi possível abordar neste estudo. Durante a realização desta pesquisa, foi possível perceber que as rodas de conversa e as fotografias restituídas aos *Kófa* instigaram diálogos entre os ex-estudantes da Colônia de Férias e do Internato com familiares e amigos, transbordando os tempos e espaços desse trabalho, em um movimento de protagonismo em relação a esta história.

Que as informações e os conhecimentos mobilizados por esta tese possam contribuir com o povo Kaingang, ampliar a compreensão sobre a história da educação escolar, especialmente a indígena. Espero que este seja um primeiro passo, ainda que pequeno, em direção à políticas públicas de reparação e reconciliação, a partir do entendimento de que reconhecer as ações coloniais é essencial para que, enquanto sociedade brasileira, possamos nos colocar como aliados e assumir nosso lugar em relação a reparação e reconciliação.

O ponto central dessa pesquisa é a história da educação escolar Kaingang. Mas, também é a história da colonialidade, de violentas ações visando o “branqueamento” dos povos originários, provenientes de uma branquitude que se coloca como referência e se considera superior à outros povos. Essa tese lança luz à violência da branquitude e à resistência Kaingang. Nesse contexto, além da presença estatal (cuja estrutura era e ainda é predominantemente branca) em territórios indígenas, proibindo a fala das línguas indígenas e de viver livremente conforme a sua cultura, estamos também falando do espólio de territórios tradicionais, do empobrecimento de comunidades, do trabalho forçado e da escolarização em uma perspectiva colonizadora, conquanto a resistência kaingang diante destes processos.

Espero que esse trabalho possa contribuir para que a branquitude reconheça as violentas bases que constituem nossa história e, igualmente, produza reflexões acerca dos privilégios construídos por meio da opressão e que sejam vislumbradas ações no sentido da reconciliação e reparação. Que ações concretas do Estado e da sociedade civil em busca de verdade e de justiça sejam os guias em direção à reconciliação e à reparação.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2005.

ANTUNES, Cláudia Pereira. **Não indígenas na educação indígena: um olhar para a branquitude na formação de universitários Kaingang e Guarani na UFRGS**. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre-RS, 2022.

BASTOS, Maria Helena Camara. Lições do passado para o presente: a História da Educação na Revista do Ensino/RS (1951-1963). In: **Congresso Brasileiro De História Da Educação** - CBHE, VII, 2013, Cuiabá/MT. Anais [...]. Cuiabá: SBHE – Universidade Federal de Mato Grosso, 2013.

BECKER, Ítala Irene Basile. **O índio kaingang no Rio Grande do Sul**. São Leopoldo: UNISINOS, 1995.

BELFORT, Susana Andréa Inácio. **Tra(n)çando caminhos: a história de vida de Andila Kaingáng**. (Tese de doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2023.

BENTO Derli; EMÍLIO, Solange. **Ritual da Viúva Kaingang na Terra Indígena Guarita**. Trabalho de Conclusão de Curso Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2014.

BERGAMASCHI, Maria. Aparecida; ANTUNES, Claudia Pereira. **Professores indígenas no Sul do Brasil: dos contextos de dominação/submissão aos caminhos da autonomia**. Foro de Educación, 18(1), 2020, p. 103-124. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14516/fde.692>>. Acesso em: jul. 2021.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ANTUNES, Cláudia Pereira; MEDEIROS, Juliana Schneider. **Escolarização Kaingang no Rio Grande do Sul de meados do século XIX ao limiar do século XXI: das iniciativas missionárias à escola indígena específica e diferenciada**. Revista Brasileira de História da Educação, v. 20, 2020, p. 1-24. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v20.2020.e103>>. Acesso em: jul. 2021.

BONIN, Iara Tatiana.; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Ética e pesquisa com povos indígenas: vulnerabilidade ou protagonismo?. In: SANTOS, L. H. S.; KARNOPP, L. B. (Orgs.). **Ética e pesquisa em Educação: questões e proposições às ciências humanas e sociais**. Porto Alegre: Editora de UFRGS, 2017. p. 241-262.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembrança de velhos**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1983.

BRAGA, Danilo. **A história dos kaingang na luta pela terra no Rio Grande do Sul: Do silêncio, à reação, a reconquista e a volta para casa (1940-2002)**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

BRIGHENTI, Clovis Antônio; OLIVEIRA, Osmarina de. **Espaço, memória e territorialidade: as terras indígenas em Santa Catarina**. Cadernos do CEOM. Ano 20, nº 27. –Chapecó -SC. 2007, p. 21-42.

BRINGMANN, Sandor Fernando. **História Oral e História Indígena: Relevância social e problemática das pesquisas nas Terras Indígenas brasileiras**. Revista Latino-Americana de História, v. 1, n. 4, Dezembro, p. 7-23, 2012b.

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

BRINGMANN, Sandor Fernando. O Programa Educacional do SPI e os Clubes Agrícolas Escolares: a experiência entre os Kaingang do RS e de SC (1941-1967). In: NÖTZOLD, Ana Lúcia; ROSA, Helena Alpini; BRINGMANN, Sandor Fernando (orgs). **Etnohistória, História Indígena e Educação: contribuições ao debate**. Porto Alegre: Pallotti, 2012. pp. 129-130.

CARINI, Joel João. **Estado, índios e colonos: o conflito na reserva Serrinha/norte do Rio Grande do Sul**. Passo Fundo: Editora UPF, 2005.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

CIPRIANO, Pedro. **Terras habitadas por Kaingang, Terras habitadas por colonos: a história da divisão da Terra Indígena Inhacorá**. Trabalho de Conclusão de curso Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2014.

CIPRIANO, Valmir. **Reflexões sobre práticas de Ensino bilingue Kaingang e Português na Terra Indígena Inhacorá**. Trabalho de Conclusão de curso Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2020.

COLLING, Adriana. **Análise da formação de professores indígenas em uma escola Kaingang**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal da Fronteira Sul. Chapecó, 2018.

COSTA, Helouise. **Um olho que pensa: estética moderna e fotojornalismo**. 1999. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

COSTA, Mauro Gomes da. **A institucionalização e o disciplinamento de crianças indígenas nas missões salesianas do Amazonas/Brasil (1923-1965)**. Revista

Brasileira de História da Educação, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v21.2021.e186>.

COSTA, Helouise. **Diacuí: a fotorreportagem como projeto etnocida**. Studium, Campinas, SP, n. 17, p. 5–14, 2019. DOI: 10.20396/studium.v0i17.11778. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/studium/article/view/11778>. Acesso em: 20 mar. 2024.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Legislação Indigenista no século XIX**. Edusp, Comissão Pró-Índio de São Paulo, São Paulo, 1992.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Escola entre os kaingang**. Adaptado de um trecho do artigo “A língua Kaingang, a formação de professores e o ensino escolar” (1999). Disponível em: http://www.portalkaingang.org/index_educ_I_II.htm. Acesso em: ago.2021.

DIWAN, Pietra. **A raça pura: uma história da eugenia no Brasil e no mundo**. São Paulo: Contexto, 2007.

ERRANTE, Antoinette. **Mas afinal, a memória é de quem? Histórias orais e modos de lembrar e contar**. História da educação, Pelotas: ASPHE/Fa/UFPel, v.8, p.141-174, set. 2000.

ERTHAL, Regina Maria de Carvalho. **Atrair e Pacificar: A estratégia da conquista. Dissertação (mestrado em antropologia social)**. 1992. 277p. Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro - RJ.

FEAR-SEGAL, Jacqueline; ROSE, Susan D, (eds.). **Carlisle Indian Industrial School: Indigenous histories, memories, and reclamations**. Lincoln, Nebraska: University of Nebraska Press, 2016. 414 p. (Indigenous Education Series).

FERREIRA, Bruno. **ÛN SI AG TÛ PË KI VËNH KAJRÃNRÃN FÃ O PAPEL DA ESCOLA NAS COMUNIDADES KAINGANG**. Tese de doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2020.

FIORI, Neide Almeida. Clube Agrícola em Santa Catarina: ruralismo e nacionalismo na escola. Perspectiva. Florianópolis, v.20, número Especial, p. 231- 260, jul./dez. 2002. p. 240.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido: saberes necessários à prática educativa**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Edinaldo Bezerra de. **Fala de índio, História do Brasil: o desafio da Etno-História indígena**. História Oral, n. 7, p. 181-197, 2004.

GINZBURG, Carlo. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1961.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: LOPES DA SILVA, Aracy & GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/MARI/ UNESCO, 1995.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia**. São Paulo: EDUSC, 2001.

KOSSOY, Boris. **Os tempos da fotografia**. O efêmero e o Perpétuo. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2007.

KUJAWA, Henrique. **Conflitos territoriais envolvendo indígenas e agricultores: uma análise histórica e jurídica de políticas públicas contraditórias**. Curitiba: CRV, 2015.

KUJAWA, Henrique; TEDESCO, João Carlos. Demarcações de terras indígenas no norte do Rio Grande do Sul e os atuais conflitos territoriais: uma trajetória histórica de tensões sociais. *Revista Tempos Históricos*, v. 18, p. 48-66, 2014.

LAZZAROTTO, Danilo. **Itaí e sua história**. Ijuí: FIDENE, 1984. (Série Cadernos do Museu nº 13).

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 4ª Ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1996.

LIMA, Antônio Carlos de Souza. **Um Grande cerco de paz: Poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1995.

LONGHINI, Geni Daniela Núñez. **Nhande ayvu é da cor da terra: perspectivas indígenas Guarani sobre etnogenocídio, raça, etnia e branquitude**. Tese (Doutorado em Ciências Humanas). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/241036>.

LONGHINI, Geni Daniela Núñez. **Da cor da terra: etnocídio e resistência indígena**. *Revista Tecnologia & Cultura -Rio de Janeiro -Edição especial -2021*, p. 65-73.

LONGHINI, Geni Daniela Núñez. **Perspectivas indígenas antirracistas sobre o etnogenocídio: contribuições para o reflorestamento do imaginário**. *Psicologia & Sociedade*, v. 35, p. e277101, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/FybYypjXJRVxDJFHd4vSv9j/?lang=pt#>. Acesso em: mar. 2024.

LOURO, Guacira Lopes. **A história (oral) da educação: algumas reflexões**. Em aberto.V.9,n.47 , p. 21-28, p. 1990.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. Desafios para a execução de uma política pública municipal de educação escolar indígena: dois anos de experiências em São Gabriel da Cachoeira – AM. In SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs). **Antropologia, História e Educação: a educação indígena e a escola**, 2001; p. 125.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real**. Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro. Tese de doutorado, Universidade de Brasília, 2011.

MANICA, Zelir Vergínia. **A educação rural**. Trabalho de Conclusão de Curso Licenciatura em História. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 1988.

MALMSHEIMER, Lonna M. 1985. **Imitation white man**: images of transformation at the Carlisle Indian School. *Studies in Visual Communication*, 11: 54–75.

MATTE, Dulce Claudete. Educação Escolar Indígena e Etnicidade, In: Gilberto Pereira da Silva, Rejane Penna, Luiz Carlos da Cunha Carneiro (Organizadores). RS Índio, **Cartografias sobre a produção do conhecimento**. Porto Alegre: ediPUCR, 2009, p.104-113.

MATO, Daniel. **No hay saber “universal”, la colaboración intercultural es imprescindible**. *Alteridades*, México, 2008 18 (35), 101-116. Disponível em <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018870172008000100008>. Acesso em: jan.2021.

MAUAD, Ana Maria. **Na mira do olhar**: um exercício de análise da fotografia nas revistas ilustradas cariocas, na primeira metade do século XX. *Anais do Museu Paulista*. vol.13 n.1, p.133-174, São Paulo Jan./June 2005. Disponível em:<https://www.scielo.br/j/anaismp/a/fGFrcB87WgdfKt8QDkrBvvh/?lang=pt>. Acesso em: mar. 2024.

MEDEIROS, Juliana Schneider. **Escolas do Serviço de Proteção aos Índios em Postos Indígenas Kaingang**: entre os documentos oficiais e as vozes dos kófa (1940-1967). Tese de doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2020.

MIGUEL, Irani. **O Serviço de Proteção ao Índio (SPI) na visão dos anciões e lideranças do povo Kaingang da Terra Indígena Inhacorá (São Valério do Sul, Rio Grande do Sul)**. Trabalho de Conclusão de Curso Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2015.

MUNDURUKU, Daniel Monteiro Costa. **O caráter educativo do movimento indígena Brasileiro (1970-2000)**. São Paulo: Editoras Paulinas, 2012.

NORA, Pierre. 1993. **Entre memória e História**: a problemática dos lugares. *Projeto História*. São Paulo, n.10.

NUNES, Ângela. No tempo e no espaço: brincadeiras das crianças A'uwe- Xavante. In: SILVA, A. L.; MACEDO, A. V. L. S.; NUNES, A. (orgs). **Crianças Indígenas**: ensaios antropológicos. São Paulo: FAPESP; Global; MARI, 2002.

OLIVEIRA, Silvia Maria de. **Formação de professores indígenas bilíngues: a experiência kaingang**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 1999.

PACHECO DE OLIVEIRA, João; ROCHA FREIRE, Carlos Augusto da. **A Presença Indígena na Formação do Brasil**. Brasília: SECAD/MEC/UNESCO, 2006.

POLICENA, Adilson. **O povo Kaingang da Terra Indígena Inhacorá (RS) e o contexto histórico das suas lideranças**. Trabalho de Conclusão de curso Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2020.

QUINTERO, Pablo; MARÉCHAL, Clémentine. **Populações kaingang, processos de territorialização e capitalismo colonial/moderno no Alto Uruguai (1941-1977)**. Horizontes Antropológicos [online]. 2020, v. 26, n. 58. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-71832020000300005>>. Acesso em jul. 2021.

RIZZINI, Irma; SCHUELER, Alessandra. **O Instituto do Prata: índios e missionários no Pará (1898-1921)**. Currículo sem Fronteiras, v.11, n.2, pp.86-107, Jul/Dez 2011.

ROSA, Rogério Reus Gonçalves. **Os kuja são diferentes: um estudo etnológico do complexo xamânico dos Kaingang da Terra Indígena Votouro**. 2005. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

SCHWEIG, Ana Letícia Meira. **A educação pela terra: professores kaingang, territorialidades e políticas estatais**. Dissertação de mestrado em Antropologia Social. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2018

SEVERINO, Antonio Joaquim. **História oral como arte da escuta, de Alessandro Portelli**. São Paulo: Letra e Voz, 2016. (Ideias). EccoS Revista Científica [en linea]. 2016. ISSN: 1517-1949. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71550055017>>. Acesso em: jan. 2021.

SILVEIRA, Renato da. **Os selvagens e a massa: papel do racismo científico na montagem da hegemonia ocidental**. Afro-Ásia, Salvador, n. 23, 2000. DOI: 10.9771/aa.v0i23.20980. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/20980>. Acesso em: 2 jan. 2024.

SIMONIAN, Lúcia Terezinha Lopes; Política/ação anti-indígena de Leonel de Moura Brizola. In: BOEIRA, Nelson; GOLIN, Tau. **História Geral do Rio Grande do Sul: Povos Indígenas**. v 5. Passo Fundo: Méritos Editora, 2009, p. 469-496.

SIMONIAN, Lúcia Terezinha Lopes. **Visualização: Estado expropria e domina povo Guarani e Kaingang**. Cadernos do Museu. Ijuí: Museu Antropológico “Diretor Pestana” - Fidene, n. 9, 1980, p. 1-44. Disponível em: <<https://acervo.socioambiental.org/acervo/documentos/visualizacao-estado-expropria-e-domina-povo-guarani-e-kaingang>> Acesso em: mar.2021.

SIQUEIRA, Priscila. **Imprensa e Questão Indígena: relações conflituosas**. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Índios no Brasil. Brasília: MEC, 1994.

SPONCHIADO, Breno Antonio. **O positivismo e a colonização do Norte do Rio Grande do Sul**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em História, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre (RS), 2000.

SMITH, Linda Tuhiwai. **On Tricky Ground: Researching the Native in the Age of Uncertainty**. (2005). Disponível em: <https://us.corwin.com/sites/default/files/upm-binaries/5316_Denzin_and_Lincoln_Chapter_4.pdf>. Acesso em: jul. 2021.

SMITH, Linda Tuhiwai. **Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas**. Tradução: Roberto G. Barbosa. Curitiba: Ed. UFPR, 2018.

SONTAG, Susan. **Ensaio sobre fotografia**. Lisboa: Dom Quixote, 1986.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Fotografias escolares: a leitura de imagens na história da escola primária**. Educar, Curitiba, n.18, p. 75-101, 2001.

TEDESCO, João Carlos; SILVA, Gean Zimermann; VANIN, Alex Antônio. Fragmentos de uma história de conflitos entre indígenas e colonos no norte do Rio Grande do Sul –século XX. In: TEDESCO, João Carlos (Org), **Conflitos agrários no norte do Rio Grande do Sul: indígenas e agricultores**. Passo Fundo/Porto Alegre, EST Edições, 2017.

THOMPSON, Paul. **La historia oral y el historiador**. Debates. Valencia, n.10, dic. 1984.

VANIN, Alex Antônio. **A violência como reguladora do trabalho indígena na ação do Serviço de Proteção aos Índios no Posto de Cacique Doble (1941-1967)**. Revista Escripturas, v. 4, n.2, p. 67-88, 2020.

VEIGA, Juracilda. **Organização social e cosmovisão Kaingang: uma introdução ao parentesco, casamento e nomeação em uma sociedade Jê Meridional**. 1994. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social)-Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994. 220 p.

VEIGA, Juracilda. **O processo de privatização da posse da terra indígena**. 2006. Disponível em:<http://www.portalkaingang.org/privatizacao_juracilda.pdf>. Acesso em: jul. 2021.

VIÑAO, Antonio. **Las autobiografías, memorias y diarios como fuente histórico-educativa: tipología y usos**. Teias: Revista da Faculdade de Educação-UERJ. N 1. Jun. Rio de Janeiro, 2000.

WALSH, Catherine. **Pedagogías Decoloniales. Prácticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir**. Serie Pensamiento Decolonial. Editora Abya-Yala. Equador, 2017.

REFERÊNCIAS DA HISTÓRIA ORAL

CIPRIANO, Antônio. **Roda de conversa com Adriana Colling**. Terra Indígena Inhacorá. Outubro de 2022.

CIPRIANO, Arlindo. **Roda de conversa com Adriana Colling**. Terra Indígena Inhacorá. Fevereiro de 2024.

CIPRIANO, Pedro. **Roda de conversa com Adriana Colling**. Terra Indígena Inhacorá. Julho de 2022.

LOPES, José. **Roda de conversa com Adriana Colling**. Terra Indígena Nonoai. Janeiro de 2023.

FONTES DOCUMENTAIS ESCRITAS

CORREIO DO POVO. **Indiozinhos encantados**. 06/09/1959. Coleção Ijuí. Acervo do Museu Antropológico Diretor Pestana.

CORREIO SERRANO. **Retornaram a Itai os índios que desfilaram na parada da mocidade**, 09/09/1959, p.14. Coleção Ijuí. Acervo do Museu Antropológico Diretor Pestana.

DECRETO nº 4850 de janeiro de 1950. Plano de Educação Rural do Estado.

DIÁRIO DE NOTÍCIAS. **Índios (rosados, limpos e sadios) vieram desfilar**. Ano XXXV, Nº 158. Porto Alegre, 05 de setembro de 1959. Disponível em: <http://memoria.bn.br/pdf/093726/per093726_1959_00158.pdf>. Acesso em 17 de maio de 2020.

FISCHER, Martin. **Bei den Caingang am Inhacorá. Separata de Serra-Post Kalender 1959**. Ed. Ulrich Löw, Ijuí, Rio Grande do Sul. Tradução do Pe. Antonio Steffen, S.J., para o Instituto Anchietano, 1969 [1959].

GA TO JYKRE KĂMÉN GE ĘMĂ TY INHACORĂ KÉ: Plano de gestão territorial e ambiental Kaingang. Terra Indígena Inhacorá. 2022.

LICHT, Henrique Felipe Bonnet. **Colônias de férias para escolares no Rio Grande do Sul: subsídios históricos**. Repositório Digital do Centro de Memória do Esporte, UFRGS. 2003.

MONTENEGRO, Augusto. **Album do Estado do Pará: mandado organizar por S. Ex. o Snr. Dr. Augusto Montenegro, governador do Estado: oito annos do governo (1901 a 1909)**. Paris: Imprimerie Chaponet, 1908. <<http://obrasraras.fcp.pa.gov.br/publication/file/albuns/albumdoestadopara1908/394/#zoom=z>> Acesso em: jan.2024.

FICHÁRIO DE PESO DA COLÔNIA DE FÉRIAS DO ITAÍ, 1957. Coleção Ijuí. Acervo do Museu Antropológico Diretor Pestana.

FOTOGRAFIAS DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA COLÔNIA DE FÉRIAS. Arquivo de Dora Weck.

CLUBE AGRÍCOLA DO INTERNATO RURAL PEDRO MACIEL. Arquivo de Dora Weck.

ASPECTOS RELIGIOSOS DO NOSSO GRUPO. Arquivo de Dora Weck.

OCHOA, Gaspar. **Colônia de Férias**. Revista do Ensino, n. 25, v.7, Maio de 1942. Arquivo da Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul.

PINTO, Jacy. **Teresa Tarragô - A civilizadora dos índios Inhacorá**. Revista do Globo nº 839, fevereiro de 1963. Acervo do Museu da Comunicação Hipólito José da Costa.

PLANEJAMENTO DE RECREACIONISTAS DA COLÔNIA ESTADUAL DE FÉRIAS DE ITAÍ. 1963. Coleção Ijuí. Acervo do Museu Antropológico Diretor Pestana.

REGISTRO ESCOLAR- MATRÍCULA, PROFESSÔRES E APARELHAMENTO ESCOLAR, 1958. Arquivo da Escola Estadual de Ensino Fundamental Pedro Maciel.

RELATÓRIO DA COLÔNIA ESTADUAL DE FÉRIAS DE ITAÍ, 1951. Coleção Ijuí. Acervo do Museu Antropológico Diretor Pestana.

RELATÓRIO DA COLÔNIA ESTADUAL DE FÉRIAS DE ITAÍ, 1954. Coleção Ijuí. Acervo do Museu Antropológico Diretor Pestana.

RELATÓRIO DA COLÔNIA ESTADUAL DE FÉRIAS DE ITAÍ, 1956. Coleção Ijuí. Acervo do Museu Antropológico Diretor Pestana.

RELATÓRIO DA COLÔNIA ESTADUAL DE FÉRIAS DE ITAÍ, 1957. Coleção Ijuí. Acervo do Museu Antropológico Diretor Pestana.

RELATÓRIO DA COLÔNIA ESTADUAL DE FÉRIAS DE ITAÍ, 1958. Coleção Ijuí. Acervo do Museu Antropológico Diretor Pestana.

RELATÓRIO DA COLÔNIA ESTADUAL DE FÉRIAS DE ITAÍ, 1959. Coleção Ijuí. Acervo do Museu Antropológico Diretor Pestana.

RELATÓRIO DA COLÔNIA ESTADUAL DE FÉRIAS DE ITAÍ, 1960. Coleção Ijuí. Acervo do Museu Antropológico Diretor Pestana.

RELATÓRIO DA COLÔNIA ESTADUAL DE FÉRIAS DE ITAÍ, 1966. Coleção Ijuí. Acervo do Museu Antropológico Diretor Pestana.

RELATÓRIO DO INTERNATO RURAL PEDRO MACIEL, 1957. Coleção Ijuí. Acervo do Museu Antropológico Diretor Pestana.

RELATÓRIO DO INTERNATO RURAL PEDRO MACIEL, 1958. Coleção Ijuí. Acervo do Museu Antropológico Diretor Pestana.

RELATÓRIO DO INTERNATO RURAL PEDRO MACIEL, 1960. Coleção Ijuí. Acervo do Museu Antropológico Diretor Pestana.

RELATÓRIO DO INTERNATO RURAL PEDRO MACIEL, 1964. Coleção Ijuí. Acervo do Museu Antropológico Diretor Pestana.

RELATÓRIO DO INTERNATO RURAL PEDRO MACIEL, 1966. Coleção Ijuí. Acervo do Museu Antropológico Diretor Pestana.

REVISTA DO ENSINO. Número 66, de março de 1960. Arquivo da Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul.

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS. **Boletim Interno nº 26**, 31 jan. 1944. Centro de Referência Virtual Indígena, disponível online.

STAMPA. **O Itai já foi um luxo**. Março 2017 - Ano 14 - nº 10.

TARRAGÔ, Tereza. **Os “meus índios”**. Correio Serrano, 01 de junho de 1963. Coleção Ijuí. Acervo do Museu Antropológico Diretor Pestana.

TRC- TRUTH AND RECONCILIATION COMMISSION. Disponível em: <<http://www.trc.ca/websites/trcinstitution/index.php?p=4>>. Acesso em: mar. 2022.

APÊNDICE A- ROTEIRO PARA AS RODAS DE CONVERSA

- Lembranças a respeito da presença do Estado na TI: administrador Olivério Gomes de Oliveira (Inhacorá) e de Luiz Fagundes (Votouro)
- A vida na comunidade antes e depois de frequentar a Colônia de Férias e o Internato;
- A escolha das crianças que estudariam no Internato;
- A reação dos pais, familiares e das crianças diante da ida à Itaí.
- O deslocamento e a chegada/recepção ao Internato
- A rotina na Colônia de Férias e no Internato
- As aulas, o currículo, o que aprendeu
- A presença (ou não) da língua Kaingang na Colônia de Férias e no Internato
- Instrução religiosa na Colônia de Férias e no Internato
- Contato com a família, deslocamentos até a T.I enquanto frequentava a Colônia de Férias e o Internato;
- Relação dos adultos (direção, professores, monitores) com as crianças
- Relação entre as crianças
- Presença feminina na Colônia de Férias e no Internato
- Castigos
- Sentimentos vivenciados no internato. Existência (ou não) de desejos de retornar à comunidade.
- Motivos/circunstâncias em que saiu do Internato.
- Retorno à TI, recepção da comunidade, possíveis estranhamentos, cotidiano após o retorno.
- Impactos e consequências positivas e negativas de ter frequentado o Internato.
- Avaliação dessa experiência e dos impactos em sua vida, aspectos em que ajudou e aspectos que prejudicou.

APÊNDICE B- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto de pesquisa: A presença Kaingang na Colônia Estadual de Férias de Itaí e no Internato Rural Pedro Maciel (1957-1968)

Pesquisadora: Adriana Colling

Pesquisadora responsável: Professora Maria Aparecida Bergamaschi (UFRGS)

Resumo do projeto: Esta pesquisa trabalho aborda a presença Kaingang na Colônia Estadual de Férias Itaí e no Internato Rural Pedro Maciel, no período de 1957 a 1968. Os objetivos deste trabalho são identificar e compreender o contexto que culminou com as crianças sendo levadas à Colônia de Férias e ao Internato, a atuação destas instituições nos vários aspectos educativos/coloniais, as memórias das pessoas sobre o período. A metodologia de pesquisa alia o uso de fontes escritas e orais, ou seja, documentos da Colônia Estadual de Férias do Itaí e do Internato Rural Pedro Maciel, bem como as memórias que os ex-estudantes Kaingang têm sobre esse período.

Convite para participação de roda de conversa:

Gostaria de conversar para escutar suas memórias sobre o período em que você frequentou a Colônia Estadual de Férias de Itaí e o Internato Rural Pedro Maciel. A sua participação na pesquisa e o tempo que você quiser dispor para a entrevista é de sua livre escolha. O seu relato é de imenso valor para a pesquisa e seus desejos em relação à conversa serão respeitados. Sinta-se à vontade para não responder qualquer pergunta que não quiser e para encerrar a conversa quando lhe parecer, sem qualquer penalidade, prejuízo ou necessidade de explicação.

Se você concordar, eu gostaria de gravar a conversa em áudio e vídeo. Se você preferir que não seja feita gravação nenhuma, eu farei apenas anotações em um caderno. Você receberá uma cópia da gravação, que poderá ser guardada com você ou na escola da comunidade. Você terá a oportunidade de revisar a sua entrevista antes de ser utilizada na pesquisa, se assim desejar. A gravação e as anotações serão utilizadas em minha pesquisa e seu nome constará no trabalho final, como forma de reconhecer a sua contribuição – a menos que você prefira manter o anonimato. A gravação e as anotações também serão armazenadas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e futuramente disponibilizadas para outros pesquisadores indígenas e não-indígenas.

A sua participação não acarreta em riscos a sua dignidade e a sua liberdade. Você não receberá nenhum tipo de compensação pela sua participação. Os benefícios de sua participação serão a oportunidade de registrar suas memórias para que futuras gerações tenham conhecimento delas, de modo a contribuir para a escrita da história da escolarização Kaingang e para a construção da escola indígena atual.

Se você tiver qualquer dúvida sobre a pesquisa, poderá fazer contato comigo ou com minha orientadora, Maria Aparecida Bergamaschi.

Adriana Colling: Celular: (55)991286511. Email: adricolling14@gmail.com

Maria Aparecida Bergamaschi: Faculdade de Educação: (51) 33084153.
Celular: (51) 96561129. Email cida.bergamaschi@gmail.com

Consentimento:

Fiz a leitura do termo acima e concordo em conversar com a pesquisadora Adriana Colling e ter meu nome atribuído à conversa. Declaro ter sido devidamente informado e esclarecido sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios envolvidos em minha participação. Tive acesso ao roteiro da roda de conversa e também tive a oportunidade de fazer perguntas. Recebi telefones e email para entrar em contato, caso tenha dúvidas ou queira desistir, a qualquer momento, sem qualquer penalidade ou prejuízo ou necessidade de explicação. Recebi uma cópia deste documento.

() Desejo ter a oportunidade de revisar o material da entrevista antes de que seja utilizada na pesquisa.

Nome: _____

Telefone: _____

Email: _____

Assinatura: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

Assinatura da responsável: _____

Local e data da roda de conversa