

Política indigenista e educação para as mulheres indígenas da reserva indígena de Dourados/Mato Grosso no século XX

Cristiane Pereira Peres

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (Brasil)

Alessandra Cristina Furtado

Universidade Federal da Grande Dourados (Brasil)

Resumo

O presente trabalho analisa a política indigenista do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), no século XX, no que se refere à educação para as mulheres indígenas da Reserva Indígena de Dourados/Mato Grosso. A pesquisa busca – por meio de fontes documentais, como os documentos oficiais do SPI, disponíveis nos arquivos do Museu do Índio no Rio de Janeiro, nos conceitos de estratégias e táticas de Certeau (2014) e nas práticas e representação de Chartier (1990, 2011) – investigar como as políticas indigenistas do Estado implementaram a educação para as mulheres indígenas no período em estudo. Como resultados, é possível identificar que a política indigenista do SPI manteve e desenvolveu uma educação para as mulheres indígenas que priorizou a assimilação, a "civilização" e a integração das etnias à sociedade não indígena por meio de um ensino pautado no projeto republicano de nacionalizar e universalizar as culturas, a educação e os comportamentos sociais.

Palavras-chave: Política indigenista. Educação feminina. Povos originários. Dourados/Mato Grosso.

Indigenous policy and education for indigenous women on the Dourados/Mato Grosso indigenous reserve in the 20th century

Abstract

This paper analyzes the indigenous policy of the Indian Protection Service (SPI, acronym in Portuguese) in the 20th century, regarding education of Indigenous

women on the Dourados/Mato Grosso Indigenous Reserve. The research seeks – through documentary sources, such as official SPI documents available in the archives of the Museu do Índio (Indian Museum) in Rio de Janeiro, Certeau's (2014) concepts of strategies and tactics (2014), and Chartier's (1990, 2011) concepts of practices and representation (1990, 2011) – to investigate how State's Indigenous policies implemented education for indigenous women during the period under study. As a result, it is possible to identify that the SPI's Indigenous policy maintained and developed an education for indigenous women that prioritized assimilation, "civilization," and the integration of ethnic groups into non-Indigenous society, through a system of teaching based on the republican project of nationalizing and universalizing cultures, education, and social behaviors.

Keywords: Indigenous policy. Women's education. Original indigenous peoples. Dourados/Mato Grosso.

2

Política indigenista y educación para las mujeres indígenas de la reserva indígena de Dourados/Mato Grosso en el siglo XX

Resumen

El presente artículo analiza la política indigenista del Servicio de Protección Indígena (SPI) en el siglo XX, en lo que se refiere a la educación de las mujeres indígenas en la Reserva Indígena de Dourados/ Mato Grosso. La investigación busca – mediante fuentes documentales, como los documentos oficiales del SPI, disponibles en los archivos del Museo del Indio en Rio de Janeiro, en los conceptos de estrategias y tácticas de Certeau (2014) y en las prácticas y representación de Chartier (1990, 2011) – investigar cómo las políticas indígenas del Estado implementaron la educación para las mujeres indígenas en el período estudiado. Como resultado, es posible identificar que la política indígena del SPI mantuvo y desarrolló una educación para mujeres indígenas que priorizó la asimilación, la "civilización" y la integración de las etnias a la sociedad no indígena, mediante una enseñanza basada en el proyecto republicano de nacionalizar y universalizar las culturas, la educación y los comportamientos sociales.

Palabras clave: Política indigenista. Educación femenina. Pueblos originarios. Dourados/Mato Grosso.

Introdução

No início do século XX, ainda não havia uma regulamentação de proteção aos povos originários, uma vez que estes ainda eram "[...] vistos como problema para o desenvolvimento nacional e como obstáculo para o progresso nacional" (Silva, 2018, p. 487). Dessa maneira, a questão indígena não era tratada como se fosse uma questão social ou política, pois estava situada dentro dos conflitos de interesse econômico acerca da posse de terras (Silva, 2018).

Essa regulamentação de proteção aos indígenas ocorreu no ano de 1910 com a criação do Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN), que, em 1918, tornou-se o Serviço de Proteção aos Índios (SPI) e se manteve até 1967, quando foi substituído pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI)¹. A mudança do SPILTN para o SPI deu-se devido às dificuldades da primeira versão do órgão em atuar frente às demandas de diversos grupos sociais. Como afirma Siqueira (2007, p. 39), a transição não modificou "[...] os objetivos de proteger os índios, [pois continuou] dando ênfase à sua catequese, sendo um mecanismo utilizado para tentar exercer o controle sobre as sociedades indígenas". O SPI passou a atuar direcionando-se exclusivamente às demandas indigenistas (Silva, 2018).

Cabe destacar que o SPI criou, entre os anos de 1915 a 1928, oito pequenas reservas designadas ao agrupamento forçado dos Kaiowá e Guaraní que viviam no sul de Mato Grosso, a saber, as reservas de Dourados (Dourados), Caarapó (Caarapó), Amambai e Limão Verde (Amambai), Sessoró (Tacuru), Taquaperi (Coronel Sapucaia), Porto Lindo (Japorã) e Pirajuí (Paranhos) (Cavalcante, 2013). Esses espaços foram destinados ao agrupamento forçado das diversas etnias que habitavam as regiões do sul de Mato Grosso. Deste modo,

[...] as reservas indígenas foram resultado de um projeto claro de "colonização" e "civilização" que desconsiderou as especificidades (étnicas, culturais e históricas) dos indígenas e negou-lhes

o direito à "posse" das terras que tradicionalmente ocuparam (Troquez, 2006, p. 32).

A Reserva Indígena de Dourados (RID) foi criada em 1917, pelo Decreto nº 404 de 3 de setembro, tendo uma extensão de 3.539 hectares.

O cenário multiétnico e multicultural da Reserva foi constituído primeiramente pelos Kaiowá; em seguida, com a continuidade das frentes de ocupação do sul de Mato Grosso, os Guarani e os Terena foram também deslocados para a RID (Peres, 2002, p. 59).

4 Ainda nas primeiras décadas do século XX, a RID foi dividida em duas aldeias, sendo elas: "[...] a Jaguapiru, que passou a ser liderada pelos Terena, e Bororó, sempre liderada pelos Kaiowá" (Pereira, 2014, p. 7). Após sua criação, as políticas indigenistas do Estado implementaram, por meio do SPI, em colaboração com os Postos Indígenas (PI), a alfabetização dos indígenas na Língua Portuguesa com objetivo de as pessoas indígenas abandonarem as línguas maternas. Essa política estava em consonância com os objetivos da criação de reservas, pois, como apresenta Benites (2009, p. 89), a reserva "[...] tratava-se de um lugar restrito, planejado para disciplinar, controlar e dominar os indígenas, conforme os interesses dos não índios".

Assim, este artigo adentra os temas ligados à educação para os povos originários. O objetivo é analisar a política indigenista do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), no século XX, no que se refere à educação para as mulheres indígenas da Reserva Indígena de Dourados/Mato Grosso.

No que tange ao tema, Julio (2022) aponta que tratar da presença indígena na história, com ênfase nas mulheres indígenas, é uma temática, muitas vezes, negligenciada:

[...] ainda há muito a ser feito, principalmente, no tocante à história das mulheres indígenas que, longe de constituírem um assunto "curioso", um mero prólogo da "história nacional" foram, na verdade, sujeitos fundamentais para a construção das sociedades coloniais ao longo do continente (Julio, 2022, p. 292).

Diante disso, cabe destacar que pesquisas acerca da história das mulheres indígenas constituem-se em um campo aberto a estudos. Pode-se

constatar a necessidade de estudos relacionados à história das mulheres indígenas como tem o objetivo deste artigo. Assim, "[...] as questões lançadas pela chamada Nova História Cultural vêm redesenhando as fronteiras e redefinindo os métodos e objetos da história da educação no Brasil" (Carvalho, 2007, p. 116).

Esta pesquisa busca investigar como as políticas indigenistas do Estado implementaram a educação para as mulheres indígenas, através de fontes documentais, como os documentos oficiais do Serviço de Proteção aos Índios, disponíveis nos arquivos do Museu do Índio, no Rio de Janeiro, os quais são analisados à luz dos conceitos de estratégias e táticas de Certeau (2014) e de práticas e representação de Chartier (1990, 2011).

Nessa perspectiva, o ensino escolar, elaborado pela política do SPI, objetivou romper com a educação indígena desenvolvida por meio dos saberes tradicionais passados pela família e comunidade. Logo, a educação escolar ocorreu sem respeitar as culturas e os saberes tradicionais das etnias Kaiowá, Guarani e Terena. Deste modo,

[...] a educação/instituição traduz toda a panóplia de meios, estruturas, agentes, recursos, mas também as marcas socioculturais e civilizacionais que os estados e outras organizações mantêm em funcionamento para fins de permanência e mudança social (Magalhães, 2004, p. 15).

5

As discussões, a seguir, abordam a educação organizada pela política do SPI com objetivo de inserir na RID novos costumes, hábitos e comportamentos não indígenas, objetivando integrar as mulheres indígenas à sociedade não indígena.

O artigo está organizado em duas seções: a primeira aborda a educação para os indígenas da Reserva de Dourados/Mato Grosso a partir da atuação do SPI; e a segunda, a educação direcionada às mulheres das etnias Kaiowá, Guarani e Terena da RID.

Educação para os indígenas da Reserva de Dourados/Mato Grosso: a atuação do SPI

De início, é importante notar que o objetivo do SPI nos trabalhos realizados na Reserva com o Posto Indígena Francisco Horta Barbosa era "[...] melhorar as condições materiais da vida indígena, despertando nele o gosto para a agricultura e indústrias rurais [...]" (Plano de serviço..., 1951).

Para isso, a política do SPI contou com a educação escolar para inserir novos conhecimentos não indígenas entre as etnias da Reserva. Assim, "[...] o ensino voltado aos indígenas da RID provocou mudanças socioculturais, religiosas e econômicas no modo de vida dos Kaiowá, Guaraní e Terena" (Peres, 2022, p. 99).

A retirada dos povos originários dos seus territórios tradicionais, diante do avanço da monocultura, pelas frentes agropastoris provocou um comprometimento da "[...] diversidade ambiental outrora encontrada nestas áreas. Isso colocou em risco as relações com as plantas, os animais, as divindades e com os parentes [...]" na organização das diversas etnias (Seraguza, 2018, 231). Ante esse contexto, cabe enfatizar que:

Mesmo expulsos, os indígenas nunca deixam de ocupar e usufruir do território, seja de suas matas para caça e coleta de remédios e frutos, ou dos seus rios para banhos e pescas. Eles "guardam na cabeça" a imagem da terra antes da expulsão e se encorajam para voltar a ela, enfrentando uma diversidade de violências (Ayoub; Seraguza; Dourado, 2024, p. 4-5).

A educação escolar e não escolar organizada para os indígenas priorizou o repasse do evangelho, da civilidade e a formação de sujeitos aptos ao trabalho não indígena, com objetivo de formar uma nova comunidade indígena, que se distanciasse dos seus costumes, assumindo novos hábitos que os tornariam sujeitos "civilizados" e "desenvolvidos" (Peres, 2022). Nesse contexto, como afirma:

[...] a educação escolar implementada pela política indigenista do SPI desenvolveu um trabalho de colonização, assimilação, negação, "civilização" e integração dos indígenas ao ideal de nacionalidade defendido pelo Estado e transmitido pela política

educativa que se manteve desconexa da realidade cultural e étnica dos indígenas (Peres, 2022, p. 115).

Essa construção de educação escolar para os indígenas na primeira metade do século XX fez parte dos propósitos republicanos de nacionalizar, "civilizar" e desenvolver a nação brasileira por meio da educação dos sujeitos. Para isso, inseriu novos hábitos quanto à higiene, às vestimentas, à alimentação e ao trabalho. Assim, os "[...] programas de educação, de organização política das reservas e de cristianização eram consideradas importantes aportes para a promoção da integração" (Pereira, 2012, p. 125). Nesse contexto, "[...] enquanto a educação indígena se processa sempre em termos de continuidade, a educação para o indígena pretende estabelecer a descontinuidade e a ruptura com o tempo anterior" (Melià, 1979, p. 53).

A política do SPI de alfabetizar os indígenas da RID na Língua Portuguesa buscou, por meio das estratégias educacionais, sociais, econômicas e políticas, romper com saberes, tradições e culturas indígenas, inserindo conhecimentos não indígenas mediante a política do Estado. De acordo com Certeau (2014, p. 45), a estratégia é "[...] o cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável de um 'ambiente'". Assim, as percepções sociais

[...] não são, de forma alguma, discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outras, por elas menosprezadas, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas (Chartier, 1990, p. 17).

As políticas indigenistas do Estado, implementadas pelo SPI em parceria com os Postos Indígenas, não garantiram aos indígenas condições para viverem com suas culturas, presentes nas diversas manifestações sociais, religiosas, educacionais e políticas das etnias. Tudo visando a construir uma cultura nacional brasileira, com sujeitos desenvolvidos, assedados, alfabetizados e civilizados. Isto posto, "[...] uma das características mais marcantes da cultura escolar primária, ao longo do século XX, talvez tenha sido os seus vínculos com a construção da nacionalidade" (Souza, 2008, p. 67).

Por meio dos conteúdos escolares, pretendeu-se a construção de uma sociedade organizada, progressista e nacionalista, considerada efetiva para a constituição e o desenvolvimento do conhecimento e dos sujeitos. Para isso, os agentes do Estado adotaram, através educação escolar, a inserção de novos valores relacionados à família, ao trabalho, à disciplina, à pátria, à higiene, à moralidade e ao caráter, aspectos que objetivaram manter os indígenas distantes das suas culturas e dos saberes tradicionais (Peres, 2022).

Desse modo, a atuação das escolas nas reservas colaborou com o projeto político, social, religioso e educacional do Estado de alfabetizar os indígenas para sua integração à sociedade não indígena. Para tanto, as escolas foram espaços de divulgação da cultura e dos conhecimentos não indígenas, como a moral, a civilidade, a higiene, as novas formas de vestimentas, o trabalho e a religião cristã, mediante conteúdos e práticas escolares que negaram as culturas e os saberes indígenas (Peres, 2022).

As atividades em comemoração ao dia da pátria, realizadas na "escola do posto", Escola Francisco Ibiapina, que funcionou na RID, demonstra a educação empreendida pelo Estado que objetivou a construção do nacionalismo, patriotismo e civismo entre os indígenas.

8

A escola indígena comemorou condignamente o Dia da Patria, com uma festinha interna na sede da escola, desfile dos alunos, declamações e canto dos hinos Pátrios. Muitos índios adultos subiram na tribuna para expressar o seu contentamento pela organização da pequena festinha. Foi distribuído três quilos de balas doces aos alunos e seus pais (Relatório do Posto Indígena Francisco Horta, 1964).

As estratégias dos agentes do Estado se pautaram em transformar as crianças e os adultos indígenas em cidadãos nacionalistas, "capazes" de contribuir com a nova formação da nação brasileira. Trata-se de uma cultura escolar marcada por "[...] orientações idealistas e positivistas" (Escolano Benito, 2017, p. 30). Interessa apresentar que o Estado atuou na Reserva em parceria com a Missão Evangélica Caiuá (MEC) nos trabalhos desenvolvidos referentes à educação escolar, não escolar e religiosa. A MEC foi estabelecida em Dourados/Mato Grosso no ano de 1929 com uma instalação provisória próxima ao Posto Indígena Francisco Horta Barbosa. A Missão possuía como objetivo desenvolver com os indígenas da Reserva os "[...] serviços

agrícolas, assistência médica dentária, e ensino primário e da Palavra de Deus" (O Puritano, 1929, p. 7).

As políticas indigenistas objetivaram a construção de novas representações indígenas, pautadas na cultura e nos comportamentos não indígenas. Logo, as "[...] representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam" (Chartier, 1990, p. 17).

No entanto, os indígenas da RID fizeram uso do que era necessário para conviverem com os não indígenas no novo cenário multiétnico formado na Reserva na primeira metade do século XX e, também, negavam o que era necessário para manterem suas culturas e saberes, visto que "[...] as lutas de representações são assim entendidas como uma construção do mundo social por meio dos processos de adesão ou rechaço que produzem" (Chartier, 2011, p. 22).

Na Reserva, a escola passou a ser um espaço importante e necessário para os indígenas na busca de conhecimentos sobre a cultura e os conhecimentos dos não indígenas; bem como para terem acesso à alimentação, às roupas, aos sapatos e ao aprendizado da Língua Portuguesa, necessário para a comunicação com os não indígenas.

Indícios da educação para as mulheres indígenas da Reserva de Dourados/Mato Grosso

De início, destacamos que os primeiros dados, obtidos com a pesquisa a partir dos documentos do Museu do Índio sobre o funcionamento da Escola mantida pelo Estado na Reserva de Dourados/Mato Grosso, fazem referência aos anos de 1929 a 1930. O documento apresenta uma relação dos nomes dos alunos que pertenceram às classes escolares nesses anos. Por meio da lista, foi possível identificar que os 19 alunos que frequentavam a Escola eram do sexo masculino e tinham idades entre 18 e 19 anos (Relação dos nomes dos alunos... 1948). Esses dados revelam que as mulheres indígenas não frequentaram a escola nos primeiros anos de funcionamento da educação escolar na Reserva de Dourados, permitindo compreender que

a educação escolar deveria ser priorizada para os homens e a educação doméstica, às mulheres. Isso nos possibilita concordar com Bock (1991), quando afirma que a experiência das mulheres e a feminina têm uma história que, embora não seja independente da dos homens, é, no entanto, uma história própria a das mulheres enquanto mulheres.

A relação entre a presença masculina na educação escolar nos primeiros anos de funcionamento da escola na Reserva e a ausência feminina nessa forma de escolarização, talvez, no período e naquele contexto, possa ser compreendida como uma tática utilizada pelos próprios indígenas da Reserva, no sentido posto por Certeau (2014). Isso porque parece ter sido uma prática importante e necessária junto às mulheres indígenas para preservar e assegurar as suas tradições, valores e costumes, bem como as condições para viverem ao modo manifestado e repassado pelas diversas manifestações culturais. Afinal, a tática "[...] aproveita 'as ocasiões' e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas" (Certeau, 2014, p. 100).

10 É interessante esclarecer que a atuação do Posto Indígena na Reserva tornou possível encontrar vestígios do funcionamento escolar, assim como do material escolar utilizado na primeira metade do século XX. No ano de 1933, o inspetor regional expediu para o Posto Indígena da Reserva "[...] 30 cartilhas da infância, 100 cadernos de caligrafia, 15 lousas, 2 caixas de giz, 1 mapa do Brasil, 50 lápis faber nº 2, 20 primeiro livro de leitura e 1 bandeira nacional" (Inspetoria Regional... 1933). De acordo com Peres (2022), a partir dos materiais

[...] enviados para a Escola, como a *Cartilha da infância* e o *Primeiro livro de leitura*, é possível inferir que a política escolar do SPI pretendeu formar indivíduos alfabetizados e civilizados, por meio de uma preparação individual e social que os tornariam sujeitos capazes de alcançar o progresso local e nacional (Peres, 2022, p. 120).

Nesse contexto, ao serem inseridos conteúdos na educação escolar que não pertenciam às culturas indígenas, mas que atendiam ao contexto social, cultural e político da sociedade não indígena, impôs-se aos indígenas uma educação nacionalista, assimilacionista e "civilizadora", apresentando

novos comportamentos quanto à sua participação na família e na sociedade. Como afirma Peres (2022),

[...] adotou-se a incorporação de novos valores referentes à família, ao trabalho, à disciplina, à pátria, à higiene, à moralidade e ao caráter, aspectos que se mantinham distantes das culturas e dos saberes tradicionais dos indígenas (Peres, 2022, p. 120).

Em 1933, houve a inserção de 10 mulheres indígenas na Escola. Aqui cabe destacar que o quantitativo da presença feminina na escola da Reserva foi maior a partir da década de 1940, mesmo assim, não superou o número referente ao sexo masculino.

[...] os meninos somaram da década de 1930 a 1960 o maior número de matrículas. As meninas só foram maior número no mês de maio de 1953 e de outubro de 1963, com a diferença de uma matrícula. Já nos meses de novembro de 1962, outubro e dezembro de 1965, e agosto de 1967, o total de matrículas manteve-se o mesmo entre meninos e meninas (Peres, 2022, p. 128).

Ainda que a presença feminina fosse menor do que a masculina na Escola no período pesquisado, a educação para as mulheres das etnias Guarani/Kaiowá, Guarani/Ñandeva e Terena da Reserva também esteve subordinada a uma educação nacionalista, assimilacionista e civilizadora. Para alcançar os objetivos educacionais, sociais, econômicos e políticos de romper com as tradições e culturas indígenas, inseriu-se pela educação escolar a cultura e os conhecimentos não indígenas. "Logo, as políticas indigenistas do Estado, implementadas pelo protecionismo do SPI com a colaboração dos Postos Indígenas não asseguraram aos indígenas condições para viverem a seu modo, manifestado e repassado pelas diversas manifestações culturais" (Peres, 2022, p. 118).

No que se refere aos professores que ministravam aula na Escola, "[...] eram do quadro do SPI, as aulas eram ministradas em português e o currículo que foi elaborado para a sociedade não indígena era utilizado na Escola do Posto" (Peres, 2022, p. 134). Assim, "[...] a imposição de uma língua geral ou nacional, currículo também nacional e professores para os povos indígenas [...]" (Melià, 1999, p. 14) configurou-se, segundo o autor,

em uma forma de violência que não respeitou a alteridade das etnias e "[...] buscou substituir por meio das estratégias de evangelização e alfabetização as culturas indígenas" (Peres, 2022, p. 134).

Não podemos esquecer de mencionar que também havia atividades voltadas às meninas na organização da proposta de ensino escolar, como a educação doméstica. Aos meninos, direcionava-se uma educação agrícola. Essa segmentação das atividades entre os sexos está relacionada às divisões dos espaços em que homens e mulheres deveriam ocupar no século XX; aos homens destinavam-se os espaços públicos e às mulheres, o espaço privado (Almeida, 2015).

A educação doméstica organizada e desenvolvida pelo Estado para as alunas da Escola pode ser notada em atividades escolares como o cuidado com um jardim que havia na Escola, que era "[...] conservado pelas alunas", já o plantio de mudas frutíferas, "[...] pimenta do reino, um mandio-cal e bananeira" (Documento do Posto Indígena Francisco Horta, 1958) era realizado pelos meninos. Isso posto, é preciso apontar que a cultura de criar jardins em casa não faz referência às culturas indígenas da Reserva no período em estudo. A distribuição das tarefas evidencia que ocorreu na Escola uma educação para as meninas voltada à educação doméstica, que buscou inserir práticas não indígenas no que se refere aos cuidados com a casa, uma negação dos modos de ser e fazer das mulheres indígenas. Assim,

[...] formular uma identidade nacional, desenhar um perfil do cidadão, estereotipar o caráter de um povo [...] correspondem a práticas que envolvem relações de poder e que objetivam construir mecanismos de coesão social (Pesavento, 1995, p. 116).

Com base nesses apontamentos, pode-se compreender que a Escola foi pensada como um espaço não exclusivamente para alfabetizar, mas também para ensinar aos indígenas novos hábitos e comportamentos não indígenas. Nesse caso, a educação da mulher indígena foi pensada não só para uma educação escolar, mas também para uma educação doméstica que contribuía com os aprendizados, em particular, das mulheres indígenas, de cuidar da casa e dos filhos, moldada nos ensinamentos em hábitos e comportamentos distantes das culturas indígenas. Assim, podemos inferir

que a educação para as mulheres indígenas das etnias Guarani, Kaiowá, e Terena da RID de Dourados/Mato Grosso, a partir da política indigenista do SPI, no século XX, estava permeada por estratégias, no sentido posto por Certeau (2014) e pautada em uma representação do ideal feminino pertencente à cultura não indígena. Essa representação limitava, ainda no período, as mulheres ao universo do lar, da família e do mundo doméstico, restringindo "[...] ao máximo suas atividades e aspirações, até encaixá-las no papel de 'rainha do lar', sustentada pelo tripé mãe-esposa-dona de casa [...]", conforme advertem Maluf e Mott (1998, p. 371-2).

Ao analisar os conteúdos abordados na Escola sobre a higiene pessoal, de toda a família e da casa, é possível relacioná-los com a formação da educação da mulher indígena a partir das atividades que deveriam ser desenvolvidas no ambiente familiar. Tais conteúdos foram inseridos para a construção da sociedade moderna e civilizada no século XX. Uma atividade de cópia, desenvolvida com os alunos e alunas, evidencia os referidos conteúdos:

Limpeza é saúde

Limpeza e saúde são duas coisas que andam juntas. Limpeza do nosso corpo, da nossa roupa, da nossa casa, do quintal, da nossa caixa da água que bebemos, das coisas que comemos.

Uma pessoa que lava as mãos com frequência quando se senta a mesa, quando entra em casa, ao chegar da rua, quando mexe em animais, quando sair.

Se conhece simples hábitos evita muitas doenças [...] (Documento do Posto Indígena Francisco Horta, 1966).

O conteúdo da cópia realizada pelos alunos e alunas indígenas permite entrever que, como apresenta Peres (2022, p. 160), "[...] o ensino sobre novos hábitos relacionados à higiene difundido no século XX manteve relação direta com o discurso higienista propagado no período para alcançar a formação de uma consciência sanitária, individual e comunitária". A educação do corpo foi desenvolvida no século XX como proposta de construir uma sociedade asseada e civilizada por meio de novos hábitos higiênicos. A educação na Reserva foi inserida de forma civilizadora, desconsiderando os hábitos e culturas indígenas quanto às individualidades, identidades e

relações com o corpo e a casa. Assim, no século XX, "[...] educação e saúde figuraram como elementos indissociáveis na configuração de um programa de moralização, que tinha, como um dos seus mais importantes pilares, a higienização da população" (Rocha, 2003, p. 54).

Desse modo, podemos afirmar que a política indigenista desenvolvida pelo SPI utilizou o funcionamento da Escola como uma estratégia, uma vez que impôs a sua capacidade de "produzir, mapear, impor o 'lugar de poder' almejado pelo estrategista, que busca meios de manutenção dentro de relações externas" (Certeau, 2014, p. 100) como as culturas dos povos originários e, no caso específico da abordagem deste artigo, direcionada à educação da mulher indígena na Reserva de Dourados, no período investigado.

Considerações Finais

14 O artigo teve por objetivo analisar a política indigenista do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), no século XX, no que se refere à educação para as mulheres indígenas da Reserva Indígena de Dourados/Mato Grosso. Desse modo, foi possível analisar, compreender e refletir sobre a educação para as mulheres indígenas, mais especificamente sobre a educação para as mulheres das etnias Kaiowá, Guarani e Terena da Reserva Indígena de Dourados/Mato Grosso, a partir da política indigenista do SPI, na primeira metade do século XX. As fontes utilizadas foram, principalmente, os documentos oficiais do SPI, disponíveis nos arquivos do Museu do Índio no Rio de Janeiro, analisados pela ótica das contribuições da Nova História Cultural. A partir do exposto, as análises dos documentos desenvolvidas neste estudo, consideraram que "[...] todo documento é suporte de prática social, e por isso, fala de um lugar social e de um determinado tempo, sendo articulado pela/na intencionalidade histórica que o constitui" (Cruz; Peixoto, 2007, p. 258).

Nessa perspectiva, é possível identificar que a política indigenista do SPI manteve e desenvolveu uma educação para as mulheres indígenas das etnias Kaiowá, Guarani e Terena da Reserva Indígena de Dourados/Mato Grosso, que priorizou a assimilação, a "civilização" e a integração

das etnias à sociedade não indígena. Essa prioridade estava pautada no projeto republicano de nacionalizar e universalizar as culturas, a educação e os comportamentos sociais, uma vez que era necessário formar sujeitos alfabetizados na Língua Portuguesa, cívicos, asseados, patriotas, trabalhadores, com moralidade e civilidade.

No caso da escola mantida pelo Estado na Reserva de Dourados/Mato Grosso no século XX, pode-se perceber que esse espaço escolar não era um lugar de conhecimento das etnias Kaiowá, Guaraní e Terena. Isso porque constituiu-se em um espaço que buscou romper com os saberes tradicionais da educação indígena por meio da educação não indígena. Assim, nesse contexto, pode-se afirmar que as práticas educacionais, sociais, culturais e econômicas desenvolvidas pelos agentes do Estado na Reserva estavam permeadas por estratégias, no sentido posto por Certeau (2014), para impor o seu "lugar de poder", uma vez que pretendiam a descontinuidade da educação indígena.

Logo, os documentos aqui analisados possibilitam compreender que o desenvolvimento da nação brasileira contou com a educação escolar para transformar as culturas e os saberes indígenas em uma cultura universal, que representasse o desenvolvimento da população por meio da alfabetização dos sujeitos. Contudo, como assevera Certeau (2014, p. 142), "[...] para que haja cultura, não basta ser autor das práticas sociais, é preciso que essas práticas sociais tenham significado para aquele que as realiza". Isso permite evidenciar que as mulheres indígenas foram empreendendo táticas para conviver e resistir às práticas educacionais indigenistas implementadas na escola da Reserva, posto que, a tática "[...] opera golpe a golpe, lance por lance" (Certeau, 2014, p. 94-95).

Nessa perspectiva, os indígenas foram resistindo ao seu modo, fosse recusando as políticas indigenistas, fosse levando seus filhos e filhas à Escola, visto que as relações mantidas com os não indígenas também devem ser analisadas como formas de resistência física e cultural pelas quais transformaram, e ainda transformam, o que é imposto pelos não indígenas. Nas palavras de Melià (1979, p. 59), "[...] os índios perceberam que, permitindo a alfabetização, podem-se camuflar e ficar mais tranquilos no próprio modo de ser".

Diante desses aspectos, pode-se compreender que a educação para as mulheres indígenas das etnias Kaiowá, Guarani e Terena da Reserva de Dourados/Mato Grosso, a partir da política indigenista do SPI, no século XX, foi permeada por estratégias, no sentido posto por Certeau (2014), devido ao que era imposto pelo Estado à educação dos povos originários, que promovia a descontinuidade da educação indígena, mas que também era marcada por táticas, conforme Certeau (2014), de resistência das mulheres indígenas.

Por fim, esperamos que este artigo traga oportunidades para que outros pesquisadores acrescentem novos conhecimentos, com novas fontes e novas abordagens, dando continuidade aos estudos que focalizam a educação para as mulheres indígenas sob a perspectiva histórica. Não se esgotam aqui as possibilidades de investigações sobre a educação dessas mulheres indígenas.

Nota

16

1. Relatório do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, 1930/1944, p. 404.

Referências

ALMEIDA, Jane Soares de. A construção da diferença de gênero nas escolas – aspectos históricos (São Paulo, séculos XIX-XX). **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 9, n. 1, p. 65-77, 2015. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/download/1039/379>. Acesso em: 14 abr. 2025.

AYOUB, Dibe; SERAGUZA, Lauriene; DOURADO, Maiara. Lutas pela terra, mulheres e violências: aproximações e distanciamentos desde as indígenas Guarani e Kaiowa, as posseiras de Trombas e Formoso e as mulheres dos faxinais de Pinhão. **Revista de Antropologia**, v. 67, p. 1-23, 2024. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ra/article/view/205164> Acesso em: 16 jun. 2025.

BENITES, Tonico. **A escola na ótica dos Ava Kaiowá**: Impactos e interpretações indígenas. 2009. 112 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

BOCK, Gisela. "La historia de las mujeres y la historia del género: aspectos de un debate internacional". **História Social**, v. 9, p. 55-77, 1991.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Manuais de pedagogia, materialidade do impresso e circulação de modelos pedagógicos no Brasil. **Revista Colombiana de Educación**, Bogotá, n. 52, p. 114-135, enero/junio, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4136/413635246007.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2025.

CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. **Colonialismo, território e territorialidade: a luta pela terra dos Guarani e Kaiowa em Mato Grosso do Sul**. 2013. 470 f. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2013.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: Artes de fazer**. 22. ed. Tradução Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2014.

CHARTIER, Roger. **História cultural: entre práticas e representações**. Tradução Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.

CHARTIER, Roger. Defesa e ilustração da noção de representação. **Fronteiras: Revista de História**, Dourados, v. 13, n. 24, p. 15-29, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/FRONTEIRAS/article/view/1598>. Acesso em: 7 fev. 2025.

CRUZ, Heloisa de Faria; PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha. Na oficina do historiador: conversas sobre história e imprensa. **Projeto História**, São Paulo, n. 35, p. 1-141, dez. 2007. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/revph/article/download/2221/1322/4464> Acesso em: 12 set. 2025.

DOCUMENTO do Posto Indígena Francisco Horta. **Serviço de Proteção aos Índios**. Museu do Índio, Rio de Janeiro, 4 dez. 1958. (microfilme n. 6, planilhas 82-90).

DOCUMENTO do Posto Indígena Francisco Horta. **Serviço de Proteção aos Índios**. Museu do Índio, Rio de Janeiro, 1966. (microfilme n. 7).

ESCOLANO BENITO, Agustín. **A escola como cultura: experiência, memória e arqueologia**. Tradução Heloísa Helena Pimenta Rocha e Vera Lucia Gaspar da Silva. Campinas: Alínea, 2017.

JULIO, Suelen Siqueira. Educação antirracista e história das mulheres indígenas: um diálogo urgente. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 14, n. 2, p. 285-296, ago. 2022.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo nexos**: história das instituições educativas. Bragança Paulista: Edusf, 2004.

MELIÀ, Bartomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

MALUF, Mariana; MOTT, Maria Lúcia. "Recôndito do mundo feminino". In: SEVCENKO, Nicolau (org.). **História da vida privada no Brasil** – República: da Belle époque à Era do Rádio. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

O PURITANO. **Missão Evangelica de Catechese dos Indios**. Rio de Janeiro, n. 1465, maio 1929.

PERES, Cristiane Pereira. **Educação e religiosidade na Reserva Indígena de Dourados/MT (1929-1969)**: práticas, representações e apropriações. 2022. 224f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2022.

PEREIRA, Levi Marques. Expropriação dos territórios Kaiowá e Guarani: implicações nos processos de reprodução social e sentidos atribuídos às ações para reaver territórios – tekoharã. **Revista de Antropologia da UFSCar**, v. 4, n. 2, p. 124-133, jul./dez., 2012. Disponível em: http://www.rau.ufscar.br/wp-content/uploads/2015/05/vol4no2_07.LEVI_.pdf Acesso em: 11 set. 2025.

PEREIRA, Levi Marques. A atuação do órgão indigenista oficial brasileiro e a produção do cenário multiétnico da Reserva Indígena de Dourados, MS. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 2014. Caxambu/Minas Gerais. **Anais [...]** Caxambu: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, 2014.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Relação entre história e literatura e representação das identidades urbanas no Brasil (séculos XIX e XX). **Revista Anos 90**, Porto Alegre, n. 4, p. 115-127, dez. 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/anos90/article/view/6158>. Acesso em: 7 jul. 2025.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Em busca de uma outra história: imaginando o imaginário. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 15, n. 29, p. 9-27, 1995.

Disponível em: <ile:///C:/Users/Cristiane/Downloads/sandrajatahy-2.pdf> Acesso em: 11 mar. 2025.

PLANO de Serviços para o Posto Indígena. Posto Indígena Francisco Horta. **Serviço de Proteção aos Índios**. Museu do Índio, Rio de Janeiro, 14 jun. 1951. (microfilme n. 7).

RELAÇÃO de nomes de índios pertencentes às classes de 1929 e 1930. **Serviço de Proteção aos Índios**. Museu do Índio, Rio de Janeiro, 20 dez. 1948. (Documento da IR n. 5. microfilme n. 7).

RELATÓRIO do Posto Indígena Francisco Horta. **Serviço de Proteção aos Índios**. Museu do Índio, Rio de Janeiro, 25 set. 1964. (microfilme n. 7).

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. Educação escolar e higienização da infância. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 23, n. 59, p. 39-56, abr. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/PWPzQC9cnBqfZsGPWzn8hJR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 maio 2025.

SÃO PAULO. **Inspetoria Regional**. Museu do Índio, Rio de Janeiro: Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio. 20 nov. 1933. (microfilme 194).

SERAGUZA, Lauriene. Em Tempos de Fins: reservamento, retomadas e as múltiplas formas Kaiowa e Guarani de Composição. **Aceno – Revista de Antropologia do Centro-Oeste**, Cuiabá, v. 5, n. 10, p. 223-240, ago./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/aceno/article/view/7336> Acesso em: 25 jun. 2025.

SIQUEIRA, Eranir Martins de. **O serviço de proteção aos índios e as políticas de desenvolvimento na Reserva Kaiowá e Guarani no Posto Indígena Benjamin Constant, 1940-1960**. 2007. 76f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Local) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Local, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2007.

SILVA, Elizângela Cardoso de Araújo. Povos indígenas e o direito à terra na realidade brasileira. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 133, p. 480-500, set./dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/rX5FhPH8hjdLS5P3536xgxf/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 7 maio 2025.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX**: ensino primário e secundário no Brasil. São Paulo: Cortez, 2008.

TROQUEZ, Marta Coelho. **Professores índios e transformações socioculturais em um cenário multiétnico**: a Reserva Indígena de Dourados (1960-2005). 2006, 190 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2006.

Prof.^a Dr.^a Cristiane Pereira Peres

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (Brasil)

Grupo de Pesquisa em História da Educação, Memória e Sociedade (GEPHEMES)

Orcid id: <https://orcid.org/0000-0002-5906-2834>

E-mail: cris.peres@uems.br

Prof.^a Dr.^a Alessandra Cristina Furtado

Universidade Federal da Grande Dourados (Brasil)

Programa Pós-Graduação em Educação

Grupo de Pesquisa em História da Educação, Memória e Sociedade (GEPHEMES)

Orcid id: <https://orcid.org/0000-0002-6084-2299>

E-mail: alessandrafurtado@ufgd.edu.br

Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq – Nível 2

Recebido em 16 set. 2025

Aceito em 3 nov. 2025

