

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM**  
**INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA**

**EDUARDO ABRANTES GOUVEA NETO**

**EDUCAÇÃO INDÍGENA NO SPI:**

**DISCURSO, PRÁTICA E O PROJETO INTEGRACIONISTA NO NORTE DO BRASIL**  
**(1962-1967)**

Manaus – AM

2025

**EDUARDO ABRANTES GOUVEA NETO**

**EDUCAÇÃO INDÍGENA NO SPI:**

DISCURSO, PRÁTICA E O PROJETO INTEGRACIONISTA NO NORTE DO BRASIL  
(1962-1967)

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado  
como requisito para a obtenção de grau de  
Licenciatura em História.

Orientador: Prof. Dr. Davi Avelino Leal

Manaus – AM

2025

Ficha Catalográfica

Elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

---

- G719e      Gouvea Neto, Eduardo Abrantes  
Educação indígena no spi: discurso, prática e o projeto integracionista no norte do brasil (1962-1967) / Eduardo Abrantes Gouvea Neto. - 2025.  
38 f. : il., color. ; 31 cm.
- Orientador(a): Davai Avelino Leal.  
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal do Amazonas, Instituto de Filosofia, Ciências Humanas e Sociais, Curso de História, Manaus, 2025.
1. Educação. 2. Indígena. 3. SPI. 4. Assimilacionismo. I. Leal, Davai Avelino. II. Universidade Federal do Amazonas. Instituto de Filosofia, Ciências Humanas e Sociais. Curso de História. III. Título
-

**EDUARDO ABRANTES GOUVEA NETO**

**EDUCAÇÃO INDÍGENA NO SPI:**  
DISCURSO, PRÁTICA E O PROJETO INTEGRACIONISTA NO NORTE DO BRASIL  
(1962-1967)

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em História.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 19/12/2025.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Davi Avelino Leal - UFAM  
Orientador

---

Prof. Ma. Evelyn Marcele Campos Ramos - UFAM  
Avaliadora

---

Prof. Dr. Jéssyka Sâmia Ladislau Pereira Costa - UFAM  
Avaliadora

## AGRADECIMENTOS

Para que um trabalho seja bem desenvolvido, é indispensável estar amparado por uma rede de apoio. Por muito tempo pensei estar desacompanhado devido a rotina turbulenta e desgastante, mas nos momentos de angústia e desamparo, o suporte de algumas pessoas foi essencial.

Gostaria de expressar minha mais profunda gratidão, em primeiro lugar, à minha mãe, Dona Gracilene, e ao meu irmão, Leandro. Eles foram os pilares da nossa família que mais se dedicaram – e seguem se dedicando – para que eu tivesse a condição de me dedicar integralmente aos estudos e, assim, ingressar na UFAM desde o primeiro dia. O imenso esforço que despenderam por mim foi fundamental para que eu pudesse viver experiências inesquecíveis, tanto na esfera acadêmica quanto no pessoal. Esta conquista é, em grande medida, também deles.

Ainda no âmbito familiar, não poderia deixar de mencionar com todo o carinho e gratidão uma pessoa que, mesmo não sendo um laço de sangue, considero como parte da minha família: Isabel Cristina Saboia Varão. Meu sincero agradecimento a ela por todo o apoio, que começou desde a primeira vez que manifestei meu interesse em cursar História, as conversas, os desabafos, os livros, tudo isso não seria possível sem sua ajuda.

Agradeço também às amigas que cultivei durante os anos do ensino fundamental e médio e que me acompanham até hoje, mesmo que à distância. Um agradecimento especial à Taceara, que desde a oitava série não apenas me apoiou nos estudos, mas também sempre foi uma inspiração de organização e dedicação, qualidades que busco levar para a minha vida. Dirijo meus sinceros agradecimentos também à Liana e à Samira, que foram um estio fundamental durante o ensino médio. Sua escuta atenta e apoio foram um porto seguro nos momentos de angústia que surgiram durante a transição para a universidade.

Agradeço imensamente também ao suporte e apoio dos amigos que fiz durante a graduação, em especial ao meu trio Vinícius, Marcos e Altenir. Agradeço a ambos por terem me acolhido quando comecei a engrenar no curso, e pela constante presença nos trabalhos da graduação, nas resenhas e mesmo nos momentos mais complicados do curso, graças a vocês pude me desenvolver bastante, e posso afirmar que tudo que eu conquistei ali dentro foi também com muito ajuda e apoio de vocês. Por fim, dentro desse mesmo círculo de amigas, não poderia deixar de expressar minha gratidão à Sarah que me deu suporte não apenas durante a elaboração deste trabalho, mas também em tantos outros momentos importantes.

Meus agradecimentos se estendem também a Luana, Gualter, Pollyanne e a Clara. Nossas ricas conversas e trocas intelectuais sobre a universidade, os livros e o fazer pesquisa foram significativas seja de inspiração e um importante suporte acadêmico e afável ao longo da graduação.

Agradeço imensamente pelo apoio e incentivo concedidos pela amiga e professora Jessyka Samya. Tenho uma dívida de gratidão por seu estímulo constante desde que nos conhecemos durante o período de estágio supervisionado. Graças a seu apoio, pude ampliar minha visão não apenas sobre o curso e a pesquisa em História, mas também – e sobretudo – sobre o ensino da disciplina, que hoje se tornou uma das pautas que almejo defender. Meu reconhecimento se estende por toda a assistência prestada, desde a indicação de textos e livros até as conversas sempre enriquecedoras, que tanto contribuíram para a minha formação.

Agradeço ao Professor Davi Avelino pela orientação, não apenas neste trabalho, mas também no projeto PIBIC desenvolvido entre 2024 e 2025, que foi fundamental para a concepção e desenvolvimento desta pesquisa. Suas aulas – em especial as de Amazônia III – foram uma grande inspiração e o impulso decisivo que me levou a dedicar-me integralmente aos estudos sobre a Amazônia.

Meus sinceros agradecimentos também ao Professor Rafael Alê, cujo apoio e incentivo despertaram meu interesse pela pesquisa sobre a luta dos povos indígenas e me fizeram reconhecer sua agência, tanto no campo da historiografia quanto no contexto real e contemporâneo, durante a disciplina de História Indígena e do Indigenismo.

Por fim, registro minha gratidão a todos os docentes e colegas do Departamento de História que, direta ou indiretamente, contribuíram para este processo formativo.

## RESUMO

Este trabalho analisa as práticas educacionais implementadas pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI) entre 1962 e 1967, com foco na Região Norte do Brasil. Investiga-se como a educação escolar indígena, sob a gestão do SPI, funcionou como instrumento de um projeto estatal assimilacionista, visando a integração forçada dos povos originários à sociedade nacional e a formação de uma mão de obra subalterna para atender aos interesses de desenvolvimento econômico e ocupação territorial. A pesquisa, fundamentada na análise crítica de discurso e na abordagem micro-histórica, demonstra que, apesar do aparato disciplinar e do ideário civilizatório homogeneizante, as populações indígenas não foram meras receptoras passivas. Elas negociaram, resistiram e se apropriaram seletivamente da instituição escolar, utilizando-a como ferramenta de defesa de seus direitos e territórios, ao mesmo tempo em que mantinham e reforçavam seus sistemas próprios de conhecimento e identidade cultural em espaços de formação tradicional.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação; Indígena; SPI; Assimilacionismo.

## ASBTRACT

This work analyzes the educational practices implemented by the Indian Protection Service (SPI) between 1962 and 1967, focusing on the Northern Region of Brazil. It investigates how indigenous school education, under the management of the SPI, functioned as an instrument of an assimilationist state project, aiming at the forced integration of indigenous peoples into national society and the formation of a subordinate workforce to serve the interests of economic development and territorial occupation. The research, based on critical discourse analysis and a micro-historical approach, demonstrates that, despite the disciplinary apparatus and the homogenizing civilizing ideology, indigenous populations were not merely passive recipients. They negotiated, resisted, and selectively appropriated the school institution, using it as a tool to defend their rights and territories, while simultaneously maintaining and reinforcing their own systems of knowledge and cultural identity in spaces of traditional education.

**KEYWORDS:** Indigenous; Education; SPI; Assimilationism.

Em 2018, quando estávamos na iminência de ser assaltados por uma situação nova no Brasil, me perguntaram: “Como os índios vão fazer diante disso tudo?”. Eu falei: “Tem quinhentos anos que os índios estão resistindo, eu estou preocupado é com os brancos, como que vão fazer para escapar dessa”. A gente resistiu expandindo a nossa subjetividade, não aceitando essa ideia de que nós somos todos iguais.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2019, p. 31.

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

**FUNAI** – Fundação Nacional do Índio

**IR** – Inspeção Regional

**PI** – Posto Indígena

**SPI** – Serviço de Proteção ao Índio

**CNPI** – Conselho Nacional de Proteção aos Índios

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO 1 – DO DISCURSO À PRÁTICA: A MATERIALIZAÇÃO DO PROJETO EDUCACIONAL DO SPI O APARATO DA EDUCAÇÃO DO SPI... 15</b>	
1.1 A origem do serviço.....	15
1.2 A Educação como estratégia de integração .....	15
1.3 A ação do projeto educacional na região norte.....	17
<b>CAPÍTULO 2 – A INFLUÊNCIA DO DISCURSO INSTITUCIONAL NAS AÇÕES EDUCATIVAS DO SPI .....</b>	<b>22</b>
2.1 O processo de transição para a civilização .....	22
2.2 A prática do processo de civilização.....	23
2.3 As práticas do projeto educacional do SPI no âmbito nacional .....	24
<b>CAPÍTULO 3 – ENTRE O PRESCRITO E O PRATICADO: A EDUCAÇÃO INDÍGENA COMO REFLEXO DO IDEÁRIO DO SPI E SEUS DESDOBRAMENTOS PARA A EDUCAÇÃO INDÍGENA.....</b>	<b>27</b>
3.1 O projeto civilizatório do SPI e as estratégias indígenas de negociação e sobrevivência.....	27
3.2 Apropriação indígena da escola como instrumento de defesa.....	28
3.3 A manutenção da identidade.....	28
3.4 A resistência por meio da educação.....	30
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>33</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>36</b>
<b>FONTES DE PESQUISA.....</b>	<b>38</b>

## INTRODUÇÃO

A história da educação escolar indígena no Brasil é marcada por projetos de Estado que, sob o discurso de integração e civilização, buscaram sistematicamente assimilar os povos originários à sociedade nacional. Entre 1962 e 1967 – período de intensas transformações políticas e de consolidação de um ideário desenvolvimentista no país –, o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) consolidou-se como o principal executor dessa política assimilacionista, até sua extinção em 1967. Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo central analisar e problematizar as práticas educacionais implantadas pelo SPI, com foco na Região Norte, investigando suas implicações para os modelos educacionais destinados às populações indígenas e desvendando como essa educação esteve intrinsecamente ligada à construção da nacionalidade e à formação do trabalhador nacional.

Fundado em 1910, inicialmente como Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPILTN), o SPI tornou-se a instituição principal para a chamada “questão indígena” até sua substituição pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) em 1967<sup>2</sup>. Sua atuação, particularmente na Amazônia, esteve umbilicalmente vinculada a macroestratégias de ocupação territorial, como a “Marcha para o Oeste”, e a interesses econômicos ligados a períodos como o da borracha, castanha e a expansão da fronteira agrícola. Dentro desse contexto de expansão e ampliação de influência e sob a justificativa moralizante de “proteção” e tutela, a educação escolar indígena foi operacionalizada como um instrumento de Estado para a imposição da língua portuguesa, de hábitos laborais urbanos e de valores cívicos patrióticos, visando a integração forçada desses povos à sociedade nacional e sua subalternização dentro de uma lógica capitalista de trabalho. Este processo desenrolou-se em um contexto político turbulento, que culminaria com a ascensão do regime militar em 1964, período marcado por um nacionalismo exacerbado, pela elaboração de grandes obras sob o território indígena e por práticas autoritárias que reverberaram profundamente na política indigenista.

Por conseguinte, no que tange a historiografia que por décadas tratou do SPI tendeu a reproduzir uma visão da instituição como benevolente, uma narrativa que começou a ser gradativamente contestada a partir da redemocratização do país nos anos 1980 com a inovação de métodos e também pela abertura de arquivos públicos que guardavam diversas documentações sobre a sua atuação. Estudos críticos passaram a denunciar seu caráter

---

<sup>2</sup> LIMA, Antonio Carlos de Souza. Um Grande Cerco de Paz. Poder Tutelar, Indianidade e Formação do Estado no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 11.

violentamente assimilacionista, e esse movimento foi simultaneamente ampliado e aprofundado pelo crescimento da Nova História Indígena<sup>3</sup>. Pioneiros como Manuela Carneiro da Cunha, João Pacheco de Oliveira e João Manuel Monteiro contestaram a historiografia tradicional, que entendia os povos indígenas como sujeitos passivos, incapazes de produzir sua própria história, e passaram a iluminar suas formas de agência, resistência e negociação. Este trabalho dialoga diretamente com essas abordagens críticas, mas busca avançar e contribuir significativamente ao focar especificamente na educação formal como uma “tecnologia de controle”, articulando a análise documental de relatórios, decretos e ofícios do SPI com aportes teóricos que auxiliam na compreensão do projeto político-ideológico mais amplo do período.

Para guiar o desenvolvimento da pesquisa, foi estabelecido que o problema de pesquisa que orienta esta investigação reside, na complexidade e na contradição entre o discurso oficial do SPI, publicamente construído em torno da “defesa” e da “proteção” dos povos indígenas, e a realidade concreta de uma educação voltada para a assimilação cultural forçada e a construção de um perfil específico de trabalhador nacional.

Ainda mais, esta investigação busca não apenas refletir sobre as implicações das particularidades das políticas indigenistas na região norte, mas serve para compreender as raízes históricas de conflitos contemporâneos que envolvem a educação escolar indígena, a demarcação de terras e a luta por direitos. As atuais demandas por uma educação específica, diferenciada e bilíngue são, em grande medida, uma resposta crítica e uma rejeição ao modelo homogeneizador e assimilacionista que o SPI buscou implantar.

Por conseguinte, a estrutura do trabalho divide-se em três capítulos, além desta introdução e das considerações finais. O primeiro capítulo, “Do Discurso à Prática: A Materialização do Projeto Educacional do SPI”, traça a gênese e a evolução institucional do órgão, detalhando o aparato educacional por ele concebido e sua implementação na Região Norte, com ênfase na formação para o trabalho. O segundo capítulo, “A Influência do Discurso Institucional nas Ações Educativas do SPI”, aprofunda a análise do ideário civilizatório que orientava as práticas, examinando o processo de transição para a “civilização” e as estratégias de homogeneização cultural. Por fim, o terceiro capítulo, “Entre o Prescrito e o Praticado: A Educação Indígena como Reflexo do Ideário do SPI e seus Desdobramentos”, dedica-se a explorar as estratégias indígenas de negociação, resistência e sobrevivência, demonstrando

---

<sup>3</sup> CUNHA, Manuela Carneiro da. Introdução a uma História Indígena. In: CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). História dos Índios no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p. 9 – 24.

como a agência dos povos indígenas transformou a escola em um campo de luta e ressignificação, garantindo a permanência de suas identidades e culturas.

Diante da ampliação de escopo da História Social da Educação, este trabalho busca conjuntamente resgatar os mecanismos de resistência dos povos originários contra o projeto educacional do SPI na região Norte, destacando seus limites e desenvolvimento. Para aprofundar a análise das fontes, a pesquisa recorre a dois conceitos fundamentais: o “paradigma indiciário”, de Carlo Ginzburg (1999), e o “dispositivo”, de Michel Foucault (2000)<sup>4</sup>.

O paradigma indiciário, conforme Ginzburg<sup>5</sup>, consiste na análise de pistas mínimas e sutis que o poder utiliza para o controle social. No entanto, esse mesmo paradigma pode ser invertido para desvendar as estruturas ideológicas complexas de um sistema, como o capitalismo maduro, sem abandonar a ideia de totalidade. Já o conceito foucaultiano de “dispositivo” é entendido como uma rede heterogênea que engloba discursos, instituições, arquiteturas, leis e enunciados científicos e morais. Ao instrumentalizar esse conceito em conjunto com o paradigma indiciário, é possível analisar o SPI não como uma instituição monolítica, mas como uma complexa rede de poder que visava a assimilação e o controle dos indígenas.

Dessa forma, a combinação teórica permite não apenas decodificar os mecanismos desse dispositivo de poder, mas também iluminar as táticas de contestação, negociação e adaptação empregadas pelos povos originários. O objetivo final é revelar como, dentro e contra a estrutura imposta, estes reafirmaram sua autonomia e seus próprios projetos de educação. Essas ações de desvendar as agências tanto dos inspetores do SPI, quanto dos indígenas se faz necessário para aprofundar a complexidade de trás dos discursos presentes nos relatórios que foram utilizados como fontes. Nesse contexto, foi feito uma série de questionamentos em torno das documentações selecionadas buscando entender nas entrelinhas as motivações políticas, pessoais e mesmo coletivas em torno da educação enquanto forma de luta contra um projeto de cunho nacional para o estabelecimento de trabalhadores que ora fossem protetores das fronteiras, ora se tornassem agricultores.

Ademais, o indigenismo praticado pelo SPI usava a educação escolar como ferramenta para categorizar e constituir a identidade indígena conforme os interesses do Estado nacional.

---

<sup>4</sup> FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2000, p. 69 – 78.

<sup>5</sup> GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. Tradução de Carlos Catroppi. Barcelona – Espanha, 1999, p. 162.

O objetivo central das escolas era a chamada “integração”, um processo que submetia os povos indígenas à sociedade dominante<sup>6</sup>. Esse modelo educacional era análogo ao projetado para os trabalhadores rurais, que idealizava um cidadão “aperfeiçoado” pelos conhecimentos urbanos, mas confinado ao seu meio de origem. Esse ideário, baseado num suposto destino agrícola do país, era, na realidade, uma estratégia para que grupos agrários em ascensão conquistassem espaço no Estado e na sociedade civil.

---

<sup>6</sup> LIMA, Antonio Carlos de Souza. Um Grande Cerco de Paz. Poder Tutelar, Indianidade e Formação do Estado no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 16.

## **CAPÍTULO 1 – DO DISCURSO À PRÁTICA: A MATERIALIZAÇÃO DO PROJETO EDUCACIONAL DO SPI O APARATO DA EDUCAÇÃO DO SPI**

### **1.1 A origem do serviço**

O SPI foi criado em 20 de junho de 1910 pelo decreto nº 8.072, a instituição tinha a missão de pacificar, “proteger” os povos indígenas e de fundar núcleos de colonização usando mão de obra destes para expansão econômica e civilizatória. Originalmente chamada de Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN), ela foi rebatizada como SPI (Serviço de Proteção aos Índios) em 6 de janeiro de 1918, após a separação das duas funções pelo decreto Lei nº 3.454. Dentro desse contexto, o serviço se utilizou de diversos meios para que se fosse concretizar a “missão” de pacificação e integração das populações indígenas, dentre estes o campo da educação. A educação escolar para povos indígenas servia como um instrumento do Estado, sob a gestão do SPI, para promover sua integração forçada à sociedade nacional<sup>7</sup>.

Esta abordagem partia de uma visão positivista e liberal que hierarquizava as sociedades, considerando os indígenas como inferiores e em um estágio “pré-civilizatório”. Dessa forma, a escola não era um espaço apenas de reprodução de práticas cívicas, mas uma ferramenta para difundir a prática de “pacificação”, assimilar culturalmente e formar mão de obra, alinhada a um projeto de desenvolvimento nacional que frequentemente visava à liberação de suas terras para a expansão econômica – entre 1937 e 1940, sendo inicialmente vinculado ao Ministério da Guerra para atuar na proteção das fronteiras, contudo, em 1940, foi transferido para o Ministério da Agricultura, reorientando a política indigenista de uma estratégia de defesa territorial para um foco na integração econômica e ocupação de terras.

### **1.2 A Educação como estratégia de integração**

Dentro desse contexto, a educação e o trabalho eram vistos como pilares para disciplinar corpos e mentes, impondo novos valores, comportamentos e uma obediência cívica que servia aos interesses do Estado e das elites. No entanto, os indígenas não foram meros receptáculos passivos dessas políticas. Pelo contrário, estes se tensionaram as ações do SPI, reelaboraram

---

<sup>7</sup> LIMA, Antônio Carlos de Souza. O governo dos índios sob a gestão do SPI. In: CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). História dos Índios no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p. 155 – 172.

suas experiências e desenvolveram suas próprias pedagogias de resistência e sobrevivência<sup>8</sup>. Dessa forma, mesmo sob relações tensas e subalternas, construíram ativamente novos modos de ser indígena, interagindo e negociando seu lugar na história local e nacional, demonstrando uma agência histórica que reconfigura o processo como uma via de mão dupla, marcada tanto pelo controle estatal quanto pela resistência e adaptação cultural.

Administrativamente, o SPI esteve vinculado a diversos ministérios (Agricultura, Trabalho, Guerra e Interior), mudando de caráter conforme a pasta à qual era subordinado. Sua estrutura operacional era dividida em fases que iam do “isolamento” à “civilização”, nomeadas como postos de atração, pacificação, sedentarização e integração. A educação escolar foi um pilar central no projeto do SPI desde o seu decreto de criação<sup>9</sup>. O Art. 51 do decreto de 1910 já atribuía à segunda subdiretoria a função de criar escolas, administrar centros agrícolas e promover a integração econômica e social dos indígenas<sup>10</sup>. Posteriormente, o Decreto nº 736 de 1936 consolidou essa visão ao aprovar o Regulamento do SPI, prescrevendo medidas para a “nacionalização e incorporação” dos índios. O ensino previa escolas primárias e profissionais, com ênfase em higiene, exercícios físicos e militares, educação moral e cívica, e aplicações agrícolas e pecuárias, visando integrá-los economicamente e transformá-los em cidadãos produtivos e “civilizados”<sup>11</sup>.

Essas ações podem ser percebidas na prática por meio dos relatórios de inspetorias. O inspetor Bernadinho da Conceição do posto dos ticunas localizado na inspetoria regional 1 na região norte, relata sua viagem ao rio Curuçá. Durante a sua excursão para o relatório dos PI, Conceição destaca como estava se desenvolvendo o projeto de integração naquela região em que se concentravam grupos indígenas da etnia ticuna. Durante seu relato, o inspetor indica que a educação dos indígenas naquele posto se tornou insatisfatória, principalmente com a queda nas frequências, e em meio a menções sobre a ineficiência do ensino do posto, o inspetor aponta de forma sucinta, particularidades sobre os afazeres dos indígenas dentro destes postos:

---

<sup>8</sup> É importante destacar que estas análises em torno dos modos de resistências das populações indígenas, se deve a difusão da chamada “Nova História Indígena” na qual passaram a serem interpretados como sujeitos de sua própria história.

<sup>9</sup> LIMA, Antonio Carlos de Souza. Um Grande Cerco de Paz. Poder Tutelar, Indianidade e Formação do Estado no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 11.

<sup>10</sup> Câmara dos Deputados. Legislação Informatizada - Decreto nº 8.072, de 20 de junho de 1910 - Diário Oficial da União - Seção 1 - 24/6/1910, Página 4788 (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8072-20-junho-1910-504520-publicacaooriginal-58095-pe.html> acessado em: 28 de outubro de 2025.

<sup>11</sup> LIMA, Antonio Carlos de Souza. Um Grande Cerco de Paz. Poder Tutelar, Indianidade e Formação do Estado no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 12.

Ao passo que, no ano anterior, em que as aulas foram ministradas por mim, houve mais aproveitamento, gosto pela escola, uma frequência acrescida, aplicando os ensinamentos rurais infantis, como pequena agricultura, horticultura, conseguindo com os alunos da escola a importância de (CR\$ 15.000,00) quinze mil cruzeiros existentes no cofre da escola, para completar e ser aplicado em uma máquina de costura para as alunas da escola<sup>12</sup>.

Nessa passagem é possível notar que o aparato educacional era de suma importância para o desenvolvimento do projeto educacional. Esse projeto estava enraizado no contexto intelectual e político da época, marcado por teorias raciais e eugenistas que defendiam o “embranquecimento” da população e viam a mestiçagem como um entrave ao progresso nacional. A criação do SPI é situada como parte de uma engrenagem estatal destinada a integrar as regiões do Brasil e seus povos a um projeto de nação<sup>13</sup>. Na prática, as propostas educacionais foram se concretizando em iniciativas como o projeto das “escolas brasilíndias”, elaborado em 1947 pelo Conselho Nacional de Proteção aos Índios (CNPI). Este projeto propunha transformar os postos indígenas em núcleos educativos, inspirados no Escotismo e na Escola Nova<sup>14</sup>, com um currículo fortemente voltado para a formação cívica, moral e para o trabalho. O programa era altamente segmentado por gênero: para os homens, ensinava-se atividades silvícolas, agrícolas e militares; para as mulheres, educação doméstica, puericultura e trabalhos manuais. O objetivo declarado era a assimilação e a negação das diferenças culturais.

Apesar do projeto educacional possuir uma estrutura rígida em relação às práticas de integração, é importante ressaltar que não há evidências claras da implementação totalmente bem-sucedida deste curso específico em todos os postos. Apesar de todo o aparato pedagógico e político montado pelo SPI para impor um modelo homogeneizador de educação, houve constante resistência por parte dos povos indígenas. Essa resistência, que se manifestava na recusa à escola e a outros conselhos do órgão, forçava o SPI a rever suas estratégias continuamente.

### **1.3 A ação do projeto educacional na região norte**

É válido ressaltar que o projeto educacional do implantado pelo SPI sofreu diversas mudanças em relação ao projeto inicial, especificamente se tratando da região norte, este foi se

---

<sup>12</sup> Museu dos Povos Indígenas. Rio de Janeiro. Relatório. 1962. Caixa 53, Planilha 367, páginas 6 – 8. Disponível em:

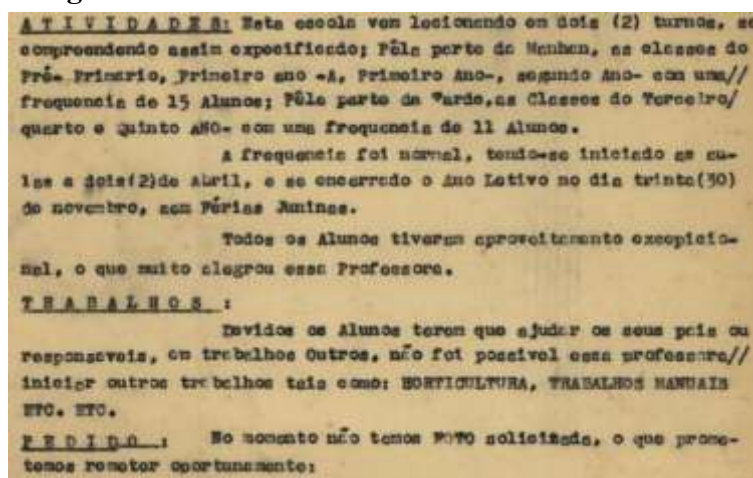
[https://www.docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=MI\\_Arquivistico&id=47991006595796&pagfis=355](https://www.docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=MI_Arquivistico&id=47991006595796&pagfis=355). Acesso em: 3 de set. de 2025.

<sup>13</sup> GAGLIARDI, José Mauro. O Indígena e a República. São Paulo: Editora Hucitec, 1989, p. 56 – 57.

<sup>14</sup> CAMPOS, Roselane Fátima; SHIROMA, Eneida Oto. O resgate da Escola Nova pelas reformas educacionais contemporâneas. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 80, n. 196, p. 483-493, 1999.

adequado principalmente ao contexto de exploração de mão de obra indígena. Segundo o autor Joaquim Rodrigues de Melo (2007)<sup>15</sup>, a política indigenista na Amazônia, especialmente no Estado do Amazonas, foi marcada pela utilização sistemática da força de trabalho indígena desde o período colonial, seja de forma compulsória ou por persuasão. No que se refere a práticas de persuasão e de assimilação, o projeto de educação é aplicado amplamente nas regiões da inspetoria regional 1, na imagem a seguir, é possível observar quais foram as atividades desenvolvidas no posto de São Marcos<sup>16</sup>:

**Figura 1:** Relatório das atividades do PI de São Marcos.



**Fonte:** Museu dos Povos Indígenas - Acervo Digital

Nesse relatório, é possível nota que a ação educacional era vista como fundamental para o aproveitamento das inspetorias. Uma das particularidades destas instituições era a preparação para o trabalho na horta (especificamente voltado para os homens) e os trabalhos manuais (para as mulheres). Distante de ser uma mera transmissão de conhecimentos básicos, a educação era concebida como uma ferramenta estratégica de transformação cultural, destinada a converter os povos indígenas por meio do patriotismo como “úteis” e “produtivos” para o Brasil que se estava passando por diversas reformulações em torno de sua estrutura política. Nesse contexto, as particularidades do projeto educacional do SPI na região da Amazônia se manifestaram de forma intensa, cristalizando-se em um modelo pedagógico marcado pela divisão sexual do trabalho e por uma visão utilitarista dos territórios e das populações nativas.

<sup>15</sup> MELO, Joaquim Rodrigues de. A política indigenista no Amazonas e o Serviço de Proteção aos Índios: 1910-1932. 2007. Dissertação (mestrado) – Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia – Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia, Universidade Federal do Amazonas, 2007 p. 66.

<sup>16</sup> Museu dos Povos Indígenas. Rio de Janeiro. Relatório. 1966. Caixa 56, Planilha 005, páginas 412. Disponível em: [https://www.docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=MI\\_Arquivistico&pagfis=3030](https://www.docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=MI_Arquivistico&pagfis=3030). Acesso em: 3 de set. de 2025.

De maneira específica, o desenvolvimento na região norte – como citado anteriormente – perpassou por diversas implicações em relação a força de trabalho indígena. Nesse sentido, a escolarização dos povos indígenas que emerge e se desenvolve com a implantação dos postos se torna uma forma de se moldar e transmitir a esta populações, formas de se substituir seus conhecimentos ou mesmo tomá-los por um conjunto de conhecimentos e práticas considerados superiores e necessários para a inserção subalterna do indígena na sociedade nacional. Dentro desse contexto, a própria localização dos postos indígenas era estratégica, frequentemente estabelecida às margens das fronteiras, próximas a grandes rios, próximo a seringais, núcleos urbanos incipientes ou futuras frentes de expansão. Assim, a escola era operada para “civilização” – um processo que, na prática, significava a aculturação forçada, a imposição do português como língua única, a catequese secular de valores patrióticos e hábitos de higiene, e, de forma crucial, a preparação para o trabalho assalariado ou para atividades econômicas complementares à economia regional<sup>17</sup>.

Uma das particularidades mais marcantes dessas instituições escolares, como bem apontado, era a separação das atividades por gênero. A preparação para o trabalho de agricultura era muito mais do que uma aula de agricultura, mas sim um manejo que era por vezes dissimulado para atender as demandas de projetos que tinham como objetivo a exportações de alimentos como banana, milho e mandioca<sup>18</sup>. Enquanto muitas comunidades indígenas da região dominavam complexos sistemas de manejo da floresta, como a agricultura, o SPI insistia no modelo da horta como símbolo de uma agricultura sedentária, racional e “produtiva” para abastecimento tanto dos postos quanto da exploração para os centros urbanos. A política de introdução de plantio em longa escala pelos postos do SPI visava a uma transformação do modo de vida indígena, moldando-o a um sujeito integrado ao Estado brasileiro e produtor comercial. Nesse sentido, buscava-se aprimorar a subsistência tradicional, baseada na caça, pesca e roças, pela introdução de formas de trabalho para a exploração de recursos naturais.

Dentro desse contexto, um dos objetivos centrais era criar o hábito do trabalho regular. O trabalho dentro dos postos e das áreas de abrangência das inspetorias, exigia um cuidado diário e metódico – como por exemplo, cuidar de plantações e gado –, inculcando uma noção de tempo e disciplina laboral que era estranha a muitos modos de vida indígenas,

---

<sup>17</sup> SILVA, Fernando. O Marquês de Pombal: O mestiço que proibiu a Língua Tupi. REVISTA ACADÊMICA DA LUSOFONIA, [S. l.], v. 1, n. 5, p. 1–6, 2024. DOI: 10.69807/2966-0785.2024.68. Disponível em: <https://revistaacademicadalusofonia.com/index.php/lusofonia/article/view/68>. Acesso em: 11 set. 2025.

<sup>18</sup> MELO, Joaquim Rodrigues de. A política indigenista no Amazonas e o Serviço de Proteção aos Índios: 1910-1932. 2007. Dissertação (mestrado) – Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia – Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia, Universidade Federal do Amazonas, 2007, p. 66 – 69.

tradicionalmente organizados em ciclos sazonais. Além disso, a produção da horta visava gerar excedentes comercializáveis. Esses excedentes poderiam ser vendidos ou trocados nas vilas próximas, integrando assim o posto à economia regional e ensinando noções incipientes de comércio e monetização. Tal prática estava intimamente ligada ao propósito de “fixar o índio à terra”, funcionando como um instrumento de sedentarização forçada. A lógica era a de que um homem dedicado ao cuidado de sua horta dificilmente se deslocaria, o que facilitava o controle administrativo e a chamada “pacificação”<sup>19</sup>.

Ademais, o currículo escolar era composto por disciplinas obrigatórias comuns a rapazes e moças, somadas às instruções escoteiras. No entanto, cada gênero tinha um conjunto de matérias específicas, refletindo os diferentes papéis que se esperava que cumprissem na sociedade. Os rapazes estudavam noções de “silvicultura”, atividades fluviais, agricultura, trabalhos manuais, moral e cívica, higiene e primeiros socorros. Já as moças tinham aulas sobre educação doméstica, trabalhos manuais, puericultura, moral e cívica, higiene e primeiros socorros. Todo o material didático era produzido de acordo com o programa estabelecido pela “tese da educação para os silvícolas”<sup>20</sup>.

O programa de educação formal do SPI se inspirava nos debates educacionais em voga no país, mas se adaptava a cada contexto local, incorporando as particularidades de cada povo indígena. Sua metodologia de ensino compartilhava objetivos comuns: promover o sentimento de patriotismo e os rituais cívicos, ensinar a ler e escrever a crianças e adultos, instruir em ofícios manuais, tarefas domésticas, agricultura, pecuária, além de hábitos de limpeza e higiene<sup>21</sup>. Nesse contexto, a experiência e a reflexão são fundamentais para a sabedoria, embora nem sempre sejam plenamente aproveitadas, assim, a Educação deve ser vista como um processo dinâmico<sup>22</sup> e por vezes conflituoso, que constrói os indivíduos envolvidos, revela seu contexto histórico e define suas posições, limitações e oportunidades. Em essência, Educação deve ser sinônimo de experiência, reflexão e sabedoria.

---

<sup>19</sup> LIMA, Antonio Carlos de Souza. Um Grande Cerco de Paz. Poder Tutelar, Indianidade e Formação do Estado no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1995.

<sup>20</sup> FERREIRA, Gilberto Geraldo. Educação formal para os índios: as escolas do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) nos postos indígenas em Alagoas (1940-1967). 2016. 223 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016, p. 47.

<sup>21</sup> OLIVEIRA, Priscila Enrique de. “Cada qual tem um pouco de médico e louco”: políticas de saúde e mediações culturais entre SPI (Serviço de Proteção aos Índios) e os indígenas. Campinas, SP, UNICAMP, 2011. (Tese Doutorado em História) p. 46.

<sup>22</sup> BENJAMIM, Walter. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7ª ed. São Paulo, Brasiliense, 1994.

A escola está carregada de intenções e planos, geralmente definidos por uma decisão política, o que gera uma desconexão entre o que se pretende ensinar e o que é de fato aprendido. Nenhum método garante eficácia total no aprendizado. O conflito principal não está nas técnicas de ensino ou na decisão política em si, mas na complexa relação entre quem ensina e quem aprende. Nesse contexto, a resistência indígena à escolarização e a outras orientações do SPI, como as de saúde, era um grande desafio para a instituição. Essa oposição forçava o Serviço a repensar constantemente suas estratégias<sup>23</sup>. A escola se tornou, portanto, um campo de confronto entre o aparato pedagógico e político do SPI e a memória cultural indígena, que preservava um conhecimento baseado em suas experiências históricas e nos anseios do presente. Sob essa ótica, indígenas e o SPI não tinham os mesmos objetivos em relação à educação formal, mas ambos reconheciam o poder e os impactos que esse tipo de ensino poderia gerar.

---

<sup>23</sup> OLIVEIRA, Priscila Enrique de. “Cada qual tem um pouco de médico e louco”: políticas de saúde e mediações culturais entre SPI (Serviço de Proteção aos Índios) e os indígenas. Campinas, SP, UNICAMP, 2011. (Tese Doutorado em História) p. 46.

## CAPÍTULO 2 – A INFLUÊNCIA DO DISCURSO INSTITUCIONAL NAS AÇÕES EDUCATIVAS DO SPI

### 2.1 O processo de transição para a civilização

Em primeiro plano, no que tange a historiografia sobre o SPI, que foi analisada foi possível perceber que existiu uma convergência sobre os ideais nacionalistas, desenvolvimentistas e civilizatórios, implantados que fundamentavam a atuação do órgão. O objetivo principal da instituição era “civilizar” as populações indígenas no Brasil por meio de ações educativas como o trabalho no campo e a educação escolar:

A linha de ação deste órgão e, conseqüentemente, de suas escolas deve ser analisada dentro dos princípios do positivismo que se traduziu na criação de uma política secularizada de atendimento aos indígenas, ou seja, o mesmo padrão da política catequizadora jesuítica.<sup>24</sup>

A integração dos indígenas à nação foi buscada principalmente por meio da educação cívica, que utilizava rituais patrióticos para consolidar as práticas nacionalistas. No Brasil, o SPI promoveu desde cedo eventos cívicos em suas escolas, inserindo datas como o “Dia do Índio” no calendário com o propósito de fortalecer o imaginário nacionalista brasileiro<sup>25</sup>.

A educação escolar implementada pelo SPI coexistia com outras práticas educativas, como o trabalho no campo e as ações na área da saúde. Em sala de aula, a prática pedagógica limitava-se à alfabetização e à transmissão de noções de higiene para homens e mulheres. Como citado no capítulo anterior, a formação no trabalho agrícola era destinada principalmente aos homens, cabendo às mulheres o aprendizado de culinária e de atividades de subsistência<sup>26</sup>. Todo esse ritual educativo estava orientado pela tentativa de transformar os indígenas em “cidadãos

---

<sup>24</sup> ALMEIDA, Fernando Augusto Azambuja de. A construção do processo escolar dos Terena da Aldeia Buriti-MS. Campo Grande, UCDB, 2012, p. 64. (Dissertação Mestrado em Educação).

<sup>25</sup> MENDONZA, Calos Alberto Casas. Nos olhos do outro: nacionalismo, agências indigenistas, educação e desenvolvimento, Brasil e México (1940-1970). Campinas, SP, UNICAMP, 2005. (Tese Doutorado em Ciências Sociais).

<sup>26</sup> Essa prática pode ser observada no relatório citado anteriormente no qual Pio de Carvalho Lima, Inspetor do SPI, destaca que as atividades educacionais mencionadas revelam uma preocupação com a instrução dos indígenas, ainda que em condições precárias. Durante a visita ao Posto Indígena “Lôbo D'Almada”, o relator participou das comemorações do 7 de setembro, ocasião em que discursou para os alunos da escola do posto e da escola distrital, incentivando-os a combater o analfabetismo e a se tornarem “homens instruídos e honrados” no futuro. No entanto, a infraestrutura da escola é criticada: o prédio necessita de reformas urgentes, com paredes danificadas, falta de assoalho (chão de barro batido) e condições anti-higiênicas. São solicitados recursos como um “serrotão” e uma “roladeira” para a produção de tábuas e melhorias no local, além de mobiliário adequado, como carteiras, mesa para o professor e estante para a biblioteca, bem como mapas didáticos. In: Museu dos Povos Indígenas. Rio de Janeiro. Relatório. 1962. Caixa 53, Planilha 367, páginas 6 – 8. Disponível em: [https://www.docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=MI\\_Arquivistico&id=47991006595796&pagfis=355](https://www.docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=MI_Arquivistico&id=47991006595796&pagfis=355). Acesso em: 3 de set. de 2025.

civilizados”. O ato pedagógico, nesse contexto, ignorava e negava os saberes tradicionais, justamente aqueles que haviam mantido os povos originários como grupos com experiências singulares. Suas especificidades culturais deveriam, assim, ceder lugar a uma história homogênea e nacional. Nesse sentido, a atuação educacional do SPI foi organizada de acordo com a criação dos Postos Indígenas nas Inspetorias Regionais.

## 2.2 A prática do processo de civilização

O cotidiano das escolas indígenas implementadas pelo SPI, na região norte, expressava concepções de educação assimilacionista, na medida em que as ações pedagógicas se revestiram de pensamentos e práticas para “promoção” do indivíduo indígena que era formado em grupo à categoria de “cidadão”<sup>27</sup>. O processo de aprendizagem naquele contexto abrangia a alfabetização, o cálculo, os trabalhos agropecuários, as prendas domésticas (para as mulheres) e os códigos de conduta que exaltavam a nação brasileira – todas práticas implementadas sob uma ótica assistencialista. As evidências indicam que a educação formal seguia os mesmos pressupostos teóricos e conceituais destinados aos demais brasileiros de baixo poder aquisitivo na zona rural. Dessa forma, a educação se constituía, paradoxalmente, tanto como um caminho hierárquico quanto uma possibilidade de mobilidade socioeconômica. Essa função contradizia os objetivos dos programas de educação rural, que, em tese, visavam fixar o homem no campo.

A iniciativa de criação de escolas pelos órgãos governamentais representou a institucionalização do ensino primário nas Aldeias e a implementação de um programa de educação laica para os povos indígenas, conforme estabelecido nos Regulamentos do SPI. Esta ação significou o Estado assumir uma função que, por séculos, havia sido exercida unicamente pela Igreja Católica Romana, embora esta última tenha mantido sua participação nos processos educacionais envolvendo as comunidades indígenas nas décadas subsequentes.

Seguindo as diretrizes do SPI, os conteúdos curriculares lecionados nas escolas indígenas eram idênticos aos das escolas rurais, promovendo a homogeneização e privilegiando saberes considerados “científicos” em contraste com os conhecimentos locais gerados a partir das vivências do dia a dia, os quais eram frequentemente desqualificados como lendários ou

---

<sup>27</sup> MENDONZA, Calos Alberto Casas. Nos olhos do outro: nacionalismo, agências indigenistas, educação e desenvolvimento, Brasil e México (1940-1970). Campinas, SP, UNICAMP, 2005. (Tese Doutorado em Ciências Sociais), p. 159.

folclóricos. Era comum que o ensino fosse conduzido por professoras que não possuíam qualificação apropriada, uma realidade também observada na educação oferecida à maior parte dos trabalhadores rurais daquela época.

Os currículos e programas funcionavam como um mecanismo significativo de ingerência estatal na educação, o que equivalia, em última análise, a uma intervenção na moldagem do perfil dos estudantes para a prática de uma cidadania alinhada com os interesses das classes dominantes. A educação formal possuía uma tendência à uniformização dos saberes, o que implicava selecionar quais conhecimentos seriam incorporados aos programas e currículos escolares, harmonizando-os com um Sistema Nacional de Educação. Os programas eram o veículo para a disseminação das perspectivas científicas de cada área do conhecimento, do estágio de desenvolvimento das ciências de origem e, ainda, da orientação que deveriam seguir ao serem transpostos para o ambiente escolar. De modo quase absoluto, os programas e currículos utilizados na educação pelo SPI rejeitavam a incorporação dos saberes indígenas como um componente do processo de ensino formal.

### **2.3 As práticas do projeto educacional do SPI no âmbito nacional**

Para exemplificar essa prática, é possível notar nas práticas pedagógicas também eram realizadas durante as celebrações do Dia do Índio, organizadas pelas Escolas do PI Irineu dos Santos e Pe. Alfredo Damaso no Nordeste<sup>28</sup>. Essas atividades eram intensamente caracterizadas por um conteúdo ideológico pautado em ideais “civilizatórios”, os quais também permeavam as ações em sala de aula. Um exemplo disso é um Ofício enviado por Raimundo Dantas Carneiro da IR4 ao chefe da Seção de Orientação e Assistência (SOA) do SPI, em resposta a um Memorando de março de 1958, que pedia a indicação de duas das “mais competentes professoras da IR” para participarem do Curso de Professoras Rurais em São Luís do Maranhão, sob a égide da Campanha Nacional de Educação Rural. O chefe da IR4 indicou Terezinha Wanderley e Maria de Lourdes Borges, professoras dos postos indígenas Padre Alfredo Damaso e Irineu dos Santos, respectivamente. Dessa forma, o “Dia do Índio” se transformava em um evento de cunho político. A visão educacional concebida para os povos indígenas permanecia sendo a de “civilizá-los”, o que significava educá-los para deixarem de ser índios, assumindo uma categoria transitória e genérica de “indígenas brasileiros”. Para o SPI, a condição de

---

<sup>28</sup> FERREIRA, Gilberto Geraldo. Educação formal para os índios: as escolas do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) nos postos indígenas em Alagoas (1940-1967). 2016. 223 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016, p. 53.

indígena e a “civilidade” eram conceitos incompatíveis; portanto, o conceito de educação formal estava praticamente restrito à transformação daqueles povos que passaram a ser denominados de “brasilíndios”, um termo cunhado por Darcy Ribeiro para designar a miscigenação entre povos africanos, europeus e indígenas que formaria grande parcela da sociedade brasileira<sup>29</sup>.

No final de 1939, Boaventura Ribeiro da Cunha, membro do CNPI, apresentou ao SPI uma proposta de mudança substancial no sistema de ensino para os povos indígenas no Brasil. Esta proposta incorporava elementos pedagógicos derivados dos métodos Montessori e da corrente pragmatista-instrumentalista do norte-americano John Dewey. O modelo de ensino era fundamentado no escotismo de Baden Powell, sugerindo um sistema de jogos e atividades baseadas em patrulhas escoteiras, com o intuito de despertar a emulação e a aprendizagem entre as crianças indígenas<sup>30</sup>. Embora essa linha de pensamento tenha influenciado escolas para indígenas no Brasil, no caso de Alagoas, a documentação consultada não revelou qualquer indício da aplicação desses métodos de ensino. A formação escolar que o SPI concebeu e implementou nas aldeias indígenas limitou-se à alfabetização e ao ensino básico, considerado suficiente para a assimilação dos códigos de sobrevivência em uma sociedade que estabeleceu regras consideradas “civilizadas” por meio de instituições como a Igreja Católica Romana, os cartórios e, principalmente, a escola. Estes eram espaços privilegiados para ensinar e aprender não apenas a ler e escrever, mas todo um conjunto de conhecimentos destinados a trabalhadores urbanos e rurais, numa tentativa de integrá-los a uma sociedade tal como era concebida a educação durante o Brasil republicano. A escola imaginada nas primeiras décadas do século XX tinha objetivos claros: preparar os alunos para que cada um se tornasse um homem forte, bom, instruído e trabalhador, útil a si mesmo, à sua família e ao seu país.

O caminho para essa formação era ensiná-los a cuidar da saúde e a desenvolver adequadamente as faculdades intelectuais. Os ideais educacionais propagados pelo SPI, em suas diferentes fases, integravam as atividades escolares em todos os Postos Indígenas do Brasil, porém, é fundamental as dinâmicas e a “capacidade” que cada Posto Indígena possuía de

---

<sup>29</sup> RIBEIRO, Darcy. O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo, Companhia da Letras, 1995. p. 56.

<sup>30</sup> FERREIRA, Gilberto Geraldo. Educação formal para os índios: as escolas do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) nos postos indígenas em Alagoas (1940-1967). 2016. 223 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016, p. 54.

traduzir a lógica geral em ações concretas no cotidiano dos alunos indígenas<sup>31</sup>. Outro aspecto fundamental para analisar as ações do órgão a partir dos PIs é a necessidade de considerar que cada povo indígena interagia de maneira singular com os processos educacionais formais. Isso torna evidente que, apesar da tentativa de homogeneização que ignorava suas histórias particulares e seus modos de vida, havia também uma discrepância entre os objetivos planejados e a realidade implementada.

---

<sup>31</sup> MENDONZA, Calos Alberto Casas. Nos olhos do outro: nacionalismo, agências indigenistas, educação e desenvolvimento, Brasil e México (1940-1970). Campinas, SP, UNICAMP, 2005. (Tese Doutorado em Ciências Sociais), p. 160.

## **CAPÍTULO 3 – ENTRE O PRESCRITO E O PRATICADO: A EDUCAÇÃO INDÍGENA COMO REFLEXO DO IDEÁRIO DO SPI E SEUS DESDOBRAMENTOS PARA A EDUCAÇÃO INDÍGENA**

### **3.1 O projeto civilizatório do SPI e as estratégias indígenas de negociação e sobrevivência**

Diante da análise feita a partir das fontes mencionadas anteriormente, é possível notar que a história da educação escolar indígena no Brasil do século XX, particularmente no contexto da atuação SPI, é marcada por uma profunda dissonância entre o projeto oficial prescrito e as realidades complexas e a ação dos povos que ele pretendia integrar a sociedade brasileira. Analisar esse período implica compreender a educação não como um fenômeno isolado, mas como um reflexo de um ideário civilizatório mais amplo, que via a escola como a principal alavanca para a assimilação dos povos originários à sociedade nacional.

No entanto, o que se observa na prática é um movimento muito mais rico e contraditório: longe de serem meros receptáculos passivos de políticas assimilacionistas, as populações indígenas negociaram, resistiram e se apropriaram seletivamente da instituição escolar, utilizando-a como uma ferramenta a mais em seu repertório de luta pela terra, pelo reconhecimento étnico e pela sobrevivência física e cultural<sup>32</sup>.

O ideário do SPI, herdeiro direto de uma tradição colonial e republicana, estava ancorado na premissa de que a falta de escola equivalia à incivilidade. Nessa perspectiva linear e evolucionista, “civilizar-se” significava, em última instância, deixar de “ser índio”. A escola era concebida como a porta de entrada exclusiva para o universo da cultura letrada, um espaço onde se ensinariam os valores da nacionalidade, os comportamentos considerados adequados para a vida em sociedade e as habilidades necessárias para a inserção no mercado de trabalho regional. O currículo, portanto, não se limitava à alfabetização e ao cálculo; ele era carregado de um forte conteúdo moral e cívico, que incluía o ensino de orações católicas, hinos patrióticos, danças folclorizadas como o Pastoril e, para as meninas, atividades domésticas como corte e costura. O objetivo último era a homogeneização cultural e a produção de uma mão de obra subalterna, mas “integrada”. No entanto, a implementação desse projeto esbarrava em uma realidade social, política e cultural muito mais complexa.

---

<sup>32</sup> LEIVAS, P. G. C.; RIOS, R. R.; SCHÄFER, G. Educação escolar indígena no direito brasileiro: do paradigma integracionista ao paradigma do direito à uma educação diferenciada. Revista da AJURIS - Qualis A2, [S. l.], v. 41, n. 136, 2014. Disponível em: <https://revistadaajuris.ajuris.org.br/index.php/REVAJURIS/article/view/366>. Acesso em: 11 set. 2025, p. 373 – 377.

### **3.2 Apropriação indígena da escola como instrumento de defesa**

Em primeiro lugar, a própria estrutura do SPI era frágil, marcada pela carência de recursos, pela falta de materiais pedagógicos, pela precariedade das instalações físicas e por denúncias de corrupção. A formação dos professores, muitas vezes recrutados localmente e com laços de parentesco com as elites políticas regionais, nem sempre se coadunava com o discurso oficial, e o cotidiano das escolas era profundamente influenciado pelas dinâmicas e conflitos locais. A distância entre a capital federal, de onde partiam as diretrizes, e os postos indígenas no interior do país era abismal, resultando em uma aplicação irregular e adaptada das normas.

É neste hiato entre o prescrito e o praticado que a agência indígena se torna visível. Para as populações indígenas, a escola não era percebida simplesmente como um instrumento de dominação, mas também como um campo de negociação. Em um contexto de disputas territoriais acirradas e de negação sistemática de seus direitos, o acesso à leitura e à escrita tornou-se uma ferramenta estratégica. As lideranças indígenas compreenderam que, para travar lutas burocráticas junto ao Estado, para enviar ofícios, para entender documentos e para reivindicar seus direitos perante as instâncias oficiais, era fundamental dominar os códigos da sociedade envolvente. As viagens de lideranças à capital federal, que ocorriam desde o final do século XIX, foram experiências que evidenciaram a necessidade desse letramento para navegar na complexa máquina estatal. Dessa forma, a escolarização passou a ser vista por muitos como um mal necessário, um conhecimento instrumental que poderia ser mobilizado em prol da defesa coletiva.

### **3.3 A manutenção da identidade**

Paralelamente à experiência escolar, e de forma absolutamente central para a manutenção da identidade étnica, operavam os processos formativos tradicionais. Entre os povos do Nordeste, por exemplo, o autor Gilberto Geraldo Ferreira (2016), analisa como os ritos como o Toré e, sobretudo, o Ouricuri, funcionavam como o verdadeiro esteio da indianidade<sup>33</sup>. Ferreira destacou que o Ouricuri, em particular, era um espaço sagrado, secreto e de formação exclusivamente indígena. Enquanto a escola pretendia homogeneizar, o Ouricuri afirmava a diferença. Enquanto a escola hierarquizava o saber pelo diploma, no Ouricuri a

---

<sup>33</sup> FERREIRA, Gilberto Geraldo. Educação formal para os índios: as escolas do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) nos postos indígenas em Alagoas (1940-1967). 2016. 223 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016, p. 88.

hierarquia era estabelecida pela revelação do sagrado e pela ancestralidade. A liderança política e religiosa não dependia da alfabetização, mas do conhecimento tradicional e da conexão com os encantados.

Por conseguinte, essa coexistência criava um cenário de tensão formativa. De um lado, a escola, com seu horário rígido, sua disciplina e seu conteúdo que desvalorizava as culturas indígenas. De outro, o Ouricuri, com seus rituais noturnos realizados às escondidas da sociedade regional, sua pedagogia baseada na oralidade, na memória coletiva e na experiência direta com o sagrado. Muitas vezes, esses rituais eram praticados na surdina, com os cantos marcados em caixas de fósforo, longe dos olhos dos não indígenas, em um verdadeiro ato de resistência silenciosa. Este não era um sincretismo pacífico, mas uma convivência tensa e estratégica. A rede de contatos entre diferentes povos indígenas foi um fator crucial para o fortalecimento dessas práticas tradicionais e para a própria afirmação étnica. Longe de estarem isolados, grupos de diferentes regiões do Nordeste mantinham intercâmbios, visitas e alianças. Através dessas “redes”, compartilhavam experiências, reforçavam rituais e coordenavam estratégias comuns de reconhecimento perante o SPI<sup>34</sup>. O que alguns pesquisadores chamaram de “etnogênese” ou “ressurgimento étnico” foi, na verdade, um processo contínuo de reelaboração identitária, no qual o aprendizado e o reaprendizado de rituais desempenharam um papel fundamental. O Toré, por exemplo, tornou-se um símbolo visível da indianidade, um código ritual que podia ser apresentado para fora, demarcando fronteiras étnicas. Já o Ouricuri, pelo seu caráter secreto, era o espaço da afirmação “para dentro”, o núcleo duro da identidade grupal, que garantia a coesão e a continuidade cultural mesmo nos períodos de maior repressão.

A atuação do Estado, portanto, produziu um efeito paradoxal. Ao tentar impor a escola como instrumento de assimilação, inadvertidamente forneceu aos indígenas uma ferramenta para lutar por seus direitos de forma mais eficaz. Ao mesmo tempo, a pressão assimilacionista fortaleceu a resistência e a valorização dos espaços de formação tradicional. O Ouricuri, longe de ser uma relíquia estática do passado, mostrou-se um espaço dinâmico, capaz de se adaptar às novas conjunturas e de incorporar as questões do presente. Era nele que se tomavam decisões políticas, que se analisavam as ameaças externas e que se buscava orientação espiritual para as lutas pela terra. Ele funcionava como um “complexo formativo” que fornecia um programa simbólico e prático para a organização social e a resistência étnica.

---

<sup>34</sup> Idem. 2016, p. 90 – 91.

A visão paternalista do SPI, que pretendia proteger os indígenas para depois integrá-los, via a educação formal como um presente civilizatório<sup>35</sup>. No entanto, na prática, a relação era de negociação e, por vezes, de confronto. Os indígenas não rejeitaram a escola em bloco, mas a subordinaram às suas próprias necessidades e projetos. Eles percebiam a escola como importante para a vida no mundo dos “brancos”, para o acesso ao trabalho assalariado e para a defesa de seus interesses. Essa dualidade era uma estratégia de sobrevivência sofisticada.

Os relatos de indígenas que vivenciaram esse período refletem essa ambiguidade. De um lado, expressam o arrependimento por não terem tido acesso à escola e o desejo de que seus filhos estudassem, reconhecendo o valor instrumental da educação formal<sup>36</sup>. De outro, enfatizam a força e a centralidade da “doutrina” tradicional, aprendida no Ouricuri, que era considerada uma formação tão ou mais importante quanto a escolar. Um pajé, mesmo se declarando “analfabeto de vez”, afirmava com orgulho ser “formado” na doutrina de seus ancestrais, destacando que, no espaço sagrado, seu conhecimento era soberano, sobrepondo-se a qualquer titulação acadêmica.

### **3.4 A resistência por meio da educação**

Em última análise, a educação indígena no período do SPI foi um palco onde se travou uma batalha mais ampla pelo significado de “ser índio” no Brasil moderno. O Estado, através do órgão indigenista, prescrevia um caminho único, linear e assimilacionista. Na prática, porém, as populações indígenas demonstraram uma notável capacidade de agentes, transformando um instrumento potencial de dominação em mais uma arena de luta<sup>37</sup>. Eles frequentaram as escolas do SPI, mas fizeram-no sem renunciar a seus próprios sistemas de conhecimento e de seus espaços sagrados de formação. A educação que emergiu desse processo não foi nem a pura reprodução do ideário do SPI, nem a mera conservação de um tradicionalismo imutável. Foi, sim, o resultado de uma complexa negociação histórica, na qual os povos indígenas, entre avanços e recuos, tensionamentos e apropriações, souberam construir e reconstruir suas identidades, articulando, de forma criativa e resistente, a letra da escola com a voz dos seus ancestrais.

---

<sup>35</sup> FERREIRA, Gilberto Geraldo. Educação formal para os índios: as escolas do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) nos postos indígenas em Alagoas (1940-1967). 2016. 223 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016, p. 92.

<sup>36</sup> Idem. 2016, p. 93.

<sup>37</sup> ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Metamorfoses indígenas: identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro. 2ª ed. Rio de Janeiro, FGV, 2013, p. 303.

Este processo histórico demonstra que a educação para os povos indígenas nunca pode ser compreendida como uma simples transposição de modelos externos. Ela é, antes de tudo, um campo de forças, um espaço de conflito e de criação, onde o prescrito pelas políticas oficiais é constantemente desafiado, ressignificado e reinventado pelas práticas e pelos projetos de futuro das próprias comunidades. A ambiguidade formativa da escola não foi uma mera disfuncionalidade do sistema, mas a expressão concreta de uma resistência cultural que, ao longo do século XX, permitiu a esses povos não apenas sobreviver, mas se reafirmar como sujeitos de sua própria história<sup>38</sup>.

O relatório da aldeia de Cuntão, de maio de 1967, oferece um retrato vívido e concreto desse complexo processo de negociação cultural em torno da educação indígena<sup>39</sup>. Nele, vemos a materialização da política educacional do SPI em ação: a nomeação de professores, a abertura de escolas, o ensino do português e a tentativa de integrar as comunidades indígenas ao universo cultural nacional.

A professora inicial, Sebastiana Torretas, representava o modelo tradicional de ensino externo, um agente do Estado incumbido de levar a “instrução” à aldeia. No entanto, a transição para Arcemo Ramos, um jovem nascido e criado em Cuntão, revela que frequentemente negligenciada nesse processo. Arcemo não era um sujeito passivo. Apesar de não ter tido uma educação formal completa, ele “sempre aproveitava qualquer oportunidade” e já dominava operações matemáticas básicas antes mesmo do curso oficial. Sua nomeação como professor simboliza a apropriação indígena do instrumento escolar. A escola, que em tese seria um aparelho de assimilação, tornava-se, nas mãos de Arcemo, um espaço mediado por um membro da própria comunidade.

A atuação do missionário Haroldo Burns e sua esposa Miriam, auxiliando o professor e os alunos, introduz outra camada de profundidade. A educação não era promovida apenas pelo Estado, mas também por agentes religiosos, cujo objetivo declarado era duplo: aclimatar o povo à “cultura diferente que já existe em redor deles” e facilitar o acesso à “mensagem de Deus da Bíblia”. Este relatório explicita como os projetos civilizatório, nacional e evangelizador frequentemente se entrelaçavam, constituindo uma frente ampla de pressão assimilacionista. No entanto, o fato de Arcemo se deslocar periodicamente para Boa Vista para continuar sua

---

<sup>38</sup> MONTEIRO, John Manuel. Os desafios da História Indígena. In: A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1 e 2 graus. Brasília, MEC/Mari/Unesco, 1995, p. 223.

<sup>39</sup> Museu dos Povos Indígenas. Rio de Janeiro. Relatório. 1967. Caixa 57, Planilha 395, páginas 65. Disponível em: [https://app.docvirt.com/MI\\_Arquivistico/pageid/6833/search/%22Cunt%C3%A3o%22](https://app.docvirt.com/MI_Arquivistico/pageid/6833/search/%22Cunt%C3%A3o%22). Acesso em: 3 de set. de 2025.

formação, retornando depois à sua aldeia, ilustra uma agência ativa. Este não estava apenas recebendo instrução; estava se capacitando para, em seguida, reinserir esse conhecimento no contexto de sua comunidade, um ato que, em si, já é uma forma de ressignificação.

A esperança expressa por Burns de que a escola preparasse o povo para “enfrentar os problemas em aclimatar com a cultura diferente” é particularmente reveladora. Ela reconhece, ainda que de forma enviesada, que o contato não era pacífico, mas gerava “problemas”. A educação era vista como a ferramenta para gerir esse conflito de forma ordenada, orientando a assimilação. Contudo, o que ocorria na prática, como demonstra a análise mais ampla do período, era que os indígenas como Arcemo e os alunos de Cuntão não estavam simplesmente se aclimatando a uma cultura externa. Eles estavam, sim, engajados em um processo de “aclimatação” seletiva, no qual aprendiam os códigos da sociedade nacional – a “letra da escola” – sem, necessariamente, abdicar de seu lugar de fala e de seus referenciais culturais internos.

Dessa forma, a experiência de Cuntão corrobora a ideia de que a educação indígena sob o SPI foi um palco de batalha pelo significado de “ser índio”. A escola de Fernão Dias não era um vácuo cultural. Era um espaço onde o currículo oficial, ministrado por um professor indígena, era filtrado pelas experiências, pela língua materna (evidenciada pela dificuldade de um quarto dos alunos com o português) e pelos sistemas de conhecimento pré-existentes. A “notável capacidade de agentes” dos indígenas se manifestava justamente nessa habilidade de frequentar a escola do SPI sem renunciar a seus próprios saberes. Eles não eram tabulas rasas; eram sujeitos históricos que incorporavam elementos novos a um universo cultural dinâmico e resiliente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo empreendido ao longo deste trabalho permitiu compreender a educação escolar promovida pelo SPI entre 1962 e 1967 não como um empreendimento isolado, mas como parte integrante e fundamental de um projeto político mais amplo de Estado. Nesse sentido, o projeto de caráter assimilacionista e integracionista, visava à constituição de uma nacionalidade homogênea e à formação de uma força de trabalho subalterna, alinhada aos interesses de desenvolvimento econômico e de ocupação territorial, notadamente na Região Norte do país.

A compreensão de uma pedagogia da “assimilação” no SPI só se sustenta se ignorarmos a agência dos povos indígenas. Eles não foram passivos; pelo contrário, interagiram e ressignificaram as iniciativas educacionais, o que resultou em avanços e recuos nas políticas do serviço durante seus 57 anos. Foi justamente a partir do conceito de “indianidade” que nossa pesquisa analisou essa relação complexa dos indígenas com o Estado, mediada pelo SPI e suas escolas, ainda que suas resistências não se configurassem como atos de autonomia plena

Nesse contexto, o discurso oficial de “civilização” escondia uma prática educacional voltada para a aculturação forçada. A escola indígena do SPI operou como uma ferramenta de controle, um mecanismo disciplinar que buscava inculcar a língua portuguesa, valores cívicos patrióticos, hábitos de higiene e, sobretudo, uma ética de trabalho regular e sedentária.

O currículo, rigidamente segmentado por gênero e centrado em atividades agrícolas para os homens e domésticas para as mulheres, visava transformar os indígenas em “brasilíndios” – cidadãos produtivos e integrados à economia nacional, mas culturalmente desenraizados.

No entanto, a investigação revelou que a implementação deste projeto não foi linear nem totalmente bem-sucedida. A histórica “dissonância entre o prescrito e o praticado” manifestou-se com clareza no contexto do SPI. A fragilidade institucional do órgão, a escassez de recursos, a precariedade das escolas e a formação insuficiente dos professores criaram fissuras no aparato assimilacionista. Foi nessas frestas que a agência indígena se fez presente, desafiando a visão dos povos nativos como meros receptáculos passivos das políticas de Estado.

Como evidenciado, as populações indígenas negociaram, resistiram e se apropriaram seletivamente da instituição escolar. A frequência às aulas não significou, necessariamente, a aceitação passiva do projeto de integração. Pelo contrário, as lideranças perceberam no letramento uma ferramenta estratégica para defender seus direitos, territórios e interesses perante a complexa máquina estatal. Paralelamente, a manutenção e o fortalecimento de espaços

formativos tradicionais e secretos, como o Ouricuri no Nordeste, funcionaram como esteios da identidade étnica, garantindo a transmissão de saberes ancestrais e a coesão comunitária frente à pressão assimilacionista.

O caso concreto da escola na aldeia de Cuntão, com a nomeação do professor indígena Arcemo Ramos, simboliza essa complexa dinâmica. A escola, um instrumento concebido para a assimilação, passou a ser mediada por um membro da comunidade, tornando-se um campo de negociação cultural. Este exemplo corrobora a tese de que a educação indígena sob o SPI foi um palco de lutas pelo significado de “ser indígena”, onde o projeto homogeneizador do Estado foi constantemente desafiado, ressignificado e reinventado.

Em última instância, este trabalho buscou contribuir para a compreensão das raízes históricas de questões ainda candentes no presente. As tensões em torno de uma educação escolar indígena específica e diferenciada, que respeite e valorize os saberes tradicionais, são herdeiras diretas do modelo assimilacionista implantado pelo SPI. Compreender a historicidade desse processo é fundamental para se pensar políticas educacionais que, ao contrário das que foram analisadas, não visem a integrar os povos indígenas à força em um projeto nacional único, mas sim a garantir seu direito à diferença, à terra e a construir seus próprios projetos de futuro. A resistência e a capacidade de agência demonstradas pelos povos indígenas ao longo do período aqui estudado são um testemunho poderoso de que a educação pode ser, simultaneamente, um campo de dominação e um espaço de liberdade e luta. Ademais a educação formal exerceu um papel de duplo significado para os povos indígenas.

Por um lado, atendia aos interesses do órgão tutor, servindo como um instrumento de assimilação à sociedade nacional. Por outro, foi transformada pelas comunidades em um espaço de reivindicação, onde memórias e tradições. Essa dinâmica ambígua encontra ressonância no pensamento de João Pacheco de Oliveira Filho (1988), que argumenta ser necessário desenvolver “[...] uma teoria sobre os fundamentos internos da dominação, evidenciando a forte e íntima articulação que criam entre si as instituições nativas e as instituições coloniais”. Oliveira adverte contra visões reducionistas, destacando que o processo de dominação não é uma relação de sujeição absoluta, pois “o polo dominado não desempenharia também uma função ativa, reinterpretando, selecionando e remanejando as pressões que recebem do polo dominante”. Segundo ele, “a forma e a função concreta que (a dominação) assume decorre de virtualidades (existência real, lacunas ou ambiguidades) das próprias instituições nativas, aproveitadas no interesse de reforçar o poder de indivíduos ou grupos situados no polo dominado”.

Essa perspectiva, que reconhece a agência dos povos indígenas mesmo em contextos assimétricos, foi uma característica observada na atuação do SPI. A educação escolar, juntamente com a saúde e a terra, consolidou-se como uma das principais pautas de reivindicação indígena ao longo do século XX. A educação instituída pelo órgão foi, portanto, uma experiência paradoxal: entendida como necessária para a vida contemporânea e, ao mesmo tempo, utilizada pelo Estado como um mecanismo eficaz para a mudança cultural e a inserção na sociedade nacional. A tensão inerente a esse projeto tornou-se incontornável na segunda metade do século XX, quando os próprios indígenas passaram a reivindicar, de forma explícita, uma Educação “específica” e “diferenciada”.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Fernando Augusto Azambuja de. **A construção do processo escolar dos Terena da Aldeia Buriti-MS**. Campo Grande, UCDB, 2012.
- ALMEIDA, Maria Celestino de. **Os índios na História do Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2010.
- ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Metamorfoses indígenas: identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro**. 2ª ed. Rio de Janeiro, FGV, 2013, p. 303.
- BENJAMIM, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7ª ed. São Paulo, Brasiliense, 1994.
- BRITO, Edson Machado de. **A educação Karipuna do Amapá no contexto da educação escolar indígena diferenciada na aldeia do Espírito Santo**. 2012. 184 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.
- CAMPOS, Roselane Fátima; SHIROMA, Eneida Oto. **O resgate da Escola Nova pelas reformas educacionais contemporâneas**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 80, n. 196, p. 483-493, 1999.
- CUNHA, Manuela Carneiro (Organizadora). **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Cia das Letras, 1994.
- FERREIRA, Gilberto Geraldo. **Educação formal para os índios: as escolas do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) nos postos indígenas em Alagoas (1940-1967)**. 2016. 223 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.
- FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **Memórias do SPI: textos, imagens e documentos sobre o Serviço de Proteção aos Índios (1910-1967)**. Rio de Janeiro: Museu do Índio, 2011.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.
- GAGLIARDI, José Mauro. **O Indígena e a República**. São Paulo: Editora Hucitec, 1989.
- GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. Tradução de Carlos Catroppi. Barcelona – Espanha, 1999.

LEIVAS, P. G. C.; RIOS, R. R.; SCHÄFER, G. **Educação escolar indígena no direito brasileiro: do paradigma integracionista ao paradigma do direito à uma educação diferenciada**. Revista da AJURIS - Qualis A2, [S. l.], v. 41, n. 136, 2014.

LIMA, Antônio Carlos de Souza. **O governo dos índios sob a gestão do SPI**. In: CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). História dos Índios no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p. 155-172.

LIMA, Antonio Carlos de Souza. **Um Grande Cerco de Paz. Poder Tutelar, Indianidade e Formação do Estado no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1995.

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

MONTEIRO, John Manuel. **Os desafios da História Indígena. In: A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1 e 2 graus**. Brasília, MEC/Mari/Unesco, 1995.

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

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

SILVA, Fernando. **O Marquês de Pombal: O mestiço que proibiu a Língua Tupi**. REVISTA ACADÊMICA DA LUSOFONIA, [S. l.], v. 1, n. 5, p. 1–6, 2024. DOI: 10.69807/2966-0785.2024.68. Disponível em: <https://revistaacademicadalusofonia.com/index.php/lusofonia/article/view/68>. Acesso em: 11 set. 2025.

## FONTES DE PESQUISA

### Acervos digitais

Museu dos povos indígenas:

Relatório. 1967. Caixa 57, Planilha 395, páginas 65.

Relatório. 1962. Caixa 53, Planilha 367, páginas 6 – 8.

Relatório. 1966. Caixa 56, Planilha 005, páginas 412.