

CULTURA ESCOLAR E ESCOLAS INDÍGENAS DE DOURADOS-MT NO SÉCULO XX: O ENCONTRO ENTRE CULTURAS

CULTURE AND INDIGENOUS SCHOOLS OF DOURADOS-MT IN THE TWENTIETH CENTURY: THE MEETING BETWEEN CULTURES

Cristiane Pereira Peres¹
Alessandra Cristina Furtado²

Resumo

O artigo propõe uma abordagem acerca da cultura escolar das escolas indígenas, a conhecer, a “escola da missão”, Escola Primária General Rondon e, a “escola do posto”, Escola Francisco Ibiapina, que foram criadas e instaladas em Dourados-MT pela Missão Evangélica Caiuá (MEC) na primeira metade do século XX. O ensino ministrado nessas escolas indígenas manteve uma base religiosa, de fé protestante, que buscou construir uma cultura escolar por meio de práticas religiosas e cívicas, objetivando “civilizar”, integrar e converter os indígenas das etnias Guarani, Kaiowá e Terena ao cristianismo e prepará-los para o trabalho, em específico, o trabalho agrícola. Para compreender a escola enquanto produtora de cultura e de interações sociais, que constroem a cultura escolar e as representações, o estudo ancorou-se em autores como Dominique Julia (2001), André Chervel (1990), Antonio Viñao Frago (2000, 1995, 1998) e Roger Chartier (1990). Resultados apontaram que as práticas utilizadas pelos missionários no ensino ministrado nas escolas indígenas demonstram que a cultura escolar que foi sendo construída por meio das relações sociais, culturais e educacionais, não representava os indígenas, mas buscava impor uma nova maneira de viver e compreender o espaço e o tempo. Assim, os indígenas enquanto agentes sociais e culturais no espaço escolar e social, foram contribuindo com a formação da cultura escolar, negando, assimilando e ressignificando as práticas educacionais.

Palavras-Chave: Escolas Indígenas. Cultura Escolar. Práticas. Representações.

Abstract

The article proposes an approach about the school culture of the indigenous schools, namely, the “mission school”, General Rondon Primary School and the “post school”, Francisco Ibiapina School, which were created and installed in Dourados-MT by Caiuá Evangelical Mission (MEC) in the first half of the twentieth century. The teaching given in these indigenous schools maintained a religious, Protestant faith base that sought to build a school culture through religious and civic practices, aimed at “civilizing”, integrating and converting the Guarani, Kaiowá and Terena Indians into Christianity and preparing them for work, in particular, agricultural work. To understand the school as a producer of culture and social

¹ Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação (PPGedu), pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Possui experiência de pesquisa nas temáticas relacionadas à História, Educação, História da Educação, Diversidade Étnica e Cultural, Educação Escolar Indígena, e Ensino e Inclusão. cristiapereira@hotmail.com

² Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (2007). Atualmente é professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados. Investiga temas ligados à História, História da Educação, Instituições Escolares, Formação Docente, Escola Normal e Educação Comparada. Líder do GEPHEMES (Grupo de Estudo e Pesquisa em História da Educação, Memória e Sociedade), desde 2010. alessandra_furtad@yahoo.com.br

interactions that build the school culture and the representations, the study was based on authors such as Dominique Julia (2001), André Chervel (1990), Antonio ViñaoFrago (2000, 1995, 1998) and Roger Chartier (1990). Results pointed out that the practices used by the missionaries in teaching in the indigenous schools show that the school culture that was being built through social, cultural and educational relations did not represent the indigenous, but sought to impose a new way of living and understanding the space. And the time. Thus, the natives as social and cultural agents in the school and social space, were contributing to the formation of school culture, denying, assimilating and resignifying educational practices.

Keywords: Indigenous Schools. School Culture. Practices. Representations.

INTRODUÇÃO

As discussões epistemológicas acerca do conceito de cultura escolar passaram a ter maior ênfase a partir dos anos de 1990, quando, então, passa a analisar a escola enquanto transmissora e produtora de cultura. Cabe salientar que as discussões teórico-metodológicas sobre a temática abordada se torna possível com as contribuições da nova historiografia educacional que passou a ser produzida no Brasil, em meados da década de 1980, com os aportes da Nova História Cultural, “que recusa à antiga história das ideias” (CHARTIER, 1990, p. 174). Isso acabou possibilitando investigações sobre novos temas, a partir das análises de novas fontes de pesquisa, que contribuem com a escrita da/cultura escolar, permitindo investigar o cotidiano escolar por meio de suas práticas, que colabora com a construção da cultura da instituição e dos sujeitos. Nesse viés, “a cultura escolar pode ser definida como um conjunto de ideias, princípios, critérios, normas e práticas sedimentadas ao longo do tempo das instituições educativas” (VINÃO FRAGO, 2000, p. 100).

O estudo aqui proposto incide em uma abordagem acerca da cultura escolar das escolas indígenas, a saber, a “escola da missão”, Escola Primária General Rondon, e a “escola do posto”, Escola Francisco Ibiapina, criadas e instaladas em Dourados-MT pela Missão Evangélica Caiuá (MEC) na primeira metade do século XX.

Para tanto, recorreu-se à bibliografia ligada à cultura escolar, às disciplinas escolares, à representação, à história de Dourados e região e à educação para os indígenas. Os documentos elegidos como fontes de pesquisa são documentos do Posto Indígena Francisco Horta e da Missão Evangélica Caiuá, consultados nos arquivos do Museu do Índio do Rio de Janeiro. A saber, entre os documentos analisados, nesse estudo, mais precisamente os das décadas de 1960 e 1970, estão: relatórios das atividades realizadas no Posto Indígena Francisco Horta, provas e conteúdos ministrados, relatórios semestrais das escolas e, também, atas de reuniões e atividades pedagógicas.

A primeira parte do texto apresenta, sem ser exaustiva, a história das escolas em estudo; na segunda parte, é discutida a cultura escolar das escolas indígenas construídas a partir de suas práticas e representações, e, para finalizar, são expostas as considerações acerca do estudo desenvolvido.

1. História da Escola Primária General Rondon e da Escola Francisco Ibiapina

As escolas em estudo foram criadas e consolidadas na Reserva Indígena de Dourados (RID) mais precisamente nos anos vinte do século passado. Já a RID foi criada no ano de 1917 pelo Decreto nº 404 de 3 de setembro, tendo uma extensão territorial de 3.539 hectares, que foi e é povoada pelas etnias Guarani, Kaiowá e Terena (LOURENÇO, 2007).

Passados alguns anos da criação da Reserva, foi fundada, em 1928, a Missão Evangélica Caiuá, que de início manteve contatos com os indígenas das etnias Guarani e Kaiowá. Entre os fundadores da Missão estavam os missionários americanos, o reverendo Alberto Sidney Maxwell e sua esposa Sra. Mabel Davis Maxwell; o agrônomo Dr. José da Silva e sua esposa Guilhermina da Silva (professora); o médico membro da Igreja Metodista Nelson de Araújo; o professor e dentista Esthon Marques membro da Igreja Presbiteriana Independente, ambos de fé protestante atendiam de modo assistencialista os indígenas por meio de práticas espirituais, educacionais, médica e hospitalar ³.

Deste modo, via uma cultura não indígena, a Missão Evangélica Caiuá, em parceria com o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), buscou por meio da educação trabalhada na “escola da missão” (Escola Primária General Rondon) e na “escola do posto” (Escola Francisco Ibiapina), inculcar nos indígenas uma “integração”, “civilização” e torná-los cristãos. Cabe apresentar que as ações primeiras do processo de escolarização aconteceram entre os anos de 1929 e 1930 por meio da alfabetização de adultos por meio da cristianização, mediatizada por cultos e aulas dominicais (LOURENÇO, 2007).

A cultura das escolas em estudo foi sendo construída com base no ensino cristão, pois os missionários defendiam que a presença da Missão na Reserva contribuiria com a “civilização” dos indígenas, o que os tornariam pessoas preparadas para o trabalho, em especial, para o trabalho agrícola, destinado ao lucro e não à subsistência, introduzindo uma cultura não indígena. Nesta direção, “A escola ao mesmo tempo produz e reproduz a cultura na sociedade em que ela, escola, se situa” (VEIGA-NETO, 2002, p. 53).

³ Relatório do Posto Indígena Francisco Horta, 9 de dezembro de 1937. MF 194 – fotograma 000170. Museu do Índio.

Para Forquin(1993, p. 167), a cultura escolar é “[...] o conjunto dos conteúdos, cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, ‘normalizados’, ‘rotinizados’, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas”.

Dessa forma, foi sendo imposta, por meio do ensino missionário, uma cultura que não atendia nem representava os indígenas em seu contexto cultural, religioso, social, familiar e político, mas introduzia um conjunto de normas, padrões, ritos e práticas não indígenas juntamente com uma fé protestante, construindo, assim, a cultura escolar das escolas supracitadas.

Portanto, por meio do ensino ministrado nas escolas indígenas em estudo, a investigação tem por objetivo analisar a cultura escolar construída no cotidiano interno das escolas por meio das diferentes e diversas práticas escolares que empreenderam os diversos modos de socialização entre os alunos indígenas e os professores não indígenas.

2. A Cultura Escolar da Escola Primária General Rondon e da Escola Francisco Ibiapina: práticas e representações

Nas escolas que foram criadas na Reserva Indígena da atual cidade de Dourados (hoje situada no estado de Mato Grosso do Sul), após 1930, é notório que, por meio da educação escolar, tanto o SPI quanto a MEC desenvolveram um trabalho de assimilação e integração dos indígenas ao ideal de nacionalidade defendido pelos missionários, e que atendia às necessidades sociais e econômicas dos não indígenas. Desse modo, contribuindo com a continuidade de um ensino voltado à elite e desvinculado da diversidade social e cultural.

Deste modo, o Estado Republicano, controlado por uma elite rural aristocrática, manteve na expansão do ensino primário uma política que investiu “na formação do caráter e no desenvolvimento de virtudes morais, de sentimentos patrióticos e de disciplina na criança” (SCHUELER; MAGALDI, 2008, p. 45). Com relação às escolas indígenas aqui estudadas, a Escola Primária General Rondon e a Escola Francisco Ibiapina, criadas e instaladas em Dourados-MT pela Missão Evangélica Caiuá na primeira metade do século XX, pode-se dizer que esse projeto republicano até esteve presente, porém foi mantido com o objetivo maior de tirar os indígenas da “incivilidade”, tornando-os indivíduos “civilizados”, cívicos e aptos aos trabalhos agrícolas, contribuindo, assim, com o desenvolvimento social do Estado.

O ensino ministrado nas instituições escolares indígenas manteve uma base religiosa, de fé protestante, que buscou construir uma cultura escolar por meio de práticas religiosas e cívicas, objetivando “civilizar”, integrar e converter os indígenas das etnias Guarani, Kaiowá e Terena ao cristianismo e, ainda, prepará-los para o trabalho, em específico, o trabalho agrícola.

Assim, a partir dos estudos desenvolvidos por Chervel sobre as disciplinas escolares, é possível compreender e visualizar que para além do papel social da escola de formar os sujeitos para a vida pessoal, acadêmica e profissional, o ensino possuía também o objetivo de construir uma cultura “que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global” (CHERVEL, 1990, p. 185). Cabe salientar que a cultura faz parte de um contexto de significados, simbologias, interpretações e rituais particulares, mas que, também, se entrecruzam com outras culturas, logo “[...] compreender a cultura de um povo expõe as suas normalidades sem reduzir sua particularidade” (GEERTZ, 1989, p. 24).

As intervenções pedagógicas voltadas, inicialmente, à conversão religiosa e, posteriormente, ao ensino da civilidade, do patriotismo e das técnicas do trabalho agrícola, são notórias na documentação do Posto Indígena Francisco Horta e da Missão Evangélica Caiuá, com maior frequência entre as décadas de 1960 a 1970. Nesse período, o Brasil vivenciava a Ditadura Militar e priorizava um ensino cívico e normativo na formação dos cidadãos indígenas e não indígenas. Assim, disciplinava mentes por meio de um ensino técnico voltado à produção para o desenvolvimento econômico do país e à integração da sociedade mediante a valorização do trabalho. Deste modo, a cultura escolar entrevê os “modos de pensar e atuar que proporcionam a seus componentes estratégias e pautas para desenvolver-se tanto nas aulas como fora delas – no resto do recinto escolar e no mundo acadêmico – e integrar-se na vida cotidiana das mesmas” (VIÑAO FRAGO, 2000, p. 100).

Nesse viés, o processo de institucionalização surge

na resposta a complexidade estrutural e organizativa, na atualização curricular e didática, no reforço do estar – um processo dialético, marcado por frequentes tensões, quer pela integração e inclusão de novos públicos, quer por desafios de modernização, quer ainda pela conflitualidade com outras instâncias de (in) formação (MAGALHÃES, 2004, p. 46).

Assim, com a nova historiografia educacional, a história das instituições escolares passa a ser escrita considerando e analisando o currículo, as práticas e os sujeitos que se relacionam no tempo escolar, que “apresenta-se como um tempo diverso e plural, individual e institucional, condicionante e condicionado por outros tempos sociais” (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 72).

De acordo com Peter Burke (2000), toda história é produto de uma época, assim, os contatos mantidos entre indígenas e não indígenas desde a colonização foram estabelecendo relações de trocas, rupturas e assimilações. Como ocorreu com os missionários e os alunos indígenas da MEC, por meio da escolarização, mantiveram relações de rupturas como também de trocas. Conforme Carvalho, “[...] o projeto civilizatório envolvia a incorporação de novos hábitos e formas de trabalho, além de uma nova relação com o tempo, com o mundo/natureza e entre os homens” (2004, p. 98).

Entre as estratégias de escolarização destacava-se o ensino sobre novos hábitos quanto à higiene, o fim do alcoolismo e o uso de novas vestimentas características da região (LOURENÇO 2007). Logo, por meio da educação escolar, tanto o SPI quanto a Missão desenvolveu um trabalho de assimilação e integração dos indígenas ao ideal de nacionalidade defendido pelos missionários, consequência de todo um processo aristocrático pelo qual passou a educação. Salientando que o ensino nas escolas indígenas da Reserva priorizava um desenvolvimento das etnias pautado no trabalho por meio da produção agrícola em larga escala, que não era o plantio tradicional dos indígenas, cultivado para a sobrevivência.

Nesse sentido, conforme Fleuri(2003, p. 19), “as diferenças étnicas e culturais aparentemente negadas de fato não desapareciam, mas se transformavam em desigualdades sociais e em processo de marginalização”. As estratégias de escolarização utilizadas com os indígenas buscaram integrá-los à sociedade nacional por meio da negação da identidade étnica e cultural dos mesmos. Portanto, “as lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tentar impor, sua concepção do mundo social, os valores que são seus e o seu domínio” (CHARTIER, 1990, p. 17).

No ano de 1961, foi “organizado um serviço de mutirão aos índios, serviço coletivo e obrigatório, pois, a agricultura entre eles é pouco desenvolvida”. Dessa organização, surgiu a comissão de “conselheiros”, a qual era “composta de índios e civilizados, inclusive professoras da Missão Evangélica que em conjunto promovem reuniões aos sábados, estimulando o trabalho agrícola entre os índios, fazendo sentir a importância da agricultura na nossa alimentação”⁴. O ensino obrigatório das técnicas agrícolas não indígenas foi imposto aos alunos e familiares por intermédio das estratégias de escolarização bastante notórias na década de 1960, que corrobora com o valor do trabalho não indígena disseminado na política antidemocrática da ditadura militar do Brasil.

⁴ Relatório do Posto Indígena Francisco Horta, 31 de outubro de 1961. Filme 7. Museu do Índio.

Por não cultivarem roças com o objetivo de obterem lucros, os indígenas foram considerados preguiçosos pelos missionários e pelos membros do Posto Indígena Francisco Horta. Essa imagem errônea das etnias era afirmada no processo de escolarização dos alunos indígenas. Entre as frases que eram passadas aos alunos para copiarem estava a seguinte mensagem: “O Trabalho enriquece a nossa preguiça empobrece”⁵. A frase trabalhada por meio da cópia transmite a construção do incentivo ao trabalho pautado na produção agrícola para o lucro. A reunião dos indígenas em torno do cultivo em larga escala também contribuía com o controle sobre eles, que culturalmente viviam dispersos na coleta de frutos, na pesca e na caça (GONÇALVES; LOURENÇO, 2015).

Isto posto, pode-se compreender que

[...] a prática educativa é algo mais do que a expressão do ofício dos professores, é algo que não lhes pertence por inteiro, mas um traço cultural compartilhado [...] A prática educativa tem sua gênese em outras práticas que interagem com o sistema escolar e, além disso, é devedora de si mesma, de seu passado. São características que podem ajudar-nos a entender as razões das transformações que são produzidas e aquelas que não chegam a acontecer (SACRISTÁN, 1999, p. 91).

As práticas educativas estão imbricadas a um lugar, a culturas diversas, a políticas sociais e econômicas, a práticas religiosas, a línguas diferentes, que convergem em ensinamentos os quais são aceitos, negados e/ou assimilados por aqueles que recebem. Assim, é preciso analisar a cultura escolar examinando as relações conflituosas e pacíficas mantidas por ela num contexto escolar (JULIA, 2001).

Desse modo, segundo Chartier, 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 (1990, p. 17).

Os estudos sobre a história, a memória e a cultura dos indivíduos em espaços escolares permitem compreender, por meio das práticas, os valores de um grupo social sobre o outro, de forma a estabelecer transformações no modo de vida dos indivíduos tidos como inferiores ao estágio social não indígena. Assim, ocorreu com a atuação dos missionários na Reserva Indígena de Dourados. Ao buscar torná-los trabalhadores “civilizados”, cívicos e cristãos, adotaram estratégias de escolarização que valorizava a cultura não indígena e negava por diversas formas a cultura e a identidade das etnias Guarani, Kaiowá e Terena. Logo, analisar a

⁵Escola Francisco Ibiapina. Provas Parciais de Português do 2º Semestre do ano de 1966. Filme 6 – planilhas 82 a 90. Museu do Índio.

cultura escolar das instituições de ensino é abrir a “caixa preta’ da escola, ao buscar compreender o que ocorre nesse espaço particular” (JULIA, 2001, p. 12).

O processo do ensino agrícola na escola Francisco Ibiapina, no ano de 1960, contava com o Clube Agrícola, que, segundo o plano de ensino da professora Leida Cabral Duarte, havia “obtido ótimos resultados, apesar de ter poucos alunos, notei mais interesse tanto na parte dos alunos, como dos pais, que procuram cooperar em tudo com a escola”⁶. Entre as consequências do ensino agrícola obrigatório estava o aumento da agricultura do Posto Indígena Francisco Horta, que “crescia a passos largos”, resultante “das aulas práticas e das palestras amigas”⁷. Diante de todo esse crescimento, cabe questionar quais eram os retornos para os indígenas da Reserva e para os alunos indígenas.

O Clube Agrícola contribuiu com o processo de normatização e intensificação do ensino agrícola para os alunos e pais, os quais passavam a se aproximar mais da escola e a realizarem com mais frequência os serviços agrícolas. Os indígenas cultivavam mandioca, feijão, arroz, milho, batata, hortaliças, além de cuidarem do gado, da criação de galinhas para obtenção da carne e dos ovos, de suínos e, também, cultivavam frutas, entre outros⁸.

No ano de 1966, a escola Francisco Ibiapina enfrentava sérios problemas quanto à estrutura e à falta de professor. Em relatório escrito pela professora Emília dos Santos Diniz no mês de junho, a escola passava por

[...] muita dificuldade devido às instalações não serem adequadas. Temos somente uma sala e, esta serve para os dois turnos. Falta também abrir poço, porque a água não é boa, é água de mina e quando chove traz toda enxurrada para o local. Temos que ferve-la a fim de poder ser bebida⁹.

No período do qual trata o documento, havia na escola 86 alunos matriculados, que frequentavam o 1º ano A e B, o 2º ano e o 3º ano do ensino primário¹⁰. Logo, é aparente que não havia uma preocupação do Posto Indígena e do SPI com a escola, alunos e professores. Os trabalhos viam que as estratégias de escolarização estavam voltadas ao aumento do lucro por meio do incentivo à agricultura, que não retornava em investimentos para as escolas indígenas.

Nesse sentido, a cultura institucionalizada se apresenta como um conjunto de

⁶ Relatório Educacional do 2º Semestre, de 1960, da Escola Indígena Francisco Horta. Filme 6 – planilhas 82 a 90. Museu do Índio.

⁷ Relatório mensal das atividades do Posto Indígena Francisco Horta durante o mês de julho de 1962. Filme 6 – planilhas 82 a 90. Museu do Índio.

⁸ Relatório do Posto Indígena Francisco Horta, 9 de agosto de 1964. Filme 6 – planilhas 82 a 90. Museu do Índio.

⁹ Relatório da Escola Francisco Ibiapina, 30 de junho de 1996. Museu do Índio.

¹⁰ Relatório da Escola Francisco Ibiapina, 30 de junho de 1996. Museu do Índio.

[...] ideias, pautas e práticas relativamente consolidadas, como modo de hábitos. Os aspectos organizativos e institucionais contribuem [...] a conformar uns ou outros modos de pensar e atuar e, por sua vez, estes modos conformam as instituições num outro sentido (VIÑAO FRAGO, 1998, p. 169).

Portanto, diante de todos os conflitos culturais, étnicos, religiosos, educacionais e escolares, os alunos indígenas foram construindo sua identidade étnica e cultural, visto que a identidade é afirmada com base nas referências culturais presentes em um processo dinâmico, no qual o indivíduo passa por momentos de conflitos, alianças e, também, de individualização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atuação dos missionários na escola da missão foi mediatizada por uma política colonialista em tornar os indígenas indivíduos “civilizados” e cívicos, aptos a conviverem com a sociedade nacional e a contribuírem com o trabalho agrícola. Assim, negava-se e desvaloriza-se a cultura indígena presente na religião, alimentação, na vestimenta, nas práticas de cura e, também, nos ensinamentos passados de geração em geração.

Com as estratégias de escolarização que priorizavam o repasse do evangelho e a formação de indivíduos aptos ao trabalho não indígena, os professores missionários foram atuando na Reserva com o objetivo de formar uma nova comunidade e uma nova cultura indígena, a qual se distanciasse dos seus costumes, aderindo a novos hábitos que os tornariam sujeitos “desenvolvidos”.

Contudo, os indígenas a seu modo resistiram a essa violência cultural, fosse recusando a política da Missão, fosse levando seus filhos à escola, pois as relações de proximidade 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.

Deste modo, as exigências das relações externas e os interesses individuais fizeram com que o indivíduo assimilasse e/ou rejeitasse determinados signos que fariam com que ele se sentisse pertencente ao meio no qual estava inserido. Além disso, pode, também, atribuir outros significados aos signos assimilados, construindo dessa forma outros símbolos com os quais se identifica e constrói a cultura escolar.

REFERÊNCIAS

BURKE, P. Origens da história cultural e unidade e variedade na história cultural. In: _____. **Variedades de história cultural**. Tradução de Alda Porto. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

CARVALHO, R. A. de. A missão evangélica Caiuá: instalação e organização. **Revista de Educação do Cogeime**. Ano 13 – nº 25, dezembro de 2004.

_____. **Os missionários metodistas na região de Dourados e a educação indígena na Missão Evangélica Caiuá (1928-1944)**. 132f.2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP, São Paulo, 2004.

CHARTIER, R. **História cultural**: entre práticas e representações. Trad. Maria Manuela Galhardo. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. (Memória e Sociedade), 1990.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**. Porto Alegre: Pannonica, n. 2, p. 117-229, 1990.

FORQUIN, J.-C. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FLEURI, R. M. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**. maio/jun/jul/agos, 2003 – v. 23. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos S.A., 1989.

GONÇALVES, C. B.; LOURENÇO, R. Missão Evangélica Caiuá: Um Ideário de Fé e “Civilização” nos Confins de Mato Grosso (1929-1970). In: CHAMORRO, Graciela; COMBÉS, Isabelle (Orgs.). **Povos indígenas em Mato Grosso do Sul**: história, cultura e transformações sociais. Dourados: UFGD, 2015.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. Tradução de Gizele de Souza. Campinas: SBHE n.1, jan./jun., p. 9-43, 2001.

LOURENÇO, Renata. **O serviço de proteção aos índios e o estabelecimento de uma política indigenista republicana junto aos índios da reserva de Dourados e Panambizinho na área da educação escolar (1929 a 1968)**. 266 f.2007. Tese (Doutorado em História) - Universidade Estadual Paulista, Campus de Assis, São Paulo, 2007.

MAGALHÃES, J. P. de. **Tecendo nexos**: história das instituições educativas. Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2004.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes médicas Sul, 1999.

SCHUELER, A. F. M.; MAGALDI, A. M. B. de. Educação escolar na primeira república: memória, história e perspectivas de pesquisa. **Revista Tempo**, vol.13, n.26, p.32-55, 2008.

VEIGA-NETO, A. De geometrias, currículo e diferenças. **Educação e Sociedade**. São Paulo, n. 79, p. 163-186, ago. 2002.

VIÑAO FRAGO, A.. Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação, Campinas**, n. 0, p. 63-82, 1995.

_____. **El espacio y el tempo escolares como objeto histórico**. Contemporaneidade e Educação. Rio de Janeiro: Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada (IEC), n.7, p. 100-101, 2000.

_____.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A., 1998.

DOCUMENTOS

Relatório do Posto Indígena Francisco Horta, 9 de dezembro de 1937. MF 194 – fotograma 000170. Museu do Índio.

Relatório do Posto Indígena Francisco Horta, 31 de outubro de 1961. Filme 7. Museu do Índio.

Escola Francisco Ibiapina. Provas Parciais de Português do 2º Semestre do ano de 1966. Filme 6 – planilhas 82 a 90. Museu do Índio.

Relatório Educacional do 2º Semestre de 1960 da Escola Indígena Francisco Horta. Filme 6 – planilhas 82 a 90. Museu do Índio.

Relatório mensal das atividades do Posto Indígena Francisco Horta durante o mês de julho de 1962. Filme 6 – planilhas 82 a 90. Museu do Índio.

Relatório do Posto Indígena Francisco Horta, 9 de agosto de 1964. Filme 6 – planilhas 82 a 90. Museu do Índio.

Relatório da Escola Francisco Ibiapina, 30 de junho de 1996. Museu do Índio.