

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

TESE DE DOUTORADO

**Educação escolar indígena: do panóptico a um espaço
possível de subjetivação na resistência**

Judite Gonçalves de Albuquerque

2007

Judite Gonçalves de Albuquerque

Educação escolar indígena: do panóptico a um espaço possível de subjetivação na resistência

Tese apresentada ao curso de Lingüística do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Lingüística.

Orientadora: Prof^a Dr^a Mônica Zoppi-Fontana - (DL/IEL/UNICAMP)

UNICAMP

Instituto de Estudos da Linguagem

2007

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp

AL15e

Albuquerque, Judite Gonçalves de.

Educação escolar indígena: do panóptico a um espaço possível de subjetivação na resistência / Judite Gonçalves de Albuquerque. -- Campinas, SP : [s.n.], 2007.

Orientador: Mônica Graciela Zoppi-Fontana.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Análise do discurso. 2. Índios. 3. Educação escolar. 4. Subjetividade. I. Zoppi-Fontana, Mônica Graciela. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

oe/iel

Título em inglês: Aboriginal school education: from the panoptics to a possible space of subjectivity in the resistance.

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Discourse analyses; Indians; School education; Subjectivity.

Área de concentração: Lingüística.

Titulação: Doutor em Lingüística.

Banca examinadora: Profa Dra Mônica Graciela Zoppi-Fontana (orientadora), Profa. Dra. Dulce Maria Pompêo de Camargo, Profa. Dra. Maria Onice Payer, Profa. Dra. Mariza Vieira da Silva e Profa. Dra. Marta Maria do Amaral Azevedo. Suplentes: Prof. Dr. Romualdo Dias, Profa. Dra. Claudia Castellanos Pfeiffer e Profa. Dra. Rosangela Morello.

Data da defesa: 26/02/2007.

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Lingüística.

AGRADECIMENTOS

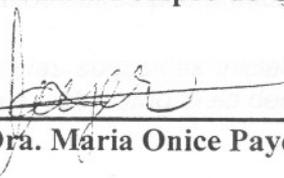
BANCA EXAMINADORA



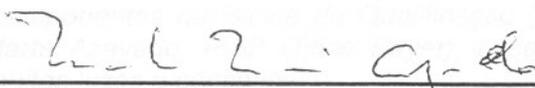
Prof. Dra. Monica Graciela Zoppi-Fontana



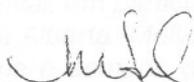
Prof. Dr. Dulce Maria Pompêo de Camargo



Prof. Dra. Maria Onice Payer



Prof. Dra. Marta Maria do Amaral Azevedo



Prof. Dra. Mariza Vieira da Silva

Prof. Dra. Claudia regina Castellanos Pfeiffer

Prof. Dr. Romualdo Dias

Prof. Dra. Rosangela Morello

IEL / UNICAMP 26 de fevereiro de 2007

200733270

AGRADECIMENTOS

Escrever é um ato solitário! Em certo sentido, porque a escrita é também um gesto coletivo. Percebo isto, ao terminar a tese, enquanto penso, com carinho, em quantos me acompanharam, partilhando comigo este trabalho. Cada palavra traz em si rastros e abre caminhos para outras palavras. Minhas e de Outros muitos. Por isso, não me preocupo tanto com a dificuldade que tive, em muitos momentos, de dizer a 'palavra exata'. Se escolhi mal, o ruído da falha, tanto quanto a sonoridade do silêncio farão sentido. E o resultado, o que, afinal posso 'dar a ler', já não me pertence: Bom pensamento este! Saber que este ensaio pode correr mundo, se transformando, se recriando, inquietando! O que recebi, passo adiante! E agradeço, muito particularmente:

- À Professora Mônica Zoppi-Fontana, pela orientação, não só nesta tese, mas pela longa história de participação nos Cursos do Projeto Parceladas, no Mestrado Interinstitucional Unicamp/Unemat e na orientação de muitos outros pós-graduandos desta Universidade.

- À Professora Eni P. Orlandi, pelas sugestões iniciais do tema que se transformaria nesta tese, pelo material disponibilizado e, sobretudo, pela dedicação na construção da Escola de Análise de Discurso no Brasil.

- Aos componentes da Banca de Qualificação (Prof^a Mônica Zoppi-Fontana, Prof^a e Antropóloga Marta Azevedo, Prof^a Onice Payer), a partir de quem foi possível retomar o trabalho com muitas luzes e confiança.

- Ao Instituto Socioambiental, em particular à Equipe do Programa de Educação do Rio Negro (Marta, Flora, Laise, Lúcia Alberta, Melissa, Sucey, entre outros) pelo contínuo aprender numa prática pedagógica profana e sempre 'desconfiada'; aos administradores da Casa de São Gabriel da Cachoeira que garantiram sempre o conforto da Amizade, da hospedagem e da infra-estrutura.

- Aos diretores e equipes de trabalho da FOIRN, por me convidar e me aceitar em um trabalho projetado para novas formas de pensamento sobre a educação escolar. Às equipes de educação nas comunidades por onde passei, pais, alunos, professores, coordenadores de associações: com vocês comecei a entender como poderia ser uma escola indígena baniwa-coripaco, tuyuka, tariana, tukano...

- Aos meus amigos antropólogos Gilton Mendes, João Dal Poz, Edmundo Peggion, Marta Azevedo, Maria de Lourdes Delamonica, Flora Cabalzar, Mônica Pechincha, Aloísio Cabalzar pelas conversas, sugestões de leitura, pelos inúmeros gestos generosos de troca, leituras parciais de primeiras versões, indecisas, diálogos que me deram segurança de poder participar de projetos de educação escolar indígena. À Flora, em particular, pelo cuidado em disponibilizar todo o material dos projetos de educação no rio Negro.

- Ao filósofo e professor Delarim Martins Gomes pela conversa inicial sobre o Sistema Preventivo de Educação Salesiana, pelo texto da dissertação disponibilizado, a partir do qual tive menos dificuldade no percurso de acesso a Foucault, no trabalho inquieto de situar e entender a constituição histórica de dispositivos pedagógicos que se cristalizaram na Educação Moderna.

- Aos Professores Orientadores de 'qualificações fora de área'; Romualdo Dias e Mariza Vieira, pela paciência com os meus tempos (sempre "fora dos eixos"), pelas longas conversas, sugestões de leitura e, sobretudo, pelo incentivo.

- Aos colegas do Núcleo de Estudos do Contemporâneo (UFMT), de modo especial à amiga Ludmila, pelas longas conversas, pela apresentação do Núcleo de Subjetividade PUC São Paulo, que me abriu novas perspectivas sobre pensar a educação. À Profª Drª Maria Inês Pagliarini Cox pelo delicado e persistente trabalho de iniciar uma cabocla inquieta e sem disciplina, nos meandros da Academia.

- Aos participantes do CEPEL/Unemat (Centro de Estudos e Pesquisa em Linguagem), de modo especial a Ana Di Renzo, Olímpia, Vera Regina, Ana Luiza, Edna, Neuza Zattar com quem mais freqüentemente foi possível discutir leituras e idéias. À Neuza, agradeço a presença e o apoio constantes!

- À minha família (a de Buri, os que estão mais perto ou muito longe) pelo apoio e pela torcida. Quando se está em campo, a torcida é fundamental!

- Às minhas outras famílias (adotivas), a de Cuiabá e a de Cáceres, a de São Paulo: Vera/Valério, Ilda/Mariana/Felipe, Fúlvia/Osvaldo/Iago, Maragareth/WilPedro/Uli e Dona Judith, pela amizade incondicional, mesmo estando dispersos.

- Às Irmãs filhas de Maria Auxiliadora de Pari Cachoeira, Taracué, Iauaretê e Assunção do Içana agradeço a generosidade do acolhimento em suas casas, os cuidados com a saúde, durante as viagens de trabalho e de pesquisa, rio abaixo, rio acima.

- Aos amigos de Campinas Argüello, Ilda e Eduardo, Dulce, Geralda, Mônica/Diego/Luziano, entre muitos outros, sempre de braços, casa e coração abertos, tornando as etapas de trabalho na Unicamp muito mais prazerosas e tranquilas. À Dulce, agradeço especialmente o cuidado em atualizar-me com as publicações sobre educação e pesquisa.

- Ao MEC/UNESCO, por disponibilizar material Diagnóstico da Escolarização em nível médio dos povos indígenas no Alto e Médio Rio Negro – AM (Projeto 914BRA1086 DIVERSIDADE NA UNIVERSIDADE), 2004.

*É esta a dupla potência da subjetividade:
Crer e inventar!
Eis o que faz o sujeito como sujeito.*

(Gilles Deleuze, *Empirismo e Subjetividade*, 2001, p.93-94)

Panóptico de Bentham

O dispositivo panóptico organiza unidades espaciais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente.

[...]

Cada um em seu lugar [...] é visto, mas não vê, objeto de uma informação, mas nunca sujeito de uma comunicação.

[...] É esta a garantia da ordem: [...] crianças, não há cola, nem barulho, nem conversa, nem dissipação.

[...] é uma máquina de dissociar o par ver/ser visto: no anel periférico, se é totalmente visto, sem nunca ver; na torre central, vê-se tudo, sem nunca ser visto.

[...] Um indivíduo qualquer, quase tomado ao acaso, pode fazer funcionar a máquina: na falta do diretor, sua família, os que o cercam, seus amigos, suas visitas, até seus criados.

[...] Quem está submetido a um campo de visibilidade, e sabe disso, retoma por sua conta as limitações do poder; fá-las funcionar espontaneamente sobre si mesmo; inscreve em si a relação de poder na qual ele desempenha simultaneamente os dois papéis; torna-se o princípio da sua própria sujeição.

[...] Devemos ainda nos admirar que a prisão se pareça com as fábricas, com as escolas, com os quartéis, com os hospitais, e todos se pareçam com as prisões?

(Foucault, 1996 – capítulo III – Panóptico – p. 173-199)

SUMÁRIO

<i>Introdução</i>	19
1.1. Da construção do corpus e dos dispositivos analíticos na Análise de Discurso	37
<i>II. O contexto local da pesquisa: o território, os povos, um pouco da história da educação escolar no Rio Negro</i>	43
2.1. O território	43
2.2. Missionários Salesianos e militares marcam presença no Rio Negro.....	50
2.3. Os povos e as línguas indígenas do alto e médio Rio Negro/AM	56
2.4. Educação escolar na região do Rio Negro: contradição ou uma estratégica inversão de sentidos?.....	58
2.5. A Secretaria Municipal de Educação (SEMED) hoje: período 2005-2008.	66
2.6. O espaço simbólico da escola para os Índios do Rio Negro.....	68
<i>III. Entremeio: a genealogia das salas de aula – por que a escola é como é?</i>	73
3.1. Comenius e a sua Didática Magna: um método de ensino global frontal	80
3.2. O método dos Jesuítas: o lado individualizado da sala de aula.	85
3.3. São João Batista de La Salle: a conduta das escolas cristãs ou a escola como <i>máquina de ensinar</i>	88
3.4. A revolução industrial: as transformações sociais na Europa do século XVIII trazem mudanças na sala de aula	91
3.4.1 Lancaster e o método de ensino mútuo	93
3.4.2 A Escola Prussiana: de Pestalozzi a Herbart e outros pedagogos.....	97
<i>IV. O projeto salesiano de educação desenvolvido no Rio Negro</i>	103
4.1. Os salesianos na missão do Rio Negro.....	104
4.1.1. Que iriam fazer ali os <i>intrépidos salesianos</i> ?	108
4.1.2. A plenitude do ‘envio’ e o vazio da ‘falta’	116
4.2. Formações imaginárias: imagens que o missionário tem de si e do outro	117
4.2.1. Imagens que o Missionário Salesiano tem dele mesmo (IA(A))	121
4.2.2. Imagens que o missionário tem do outro (do índio) - IA(B)	129
4.2.3. Imagens que o missionário salesiano (A) tem das imagens com que o índio (B) representaria o lugar do missionário: IA(IB(A)).....	139
4.3. No processo civilizatório de educação salesiana, a difícil passagem do índio da natureza à cultura	144
4.3.1. Construir cidades: sinal de ousadia, condição de civilização!.....	149
4.3.2. Da natureza à cultura, uma entrada pela porta dos fundos, como convém.....	153
4.3.3. Destruição das malocas: um profundo abalo nas raízes culturais e espirituais dos povos.....	159
4.4. O sistema preventivo de educação salesiana para jovens: dispositivos pedagógicos em funcionamento	164
4.4.1. O poder disciplinar (do Estado) e o poder pastoral (da Igreja) no século XIX	165
4.4.2. “Tocar a vida sem tocar os corpos”: como funciona o Sistema Preventivo	167

4.4.3. O sistema preventivo nas escolas “indígenas” do Rio Negro hoje: marcas discursivas no Regimento Escolar da Diocese de São Gabriel da Cachoeira	172
<i>V. A Resistência: a luta por “autonomia” para a construção da educação escolar indígena – um processo em andamento</i>	185
5.1 Nas bordas da memória: repetições, rupturas e deslocamentos de sentido.....	189
5.1.1. Centro Missionário de Iauaretê: entre o sonho do emprego e de viver na cidade e a volta às comunidades	190
5.1.2. Centro Missionário de Pari Cachoeira.....	195
5.1.3. Centro Missionário de Taracúá	197
5.1.4. Centro Missionário de Assunção do Içana	201
5.2 Entre a memória e a atualidade, o acontecimento de uma carta aberta.....	204
5.3 A resistência tuyuka através da escola: políticas lingüísticas para vencer um preconceito e valorizar a própria língua	212
5.3.1. O cotidiano da Escola Uapinozona.....	214
5.3.2. Políticas lingüísticas, Escrita e publicações entre os Tuyuka.....	220
5.4. A formação do cidadão Baniwa e Coripaco: Escola Pamáali	223
5.4.1. Resolvendo um dos problemas da comunidade com a criação de peixes	231
5.5. O que caracteriza estas duas escolas?	233
<i>Considerações finais</i>	237
<i>Bibliografia</i>	247

RESUMO

Este trabalho integra a área de pesquisa de Análise de Discurso do Instituto de Linguagem da Unicamp, tomando por base as teorias do discurso das Escolas francesa e brasileira e tem como objeto central cartografar processos educativos relacionados a povos indígenas do Alto Rio Negro/AM. Considerou-se dois aspectos dessa educação escolar: os processos de educação desenvolvidos pelos Missionários Salesianos, desde o início do século XX (1914) até os dias de hoje, os dispositivos pedagógicos em funcionamento nesses processos, os conceitos de civilização e cultura que serviram de base para as ações desenvolvidas pela Missão Salesiana, na tentativa de formar o *sujeito cidadão brasileiro cristão*. O segundo aspecto refere-se aos projetos de educação escolar pensados e dirigidos por povos indígenas, na mesma região. Se, no princípio, capturados pelo aparato civilizatório-cristão, os índios aparentemente se entregam a esse processo, mais recentemente, fortalecidos em suas próprias organizações, produzem gestos de resistência que estão transformando a Escola em um espaço possível de constituição de novas subjetividades. Num jogo de imagens, o Missionário se representa como o enviado de Deus e do Santo Fundador D. Bosco para a missão civilizatória junto aos índios, para quem, na perspectiva missionária, tudo ‘falta’. E assim, entre a ‘plenitude do envio’ e o ‘vazio da falta’, o Sistema Preventivo de Educação Salesiana se legitima.

Palavras-Chave: 1. Análise de Discurso; 2. Índios; 3. Educação escolar; 4. Subjetividade.

Aboriginal school education: from the Panoptic to a possible space of subjectivity in the Resistance

Abstract: This work integrates the research area of Discourse Analysis of the Language Institute of Unicamp (University of Campinas – SP Brazil), having as support the theory of the discourse from the french and the brazilian Schools. This research has as central point to map make the educative processes related to the aboriginal people from Alto do Rio Negro/AM - Brazil. However, were taken into consideration two aspects of the school education: the processes of education developed by the salesian missionaries, since the beginning of century XX (1914) until the present, the pedagogical devices working in these processes, the concepts of civilization and culture that had served as basis for the actions developed by the salesian mission, in the attempt to form the subject Brazilian Christian citizen. The second aspect refers to projects of the school education thought and directed by aboriginal people in the same region. If, in the beginning, they were captured by the Christian civilized apparatus, the Indians apparently devote themselves to this process, more recently, fortified in their own organizations, producing gestures of resistance that are transforming the school into a possible space of the constitution of new subjectivities. In a game of images, the Missionary represents himself as God's and the Founder Saint D. Bosco's envoy for the civilized joined to the Indians, for whom, in the missionary perspective, everything 'lacks'. And, thus, between the 'fullness of the sending' and 'emptiness of the lack', the Preventive System of Salesian Education legitimizes itself.

Key-Words: 1. Discourse Analysis; 2. Indians; 3. School education; 4. Subjectivity.

Mapa do Alto e Médio Rio Negro

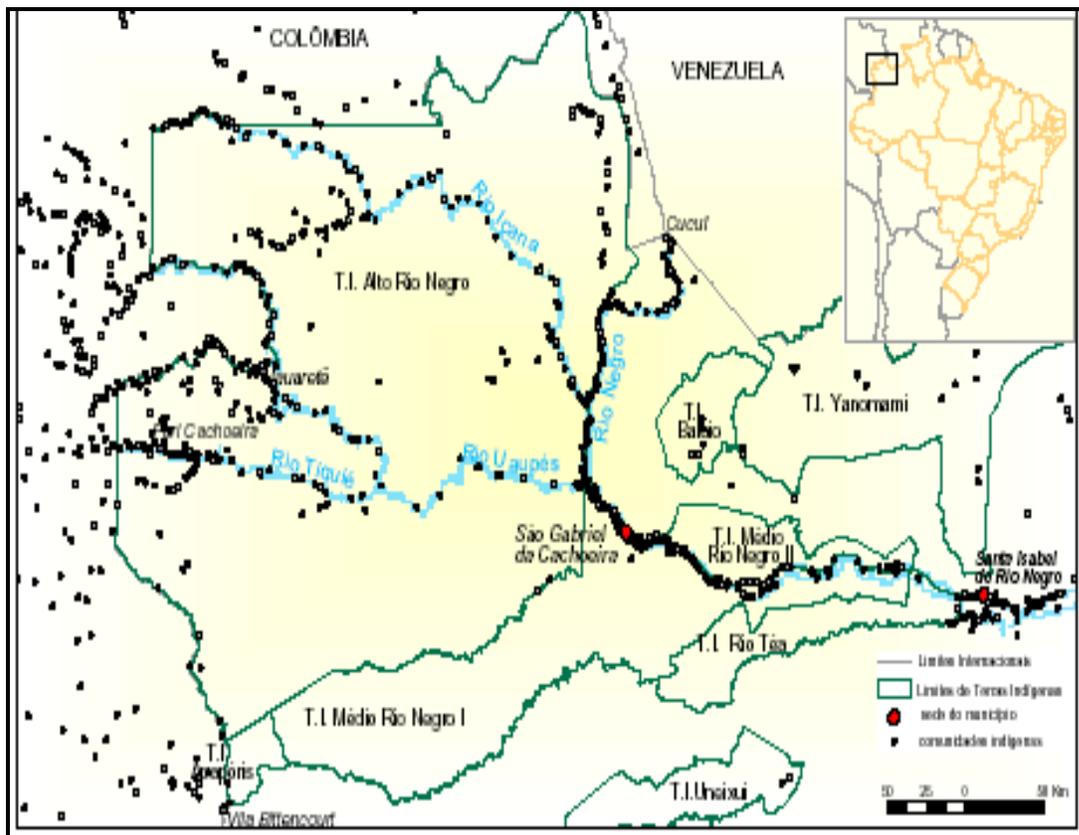


Fig. 1 – Terras Indígenas no Alto e Médio Rio Negro
Fonte Laboratório de Geoprocessamento do Instituto Socioambiental – ISA.

Introdução

Escrever esta tese deu o que pensar.

Esta tese tem um pouco a pretensão de registrar andanças por caminhos dispersos, densos de poeira, de luz, de escuros, de dúvidas, de sustos, de procuras. De alguns pontos de chegada, sempre provisórios, sempre apontando para outros caminhos de outras possíveis viagens. Escolhi o Rio Negro, no Amazonas, meu mais recente campo de trabalho e pesquisa, para recolher e fazer jorrar pensamentos coletivos e diversos sobre a educação escolar e educação escolar indígena.

A vida me deu muitas chances de vivências e tão diversificadas que hoje, ao tentar registrar alguma coisa relativa à educação (neste trabalho me concentro em cenas de educação escolar indígena) não consigo descolar essas cenas dos grandes cenários em que me vi envolvida em momentos diversos da vida, ora por opção, ora por não ter tido força de reagir quando *optaram por mim* e eu me via, então, seguindo por estranhos atalhos que, se por um lado e por algum tempo, me fascinaram, por outro, o próprio sofrimento da sujeição, de alguma forma assumida, me fez ir muito fundo, em busca da minha alma que se perdera, acreditando em certezas e regimes de verdade que controlam e regulam, por meio de do poder disciplinar¹. A família (entre os treze irmãos, minha mãe me escolheu para santa), a escola e o convento fizeram esse papel de me fazer crer que era possível salvar o mundo (os outros) pela fé. Na tentativa de historicizar as *minhas verdades*, as *minhas crenças* e os *meus saberes* foi preciso ir em busca de identificar as redes de poder que as havia produzido; e encarar com alegria o não-homogêneo, o diferente, o intempestivo que começavam a brotar em mim, depois de alguns anos de sujeição quase consentida.

Depois do convento, o Araguaia (São Félix do Araguaia, Santo Antônio do Rio das Mortes), águas profundas nas quais, literalmente, eu não sabia nadar. Mas aprendi, à força de ser jogada nas correntezas por brincadeira (meus alunos – que

¹ Conforme Foucault, o poder disciplinar, um poder invisível que, uma vez internalizado, faz com que o sujeito inscreva em si mesmo as relações de poder, tornando-se o sujeito, o princípio da sua própria sujeição. (Foucault, 1996, p. 177).

normalmente aprendiam a nadar antes de aprender a andar – não acreditavam que alguém, velha como eu, pudesse não saber nadar) ou, na lida de orientar escolas rurais, ter que atravessar córregos cheios, durante o período de chuvas, seguindo o cavalo que ia na frente, eu atrás, nadando agarrada ao bracantil², que eu aprendera a fazer com o João Rodrigues. Era atravessar ou atravessar... Eu não tinha nenhuma disposição nem de voltar (nunca gostei muito de voltar sobre o meu rastro), nem de morrer.

Densidade de vida! Artimanhas de posseiros para permanecer em seu pedaço de terra: expulsos, voltam. Resistem. Cortam as cercas do latifúndio. Mudam. Recomeçam de novo, sempre! Peões das fazendas são despejados na beira do rio, morrendo de malária... Quantos foram enterrados anonimamente, porque não conseguiram sequer dizer seu nome antes de morrer. O pé de pequi, no cemitério de São Feliz do Araguaia, a todos recebia com sua sombra ampla e generosa. E as fazendas continuavam rasgando o ventre fecundo das matas, enchendo tudo de capim e de boi.

Trinta anos depois, escrever esta tese foi, sobretudo, a possibilidade de pensar, de entregar-me a raros momentos de dúvida, de inquietação, de incertezas e do desejo de desconstruir velhas idéias, sempre retomadas, como *devendo ser como são!* O (mal-)estar diante da realidade da educação escolar – da qual faço parte como professora – veio ajudar a desmoronar certezas tão bem agasalhadas em algum lugar do afeto, da memória, idéias tão ajustadas que, pensar em tirá-las do lugar, para uma limpeza geral, por um lado, se mostrou uma idéia fascinante, mas por outro, difícil de encarar. Esta tese veio como que revirar esses cantinhos esquecidos, armazéns bem organizados, bem catalogados, sempre prontos a oferecer subsídios para as ‘boas ações’ a que, como professora, venho me dedicando há anos. Ações protegidas por dois “anjinhos”, no dizer de Beckett (2003), a “memória e o hábito” que

² Bracantil é o nome que o pessoal do sertão do Araguaia dá a um embrulho improvisado, em lona de plástico, para proteger a bagagem: rede, roupas, arreios do animal, enfim, tudo o que não podia molhar. Dava-se um nó, acertava-se uma base para não afundar e jogava-se o bracantil na água e a pessoa ia nadando e empurrando o precioso embrulho até a outra margem. Normalmente o cavalo nada na frente.

têm feito muito estrago nas tentativas bem intencionadas de educação escolar indígena, objeto deste estudo.

A Análise de Discurso, ao propor uma abertura criativa em busca do que não se apresenta linearmente para conclusões à primeira vista, tem a vantagem de instigar também a uma postura de entrega à “negligência do hábito” ou àquilo a que Beckett (op. cit.), num ensaio sobre Proust, chama de “memória involuntária”³, um mergulho interno, total e delicioso no passado quando, inesperadamente, o véu pode se romper e, então, haverá a possibilidade de entrever algo da estranha ordem da nossa existência, esse “abismo proibido a nossas sondas”⁴, e o qual não podemos perscrutar, a não ser em um despretenso estado de desatenção, quando, então, será possível perceber algo de muito profundo em nós mesmos, o melhor de nós mesmos. A uma simples “consulta ao índice remissivo do Velho Testamento do indivíduo”, Proust chama de “memória voluntária”. É a memória uniforme da inteligência, da repetição e do plágio (plágio de si mesmo), que não traz consigo nada da explosão e do fascínio do passado, ficando apenas com o “útil, o oportuno e o acidental”.

Estritamente falando, só podemos lembrar do que foi registrado por nossa extrema desatenção e armazenado naquele último e inacessível calabouço de nosso ser, para o qual o Hábito não possuía a chave – e não precisa possuir, pois lá não encontrará nada de sua útil e hedionda parafernália de guerra. (Beckett, 2003, p. 30 -31).

Fugindo das artimanhas da memória (a voluntária) e do hábito, retomo alguns momentos fortes dessa grande viagem que começou no Araguaia, no início dos anos setenta, onde eu chegava, assustada, para *dar aulas de português*, no Ginásio Estadual do Araguaia (GEA), dirigido por Agentes de Pastoral da Prelazia de São Félix. Sem ter tempo de entender o sentido da mudança que acontecia comigo, eu estava ali, dando aulas de português, eu que tinha fugido das aulas em colégios particulares no centro de São Paulo. Não era fácil entender o que eu estava fazendo ali, o que eu podia fazer ali, se não entendia sequer a língua que meus alunos do sertão falavam! Na época, eu ocupava, como professora, – ainda que

³ A expressão é do próprio Proust.

⁴ Baudelaire, “Le Balcon”: *gouffre interdit à nos sondes*, citado por Becket (2003), conforme nota do Editor.

desconfortavelmente – a posição “*dos que podem, dos que têm um lugar na ordem e uma linguagem que ordena*” (Larrosa, 2004, p. 273). Devagarinho, de lá e de cá, fomos aprendendo, eles e eu. Junto com o português do sertão, eu aprendia a vida. A densidade da vida. A potência que brotava da alegria daqueles encontros singulares, híbridos, num cotidiano sempre re-inventado, dadas as circunstâncias políticas do momento, exigindo novas estratégias de guerra.

Os anos da Prelazia de São Félix me chegam, neste instante, densos e leves, plenos de uma alegria e de sentimentos indescritíveis, pela ação da “memória involuntária”, como o mundo inteiro de Proust, e não apenas a sua infância que, como um milagre, brota de uma xícara de chá⁵.

E se relembro acontecimentos, é muito mais pelas sensações fortes que ficaram do que por uma cronologia de fatos. A inquietação vivida na Rua da Glória, dando aulas de português, voltam: o que é educação escolar? Para que serve? O não ter achado motivos plausíveis para ficar, me fez partir.

Já no Rio Araguaia, Seu José Rodrigues começou a mexer com as minhas inquietações: “*Minha filha, vamos lá pro Santo Antônio. Lá o bicho tá pegando, a fazenda cercou todo o patrimônio*”⁶, *colocou jagunços pra fazer medo o povo, tem gente querendo vender as terras e ir embora. Se não tiver uma boa escola pros meninos, eles largam tudo e vão mesmo. A escola vai dar uma força, um motivo para ficar. Mas tem que ser boa*”.

Mas, e o que é uma boa escola? A escola do sertão é boa? Depende. Entendi que teria que seguir a orientação do Seu Zé Rodrigues: Ensinar “*as letras*”, é a primeira proposta, porque nenhum trabalhador retirante queria para seus filhos a vida que levava “*sem saber de nada*”! Meu Deus, eu tinha ali um Mestre, um sábio que me afirmava *não saber nada*, por não saber as letras... Na época, eu não sabia nada de Análise de Discurso, mas já desconfiava de que alguma coisa na educação escolar estava torta.

⁵ Referência ao famoso episódio de uma *Madeleine* embebida em chá: *Em busca do Tempo Perdido: No Caminho de Swann*. Volume 1.

⁶ Na verdade, a palavra é “patrimônio”, expressão usada na região do Araguaia para significar povoado.

Desconfiança número um: Já que as letras são tão importantes para o trabalhador rural, então é preciso ensiná-las muito bem. E não bastaria o ‘beabá’ das escolinhas do sertão. E era preciso também aprender a linguagem do sertanejo, ou melhor, como se vêem e como vêem o mundo no qual vivem.

Desconfiança número dois: Será que uma escola só para crianças e jovens apressaria o processo de ver construída a ‘boa escola’, de que os posseiros precisavam, como um instrumento de defesa de suas terras já invadidas pelo latifúndio? Esperar pela contribuição dos “meninos” seria tempo demais! Era preciso, certamente, de um núcleo de estudos com adultos. Eles embalaria o sonho tanto tempo sonhado de “*aprender as letras e as contas*” e teriam um espaço de discussão para pensar em conjunto e formular como deveria ser a escola do patrimônio. Escola só com crianças e jovens, certamente, não! A Escola do Santo Antônio teria uma turma de adultos, com os pais e mães, com vizinhos, com jovens. E assim foi, uma turma sempre envolvida em calorosos debates, e muita diversão também, iniciando cada tema com os círculos de cultura, como na Pedagogia de Paulo Freire.

Desconfiança número três: Como seria uma escola que ajudasse uma população a viver bem o seu cotidiano dentro das condições locais e atuais e a defender o seu maior, e talvez, mais importante bem, naquele momento, a terra ?

Os debates em conjunto tinham a magia de fortalecer a vontade de lutar. Ninguém estava sozinho. A terra era de todos e ninguém podia fraquejar. O sertão resiste à ganância e à destruição. Três anos depois desse começo, havia uma sala de aula em cada beira de rio, em cada serra ou povoado que se formava com o entusiasmo dos posseiros: Riozinho, São João, São Joãozinho, Correntinho, Mureré, Serra do Roncador, Samambaia (Seu José Rodrigues tinha razão!). Mas foram os posseiros de Santo Antônio que puderam fazer a festa mais alegre de todo esse tempo: conquistaram, na justiça, a terra em questão!

Depois do sertão do Mato Grosso: Cuiabá/SEDUC, embarco no Projeto Inajá, iniciado em parceria com a Unicamp, em Santa Terezinha. “Inajá-semente”⁷, que insiste em frutificar em outros Projetos, até alcançar a Unemat (Universidade do Estado de Mato Grosso), quando os professores recém-formados no Magistério, pelo projeto Inajá, propuseram as licenciaturas no interior do Estado, o Projeto Parceladas. Novos agenciamentos, contatos com outras Universidades, leituras, debates, a Análise de Discurso: um novo olhar para o sertão do Araguaia. Um novo olhar também dos professores da Unicamp, Usp, Unesp, UCB, da própria Unemat... sobre o sertão do Mato Grosso! *(Com carinho e com paixão, “Nós”, das Parceladas!)*

Rio Negro/AM: Eu me vejo tocada pela necessidade de me deixar invadir pela urgência de um pensamento dissidente em matéria de educação escolar, mais especificamente, de educação escolar indígena *(Marta, eu não sei nada dos povos do Rio Negro!)*. Vieram as leituras, as oficinas de formação e a idéia do doutorado e, claro, a Análise de Discurso para preencher essa ansiedade de trabalhar com as diferenças.

O que contém esta tese

Educação escolar indígena “bilíngüe, específica, intercultural, diferenciada!” A expressão é recente, surgiu com o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI/98/MEC); com algumas paráfrases, esse enunciado voltará em todos os documentos e projetos indígenas e/ou para (contra?) os índios. Impulsionada pelas lutas e pela resistência do movimento indígena, a Constituição Federal de 1988 reconheceu, pela primeira vez, a existência e os direitos dos povos indígenas no Brasil; o MEC começou a ensaiar também um novo processo de educação escolar, com o objetivo de incorporar a diversidade.

⁷ A expressão “Inajá-semente” é de Dulce M. Pompêo de Camargo (1997), ao descrever, em sua tese de doutorado, a experiência de educação escolar vivida no Projeto Inajá (MT 1987-1990). Inajá: fruto que virou semente e se transformou numa referência importante para outros projetos de educação no Mato Grosso.

Esta pesquisa buscou discutir essa educação diferenciada. Existe? Como está funcionando? Que discursos estão sendo produzidos em escolas indígenas do Rio Negro? De que modo funcionam os discursos oficiais, os discursos dos salesianos, os discursos dos professores indígenas sobre educação escolar? Quais são as suas condições de produção? Como lêem, hoje, os índios do Rio Negro, a ação educadora dos missionários salesianos? Que gestos de resistência ao discurso pedagógico, legitimamente constituído como ‘algo que deve ser’, estão visíveis, hoje, entre os povos indígenas do Rio Negro?

Organizei a tese em cinco capítulos e algumas considerações finais:

No primeiro capítulo, “Análise de Discurso: uma revolução teórica que reorganizou as relações entre as palavras e as coisas”, faço uma rápida história do surgimento desta área de estudos da Linguagem, situando a Análise de Discurso no contexto das Ciências Sociais e da Lingüística. Faço ainda uma referência aos discursos da Educação Moderna que, revestindo-se de um caráter de totalidade e universalidade, se pretendem a-históricos, como se sua formação ocorresse fora da história e das práticas sociais; em decorrência disso, o discurso pedagógico se afirma como ‘verdade’. Ainda neste capítulo, descrevo a constituição do *corpus* da pesquisa e os dispositivos analíticos da Análise de Discurso que me guiarão neste trabalho.

Na seqüência, capítulo dois, “O contexto local da pesquisa...”, trago rápidas notícias a respeito dos povos e das línguas faladas no Rio Negro, a história de ocupação da região, da consolidação das fronteiras, da captura dos índios para exploração da mão-de-obra escrava na extração das ‘drogas do sertão’, envolvendo a ação de colonizadores, militares e missionários, na fixação dos índios em aldeamentos para facilitar esse trabalho. Enfoco a constante aliança da Igreja com o Estado e o duplo objetivo do trabalho missionário de catequizar os índios e trazê-los para dentro do sistema colonial. Na história mais recente do Rio Negro, vemos a fundação da cidade de São Gabriel da Cachoeira (1891) e a criação da Prefeitura Apostólica do Rio Negro (1914), que será entregue aos Missionários Salesianos, na mesma época. Começa aí a Educação escolar dos índios no Rio Negro, quando a escola se afirma também para eles como espaço simbólico.

No capítulo terceiro, faço um “entremeio” abordando a “genealogia das salas de aula...”, tentando historicizar os rituais do cotidiano de uma escola que, de tão cristalizados, parecem ‘naturais’. Tomo o período de 1500 até o século XIX, período em que se consolida o “núcleo de ferro da Educação Moderna”.

Os dois capítulos seguintes constituem o coração da tese: no capítulo IV analiso o projeto salesiano de educação para os índios no Rio Negro, focalizando as formações imaginárias nos processos discursivos sobre educação escolar e civilização (condições de produção do discurso), incluindo os atores principais, salesianos e índios, os primeiros empenhados na construção de um “Brasil novo e poderoso”, contando, para isso, com a integração dos índios à sociedade nacional. E no capítulo V, analiso projetos de educação escolar pensados e dirigidos pelos povos indígenas, vitórias significativas na construção de uma escola própria; gestos de resistência que estão acontecendo no cotidiano das escolas e das comunidades e nas estratégias das organizações. Surge uma nova “gramática da política”, e a escola que produziu tantos efeitos de perda em relação à cultura, às línguas, aos costumes, aos saberes locais dos povos indígenas, é retomada, agora, como instrumento de luta por direitos.

É preciso dizer, de saída, que esta tese não apresenta propostas de solução para os problemas de educação e, menos ainda, de educação escolar indígena. Soluções poderão vir *se e quando* comunidades específicas decidirem por mudanças em busca de saídas para seus problemas e necessidades concretos. Apresento, sim, algumas experiências vividas por povos indígenas do Rio Negro que já tomaram essa decisão e tentam desenvolver formas próprias de educação escolar. Tais experiências apontam para o que há de belo, de real, de descobertas e tentativas de inventar a escola possível e servem, não como modelo, mas como provocadoras de reflexões que nos ajudem a repensar a nossa prática.

I. Análise de Discurso: uma revolução teórica que reorganizou as relações entre “as palavras e as coisas”

(...) o menos importante é o que Nietzsche diz sobre qualquer coisa. Da mesma maneira, pouco importa quais eram suas intenções, o que Nietzsche queria dizer com o que dizia. (...). O que importa, e o que continua dando o que pensar, é o seu modo de dizer, o modo como estabelece uma relação inédita entre a língua e aquilo que nomeia, o modo como faz aparecer fatos insuspeitos, associações novas, objetos desconhecidos. Por isso, se cada vez estamos mais distantes do que Nietzsche diz – (...) – sua maneira de situar-se no jogo do dizer é cada vez mais atual.

(Jorge Larrosa in *Nietzsche & a Educação*, 2004, p.11)

Por meio desta tese, busco um aprofundamento nas teorias do discurso nas quais fui iniciada durante o mestrado⁸ e, depois, na coordenação dos cursos de letras no Projeto Parceladas/Unemat⁹ e, mais recentemente, durante o curso de doutorado em Lingüística. Desde essa experiência com a ‘linguagem em funcionamento’, o meu trabalho na formação de professores de zona rural e indígena tomou outro rumo, outro sentido. Eu fui conseguindo, finalmente, depois de tantos anos de busca, juntar o olhar sertanejo, sempre atrás de marcas e sinais, com uma teoria que não opera com modelos, mas que revela “os pontos de fuga na língua” (Zoppi-Fontana, 1997, p. 37); que não trata da língua enquanto sistema abstrato e nem da gramática, mas do discurso, ‘palavra em movimento’, ‘prática de linguagem’, ‘o homem falando’; que trata a língua enquanto trabalho simbólico constitutivo do homem e da sua história (Orlandi, 1999, p.15-16). Em *As Palavras e as Coisas* Foucault mostra como, a partir da Ciência Moderna, a empiricidade dos seres naturais, assim como as palavras que os nomeiam, estão atravessados pela História. A gramática torna-se diacrônica, há uma ruptura que

⁸ Em 1995, defendi a dissertação: “O discurso separatista sobre o Português do Brasil na segunda metade do século XIX”, pela UFMT, sob a orientação da Prof^a Dr^a Maria Inês Pagliarini Cox.

⁹ Projeto de Licenciaturas Plenas Parceladas: trata-se de Cursos oferecidos pela Universidade do Estado de Mato Grosso no interior do Estado, desde 1992, um projeto de formação de professores em serviço e continuada, criados a partir de reivindicações dos concluintes do Projeto Inajá.

se instala entre a linguagem e a representação. Separada daquilo que ela representa, a linguagem aparece, pela primeira vez, em sua legalidade própria e só podia ser apreendida na História (Foucault, 1995, p. 309-310):

Tornada realidade histórica espessa e consistente, a linguagem constitui o lugar das tradições, dos hábitos mudos do pensamento, do espírito obscuro dos povos [...]. Exprimindo seus pensamentos em palavras de que não são senhores, alojando-as em formas verbais cujas dimensões históricas lhes escapam, os homens, crendo que seus propósitos lhes obedecem, não sabem que são eles que se submetem às suas exigências (idem, p. 314).

Optei pela teoria do discurso para pensar o objeto educação, porque vejo nela uma grande possibilidade de desvelar o dentro e o fora do discurso, ou seja, as suas condições de produção, em sentido estrito, o contexto imediato da enunciação e, em sentido mais amplo, o contexto sócio-histórico e ideológico (Orlandi, 1999, p. 30). Parafrazeando Foucault, trata-se de deixar ‘inquietar as palavras que falamos’, de arejar as idéias sobre educação escolar, em especial sobre educação escolar indígena. De tornar ruidoso e audível o imenso silêncio que o discurso sobre os índios arrasta consigo quando se enuncia.

Situando a Análise de Discurso no contexto das Ciências Sociais e da Lingüística, apresento alguns conceitos (outros aparecem na análise) que compõem o quadro teórico para a análise que me propus a fazer nesta tese.

A teoria materialista do Discurso da escola francesa visa construir métodos de compreensão dos objetos de linguagem enquanto fatos, e não enquanto dados, ou seja, ela se coloca no campo do “acontecimento lingüístico” e do “funcionamento discursivo”, concebe a língua como parte de um processo histórico-social e coloca o sujeito e o sentido como partes desse processo, uma “entrada irremediável e permanente no simbólico”, um “compromisso com os sentidos e com o político. O sujeito é um lugar de significação historicamente constituído” (Orlandi, 1999, p.9 e 1996, p. 210).

Segundo Malidier (1994), e sem abarcar toda a história da origem da Análise de Discurso como uma nova disciplina, pode-se afirmar que ela constituiu,

na França, nos anos que precederam 1968-70, um “acontecimento na história das práticas lingüísticas”, quando do seu aparecimento, na “contramão das idéias dominantes”, a partir de J. Dubois e Pêcheux, independentemente um do outro, mas tomados ambos no espaço comum da língua, do marxismo e da política.

Surgiu num momento em que a crítica pós-estruturalista da Razão colocava por terra uma concepção iluminista de educação, alimentando o projeto de uma “razão educadora”, de uma razão universal, com métodos aplicáveis a todas as nações e culturas; o “Moderno” visto como a “designação de qualquer ciência, que se legitima a partir de uma grande narrativa” (Peters, 2000) começava a perder credibilidade. A educação, nascida desse conceito, é uma educação de massa, com base no princípio do mérito e da competição, preparando os indivíduos com habilidades, atitudes e atributos para se transformarem em cidadãos úteis e bons trabalhadores¹⁰. A Pedagogia, no mesmo sentido, era vista como “um corpo de conhecimentos definidos, que bastava especificar e transmitir aos futuros professores para que estes os pusessem em prática” (Dussel & Caruso, 2003, p. 15); transferida para os dias de hoje, a Pedagogia continua ditando as regras da ‘gramática da escola’, cujos fundamentos sustentados na metafísica da Modernidade não são questionados, pois não se imaginam outras formas de atuação, a não ser aquelas ‘naturalizadas’, consensuais, ‘que devem ser assim’.

Inspirados em Nietzsche, filósofos pós-modernos¹¹ se colocam contra uma concepção epistemológica baseada na descrição do conhecimento como representação ‘exata’ da ‘realidade’, contra o realismo metafísico, contra as

¹⁰ Voltaremos a este assunto da Educação Moderna no capítulo III e em muitos outros momentos desta tese.

¹¹ Sem entrar nos debates que distinguem ‘pós-estruturalismo’ e ‘pós-modernismo’, estou empregando aqui o termo ‘pós-moderno’ de forma abrangente, como um movimento, referindo-me a uma certa maneira de pensar o mundo e o conhecimento, fazendo rupturas com a chamada “era moderna”, a era dos metarrelatos ou das grandes narrativas que, segundo Michel Peters (1995), são histórias que as culturas contam com o fim de legitimar ou fundar uma série de práticas, uma auto-imagem cultural, um discurso ou uma instituição (Peters, M. 2000, p.18).

metanarrativas, contra o essencialismo, contra os pontos de vista e argumentos transcendentais, contra as descrições canônicas e vocabulários finais.

O discurso, aqui entendido como “um objeto teórico, integralmente lingüístico e integralmente histórico, isto é, como o espaço teórico que permite estudar a relação entre a língua (o sistema de signos lingüísticos) e a ideologia (como determinação histórica do sentido pelas relações de forças que se confrontam numa determinada formação social)” (Zoppi-Fontana, 1997, p. 34); pode-se afirmar que as metanarrativas iluministas são também um tipo de discurso que, revestindo-se de um caráter de totalidade e universalidade, se pretendem a-históricas, como se sua formação ocorresse fora da história e da prática social. São *asserções de base dogmática* que, ao se afirmarem como ‘verdades’, a partir de um determinado discurso, o fazem pelo silenciamento de outros discursos.

A ruptura teórica com a tradição humanista, a partir dos anos 60, trouxe consigo a subversão do sujeito e de seus valores, desaparecendo a figura do sujeito livre e racional, responsável pelos próprios pensamentos e ações. Foucault não toma o discurso como expressão de uma síntese realizada num outro lugar por “um sujeito que pensa, que conhece, e que o diz”. Não depende das figuras do sujeito transcendental ou do sujeito psicológico para explicar a existência dos enunciados. O sujeito não é a causa, a origem, o ponto de partida dos enunciados. Foucault recusa a idéia do sujeito universal, fundador e do sujeito unificante; para ele, todo discurso atesta uma dispersão do sujeito. Recusa igualmente a idéia de que o sujeito do enunciado é o indivíduo real que efetuou o ato de enunciar. Concebe-o como uma “função vazia”, disponível, que pode ser ocupada por indivíduos diferentes, uma função que possui um conjunto de condições de existência (Foucault, 1972, p. 117-120).

Com base no estruturalismo, demasiadamente cientificista, a França havia desenvolvido, durante os anos 50 e 60, um paradigma transdisciplinar, que tinha por base a lingüística estrutural, com *status* de uma teoria universalmente

válida para compreender a linguagem. Essa certeza toda foi balançada, juntamente com o ocaso da confiança no estruturalismo, no pós-1968, quando as ambições científicas deram lugar a “um novo e crítico pluralismo, descentrando a instituição e a força do discurso-mestre do estruturalismo” por meio dos conceitos de “jogo, indeterminação e diferença” (Peters, 2000, p. 46).

A Análise de Discurso acompanha toda essa transformação, pois ela se constitui no lugar produzido pela relação contraditória entre as disciplinas da linguagem (gerativismo, etno e sociolinguística, teoria da enunciação e teoria conversacional) e as ciências sociais (Orlandi, 1998b, p. 24). Disciplina de entremeio, a Análise de Discurso não se define na relação da lingüística com as ciências sociais; ela nasce no interstício das contradições existentes entre essas disciplinas e se forma no lugar em que a linguagem tem de ser referida a sua exterioridade, para que se apreenda o seu funcionamento, enquanto processo significativo (Orlandi, 1996, p. 24). O que interessa à Análise de Discurso não são os traços sociológicos empíricos, mas as formações imaginárias, que se constituem como uma complexa rede de relações entre discursos e práticas sociais, a partir de valores coincidentes, mas também das resistências, e se manifestam no simbólico (linguagem) e nas práticas sociais.

Não são os conteúdos ideológicos que interessam, mas os mecanismos de produção de sentido, o espaço que vai da constituição dos sentidos (interdiscurso) à sua formulação (intradiscurso).

A Análise de Discurso, como outras disciplinas que suscitaram conflitos e rupturas, provocou um escândalo ao expor o sujeito ao equívoco, à ideologia, na sua relação com o simbólico, isto é, ao expor o sujeito à historicidade, deixando ao analista “o trabalho de situar (...) o gesto de interpretação do sujeito e expor seus efeitos de sentido” (Orlandi, 1998a, p. 83). Não sendo a linguagem transparente, a Análise de Discurso trabalha com a interpretação, isto é, tem a preocupação de, constantemente, remeter o texto ao discurso, buscando os processos de sua produção, as regularidades de uma prática discursiva, identificando o conjunto

virtual de enunciados produzíveis de acordo com a coerção das formações discursivas. Embora trabalhe com o texto – materialidade da linguagem – feita a análise, é sobre o discurso que o analista fala e não sobre o texto. As marcas que atestam a posição do sujeito na relação com a linguagem não são detectadas mecanicamente; para encontrar essas marcas que atestam as posições de sujeito na relação com a linguagem, o analista terá de ir atrás daquilo que, na fala do sujeito é inacessível ao próprio sujeito, mas fala em sua fala. O analista terá de ir atrás da voz anônima que produz o interdiscurso, a memória discursiva.

Em sua materialidade, naquilo que se poderia chamar “o próprio da língua”, o que está mais perto do simbólico, a língua não se vincula nem a uma ordem lógica, nem a uma ordem social. Enquanto sistema, a língua só conhece sua ordem própria, isto permitirá o estudo da língua de modo interno, sem princípio de explicação exterior a ela. Antes de Saussure, as preocupações da Lingüística estavam quase que totalmente voltadas para questões relativas ao sentido do texto. O gesto saussuriano, a clássica divisão *langue/parole*, aponta a determinação de um lugar para a ordem própria da língua. Ao introduzir essa diferença entre a língua e a fala, Saussure provoca um deslocamento conceitual acerca do objeto da Lingüística. Segundo Gadet e Pêcheux (1984), o que irrompe com a lingüística tem a ver com a relação entre o Saussure diurno e noturno, entre a ciência e a poesia, essa relação só se concebe tomando as duas faces da obra saussuriana sob a perspectiva dominante do conceito de valor. O que se origina na obra de Saussure é a formulação da questão da língua sem que o horizonte da *alíngua* fique imediatamente excluído dela. O conceito de valor permite a subversão.

No real da língua, há lugar para o “impossível”, para o equívoco, para a elipse, para a falta, enfim, há lugar para a deriva: “tudo não se diz, pois há um impossível próprio da língua” (Milner, 1987, p. 6). Os autores de *La Langue Introuvable* (Gadet e Pêcheux, 1984) trabalham as contradições no jogo do “universal” e do “histórico”. Mostram como se idealiza um “universal”, funcionando

simultaneamente, segundo a figura jurídica do Direito e segundo a figura biológica da Vida; uma igualdade ideal que cria, pelo mesmo gesto, a desigualdade real. A língua do Direito representa, na língua, a maneira política de negar a política (Pêcheux, 1982). Foi assim no estado burguês, e pode-se observar o mesmo no estado capitalista e neoliberal: “para se tornar cidadãos, os homens devem, pois, livrar-se das particularidades históricas que os entrava: seus costumes locais, suas concepções ancestrais, seus preconceitos e sua língua materna” (Pêcheux e Gadet, 1981, p. 35). O próprio modelo de igualdade é histórico, projetado num tempo e num espaço definidos.

O problema apontado pelos autores pode também ser pensado no Brasil, por meio do processo de colonização a que, durante séculos, os “índios” foram submetidos. Em primeiro lugar, a própria expressão “índios” é genérica, universaliza o específico, ignorando as mais de mil etnias diferentes que aqui existiam quando da chegada dos europeus (Ricardo, 1995); em segundo lugar, pode-se pensar no papel das políticas integracionistas (catequese, missionários, Serviço de Proteção ao Índio – SPI – FUNAI...) que, ao longo dos séculos de colonização, em nome da igualdade, esforçavam-se por fazer os índios desaparecerem como nações e como identidades na medida em que os processos de educação contribuíram para desvalorização e, mesmo, para o desaparecimento de suas línguas, da sua religião, dos seus costumes, de sua cultura.

Gadet e Pêcheux (1981) trabalham, portanto, as relações contraditórias desse jogo do universal e do histórico que estão sempre se tocando. O impossível não fica excluído e é isso que os lingüistas não suportam, apegados que são ao velho sonho lógico-filosófico da “língua ideal”, universal, constituída por elementos lógicos fundamentais, instrumentalizando o pensamento humano, lugar de clareza por excelência, desejado tanto por Platão quanto por Descartes ou Leibniz, onde a trilogia “transparência/univocidade/regularidade não pode admitir o que se lhe opõe: o ambíguo, o ambivalente, o irregular, a exceção, o vago... o não

normatizado” (Gadet e Pêcheux, 1981, p.155). Desde que Saussure, pela noção de valor, deixou claro a divisão da língua, a história da Lingüística vem marcada pelo desejo de fechar a ferida narcísica aberta pelo conhecimento dessa divisão:

Compreende-se que muitos saussurianos tenham se aplicado, em nome de Saussure, a curar a ferida, a esconder a novidade insuportável que rastreia assim as relações entre o desejo, o real e o impossível (Gadet e Pêcheux, 1981, p. 61).

Continuar a fazer do arbitrário a novidade saussuriana, se tornaria [...] proceder por ‘deslocamento’, segundo o procedimento primário do inconsciente que, no sonho manifesto, acentua um elemento [...] em detrimento do essencial que permanece censurado: a definição do signo como valor, isto é, como diferença, abrindo a via para pesquisas materialistas sobre o trabalho do significante, sentidas como perigosas pela filosofia dominante” (C. Normand, apud Gadet e Pêcheux, 1981, p. 61, nota nº 51).

A Análise de Discurso, ao se constituir, coloca questões a um só tempo, para a Lingüística e para as Ciências Sociais; Pêcheux (1975) criticando a linguagem como sendo simplesmente “informação”, e negando a sua neutralidade e transparência, afirma que “a linguagem serve para se comunicar e para não se comunicar”. Sobre a transparência da linguagem, Claudine Haroche (1992) faz uma construção histórica, relatando a famosa polêmica entre jansenistas e jesuítas, num momento em que a ambigüidade na língua foi a grande preocupação dos gramáticos. No século XVII polêmicas religiosas e polêmicas gramaticais estão intimamente ligadas e ambas têm, por motivo, o “sujeito”. Jansenistas e jesuítas “divergem frente às relações entre sujeito, religião e saber”. Os jansenistas temem que o poder do Estado submeta a religião e se “politizam” para defender suas concepções religiosas. Eles defendem uma certa obscuridade na língua, que seria a vontade de Deus, de não se fazer entender perfeitamente. Os jesuítas se dedicam mais em “detectar as ambigüidades da língua” e, de forma aparentemente contraditória, defendem a “doutrina dos equívocos” (Haroche, 1992, p.90-91). Os jesuítas defendem a gramática-instituição, totalmente desambigüizada, ‘em que o jurídico-político transparece nas formas de assujeitamento do sujeito a um discurso transparente”. Já os jansenistas evitam opor-se aos “desígnios da obscuridade e da ambigüidade de Deus, que por aí

perpetua sua onipotência sobre o sujeito” (Haroche, 1992, p. 93). De qualquer maneira, o que está por trás dessas polêmicas são questões muito mais políticas e de poder do que religiosas.

A Análise de Discurso tem clareza de que é impossível negar o ruído na comunicação, uma vez que “o ruído faz parte da complexidade do processo de significação [...]. As subjetividades, os sentimentos, as sensações, as cargas ideológicas, as tradições culturais estão sempre presentes e fazem parte desse processo, interferindo no fluxo de informações” (Pougi, 2006). Michel Pêcheux (1975) critica as Ciências Sociais acerca dos fundamentos que elas se constroem para se constituírem. As noções de ideologia, de história e de sujeito são outras para a Análise de Discurso. O sujeito não é a fonte do seu dizer e funciona pelo inconsciente e pela ideologia; é afetado pela história; “a história tem seu real afetado pelo simbólico” (Orlandi, 1999, p. 19); a realidade clama por sentido, pressupõe gestos de interpretação.

“A ideologia interpela os indivíduos em sujeito” (Pêcheux e Fuchs, 1975) e o faz por meio de das formações ideológicas, um conjunto complexo, relacionado ao inconsciente, tendo como característica comum dissimular a sua existência no interior do seu próprio funcionamento, produzindo um efeito de evidência dos sujeitos e dos sentidos. Não há discursos sem sujeito, nem sujeito sem ideologia. A evidência do sentido apaga o caráter material da palavra, fazendo ver como natural e transparente aquilo que, na verdade se constitui pelas formações discursivas. A evidência do sujeito (“sempre há sujeitos”) apaga o fato de que o sujeito é interpelado pela ideologia. (Orlandi, 1999, p. 46). Essas evidências funcionam pelos esquecimentos de que falam Michel Pêcheux y Fuchs (1975), fazendo a relação entre língua, ideologia e discurso: o esquecimento no discurso (nº 1) é ideológico, de natureza inconsciente, um jogo simbólico do qual o sujeito não tem o controle; o esquecimento nº 2 é a zona dos processos de enunciação, de natureza pré-consciente/consciente. “O esquecimento é estruturante. Ele é parte da constituição e dos sentidos [...]. Os sujeitos

“esquecem” o que foi dito – e este não é um esquecimento voluntário – para, ao se identificarem com o que dizem, se constituírem em sujeitos” (Orlandi, 1999, p. 36).

Todo discurso se articula com o interdiscurso, a memória discursiva, o que torna possível todo dizer; o sujeito do discurso não é um sujeito livre, o que ele diz é determinado sócio-historicamente, produzindo uma posição de sujeito da qual o sujeito falante não tem conhecimento, porque ela se inscreve num conjunto de condições das quais o sujeito não tem o controle, embora tenha a ilusão de ser a fonte do sentido e de ter o domínio do que diz.

Pensar no caráter ideológico na Análise de Discurso é pensar também no lugar da interpretação:

Que escutas ele (o analista) deve estabelecer para ouvir, para lá das evidências, e compreender, acolhendo, a opacidade da linguagem, a determinação dos sentidos pela história, a constituição do sujeito pela ideologia e pelo inconsciente, fazendo espaço para o possível, a singularidade, a ruptura, a resistência? (Orlandi, 1999, p. 59).

É delicada a questão da interpretação e exige do analista que, sem estar fora da história, do simbólico ou da ideologia, trabalhe numa posição deslocada que lhe permita contemplar as condições de produção dos sentidos, a maneira como os discursos funcionam, analisando os textos enquanto unidades complexas, um todo que resulta de uma articulação lingüístico-histórica. Para conseguir isso, ele faz uso de dispositivos teóricos de análise, os quais considera intimamente relacionados à construção do corpus de análise e à própria análise.

Basicamente, um dispositivo de análise deve identificar as formações discursivas, remetendo os textos aos discursos, esclarecendo a sua relação com a ideologia, perscrutar os esquecimentos, o não-dito, a historicidade inscrita no tecido invisível do silêncio.

Concluindo, e parafraseando Michel Peters (2000, p. 46), podemos dizer que, da mesma forma que o movimento pós-moderno (pós-estruturalista) está sempre buscando ‘escapar de qualquer definição única’, também a Análise

de Discurso é ‘uma obra em andamento’. Jamais daremos conta deste objeto instável e heterogêneo que é a língua, sabendo que, em nossas subjetividades cindidas, o descontínuo nos acompanhará sempre em nossas buscas. E que, então, vale a pena, como Borges, estarmos sempre nessa desconcertante inquietação, mesmo se, como ele diz: “Busca pelo agrado de buscar, não pelo de encontrar...” (Desmandamentos do “Evangelho apócrifo”, nº 34).

1.1. Da construção do corpus e dos dispositivos analíticos na Análise de Discurso

Em Análise de Discurso, é preciso lembrar que o corpus é uma construção teórica, que vai se fazendo durante a análise, está intimamente ligado a ela e vai acompanhando as questões-bússola que o analista se colocou ao iniciar a sua pesquisa. Por isso mesmo, o corpus é *instável e provisório* (Orlandi, 1998), não é, portanto, exaustivo, isto é, não abrange a totalidade do material sobre o tema em estudo, ao contrário, o corpus vai se configurando, adquirindo limites, por meio de recortes, na medida em que se vai processando o início da análise.

A própria análise não se dá em um momento determinado do processo, mas é um continuum, que demanda um ir-e-vir, passando pela teoria, pela consulta ao corpus, ao longo de todo o trabalho. Aos poucos, a matéria bruta coletada, empírica vai se transformando em um objeto discursivo, que não se apresenta espontaneamente ao analista, mas no persistente trabalho de análise. Metáforas, paráfrases, marcas sintáticas, repetições, imagens, sons são processos que indicam pistas da língua na relação com os discursos, mas não se trata de uma relação biunívoca, em que *A* significaria *B* e pronto. O texto, enquanto materialidade do discurso remete o analista a determinadas formações

discursivas que, por sua vez, têm relação com formações ideológicas; no fundo, são as formações ideológicas que permitem compreender como um objeto simbólico, a língua, produz sentidos, seja formulando alguns enunciados, seja silenciando outros.

Para compor e organizar um *corpus* que desse conta das discursividades sobre Educação Escolar entre os índios do Rio Negro, objeto desta tese, busquei nos arquivos salesianos, aos quais pude ter acesso, documentos sobre a história da Missão Salesiana na região do Rio Negro. São Gabriel da Cachoeira, município-sede da Missão, está localizada no Alto Rio Negro/Amazonas, nas fronteiras do Brasil com a Venezuela e a Colômbia. É o município com a maior população indígena do Brasil (90%) e ocupa uma extensão territorial que corresponde a 7,8% do Estado do Amazonas¹².

A Diocese de São Gabriel já disponibilizou, para pesquisa, um grande acervo de documentos, mas como nos últimos anos este acervo foi fechado para o público, procurei outras bibliotecas e arquivos em São Paulo, no Colégio Pio XI, no Centro de Documentação Salesiana em Minas Gerais, na cidade de Barbacena, que oferece um excelente serviço aos pesquisadores, incluindo espaço para alojamento e refeições, facilitando sobremaneira o trabalho.

Entre o material coletado nas Bibliotecas e nos Centros Salesianos, os mais significativos para os meus objetivos são alguns livros dos próprios padres salesianos: Padre Antônio Giaconne (1949, 1944), Padre Alcionilio Brüzzi Alves da Silva (1975, 1979), Padre Francisco Knobloch (1989), Padre Tarcísio Scaramussa (1984), livros de Edições Comemorativas, Periódicos da Congregação dos Filhos de D. Bosco e das Filhas de Maria Auxiliadora, Artigos, Relatórios de atividades nas Escolas, Regimento Escolar da Diocese de São Gabriel da Cachoeira, entre outros materiais.

¹² Mais dados sobre São Gabriel da Cachoeira e História das Missões Salesianas no Rio Negro, no capítulo II.

Vários autores da Análise de Discurso estudaram os “efeitos do arquivo”, entre eles D. Maltby e J. Guilhaumou (1994) que não tomam “o arquivo como simples documentos no qual se encontram referências”; segundo esses autores, o arquivo “permite uma leitura que traz à tona dispositivos e configurações significativas” (p.164). Em relação aos arquivos da Missão Salesiana no Rio Negro, aponto para dois acontecimentos discursivos, no sentido assumido por Zoppi-Fontana (1997), apoiando-se em Pêcheux (1983): “o ponto de encontro entre uma atualidade e uma memória, a partir do qual se reorganizam as práticas discursivas” (p. 51). Os dois acontecimentos a que me refiro são de duas ordens diferentes. O primeiro é o fechamento ao público do acervo de São Gabriel da Cachoeira, exatamente no momento em que se configurava, por um lado, um significativo crescimento das Organizações Indígenas da região, tendo como ponto de referência a FOIRN (Federação das Organizações Indígenas) e, por outro, um momento em que foi possível observar um certo *fechamento* por parte da Igreja local, quando outras práticas da Diocese, como o fechamento do Centro de Saúde-Escola, na mesma época (por volta de 2000), representaram um claro reordenamento das Missões Salesianas em São Gabriel da Cachoeira e uma indisposição da Igreja local de continuar o diálogo com as organizações indígenas e com seus parceiros e assessores, iniciado pelo titular anterior da Diocese.

O segundo acontecimento discursivo em relação ao arquivo é de uma outra ordem de coisas; refiro-me ao apagamento da fala do índio nos textos dos salesianos. Quando aparece, é um discurso relatado, um simulacro da fala do índio: é como se fosse a fala dele, não sendo! Em contrapartida, abundam as referências e citações de ‘discursos autorizados’, falas de autoridades militares, eclesiásticas e do Estado. Foucault (1972) afirma que “a análise enunciativa [e das formações discursivas] leva em conta um efeito de raridade”. E explica: A análise de discurso mostra como “os textos remetem uns aos outros, organizam-se em uma figura única, entram em convergência com instituições e práticas, e carregam significações que podem ser comuns a toda uma época” (p. 148). Surge assim uma discursividade, em que, cada elemento é considerado em uma totalidade à

qual pertence e que o transborda (totalidade e pletora), uma espécie de grande texto uniforme, de significado único que brota das formulações manifestas. A análise das formações discursivas quer determinar o princípio pelo qual aparecem os sentidos únicos e estabelecer a lei da raridade, segundo a qual “nem tudo é sempre dito; os enunciados estão sempre em déficit; estudam-se os enunciados no limite do que não está dito, na instância que os faz surgir à exclusão de todos os outros”. A formação discursiva se manifesta nas lacunas, nos vazios, nas ausências, nos limites, nos recortes.

O momento presente vivido pelas comunidades indígenas do Rio Negro, no que diz respeito ao aspecto da escolarização, o qual tenho tido o privilégio de acompanhar, nestes últimos anos, me instigou a buscar, no passado, uma explicação para alguns fatos observados no presente; em primeiro lugar, um fato não muito comum entre sociedades indígenas: os povos do Rio Negro têm um bom nível de leitura e de escrita; a grande maioria das pessoas, em todas as faixas etárias foi ou está sendo escolarizada; há um grande apreço pela educação escolar, a tal ponto que, para que os filhos continuem seus estudos depois da quarta série do primeiro grau, os pais sacrificam a própria vivência familiar, para enviá-los à cidade ou aos centros missionários onde encontram o Ensino Fundamental completo e, por vezes, também, o Ensino Médio. Não é raro o fato de os pais deixarem a própria terra, de onde tradicionalmente tiram o sustento, para se mudarem para a cidade de São Gabriel ou para os centros missionários, acompanhando os filhos. Situação complexa que tem suas implicações, na medida em que, morando nos centros ou distritos ou na cidade de São Gabriel, essas famílias deixam de produzir alimentos.

Outra situação observada, e que me fez buscar no passado uma explicação, são certos entraves que hoje teimam em dificultar mudanças em termos de educação escolar, mesmo quando alguns grupos e comunidades decidiram por criar e desenvolver seus próprios projetos de educação.

A situação atual nas relações entre a Missão Salesiana/Diocese e as Organizações Indígenas não parece ser muito confortável: os missionários têm a memória histórica desde o início da sua chegada no Rio Negro (1914), quando ficou bem definido que se tratava de uma “missão duradoura”; e ao que parece, não há sinais de mudanças radicais nos seus objetivos e práticas, como teremos ocasião de analisar nesta tese; em relação às organizações indígenas, ao contrário, este momento histórico é bem diferente daquele do início do século passado. Hoje, a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN) é uma Instituição que representa legalmente os povos da região e tem programas de desenvolvimento, para o presente e com vistas para o futuro das Sociedades Indígenas do Rio Negro, revelando uma extraordinária capacidade das culturas para resistir aos processos colonizadores de integração dos índios à sociedade nacional. Warnier (2003), citando o historiador F. Braudel, afirma que “uma civilização é impressa desde a infância nos sujeitos, em seus hábitos motores, em seu corpo, em suas práticas discursivas, [...] nas paisagens, nos percursos da cidade, na cultura material” (Warnier, op. cit. p. 154). Entre os povos do Rio Negro comprova-se essa afirmação nos gestos de resistência: o mesmo instrumento que foi utilizado para a implantação do processo civilizatório cristão – a Educação Escolar – é agora retomado e reinventado.

Documentos analisados nesta tese permitem constatar que, nos dias de hoje, a estreita colaboração entre a Igreja local e o Estado (que sempre caracterizou a Missão Salesiana) ainda permanece, porém, experiências de transgressão ao modelo escolar instituído e cristalizado têm provocado uma série jubilosa de gestos coletivos de resistência a essa história de educação escolar baseada no chamado Sistema Preventivo¹³, formando uma rede de relações e de trocas entre os povos que, no mínimo, está inquietando e provocando um grande debate.

¹³ Teremos ocasião de apresentar as características do *Sistema Preventivo de Educação Salesiana* no capítulo IV desta tese.

II. O contexto local da pesquisa: o território, os povos, um pouco da história da educação escolar no Rio Negro

2.1. O território

As primeiras notícias sobre a existência da bacia do Rio Negro datam do século XVI de viajantes europeus que entraram pelo Rio Orinoco à procura de ouro e fizeram referência ao Rio Uaupés, afluente superior do Rio Negro. Fontes históricas desse século, como os relatos de Philip von Hutten e Hernan Perez de Queseda (1538-1541) realizaram uma viagem pelo Rio Orinoco, desde a costa atlântica, à procura do El Dourado. Francisco Orellana desceu o Amazonas em 1542 e o escrivão da expedição, Frei Gaspar de Carvajal, referiu-se ao Rio “de água negra como tinta”. Mas nenhum dos dois relatos do século XVI faz referência às populações indígenas (FOIRN/ISA, mapa-livro, 2000).

Essas primeiras viagens, de iniciativa da Coroa Portuguesa, tinham por objetivo o reconhecimento do território, com vistas à expansão das fronteiras, à caça de minérios, à exploração das florestas. O processo de colonização do Rio Negro, propriamente, teve início um século mais tarde, no século XVII (1639) e se estendeu até o início do século XX, com o fim do ciclo da borracha (1870-1920) e a conseqüente decadência econômica que ocorreu na região; a partir deste período, a presença constante e a atuação dos missionários salesianos tiveram notável importância entre as populações indígenas do Rio Negro, como veremos mais adiante.

Desde 1639, quando a expedição portuguesa de Pedro Teixeira identificou a foz do Rio Negro e a presença de muitos índios, já havia missionários jesuítas fazendo parte das expedições colonizadoras.

Geraldo Andrello (2004), buscando encontrar nos relatos históricos uma conexão entre fatos antigos e práticas atuais, percorre cuidadosamente esse período de expansão e consolidação de fronteiras, a partir de extensa historiografia existente sobre o tema, o que nos possibilitou também, a partir de seu estudo, entender como as políticas de colonização no Rio Negro sempre envolveram a fixação dos índios em núcleos, em aldeamentos, o que facilitava, entre outras coisas, para o colonizador, a exploração do maior recurso econômico disponível, isto é, a mão-de-obra indígena. Para isso, os índios eram capturados na região do Rio Amazonas e do Rio Negro e enviados a Belém, capital da colônia do Grão-Pará e Maranhão, cuja economia era baseada essencialmente na extração das chamadas “drogas do sertão”. Colonizadores e missionários faziam parte das estratégias dessa “guerra justa” que tinha, por objetivo, recrutar índios para o trabalho escravo nos grandes centros administrativos da colônia.

A idéia dos missionários e colonizadores de que tinham o “direito” de conquistar novas terras de “bárbaros” e “infiéis” e de submeter seus povos à escravidão por meio de guerra vinha de uma bula papal¹⁴, de 1454; assim as guerras contra as bravas tribos nativas, os aprisionamentos, a catequese, os internatos, o esbulho de suas terras, os realocamentos eram considerados “ações justas”, quando não louváveis. Primeiramente, organizaram-se os aldeamentos jesuíticos e, mais no final do século XVII (1695), coube aos missionários Carmelitas fundar os primeiros núcleos de povoados ao longo de todo o Alto Rio Negro, em cujos aldeamentos era largamente praticado o comércio de escravos.

O resultado dessa “guerra justa” foi a depopulação das aldeias, ocasionada ora pelo aprisionamento, ora pelo massacre ou fuga daqueles que não se subordinavam ao trabalho escravo; por vezes epidemias de varíola e sarampo também chegaram a dizimar muitas tribos indígenas do Amazonas (Andrello, 2004).

¹⁴ Bula “Romanus pontifex”, do papa Nicolau V. Mais tarde, 1529, outro papa, Clemente VII, confirma a mesma autorização, mediante a bula “Inter Arcana”.

Muitas foram as formas de exploração do trabalho indígena no Rio Negro, o que provocou também uma migração forçada, sobretudo entre os Tukano, Desana e Tariana que eram transportados pelos comerciantes do Uaupés para trabalhar nos seringais do Rio Negro. Um mapa-livro da FOIRN/ISA¹⁵ resume as principais formas de exploração do trabalho indígena no Rio Negro: recrutamento para o serviço público em Manaus e nas fortificações das províncias; recrutamento de menores para aprendizes de marinheiros, ação que degenerou na caçada de ‘curumins’ e ‘cunhantãs’ para dá-los de presente aos poderosos capitães do Amazonas, do Pará e do Império; a imoral prática dos grandes barcos de comércio ao longo dos rios, os regatões, que levavam, junto com a mercadoria, o vício da embriaguês, da prostituição, do furto, do homicídio, da escravidão, comprando do pai, a troco das mercadorias, filhos e filhas, para vendê-los depois aos pescadores de pirarucu, aos seringueiros; a prevaricação do diretor dos índios ou do missionário, que enganava os índios trocando produtos importantes da terra por brindes remetidos pelo governo; o seringueiro do baixo Rio Negro que, depois de embriagar os índios, dava-lhes mercadorias fiado, e tomava-lhes, em seguida, a mulher, o pai, o irmão, enfim, levava-os com promessa de vantagens e os mantinha cativos para sempre¹⁶.

No século XVII sertanistas e religiosos investiram na organização de povoamentos no Alto Rio Negro. Em 1669, os portugueses já haviam fundado o forte de São José, na barra do Rio Negro, onde mais tarde se formaria a cidade de Manaus.

A questão dos limites de território entre Portugal e Espanha levou a Coroa Portuguesa a criar, por volta de 1755, um novo centro administrativo, a capitania de São José do Rio Negro, incluindo o que corresponde, hoje, aos

¹⁵ Mapa-livro é uma publicação conjunta da FOIRN (Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro) e do ISA (Instituto Socioambiental) sobre os Povos Indígenas do Rio Negro – Uma introdução à diversidade cultural e ambiental do noroeste da Amazônia brasileira. Este livro será citado algumas vezes, neste trabalho, com a referência mapa-livro.

¹⁶ Mapa-livro, p. 85-86, conforme documentos da Diretoria e Missões de Índios, Tenreiro Aranha, 1907, p. 63-65.

estados de Roraima e Amazonas, mantendo-se, no entanto, subordinada à do Grão-Pará e Maranhão. Em 1759, ainda pela questão da disputa de limites com a Espanha, foi construído o forte de São Gabriel, que deu início ao povoado do mesmo nome, e que viria a se transformar no município de São Gabriel da Cachoeira, no final do século XIX, 1891. Não era fácil manter guardadas essas fronteiras e esses fortes, dada a escassez de militares, de maneira que, exceto “proprietários, clérigos e trabalhadores manuais especializados, qualquer morador da colônia podia ser recrutado ao serviço militar por ordem do Governador” (Andrello, 2004, p 59).

A criação da capitania de São José do Rio Negro, pela Coroa Portuguesa, sob o amparo do Diretório Pombalino (1758) que havia formalmente posto fim à escravidão indígena e instituído o Diretório de Índios, iniciou uma tentativa de novas formas de relacionamento de Portugal com as populações indígenas. A partir de então, os grupos indígenas foram considerados “vassallos da coroa portuguesa”, deviam prestar serviços para o Estado ou para os colonos residentes, em construções, na agricultura e no extrativismo, sobretudo na coleta de drogas. Uma das estratégias de firmar esse novo tipo de relacionamento com os povos indígenas foi a expedição de “cartas-patentes” a pessoas da confiança dos militares. Estes ou o próprio Presidente da Província nomeavam “principais”, isto é, líderes indígenas que passavam a ser reconhecidos como tais pelas autoridades. Data desse período o costume de chamar a esses “principais” de ‘tushauas’, como são denominadas, até hoje, as lideranças do Triângulo Tucano¹⁷. Conforme Andrello, “há indicações claras nas fontes de que, por meio de desses tushauas, as ‘autoridades’ ou os ‘negociantes’ locais logravam obter ‘gentes de outras nações’ que poderiam ser colocadas a seu serviço” (Andrello, 2004, p. 70).

Na posição de “cidadãos da colônia” a que foram elevados os índios, pelo Diretório Pombalino, “sem distinção ou exceção alguma, para gozarem de

¹⁷ Triângulo Tucano é como ficou conhecida a região de confluência dos Rios Tiquié e Uaupés, onde estão os principais distritos (Pari Cachoeira, Taracua, Iauaretê), cuja população é, sobretudo, do tronco lingüístico Tucano Oriental.

todas as honras, privilégios e liberdades que gozam os outros” (Nabuco, 1941, p.51, in Andrello, 2004, p. 64) os grupos indígenas eram incentivados a se misturarem com a população de origem européia, aprendendo seus costumes de “prestar reverências ao Rei e de pagar tributos”. Muitos homens da colônia, que habitavam o Rio Negro pelo lucrativo comércio de escravos, bem como os militares das guarnições, já tinham o hábito de contrair matrimônio com as índias; essa mistura de gentios com europeus parece ter sido idealizada para garantir o aumento da população, uma vez que os filhos dessas uniões já não eram considerados gentios, podendo ser contabilizados nas estatísticas da população da colônia.

Como observa Andrello, “a liberdade concedida pelo Diretório não foi a que os povos do Rio Negro acharam por bem exercer” (2004, p. 65). Ao contrário, sob a máscara de dar ao índio o estatuto de cidadão – “cidadãos da colônia”, “pagar tributos”, “ser contabilizados nas estatísticas” – esconde-se o mesmo projeto colonizador.

As ações pretendidas pelos colonizadores, e materializadas nos termos da suposta cidadania/liberdade, são a própria constituição dos sentidos que, aos poucos, vão configurando a nação brasileira, consolidada pela posse da terra e dos índios. Estabelecem uma relação de poder em que vai se apresentando o discurso da organização político-jurídica, econômico-social do País, ou seja, ser cidadão (juridicamente) implica pagar tributos e estar sob o controle do Estado (contabilizados estatisticamente). Isso vai significar um processo de apropriação, cujo discurso se manifesta na ideologia. Para Orlandi (1990, p. 47), na determinação histórica dos processos de produção de sentidos sobre o brasileiro se constitui (se fixa) a relação colonizador/colonizado.

O Diretório foi só mais uma estratégia para aumentar a população de cidadãos e garantir as fronteiras, o que, aliás, não funcionou, pois apesar de tudo, a população não aumentou e o casamento dos militares com as índias não resultava em mudança de costumes destas, como se pretendia, uma vez que “em

logar de as Índias tomarem os costumes dos Brancos, estes tem adotado os daquellas. Os índios que habitam a selva acham maior bem na liberdade do homem, que na do cidadão”. Constatação feita pelo ouvidor da Capitania (In Andrello, 2004, p. 64-65).

O Diretório dos Índios foi extinto sob graves acusações de os diretores terem se transformado nos mais cruéis exploradores dos índios. Os comerciantes e militares estabelecidos no Rio Negro continuaram a exercer as suas atividades na região. Contrariando todas as expectativas, no final do século XVIII, a capitania do Rio Negro está em completa decadência. Pode-se ler aqui, remotamente, sinais de resistência às formas de imposições imperiais, um processo que, em todos os tempos, vai caracterizar as populações do Rio Negro.

A disciplina do trabalho que se pretendia com os aldeamentos durante todo o século XVIII, e que não foi alcançada, será perseguida agora por um outro meio, detalhadamente descrito por Andrello, na obra citada, como um dos meios mais persuasivos de conseguir a ligação do índio com a sociedade que se construía no Rio Negro: o endividamento, pelo qual o índio passava a vida toda trabalhando para “pagar” uma dívida a um patrão. O funcionamento da dívida era o seguinte: o patrão adiantava mercadorias a crédito (panos, panelas, machados, facões, anzóis, facas, espingardas, agulhas e linha) e o devedor pagava com trabalho ou produtos (castanha, farinha, peixe seco, salsaparrilha, piaçava, peles, couros, drogas e artesanato) em quantidades desproporcionais. Como relata Andrello, a dívida era praticamente uma “condição inescapável, pois consistia na única forma possível de acesso a mercadorias para a população indígena”. Alguém que terminasse um trabalho e que não tivesse saldado totalmente a sua dívida, podia ainda, vendê-la com desconto a um outro patrão (2004, p.72).

Um homem que não deve é gente que não tem valor e um tapuio nunca pagará completamente a sua dívida, ou se a pagar, será para fazer uma nova imediatamente, para dizer que tem um patrão, e este, que conhece o animal, vende-lhe os objetos de modo a satisfazê-lo, a 50.000, 100.000, 200.000, e contenta-se com o que pode retirar, sem incomodar-se com mais, e, é preciso confessá-lo, sem ser muito exigente; é suficiente que o

crédito apareça bem claro em seus livros [...] e querendo retirar-se, sempre encontra alguém que, com um desconto, compre-lhe a dívida. E o tapuio, habituado a isto, passa de armas e bagagem a dependência de um novo patrão; não possuindo nada, responde pela dívida com a própria pessoa, a mulher, inclusive (Stradelli, 1991, apud Andreello, 2004, p. 79).

Conforme analisa Andreello, “ter um patrão e uma dívida em mercadorias era a credencial para a aquisição do status de civilizado”. Contraditoriamente, escravo!¹⁸

Essa espécie de “fetiche da dívida” atravessou todo o período de uma especial formação social no Rio Negro. A exploração e a violência se tornaram insuportáveis, sobretudo no “engajamento” de mão-de-obra para os seringais, quando os comerciantes e seringalistas subiam os rios procurando endividar a quantos podiam, na garantia de ter os trabalhadores na próxima estação de coleta da borracha e, mais tarde, já na decadência desta, na extração da balata, na vizinha Colômbia (2004, p. 78-79).

Depois dessa fase de recrutamento de mão-de-obra escrava, um período bastante longo, quando se fez o reconhecimento da grande extensão do Rio Negro, em território brasileiro, os objetivos do governo se centraram mais na catequese como uma outra forma para a integração forçada dos índios à sociedade nacional. As ordens religiosas sempre foram aliadas do Estado e, neste sentido, o trabalho dos missionários foi essencial, perseguindo o duplo objetivo de ‘catequizar os índios e de trazê-los para dentro do sistema colonial’. Várias Congregações Religiosas (Jesuítas, desde o século XVII, Carmelitas, Franciscanos, Mercedários) estiveram presentes, a intervalos, no Rio Negro, porém, apenas os Salesianos enfrentaram essa “missão”, de maneira permanente, tendo chegado no Rio Negro nas primeiras décadas do século XX, onde encontraram um terreno bastante propício para continuar, também eles, a seu

¹⁸ A professora Mariza Vieira, em conversa, no aeroporto de Brasília, em dezembro de 2006, aponta para a possibilidade de ler, neste fato do *endividamento* – criado pelos patrões para garantir mão-de-obra e aceito pelos índios como uma estranha forma de alcançar o status de civilizado – o princípio da criação de uma posição sujeito-brasileiro que compra sem poder pagar, o que, hoje representa também uma espécie de status social: Ter uma dívida não importa tanto quanto ter o status de possuir coisas...

modo, o processo civilizatório. Diferentemente da força do ‘fetiche da dívida’ que tomou conta dos índios no Rio Negro, as populações dos rios Içana e Uaupés, por influência de alguns movimentos messiânicos e pela atuação dos missionários, aderiram mais facilmente a mensagens proféticas, pediam o batismo, acreditando que a imposição de um nome traria proteção, sobretudo às crianças. De um modo geral, os índios do Rio Negro não costumam comunicar facilmente seus próprios nomes e os nomes de seus filhos, pois o nome é parte do indivíduo, e havia um certo receio de que um estranho pudesse fazer bruxaria com seu nome. Assim, o nome de batismo – que não era aquele dado por seus pais – não representava nenhum perigo (Koch-Grünberg, 1995, I vol. p. 201). Uma ação, dois sentidos: o missionário quer batizar, converter, salvar; o índio quer um nome para se proteger.

A imposição de ações civilizatórias, sem nenhuma consulta aos interesses indígenas nesse processo, é coerente com uma concepção a respeito da natureza dos índios que guiava os portugueses e os missionários para quem eles eram seres incapazes, inferiores, primitivos, incompatíveis com o progresso. Deveriam, portanto, ser reeducados ou desaparecer. O Império consolidou essa ideologia do índio incapaz mental e juridicamente, declarando, por decreto (1845), o seu caráter de orfandade, o que dava aos colonizadores o direito de tirar grande parte de suas terras e justificava uma política paternalista (Gomes, 1991, p. 84)¹⁹.

2.2. Missionários Salesianos e militares marcam presença no Rio Negro

No início do século XX (1908), o bispo de Manaus, D. Frederico Costa, visitou o alto Rio Negro e o Uaupés e, em seu relatório, refere-se aos insistentes pedidos dos índios de Taracúá para que os ajudasse a sair da escravidão em que viviam, não só por meio de dos comerciantes brasileiros e colombianos, como também dos militares das bases de Cucuí, Marabitanas e São Gabriel que,

¹⁹ Sobre as concepções de índio que guiaram não só a Coroa Portuguesa, mas também os missionários, tratarei mais profundamente no capítulo IV.

freqüentemente, organizavam expedições punitivas, sem mesmo que eles soubessem o motivo delas. Poucos anos depois, em 1914, o papa Pio X criava a Prefeitura Apostólica do Rio Negro com a Bula “*Christianae Religionis*”, do dia 18 de junho de 1914 (Knobloch, 1989, p. 30). Em 1915, o primeiro Prefeito apostólico, Monsenhor Lourenço Jordano, tomou posse de sua Prefeitura e fundou as Missões de São Gabriel e Barcelos²⁰.

A estratégia do governo brasileiro sempre foi reduzir os direitos territoriais dos povos indígenas do Rio Negro, limitando seus espaços apenas às áreas “permanentemente ocupadas” pelos índios; mais tarde, nos anos de 1980, essa tentativa voltou, novamente, à tona, com força, por ocasião da luta dos povos da região pela demarcação de suas terras, quando o exército tentou, por diversos meios, demarcar apenas as aldeias e o seu entorno, diminuindo ao máximo “a ‘aderência’ das terras indígenas à linha da fronteira internacional”. Os espaços abertos seriam ocupados por outros segmentos da população brasileira. Felizmente essa tese foi derrotada no Congresso Nacional pela Constituição de 1988 (mapa-livro, 2000, p. 102).

Realmente, a década de 80, no Rio Negro se caracterizou pela forte presença militar e pela construção de novos quartéis e pelotões de fronteira na região, sob o comando do “Projeto Calha Norte”²¹ e pela entrada de empresas mineradoras na região. Tendo entrado com o pretexto de pesquisa mineral na serra do Rio Traíra, no Rio Tiquié, e na serra do Caparro, no Rio Içana, essas empresas desencadearam a corrida por extração mineral e constantes invasões garimpeiras por toda a região. Por volta dos anos 1993-1994 havia mais de 4000 homens garimpando no médio Rio Negro.

²⁰ Geralmente, em terras distantes e sem recursos, o Papa cria primeiro uma Prefeitura Apostólica ou Prelazia que, na medida que se ‘desenvolve’ e cresce, adquire o *status* de Diocese.

²¹ O Projeto Calha Norte foi idealizado durante o Governo Sarney, em 1985, com o objetivo de fortalecer a presença nacional ao longo da fronteira amazônica. Nasceu de uma concepção militar e previa a implantação de 84 fortes militares na região. Foi desativado em 1990, quando apenas 15 fortes haviam sido instalados.

Esses problemas do garimpo e a demarcação das terras foram dois objetos de duras lutas das organizações indígenas, mas também de grandes conquistas.

Fundou-se, nesse período, já no final dos anos 1980, a FOIRN (Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro), com o objetivo de juntar forças e lutar pela garantia dos direitos conquistados, sobretudo depois da Constituição de 1988 e que o Exército claramente violava, principalmente no tocante às questões da demarcação das terras: os índios lutavam pela demarcação da área única, contínua, e o Exército teimava em demarcar “ilhas” descontínuas, as quais não somavam mais do que 32% das terras tradicionalmente ocupadas pelos índios, tendo, portanto, seus direitos drasticamente reduzidos. A FOIRN incentivava, por meio de ações e debates, a resistência às formas de demarcação do Exército, o qual criou três diferentes categorias de terras: as áreas indígenas (para as comunidades “não aculturadas”), as Colônias (para ‘Índios aculturados’) e as Flonas (Florestas Nacionais). As “ilhas” chegaram a ser demarcadas fisicamente, mas os marcos colocados eram arrancados e jogados ao rio. A vitória dos índios pela demarcação contínua das terras foi um marco muito significativo de afirmação histórica destes povos. Foi de fundamental relevância, neste período, a presença do ISA (Instituto Socioambiental²²), assessorando e enfrentando, junto com a FOIRN, todas as tentativas de desmobilização a que ficavam expostos os grupos indígenas, sobretudo nas aldeias mais distantes. A partir 1998, quando oficialmente as terras do alto e médio rio Negro foram demarcadas e homologadas, a FOIRN e seus parceiros, sobretudo o ISA que assumiu, junto com as lideranças indígenas, a responsabilidade da demarcação, juntaram-se para um novo desafio, agora, de elaborar um “programa de etnodesenvolvimento”, incluindo atividades de

²² O ISA – Instituto Socioambiental – foi fundado em 1994, tem por finalidade defender bens e direitos sociais, coletivos e difusos, relativos ao meio ambiente, ao patrimônio cultural, aos direitos humanos e dos povos. A parceria FOIRN-ISA inclui atividades nas áreas de capacitação técnica, comunicação e informação, transporte, alternativas econômicas, expressão cultural, educação, direitos coletivos, demarcação, proteção e fiscalização de terras. O ISA mantém uma equipe permanente de técnicos em São Gabriel da Cachoeira, onde estabeleceu uma subsede em 1994 (mapa-livro, 2000).

“proteção, fiscalização, capacitação técnica, expressão cultural e sustentabilidade”. A educação diferenciada, com a implantação de escolas ‘indígenas’, foi uma das metas (mapa-livro, 2000, p. 114) desse programa.

As terras do alto e médio Rio Negro estão localizadas na região noroeste da Amazônia brasileira, grande parte delas estão demarcadas e homologadas pelo Governo Federal como “Terra Indígena”. São cerca de 11 milhões de hectares, ocupados por 22 povos indígenas diferentes. São cinco Terras Indígenas contíguas, na região do alto e médio Rio Negro, situadas nos municípios amazonenses de São Gabriel da Cachoeira, Japurá e Santa Isabel do Rio Negro.

São Gabriel da Cachoeira é uma cidade na beira das terras indígenas, no alto Rio Negro, fronteiras do Brasil com a Colômbia e a Venezuela. Com uma extensão territorial de 112.255 km quadrados, 7,8% da área total do Estado do Amazonas, é cortado por vários rios tributários do Rio Negro: Uaupés, Tiquié, Papuri, Içana, Aiari, Querari, Curicuriari, Cubate, Piraiawara, Cuiari, Xié e seus muitos afluentes. Antiga povoação militar do século XVIII, São Gabriel desenvolveu-se muito nas últimas décadas e representa, hoje, um centro administrativo e comercial de importância geopolítica e tornou-se um “pólo externo” de atração indígena. O Plano Diretor da Cidade de São Gabriel da Cachoeira (2006) mostra como, nos últimos anos, tem havido um crescimento desordenado da área urbana: a população da cidade que, em 1991, era de quase 7 mil pessoas, tem hoje 15 mil, quase a metade do total do município, que está estimada em 36 mil habitantes. O município é formado basicamente por uma população indígena, sendo que, na sede, a proporção gira em torno de 90% sobre os não índios (Notícias Socioambientais, 27/11/2006).

Chega-se a São Gabriel da Cachoeira (sede) por barco ou por avião. Em toda a extensão do município, os meios de locomoção são os pequenos barcos, os bongos, as canoas. As embarcações de grande e médio porte encontram sérias dificuldades de navegação nesses rios, por causa de suas

inúmeras cachoeiras; não há linhas comerciais de transporte de São Gabriel para as comunidades.

Na região do Rio Negro foram consolidados, pelos religiosos salesianos, cinco grandes centros missionários: São Gabriel (na sede do município), a partir de 1921; Pari Cachoeira, no Rio Tiquié (1938); Taracuá (1925) e Iauaretê (1930), no Rio Uaupés; e Assunção (1950), no Rio Içana. A Missão de Maturacá foi fundada mais tarde, junto aos Yanomami. Situaremos um pouco melhor o distrito de Iauaretê por ser o único que, até 2004, oferecia o Ensino médio dentro de Terra Indígena²³.

Iauaretê está localizado no Rio Uaupés, na confluência deste rio com o Papuri, no desenho do mapa, conhecido como a boca do Cachorro; formado por dez bairros, é o maior núcleo populacional da fronteira Brasil/Colômbia; é a sede de um distrito do município de São Gabriel: “um núcleo urbano em formação na Terra Indígena alto Rio Negro”. Desde 1929, Iauaretê é uma das bases da Missão Salesiana e, há cerca de quinze anos, sede de um Pelotão do Exército. Este centro missionário abriga vários povos em seu interior, destacando-se, entre eles, os de fala Tukano, os Tariana e, bem diferentes destes, os do tronco lingüístico Maku que, ainda hoje, preferem viver mais no interior das matas. As outras etnias que convivem em Iauaretê são os Dessana, Pira-Tapuia, Arapasso, Wanano, Cubeo e Tuyuka. A população permanente de Iauaretê é de cerca de 4 mil pessoas²⁴.

A fundação dessas missões ocasionou grandes concentrações humanas nesses distritos o que, se “por um lado, facilitava o trabalho missionário, por outro lado, prejudicava a forma de organização social tradicional dos índios,

²³ Até maio de 2004, momento em que foi realizado o trabalho de campo para o diagnóstico da oferta e demanda de Ensino médio no alto e médio rio negro, Iauaretê era a única escola em Terra Indígena que oferecia o Ensino Médio. A partir desta data, outros três distritos missionários reivindicaram a abertura deste nível de ensino: Pari Cachoeira, Taracuá, Assunção do Içana, além de Cucuí, área controlada pelo Exército, no Alto Rio Negro, fronteira com a Venezuela e Colômbia.

²⁴ Cf. ISA/FOIRN, Macrozoneamento participativo das Terras Indígenas do Alto e Médio Rio Negro, 2003 e Notícias Socioambientais, 27/11/2006.

provocando o esvaziamento das antigas aldeias, perda das tradições e valores culturais”²⁵. No capítulo IV faremos uma análise mais detalhada do Projeto Salesiano para o Rio Negro, enfocando, sobretudo, os aspectos da educação, como é o propósito desta tese.

²⁵ SEMEC/SGC, Programa: “Construindo uma Educação Escolar Indígena – Formação de Professores Indígenas – Habilitação para o Magistério”, 1997.

2.3. Os povos e as línguas indígenas do alto e médio Rio Negro/AM

Existe uma imensa diversidade cultural entre os povos que habitam o alto e o médio Rio Negro, onde são faladas mais de vinte línguas de quatro grandes famílias lingüísticas: Tukano Oriental, Aruak, Maku e Yanomami. O quadro a seguir permite visualizar os grupos étnicos/lingüísticos, as famílias lingüísticas e as áreas principais de ocupação desses povos.

Povos e línguas indígenas do Alto e Médio Rio Negro

Grupos étnicos/lingüísticos	Família lingüística	Principais áreas de ocupação
Tukano Desana Kubeo Wanana Tuyuka Pira-tapuia Miriti-tapuia Arapaso Karapanã Bará Siriano Makuna Tatuyo* Yuruti* Barasana (Panenoá)* Taiwuano (Eduria)*	TUKANO ORIENTAL (Tukano)	- Rio Uaupés - Rio Tiquié - Rio Papuri - Rio Querari - Curso alto do rio Negro (principalmente entre Santa Isabel e a foz do rio Uaupés, inclusive na cidade de São Gabriel da Cachoeira) - Povoados em trecho da estrada que liga S. Gabriel a Cucuí - Rio Curicuriari - Rio Apapóris e seu afluente Traíra - Departamento do Vaupés e Guaviare (Colômbia)
Baniwa Kuripako Baré Werekena Tariana	ARUAK	- Rio Içana - Rio Aiari - Rio Cuiari - Rio Xié - Curso alto do rio negro (a montante da cidade de Santa Isabel, sobretudo acima da foz do Uaupés) - Médio curso do rio Uaupés, entre Ipanoré e Periquito - Departamento de Guaiania (Colômbia) - Estado Amazonas (Venezuela)
Hupda Yuhupde Dow Nadób Kakwa* Nukak*	MAKU	- Região entre o Tiquié, o Uaupés e o Papuri - Afluentes da margem direita do rio Tiquié (principalmente os grandes igarapés Castanha, Cunuri e Ira) - Rios Apapóris e Traíra - Proximidades da cidade de S. Gabriel (do outro lado do rio) até a foz do rio Curicuriari e do rio Marie - Rio Uneixi e no Paraná Boa-Boá (médio Japurá) - Rio Téa - Depart. Do Val'pés e Guaviare (Colômbia)
Yanomami	YANOMAMI	- Região das bacias dos rios Padauri, Maruiá, Inambu, Cauaburi (ao norte do rio Negro)

(*) Etnias que moram apenas em território colombiano. Mapa-livro (FOIRN/ISA, 2ª edição, 2000, p. 31).

Freqüentemente os índios da região falam várias línguas indígenas, além do português e também o espanhol, sobretudo nas fronteiras. Alguns povos

deixaram de falar a própria língua, adotando outros idiomas indígenas; é o caso dos Tariana da região do Uaupés, que falam o Tukano, uma das línguas do tronco Tukano Oriental²⁶; ou dos Tukano que foram para o médio Rio Negro, onde convivem com os Baré e Baniwa e adotaram o *nheengatu* como língua franca. Em alguns contextos, o Tukano passou a ser usado mais do que as próprias línguas locais; estima-se que cerca de vinte mil pessoas falem o Tukano.

Chamada de *língua geral* pelo Padre Anchieta, o *nheengatu* se firmou como *Língua Geral Amazônica* como veículo não só da catequese, mas também da vida cotidiana. “Língua boa” é o significado do termo *nheengatu* que os índios da região norte usaram para nomear a língua de contato entre eles e os missionários e colonos europeus. Até o século XVIII, era a língua mais falada em todo o país, em duas variantes principais, o *nheengatu* da Província do Grão-Pará e a língua geral do sul do Brasil (Barreto, 2001). Também os Baniwa do baixo Rio Içana falam o *nheengatu*, por imposição inicial de um missionário católico que pensava ser o *nheengatu* uma língua indígena; e esses também deixaram de falar a própria língua.

Já nas Comunidades Baniwa do Assunção do Içana, rio acima, as pessoas continuam falando a sua língua de origem, pois foram evangelizados pelos missionários protestantes das Novas Tribos, que aprenderam a língua Baniwa-Coripaco e traduziram a Bíblia nessa língua.

Os povos de língua Maku, que permanecem mais para dentro da mata – pois vivem, sobretudo, da caça e da coleta de frutas – foram os que mais bem conservaram as próprias línguas e também os mais resistentes às mudanças culturais. Agrupados sob a denominação de “povos do rio” (mapa-livro, p. 33), os Tukano, Baniwa-coripaco e Baré foram os que ficaram mais expostos à exploração dos conquistadores e à influência dos missionários. O Tukano se impôs como língua de contato, seja pela necessidade de trocas, de convívio, de

²⁶ Fala-se em Tukano Oriental para se fazer a diferença com os Tukano Ocidentais, que são povos que habitam a região do Rio Napo, nas fronteiras entre Colômbia, Equador e Peru.

casamentos intertribais, seja também pela força da educação escolar dos internatos, que só permitia o uso diário do Tukano, como língua indígena, e do português.

Como parte do atual movimento de preservação e revitalização das línguas faladas em São Gabriel da Cachoeira, a Câmara Municipal local aprovou a Lei nº 145 de 11 de dezembro de 2002, que estabelece: “o município de São Gabriel da Cachoeira/Estado do Amazonas passa a ter, como línguas co-oficiais, as Nheengatu, Tukano e Baniwa”. Um dos objetivos da nova lei é assegurar aos cidadãos indígenas o direito de entenderem e se fazerem entender, quando em diálogo com os poderes públicos.

2.4. Educação escolar na região do Rio Negro: contradição ou uma estratégica inversão de sentidos?

São Gabriel da Cachoeira existe como município desde 1891. No entanto, até 1997 não existiu aí uma Secretaria de Educação, nem tampouco escolas, apenas um barracão-depósito que servia para guardar merenda e outros materiais; a única atividade do que seria uma Secretaria de Educação era a organização de torneios esportivos na cidade.

Todo o trabalho de educação estava confiado aos missionários Salesianos (padres e Irmãs), primeiro só nos internatos, depois, já nos anos 1960, também nas chamadas “Escolinhas” ou “Escolas Rurais” fundadas pelas próprias Irmãs Salesianas para desafogar um pouco os centros missionários e diminuir os custos nos internatos²⁷. A partir de 1970 foi assinado um convênio destas escolas com o Instituto de Educação Rural do Amazonas (IERAM), ligado à SEDUC/AM (Secretaria de Educação do Estado do Amazonas).

²⁷ Trataremos mais profundamente sobre o Projeto Salesiano de Educação no Rio Negro no capítulo IV.

As “Escolinhas” eram gerenciadas pelas Irmãs, que recebiam salários do Estado, e os professores eram ex-alunos indígenas formados nos internatos, que deveriam receber 70% do salário pelo Estado e o restante da Prefeitura, mas quem efetivava o pagamento era sempre a Prefeitura, a partir de contratos temporários, que não lhes garantiam os direitos trabalhistas. Vêm dessa época as irregularidades vividas ainda hoje²⁸ pelos professores municipais, que continuam com seus direitos não respeitados: cada professor hoje não tem uma referência exata de qual é seu salário, não recebe férias ou décimo terceiro; é transferido arbitrariamente de uma escola para outra. Quando morre alguém, depois de mais de vinte ou mais anos de trabalho na prefeitura, e o cônjuge não consegue receber a pensão: “Nada consta”²⁹. Na total ausência do Estado, tudo fica entregue à Igreja, que exerce o controle sobre os professores e suas ações.

Antes de 1997 existia em São Gabriel um pequeno escritório da SEDUC que, na verdade, era do IERAM (Instituto de Educação Rural do Amazonas). Ali eram guardadas pastas dos professores e das escolas. Uma funcionária do IERAM, junto com as Irmãs, supervisionava os trabalhos das escolas, fazia os currículos, os calendários e as provas bimestrais e finais que os professores aplicavam nos alunos. As mesmas provas serviam para todas as escolas. Cada paróquia tinha uma Irmã contratada pelo IERAM para visitar, a cada dois meses, as “Escolinhas” subordinadas àquela paróquia³⁰. Até 1997 havia, portanto, em matéria de educação escolar, a presença do IERAM, as Irmãs, os professores das “Escolinhas” e alguns professores selecionados pelas Irmãs para trabalhar nas escolas dos centros missionários. Seria verdadeiro dizer que Igreja e Estado estavam sempre juntos, a Igreja fazendo o papel do Estado, este apoiando a Igreja.

²⁸ Lembrando que esta pesquisa foi realizada no ano de 2004.

²⁹ Referência a um caso relatado durante a pesquisa de campo, na Vila Santa Maria, no Uaupés.

³⁰ As paróquias são os centros missionários que correspondem, hoje, aos distritos. Já na década de 80 o bispo de São Gabriel conseguiu que a divisão administrativa do município correspondesse à divisão das paróquias, feita pela Diocese. A divisão aconteceu antes da demarcação das terras Indígenas do Rio Negro.

Ocorre que, por volta dos anos de 1980, o Movimento dos Professores Indígenas já havia fundado a COPIAR (Comissão de Professores Indígenas do Amazonas e Roraima) e alguns professores dos centros missionários participavam das reuniões em Manaus; os professores das “Escolinhas” não podiam participar; os próprios colegas dos centros missionários não permitiam. Em muitas assembleias nas comunidades ouvia-se a queixa dos professores “rurais” que eram discriminados junto com as escolas em que trabalhavam. ‘Escola boa mesmo eram aquelas gerenciadas pelas Irmãs’. As outras eram consideradas de ‘segunda’:

“Foi difícil quebrar esse monopólio. Na verdade a educação salesiana tem muito de “competência” quantitativa. Professores mais capazes eram aqueles com maior grau de formação ou com orientação/assessoria deles. E os professores das “Escolinhas” não se enquadravam [...] As escolas situadas nas cidades ou nos centros missionários eram consideradas mais avançadas em relação às comunidades” (De Entrevistas com Professores Indígenas, em 2004).

A Igreja, ideologicamente marcada pelo discurso da competência, se presta também para exercer essa ‘função reguladora’ a serviço do Estado.

O Movimento dos Professores Indígenas foi se tornando, a cada ano, mais forte e expressivo, sendo um de seus maiores ganhos a persistência na luta pelos direitos de os povos indígenas assumirem em suas próprias mãos o poder sobre as escolas, entendendo o papel que elas têm na construção de seus destinos (Silva, M. e Azevedo, Marta, 1995, p. 157).

É interessante aqui uma observação: a educação escolar, desde o início da colonização, não só no Rio Negro, como em todo o país, foi um dos instrumentos mais fortes do Estado na intenção desagregadora dos povos indígenas. No entanto, quando o Movimento Indígena se organiza formalmente, a Educação Escolar é resignificada e entra na pauta dos seus mais caros objetivos, como lembram os autores citados:

O que importa principalmente no movimento dos professores indígenas do AM, RR e AC hoje é precisamente a luta pelo direito de os povos indígenas terem em mãos o poder sobre as escolas que se desenvolvem em suas áreas, uma vez que constituem instrumentos imprescindíveis na construção de seus destinos. (Silva, M. e Azevedo, Marta, 1995, p. 157)

É possível achar uma explicação para este aparente paradoxo: a Educação Escolar, instrumento que nasceu com a Sociedade Moderna, para o controle dos corpos e das almas das populações (Foucault, 1996), e assim foi utilizado pelos missionários, se constitui, hoje, como um “imprescindível instrumento” na construção dos destinos de muitos povos que, frustrando os objetivos da colonização, não desapareceram! Andreello levanta uma questão e a sublinha por sua “importância histórica e etnográfica” para a região do Rio Negro: “[...] a civilização viria, aos olhos dos diferentes segmentos da população nativa da região, a constituir uma condição passível de ser alcançada. Algo que, embora, à primeira vista se insinue um processo de imposição de valores sobre os índios, lhes parece uma imagem a ser perseguida” (2004, p. 84). Ou seja, as populações indígenas almejam alcançar a civilização. E mais adiante, Andreello, mostrando “vacilantes formas indígenas de cristianismo” como uma das formas de acesso à civilização dos brancos, narra o caso do Profeta Vicente Cristo, respeitado, entre outros motivos, porque “ele era considerado civilizado, pois já sabia falar um pouco da língua geral e do português”. Lasmar também analisa como, “a despeito da truculência com que era levado a efeito, o projeto de educação dos salesianos foi muito bem acolhido pelos índios, que se desdobravam em esforços para ver seus filhos estudarem” (2005, p. 37). No capítulo V desta tese, volto a essa discussão. Neste momento, quis apenas registrar e adiantar este debate e essa aparente contradição em relação ao apreço que se dá à educação escolar, entre os povos indígenas do Rio Negro, e de como um mesmo instrumento de dominação pode ser ressignificado e servir para outros fins: “discernir os elementos de resistência e de revolta que se deslocam sob as lógicas estratégicas de inversão”, eis o que propõe Pêcheux, para começar a devolver a visibilidade “ao ‘movimento real’ que trabalha neste mundo para a abolição da ordem existente” (1990, p. 20).

O que a história registra é que o Movimento dos professores indígenas vem, aos poucos, desde a década de 80, introduzindo o debate sobre a possibilidade e a necessidade de as comunidades indígenas lutarem pela autonomia da educação escolar. Uma nova ideologia sobre educação indígena começava a ser debatida no Rio Negro. Vamos acompanhá-la ao longo desta tese.

Em 1997, o Partido dos Trabalhadores ganhou as eleições na prefeitura de São Gabriel da Cachoeira e um índio baniwa, Gersem José dos Santos Luciano, assumiu a Secretaria Municipal de Educação que, como dissemos acima, não tinha nenhuma atividade voltada para a educação escolar e, menos ainda, à educação escolar indígena. Gersem, que já fazia parte da diretoria da FOIRN (Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro) e freqüentava as reuniões da COPIAR, convocou e organizou, junto com a FOIRN, uma primeira conferência municipal de educação escolar indígena que aconteceu no mês de julho/97 e contou com a presença do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), que doou para a prefeitura um barco-escola³¹. Foram debatidos os princípios e as metas de um grande programa que se chamou “Construindo uma Educação Escolar Indígena” do qual fez parte o Curso de Magistério Específico, realizado a partir de 1997. Esse foi o princípio da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) em São Gabriel da Cachoeira.

Nesse período em que Gersem foi Secretário, as ações mais importantes foram: a) estabelecimento de Diretrizes da Política Educacional do Município: a criação do Sistema Municipal de Educação, Plano de Cargos e Salários e Regimentos Escolares; municipalização e reconhecimento das escolas indígenas e dos professores indígenas, superando a noção de escolas e

³¹ Um de seus objetivos principais era ser um veículo de informação, inovação, tecnologia. Este barco era equipado com computador, tv, vídeo, cadeiras, mesa, biblioteca e demais equipamentos de alta tecnologia para o seu melhor funcionamento no Rio Negro. Nele aconteceriam cursos de formação continuada para os professores, entrega de materiais e merenda escolar. Dois anos depois, com a exoneração do Secretário Gersem, estas ações foram paralisadas e o barco passou a servir a outros objetivos.

professores “rurais”, tirando o apelido pejorativo de “Escolinhas”; b) Organização Administrativa do Sistema Escolar: Censo Escolar, Conselhos Municipais (Educação, Merenda Escolar, Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Fundamental (FUNDEF); c) consolidação da presença da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), no Município, com a instalação de dois cursos universitários; d) encerramento do convênio com o Instituto de Educação Rural do Amazonas (IERAM), que até aquele momento servia de intermediário entre a SEDUC e as escolas das comunidades, passando a Prefeitura a receber diretamente o dinheiro do FUNDEF e a pagar os professores.

Gersem fez ainda uma tentativa de municipalizar as escolas dos centros missionários, mas as Irmãs Filhas de Maria Auxiliadora não aceitaram, nem tampouco a Secretaria de Estado de Educação do Amazonas (SEDUC/AM) concordou em repassar para a Prefeitura todos os recursos referentes aos alunos dessas escolas e ao salário dos professores, que continuariam pagos pela SEDUC. Há um visível interesse do Estado e da Igreja em continuar a tutela sobre os índios.

Pela Lei Municipal nº 87 de 24 de maio de 1999, Gersem criou o *Sistema Municipal de Ensino em São Gabriel*, incluindo *subsistemas indígenas*, com níveis diferenciados de educação e ensino. Uma proposta inovadora, na medida em que nela se previa não apenas um Sistema Municipal e *um subsistema indígena*, mas *subsistemas Indígenas*, isto é, cada povo ou grupo de povos, por calhas de rios, poderia organizar seu *próprio subsistema*, com a garantia de ter assegurada a *vinculação da educação escolar com as formas próprias de organização social, valores culturais, tradição e modo de ser de cada povo, suas atividades produtivas, e os elementos para uma relação positiva com outras sociedades*:

§ 1º. Esta lei disciplina a educação escolar que se desenvolve neste Município, cuja população é majoritariamente composta de diferentes povos indígenas, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias, vinculando-se ao mundo do trabalho e à prática social; garantindo aos povos indígenas que a educação escolar se vinculará às suas formas de

organização social e aos seus valores culturais, bem como às suas atividades produtivas e ao etno-desenvolvimento.

§ 2º. O sistema Municipal de Ensino congregará os sub-sistemas de ensino que atenderão aos povos indígenas que aqui habitam, conforme prescreve a Constituição Federal em seus artigos 231, 210 e 215, e conforme Princípios Gerais das “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Indígena” do Ministério da Educação, sub-item 3.2, pág. 12: “Escola Indígena: Específica e Diferenciada, Intercultural e Bilíngüe” onde podemos ler: “...a Escola Indígena tem que ser parte do sistema de educação de cada povo, no qual, ao mesmo tempo em que se assegura a tradição e o modo de ser indígena, fornecem-se os elementos para uma relação positiva com outras sociedades, a qual pressupõe, por parte das sociedades indígenas, o pleno domínio de sua realidade: a compreensão do processo histórico em que estão envolvidas, a percepção crítica dos valores e contra valores da sociedade envolvente e a prática da autodeterminação” (Lei Municipal 087/99, art. 1º, § 1º e 2º).

A autonomia prevista no sistema municipal e nos subsistemas de educação indígena estavam estremecendo e transformando ideologicamente a política do Estado. E essa mexida histórica, nem o Estado e nem o poder municipal de São Gabriel da Cachoeira tinham condições de suportar. A diferença não cabe num sistema homogêneo. Assim, o Secretário de Educação Gersem foi substituído dois anos antes do final de sua gestão.

Com a substituição do Secretário indígena na pasta da Educação, os avanços conseguidos foram paralisados. E o prefeito colocou uma Secretária não índia, cuja primeira preocupação foi *apagar*, literalmente, tudo o que se referia ao especificamente indígena – sobretudo as referências aos *subsistemas de educação indígena* –. Por meio da Lei Municipal nº 135, de 20 de novembro de 2001, se “reorganiza o sistema municipal de educação de São Gabriel da Cachoeira”, ficando tudo direcionado ao “reforço dos valores e conceito do homem amazônico” (Lei Municipal nº 135, Título II, art. 2º), em substituição a tudo o que dizia respeito, na Lei 087/99, aos aspectos específicos das etnias que vivem no rio negro e a tudo o que se referia à “valorização das pedagogias próprias das comunidades indígenas”.

Nos casos de transferência de professores de uma Escola para outra, a lei 159/2003 que substituiu nº 90/1999, do Plano de Carreira, Cargos e Remuneração, “levará em consideração o interesse, a necessidade e a

conveniência da Administração Pública”. Não só nos casos de remoção, mas em qualquer ação, o que tem prevalecido, a partir de então, é a ‘conveniência da Prefeitura’, muito mais do que os interesses e necessidades das comunidades indígenas.

A Lei nº 135/2001, para manter as aparências de legalidade, trouxe um capítulo (V) intitulado “Da Educação Indígena” que repete quase toda a legislação nacional sobre educação escolar indígena, assim como o capítulo II, do título VI “Da Formação dos Profissionais da Educação Indígena” e que, na prática, não tem sido garantido.

Sem uma Lei que dê suporte às diferenças, o executivo municipal age de acordo com o que lhe convém. De todo o grande Programa “Construindo a Educação Escolar Indígena” voltou quase tudo à estaca zero no cotidiano das escolas, exceto quando as próprias comunidades tiveram força de impor os seus projetos, como foram os casos dos Tuyuka, dos Baniwa Coripaco e de algumas outras comunidades, como veremos mais adiante, no capítulo V.

Das grandes ações projetadas só vingou mesmo o Curso Específico de Habilitação para o Magistério, que se realizou no período de 1998-2002, seguindo, não sem dificuldades, o Projeto inicial escrito por Gersem e sua equipe de trabalho e de assessoria. Sem poder contar com o apoio oficial, a FOIRN buscou parcerias, traçou e vem desenvolvendo um Programa de Educação Escolar Indígena que inclui experiências-piloto³². Este Curso de Magistério foi acima de tudo, na avaliação dos professores participantes³³, uma semente muito fértil que deu origem a muitas experiências interessantes e fortes no sentido de garantir uma ruptura real com as formas de ensino da Sociedade Moderna.

Esse o panorama que pudemos traçar da história da SEMED/São Gabriel da Cachoeira, o município mais indígena do Brasil, cuja administração não

³² Alguns aspectos deste Programa serão apresentados no capítulo V desta tese.

³³ Dados levantados em entrevistas com professores que participaram do Curso, por ocasião do Diagnóstico sobre oferta/demanda de ensino médio, realizado na região pelo MEC/SECAD, 2004.

indígena insiste em não reconhecer direitos e valores das populações indígenas que aí vivem. Essas informações referem-se ao período 1997-2004. Em 2005, em nova administração municipal, assumiu a Secretaria de Educação de São Gabriel da Cachoeira uma nova titular, cujas ações se voltam, novamente, para as questões e interesses indígenas. No item seguinte trago rápidas notícias deste período.

2.5. A Secretaria Municipal de Educação (SEMED) hoje: período 2005-2008.

Com a administração municipal que assumiu em 2005, a SEMED (Secretaria Municipal de Educação) de São Gabriel da Cachoeira voltou a dar novos rumos à Educação Escolar Indígena. E todo aquele esforço de ‘apagar’ tudo o que se referia ao especificamente indígena, a que nos referimos no item anterior, volta a ter uma atenção e investimentos mais direcionados aos interesses das comunidades indígenas.

A Equipe Municipal, sob a coordenação da Secretária Edilúcia de Freitas, passa por um processo contínuo de formação em serviço, tendo já conseguido visitar 80% das cerca de 500 comunidades que desenvolvem o Ensino Fundamental fora da sede do município, realizando reuniões e Encontros Pedagógicos ouvindo professores, lideranças comunitárias, pais e alunos, abordando temas tais como: objetivos das escolas; educação escolar indígena diferenciada; gestão e administração escolar; sistemática de elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos; método de Ensino pela Pesquisa; sistemas de avaliação, tendo sempre o cuidado de seguir o ritmo de cada comunidade.

Esse cuidado se faz necessário, conforme a opinião da Secretária, porque o modelo da Escola Moderna, igual para todos, está cristalizado não só entre os pais, mas sobretudo entre os professores, que não têm tido uma

formação adequada, desde o final dos anos 1990 e início desta década, quando o Curso de Magistério Indígena Específico foi suspenso, e somente nesta nova administração retomou as suas atividades com a segunda turma.

Também teve início, no ano de 2006, com o apoio da Prefeitura, cursos de licenciatura, sob a responsabilidade da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e assessoria do Instituto de Desenvolvimento e Investigação sobre Políticas Lingüísticas (IPOL).

Hoje, segundo Relatório Informativo da SEMED, já são cerca de 50 escolas das comunidades, em nível fundamental, que começam experiências com Educação Diferenciada, sobre um número de 05 que, até 2004, faziam parte do Projeto Piloto da parceria FOIRN-ISA. Algumas razões podem ser apontadas para essa rápida mudança. E primeiro lugar, a influência das Escolas-piloto³⁴ que têm provocado inquietações e, de muitas formas, têm mostrado que há outras maneiras e métodos de se fazer educação escolar, fugindo à camisa de força dos modelos que, até há bem pouco tempo, eram inquestionáveis. Depois, o compromisso desta gestão municipal e a ação da equipe que tem percorrido as comunidades, levantando discussões, oferecendo assessoria e apoio. E também parece que o fato de os professores do Rio Negro, tanto os municipais quanto os estaduais, terem se preocupado, nos últimos anos, em buscar uma formação universitária; e ainda que os cursos oferecidos não representem nada de diferenciado, eles têm despertado nos professores o interesse por uma busca contínua de formação. Acrescente-se a este esforço, as parcerias, instituições, órgãos e organizações³⁵ que, sob a coordenação e liderança da FOIRN, têm atuado conjuntamente, otimizando as ações e acelerando esse processo, por anos interrompido – mas não destruído – pelo poder municipal.

³⁴ Tema que será aprofundado no capítulo V.

³⁵ PARCERIAS: Associação dos Professores Indígenas do Alto Rio Negro (APIARN), Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN) Diocese de São Gabriel da Cachoeira, Associação Saúde Sem Limites (SSL) Instituto de Desenvolvimento e Investigação sobre Políticas Lingüísticas (IPOL), Instituto Socioambiental (ISA), Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Cidadania (SECAD) do Ministério da Educação, Fundação Nacional do Índio (FUNAI), Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

Com relação aos níveis de ensino fundamental (II parte) e ensino médio será preciso reportar aos educadores da Missão Salesiana que construíram centros missionários com escolas (com internatos e externatos), Igrejas e hospitais, centralizando nas cidades e em pequenos povoados a sua ação voltada à catequese e aos projetos do Governo de integração do índio à sociedade nacional. Com o fim dos internatos, já na década de 1980, estando a população indígena convencida de que a instrução escolar era algo como de primeira necessidade, quando as crianças terminavam a 4ª série nas chamadas “escolinhas rurais”, os pais começavam então a se deslocar para São Gabriel da Cachoeira ou para os centros missionários, acompanhando os filhos; e aí foram se instalando, deixando para trás a própria comunidade, dividindo as famílias, abandonando as roças, passando a conviver – não sem problemas – com etnias diferentes. Iauaretê, porque ofereceu, por primeiro, além do ensino fundamental completo, desde 1974, o ensino médio, desde 1988, se tornou o foco de maior migração.

2.6. O espaço simbólico da escola para os Índios do Rio Negro

No Rio Negro, há hoje um processo em andamento que busca o equilíbrio e o diálogo entre diferentes saberes e diferentes formas de produzir/acessar o conhecimento. Dessas experiências com a diversidade e de outras buscas por mudanças significativas na educação escolar, esta tese tentará aproximar-se de algumas conclusões, também em termos de análise antropológica, nada definitivas, mas que podem iluminar um pouco esse cotidiano escolar profundamente marcado por um discurso pedagógico ditado pela ciência moderna.

Tentando entender os motivos que têm levado os povos indígenas do Rio Negro a valorizar tanto a educação escolar, a antropóloga Cristiane Lasmar (2005) discute a hipótese de que a inquieta busca por escola e o conseqüente

deslocamento em direção às cidades se explica pela crença de que o conhecimento do branco confere capacidade de transformação a quem o detém. É como se a posse e o manejo dos conhecimentos dos brancos permitissem chegar ao equilíbrio rompido pelos séculos de colonização (p. 215). A autora destaca o cargo de professor na organização comunitária no Rio Negro como um lugar de prestígio, possibilitando o acesso a mercadorias que poderão ser *usadas, dadas ou trocadas*. O magistério, ao lado de outras ocupações como agente de saúde, auxiliar de enfermagem, além do acesso a bens materiais, garante um valor simbólico que posiciona os indivíduos numa estrutura de prestígio (p. 94); mas essa posição pragmática não resume toda a importância de que se reveste o papel do professor nas comunidades. “O elogio cultural da escola remete a um conjunto de representações que confere à educação escolar um valor em si. É por meio dela que se adquire um tipo de conhecimento concebido como intrinsecamente poderoso” (p. 94).

A autora analisa o papel da educação escolar entre os índios do Rio Negro como parte de um sistema de valores que organizam modos de vida diversos; refere-se ao movimento que leva da comunidade à cidade, ou seja, o *‘movimento dos índios na direção do mundo dos brancos’*.

Lasmar tenta “distinguir o espaço simbólico que a escola ocupa no modo como os índios concebem suas possibilidades de existência e de reprodução social”. E ao remeter-se à visão dos índios sobre seu futuro, a autora lida também com “suas idéias sobre o passado” (p. 214). E é na cosmologia dos grupos indígenas do Uaupés que ela se baseia para explicitar os limites da oposição ‘índio’ e ‘branco’ e as diferenças na forma de ‘estar no mundo’ entre uns e outros. A forma indígena valoriza a vivência comunitária, a partilha, o bem-estar coletivo, a vida em comunidades ribeirinhas. Já o branco se identifica com a cidade, seu modo de viver é individualizado, “cada um pensa apenas em ter sua casa, seu emprego e sua roça”. Prevalece entre os brancos a competição para conseguir tudo isso. “O que os diferencia é o fato de não compartilharem o mesmo

ponto de vista sobre a vida social” (p.215). Lasmar percorre o caminho da cosmologia, indo ao passado para entender o presente.

A diferença entre brancos e índios se explicaria por uma separação original, motivada pelo caráter atrevido do branco que, na canoa da transformação, quando os seres que viviam na água tentaram chegar à terra, o branco não teve dúvida, ao escolher objetos oferecidos pelo Criador, em se apossar de arma e mercadorias, símbolos da superioridade tecnológica. Os índios, ao contrário, pegaram objetos rituais e de arte; por causa disso, eles acreditam que os brancos lhes roubaram parte do seu conhecimento xamânico capaz de operar transformações (Lasmar, 2005, p. 215).

Para entender o papel do conhecimento xamânico nos processos de transformação pelos quais os índios do Uaupés passam atualmente, Lasmar faz considerações sobre os dois tipos de especialistas rituais que têm o poder de prevenir e curar doenças: o ‘yaî’ (ou pajé, o guardião da caça, intermediário entre o caçador e os ‘mestres’ dos animais) e o ‘kumû’. Os pajés foram muito perseguidos pelos missionários, tanto católicos quanto protestantes, motivo pelo qual hoje quase não se encontram pajés no Uaupés e, de um modo geral, em todo o rio Negro, porque eles não tiveram a quem transmitir seus conhecimentos.

Hoje, com a destruição das malocas e o envolvimento das crianças e jovens no cotidiano da escola houve uma certa desestruturação da função do ‘kumû’ e, assim, muitos homens se dedicam a aprender algumas orações para proteger a sua família. Para fazer frente aos problemas de ‘fora’, do mundo exterior será preciso um conhecimento alheio, de outros ‘kumua’, dos ‘waîmasa’, isto é, dos brancos.

Apropriar-se do conhecimento dos brancos é adquirir as suas potências criativas, algo que se torna possível principalmente por meio da escola, conclui Lasmar (2005, p.236).

Assim, ainda que os salesianos tenham sido responsáveis pela destruição de boa parte de sua cultura, por outro, no entender dos índios, foi por meio de deles e por sua bondade, que eles adquiriram os conhecimentos dos brancos (p. 236).

Atos de intransigência e de violência vividos nos internatos, que também estão bem vivos na memória dos que aí estudaram, não apagam o sentimento de gratidão pelo fato de os missionários lhes terem ensinado muito do que sabiam. Há tensões e contradições, não apenas diálogo e negociação de saberes, como teremos ocasião de ver, nesta tese, e novas práticas pedagógicas têm surgido nas comunidades indígenas do Rio Negro, (re)significando a escola: não se trata apenas de aprender a dominar os ofícios do outro, mas de efetivamente tornar-se sujeito numa nova discursividade.

No capítulo IV, traço um panorama do Projeto Salesiano desenvolvido no Rio Negro, enfocando, particularmente, os aspectos mais voltados à educação. Situo, a partir dos seus documentos, a história e os objetivos dos salesianos ao assumirem a missão no Amazonas. Antes, numa espécie de intervalo (capítulo III), faço uma rápida história do nascimento da sala de aula, tentando aclarar a questão: por que a Escola de hoje é como é?

III. Entremeio: a genealogia das salas de aula – por que a escola é como é?

Antes de entrar no assunto do Projeto de Educação Salesiana no Rio Negro (capítulo IV) e na busca por autonomia para a construção de educação escolar indígena (capítulo V), faço uma introdução sobre o surgimento da sala de aula, com o objetivo de avivar a memória a respeito da organização do trabalho didático, de palavras, técnicas e rituais escolares que, introduzidos para responder às necessidades de determinadas épocas e governos, cristalizaram-se e se reproduzem, ainda hoje, como “algo que deve ser”. Pretendo pôr em questão coisas aparentemente muito simples, do cotidiano de grande e pequenas escolas, nas cidades e nas aldeias, tais como: por que há alunos e professores numa escola? Por que os alunos usam cadernos; fazem fila; levantam a mão e pedem licença; não podem chegar “atrasados”; em alguns lugares, rezam antes de entrar na sala? Porque os professores ficam na frente e escrevem muito na lousa? Por que os alunos “passam” ou “repetem” de ano, por que têm que fazer 1ª série, 2ª, 3ª, 4ª, 5ª, 6ª, Ensino Médio ... e assim por diante? Por que todas as escolas têm que usar livros didáticos, os mesmos para todos os alunos de cada turma? E mais, hoje em dia, as crianças precisam ir mais cedo para escola, maternal, pré... Desde muito pequeninas elas já têm o seu caderninho e fazem suas “tarefas”: a, e, i, o, u. E desenham a ave, a Eva, o ovo, a Igreja, a uva, o urubu... Em algumas aldeias indígenas, as crianças estão deixando a companhia das mães e dos pais, da família, para ir à escola desde os quatro, cinco anos. Esses e outros hábitos se tornam rotinas, coisas que “têm de ser”, sobre as quais todos estão de acordo e cuja origem nem sempre tem preocupado os educadores. E as escolas indígenas não estão ilesas da influência desses rituais do cotidiano escolar. Sempre foi assim! Memória e hábito... “os dois anjos tutelares da vida cotidiana”³⁶ que têm feito muitos estragos na organização das escolas indígenas que se pretendem

³⁶ A expressão é de Samuel Tittan Jr, na orelha do livro *Proust*, de Becket (2003).

diferenciadas. Garantidos por esses dois anjinhos (do mal), os projetos se amarram por uma memória estática, ‘memória voluntária’ que pede horários e turmas fixas e cédula de identidade (cf. Samuel Tittan Jr.). O histórico constitutivo, marcado por posições ideológicas, sobre as quais o sujeito não tem o controle, determina os procedimentos disciplinares e pedagógicos ‘adequados’. Esses rituais estão confortavelmente alojados nos meios escolares, como necessários, ou melhor, ‘porque é assim’. É o discurso pedagógico em pleno funcionamento, circular, “é por que é” (Orlandi, 1996, p. 15-23).

Neste ‘Entremeio’, eu só pretendo colocar um pouco de turbulência na paz(maceira) que a memória e o hábito se encarregam cuidadosamente de preservar. No início da escritura desta tese eu não tinha a idéia de fazer um ‘Entremeio’, com a genealogia da sala de aula, apenas havia separado, para meu uso, alguns autores que me ajudavam a ler Foucault na obra indispensável para a análise que eu me propunha: “Vigiar e Punir” ([1975], 1996). A idéia de incluir meus diálogos com Foucault e com os especialistas que o estudam, chegou já no final da escritura desta tese, com o objetivo de dividir com possíveis leitores, as provocações que me fizeram³⁷.

Conforme Caruso e Dussel (2003), os processos de educação nem sempre se deram na escola e em salas de aula, como conhecemos hoje. A pedagogia ligada ao conceito de educar nasceu no final da Idade Média, junto com outro conceito: o de que a criança deve ser ‘educada’, não lhe bastando a vida livre junto a muitos adultos, com os quais aprendia espontaneamente. A pedagogia, que já teve/tem muitos significados, nasceu como disciplina universitária, tornou-se uma ciência – a ciência que orienta aqueles que ensinam – formou seus catedráticos e, mais do que apenas ensinar, dedicou-se ao exercício da vigilância sobre as crianças e os jovens, apontando-lhes o que devem/não

³⁷ Os autores a que me refiro são, principalmente, Inês Dussel e Marcelo Caruso (2003); Mariano Narodowsk (2004); Alfredo Veiga-Neto (2004); Jorge Larrosa (1999, 2003; 2004); Delarim Martins Gomes (1991); Maria Lúcia Spedo Hisdorf (2006); Silvio Gallo (2003).

devem fazer, devem/não devem dizer, prolongando-se, assim, para além da escola, nas famílias, nos meios de comunicação, etc.

O que nos interessa, aqui, é a pedagogia na sua relação com a escola, a pedagogia em funcionamento em diferentes épocas da história, mais especificamente, a partir de 1500, porque nos interessa, sobretudo, este momento em que surge o Homem moderno³⁸, como um sujeito que, supostamente, se libertou de toda submissão. Atingindo a sua maioridade, o Homem moderno faz triunfar a ciência moderna positiva, sente-se dono do seu destino; põe-se de pé como sujeito livre e não aceita nenhuma interferência externa. Este é o cenário onde se estruturou e se desenvolveu a maior parte das práticas pedagógicas contemporâneas tais como as conhecemos hoje. A palavra-chave da Ilustração é Maioridade (ou Emancipação). Conforme Veiga-Neto, Foucault foi o filósofo “que melhor nos mostrou como as práticas e os saberes vêm funcionando, nos últimos quatro séculos, para fabricar a Modernidade e o assim chamado ‘sujeito moderno’” (2004, p. 17 e Gomes, 1991); em *Vigiar e Punir* (1996), Foucault dirá: “As Luzes que descobriram as liberdades inventaram também as disciplinas” (p.195). Este período nos interessa também porque é quando começam a surgir as primeiras escolas missionárias entre os índios do Brasil.

Caruso e Dussel (2003), também inspirados em Foucault, comparam a educação com uma situação de governo, uma vez que a situação de ensino implica complexas relações de poder, nem sempre perceptíveis aos educadores; sempre presente, o poder circula, transforma as pessoas, se legitima, se consolida (p. 37-38). Os autores tentam mostrar que as formas de governo das sociedades modernas e as práticas pedagógicas (o ‘governo das crianças’) surgiram umas após outras, sempre em conexão, nestes 500 últimos anos, período em que analisam as práticas escolares tais como as conhecemos e praticamos ainda hoje.

³⁸ *O Homem, sujeito antropológico, é uma invenção da modernidade* (Gomes, 1991, p. 8).

A partir do século XVI, um saber denominado 'ciências do governo' vai tomando forma lentamente, superando as práticas da Idade Média, quando não se pode, ainda, falar em 'governo' propriamente, uma vez que a noção de 'governo' surge na Modernidade. Entre os séculos XVI e XVIII desenvolve-se um tipo de moral coletiva, resultado de todo um trabalho da religião, em torno da consciência e que Foucault chamou de 'técnicas do eu'. Ter consciência (boa ou má) tornou-se o elemento central da religião e a base da conduta humana. Todo esse processo de moralização interessa aos reis e autoridades da época: Já não se trata de impor a obediência cega sob ameaça ou violência, mas de obter a obediência reflexiva, aceita como correta (Dussel e Caruso, 2003, p. 42-43). A Pedagogia, como veremos mais adiante, desempenha um papel importante na estruturação das consciências e na configuração das moralidades.

Foucault faz a genealogia do Estado Moderno não como um monstro distante, mas a partir da história de uma razão governamental imanente. Ele desenvolve um outro conceito, o de 'governamentalidade', derivado do conceito de 'governo', cuja noção se fazia sentir nas relações de autoridade e de obediência, na Idade Média. Já o conceito de 'governamentalidade' (uma "mentalidade de governo, que aceite e valorize o governo" (Caruso e Dussel, 2003, p. 44)) ilumina uma certa forma de governar que se apóia em três vetores, o da pastoral, o da arte diplomático-militar e o da polícia, tudo isso para que o Estado, conhecendo e produzindo cada vez melhor a sua força, possa otimizá-la ao máximo. Interessa ao Estado saber em que condições a força dos homens pode fortalecer o Estado.

Esta arte da governamentalidade moderna e contemporânea articula a força do Estado e a felicidade e o bem-estar dos homens, que devem ser garantidos para se construir um Estado forte. Por meio de seus pontos de apoio, o Estado vai mapeando todos os detalhes da vida: ciências, arte, teatro, manufatura, cuidado com os pobres... Tudo! A vida como um todo entra nessa arte de governar. O Estado recua e repassa ao mercado a responsabilidade do bem-estar

e da felicidade do povo e a razão do Estado passa a obedecer a razão econômica. O mercado vira o lugar da verdade.

Discreto, o Estado deve obedecer à naturalidade dos processos sociais, que precisam ser conhecidos cientificamente, para que se possa governar bem! Para intervir de modo discreto, o governo utiliza agentes e instituições, sendo a escola uma delas. Por intermédio da escola se procura formar a consciência da população e criar uma nova aceitação para as coisas que já existiam (os impostos, por exemplo) ou para criar novas intervenções. Conduzir uma população, eis o espaço central da pedagogia, uma vez que se trata de educar as consciências e os corpos. A pedagogia, em relação à sala de aula, produz também uma certa governamentalidade, permitindo que os alunos sejam ‘governados’³⁹.

A partir de 1500, governo, entendido no sentido da Modernidade, é um processo complexo que implica diversos fatores: é o início do capitalismo que, desse ponto de vista, introduz o aspecto ‘econômico’; do ponto de vista ‘político’, devemos considerar que se trata do momento de expansão colonial, a Europa chegando à América, à Ásia, à África; é um momento de crescente urbanização da Europa ocidental, configurando-se um aspecto social bastante diverso da antiga sociedade caracterizadamente rural; e, por fim, um aspecto da maior importância, o religioso, uma vez que o desafio protestante começa a dividir o poder hegemônico da Igreja católica. O cisma aberto na Igreja pela Reforma Protestante provocou guerras sangrentas em toda a Europa, durante pelo menos um século e meio. Esta divisão na Igreja ficou conhecida como Reforma (a protestante) e Contra-Reforma (a católica). Toda essa confusão acontecia num momento de grandes transformações, quando a Europa se abria para o Novo Mundo (descobrimto da América) e experimentava novas formas de autoridade. Igreja e Estado se unem em forte campanha de moralização. O aspecto religioso se torna

³⁹ O que podíamos perguntar, de início, para que nos guie nesta trajetória de análise de processos educacionais no Rio Negro, podia ser: Em que medida daria para pensar a resistência como poder da vida e não poder sobre a vida? É possível desenvolver as contra-condutas!

um princípio articulador da sociedade (Schilling,1992, citado por Caruso e Dussel, 2003),

O Estado moderno, que precisa governar uma população, investe, então, em novas formas de intervenção e a escola é uma delas: interessa ao governo que a criança aprenda a conduzir-se a si mesma, seja ficando quieta em seu banco, seja conduzindo seu próprio pensamento na aprendizagem, desde que se conduza por meio de normas e modelos ditados pelo professor.

Dessa necessidade nasceu a sala de aula, de cujo parto a Igreja foi a grande responsável. Voltando um pouco no tempo, é interessante lembrar que, na Idade Média, ler, escrever, contar, fazer cálculo não se ensinava na escola; eram coisas que a criança aprendia nas famílias. O conceito de educação escolar estava ligado à Teologia e à formação do clero. Segundo Ariès, a escola elementar para crianças é uma invenção moderna do século XVI (1996), que rompeu com as tradições antigas e se ajustou a um modelo de instituição em forma de internato, considerado a condição ideal para estudar, durante muito tempo, até quase recentemente.

Os internatos surgiram da necessidade que os camponeses tinham de um lugar para dormir, quando vinham do campo para o trabalho nas fábricas. Os padres tentavam – sem muitos resultados – moralizar, por meio de seus estatutos, as pensões que acolhiam os trabalhadores. Mais tarde, essas pensões foram transformadas em lugares de aprendizagem, com a finalidade clara de separar os jovens do espaço e da vida da rua. De um modo geral, o modelo arquitetônico dessas salas era duas fileiras de assentos, voltadas uma para a outra, entre as quais o professor, que ocupava uma das extremidades da sala, podia circular livremente entre os alunos. Além do espaço destinado às salas de aula, havia ainda o claustro e o lugar de oração (Dussel e Caruso, 2003, p. 49).

O reconhecimento de que a criança precisava de um espaço específico para estudar foi o responsável pela lenta formação das salas de aula de acordo

com a idade. Antes disso, não havia nenhuma preocupação em saber se os estudantes eram crianças, jovens ou adultos. Não havia, na Idade Média, nenhuma diferença direcionada ao ensino para crianças. Nem metodologias apropriadas. Aliás, nem conceito de “criança” existia na Idade Média; tal conceito nasceu paulatinamente, na Modernidade. As formas de ensino eram voltadas para os ofícios e suas corporações e se destinava aos aprendizes.

Os séculos XV e XVI marcam uma nova era social, com uma estrutura de governo consolidada nas monarquias, com novas formas de saber – o chamado saber científico. É a época dos grandes descobrimentos e, sobretudo, é um período marcado pela divisão do cristianismo, a partir da Reforma Protestante e das grandes transformações que ocorreram a partir de Martinho Lutero. Os estados europeus se dividem e as monarquias tomam posições diversas, a favor ou contra Lutero. O cerne da questão são as relações de poder na Igreja: Martinho Lutero protesta contra a forma de autoridade exercida pela Igreja católica, marcada pela coerção; protesta contra o uso da confissão/absolvição, contra a venda de indulgências em troca de favores dos monarcas e das pessoas de posse. Em contraposição, propõe a vigilância interna contra o pecado e o desenvolvimento da consciência individual. Os protestantes querem “governar as almas”. O fiel é responsável por sua salvação e o pastor é apenas um conselheiro.

A Pedagogia, assumindo o papel de tornar as pessoas mais crentes, aceitando a interpretação da Bíblia e tendo, ao mesmo tempo, uma convicção interior, sendo obedientes, mas também conscientes, se prestou para essa tarefa de “governar as almas”. O saber letrado está, sobretudo, nos espaços da Igreja, onde acontecem os debates culturais, uma vez que os intelectuais, geralmente, são clérigos.

Tanto católicos quanto protestantes acharam no espaço da escola um lugar ideal para ‘governar’ os fiéis e impedi-los de bandear para outras confissões.

A seguir, apresento rapidamente os principais projetos de educação deste período, projetos que sustentam a Educação Moderna, lembrando que todos eles foram inspirados, de uma forma ou de outra, pelo poder pastoral, definido por Foucault como sendo “uma forma de poder cujo objetivo é assegurar a salvação dos indivíduos no outro mundo”. Conforme Delarim Gomes (1991), o poder pastoral combina procedimentos que se estendem ao conjunto da população e procedimentos que atingem os indivíduos de maneira a sujeitá-los e a obrigá-los a produzir uma verdade sobre si mesmos, não a sua verdade, mas uma verdade imposta, imutável, definida.

3.1. Comenius e a sua Didática Magna: um método de ensino global frontal

A importância de estudar Comenius (1592-1670), quando se fala em Educação Escolar, está no fato de ter sido ele quem instaurou os principais mecanismos que perduram até hoje – depois de quatro séculos – na pedagogia moderna. Foi quem, talvez, tenha esboçado no século XVII, aquilo que Foucault denominaria, mais tarde, uma *instituição de seqüestro* que, segundo Barbosa (2005):

[...] são formas de organização curricular, instituições que se dedicam ao controle dos indivíduos, dos seus corpos, do seu tempo e que, ao controlar, extraem saberes sobre estes indivíduos, como meio de formar e reformar os corpos ali presentes. Um local onde o poder é circulante, pois para cada caso há um olho de controle que se empenha em qualificar a produção dos alunos (Barbosa, 2005, p. 4)

A grande obra de Comenius, na educação, é a *Didática Magna* (1632), um texto enciclopédico, por sua pretensão abrangente: *O que se deve ensinar numa escola?* Pergunta Comenius. E ele mesmo responde, no próprio subtítulo da obra: *Tudo!* Mariano Narodowski assim resume: “A Didática Magna é a síntese da Pedagogia acerca da educação da infância e da juventude, por meio de uma tecnologia social nova e específica, em relação à obtenção dessa finalidade: a

escola” (2004, p.15). A Pedagogia de Comenius introduz uma série de dispositivos discursivos que, segundo Narodowski, são o “núcleo de ferro do discurso pedagógico moderno” (2004, p.16) e explicam grande parte das práticas pedagógicas atuais. Tais dispositivos podem ser resumidos no ideal pansófico, isto é, na aquisição de um saber universal: Ao longo de toda a sua vida, do colo da mãe até a morte, o homem comeniano deve preparar-se para cumprir, cabalisticamente, sete idades: primeira infância, infância, adolescência, juventude, maturidade, velhice e morte, o que só seria possível pela ‘pansofia’, “na qual todos os conhecimentos morais, literários e naturais (ou científicos) fossem reconhecidos também como sobrenaturais” (Hilsdorf, 2006, p. 131).

O modelo de escola super abrangente e totalizante proposto por Comenius (“todos têm que saber tudo”) subentende que o Homem, para ser Homem, isto é, pertencer ao gênero humano, precisa ser educado, precisa ser formado: “fique, pois, estipulado que, a todos que nasceram homens, é necessário o ensino, pois é necessário que sejam homens, não bestas ferozes, não brutos, não troncos inertes” ([1632], 1997, p. 23).

Comenius inova em relação ao seu tempo, ao propor a educação “para todos”, explicando em diversas passagens que esse “todos” significa “todas as idades”, sem excluir o sexo feminino; e mostra-se revolucionário ao defender uma escola comum, aberta a todas as classes sociais, saindo inclusive da esfera particular (da responsabilidade dos pais) para a pública (sob a responsabilidade do estado). Essa utopia de Comenius acarreta uma outra: a da “ordem” que deve fazer funcionar a maquinaria escolar. A humanidade poderá ser modificada “caso se consiga colocar em funcionamento um método racional, geral, exaustivamente controlado, para educar a população” (Narodowski, 2004, p. 33).

A *Didática Magna* apresenta sérias críticas ao caos e à decadência dos métodos em que estava mergulhada a educação no século XVI. E essas críticas vão anunciando, de alguma forma, os dispositivos que ele indicará para corrigir a irracionalidade e a desordem, no sentido de alcançar a totalidade e a

homogeneidade necessárias, em que o ponto de partida e o ponto de chegada serão claramente definidos pelo pedagogo. O seu diagnóstico aponta que as escolas não alcançavam os seus fins e “que não havia objetivos determinados nem metas às quais tivessem de chegar os alunos, a cada ano, mês ou dia, e tudo era indeterminado” ([1632], 1997, p. 94). E em relação aos métodos, fala de escolas governadas ao azar e de modo caótico, sem nenhum sinal de ordem racional, componente principal de uma perspectiva metodológica que acompanhasse a boa ordem natural do Universo: “Nas escolas existiu a confusão de ensinar aos alunos muitas coisas ao mesmo tempo [...]. Quem não sabe que nas escolas clássicas diariamente se mudava de exercícios e lições a cada momento? E eu pergunto: que é confusão, senão isso mesmo?” ([1632], 1997, p. 66). “[...] Empregavam-se múltiplos e variados métodos, diferentes em cada escola [...]” ([1632], 1997, p. 95).

Comenius descreve um estado bastante negativo da educação para, no contraponto, apresentar o seu ideal de procurar a “ordem em tudo”. Mas ele precisa de um ponto inicial: se o Homem deve ser formado, é porque ele vive em estado bruto. Comenius reforça a necessidade desse aspecto da “falta”, da “carência”, da “ausência de conhecimento”. A recíproca é verdadeira: se por um lado existe a falta no ser humano, por outro, existe a capacidade. Seguindo a natureza, a educação deve respeitar essa harmonia e ordem natural, começando tudo na infância, mas uma infância abstraída de suas características sociais, raciais, de gênero, tratada apenas como ‘educável’, igual a todo o gênero humano. Numa seqüenciação lógica, que vai do mais simples ao mais complexo, a criança representa essa fase da simplicidade, esse ponto inicial da falta: “[...] as primeiras impressões se fixam de tal maneira que é quase um milagre que possam se modificar; e é conveniente dirigi-las desde a primeira idade, no sentido das verdadeiras normas de sabedoria” ([1632], 1997, p. 64). Para Comenius, a infância é “como uma árvore frutífera que precisa ser plantada, regada e podada por um agricultor experiente” ([1632], 1997, p.24). E a diferença entre a infância e a idade adulta é apenas uma diferença de grau, o que se dá também entre os animais. O

método será a variável sobre o qual será posta a ênfase da formação da infância. Por isso, Narodowski (2004) conclui: “Em torno dessa preocupação inscreve-se o objetivo da Didática Magna, discurso universalizante que funda as bases da grande maquinaria metódica e racional do processamento do corpo infantil” (p. 47).

Mesmo sabendo da complexidade que envolvia o ideal pansófico em sua operacionalização, Comenius mostra confiança e acredita no método e, conforme Narodowski, conclui que, “uma vez delineado e implementado aquele modelo de escola – modelo que é regido pela ordem, pela uniformidade dos métodos, pela sincronização dos tempos, pela gradação das etapas escolares – os objetivos serão simplesmente alcançados” (Narodowski, 2004, p. 48): “Assim haverá uma escola maternal em cada casa; uma escola pública em cada povoado, vila ou aldeia; um ginásio em cada cidade e uma academia em cada Reino ou província maior” ([1632], 1997, p.160).

Nesta perspectiva de Comenius, há uma necessária aliança entre a educação familiar dos primeiros anos da criança, feita pelos pais, em casa e a educação pública, da responsabilidade do Estado. Desde o começo, os pais serão convencidos de que a educação é um assunto para professores (especialistas), porque requer entendimento e método. Os pais não dispõem nem de tempo para essa tarefa e nem tampouco dos conhecimentos necessários para educar seus filhos nos fundamentos de todas as coisas. Aliança em certo sentido, porque a separação da escola e da família fica bastante clara, educar, ensinar é da competência da escola.

Além da necessária aliança família-escola até onde é possível, outro dispositivo precisa ser levado em conta, para se chegar ao macroprojeto escolar de Comenius – a distribuição das escolas – garantindo que a formação chegue a todos simultaneamente. Novamente, é o império da ordem que entra em ação: “o fundamento da reforma das escolas está em procurar a ordem em tudo” ([1632], 1997, p. 49). (Grifado no original). Nada que gire em torno da formação do homem

pode ser deixado livre, ao acaso. Este pensamento “a ordem em tudo” vai atravessar todo o pensamento moderno, tanto os aspectos organizacionais, quanto os da distribuição de recursos e a questão dos tempos. Tudo (todos os saberes) têm que chegar a todos simultaneamente:

A arte de ensinar não requer outra coisa senão uma engenhosa disposição do tempo, dos objetos e do método. Se pudermos conseguí-la, não será difícil ensinar tudo à juventude escolar, qualquer que seja seu número. [...] É preciso fazer uma escrupulosa distribuição do tempo, para que cada ano, mês, dia e hora tenha sua própria ocupação ([1632], 1997, p. 51 e 59) (Grifos meus).

É o que se costuma chamar de “simultaneidade sistêmica” (Narodowski, 1989): ensinar tudo a todos e na mesma hora, algo que, para Comenius, começa e termina numa questão técnico-metodológica, que vai garantir a “uniformidade em tudo”. Os mesmos métodos, os mesmos livros para cada matéria, a mesma seqüenciação graduada das crianças por idade. Um mesmo professor atendendo uma turma com muitos alunos. Isso em todas as escolas ao mesmo tempo, sem levar em conta nenhuma diversidade. O foco de Comenius certamente não está na pessoa, mas no método que serve inclusive para corrigir as diferenças, que devem ser submetidas à ordem do método. O professor se dirige a um grupo ‘como se’ todos fossem um só. O currículo é o mesmo para todas as escolas. O livro didático, um dos grandes investimentos de Comenius, com sua “estética própria, cheio de imagens”, tornou-se imprescindível e desde Comenius faz um enorme sucesso. O mundo sensível é apresentado em imagens, mas imagens escolarizadas. O livro didático tem ainda a função de uniformizar a língua em que está escrito. Em países com inúmeros dialetos e línguas diferentes, o livro didático garante o reforço da língua oficial em detrimento das outras.

O desejo natural de conhecimento e a educabilidade do homem são noções que, em Comenius, estão diretamente ligadas com o conhecimento racional, regido pela ordem. “Desse modo se constrói a identidade do homem normal para a Pedagogia moderna: um sujeito cuja constituição física e intelectual orientam-no para um único tipo de raciocínio válido” (Narodowski, 2004, p 78). O

professor faz parte de uma elite responsável pela aplicação eficiente do método; como expressa Narodowski, ele é a “extensão do braço do pedagogo”, aquele que concebe e planeja o processo do ensino; o adulto-professor ocupa “o lugar rígido, estático e imóvel [...] no que concerne ao exercício sobre o corpo infantil – o lugar de quem sabe – enquanto a criança-aluno ocupa o *lugar de quem não sabe*, da ignorância” (Narodowski, 2004, p.91).

Quatrocentos anos depois, o que mudou na paisagem da pedagogia moderna?

3.2. O método dos Jesuítas: o lado individualizado da sala de aula.

Comenius inventou a sala de aula com muitos alunos e um professor ensinando a todos simultaneamente. Foi o jeito que ele achou para resolver o problema criado por sua proposta de “ensinar tudo a todos ao mesmo tempo”. Era uma forma de educação de massa.

Tentando recuperar o terreno perdido para os protestantes, os Jesuítas acharam outro caminho para governar as almas, impedindo-as de passar para outra ‘confissão’; a pedagogia jesuíta acentuava um outro aspecto do poder: a atenção a cada indivíduo. Conhecida como *Ratio Studiorum*, esta pedagogia era materializada em regulamentos de estudo válidos para todas as escolas da ordem, no mundo todo. Depois de muitas experiências, a primeira versão do *Ratio Studiorum* foi sancionada em 1599 e teve uma pequena reforma em 1832, quase 250 anos mais tarde.

A sala de aula dos jesuítas tirava claramente o aluno do seu cotidiano. As aulas eram dadas em latim e se ensinavam os conteúdos literários clássicos: o latim, o grego, a religião. Para isso, os jesuítas formaram um corpo erudito de professores. E para manter o propósito de dar atenção individual aos alunos e

garantir o atendimento às massas (havia um número de 200 a 300 em cada espaço pedagógico), foi criada a figura do monitor, escolhido entre os melhores alunos e nomeado como ajudante do docente; os monitores garantiam grande parte do funcionamento da sala de aula jesuíta:

Os monitores devem ser escolhidos pelo docente. Os mesmos devem ouvir o que foi memorizado, devem recolher os trabalhos escritos para o docente, devem anotar em um caderno quantas vezes a memória falha, quem não fez o trabalho escrito ou quem não trouxe os materiais; devem também realizar outras coisas caso o docente assim deseje (*Ratio Studiorum*, 1887, p. 395, in Dussel e Caruso, 2003, p. 79)⁴⁰.

As regras de participação dos monitores eram cuidadosamente descritas e funcionavam de tal forma que não somente o simples aluno era testado, como os próprios monitores. Vejamos como isto se dava:

Os escolares devem repetir para os monitores aquilo que deve ser memorizado. [...] No entanto, os próprios monitores devem repetir o que deve ser memorizado diante do monitor superior ou do próprio docente. O professor deve ouvir a repetição de alguns alunos, por exemplo, os mais lerdos e aqueles que chegam tarde, para poder comprovar a confiabilidade dos monitores e para manter o esmero de todos os alunos (*Ratio Studiorum*, 1887, p.385, in Dussel e Caruso, 2003, p. 79).

Como se pode ver, o desenvolvimento da aula numa escola da ordem dos jesuítas era muito mais parecido com um interrogatório do que a exposição de um tema para debate. Havia um outro momento da aula em que o professor lia um trecho de um texto, explicava o conteúdo, relacionava com o assunto estudado anteriormente; mas essa era a menor parte.

A obediência é a principal virtude exigida aos alunos pelos jesuítas; a vigilância sobre eles é contínua. Um aluno dos Jesuítas nunca estará só e nem tão pouco tem a possibilidade de se distrair enquanto o professor estiver falando, pois a qualquer momento pode ser chamado para repetir o que foi dito. A obediência como virtude era praticada também em Comenius, mas diferentemente dos jesuítas, nas salas de aula de Comenius, a obediência é coletiva: todos ouvem ao

⁴⁰ As citações do *Ratio Studiorum* tomo de Dussel e Caruso (2003) que, por sua vez, as tomaram de uma edição bilíngüe (latim-alemão) de Pachtler (1887).

mesmo tempo as mesmas coisas e esperava-se efeitos iguais em todas as cabeças.

Essa pedagogia individualizada dos jesuítas tinha ainda um cunho bastante competitivo e os jesuítas foram os primeiros a utilizar o sistema de notas escolares, exatamente como incentivo à competição. É Foucault quem descreve o sistema disciplinar dos colégios dos jesuítas:

A forma geral era a da guerra e da rivalidade; o trabalho, o aprendizado, a classificação eram feitas sob a forma de justa, pela defrontação de dois exércitos; a participação de cada aluno entrava nesse duelo geral [...]. Pouco a pouco – mas principalmente depois de 1762 – o espaço escolar se desdobra; a classe torna-se homogênea, ela agora só se compõe de elementos individuais que vêm se colocar uns ao lado dos outros sob os olhares do mestre. A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. [...] A organização de um espaço serial [...], determinando lugares individuais, tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos (Foucault, 1996, p. 133-134).

As descrições de Foucault no capítulo “Corpos Dóceis” (*Vigiar e Punir*, 1996) não se referem só aos colégios dos jesuítas, mas a todas as instituições disciplinares, onde era preciso impor a ordem para dominar e controlar: todas as escolas, os quartéis, os hospitais, as fábricas⁴¹. Aqui é possível identificar claramente um *sujeito escolarizado*, isto é, assujeitado, capturado, dominado.

⁴¹ Erving Goffman acrescenta a esta lista de “Instituições totais”, também os conventos, in *Manicômios, Prisões e Conventos* (1974). O autor descreve o caráter ‘total’ como tendência ao fechamento, simbolizado pela barreira à relação social com o mundo externo, sobretudo nos aspectos que contrariam esferas das necessidades individuais tais como dormir, brincar e trabalhar em lugares diversos; na Instituições totais todas essas necessidades são realizadas num mesmo local, sob vigilância, em horários pré-determinados.

3.3. São João Batista de La Salle: a conduta das escolas cristãs ou a escola como máquina de ensinar

No tempo de La Salle (1651-1719), a sociedade funcionava de forma bastante estável; havia os reis e os camponeses que nasciam e morriam como tal, sem mudar de posição social e na maioria dos casos, sem mudar de lugar; morriam onde nasciam.

O século XVII foi rico de experiências de educação no mundo católico, todos interessados em salvar as almas das pessoas e em educar para a obediência. João Batista de La Salle fundou, na França, a comunidade religiosa intitulada “Irmãos das Escolas Cristãs”, para a educação elementar de crianças pobres e órfãs, com ajuda das doações dos ricos. O sucesso foi grande, uma vez que as prefeituras garantiam apoio financeiro. La Salle tinha suas estratégias para conseguir que as famílias enviassem seus filhos à escola: a Fundação oferecia donativos às famílias cujos filhos fossem liberados dos trabalhos familiares para estudar. Por volta de 1790, a congregação de La Salle havia se expandido por 108 cidades e povoados, atingindo cerca de 35 mil crianças, distribuídas em grupos de 100 e 300 alunos em cada escola (Dussel & Caruso, 2003, p. 85-86). La Salle inova, na medida em que introduz o método global, de Comenius (“ensinar tudo a todos”, simultaneamente), mas incentiva também o ensino individualizado dos jesuítas; com La Salle, cada aluno deveria ter o seu livro, igual para todos. Como os outros educadores da época, este se apegava também a uma postura de moralidade e de conversão. Foucault (1996) cita o regime disciplinar das escolas de La Salle que

fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar. S. João Batista de La Salle imaginava uma classe onde a distribuição espacial pudesse realizar ao mesmo tempo toda uma série de distinções: segundo o nível de avanço dos alunos, segundo o valor de cada um, segundo seu temperamento melhor ou pior, segundo sua maior ou menor aplicação, segundo sua limpeza e segundo a fortuna dos pais. Então, a sala de aula

formaria um grande quadro único, com entradas múltiplas, sob o olhar cuidadosamente “classificador” do professor (Foucault, 1995, p. 134-135).

Na seqüência, Foucault faz uma citação do Manual “Conduta das Escolas Cristãs”, que copio a seguir:

Haverá em todas as salas de aula lugares determinados para todos os escolares de todas as classes, de maneira que todo os da mesma classe sejam colocados num mesmo lugar e sempre fixo. Os escolares das lições mais adiantadas serão colocados nos bancos mais próximos da parede e em seguida os outros, segundo a ordem das lições, avançando para meio da sala [...] Cada um dos alunos terá seu lugar marcado e nenhum o deixará nem trocará sem a ordem e o consentimento do inspetor das escolas. [Será preciso fazer com que] aqueles cujos pais são negligentes e têm piolhos fiquem separados dos que são limpos e não os têm; que um escolar leviano e distraído seja colocado entre dois bem comportados e ajuizados, que o libertino ou fique sozinho ou entre dois piedosos (J.-B de la Salle, *Conduite des Écoles Chrétiennes* p. 248-249, citado por Foucault, 1996:135)⁴².

O Manual escrito por La Salle para orientação dos professores da sua ordem tornou-se logo o texto básico para uso das escolas elementares. A *Conduta das Escolas Cristãs* levou anos sendo formulada; como todos os outros, é um documento rico em detalhes e regulamentos, incluindo tudo o que deve ser feito desde o momento que a escola se abre até o momento em que se fecha; cita os meios para se manter a ordem na sala de aula e define os critérios para inspeção e para a formação dos professores.

Para La Salle, o treinamento dos escolares deve ser feito da mesma maneira que o treinamento dos militares, um sistema preciso de comandos. Conforme Foucault,

Poucas palavras, nenhuma explicação, no máximo um silêncio total que só seria interrompido por sinais – sinos, palmas, gestos, simples olhar do mestre, ou ainda aquele pequeno aparelho de madeira que os Irmãos das Escolas Cristãs usavam; era chamado por excelência o “Sinal” e devia significar em sua brevidade maquinal ao mesmo tempo a técnica do comando e a moral da obediência (Foucault, 1996, p. 149).

[...]

⁴² Esta forma de controle e de vigilância sobre os alunos não era prática só dos “Irmãos das Escolas Cristãs”, parece, ao contrário ser algo bem comum, nas escolas. No século XX, será utilizada pelos Missionários Salesianos nos internatos para alunos indígenas, no Rio Negro/Amazonas.

Feita a oração, o mestre dará uma pancada de sinal, olhando a criança que quer mandar ler, lhe fará um sinal de começar. Para fazer parar o que está lendo, dará uma pancada de sinal... Para fazer sinal ao que está lendo de se corrigir, dará duas pancadas sucessivamente e seguidas (Foucault, 1996, p. 150).

La Salle surpreende a sua época ao adotar a língua materna⁴³ como primeira língua de ensino, substituindo o latim que passou a ser matéria para o ensino superior. Outra vantagem do método de La Salle foi conseguir juntar o método global com o individual, produzindo um certo equilíbrio entre ambos. A disciplina, reforço da moralização, refere-se não só aos castigos corporais (ajoelhar-se sobre grãos de milho, puxão de orelha, puxão de cabelo, ficar de pé durante horas de braços cruzados, reguadas, etc) mas, e sobretudo, como os jesuítas, aos castigos da alma. É ainda Foucault que nos coloca outra passagem da “Conduta das Escolas Cristãs”:

Pela palavra punição deve-se compreender tudo o que é capaz de fazer as crianças sentir a falta que cometeram, tudo o que é capaz de humilhá-las, de confundi-las: [...] uma certa frieza, uma certa indiferença, uma pergunta, uma humilhação, uma destituição de posto (Foucault, 1996, p. 160).

Tanto os alunos quanto os professores são alvo desses olhares outros, seja do diretor, seja do inspetor, numa verdadeira cadeia de vigilância, na qual o controle se exerce eficientemente. São técnicas que se aplicam sobre o corpo para torna-los dóceis e produzir efeitos sobre a alma.

⁴³ O século XVII é o momento em que, na Europa, se fortalece o ideal monolíngüe, superando a imposição da Igreja que sempre reservou um lugar específico para o latim e combatendo as línguas de cultura. Assim, na França, uma língua materna se tornou oficial em todo o território nacional. É o fortalecimento do *mito da língua materna*, em desenvolvimento desde o século IX, e que se firmou no século XIII: *Tomado como fechamento do sentido nacional, esse uso das línguas maternas recupera o “Sermone pátrio”, da Antigüidade. [...] A ideologia das “raízes” e da voz patriótica se instaura no uso da língua materna única e unificante* (Anne Décrosse in G. Vernes e J. Boutet (orgs), 1989, p. 23-27). Aqui, língua materna se confunde com língua nacional. Em alguns momentos desta tese, estaremos nos referindo as línguas maternas de comunidades indígenas do Rio Negro no sentido de línguas de cultura.

3.4. A revolução industrial: as transformações sociais na Europa do século XVIII trazem mudanças na sala de aula

A primeira grande mudança do século XVIII é a revolução industrial. Começou na Inglaterra mais ou menos entre 1760 e 1780. As fábricas vão tomando o lugar da produção artesanal, sobretudo as fábricas de tecido. A paisagem também se transforma, as cidades crescem, as chaminés estão sempre fumegando... As relações sociais se modificam e dão origem às categorias sociais de patrões operários. Há mudanças também nas famílias. Nos costumes, no modo de se vestir: “Antes, toda mulher usava um vestido azul ou preto, e nunca o lavava com medo de que se desfizesse em pedaços... Agora, pelo valor de uma jornada de trabalho, seu marido, pobre trabalhador, vai vesti-la com estampado de flores” (apud Dussel & Caruso, 2003. p. 105). Cresce a riqueza para alguns, cresce a pobreza para a maioria. Têm início as organizações de classe com lutas operárias por melhores condições de trabalho. Crescem as cidades industriais.

A Europa se incorpora a esse processo aos poucos. Alemanha e França sentem a falta de trabalhadores, pois grande número deles ainda vive no campo; as cidades se povoam e as massas anônimas causam medo e são o cenário para uma nova revolução, agora de caráter político: a Revolução Francesa (Paris, 1789). O tipo de governo já não servia para os novos tempos da indústria: os burgueses fazem aliança com as camadas pobres da população para eliminar a monarquia. O rei da França e sua mulher são decapitados e servem de exemplo, de símbolo para toda a Europa. A burguesia mercantil e industrial exigia a sua parte! Reação e novos conflitos.

De um lado: um bloco monárquico (apoio: Igreja católica, camponeses, nobreza). De outro lado: um bloco burguês (apoio: a nascente classe operária, que reivindica melhores condições de trabalho e representação política).

As forças revolucionárias perdem, a monarquia é restaurada, mas inaugura-se um novo tempo que assim pode ser caracterizado: separação entre Igreja e Estado, trazendo consigo as idéias de democracia, progresso e secularização. Liberdade, Igualdade e Fraternidade foi o lema da Revolução Francesa que nunca será esquecido. A Igreja perde seu espaço político.

Depois da Revolução Francesa, a terceira grande mudança deste período (século XVIII) é um movimento intelectual e político conhecido como “Iluminismo” (traduzido do alemão: “Aufklärung”): o século das “luzes”, em oposição ao período das “trevas”, da escuridão dos tempos da Idade Média. Immanuel Kant (1724-1804), uma das grandes figuras do Iluminismo, explica que este movimento representava a saída da infância à qual o mundo estava submetido pela escuridão medieval. Em cada Estado o movimento iluminista teve desdobramentos diferentes, mas nunca se tinha visto, desde as guerras religiosas, algo que tivesse provocado tantas transformações!

Houve maior interesse dos estados pela educação primária e se começou a discutir também a obrigatoriedade da educação escolar que, até aqui, era privada e funcionava pela caridade do povo e pela boa vontade das prefeituras, mas não era obrigatória.

Na Alemanha, o controvertido filósofo I. Kant, que foi também professor de Pedagogia, afirmava que a educação era importante para que o homem saísse da barbárie e da animalidade. Que o objetivo da escola era “disciplinar” os instintos animais e “humanizar” o Homem. Kant entendia que uma criança, educada desde pequenina, pode corrigir os defeitos e como uma árvore que nasceu torta, pode ser endireitada. Kant afirma que levará ainda muito tempo para que a humanidade fique “esclarecida”, que consiga decidir sobre sua religião sem ser mandado por outra pessoa. Iluminismo é autonomia, mas o próprio homem tem dificuldade de lidar com sua autonomia e quase sempre prefere passar a outros a responsabilidade de si mesmo.

A educação em massa trouxe problemas e abriu novos debates no que diz respeito à sua operacionalização. Na Prússia, Kant insistia no método catequista de ensino religioso, pois o problema lá era como “liberar” os camponeses das velhas relações de submissão à nobreza e como introduzi-los nas relações mais modernas, sem provocar as revoluções que tinham ocorrido na Inglaterra e na França. Para Kant, a escola deveria servir como elemento estabilizador: o sistema catequético de perguntas, com respostas já prontas, seria o ideal. Como disciplina universitária, a Pedagogia se tornou uma catequização disciplinadora. Mas já não se tratava apenas de manter as crianças quietas na escola; era preciso que a escola de tal maneira trabalhasse a ponto de fazer um ‘governo profundo das crianças’, por uma internalização dos saberes que ajudasse a modificar atitudes e condutas. Foi inventado o “processamento didático”: o professor continua trabalhando com perguntas, mas elas são direcionadas, de maneira que não aconteça a desordem e o caos; não se podia dar um tema e deixar discutir livremente, conforme o entendimento de cada um; todos devem entender o “certo” (o mesmo) sobre os assuntos tratados, isto é, sobre os conteúdos escolares. Por meio de do método do catecismo e do processamento didático, o professor dava uma direção ‘disciplinada’ ao pensamento das crianças.

3.4.1 Lancaster e o método de ensino mútuo

Por essa época (1820-1840) outro método teve grande desenvolvimento, porque era imposto pelas sociedades que financiavam as escolas. Levou o nome de um dos fundadores, Joseph Lancaster, que propôs a utilização do sistema de monitoramento, como na proposta das escolas dos jesuítas. Com o auxílio de monitores ou alunos adiantados era possível a um único professor atender, ao mesmo tempo, até mil alunos. Lancaster inventou um sistema de castigo e recompensa que estimulava a auto-superação individual. Comparado ao método global, este de ensino mútuo levava vantagem porque se gastava muito menos e se alfabetizava muito mais crianças ao mesmo tempo.

Este método tinha uma forma bem ordenada de trabalhar e materiais de apoio de acordo: cartazes que marcavam os passos, um depois do outro e assim por diante. Como o ensino era individual, os monitores seguiam o ritmo de cada aluno, controlavam a promoção pelo cumprimento das etapas, davam orientação para a leitura e a repetição, e controlavam a disciplina. Os alunos tinham lousas ou caixas com areia onde escreviam as letras e faziam contas. A lousa individual era a técnica fundamental do ensino.

Para garantir a ordem, também a escola Lancasteriana funcionava por meio de ordens rígidas e telegráficas como no quartel: “o aluno deverá aprender o código dos sinais e atender automaticamente a cada um deles” (Foucault, 1996 p. 150). E um sistema de recompensa e castigo: os alunos se agrupavam de 10 ou 12, numerados e com um cartaz no peito mostrando o seu número. O monitor passava a lição. Se alguém errava, voltava um número na fila. No final do dia, quem cometeu menos erros estava no começo da fila; os que erravam muito, no final. Quem levava o número um, tinha um cartaz: “Mérito em leitura” ou “Mérito em escrita” e ainda recebia uma ilustração de presente.

Lancaster defendia a formação rigorosa dos professores no método, para formar um sistema eficaz. Tinha um número significativo de discípulos que moravam com ele, formando a Sociedade Lancasteriana. O professor, neste sistema de Lancaster, não tinha nenhuma aproximação com os alunos. Sua autoridade era anônima e distante. Ele não fazia as regras, apenas obedecia regras dadas, como numa fábrica. Foucault chamou a isso de “máquina pedagógica de grande eficiência”, que se compõe de uma engrenagem, só comparada ao funcionamento da indústria nascente:

O mecanismo complexo da escola mútua se construirá uma engrenagem depois da outra; confiaram-se primeiro aos alunos mais velhos tarefas de simples fiscalização, depois de controle do trabalho, em seguida, de ensino; e então, no fim das contas, todo o tempo de todos os alunos estava ocupado seja ensinando seja aprendendo. A escola torna-se um aparelho de aprender onde cada aluno, cada nível e cada momento, se estão combinados como deve ser, são permanentemente utilizados no processo geral do ensino (Foucault, 1996, p. 149).

O poder disciplinar exercido pelas escolas no século XVIII, “se articula diretamente sobre o tempo; realiza o controle dele e garante sua utilização” (1996 p. 145). Foucault cita, ainda, em nota de rodapé (nº 57, p.202) o resultado de um cálculo feito em tese universitária sobre o Ensino Mútuo na França,

que calculou que os alunos deviam receber mais de 200 ordens por dia (sem contar as ordens excepcionais); só de manhã, 26 ordens por voz, 23 por sinais, 37 batidas de campainha e 24 por apito, o que faz um toque de campainha ou de apito a cada 3 minutos.

No Ensino Mútuo de Lancaster, uma das principais características é o elemento de ‘massa’ próprio da máquina de ensino e das técnicas desenvolvidas para garantir o controle e a docilidade da população escolar massificada. Um registro minucioso do progresso de cada aluno era feito e guardado ano após ano. Não se fazia o controle da presença por nome, como hoje em dia. Quando os alunos se agrupavam (de doze em doze), o número que faltava era anotado no registro. Lancaster controlava a pontualidade: quem chegasse tarde era mandado de volta pra sua casa. Esta prática foi copiada, talvez, das fábricas, onde não se tolerava a “perda de tempo” (para o capitalismo, tempo é dinheiro) e os costumes dos camponeses de trabalhar mais em uma estação, ou descansar em alguns dias da semana, foram sendo duramente corrigidos pelos donos de fábrica, que consideravam isso ociosidade e preguiça⁴⁴. Dussel e Caruso (2003, p. 126) assim expressam essa realidade mostrando que, entre os jesuítas e lasalleanos, o tempo era divino e perder tempo era pecado. No capitalismo nascente, onde se inscreve a escola de Lancaster, o ócio na sala de aula era considerado uma perda em nível econômico. A regra era: aproveitar o máximo do tempo, não porque fosse pecado perdê-lo, mas porque era anti-econômico.

O uso do espaço também era rigorosamente controlado; o professor na frente, sobre um tablado, para controlar todos os movimentos, o trabalho dos

⁴⁴ No capítulo IV, teremos ocasião de acompanhar o processo de educação salesiana entre os índios do Rio Negro. Veremos como a concepção que o capitalismo desenvolveu a respeito da distribuição do tempo, dos horários rígidos, da severa disciplina do corpo para o trabalho vai aparecer no Sistema Preventivo de Educação, violando os costumes indígenas – como os dos camponeses europeus – sobre as formas de trabalho e descanso, mais ligadas às estações e organizações sociais dos grupos do que àquelas imposições de tempo, a partir da fábrica e da escola.

alunos e suas lousa e os monitores. Os alunos eram dispostos em fileiras de nove, e no final de cada fileira ficava um monitor. Esse rigor na determinação dos lugares individuais possibilitou o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. “Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez o espaço escolar funcionar como uma máquina de aprender, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar” (Foucault, 1996, p. 134).

A Escola de Lancaster recebeu muitas críticas na época: não bastava alcançar a docilidade dos corpos, era preciso alcançar também a docilidade da alma. O ensino era centrado na leitura, escrita e cálculo, negligenciando o ensino religioso, que Lancaster achava que era obrigação da família. Mas o método lancasteriano, fugindo ao controle, produziu efeitos imprevisíveis, como por exemplo, a formação de líderes sindicais e políticos, tanto na França, quanto na Inglaterra.

Havia debates e disputas em torno de qual seria a melhor escola: a global de Comenius, utilizado também por São João Batista de la Salle e consolidado com Kant, com os alunos mais próximos do professor ou a de ensino individualizado e mútuo, utilizado pelos jesuítas e recriado por Lancaster. Na verdade, os estados capitalistas estavam pouco preocupados com um ou outro método, se custava mais ou menos; a sua preocupação era saber

qual método constante, centralizado e paciente, como a gota na pedra, poderia garantir a “ordem” nas jovens gerações no contexto de uma sociedade que se transformava aceleradamente. [...]. Os estados nacionais decidiram progressivamente pela primazia do pastorado modernizado que surgia juntamente com a disciplina independente chamada Pedagogia, baseada em sistemas de ensino simultâneos. (Dussel e Caruso, 2003, p.131).

Mas o método de Lancaster, de ensino mútuo, foi superado pelo sistema global, mais “seguro”, para uma sociedade industrial e uma economia capitalista.

3.4.2 A Escola Prussiana: de Pestalozzi a Herbart e outros pedagogos

Na Alemanha, o sistema de ensino mútuo de Lancaster não teve tanta aceitação quanto na Inglaterra. Os alemães permaneciam seguindo Comenius e seus discípulos. Um deles foi Pestalozzi (1746-1827), um iluminista que apoiou a Revolução Francesa e que, na juventude, tinha lido Rousseau e outros iluministas que o haviam convencido da idéia de que era preciso educar as massas para superar o atraso e a pobreza social. Fundou uma escola que se tornou famosa em toda a Europa e na América. O seu livro mais famoso leva o título *Como Gertrudes educa seus filhos, no qual* ele destaca que o ensino escolar devia derivar-se do ensino familiar, considerado natural. Gertrudes é uma mulher do povo, sem nenhuma formação especial, mas que sabe perfeitamente como educar seus filhos. Ele propõe que as escolas sejam como lares ou pensionatos. E que a educação deve proceder do menos essencial para o mais essencial. Que se tenha como inspiração a natureza que desenvolve as maiores árvores a partir de uma semente.

Para Pestalozzi, tudo deve partir da observação direta. Para ele, todo conhecimento procede de três formas fundamentais: o número, a forma e a palavra para as quais o professor deve dirigir a atenção dos alunos, por meio de exercícios de observação-intuição. Os conteúdos podiam ser irrelevantes, o importante era o exercício da observação em si. Um de seus colaboradores (que tinha sido também seu aluno) descreve como eram esses exercícios considerados pelos contemporâneos de Pestalozzi como um verdadeiro milagre metodológico; Pestalozzi usava um tapete velho sempre pendurado na parede da sala, para fazer seus exercícios de observação:

Esse tapete freqüentemente estava estragado e tinha rasgos e buracos. Nós (os alunos) deveríamos observar o tapete, que tinha figuras desenhadas, e deveríamos descrever a superfície com seus buracos e rasgos, e tínhamos que dizer algo sobre a forma, o número, a localização e a cor do que víamos e percebíamos. Então, o que dizíamos era formulado em orações cada vez mais longas. Ele dizia: Rapazes, o que vocês estão vendo aqui? (ele nunca se dirigia às meninas).
Resposta: Um buraco na parede.

Outra resposta: Um rasgão na parede.

Pestalozzi: Muito bem! Agora repitam comigo: vejo um buraco no tapete. Atrás do buraco, vejo a parede. Atrás do buraco estreito e comprido vejo a parede.

Os alunos repetem.

Pestalozzi: Repitam comigo: vejo figuras sobre o tapete. Vejo figuras pretas no tapete. Vejo figuras pretas redondas no tapete. Vejo uma figura quadrada e amarela no tapete. Ao lado da figura quadrada amarela, vejo uma figura redonda e preta. A figura quadrada comunica-se com a figura redonda por meio de uma linha grossa preta. (in Dussel y Caruso, 2003 p. 136, citado por Blankertz, 1997).

Como mostram Dussel y Caruso, “Pestalozzi criava situações nas quais as crianças partiam de suas representações e idéias “caóticas” e “desordenadas” para iniciar-se na observação sistemática e em uma linguagem cada vez mais complexa” (2003, p. 137).

O método de Pestalozzi apontava para a possibilidade de formalizar e padronizar o ensino e poderia ser utilizado nas diferentes disciplinas. Pestalozzi foi considerado o pai da escola popular da língua alemã. Todos os Estados viam no seu método a possibilidade de construir um ensino homogêneo, disciplinado, regulamentado até nos detalhes.

Apesar de todo sucesso alcançado por Pestalozzi, não foi ele, mas um contemporâneo seu, Johann Friedrich Herbart, que teve maior influência na estruturação de uma sala de aula, com o método global e processamento didático. Sua maior influência veio do filósofo Immanuel Kant, a quem substituiu na cadeira de filosofia, em Königsberg. As palavras-chave de Herbart, segundo ele mesmo, eram: governo, instrução e disciplina. Governo em primeiro lugar, entendido como o alcance da ordem e a condução da classe: manter ocupadas as crianças, vigiar, punir e dar muitas ordens. Em seguida, vem instrução: refere-se à atividade espiritual para multiplicar o interesse e a virtude do aluno; por último, a disciplina, para formar o caráter e educar a vontade; em lugar da obediência cega, por medo, Herbart propunha a obediência reflexiva, escolhida pelo aluno. O mais importante de tudo, em resumo, era saber conduzir e governar o aluno e prepará-lo para o futuro. As crianças não devem pensar o que lhes vêm à cabeça, mas sobre o que

o professor e a pedagogia julgarem adequado; para isso, as crianças devem ser mantidas sempre em atividade, sempre ocupadas, para não se deixarem levar pela imaginação.

Herbart foi o primeiro que trouxe para a sua didática o famoso triângulo-pedagógico: professor-aluno-conhecimento. Só que não era um triângulo eqüilátero. O professor tinha muito mais peso: era o “sol” (de Comenius) e devia dirigir em tudo os seus alunos que têm vontades e interesses, mas devem ser governados; as operações externas (atividades) devem refletir mudanças internas, nas almas das crianças. Herbart conseguiu avançar na concepção de obediência, em relação a Comenius e Pestalozzi, propondo uma obediência “autorizada” pela filosofia e pela ciência da sua época. Ficou famoso e foi aceito como o pedagogo oficial da Alemanha, no século XIX, por ter conseguido concretizar formas de processamento didático para todos os objetos de conhecimento a serem ensinados para todos os sujeitos educáveis. Estas formas, no entanto, tiravam a espontaneidade não só dos alunos, mas também dos professores, que deviam seguir passo a passo as etapas do método imposto.

O tipo de sala de aula proposto por Herbart era tudo o que uma sociedade, na segunda metade do século XIX, necessitava para governar as massas, numa época em que começavam a surgir os sindicatos e os movimentos operários lutavam por mudanças na ordem social e na economia capitalista.

Outros educadores buscaram soluções para o problema da educação das massas; quase todos se apegavam ao ensino simultâneo, com ajuda de monitores, repetição das letras na alfabetização, aliança com as famílias, atenção voltada para as crianças pobres para educá-las, retirá-las das ruas e ensiná-las a não mentir, a ser obedientes e limpas, seguindo uma pedagogia mais sutil, menos brutal. O professor, sendo exemplo de bondade e de honestidade, devia proporcionar atividades interessantes e divertidas, motivar os alunos e conseguir que, uma vez educados, eles fossem felizes, dóceis e úteis à sociedade. Algumas inovações foram feitas:

1. Foi criado o pátio de recreação, onde a criança, “livre”, podia ser observada se punha em prática o que tinha aprendido; recomendava-se que os pátios tivessem árvores frutíferas e flores, em que não comer as frutas e apanhar as flores significava respeito à propriedade privada e era sinal de honestidade. A sala e o pátio se tornaram formas ampliadas do governo da infância. O professor devia ser como a presença de Deus, uma autoridade “invisível”.
2. Foram introduzidas arquibancadas na sala de aula, como parte do mobiliário escolar, onde o professor tinha uma visão de todos os alunos e se podia dar as lições a setenta ou oitenta alunos ao mesmo tempo.
3. Houve mudanças no modo de interrogar os alunos; em vez de fazer as perguntas (sempre as mesmas, como no catecismo) e esperar as respostas (sempre fechadas), foi proposto um modo mais aberto, de completar as perguntas: *San Martin era [...] resposta da classe: um patriota!*
4. Outro pedagogo achou uma forma de participação grupal: aquele que achava que sabia a resposta deveria levantar a mão ou dar um sinal. Surgia assim o costume de se levantar a mão para participar na aula.

Essas técnicas permitiam ao mesmo tempo a participação individual e grupal. Neste período da Revolução Francesa, da revolução industrial e da Modernização, podemos dizer que se definiu claramente um cenário (para nós tão comum!): a imagem do professor diante do quadro negro, as crianças olhando pra frente, sempre prontas para obedecer às ordens dele, responder perguntas, não se arriscar a colar [...] Tudo está definido: tantas horas, tantos dias, tantos anos em uma situação de “governo” que é a sala de aula, tudo isso levaria também os alunos a aceitar como “natural” um tipo de governo político construído pelos homens e pelos poderes. Na nova ordem (da modernidade) a obediência tem a aparência de autonomia. Não só a escola contribuiu para isso, mas o exército, a autoridade médica, a legislação sobre a família, a religião. A formação do caráter e a docilidade dos corpos foram dois lados do mesmo processo.

Em debates com professores indígenas, tanto no Rio Negro quanto no Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, temos percebido que, como se fosse “natural”, a escola da Modernidade se estrutura, há séculos, da mesma maneira, como algo que “tem de ser”! Com debatedores de povos indígenas com larga experiência e com propostas muito claras sobre os objetivos da educação escolar em suas comunidades, fazendo um apanhado das principais ações que ocupam dirigentes e alunos numa escola, constatamos que, apesar de terem propostas muito inovadoras, quase não inovam quando se trata da organização estrutural, seja do espaço físico ou temporal, seja do currículo, das metodologias ou dos contratos de trabalho. Muitas idéias ótimas ficam sufocadas nessa grade secular que continua cerceando as liberdades e a criatividade dos povos indígenas.

Termino, citando uma pesquisa de pós-doutorado de Gilberto Luiz Alves, *A produção da escola pública contemporânea*⁴⁵, na qual o autor mostra como as importantes conquistas tecnológicas produzidas por Comenius, para sua época, cristalizaram-se logo em seguida, permanecendo, por meio de dos séculos, como uma escola “manufatureira”, dominada pelo “manual didático”, abdicando da real possibilidade de transmitir o conhecimento culturalmente significativo depositado nas obras clássicas, preferindo uma versão vulgarizada, porque barateada nos livros didáticos. Gilberto Luiz Alves propõe “não a substituição” de um trabalho por outro, “mas a demolição” daquilo que, tendo servido a um tempo e a um tipo de sociedade, está exigindo uma nova revolução, para que as escolas, por fim, se abram para o uso das novas tecnologias e respondam aos graves problemas contemporâneos, fazendo circular nos meios escolares conhecimentos significativos para o mundo e o homem de hoje:

Alerte-se para o fato de que, hoje, não se trata mais de substituir, exclusivamente, um instrumento de trabalho por outro, trata-se de demolir a organização manufatureira do trabalho didático, erigida para atender necessidades sociais de uma época superada, com recursos

⁴⁵ Pesquisa realizada pelo autor em estudos de pós-doutorado, na Unicamp, Faculdade de Educação, Departamento de Filosofia e História da Educação, entre 1997 e 1998, sob a supervisão do Prof. Dr. Newton Aquiles von Zubben.

tecnológicos correspondentes. É imperativa a emergência de uma nova forma de organização do trabalho didático, que responda às necessidades contemporâneas com os recursos mais avançados produzidos pela humanidade.

Ainda uma observação: Na metade do século XIX, nasce na Itália o projeto de assistência aos jovens abandonados pelas periferias da cidade de Turim: é a Obra Educacional de D.Bosco, que será implantada também entre os índios do Rio Negro, na Amazônia, no início do século XX, pelos Missionários Salesianos, Restabelecendo, pela análise, a rede de relações interdiscursivas, que marca os mecanismos textuais de formulação, será possível ver de que lugar(es) os sujeitos do discursivo enunciam. É o assunto dos capítulos seguintes.

IV. O projeto salesiano de educação desenvolvido no Rio Negro

Neste capítulo, analiso o projeto de civilização do governo entre os índios do Rio Negro, tomando como foco os processos de educação escolar desenvolvidos pelos missionários salesianos na região, no período de 1914 até os dias de hoje. A análise considera os efeitos de sentido produzidos sobre o índio a quem o projeto se destina, os efeitos de sentidos da Missão, isto é, como os salesianos se vêem nesse trabalho, os sentidos de educação para os missionários salesianos, os dispositivos pedagógicos em funcionamento nesse processo, os conceitos de civilização e cultura que serviram de bússola para as ações desenvolvidas pela missão salesiana no Rio Negro.

A chegada dos salesianos no Rio Negro aconteceu no declinar das conquistas, quando a política de pacificação do governo brasileiro pretende substituir a exploração e a conquista por proteção, educação e catequese. Quando o Bispo do Amazonas, D. Frederico Costa, em 1908, foi a Roma, para expor o que ele entendeu ser uma necessidade urgente de atendimento pastoral no Rio Negro, levou ao Papa Pio X uma série de argumentos. Expôs a situação de escravidão vivida ainda, naquela época, pelos índios, por causa das dívidas contraídas com comerciantes e donos dos regatões brasileiros e colombianos que os caçavam para o trabalho com a borracha; referia-se à exploração dos recursos naturais que eles deveriam dar em pagamento das dívidas (borracha, balata, castanha, fibras naturais, etc); à vida nômade pelas selvas, às febres e doenças que os acometiam, à ausência de remédios e de médicos, à total falta de higiene, ao analfabetismo, ao abandono espiritual em que viviam; tudo do ponto de vista do bispo, que teve ainda a preocupação de relatar minuciosamente ao papa o resultado da sua visita pastoral à região: casamentos realizados - 378; batismos administrados - 1507; e mais de mil e tantos crismas; muitíssimas confissões e comunhões (Pelo Rio Mar, 1933, p. 42). Foi com base nesses argumentos que os

salesianos se organizam para a Missão que lhes foi confiada pela Igreja e pelo governo brasileiro.

Neste capítulo, pretendo examinar se esse ponto de vista do bispo de Manaus e as ações pedagógicas desenvolvidas na região pelos missionários têm conexões com os objetivos do Estado naquele momento: pacificar os índios e integrá-los à sociedade nacional, a partir não só do trabalho dos funcionários de órgãos públicos (SPI – Serviço de Proteção ao Índio), mas, também do trabalho dos missionários que passaram a ser generosamente subsidiados pelo governo, na crença de que, tornando-se cidadãos brasileiros, os povos indígenas seriam guardiães das fronteiras, eles significariam número nas estatísticas e as terras ocupadas tradicionalmente por eles poderiam ser disponibilizadas para outro tipo de população, para fins de comércio e de outras formas de exploração. O resultado de tamanho esforço do bispo, como vimos no capítulo II, foi a criação da Prefeitura Apostólica do Rio Negro, entregue aos salesianos, a pedido do mesmo bispo. Pedido feito, pedido aceito: no ano de 1915 o Papa Pio X os envia para começar a missão.

4.1. Os salesianos na missão do Rio Negro

A Congregação dos Padres Salesianos foi fundada em Turim, na Itália, por um jovem sacerdote, chamado Padre João Bosco, em 1859. Desde 1841, em conseqüência do processo de industrialização, as cidades italianas passavam por grandes mudanças sociais e políticas e muitos jovens, vindos do campo para trabalhar, estando longe de suas famílias, acabavam praticando atos de delinqüência, indo parar nas prisões. D. Bosco se preocupou com esses “jovens migrantes de Piemonte e de Turim, semi-analfabetos que, por sua ignorância e miséria, com extrema facilidade eram vítimas da exploração e do vício” (Cf. Scaramussa, 1984, p. 24). Fundou o *Oratório Festivo* para atender a esses jovens operários, um espaço em que eles poderiam jogar, se divertir, estudar, comer,

dormir e, é claro, rezar, uma prática que irá acompanhar, em qualquer tempo, todo trabalho da Congregação Salesiana junto aos jovens, no mundo todo. E, para aqueles jovens que saíam das prisões, e para os que não tinham família, D. Bosco criou os internatos.

O primeiro grupo da família salesiana foi formado por 17 pessoas, todos saídos do Oratório e internato de Valdocco, de Turim, na Itália: um sacerdote, 15 seminaristas, um estudante. Com esses, D. Bosco fundou a “Pia Sociedade de São Francisco de Sales”. D. Bosco dedicou-se à formação desses jovens, partilhando sua vida e guiando sua experiência, a partir do que escreveu a regra de vida da família salesiana. D. Bosco tinha sonhos e premonições nos quais vislumbrava seus sacerdotes atuando entre sociedades selvagens distantes, pouco afeitas ao trabalho, afastadas dos valores cristãos, necessitadas de um verdadeiro espírito cívico. Mais tarde, esses sonhos de D. Bosco embalariam e fortaleceriam os missionários na difícil missão de guiar os índios nas trilhas da moral e do trabalho, em toda a América.

Quando morreu, em 1888, os salesianos eram em número de 773 padres, 276 noviços, em 57 casas, distribuídas em seis províncias, espalhados em cinco países da Europa e cinco da América. No Brasil, os Salesianos chegaram em 1883, tendo iniciado o seu trabalho entre os índios Bororo, no Mato Grosso.

O Instituto das Filhas de Maria Auxiliadora (FMA), conhecido também como Congregação das Irmãs Salesianas, foi oficialmente fundado por D. Bosco e por Madre Maria Domingas Mazzarello, em 1872; a sua missão específica “é a educação integral das jovens no estilo preventivo de D. Bosco [...] com vigilante atenção às exigências dos tempos e das urgências da Igreja particular”. Madre Mazzarello inspira às irmãs um estilo próprio de vida, definido por elas como: “vida de fé viva, simples e alegre; na dimensão ascética; enérgica ruptura com a mentalidade do mundo; trabalho intenso, pobreza austera, obediência generosa, castidade luminosa; na dimensão apostólica, cultural e eclesial. O cunho mariano

é sua fisionomia específica”⁴⁶. As filhas de Maria Auxiliadora juntam-se aos missionários salesianos no trabalho de evangelização, no Rio Negro, no dia 23 de fevereiro de 1923.

A chegada dos salesianos no Rio Negro inaugurou uma nova fase na história da região. Diferentemente do que fizeram os missionários de diversas ordens (jesuítas, carmelitas, franciscanos) que os precederam, os salesianos enviados para estas missões se estabeleceram no Rio Negro ‘para ficar’, como mostra o texto abaixo:

1. Em 1914, o missionário Capuchinho Frei Ludovico de S. João percorreu o Rio Negro e parte do Uaupés, conseguindo ministrar mais de 700 batismos e 50 casamentos. Essa devia ser a última visita apostólica de Padres de diversas condições, a fim de ser iniciada uma Missão duradoura, que viesse implantar firmemente o reino de Jesus Cristo naquela vasta região, reedificando um novo e sumptuoso monumento sobre as ruínas do passado. A Divina Providência determinou que essa última visita fosse realizada por um missionário franciscano, que recolhesse uma parte dos fructos dos imensos sacrifícios feitos pelos seus irmãos e destemidos antecessores (Pelo Rio Mar, 1933, p. 42) [grifos meus].

2. El fraile Gregório Jose Maria Bone, capuchino, [...] prestó asistencia religiosa a las aldeas anteriormente fundadas. [...]. Todos esos denodados esfuerzos de evangelización pasaron a ser hasta esa época un recuerdo fallido y fugaz (LES, 1978, p. 11) [grifos meus].

Os autores inauguram uma nova discursividade, e o que pareceria, à primeira vista, aquilo a que Eni Orlandi (1993) chama de *Discurso Fundador*, criando uma nova tradição, re-significando o que veio antes, e instituindo uma memória outra, numa análise mais aprofundada se mostra, antes, como um *Discurso Fundacional*, no sentido trabalhado por Zoppi-Fontana (1993; 1997), que “distingue discurso fundador de discurso fundacional, definindo este último como aquele discurso que se auto-representa como fundador, embora não o seja”, isto é, ele não instaura uma ruptura com os processos discursivos e, portanto, não produz uma nova discursividade, não produz a possibilidade e a regra de outros discursos (Zoppi-Fontana, 1997, p. 72).

⁴⁶ http://www.salesianos.pt/familiasalesiana_filhasdemariaauxiliadora.aspx

Os sentidos do trabalho de outros missionários que antecederam os salesianos, e cujas ações se caracterizaram pela instabilidade no atendimento, são desautorizados. O que não significa que os salesianos tenham outra visão da missão, da catequese e do processo civilizatório. “Todos esos denodados esfuerzos de evangelización pasaron a ser hasta esa época un recuerdo fallido y fugaz” (2); o autor reconhece a dedicação e o mérito dos seus “destemidos antecessores” (1), mas deixa bem clara a diferença entre o que era instável e este novo estágio de estabilidade, um “discurso sobre” o trabalho anterior, marcando, no entendimento deles, uma nova era, um ‘acontecimento discursivo’ a partir do qual vão se organizar novos sentidos: com os salesianos vai ser “iniciada uma nova missão duradoura, como mostra o enunciado: reedificando um novo e sumptuoso monumento sobre as ruínas do passado” (1). O que se instaura, na verdade, é um espaço contraditório, na medida em que os salesianos ‘negam o sentido já-lá’ do que os primeiros missionários haviam feito, mas deixam registrado o trabalho anterior, ainda que desautorizando-os, como se tivessem sido uma obra passageira, nada mais que “un recuerdo fallido y fugaz”.

Essa afirmação de perenidade da presença salesiana no Rio Negro voltará com frequência e, sob outras formas, permanece ainda hoje, como teremos ocasião de examinar. Mas não se trata de uma nova forma de missão, apenas repetição do que outros, com menos recursos e apoio, não lograram conseguir. A partir desse momento, um novo lugar de sentido está instalado, uma nova temporalidade. Insistir na fragilidade de um trabalho anterior parece ser uma estratégia de super valorização da “Missão duradoura” (1) que está por vir para o Rio Negro com os filhos de D. Bosco. Esta insistente ‘temporalização’ do trabalho missionário salesiano, na comparação com aqueles que os antecederam, desvalorizando-os (“recuerdo fallido e fugaz”), é a marcação temporal pela qual se escande o ‘tempo cronológico’ em ‘tempos históricos’, organizados como uma série linear ‘antes/depois/para o futuro duradouro’, servindo de base de sustentação do discurso salesiano como um ‘gesto fundacional’ cujo funcionamento, segundo Zoppi-Fontana (1997), “produz tanto as formações

imaginárias que constituem cada um desses tempos, quanto as relações que se estabelecem sobre eles” (1997, p.151). A análise desse processo discursivo permite estabelecer a relação entre as formações discursivas e a ideologia, possibilitando a compreensão dos sentidos do dizer, em outras palavras, permite perceber a história presente na língua.

4.1.1. Que iriam fazer ali os *intrépidos salesianos*?

Uma publicação feita, em 1950, para comemorar alguns acontecimentos na história das Missões Salesianas, entre eles, os vinte e cinco anos da criação da Prelazia do Rio Negro, faz uma retrospectiva, assinalando o que pretendiam os salesianos ao assumir a Missão:

3. Este opúsculo não passa de modestíssima contribuição às comemorações. Vem alindado com algumas fotografias, que a muitos se afiguram apanhadas em avenidas de cidades luxuosas e, no entanto, representam obras das Missões, dentro do território missionário. É que os Salesianos, sabendo bem quanto o Rio Negro vai ser povoado e enriquecido em breves anos, quiseram fazer obra definitiva, que não envergonhasse as realizações outras dos tempos próximos. Ademais, construções a sopapo, às carreiras, frágeis – os vendavais dos trópicos, as inundações diluvianas da região amazônica, os ciclones que por ali se abatem impiedosos, dariam cabo delas. O Salesiano trabalha para o futuro e não descarta de apresentar obra que, até em seus aspectos físicos, já seja causa de edificação, de conforto e bem-estar para os povos a catequizar e atrair (D’Azevedo, 1950, p. 7) [grifos meus]

Fala-se em “obras das Missões em território missionário” (3). Não se fala em obras das Missões em *‘território indígena’!* Marcas vão construindo espaços e lugares de afirmação dos salesianos, desautorizando esforços anteriores, como se tudo começasse ali, não estabelecendo, todavia, uma ruptura com as práticas anteriores, confirmando que se trata, realmente, de um *discurso fundacional*.

Se, em vez de se referir as “Missões em território missionário”, o autor se referisse as “missões em território indígena”, seria uma outra formação

discursiva operando, outra posição-sujeito. Porém essa posição de admitir que está chegando em território alheio o missionário salesiano não pode assumir. Ele traz na bagagem só certezas e o que vinha fazer estava definido pela Igreja – que os envia – e pelo Estado – que os recebe. Assim, a postura de considerar o lugar da Missão um “território missionário” marca essa posição de quem toma posse de um território, posição que dará todas as coordenadas do trabalho e das relações de poder, na região. Os salesianos não têm dúvida sobre o que fazer no “território missionário” do Rio Negro.

Escolhi este texto, dentre muitos outros, para dar início a uma análise do projeto salesiano no Rio Negro por ter visto nele a forma escrita da admiração que causa a quem chega, pela primeira vez, à cidade de São Gabriel, à Santa Isabel, ou Barcelos a grandiosidade das construções salesianas destinadas à educação (Fig. 2). O mesmo acontece com quem percorre qualquer uma das calhas dos rios onde os missionários se estabeleceram, fundando Centros Missionários, que hoje são distritos de São Gabriel: no Rio Uaupés (Taracúá e Iauaretê), no Rio Tiquié (Pari Cachoeira), no Rio Içana (Assunção). A expressão *Centros Missionários*, como são conhecidos até hoje esses povoados fundados pelos salesianos, é totalmente coerente com essa posição assumida de estar chegando em um território próprio, e para ficar.

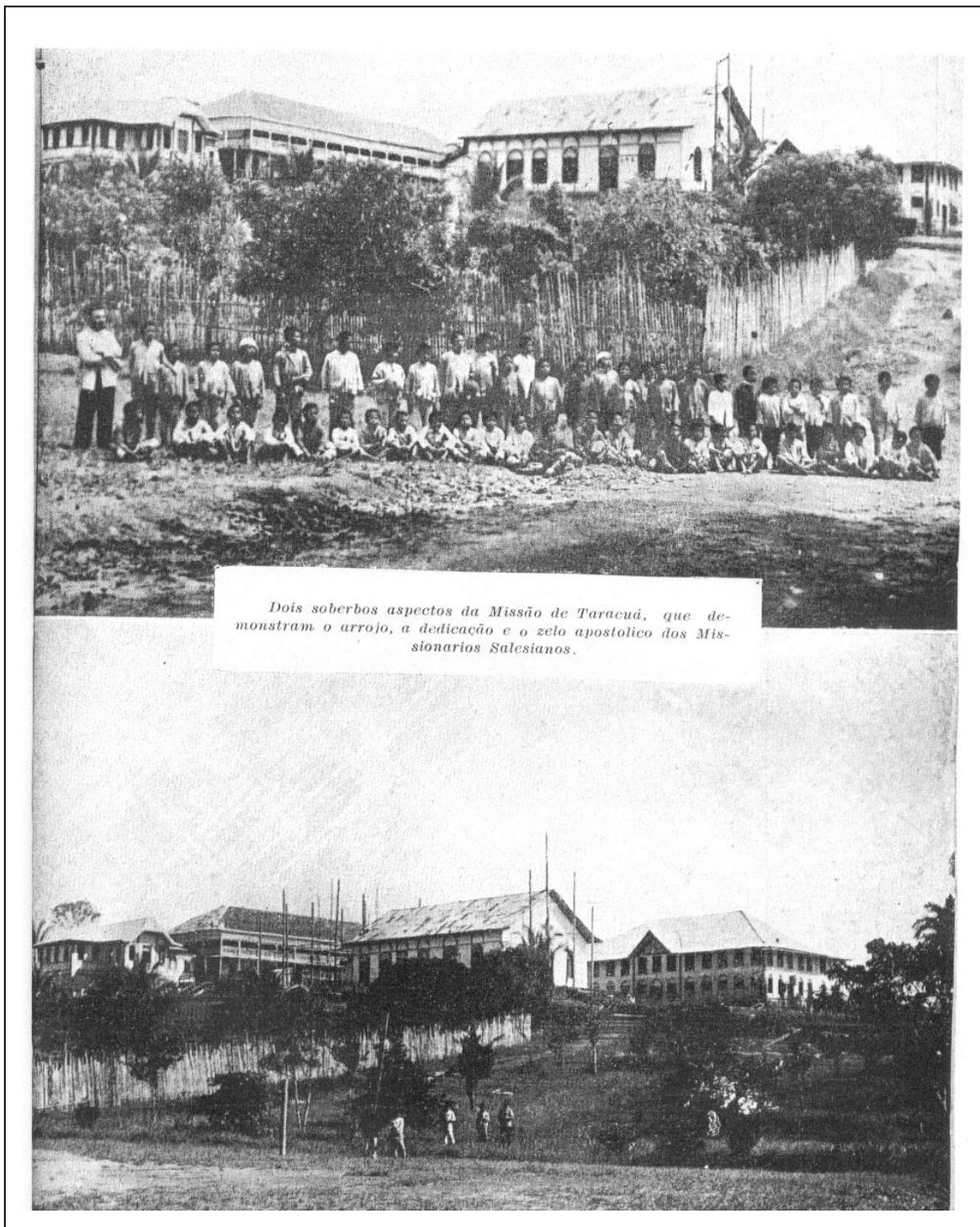


Fig.2: “Dois soberbos aspectos da Missão de Taracá que demonstram o arrojo, a dedicação e o zelo apostólico dos Missionários Salesianos”.

(Legenda tirada da obra *Missões Salesianas do Amazonas - Pelo Rio Mar*, 1933, cap. 6: “A Obra Salesiana no Rio Negro”).

O exagero na descrição (3) dos “vendavais dos trópicos, de inundações diluvianas e ciclones impiedosos” reforça a ênfase que se quis dar ao sentimento de poder de que se vêem investidos os salesianos, desde o início da obra missionária. Poder que se apóia e se garante em vários níveis: em Deus, que os envia; nos sonhos do fundador D. Bosco que previa as longínquas missões para onde deveria enviar seus padres e religiosas⁴⁷.

Participar de uma Missão que realiza os sonhos do santo fundador é ter o alimento para a perseverança e a dedicação que os salesianos vão mostrar diante de todas as dificuldades que encontrariam entre “índios selvagens”, cuja imagem certamente iam formando a partir dos relatos existentes e de discursos que circulavam na época; é ter fortalecido também o poder já garantido pelo incondicional e generoso apoio do governo brasileiro, que tinha o maior interesse no trabalho incansável “daqueles abnegados Missionários [...] os quais impulsionados pelo mais puro amor de Deus, renunciam ao carinho da família, ao conforto da civilização e muita vez também ao encanto das suas pátrias terrenas, fazendo sua a vida do índio, a fim de fazê-lo filho do Brasil e de Nosso Senhor Jesus Cristo” (Alves da Silva, 1975, p. 11).

No entusiasmo da narração, o padre Brüzzi Alves da Silva parece fazer uma inversão, quando afirma: “fazendo sua a vida do índio!” De modo geral, os discursos dizem o contrário, os “índios é que devem fazer sua a vida dos missionários”, o que se depreende do trabalho cuidadoso e persistente da educação, como veremos mais adiante. A não ser que o sentido atribuído pelo autor seja o de ‘*captura*’: capturar a vida do índio para que ele assuma outra

⁴⁷ Os sonhos de D. Bosco representam uma cenografia sempre presente na história escrita da missão. Os seus biógrafos acreditam que *um sonho que D. Bosco teve aos nove anos constituiu um momento decisivo com relação à sua vocação e futura missão* (Scaramussa, 1984, p.34). *A Providência falava a ele, como a São José, em sonhos. Aos nove anos teve o primeiro sonho profético, no qual — sob a figura de um grupo de animais ferozes que, sob sua ação, vão se transformando em cordeiros e pastores — foi-lhe mostrada sua vocação de trabalhar com a juventude abandonada e fundar uma sociedade religiosa para dela cuidar.* Depois de fundada essa sociedade religiosa, D. Bosco sonhou com as Missões em terras longínquas e inóspitas.

filiação, outra origem (se isso fosse possível): o índio será, a partir da Missão, filho do Brasil e de Nosso Senhor Jesus Cristo...

O discurso salesiano se mostra aí, claramente, como um ‘gesto fundacional’, no sentido que vimos atrás, na medida em que expõe, de maneira articulada e doutrinal, o tema central da civilização cristã, tomado como verdade única, não deixando espaço para qualquer mudança ou para qualquer outra proposta; é um discurso que se constrói como ‘*algo novo*’ que está por acontecer entre os índios, fechando definitivamente um ‘*passado trágico*’ e que permite, ainda, prever um ‘*futuro promissor*’ (Cf. Zoppi-Fontana, 1993, p. 131).

O Padre Brüzzi Alves da Silva, ao afirmar que os padres “fazem sua a vida dos índios”, associa duas instâncias: *o domínio da atualidade* (quando numa *rede de formulações*, se prioriza aquelas seqüências que, em torno de um acontecimento, se apóiam, se refutam numa conjuntura definida) e *o domínio da antecipação* (quando formulações posteriores são antecipadas pelo discurso): “se o discurso já existe sempre, pode-se acrescentar que ele existirá sempre ‘ainda’ e que as formulações discursivas consideram esta dimensão” (Maingueneau, 1993, p. 116).

A imagem de cidades luxuosas com avenidas, descrita no texto de D’Azevedo (3), aparece também, com freqüência, em outros documentos salesianos, e os missionários são referidos como “fazedores de cidades”, em oposição à “selva quase inóspita da Amazônia”, uma metáfora, como se pode ler, ainda, em Brüzzi da Silva que, ao apresentar o livro *A Civilização Indígena do Uaupés*, recorre também à imagem de uma grande e sólida cidade, que será construída por outros estudiosos; o autor se refere ao seu livro como “apontamentos” semelhantes a “picadas na brenha, desvios, atoleiros”, quando a visão das “grandes e retas avenidas” aparece sólida e segura, como uma promessa e um descanso, ou uma recompensa a quem trocou a pátria e o

conforto das cidades⁴⁸ por uma região inóspita e perigosa, para se dedicar à civilização dos “pobres silvícolas”.

Eis o texto do Padre Brüzzi Alves da Silva e a imagem que ele faz da “verdade” da qual os missionários acreditam ser os portadores e da qual devem ser também os transmissores para as multidões no futuro:

4. Estes apontamentos são apenas uma picada na brenha. Virão outros estudiosos refazer o caminho; retificarão desvios, ligarão com viadutos pontos anteriormente sem conexão, solidificarão com a firmeza de suas observações aquelas passagens que ora apresentam a ameaça de atoleiros, e resultará, por fim, a avenida ampla e reta, arejada e segura, arborizada e bela da verdade por onde transitarão multidões no futuro (Alves da Silva, 1975, p. 11).

A metáfora da linearidade, da solidez, da retificação dos caminhos (e das pessoas), das conexões, deixa entrever novamente a idéia de uma *fundação*; uma concepção do trabalho de educação que os missionários vão desenvolver na região e que se dará a partir de rígidos códigos disciplinares, para se chegar ao que o autor chama “avenida ampla e reta, arejada e segura, arborizada e bela da verdade” (4).

A metáfora da verdade única, imposta pelo processo de educação escolar pretendido tem tudo a ver com a “obra definitiva” anunciada no discurso anterior. Esse tom de *(re)fazer*, *(re)elaborar* parece ter mais afinidade com um certo perfeccionismo do que propriamente com a possibilidade de dúvida, de inquietação com relação aos objetivos da Missão.

Antes dessa escrita do Padre Brüzzi Alves da Silva (que é de 1975), vinte e cinco anos depois de iniciada a Missão, portanto, já em tom de avaliação, o autor de *Nas Fronteiras do Brasil* (de 1950) se pergunta, retoricamente, sobre o que iriam fazer ali os missionários, e ele mesmo encontra a resposta, citando *discursos autorizados*:

⁴⁸ Voltarei, mais adiante, sobre o tema “*os missionários são fazedores de cidades*”, neste mesmo capítulo, item 4.3, analisando a origem das cidades e a utopia urbana.

[...]

5. Que iriam fazer ali os intrépidos Salesianos? Apenas isto, dentro dos 400.000 quilômetros quadrados: assistência religiosa, ensino elementar e agro-profissional, fixação dos índios ao solo, saneamento e hospitalização. Fizeram-no? Ouçamos a palavra autorizada do General Alexandrino da Cunha, ali mandado, pelo Presidente da República de então, para o serviço de fiscalização de fronteiras: “A influência das Missões Salesianas do Rio Negro é sem dúvida alguma de benemerência patriótica: Barcelos, São Gabriel, Taracuí, Jauaretê são centros de cultura moral e cívica [...] Hoje já se pode afirmar que esta população constitui um elemento de vigilância e de trabalho nesta região fronteiriça: - amanhã constituirá sem dúvida alguma um elemento de sua própria segurança, devido à benemérita ação dos missionários Salesianos” (p. 11-12) [grifos meus]

6. Ontem [1909] é como D. Frederico Costa dizia (abandono “completo e absoluto” em que jaziam os habitantes do Alto Rio Negro). Hoje [vinte e cinco anos depois], é como o Comandante Rogério Coimbra, Interventor no Estado do Amazonas, diz ao Dr. Getúlio Vargas [...], referindo-se às Missões do Rio Negro: – Os Salesianos, Excelência, são fazedores de cidades” (p.14-15).

[...]

7. Os altos poderes públicos, é certo, prestigiam, tanto quanto lhes é possível, a obra ímpar. Eles sabem que se acham em frente a uma empresa tremenda, numa região onde tudo a fazer é delicado, porque entende com a defesa das fronteiras. Sabem que ali se está fortalecendo um bloco de brasileiros falando uma só língua, professando uma só religião, adotando os mesmos costumes, cultuando a mesma bandeira (D’Azevedo, 1950, p. 16).

Essas seqüências discursivas completam o cenário, sempre repetido, do alcance pretendido/realizado pelos salesianos, que ‘sabem, com clareza, o que devem fazer: ensinar uma *língua*, a portuguesa; converter a população para uma única *religião*, a católica; introduzir os *mesmos costumes*, ou seja, os seus próprios costumes (europeus e cristãos) e ensinar o culto à bandeira do Brasil, formar o cidadão. Língua nacional, cidadania e Estado são questões que se tocam: “é por meio de das políticas de língua, elaboradas no interior dessas relações, que se pode apreender os sentidos que jogam nas concepções de língua nacional, cidadania e nacionalidade” (Di Renzo, 2005, p. 53). É na língua que se constitui o sujeito nacional.

Os Salesianos, comprometidos com a Igreja (que os envia para converter os índios a uma *única religião*) e com o Estado (que os recebe para impor *uma cultura* e o culto a *uma bandeira*) sabem que devem investir na

instituição Escola, pois é esse o lugar onde será possível legitimar o ensino da língua portuguesa, lançando as bases da cidadania entre os índios da longínqua Amazônia.

Fundar cidades, defender as fronteiras. É o apagamento das populações que eles pensam encontrar: não importa quem sejam, de antemão, eles têm a certeza de que tudo *falta a eles*; assim, os missionários vêm *para ficar* e, sem nenhum pudor, enumeram o que têm a fazer; tudo resumido no dêitico: *‘isto’!* “Que iriam fazer ali os intrépidos Salesianos? Apenas *‘isto’*: assistência religiosa, ensino elementar e agro-profissional, fixação dos índios ao solo, saneamento e hospitalização” (5).

Também os advérbios significam diferente: *‘apenas’* empregado no início da resposta fecha para quaisquer outras afirmações e isso é confirmado no enunciado logo abaixo, em que o advérbio *‘sem dúvida’* consagra a política de estreita colaboração entre a Igreja e o Estado brasileiro: “A influência das Missões Salesianas do Rio Negro é *‘sem dúvida’* alguma de benemerência patriótica” (5).

Como lembra José Horta Nunes (1996), as atividades dos missionários [o texto refere-se aos capuchinhos] não se restringem à catequese, eles são solicitados também para outros afazeres:

É preciso que eu vos diga que os missionários em meio aos selvagens são obrigados a fazer o ofício de governadores, de juízes, de médicos, de pais e de mães, e de protetores contra as injustiças e violências dos portugueses habitantes desses lugares. (In Nunes, 1996, p. 21)

Marcados também por essa literatura, os salesianos vêm certos de que têm o direito/dever de intervir na vida total das nações que encontrarão aqui, embora quase nunca as nomeiem, a não ser com denominações bem genéricas: “estas populações” (texto 5), “um bloco de brasileiros” (texto 7), ou simplesmente “índios” (texto 5). “Bloco”, lembrando a solidez metaforizada na arquitetura, *bloco*-massa, *bloco*-universalidade. Tudo, menos a individualidade, as especificidades de cada uma das nações indígenas ali encontradas quando chegaram.

Os missionários salesianos têm uma visão teológico-política do índio, para quem tudo *falta*; essa visão da *falta* guia com segurança as suas ações, não se colocando nenhuma dúvida sobre, por exemplo, quem são os índios com quem vêm trabalhar? Em que acreditam eles? Que saberes desenvolveram ao longo dos anos antes da colonização? Como transmitem esses saberes? Como vivem? Como se curam? Que línguas falam? Como se organizam socialmente?

4.1.2. A plenitude do ‘envio’ e o vazio da ‘falta’

Motivados por um envio de Deus aos distantes “silvícolas do Amazonas”, os salesianos se situam do lado do *já pensado, já dito, já feito*, citando aqui um comentário de Marilena Chauí (2003) sobre o prefácio do livro *Tratado Teológico Político*, de Espinosa (1670). E se instalam em “territórios das missões”.

No Brasil, mesmo depois da expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal (1759), a Igreja nunca esteve separada do Estado, uma vez que esse acontecimento não produziu rupturas. O que ficou foi uma espécie de vazio legislativo, nenhuma voz destoava ou se interpunha no debate sobre o que fazer para se conseguir a integração dos índios à sociedade nacional. E quando, em 1840, os missionários foram reintroduzidos no Brasil, ficariam todos estritamente a serviço do Estado (Cunha, 1998, p. 133).

Os salesianos entram no Rio Negro vigorosamente fortalecidos e dispostos a dar tudo de si para cumprir a Missão: são enviados com as bênçãos do papa, representante de Deus; são fortalecidos pela certeza de que cumprem os sonhos do santo fundador que os via catequizando “pobres silvícolas”, em terras muito distantes da Itália; têm valores/verdades que acreditam fazer sentido às populações indígenas (que sequer são nomeadas) e sabem perfeitamente o que

devem fazer. Essa certeza está resumida no enunciado: “ali se está fortalecendo um bloco de brasileiros falando uma só língua, professando uma só religião, adotando os mesmos costumes, cultuando a mesma bandeira” (D’Azevedo, 1950, p. 16).

Tendo a religião como “base insubstituível de todo progresso e civilização” (Pelo Rio Mar, 1933, p. 44), os religiosos demonstram total certeza de tudo o que irão fazer; e se firmam nessa segurança de poder impor o projeto de civilização que entenderam como sendo a sua Missão, apoiados, por um lado, na plenitude do ‘envio’ e, por outro, no vazio da ‘falta’. As suas posições se revestem de um caráter de totalidade e de universalidade (o que propõem vale para todos), como se a Missão ocorresse fora da história, como se índio fosse uma categoria genérica de pessoas, ou ainda como se os índios do Rio Negro fossem como os Meninos de Rua de Turim, a partir dos quais D. Bosco desenvolveu a idéia dos Oratórios Festivos e dos internatos.

4.2 Formações imaginárias: imagens que o missionário tem de si e do outro (do índio)

A falta é também o lugar do possível
(Orlandi, 1999, p. 52)

A Análise de Discurso não pára no texto, que é a sua materialidade, suporte necessário para a análise, mas não determinante. O que se busca, por meio de dessa materialidade, é a sua exterioridade constitutiva, inscrita na historicidade do texto, as condições de produção de sentido (Orlandi, 1996, p. 12). A ideologia, por meio de do “hábito” e do “uso” designa “o que é” e o que “deve ser”: “é a ideologia que fornece as evidências pelas quais “todo mundo sabe” o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve, etc, evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado “queiram dizer o que realmente dizem” (Pêcheux, [1975] 1988, p. 159-160), conforme as posições

que o sujeito ocupa em determinados discursos, ou seja, o sentido do dizer é colocado como evidente para o sujeito que enuncia.

Orlandi (1996, p. 31) redefine a ideologia como “interpretação de sentido em certa direção”, direção determinada pela relação da linguagem com a história em seus mecanismos imaginários. Acrescenta a autora que “a Ideologia não é, pois, ocultação, mascaramento, mas função da relação necessária entre linguagem e mundo, ou seja, é uma prática significante”. O sujeito discursivo é constituído na relação que estabelece com a língua e a história.

Entre o mundo e a linguagem está presente um intervalo e a ideologia – como “determinação histórica do sentido pelas relações de força que se confrontam numa determinada formação social” (Zoppi-Fontana, 1997, p. 34) – vai se constituir precisamente no trabalho deste intervalo.

É o que pretendo mostrar ao analisar o que acontece neste entremeio que vai da intenção evangelizadora e salvacionista dos missionários em relação aos índios às ações desenvolvidas para chegar a esse objetivo.

É vasta a documentação dos salesianos sobre a obra missionária no Rio Negro. Transitando por alguns textos representativos de épocas diferentes, os mais antigos e alguns atuais, tomei para análise alguns documentos considerados, ora pelos próprios autores, ora por mim, como exemplares: caso da “História do Indiozinho da Missão de Taracúá”, do padre Antônio Giaconne (analisada no item 4.3). Nesses documentos é possível identificar o mesmo ‘gesto fundacional’, a partir do qual os discursos se repetem; nesses percursos e ressonâncias é possível ler o presente da Missão e fazer uma prospecção de sucesso para o futuro, legitimando assim o passado:

1. [...] a Prelazia do Rio Negro já conseguiu realizar [...] a obra da civilização [...] se se levar em conta a sublimidade do apostolado christão, que penetra a barbaria e a ilumina – e o fato de que a Missão sustenta escolas, promove

agricultura e assistência, abre hospitaes naquella immensa região [...] (Pelo Rio Mar, 1933, p. 47).

(o presente)

2. Essas coisas precisam ser ditas e levadas em conta quando se tiver de fazer o balanço dos valores moraes que concorreram para a formação de um Brasil novo e poderoso [...] A actuação lenta, mas constante e decisiva dessas medidas fundamentaes, [...], poderão introduzir num próximo futuro elementos estáveis e efficazes para o reerguimento dessa immensa região (idem).

(o futuro) [grifos meus]

Ao construir a memória da Missão, tais arquivos se comportam como práticas sociais produtoras de sentido do ponto de vista do funcionamento de uma época (Mariani, 1993, p.33); na maioria dos documentos, os salesianos se vêem como salvadores, enviados por Deus para salvar pobres almas, como mártires, desbravadores de terras inóspitas, pioneiros decididos a alargar as fronteiras da civilização e a ampliar os horizontes da Fé (D’Azevedo, 1950). E se os missionários falam em um “Brasil novo e poderoso” (2) é em relação a um país de “barbárie, de trevas”, que a Missão salesiana pretende “(re)erguer (e) e iluminar” (1). Sempre o Estado vem acompanhando as preocupações do missionário.

Para analisar esses processos discursivos, vamos ver as condições de produção desses processos em referência ao mecanismo de colocação dos protagonistas e do objeto do discurso, não analisando o discurso como texto, mas colocando-o em referência a outros *discursos possíveis*. No discurso, os *lugares* caracterizam os traços de uma determinada formação social (patrão, operário, diretor de escola, professor, missionário salesiano, índio) e são “*representados*” (presentes, mas transformados) “nos processos discursivos em que são colocados em jogo” (Pêcheux, *AAD-69*, p. 82, in Gadet e Hak, 1990). Em outras palavras, o que funciona nos processos discursivos não é o operário, o padre, o índio como pessoas empíricas, mas são as suas *imagens representadas*, dando origem a

uma série de “formações imaginárias” que designam o lugar que **A** (o emissor) produzido pelo sujeito que ocupa esse lugar e o lugar que a posição ocupada por **B** (o receptor) sobre *si* e o *outro*; a imagem que eles fazem do seu próprio lugar e do lugar do outro. De acordo com Pêcheux (AAD-69), podemos designar as formações imaginárias nos processos discursivos do Rio Negro, incluindo os atores principais, salesianos e índios, da seguinte maneira:

Expressão que designa as formações imaginárias		Significação da expressão	Questão implícita cuja “resposta” subentende a formação imaginária correspondente
A	IA(A)	Imagem do lugar do missionário salesiano para ele mesmo	“Quem sou eu (missionário salesiano) para falar dessa maneira dos / para / pelos índios?”
	IA(B)	Imagem do lugar do índio para o sujeito missionário salesiano	“Quem é o índio para que eu, missionário salesiano, lhe fale assim? Ou fale dele / por ele assim?”
B	IB(B)	Imagem do lugar do índio para ele mesmo	“Quem sou eu (índio) para que ele me fale assim?”
	IB(A)	Imagem do lugar do Missionário salesiano para o sujeito índio	“Quem é o missionário salesiano para que me fale assim?”

As formações imaginárias definem a imagem que o missionário salesiano (**A**) faz de si mesmo, isto é, do seu próprio lugar e imagem do lugar do índio do Rio Negro (**B**), presentes no discurso do missionário salesiano. O índio é falado pelo missionário.

Para examinar essas formações imaginárias, tomo, como ponto de partida, as questões elaboradas por Pêcheux ([AA-69], in Gadet e Hak, 1990, p. 83), conforme quadro acima. Faço recortes nos documentos em que os salesianos descrevem a própria ação entre os índios na missão do Rio Negro, grifando as representações em análise.

4.2.1. Imagens que o Missionário Salesiano tem dele mesmo (IA(A))

Começando pela primeira representação, Imagem que o salesiano tem de si mesmo (IA(A)), a pergunta formulada a partir de Pêcheux é “Quem sou eu (missionário salesiano) para falar dessa maneira dos/para/pelos índios?” Selecionei, de início, três imagens básicas produzidas no discurso salesiano sobre o lugar que ele ocupa [IA(A)1, IA(A)2, IA(A)3], com os respectivos recortes:

IA(A)1. Enviado por Deus...

Acima de tudo, os missionários acreditam ser enviados por Deus, pela Igreja e pelo fundador D. Bosco para as longínquas missões no Amazonas; são protegidos, nessa empreitada, por Deus e pela Virgem Auxiliadora⁴⁹

Esta é uma imagem recorrente em todos os documentos examinados e, certamente, é o que garante a permanência dos missionários longe da sua pátria, em condições precárias, distantes do que eles mesmos definem como sendo ‘civilização’.

Todos os recortes foram selecionados de documentos salesianos, escritos por eles e/ou ‘autorizados’, isto é, publicados por suas editoras e revistas. As iniciais em maiúsculas, antes das citações que seguem, indicam a obra de onde foram retiradas, conforme quadro na seqüência da bibliografia.

NFB

1. Em 1915, **o Papa Pio X mandou que os salesianos assumissem a direção da Prefeitura Apostólica do Rio Negro**, Amazonas, Brasil.

⁴⁹ Pode-se aplicar aos salesianos o que Maingueneau diz dos Jesuítas: *representam-se como ‘mediadores’ privilegiados entre Deus e o mundo* (1993, p. 66) [grifo do autor]

- Mandou e logo **foi obedecido**, porque os **filhos de D. Bosco têm em alto grau o senso da obediência e da disciplina** (p.11).
2. Havemos de ver [...] o que tem sido a **obra salesiana no Amazonas**, depois que ali aportaram os **filhos de D. Bosco** (p.15).
 3. **D. Bosco está satisfeito** em sua glória dos eleitos (p.7).

LES

1. Los **hijos del gran apóstol de los tiempos modernos, San Juan Bosco** (...), **Dios los llama** a transformar con ardiente celo y abnegación a toda prueba aquella extensa cuenca hidrográfica del caudaloso, gigante Río Negro (p.13).
2. (El evangelizador misionero) **trabajará** en esos ambientes **decidido e impávido y todo ardorosamente vencerá fortalecido e coadyuvado por singulares gracias divinas y maternal protección de María Auxiliadora** (p. 21).

STT

1. Nós, Salesianos, procuramos dissuadi-lo da viagem, que sabíamos longa, difícil e perigosa, **segundo as informações que ouvimos** sobre a ferocidade dos Barás. Mas, **o zeloso missionário a nada prestou ouvidos e partiu confiando no auxílio do céu.**
2. O missionário, porém em missão de paz, não se amedrontou e prosseguiu, implorando em seu coração o auxílio do Céu. **Tem na mente que uma flecha envenenada possa alcançá-lo**, mas confia na graça de Deus, porque não vai à conquista a terra, mas à procura de almas. [grifos meus]

Estas seqüências discursivas permitem analisar como se representa o missionário, enviado por Deus: representa-se como um mensageiro, um porta-voz de Deus, a quem ele deve obedecer (NFB-1) e em nome de quem ele vai se dirigir aos

seus interlocutores; revestido de forças sobrenaturais, que o faz sentir-se quase como um deus, o missionário tem segurança em tudo o que faz, sente-se revestido de coragem para encarar tarefa tão pesada, uma vez que se acredita guiado por inspiração divina. Nos sonhos e premonições de D. Bosco já estão incluídas determinadas formações imaginárias: D. Bosco vislumbrava os missionários indo para regiões distantes e selvagens, entregar a sua vida para salvar do mal meninos e meninas pouco dados ao trabalho, destituído dos valores cristãos, impregnados de maus costumes, acreditando em superstições e credices. A força com que se entregam à Missão só pode ser o resultado desse sentir-se enviado por Deus e pelo santo fundador, para enfrentar uma guerra, a guerra do bem contra o mal. Precisam da guerra (mesmo que seja entre forças ocultas) para demonstrar o poder de que estão revestidos. É evidente que esse 'lugar' de onde o missionário fala o institui em uma especificidade e uma força próprias que vão produzir um confronto com 'outros lugares', os quais estarão sempre em desvantagem, pois se acham no plano temporal.

O discurso religioso que sustenta o missionário estabelece uma distância enorme entre os religiosos e os índios, estes sempre em grande desvantagem. Sendo o missionário enviado por Deus, a sua Missão é legítima, porque deriva de uma vontade divina, com o poder de impor também ordens divinas: "o sujeito-religioso se marca pela submissão" (Orlandi, 1987, p. 15) e, mesmo quando as dificuldades parecem insuperáveis e o sofrimento chega, por meio de doenças e das primeiras mortes, entre os missionários, ainda assim a confiança na vitória divina não se abala: "Das ruínas e das cinzas, renascem mais vigorosas as obras de Deus, com as sepulturas das vítimas immoladas, surgem novas phalanges de missionários e de apóstolos" (MSA, p. 46). A Fênix renascida das cinzas é uma imagem recorrente na mitologia católica. Formação imaginária determinada por uma formação ideológica.

IA(A)2. Herói, salvador, mártir...

O missionário, que deixou tudo para responder ao chamado de Deus, sente-se um herói, um salvador, um mártir que generosamente dá sua vida para salvar os índios.
--

NFB

4. Felizmente que brasileiros íntegros e autoridades [...] vêm dando testemunho dos **trabalhos hercúleos das Missões Salesianas** (p.30).
5. “O que ainda salva o Rio Negro resulta da **atividade fecunda e humanitária das Missões Salesianas** [...] Esses **abnegados filhos de D. Bosco**, padres e freiras, erguem hospitais e escolas, tratam dos enfermos, empreendem, enfim, a sacrossanta missão do voto de fé que proferiram. **Não fossem as Missões e não sei o que seria das populações do Rio Negro...**” (p.37).
6. Os missionários do Rio Negro vão **morrendo nos igarapés**, varados de febres, e ninguém fala neles, nem há vastos necrológios de imprensa (p.38).
7. Faz-se mister uma homenagem nacional a esses **abnegados homens de Deus, que tudo largaram, a família, o torrão natal, o conforto do lar, as perspectivas de um futuro brilhante nas ciências, nas letras e nas artes**, para **afundarem por toda a vida**, para sempre, nas picadas das matas, nas águas lodacentas dos brejos, e afrontarem mesmo a torrente impetuosa das cachoeiras e o silvo agudo dos ofídeos (p.39).
8. Uma tempestade de aplausos para esses **intrépidos desbravadores de nossas matas e das almas de nossos índios** (p.39).

MSA

1. A **obra** posta em prática pelos Salesianos torna-se certamente uma das de **maior benemerência** neste século trágico, de vicissitudes de toda ordem, quando parece estar o mundo marchando para o caos e o abysmo (p. 47).
2. [...] o fato de que a Missão sustenta escolas, promove agricultura e assistência, abre hospitaes naquella immensa região, avulta incontestavelmente a necessidade de se proteger e auxiliar a patriótica iniciativa desse **denodado grupo de obreiros**, que envidam seus esforços

na grande obra de religião, saneamento e ensino naquelles dilatados limites do Brasil (p. 47).

3. São algumas dezenas de religiosos de ambos os sexos que, em duas prelazias, **dedicam a vida** à catechese dos índios, algumas dezenas de **homens que se sacrificam e imolam a vida em holocausto da civilização cristã** (p. 47).

ODBB

1. [...] e o **herói salesiano**, de cócoras, fazia camaradagem com os próprios selvagens, tomando parte naquela nauseante refeição servida numa vasilha comum (p. 319).
2. Como era comovente **ver** o venerando **missionário abraçar meninos e velhos sujos, exalando um mal cheiro insuportável**, a fim de lhes cativar a confiança (p.319). [grifos meus]

Esta segunda imagem é naturalmente decorrente da primeira: interpelados por Deus e enviados por Ele, os salesianos são capazes de qualquer coisa para cumprir a missão a que foram chamados e atribuem-se qualidades condizentes com a tarefa a que foram enviados; a si mesmos se denominam (ou se fazem denominar por discursos autorizados) “heróis, denodado grupo de obreiros, intrépidos desbravadores”, são indispensáveis (NFB-5), “abnegados filhos de D. Bosco, venerandos missionários que imolam sua vida como holocausto...”

Os discursos não são isolados, mas se filiam a uma rede de formulações que constituem o interdiscurso, a memória discursiva. José Horta Nunes (1996), analisando relatos de viajantes, mostra as “virtudes do colonizador”, onde o viajante das Grandes Navegações é “portador de uma virtude essencial: a

virtude heróica [...] À virtude heróica do viajante-conquistador vêm se somar as virtudes do missionário. A qualidade mais acentuada no discurso dos capuchinhos é a humildade [...]. Quando emergem os enunciados ligados a ela, despontam as interpretações religiosas, com seus efeitos de admiração e submissão, [...] a misericórdia e a doçura” (Nunes, 1996, p. 19-20). Todas essas qualidades estão mencionadas no funcionamento do discurso da catequese, da doutrinação (MAS-3).

Os sentidos dos relatos salesianos são também carregados de tinta oficial constituída pelos sentidos da supervisão oficial. Nas seqüências discursivas de NFB, o general, representante do Estado, falando bem dos missionários, reproduz sentidos autorizados.

Na contrapartida, e para valorizar ainda mais o heroísmo, exageram na descrição das más condições de trabalho “naquelas dilatadas regiões”, afundam-se “nas águas lodacentas dos brejos”, e afrontam “mesmo a torrente impetuosa das cachoeiras e o silvo agudo dos ofídeos”. Suportam a “nauseante comida”, o “mal cheiro insuportável de crianças e velhos, tudo para cativar a confiança dos índios”. (O amor é a Deus, não aos índios) Quanto mais evidente os sacrifícios, mais os missionários marcam um lugar de onipotência e o seu devotamento é constitutivo do lugar subalterno destinado ao índio. “A violência do poder do Estado precisa (é sustentada, tem seu contraponto como sustentáculo) da generosidade dos missionários” (Orlandi, 1990, p.127). A assistência oferecida aos ‘pobres índios’ é uma forma de controle e governo dos povos, coisa que interessa muito mais ao Estado que aos próprios índios. A tarefa missionária da catequese (dar assistência, proteger) é, na verdade, a de dominar o índio.

Pelo menos foi essa a intenção explícita do governo brasileiro, quando decidiu pelo retorno dos missionários junto aos índios, depois de terem sido expulsos pelo Marquês de Pombal. “A catequese, escreve Januário da Cunha Barbosa (1840, p. 3-4), é meio mais eficaz, e talvez único, de trazer os índios da

barbaridade de suas brenhas aos cômodos da sociabilidade” (apud Cunha, 1998, p. 141).

IA(A)3. Responsável pela missão civilizatória do governo brasileiro no Rio Negro

O missionário sente-se responsável pela missão civilizatória do governo brasileiro em relação aos índios do Rio Negro.

A ação dos missionários estará sempre mesclada, ficando entre a Fé e a civilização, parecendo mesmo que a catequese, conforme Cunha Barbosa, acima citado, é condição para se chegar à civilização. Fé e religião entram, em grande parte, como argumento para garantir a ação civilizatória. Mesmo no Século das Luzes, a religião será considerada como algo indispensável, funcionando como um dos mais eficientes freios e como controle da moral⁵⁰. O que se poderia chamar de ‘neutralidade’ da religião não é outra coisa do que a submissão da Igreja à ordem dominante. Toda ação da Igreja tem conseqüências políticas e no caso do Rio Negro, os missionários se colocam claramente como intermediários, como mediadores entre os índios – sem governo, sem Deus e sem rumo, vagando pelos igarapés – e o Estado brasileiro. Garantidos por Deus e pela Igreja, aplaudidos pelo poder temporal do Estado, os missionários se dedicam totalmente à nova organização que imprimem às sociedades indígenas. Vejamos as seqüências discursivas selecionadas abaixo:

⁵⁰ Sobre o papel da religião no processo civilizatório vamos tratar ainda no item 4.3, neste mesmo capítulo.

NFB

9. Reunir o maior número de indígenas [...] constitui a finalidade que as Missões colimam, [...] destinado a **tornar o aborígene um elemento de civilização e relativo progresso** (p. 17).
10. Ademais, os filhos dos índios precisam ser **atraídos** [...] **incorporados**, e quanto antes, **ao seio da comunhão brasileira** (p.24).
11. Os salesianos desbravam terras inóspitas com a energia de pioneiros **decididos a alargar as fronteiras da civilização e ampliar os horizontes da Fé** (p. 32).
12. As Missões Salesianas estão-se antecipando nesse trabalho grave de **fixação das fronteiras**, de **abrasileiramento das fronteiras**, da organização de **núcleos de brasileiros** que amanhã poderão vir a ser preciosas **reservas de energia na defesa da unidade nacional** (p. 17).
13. Ouçamos a palavra autorizada do General Cunha [...] ⁵¹: “A influência das Missões Salesianas do Rio Negro é, sem dúvida alguma, de **benemerência patriótica** [...]. Nada vi de melhor nem de mais surpreendente nesta selva amazônica” (p.12). [grifos meus]

Os salesianos ocupam confortavelmente dois lugares de poder, o espiritual e o temporal, como se pode ver nas seqüências discursivas dos recortes acima. São colados a Deus e à ordem dominante; esse tem sido o funcionamento da Igreja-instituição, no decorrer da história, não esquecendo que, no Brasil, sempre houve, dentro da própria Igreja, posições diversas, fissuras, há “conservadores” e “progressistas”; há os das Comunidades de Base e há os que

⁵¹ Embora as palavras citadas sejam do General, considero-as como representação da imagem dos salesianos sobre si mesmos, uma vez que são citadas numa publicação salesiana, com o objetivo de comprovar o que haviam feito no Rio Negro em um quarto de século.

cuidam das almas, evocando a hierarquia e os que vão viver e morrer ao lado dos oprimidos, escolha dos missionários salesianos.

A Igreja não rompe com o poder político, mesmo quando essa política é direcionada a beneficiar muito mais ao próprio Estado do que ao índio; no caso do Rio Negro, evidencia-se essa aliança nas falas autorizadas dos representantes do Estado, que se mostram agradecidos porque, pela civilização dos índios, vêem garantida a segurança das fronteiras, têm o índio como reserva de energia na defesa da unidade nacional.

A obra salesiana é altamente reconhecida e elogiada pelos representantes do governo brasileiro como de “benemerência patriótica” (10). E a Missão é vista como “destinada a tornar o aborígine um elemento de civilização e relativo progresso” (9), tornando o índio um cidadão brasileiro.

É confortável para o Estado brasileiro poder contar com a dedicação de ‘heróis’ e ‘abnegados’ missionários conduzindo um processo de escolarização, iniciado no Brasil-colônia com a chegada do Padre Manoel da Nóbrega, em 1549, que o coordenava, “em favor do domínio e expansão dos reinos de Deus e do Rei de Portugal” (Silva, M. V. da, 2001, p. 94), onde a rígida disciplina e a doutrina cristã – o padre fala em nome de Deus – são apropriados para produzir sujeitos individualizados e homogêneos, ou seja, sujeitos do Estado Moderno (Di Renzo, 2005, p. 68). Mariza Vieira da Silva lembra que, “o estatuto de homem civilizado e, agora, de cidadão, no Brasil, construiu-se na articulação do lingüístico, do pedagógico e do político, em diferentes momentos históricos” (Silva, M. V. da, 2001, p. 94). É o trabalho da memória produzindo efeitos.

4.2.2. Imagens que o missionário tem do outro (do índio) - IA(B)

Até aqui, vimos as imagens produzidas pelos missionários a respeito do lugar do salesiano IA(A). Na seqüência, vamos analisar as imagens produzidas

pelos missionários salesianos a respeito do lugar do índio na Missão IA(B), sempre a partir de um quadro de referências que circulavam, na época, na literatura corrente de viajantes, cientistas, outros missionários e, naturalmente, tendo como paradigma o modelo de sociedade ocidental cristã. Ou seja, o índio é representado a partir da *falta*, uma vez que, dentro do modelo em questão, ele não tinha nada. A pergunta que formulamos, a partir de Pêcheux é: “Quem é o índio para que eu, missionário salesiano, lhe fale assim? Ou fale dele assim?”. É o que buscaremos com os recortes discursivos abaixo: IA(B)1 e IA(B)2.

IA(B)1. Errante no seio da mata, sem deus, sem religião, sem cultura, sem nada...

A imagem que sobressai, num primeiro olhar sobre os documentos, é a do índio abandonado, perdido nas matas, morrendo de febre, sem deus, sem religião, sem cultura, sem nada, que não sabe e não quer trabalhar.

NFB

14. Reunir o maior número de **indígenas que vegetam nos igarapés** mais afastados e misteriosos, onde os dizimam as febres e a **mais completa falta de higiene** (p. 17).
15. [...] **introduzir** experimentalmente no povo a **convicção da excelência da lavoura** [...]. Estimula-se assim o espírito de iniciativa de tantos **pobres brasileiros**, que **vivem no desânimo**, oriundo do **mais completo abandono**. [...]. E assim pretende [...] continuar a Missão a corrigir os **falsos preconceitos daqueles habitantes**, que ainda agora **julgam humilhante o trabalho agrícola e o amanho da terra promissora** (p.44).

MSA

4. Dahi a **morbidez total de seus habitantes** e essa **indigência** e esse aspecto de profunda decadência que dão a impressão exata de um **aniquilamento lento e progressivo da vida humana** (p.44).

NFB

16. (O missionário) mostra-lhe as grandes **alturas luminosas**, as grandes ascensões da alma humana, alguma coisa que **não é o rastejar do verme no charco**, mas o adejar do condor nos espaços livres e azuis (p. 22).
17. **A passagem de um meio para outro** (o bispo refere-se à destruição das malocas e a mudança para “casas de família”) **força o indígena a criar-se um trem de vida** que não sofre confronto com **a existência de párias que levava antes, no seio da mata** (p. 21).
18. (O missionário) o **vai levando à noção de propriedade**, dos **deveres**, da **moral**, da **família organizada**, **do encargo dos filhos**, da **responsabilidade de um lar seu**, vai lhe **incutindo no espírito as grandes verdades da fé...** (p. 22).
19. **Fixa-o ao solo**, mas também o **fixa em suas responsabilidades de homem da gleba, da oficina, da escola, do templo, homem-cidadão, homem-brasileiro** (p. 22).
20. **Os salesianos não descansarão** enquanto seus aprendizados agrícolas não produzirem o que consomem (p. 26).

STT

1. O missionário não pode dormir. **Pensava no fato de se achar no meio dos temíveis Barás, que outrora lhe pareciam tão difíceis** [...] e que agora encontrava tão mansos [...]. **Pensava que naquela maloca, por tantos anos teatro de imundície e barbárie**, celebraria, ao amanhecer, pela primeira vez, a **Santa Missa**, imolando no pequeno altar o **Divino Cordeiro**, morto na Cruz, também, **por aqueles infelizes**. (p. 80)
2. Enquanto **revestia os sagrados paramentos**, os índios, como estáticos, **davam gritos de maravilha**, porque nunca tinham visto vestes tão ricas nem tão belas. (p. 80)

MAS

5. [...] e em meu coração **pedi a Maria Auxiliadora** que abençoasse aqueles **pobres filhos da floresta, ovelhas sem pastor, em busca de quem lhes reparta o pão da palavra divina** (p. 81).

LES

1. [...] Los indígenas quedaron nuevamente **sin guias**, que los mantuvieran unidos entre sí y **los gobernarán**⁵² (p.13).

Para tornar mais eloqüente a *miserável situação dos índios* usam a estratégia da oposição: por um lado toda a perfeição, a beleza, a grandeza e generosidade dos missionários, as alturas luminosas, em oposição à escuridão e

⁵² Uma referência ao momento em que os padres capuchinhos tiveram que ir embora, deixando a Missão, antes da chegada dos salesianos.

às trevas em que viviam os índios no ‘seio da mata’, onde reina toda falta, toda ausência, toda incerteza e descaminhos. Em STT-2, o padre exhibe belos paramentos e ele mesmo acha que o índio está pasmo com tanta beleza. Insiste em relatar o deslumbramento dos índios diante das vestes do padre e da imagem de Maria Auxiliadora. Em STT-1 também se vê a oposição: faz referência à imundície e imoralidade que, na sua visão, se praticava nas malocas e se alegra porque naquele momento iria celebrar um ato divino, a Missa, em que “o Cordeiro de Deus ia se imolar por aqueles infelizes. Recorda o tempo antes das Missões, em que os pobres filhos da floresta, ovelhas sem pastor, perambulavam em busca de quem lhes repartisse o pão da palavra divina” (MAS-5).

No imaginário salesiano, o contraste entre *luzes* e *trevas* é o que pode resumir o sentido das seqüências discursivas acima, que representam os índios como condenados ao desaparecimento se não forem socorridos, se não forem integrados aos costumes e às luzes da civilização, que o discurso salesiano define como sendo a fixação no solo, a produção agrícola excedente, a construção de casas familiares ‘higienizadas’ que favorecessem a prática da moral (em oposição às malocas coletivas, “por tantos anos teatro de imundície e barbárie”), tudo conforme o modo ocidental cristão de viver e de trabalhar.

Esta é também uma imagem recorrente na literatura de viajantes. Irma Rizzini (2004) relata, em sua tese de doutorado, a impressão de viajantes estrangeiros que visitavam uma Instituição de educação de *Meninos Desvalidos na Amazônia Imperial*, em Manaus, entre 1859 e 1866. Assim se expressa o alemão R. Lallemand, citado pela autora: “Meninos, quase todos índios, perambulando sem nenhuma vigilância e ameaçados de vagabundagem, são recolhidos a esse instituto e transformados em homens trabalhadores e úteis” (p. 193). Também a senhora Agassiz (citada pela autora) deixou suas impressões sobre Manaus e a Casa dos Educandos “[...] mostrando-se surpresa com a aptidão das crianças pelas artes dos civilizados” (Rizzini, 2004, p. 193). Rizzini conclui, citando as expressões empregadas para descrever os “meninos quase

todos índios” antes de passar pelo processo civilizatório: “são brutos, vadios, rudes, inertes, insubordinados, analfabetos, indomados, incorrigíveis, viciosos, enfim os “selvagens” da cidade”. Em decorrência do processo educativo aparece a identificação positiva dos jovens: “polidos, aplicados, submissos e disciplinados, cujos contatos com as atrações da cidade e com a família podem pôr tudo a perder” (Rizzini, 2004, p. 235). Como se poder ver, os discursos salesianos para representar o índio não nascem deles, nascem do interdiscurso, dizeres que circulam, já ditos em outros lugares e outros tempos, com as mesmas ou outras palavras, mas o mesmo sentido.

Desde antes da chegada dos salesianos no Rio Negro, por volta de 1850, quando se discutiam as Leis de Terra, já eram dados todos tipos de desculpas, no sentido de tirar dos índios os direitos que tinham como povos. Manuela Carneiro da Cunha resume essa situação: “Toda sorte de subterfúgios será usada. Dir-se-á, por exemplo, que os índios são errantes, que não se apegam ao território, que não têm noção de propriedade, não distinguindo o ‘meu’ do ‘teu’” (Cunha, 1998, p. 142). Meio século mais tarde, e os salesianos continuam a ver os índios como nômades, que perambulam pelas matas, sem morada fixa, sem dedicação ao trabalho, sem noção de propriedade. É a mesma formação discursiva atravessando séculos e determinando certas tomadas de posição que, a rigor, não podem ser outras, a não ser que se mude conceitos e visões de mundo.

O irmão de Pombal, Mendonça Furtado, já em 1757, teria dito que os índios das aldeias, cuidados pelos missionários jesuítas, viviam isolados em “lastimosa rusticidade e ignorância”, e que os ‘principais’ eram inaptos para governar as suas próprias povoações: “em conseqüência, os substitui por diretores “enquanto os índios não tiverem capacidade para se governarem” (citado por Manuela C. Cunha, 1998, p. 146). Essa idéia expressa por Mendonça Furtado, da incapacidade dos índios e da não dedicação ao trabalho, estará presente em toda a farta documentação dos missionários, com reflexos ainda hoje, no processo

de educação escolar dirigido pelos salesianos, que os faz manterem-se, ainda hoje, nos cargos de coordenação e direção das escolas 'indígenas'.

A escravidão dos índios foi abolida por diversas vezes, a partir do século XVII, ou seja, recomeçava sempre, por meio de diferentes formas e artimanhas. Por exemplo, a declaração de 'guerra justa' que, desde o século XVI, tinha como suporte duas bulas papais, legaliza a escravização, ainda que por tempo determinado, tempo computado a partir do dia do batismo. A escravidão temporária tinha seus objetivos bem claros: dobrar os índios à agricultura e aos ofícios mecânicos deveria "fazê-los perder sua "atrocidade" e, sujeitando-os ao trabalho como os sujeitava às leis, elevá-los a uma condição propriamente social, isto é humana" (Cunha, 1998, p. 146). Desde Pombal, já circulava um discurso no sentido de que civilizar era tornar o índio sujeito às leis e obrigado ao trabalho e ao pagamento de tributos. A educação escolar voltada para o governo dos índios, desenvolverá um papel importante na disciplina para o trabalho, segundo uma concepção do branco. Entendia-se que os aldeamentos serviam para "amansar", "domesticar", mas não eram suficientes para "civilizar" os índios, isto é, fazê-los humanos. É ainda Manuela da Cunha que cita uma análise feita por José Bonifácio (1823) a respeito do trabalho:

Com efeito, o homem no estado selvático, e mormente o índio bravo do Brasil, deve ser preguiçoso; porque tem poucas ou nenhuma necessidade; porque sendo vagabundo, na sua mão está arranchar-se sucessivamente em terrenos abundantes de caça e de pesca, ou ainda mesmo de frutos silvestres, e espontâneos; porque vivendo todo o dia exposto ao tempo não precisa de casas, e vestidos cômodos, nem dos melindres do nosso luxo; porque finalmente não tem idéia de propriedade, nem desejos de distinções e vaidades sociais, que são as molas poderosas, que põem em atividade o homem civilizado (Cunha, 1998, p.148-149).

O que se pode concluir, com a antropóloga Cunha, desse discurso de José Bonifácio é que, para conseguir sujeitar os índios ao trabalho, deve-se ampliar suas necessidades e ao mesmo tempo, restringir as suas possibilidades de satisfazê-las.

No internato, há um ritmo acelerado e rígido de trabalho no campo, nos jardins e pomares, tanto para os meninos, quanto para as meninas; nos documentos analisados há fotos de enormes cachos de banana, abacaxi, como se antes, os índios não trabalhassem, não produzissem (fig.3).

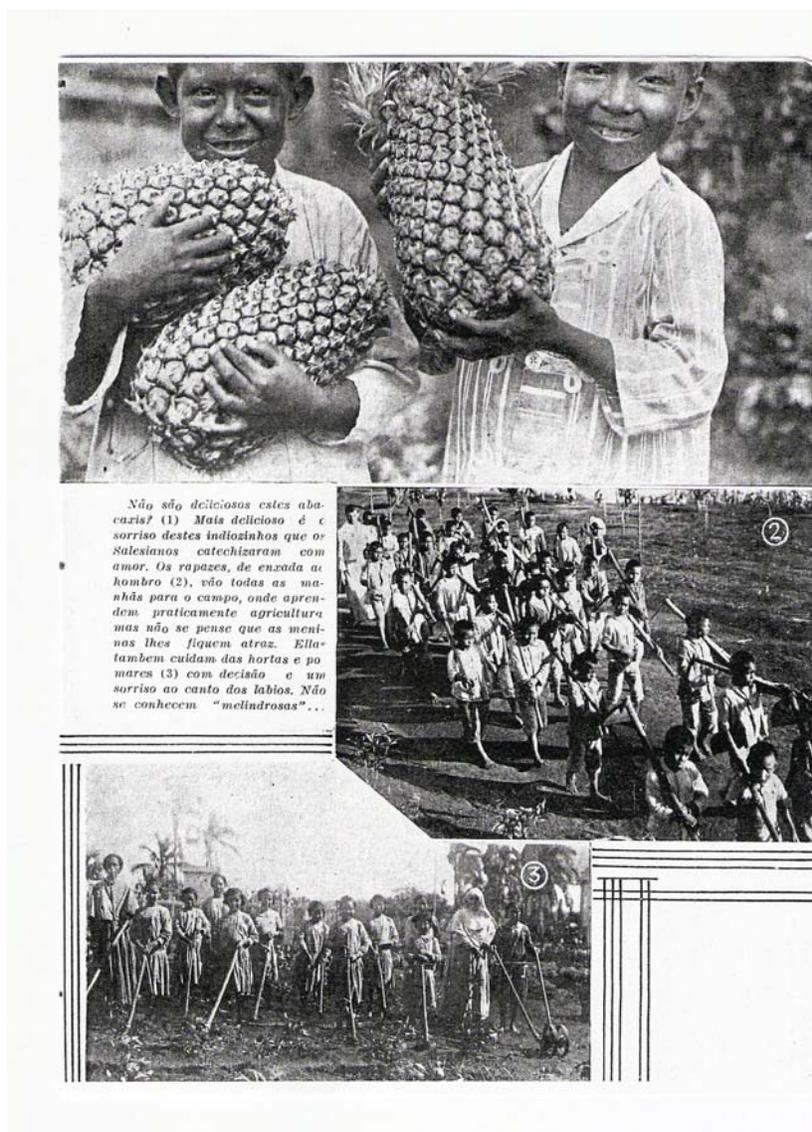


Fig. 3 – “Não são deliciosos esses abacaxis (1), mais delicioso é o sorriso desses indiozinhos que os salesianos catechizaram com amor. Os rapazes de enxada ao ombro (2) vão todas as manhãs para o campo onde aprendem praticamente agricultura, mas não pense que as meninas lhes fiquem atrás. Ellas também cuidam das hortas e pomares (3) com decisão e um sorriso ao canto dos lábios. Não se “conhecem” melindrosas ...”

(Legenda transcrita do original: Missões Salesinas do Amazonas “Pelo rio Mar” – Rio de Janeiro. Ed. Mendes Junior, 1993, cap. 6 – A Obra Salesiana do Rio Negro).

IA(B)2. Violento, o índio tem instintos rebeldes, sempre pronto para atacar...

Na visão do Missionário, o índio é violento, tem instintos rebeldes, está sempre pronto para o ataque.

NFB

21. *O missionário [...] vai amansando os instintos rebeldes do índio (p.22)*

STT

1. Os Barás viviam em contínuas discórdias com os Tuiucas e de quando em vez se empenhavam em lutas sangrentas. Nós, Salesianos, procuramos **dissuadi-lo da viagem**, que sabíamos **longa, difícil e perigosa**, segundo informações que ouvíamos sobre a **ferocidade dos Barás**. Mas, o zeloso missionário a nada prestou ouvidos e partiu confiando no auxílio do céu.(p. 77).
2. [...] Pelas dez horas, avistaram, à beira de um riacho cristalino, a primeira maloca dos **selvagens Barás**. (p. 78)

LES

3. [...] sitios desconocidos [...] en cuyas lejanías se anida **el hosco, receloso y a veces fiero indio** (p. 8).
4. [...] narran las **luchas salvajes**, que se desataban entre las diversas tribus en aquellos tiempos pasados. [...] Antiguamente **eran frecuentes esas reyertas violentas** (p. 16).

No imaginário construído a partir dos relatos de que dispunham, da memória discursiva, os missionários, teriam que lidar com índios ferozes, traiçoeiros, sempre prontos para o ataque, a quem era preciso, portanto, pacificar, amansar, domesticar.

Ainda no século XIX os índios eram subdivididos em duas categorias: 'bravos' e 'domésticos ou mansos'. Os primeiros estão claramente ligados à ideologia da errância. Uma das formas de corrigir a sua 'atrocidade' era acostumá-los ao trabalho. Nos documentos salesianos, mais tarde, a palavra 'nômade' e o verbo 'vaguear' (pelas matas) aparecem com muita frequência. Nessa categoria de bravos foram incluídos os que estavam nas fronteiras, na época do Império, incluídos aí os do Amazonas. A 'domesticação' dos índios supunha a sedentarização; pelo Regulamento das Missões (de 1845), os aldeamentos, sob o "suave jugo das leis", eram vistos como uma espécie de transição para a mais completa assimilação dos índios. Durante três séculos "a guerra aos índios fora sempre oficialmente dada como defensiva, sua sujeição como benéfica aos que se sujeitavam e as leis como interessadas no seu bem-estar geral, seu acesso à sociedade civil e ao cristianismo" (Cunha, 1998, p.136-137).

Gambini (2000) mostra como historicamente "a imagem negativa do homem primitivo" sempre foi considerada natural; e explica: "porque o contraste assegurava ao civilizador a confirmação de sua duvidosa superioridade" (p. 90). Da mesma forma que os relatos de Colombo e dos viajantes do século XVI, as cartas dos jesuítas confirmam um mito eterno de que a civilização dos índios seria uma repetição da Criação: "civilizá-los seria o mesmo que moldar de novo a argila corrupta à imagem do autor. Os jesuítas fincaram o pé no Novo Mundo com esse objetivo, e convencidos de que a argila era má" (p. 90). Essa formação discursiva atravessa os séculos e faz parte dos sonhos de D. Bosco no século XIX (os missionários iriam em busca de povos selvagens...), acomodando-se

folgadoamente na bagagem dos primeiros salesianos que desembarcaram no Rio Negro, no século passado.

Os índios já eram conhecidos muito antes de serem encontrados, porque a imagem por meio da qual seriam percebidos sempre existiu na psique do homem civilizado, aguardando apenas o momento certo para ser projetada – o que se deu com a velocidade de uma flecha (Gambini, 2000, p. 90).

O espanto dos índios descrito pelos missionários, tanto jesuítas (século XVI) quanto salesianos (século XX), era totalmente natural, como também a agressividade de alguns ou a curiosidade de outros. Uma reação instintiva diante do desconhecido. No item que segue, analiso um relato da *Pacificação dos Barás*, em livro do padre salesiano Antonio Giaconne (1949), no qual podemos verificar a coincidência de imagens que, desde o século XVI, os missionários vão produzindo sobre os índios. O espanto e a admiração frente à grandeza dos rituais e dos paramentos cristãos são relatados e um suposto desejo dos índios de se tornarem como os brancos é registrado com muita freqüência.

4.2.3. Imagens que o missionário salesiano (A) tem das imagens com que o índio (B) representaria o lugar do missionário: IA(IB(A))

Devemos acrescentar agora que todo processo discursivo supõe, por parte de enunciador, uma antecipação das representações do receptor. É sobre essa antecipação representada do receptor que se funda a estratégia do discurso. Assim, quando o padre fala do índio, ele dirige a sua argumentação a partir de discursos prévios, prevendo o que o outro vai pensar daquilo que ele está dizendo. Assim além da posição de padre, instituição que autoriza o seu dizer, a antecipação do que os índios possam pensar sobre ele também constitui o seu discurso.

A partir de Pêcheux (AAD-69, 1990), a antecipação pode ser representada, da seguinte maneira: Imagem produzidas pelos salesianos sobre as imagens com que os índios representariam o lugar do missionário: IA(IB(A)).

Não só a posição dos protagonistas do discurso (no nosso caso, salesianos (A) e índios (B)), que “designam lugares determinados na estrutura de uma formação social”, intervém nas condições de produção do discurso, mas também o referente (R), a situação, o contexto no qual aparece o discurso. O (R) também faz parte das formações imaginárias, pois se trata de ponto de vista do sujeito. Então será preciso considerar também, na análise, como temos dito anteriormente, as *relações de sentido*, isto é, todo discurso remete necessariamente a outros discursos (Pêcheux, 1990, p. 82-83). “Não há desse modo começo absoluto nem ponto final para o discurso. Um dizer tem relações com outros dizeres realizados, imaginados ou possíveis” (Orlandi, 1999, p. 39). E mais: o sujeito pode também ‘antecipar-se ao seu interlocutor’, isto é, ‘colocar-se no lugar dele’, representar a posição que o seu interlocutor estaria representando sobre ele ao enunciar. E essa possibilidade funciona como um mecanismo que regula a argumentação: o sujeito dirá de um modo ou de outro, segundo os efeitos que ele imagina poder produzir no interlocutor, dependendo ser ele um cúmplice, um inimigo, um opositor, um subalterno, um superior, etc. E nesse jogo, aparece ainda a relação de força: o lugar de onde fala o sujeito constitui o sentido do que ele diz; um padre (que representa Deus) fala de um lugar em que suas palavras têm autoridade junto aos fiéis, a fala do padre ‘vale mais’ do que a do índio.

Nos arquivos salesianos é possível seguir os rumos da argumentação dos sujeitos missionários, quando se referem aos índios. A vasta documentação encontrada nos arquivos salesianos se insere no *imaginário salesiano*. Como vimos, no capítulo I, *Da construção do corpus*, O índio não fala nesses documentos, ele é falado; o salesiano escreve para o branco. O índio não é seu interlocutor; mesmo quando o texto toma a forma de discurso direto, ele é um discurso relatado.

Para analisar estas representações, tomo enunciados de um texto em que o autor (Giaconne, 1949) descreve *A Pacificação dos Índios Barás pelo Padre João Marchesi*. Separei algumas seqüências discursivas representativas de duas imagens:

IA(IB)(A) - 1

O Salesiano imagina que o Índio o vê como pai, amigo e protetor contra as injustiças e perseguições dos civilizados sem consciência...

1. “Veiu aqui, entre vós, o Padre João, **bom amigo de todos nós**, procurando a todos **fazer o bem e nada de mal a ninguém**. É branco (civilizado), mas **não é mal como os outros**. Fala-nos de Deus e de muitas outras coisas bonitas. **Veiu, porque também quer muito bem a vós**: podeis ver, não traz armas”. (p. 78)
2. Convencidos de que não trazia armas e **achando-o realmente bom**, restituíram-lhe as coisas tiradas dos bolsos. (p. 78)
3. [...] Os tucanos já tinham começado animada conversa com os Barás, falando-lhes do **grande bem que o padre fazia entre as tribus do Rio Uaupés**, ensinado-lhes a construir casas e a formar aldeias com uma igreja e uma praça no centro. (p. 79)
4. Alguém poderia perguntar, como alcançou o padre João tanta ascendência sobre os selvagens. A resposta é que o dito **padre sempre foi o defensor dos índios contra as injustiças e perseguições dos civilizados sem consciência, e é conhecido como o pai e amigo de todos...** (p. 82)

O salesiano que relata a pacificação dos Bará fala para o branco, não com o índio ou para o índio, que não é um interlocutor para si. Esse discurso que ele coloca na boca do índio, o índio Tukano falando para os Bará (1), estabelece

uma dissimetria fundamental: a voz do índio é totalmente dominada pela voz do padre que se representa a si mesmo como se fosse a representação que o índio teria dele. É uma forma de anular o índio, fazendo-o dizer aquilo que o missionário precisa ouvir dele (Orlandi, 1990, p. 68): “Veiu aqui ... o Padre João, bom amigo de todos nós... É branco (civilizado), mas não é mal como os outros...Veiu, porque também quer muito bem a vós...”.

Essa fala coincide exatamente com a fala final do padre/autor, quando conclui, perguntando “por que o padre João teria tanta ascendência sobre os índios”? E ele mesmo respondendo: “É que o dito padre sempre foi o defensor dos índios contra as injustiças e perseguições... o pai e amigo de todos... (4). Coerente com a formação imaginária que o missionário tem de si mesmo, como vimos em IA(A), sempre que os padres falam de si as expressões são de pura bondade, amizade, proteção, beleza, tentam passar a figura de um “pai” que inspira confiança: “o bom padre, amigo de todos, que faz o bem e nada de mal a ninguém, não traz armas...”.

E quando descrevem as ações realizadas em benefício dos índios deixam bem claro que valorizam os costumes próprios, do branco europeu: construir casas, formar aldeias com uma igreja e uma praça no centro.

IA(IB)(A) – 2

O Salesiano imagina que o Índio sente admiração e espanto diante da grandeza do padre, dos seus paramentos, das imagens dos santos, dos rituais religiosos, da doutrina...
--

1. Enquanto revestia os sagrados paramentos, **os índios, como estáticos, davam gritos de maravilha**, porque **nunca tinham visto vestes tão ricas nem tão belas**. (p. 80)
2. À noite, [...] colocou em cima uma bonita imagem da Virgem Auxiliadora e lhes fez o primeiro sermão sobre as verdades cristãs. **É mais fácil imaginar** do que descrever **a admiração daqueles pobres índios**, que ouviram pela primeira vez uma doutrina desconhecida e que achavam tão boa. (p. 79)
3. Acabada a **função religiosa**, da qual **muito gostaram os Barás**...[grifos meus] (p. 79)

As imagens funcionam por antecipação, assim, em relação à pregação da doutrina desconhecida, o padre afirma “que os índios a achavam tão boa” (2), mesmo sendo a primeira vez que os Bará ouviam a pregação, e numa língua que não era a sua. O mesmo em relação aos rituais católicos, vestimentas, imagens... Da mesma forma que os padres se esforçavam para destruir os símbolos e rituais indígenas, esforçavam-se por impor os próprios, partindo sempre do mesmo princípio: estavam convencidos de que tinham o direito de impor uma organização social e religiosa, uma verdade, um modo de vida para pessoas a quem tudo faltava, em outras palavras, no seu entendimento de missionários era preciso preencher ‘o vazio da falta’. Os objetivos da ação civilizatória estão sempre em evidência, pois estão certos de que têm uma verdade a impor a qualquer preço, “procurando índios mais abandonados e miseráveis, para amansá-los e torná-los filhos de Deus e da Pátria” (Giaconne, 1994, p. 79)

4.3. No processo civilizatório de educação salesiana, a difícil passagem do índio da natureza à cultura

A história que segue, do Padre Antônio Giaccone (1949), intitulada *O Indiozinho de Taracuí*, foi escrita, como diz o autor, para revelar a dificuldade que os Missionários tiveram para “levar o índio à civilização”. Eu a trago aqui para análise, onde tento incluir também as suas condições de produção:

O Indiozinho de Taracuí

Antes de concluir estas notas despreziosas, quero relatar a história de um indiozinho da Missão de Taracuí. Trata-se de episódio histórico em todas as suas particularidades, servindo para revelar a grande dificuldade de educar e levar o índio à civilização. Nós, salesianos, cumprindo a ordem do santo fundador, S. João Bosco, procuramos atrair a nós a juventude, colocando-a nos internatos, com escolas, oficinas e trabalhos agrícolas. Verificamos, pela experiência, que esse é, ainda, o melhor sistema para conduzir também os adultos à civilização e à luz do evangelho.

Com uma família de índios dessanos, do Igarapé, afluente do rio Tiquié, chegou esse indiozinho à missão de Taracuí, no ano de 1927. Tinha, talvez, sete anos de idade, e depressa se deu a conhecer, pela índole ferosa e esperteza em tirar tudo o que pudesse servir para os seus dentes. Visitava todas as plantas frutíferas, arrancava a macaxeira e a roía como os ratos do mato. Quando os trabalhadores indígenas, de cócoras em torno da panela, devoravam a sopa que lhes dávamos, o pequeno vagabundo aparecia e, se não podia meter a mão dentro, recolhia tudo o que os outros deixavam cair e tornava a saborear os restos de peixes, disputando-os com os cães, que corriam mais do que ele.

Completamente nu, girava por toda a missão, como um cachorrinho esfaimado. Se o chamavam, respondia com um sacudir de ombros ou com um gesto que queria dizer: “Vou, se tens alguma coisa para dar-me”.

Tinha acompanhado aquela família dessana, mas ninguém se preocupava com ele, que vivia como um animal. Não tendo cama para dormir, passava as noites junto das cinzas do fogo, no meio dos cães. Quando algum da família descia da rede para esquentar-se, punha-o para fora com um pontapé, e o pobrezinho ia dormir em outro fogo. Enquanto esteve entre nós, dormia debaixo do pórtico, entre a parede e um caixão, na terra nua. De vez em quando, ouvia-se forte e sonora palmada dada em si mesmo para matar os mosquitos que em vão procuravam furar-lhe a pele mais dura que a dos bois.

Um belo dia foi-se e só voltou depois de alguns meses. A segunda vez que apareceu, estava de passagem na missão um civilizado, o qual, depois de ter observado o pequeno, pediu aos dessanos que o deixassem ir consigo, como empregado. O missionário interveiu (sic) no contrato e não permitiu que fosse levado, porque sabia muito bem que o pobrezinho perderia para sempre a liberdade.

O padre convidou-o a entrar na missão e lhe ofereceu calça e paletó, mas ele deu uma sacudida de ombros, para demonstrar que não sentia necessidade de nada. À hora do almoço, o missionário convidou-o a entrar no refeitório com os alunos, oferecendo-lhe sopa e farinha de mandioca. Aceitou o alimento, mas não ficou na mesa comum: saiu a comer de cócoras. Mas terminou, correu ao rio, banho-se, rolou na praia e desapareceu até a hora do jantar. De novo, o missionário lhe ofereceu um terno, pois não era conveniente que entrasse nu, no refeitório. Desta vez, aceitou roupa e comida, pois os companheiros o repreenderam fortemente. Comeu depressa e correu ao rio a recolher coisa da panela dos trabalhadores. De noite, não quis entrar na igreja para a reza, nem no dormitório: foi dormir no barracão do porto, com os parentes. Assim procedeu durante uma semana: alimentava-se na missão e dormia fora, passando o dia na vagabundagem. Quando, porém, os dessoros saíram definitivamente, o pequeno órfão aceitou fazer vida comum com os companheiros e entrou na missão como interno. Pela primeira vez, duas lágrimas brilharam-lhe nos olhos.

Começou o segundo período de sua vida cheio de lutas pelo bem. Não é fácil descrever o que se passou naquela alma selvagem, até chegar a uma completa transformação. O sistema de D. Bosco, apoiado todo na razão, na religião e no carinho, aplicado entre os civilizados, deu, também aqui, ótimos resultados.

Nos primeiros dias, o novo aluno fugia de todos os lugares, especialmente dos trabalhos agrícolas. Na Igreja, não sabia ficar de joelhos, mas sentado sobre os calcanhars. Se chegava uma barca, corria ao porto e observava os índios aonde iam ou que traziam. Amiudadas vezes, zangava-se com os companheiros e tornava-se um tigre. Mas eram repentes passageiros, que quase sempre acabavam com quatro grossas lágrimas. Não conservava rancor de ninguém.

Na escola, aprendia pouco, pois ficar meia hora sentado, a soletrar ou escrever, era para ele um sacrifício. Às vezes, estando com calor, tirava a calça, dobrava-a e sentava-se em cima; repreendido pelos companheiros, respondia com socos, mas convidado com caridade pelo mestre, obedecia e tornava a entrar na calça, como dizem os índios.

De caráter impulsivo, respondia “não” a quem quer que fosse, sem pensar no que dizia. Chamado à ordem, com bons modos, reconhecia que tinha feito mal, chorava e batia com os punhos na testa. O castigo que mais sentia e que melhor o induzia ao bem era o superior mostrar-se descontente, não lhe dirigir a palavra e olhá-lo sem responder ao seu “bom-dia” ou “boa-noite”. Então o pequeno índio sofria muito, girava e regirava em torno do superior, procurando pretextos para encetar uma conversa, interrompendo os companheiros e oferecendo-se para algum recado. Não desistia senão quando tinha conseguido fazer as pazes com o superior. Chegou até a humilhar-se publicamente e a pedir perdão. Todas as vezes que, conversando familiarmente, se lhe perguntava se queria ser bom e obediente como os outros, respondia que sim, mas que não sabia como fazer, porque sua cabeça era muito dura.

Tinha duas excelentes qualidades: além de reconhecer os próprios defeitos, era muito serviçal e tinha grande facilidade em aprender a língua portuguesa, esforçando-se continuamente para a falar. Depois de dois anos de luta, passou a ser um menino dócil e obediente, e aprendeu não só a ler e

a escrever, mas também o ofício de carpinteiro, tornando-se elemento útil à pátria e motivo de satisfação para os seus educadores (p. 83-85).

Esta história narra um processo e traz, com detalhes, os passos pelos quais o “*indiozinho*”, “*o pequeno vagabundo*” (assim o nomeia o padre) foi passando no doloroso processo de “civilizar-se”. Esta história, tida pelo padre Giaconne como exemplar, “servindo para revelar a grande dificuldade de educar e levar o índio à civilização”, lembra os clássicos relatórios de Jean Itard sobre o aparecimento de uma criança com hábitos selvagens nas florestas do Sul da França, nos primeiros dias do ano de 1800 e que despertou o interesse de filósofos, cientistas e cidadãos comuns (Banks-Leite, 2000, p. 12). Em dois relatórios, Jean Itard, médico-pedagogo encarregado da sua educação moral e intelectual, também narra, com detalhes, todos os passos na tentativa de civilizar/educar o “*jovem selvagem de Aveyron*”, a quem pôs o nome de Victor. Como relata Itard, ele se atreve, “*neste século de observação*” (século XIX), a realizar duas grandes empreitadas: ao recolher “*com zelo a história de um ser tão espantoso*”, procura determinar “*o que ele é e deduzir, daquilo que lhe falta, a soma, até agora incalculada, dos conhecimentos e das idéias que o homem deve à sua educação*” (Relatório I, in Banks-Leite e Galvão, 2000, p. 127). Desde Comenius (1592-1670), é enfatizada a idéia de que alguém, para ser Homem e deixar o “estado de brutalidade”, é preciso ser educado. A filosofia iluminista, marcada pelo empirismo, desenvolveu métodos científicos de observação baseados nas ciências naturais, na capacidade do homem de conhecer a realidade por meio de do sentidos. Segundo Foucault, desde o século XVII e, sobretudo no século XVIII, o prestígio das ciências físicas forneciam um modelo de racionalidade; o despertar da curiosidade levou, se não a descobrir, pelo menos a dar uma enorme amplitude às ciências da vida. Lineu sustentou “que toda natureza pode entrar numa taxionomia” (Foucault, 1992, p.140) e considerou as dez crianças por ele examinadas como uma “variedade da espécie humana – *homo ferus*”. Bonnaterre, um reputado professor de História Natural, que examinou o “jovem selvagem de Aveyron”, na Escola Central de Rodez,

acrescentou-o à lista de Lineu, nomeando-o como *Juvenis Averoniensis* (Banks-Leite, 2000, p. 13).

Analisando o caso do Indiozinho de Taracuá e os Relatórios de Jean Itard sobre a educação de Victor, é possível adiantar que ambos têm em comum, o modelo filosófico iluminista de educação que marca a Sociedade Moderna.

Conforme o relato do padre, no início, o indiozinho “vivia como um animal”, [...] não tendo cama para dormir [...] passava as noites no meio dos cães”; “arrancava a macaxeira e a roia como os ratos do mato”; dava sonoras palmadas em si mesmo para matar os mosquitos que em vão procuravam furar-lhe a pele mais dura que a dos bois”; disputava a comida “com os cães”; “girava pela missão como um cachorrinho esfaimado; alimentava-se na missão e dormia fora, passando o dia na vagabundagem”.

O que se observa no conjunto dessa exemplar história é a íntima associação que os missionários fazem da imagem do índio com os animais, com os seres não humanos, seres da natureza. Da mesma forma, o “Selvagem de Aveyron” é descrito por Itard, como “homem-animal, tal como era ao sair de suas florestas, [...]. Muito tempo depois de sua entrada na sociedade, [...] conservava o hábito de farejar tudo o que se lhe apresentava” (Relatório II, p. 184 e 194)

Essa é, sem dúvida, uma postura típica das Ciências Modernas que separam natureza e cultura. Cultura aqui entendida como sinônimo de civilização, como demonstram vários autores que se dedicaram a pesquisar a origem da palavra civilização; Thompson (1990), Starobinski (2001) e Benveniste (1996) foram alguns deles. No início do século XIX, França e Inglaterra usam a palavra cultura como sinônimo de civilização: “processo progressivo de desenvolvimento”, contrapondo o termo à selvageria e barbárie (Thompson, 1990, p. 167-168), uma concepção fruto do iluminismo europeu, que parece inspirar também os missionários salesianos.

Tendo assumido parceria com o projeto colonizador do Estado, os missionários vieram para o rio Negro dispostos e bem determinados a formar bons cidadãos e bons cristãos, utilizando-se de práticas religiosas e de civilidade para se opor à barbárie. Para eles, todos os costumes que não fossem os seus eram considerados selvageria, obstáculos, a um só tempo, à salvação e ao progresso; como vimos no início deste capítulo, e a julgar pela leitura de seus próprios documentos, parece ter sido esse conceito de civilização e cultura que serviu de bússola para suas ações entre os povos indígenas: acreditando estar cumprindo uma missão divina e patriótica, partem do que representa o ponto zero da cultura indígena local e começam, então, a construir *para (sobre/contra)* os ‘selvagens’ uma nova era de *civilização e progresso*:

Reunir o maior número de indígenas, que vegetam nos igarapés mais afastados e misteriosos, onde os dizimam as febres e a mais completa falta de higiene; acostamá-los paulatinamente a viver em contato com os civilizados [...] proporcionar-lhes um ambiente propício à civilização pela eliminação de fatores negativos e mediante a adaptação progressiva de novos hábitos e costumes compatíveis com o seu estado primitivo – constitui a finalidade que as Missões colimam, nesse trabalho lento, mas fecundo, destinado a tornar o aborígene (sic) um elemento de civilização e [de] relativo progresso (D’Azevedo, 1950, p.17).

Lévi-Strauss (1976) fala de uma tendência generalizada de estranhamento e de repulsa às formas culturais mais afastadas daquelas a que estamos acostumados e com as quais nos identificamos, sobretudo quando se trata de moral, religião, costumes sociais, estética. ‘Na minha terra é diferente’, ‘hábitos selvagens’, ‘não se deveria permitir isso’, se diz com freqüência, quando se está diante do inusitado. Foi assim na Antigüidade, em que se chamou de ‘bárbaro’ a tudo o que não era grego (mais tarde greco-romano); a civilização ocidental usou a denominação de ‘selvagem’, no mesmo sentido. Selvagem, lembra Lévi-Strauss, quer dizer “da selva”, evoca também um gênero de vida animal, por oposição à cultura humana.

A palavra civilização, lembra ainda Starobinski (2001, p. 20), pertence a uma família de conceitos a partir dos quais um oposto pode ser nomeado (“grego” e “bárbaro”, “cristão” e “pagão”, “alfabetizado” e “analfabeto”, etc.) e o autor cita

uma definição e exemplos de civilizar que aparece, em 1694, no *Dicionário de Furetière*: *Civilizar: tornar civil e polido, tratável e cortês. A pregação do Evangelho civilizou os mais selvagens povos bárbaros. Os camponeses não são civilizados como os burgueses.*

Quando se analisa a ação dos missionários no Amazonas, Rio Negro, no início do século XX, percebe-se claramente esse jogo de oposição. Sem *índio* não há *missão civilizatória*; impossível entender/explicar o *nômade* (os que vagueiam pelas matas) sem a idéia de urbanidade. Os salesianos foram logo formando povoados e centros missionários; a idéia de *trabalho* e *progresso* é posta em oposição à *preguiça dos silvícolas*; a agricultura indígena, por ser diferente da européia, não era considerada *trabalho* pelos missionários e, como, desde o final do século XVII, já corria a idéia de que na cidade há mais civilização do que no campo, não é de se estranhar a importância que os salesianos deram à idéia de formar povoados e cidades.

4.3.1. Construir cidades: sinal de ousadia, condição de civilização!

Bárbara Freitag, em conferência pronunciada por ocasião do X Encontro da Associação Brasileira de Sociologia, em 2001, faz uma síntese sobre a origem das cidades e sobre as características das utopias urbanas, salientando o papel do cristianismo no desaparecimento destas utopias durante a Idade Média. Retomadas mais tarde, no Renascimento, as utopias urbanas ressurgem com a idéia de uma sociedade perfeita assentada em uma cidade ideal. “Os salesianos são fazedores de cidades”, testemunham as autoridades militares, em visita à Missão, no Rio Negro. A propósito dessa afirmação, tomo a conferência de Freitag (2001) para lembrar, ainda que rapidamente, a origem das cidades.

Segundo Freitag, as cidades dos mortos (necrópolis) teriam surgido antes das cidades dos vivos (polis) e que as mulheres seriam as grandes responsáveis pela fundação de cidades e civilizações. Elas construíam templos para cultuar seus mortos e buscavam lugares seguros para dar à luz. Esses lugares eram simbolizados pelo círculo, remetendo às cidades com muralhas. A cruz e a grade lembram as ruas das cidades e, metaforicamente, simbolizam o espírito empreendedor dos homens, a guerra pela expansão dos seus territórios, a ousadia. A simbologia do círculo e da grade remete à idéia de expansão, para além de suas fronteiras; e o círculo, a proteção dos muros. Assim, as cidades representam duas idéias contrárias: a construção e a expansão, a destruição e o limite. Outras oposições são ainda apresentadas na história das cidades: cidade e natureza, cultura e civilização, *urbs* (representando o aspecto material: casas, ruas, praças, palácios) e *civitas* (representando a organização social e política dos moradores).

Bárbara Freitag (2001) descreve também as características das cidades utópicas, dentre as quais, destaco algumas: a cidade utópica escondia a idéia de uma sociedade perfeita e harmoniosa e medidas pedagógicas eram propostas para a formação dos moradores que devem estar envolvidos com o trabalho e a paz; as cidades utópicas deveriam ser construídas em terreno plano, livre de elevações, para facilitar a sua expansão. O traçado das ruas e das casas deveria privilegiar a linha e o ângulo reto. Busca-se encontrar a cidade justa, harmoniosa, ordenada. Como resposta às exigências da crescente industrialização, todas as utopias urbanas tinham um caráter autoritário, com horários rígidos de trabalho e descanso, inclusive do trabalho infantil; controle, em todos os sentidos. Muitas construções utópicas seguiam o modelo do panóptico de Jeremy Bentham (1791) que, mais tarde serviram de modelo para a construção de fábricas e de prisões e de escolas no que diz respeito aa organização espacial, garantindo o controle e a vigilância contínuos:

Foucault vê o Panóptico como uma “jaula, cruelle et savante”, um microcosmo idealizado da sociedade do século XIX, na qual a disciplina

tornou-se institucionalizadas nas escolas, nos hospitais, nas prisões e nos asilos, agindo mediante uma sujeição internalizada, que era inculcada por meio da vigilância. (Wernet, 2000, p. 154)

Decididos a tirar os índios da situação de selvageria e da barbárie, os salesianos lançam-se ao exaustivo trabalho de transformá-los em cristãos, isto é, de mudar os seus costumes, a sua religião, a sua forma de organização social, tornando-os civilizados, mais semelhantes a eles, missionários. A primeira visão que eles tiveram, como vimos no item 4.1, neste capítulo, foi justamente a de cidades com grandes avenidas e bem povoadas. Em uma edição comemorativa pelos 25 anos de criação da Prelazia do Rio Negro⁵³, pode-se adivinhar com que olhar é feita a avaliação do trabalho missionário, em que o autor anota os progressos já conseguidos, realizados em “povoações, núcleos de civilização e trabalho”, em oposição à situação encontrada de nomadismo e atraso:

Graças aos seus incansáveis esforços [referindo-se ao novo vigário nomeado para o rio negro], a nova missão tomou rápido incremento, aumentando dia a dia as povoações e o número de índios aldeados. As antigas taperas, com a nova e rústica capelinha encimada pelo símbolo da redenção, transformavam-se em núcleos de civilização e trabalho, abrigando levas de indivíduos que antes vagueavam pelas matas e agora vinham entrar na comunhão do progresso da Pátria (D’Azevedo, 1950, p. 10).

Ignorando todas as etnias que encontraram no Rio Negro, os salesianos se referem aos índios como “levas de indivíduos”, perdidos, sem nome de nação que os identifique culturalmente, vagueando pela selva; no entender do missionário, prontos a serem redimidos (ver, no texto acima, a referência ao símbolo da redenção), assimilados à sociedade, por meio de do difícil processo de educação, que os faria entrar na “comunhão do progresso”, abandonando as “antigas taperas”, vivendo como os próprios missionários, em povoados, não, certamente, porque isso fosse melhor para os povos indígenas, mas porque facilitaria o trabalho da missão civilizatória que fariam em nome de Deus e da Pátria. (Fig. 4).

⁵³ *Nas Fronteiras do Brasil (Missões Salesianas do Amazonas), Rio de Janeiro, 1950.*



Fig. 4. “Igreja provisória de Taracú (1). Ao lado já se levanta o Santuário do Sagrado Coração de Jesus. O padre Brito mostra-nos (2) um soberbo cacho de bananas das que os indiozinhos comem à sobremesa no Collégio de Taracú (3). Não acham bella esta avenida dos Tucanos? (4)”. (Legendas transcritas do original: Missões Salesianas do Amazonas “Pelo rio Mar” – Rio de Janeiro, Ed. Mendes Junior, 1933. Cap. 6) A Obra Salesiana no rio Negro)

O médico Itard, no prefácio do Relatório I, lembra a posição de alguns filósofos, que teriam afirmado que “o homem, sem a civilização, seria um dos mais fracos e menos inteligente dos animais”. E acrescenta ser essa uma verdade muito rebatida e não comprovada. No entanto, os primeiros filósofos que emitiram e propagaram essa idéia, apresentaram como prova, “o estado físico e moral de alguns povos errantes que eles olhavam como não civilizados porque não o eram à nossa maneira” (Itard, prefácio do Relatório I, p. 125).

Sempre que os salesianos se referem a aspectos culturais dos índios, o fazem em comparação com o Ocidente, com expressões pejorativas e ofensivas, manifestando profunda aversão à diferença, que lhes parece ser algo insuportável. “Sabe-se o que há de desconcertante na proximidade dos extremos”, dirá Foucault (1995, p. 6), o que explica, de alguma forma, o esforço dos salesianos em estabelecer uma civilização única e igual.

Lévi-Strauss lembra que, de um modo geral, recusando a “admitir o próprio fato da diversidade cultural, preferimos lançar fora da cultura, na natureza, tudo o que não se conforma à norma sob a qual se vive”. É um posicionamento ingênuo, diz o autor, “mas profundamente enraizado entre a maioria dos homens” (Lévi-Strauss, 1976, p. 334).

4.3.2. Da natureza à cultura, uma entrada pela porta dos fundos, como convém...

A narrativa do Padre Giaccone (1949) mostra, passo por passo, as fases do processo civilizatório, que é progressivo. Primeiro, a descrição coloca o *indiozinho* entre os seres da natureza, um animal, sem cultura, cuja única necessidade instintiva é a comida. A fala do missionário recusa ao índio toda e qualquer relação com uma categoria social humana: ele não tem nome, é apenas um *indiozinho*; não tem etnia: *acompanhou uma família de dessanos*; e embora

reconheça a sua orfandade, a sua ancestralidade não é nomeada. Os termos escolhidos pelo autor salientam fortemente essa mentalidade de que o índio é um ser da natureza: o *pobrezinho* vive como um *cachorrinho esfaimado* que não come como os humanos, mas *disputa a comida com os cães, rói a macaxeira como um rato*, tem a *pele mais dura* do que a *de um boi*, *dorme no meio dos cães, na terra nua...* É *fogoso, impulsivo e rebelde*, esperto em tirar tudo o que serve para seus dentes... E não é somente o indiozinho, *os trabalhadores indígenas também devoravam a sopa que lhes dávamos...*

Todas as expressões verbais e adjetivos escolhidos para descrever o índio denunciam o profundo desprezo do autor por tudo o que lhe era próprio, considerando-o como um animal; seus gestos de liberdade, sua capacidade de dizer não, de recusar o que não lhe agrada, o prazer de ir-e-vir, de comer onde lhe apraz, de rolar pela praia, enfim, de fazer o que lhe convém, dentro dos hábitos e costumes do seu povo, são interpretados e traduzidos como vagabundagem e animalidade.

O que fazer com um pequeno animal? Para os salesianos, ele pode ser educado, convertido, domesticado para se tornar útil à pátria e à sociedade. O internato e o sistema preventivo de educação foram os instrumentos escolhidos pelos missionários para conduzir os índios a uma gradativa adaptação aos novos hábitos e costumes dos civilizados.

Benveniste (1991, vol. I, p. 371-381), em um ensaio sobre a história da palavra *civilização*, mostra essa lenta trajetória de educação e refinamento pela qual deve passar aquele que vive na barbárie, um processo árduo, complexo, persistente e contínuo até chegar a atingir a perfeição da condição humana:

Da barbárie original à condição atual do homem na sociedade, descobria-se uma gradação universal, um lento processo de educação e de refinamento; [...] um progresso constante na ordem daquilo que a 'civilité', termo estático, já não era suficiente para exprimir, e a que era realmente preciso chamar 'civilization', para lhe definir em conjunto o sentido e a continuidade (p. 376).

A *ação de civilizar* ou o *estado do que é civilizado* (*Dicionário da Academia*, 1798) indicava “a tendência de um povo a polir ou, antes, a corrigir seus costumes e seus usos, produzindo na sociedade civil uma moralidade luminosa, ativa, afetuosa e abundante em boas obras” (In: Starobinski, 2001, p. 12). Seria a *civilização dos costumes*. E a religião não é excluída, ao contrário, ela é considerada como o principal móvel da civilização: “A religião é incontestavelmente o primeiro e o mais útil freio da humanidade; é o primeiro móvel da civilização. Ela nos adverte e nos lembra continuamente a confraternidade, abrandando nosso coração” (*Dicionário Universal* – Trevoux, 1771, citado por Starobinski, (2001, p. 14). Se, por um lado, ela abrandando, por outro, freia, reprime, castiga.

Mas vamos ver como se aplicam esses conceitos da educação moderna, na educação salesiana, acompanhando o processo de mudanças pelo qual deverá passar “o Índiozinho de Taracuí” até transformar-se “o aborígine (sic) um elemento de civilização e progresso”.

Entram então os dispositivos pedagógicos da educação preventiva para salvar aquela alma selvagem: “O padre convidou-o a entrar na missão e lhe ofereceu calça e paletó, mas ele deu uma sacudida de ombros, para demonstrar que não sentia necessidade de nada”. Recusando-se, inicialmente, a aceitar as regras do internato, recusa marcada por uma sacudida de ombros, o “índiozinho” foi fortemente repreendido pelos colegas (durante 24 horas por dia o aluno está sendo acompanhado, observado, “assistido” pelos colegas e pelos mestres)⁵⁴, acabou aceitando roupa e comida. A assistência oferecida é uma das estratégias de inclusão e docilização. O padre não castiga fisicamente, ele assiste, dá comida, dá roupa, livra-o dos perigos do trabalho escravo imposto pelo civilizado. Tem paciência, espera por aquela alma selvagem até que ela chegue à mais completa transformação. E se a repreensão feita pelos colegas ainda não funciona, o

⁵⁴ Sobre o funcionamento dos internatos salesianos, em um dos quais foi educado o *Índiozinho de Taracuí*, ver mais adiante, neste capítulo, 4.4: O sistema Preventivo de Educação Salesiana para Jovens – dispositivos pedagógicos em funcionamento.

mestre o convida com caridade, e “então obedecia”. Quando deixava escapar seu caráter impulsivo, era chamado à ordem com bons modos e, então, “reconhecia que tinha feito mal, chorava e batia com os punhos na testa”.

O pior castigo era o superior não lhe dirigir a palavra, não lhe responder ao bom dia ou boa noite. Chegava então a humilhar-se e pedir perdão publicamente. “Se lhe perguntava se queria ser bom e obediente como os outros, respondia que sim, mas que não sabia como fazer, porque sua cabeça era muito dura”.

Foucault mostra como os educadores dos séculos, XVII – XIX entendiam essa questão do castigo; lembrando a ação dos jesuítas com sua *Ratio Studiorum*, cita uma passagem do famoso educador La Salle, que formula claramente o que deve ser castigado:

Pela palavra punição deve-se entender tudo o que é capaz de fazer as crianças sentirem a falta que cometeram, tudo o que é capaz de humilhá-las, de confundi-las: ... uma certa frieza, uma certa indiferença, uma pergunta, uma humilhação, uma destituição de posto (J. B. de La Salle, *Conduite des Écoles Crétiennes*, in Foucault, 1996:160, nota 13).

O Padre diretor do internato confirma esse ponto de vista: para o “índiozinho”, o pior castigo era o superior não lhe dirigir a palavra. E assim agia o superior para com ele. Em lugar de uma barbárie de face descoberta, as civilizações contemporâneas exercem uma violência dissimulada (Starobinski, 2001, p. 19). De tal forma a palavra Civilização – aliada à idéia de perfeição e progresso – se revestiu de importância e de uma aura de sagrado, que ela se tornou apta, ora a reforçar os valores religiosos tradicionais, ora a suplantá-los. E como todo termo revestido de sagrado demoniza os seus opostos, o termo civilização representa um valor incontestável, é motivo de exaltação ou, inversamente, fundamenta uma condenação. Vale qualquer coisa em nome da civilização, inclusive, ela pode até legitimar a violência. “O anticivilizado, o bárbaro”, dirá Starobinski, “podem ser afastados da condição de prejudicar, ou

então, podem ser educados ou convertidos”. Os salesianos utilizaram os dois recursos: a educação e a conversão.

O internato consegue o milagre: “Depois de dois anos de luta, passou a ser um menino dócil e obediente, e aprendeu não só a ler e a escrever, mas também o ofício de carpinteiro, tornando-se elemento útil à pátria e motivo de satisfação para os seus educadores” (Giaconne, 1949, p. 83-85). (Fig. 5)

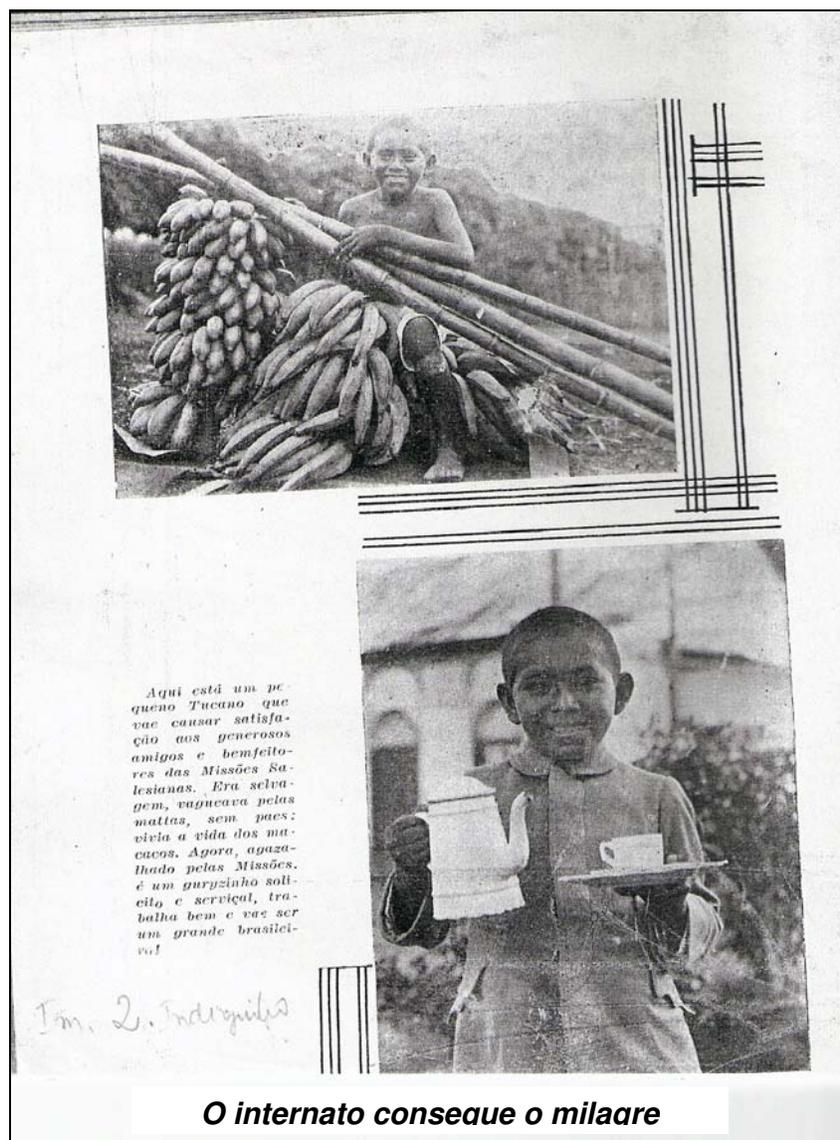


Fig. 5. “Aqui está um pequeno Tucano que vai causar satisfação aos generosos amigos e benfeitores das Missões Salesianas. Era selvagem, vagueava pelas mattas, sem paes: vivia a vida dos macacos. Agora, agasalhado pelas Missões, é um guryzinho solícito e serviçal, trabalha bem e vai ser um grande brasileiro”.

(Legenda transcrita da obra: Missões Salesianas do Amazonas “Pelo rio Mar” – Rio de Janeiro, Ed. Mendes Junior, 1933. Cap. 6 - A Obra Salesiana no Rio Negro)

Essa história, narrada na perspectiva missionária, pode ser interpretada como o “mito salesiano da passagem da natureza à cultura”⁵⁵. Não é uma passagem brusca, ainda que dolorosa, mas processual e progressiva, cada estado, com suas várias etapas: o garoto chega e é associado à imagem de um *rato* do mato: o rato é ladrão, um parasita do lixo; depois é associado à imagem de um *cão* (cachorrinho esfaimado): o cão acompanha e obedece o dono; é um guarda; e depois se transforma em um *boi*: o boi é forte e trabalha no arado, produz resignadamente. Por fim, quando as lágrimas rolam por sua face (*iniciação da alma selvagem para a sua completa transformação*), ele entra na cultura, embora, de vez em quando, ainda se transformasse em um tigre. E briga. Mas o padre acrescenta de imediato: Nesse momento, eram “apenas repentinos passageiros”, que passavam com “quatro grossas lágrimas”.

A entrada no estado de cultura não é tão simples. Ela se dá à moda salesiana. Na cultura, o jovem vagueia em torno do superior, oferece-se ao trabalho (oferecia-se a levar recados), sente-se cabeça dura, humilha-se publicamente, reconhece os defeitos, é serviçal (já não é um rato), dócil e obediente (como um cão e um boi). Resumindo, o jovem entra na cultura pela porta dos fundos, em seu devido lugar, como ser inferior, como convém...

Não é à toa que se torna um carpinteiro, o que fere a madeira com formões para moldá-la: o jovem transforma-se em signo de si mesmo. De qualquer maneira, por sob a alma entalhada, ainda havia um tigre.

Porém, mais que um mito, esta história se insere em um modelo filosófico iluminista, do qual os padres salesianos não deixam de sofrer a influência; carregado pela ideologia da sociedade industrial mais avançada, este modelo expresso na narrativa do padre Giaccone e nos Relatórios de Itard sobre a educação do pequeno selvagem Victor

⁵⁵ Mostrei esse texto para o antropólogo Dr. Edmundo Peggion/Unesp Araraquara, em uma comunicação pessoal, e foi ele quem fez esse comentário: é o mito salesiano da passagem da natureza à cultura! Eu achei fantástica a observação e incluí na minha análise. Agradeço ao Edmundo esse e outros muitos diálogos imprescindíveis.

escondia o aumento da opressão do indivíduo por parte da sociedade através do domínio da racionalidade instrumental, a repressão atuada com finalidades aparentemente tolerantes e filantrópicas: a educação, a saúde, a proteção dos direitos das minorias. Os marginais, os únicos que não são integrados no sistema e sentem por isso sua verdadeira natureza repressora, tornavam-se [...] o espelho das contradições entre ideologia e prática do controle social (Migliaccio, 2000, p.25).

A cientificidade e a racionalidade iluminista não conseguem ver no pensamento mítico e na magia do conhecimento pré-moderno, a origem da própria ciência. Tanto o médico-pedagogo Itard, quanto o padre Giaccone, ambos deixam transparecer, em seus relatos, os preconceitos com que tratam seus pequenos paciente (Victor) e aluno (o Indiozinho).

4.3.3. Destruição das malocas: um profundo abalo nas raízes culturais e espirituais dos povos

Saindo um pouco dessa trajetória de transformação individual, tomando agora, para análise, alguns aspectos das culturas locais, podemos voltar a atenção para uma das ações mais simbólicas que marcaram a violência e a persistência dos primeiros missionários na tentativa de apagar os mais fortes sinais da cultura indígena no Rio Negro: a destruição das malocas. No Mato Grosso, ao propor aos Bororo que destruíssem a Casa do Homens que, na visão missionária representava um *verdadeiro templo do demônio*, o padre assim ordenou aos índios, em solene celebração religiosa católica:

Se realmente quereis que o demônio não continue a reinar no meio de vós, ide buscar as machadas e a picareta e deitae abaixo aquelle centro de todo o mal e pegae-lhe fogo. (Boletim Salesiano, Anno XIV, vol. VI, n. 2. mar./abr. 1915, citado por Novaes, 1999, p. 345)

Segundo Chauí (2003), Espinosa, no *Tratado Teológico Político*, de 1670, já havia chamado a atenção para o papel da imaginação teológica, dando explicações que ajudam a conservar tanto o medo quanto a esperança, propondo códigos de conduta em que a vontade do homem se submete à vontade de Deus, pela mediação do teólogo, isto é, daquele que afirma ser capaz de interpretar a

vontade divina. Por isso, o missionário se dá o direito de falar em nome de Deus e de ameaçar usando a figura do diabo. E o homem, não tendo o domínio de todas as circunstâncias de sua vida, sente-se à mercê da sorte ou do acaso tomado pelo medo ou pela esperança: medo de que males lhe aconteçam e de que bens não lhe aconteçam; esperança de que bens lhe aconteçam e de que males não lhe aconteçam. Por isso, Espinosa afirma que a única verdade da teologia é ensinar a obediência (Chauí, 2003, cap. I). Não se pode admirar, portanto que, depois de vinte anos de educação salesiana, no Mato Grosso, os Bororo, interpelados solenemente, às vésperas de uma festa religiosa, a destruir suas malocas, no dizer dos próprios missionários, *a instituição central da sua sociedade*, tenham obedecido, provocando uma imensa satisfação entre os padres (Novaes, 1999).

No Rio Negro, os missionários conseguiram também, com a persistente e rígida educação salesiana, que “os índios abandonassem suas malocas e que se estabelecessem em povoados compostos de casas separadas para cada família, sob os falsos pretextos de promiscuidade sexual e falta de higiene. A destruição da maloca era, aliás, um dos pontos principais do programa de civilização e integração na sociedade nacional dos índios do alto rio Negro” (Mapa-livro, p. 95-96). Os padres sabiam muito bem que era na maloca que se aprofundavam os processos próprios de subjetivação de cada povo. Destruí-las, seria atingir profundamente aquilo que, na organização cotidiana, alimentava as raízes culturais e espirituais dos povos. Como lembra Cristiane Lasmar (2005), os salesianos fizeram muitos artifícios para minar as bases tradicionais dos povos, adotando atitudes extremamente autoritárias em relação à cultura, aos costumes, aos rituais, enfim, em relação a tudo o que pudesse alimentar a essência das culturas indígenas, em suas comunidades, ameaçando, assim, a implantação do projeto civilizatório-cristão com o qual estejam comprometidos. A maloca tradicional era um desses espaços, talvez o mais importante:

A grande casa comunal também foi alvo de férreo combate. Considerando-a insalubre dos pontos de vista higiênico e moral, os religiosos pressionavam os índios a organizar povoados compostos por casas enfileiradas, [...]. E não

descansaram enquanto não conseguiram colocar abaixo a última maloca do lado brasileiro do Uaupés, na década de sessenta (Lasmar, 2005. p.35).

Cabalzar (1999) também mostra como o processo de destruição das malocas entre os Tukano do Rio Uaupés se prolongou por várias décadas, até que, nos anos sessenta, as últimas malocas foram abandonadas, representando transformações significativas na organização social e ritual destes grupos (p. 365). Os próprios salesianos dão a sua versão sobre a vitória que tiveram ao conseguir destruir as malocas, substituindo-as por casas de moradia, isolando cada família, formando povoados, na perspectiva de realizar o objetivo da Missão que era a fundação de verdadeiras vilas e cidades, facilitando assim o trabalho de educação e de evangelização.

Assim expressa Soares D’Azevedo, que apresenta a obra salesiana *Nas Fronteiras do Brasil*, 1950:

Não mais habitam “malocas”, em que a promiscuidade inutiliza qualquer esforço moralizador, mas possuem residências próprias, já com certo asseio e certo conforto, se formos a levar em conta as condições de vida em plena mata. É evidente que as crianças educadas em estabelecimentos da missão, vestidas, alimentadas, já com hábitos de higiene, ao terem de passar suas férias em casa dos pais, não haveriam de se refugiar de novo na floresta ínvia e entrar em contato promíscuo com as “malocas”. Poderão agora ir para “suas casas”, em contato com seus pais vestidos e já com certos hábitos da nossa civilização (p. 20-21).

As grandes malocas não existem mais nas comunidades indígenas do Rio Negro, a não ser algumas que foram construídas “como marca de identidade pelo movimento indígena, como é o caso da maloca na sede da FOIRN em São Gabriel” (mapa-livro, p. 33). Outras malocas têm surgido recentemente com esse objetivo de ser um espaço social de festas, assembleias, manifestações culturais, como a dos Tuyuka no alto Tiquié, a dos Baniwa, em Assunção, no baixo Içana. São objetos de cultura, distantes, talvez, no tempo e na vida, mas gestos de memória e espaços preciosos de reflexão.

O etnólogo Nimuendaju (1927) escreveu a um amigo, durante uma viagem pelo Rio Negro, narrando uma cena impressionante dos índios Tariana de

Urubuquara, numa festa que eles disseram ser a última, de despedida dos antigos costumes, porque teriam que cumprir a ordem de João Padre de derrubar a maloca:

[...] Em Urubuquara, encontrei índios Tariana no início de uma festa em estilo antigo: humildemente os chefes se chegaram a mim para me pedir desculpas que ainda assim precediam, pois esta dança seria a última, a despedida dos costumes antigos, e assim que a festa tiver acabado eles teriam de cumprir as ordens do governo aniquilando os seus enfeites antigos e tratando de construir casinhas em alinhamento, em lugar de sua imponente maloca que media exatamente 30m X 40m; assim João Padre lhes tinha ordenado. Não pude deixar de protestar: expliquei-lhes que o governo não lhes proibia absolutamente o uso de seu caxiri, contanto que não cometessem desordens; que tampouco ele proíbe as suas danças e cerimônias como aquelas dos brancos; que eu estimava muito vê-los honrar os costumes dos seus antepassados; que a sua grande maloca era muito mais bonita que as gaiolas dos civilizados, etc. Gastei os meus últimos filmes com esta gente divinamente bela na sua robusta nudez, no esplendor dos seus enfeites selvagens. Eram mais de 120 índios, e não me fartei de observá-los durante a noite toda nas suas danças ao clarão da fogueira ao redor de possantes esteios da enorme maloca, e quase chorei de indignação e de raiva impotente quando me lembrava que esta festa poderia ser a última. Porque eu me ia embora, e João Padre ficava... (Apud Lasmar, 2005, p. 35).

Os salesianos sabiam que a maloca representava o coração mesmo da cultura e dos rituais, contra os quais se mostravam intransigentes. Claramente separam o “social”, isto é, o civilizado, o polido, o educado, do bárbaro, do selvagem, do “natural”: a natureza, para eles, como para os filósofos do século XVIII, é feroz e grosseira antes que a arte, a religião e a educação tenham conseguido aperfeiçoá-la, por meio de um processo, nada fácil de abrandamento, de polimento. Starobinski cita novamente o dicionário de Trevoux, para explicar como se dá esse processo: “Não se consegue facilmente polir os bárbaros, ordená-los de uma forma humana e civil. Outrora os povos do Norte eram ferozes; o tempo e a letras os poliram e tornaram instruídos [...]. Cabe à arte polir o que a natureza tem de demasiado rude” (Dicionário Universal – Trevoux, 1771, citado por Starobinski, 2001, p. 28). Não é à toa que o processo civilizatório teve, na educação escolar, por intermédio dos internatos, no início, depois em escolas regulares, nos centros missionários, o seu principal ponto de apoio. Com a “amabilidade” pregada por D. Bosco, constante vigilância e rígida disciplina, os salesianos vão conseguindo mudar os costumes, controlar os corpos e as almas

dos alunos. Conseguir destruir as malocas, construir casinhas, uma para cada família, significava que a criança, educada no internato, teria depois um 'espaço saudável' sob diversos pontos de vista, mas, sobretudo sob os aspectos da moral e da higiene.

Atualmente, informa Cabalzar, a maloca vem sendo recuperada de diferentes maneiras, seja como "maloca-museu", seja como versões simplificadas da maloca tradicional, que "correspondia a um grupo local, ou ao menos ao centro da vida local, em torno da qual orbitavam eventuais casas menores [...] e tapiris dos Maku Húpdü" (1999, p. 384). Os Tuyuka, que habitam o lado brasileiro da fronteira com a Colômbia, foi um dos grupos "perenemente acossado pelos salesianos" (Cabalzar, 1999, p. 375), mas foi também o grupo que resistiu durante mais tempo à destruição das suas malocas e as tiveram conservadas até recentemente. Hoje, os Tuyuka, da comunidade de São Pedro, no alto Tiquié, reconstruíram o que teria sido a sua maloca tradicional.

As novas malocas não representam mais nem moradias, como antigamente, nem local de realização dos ritos de iniciação, nem local de contato com os ancestrais, ou ainda, espaços de aprender com os sábios das comunidades. São lugares de memória. É ali que fervilha novamente a alegria das festas, das danças, das bebidas, das longas assembléias.

É evidente que a violência da destruição cultural provocada pelos missionários, sob diversos aspectos – negação das línguas maternas, destruição das malocas, substituição da Religião, imposição de nomes cristãos, entre outros – abriu uma ferida profunda inscrita no psiquismo que passa de geração em geração, uma dor muitas vezes alimentada pelo silêncio. No alto Içana, na primeira Assembléia de pais de alunos da Escola Pamáali Baniwa Coripaco, quando se discutia alternativas para a educação escolar e se apresentava a pesquisa como uma das formas possíveis de organizar um currículo, um senhor bem velho se manifestou contrário, com uma imensa tristeza expressa no tom da fala e no rosto:

Foi tão difícil esquecer tudo o que era nosso, que no dizer dos padres era tudo pecado, tudo do demônio [...] nossas danças, nossos cantos, nossos mitos, nossos enfeites, nossa bebida [...] e agora vocês vêm dizer para lembrar tudo de novo, para registrar tudo isso! Não! Eu não quero pensar mais nisso! (Reprodução livre a partir de anotações da Assembléia).

Durante anos estes velhos se fecharam no silêncio, tentando esquecer a dor causada pela imposição de novas formas de vida, negando-se a transmitir aos jovens os valores culturais e religiosos que lhes foram surrupiados pela missão. A dor da perda nunca foi apagada!

A história do *Indiozinho de Taracúá* evidencia a separação que a sociedade ocidental faz entre natureza e cultura. Para as sociedades indígenas não existe essa “dualidade ontológica entre sociedade e natureza. [...] Aquilo que denominamos natureza, externa ao social, é, de certa forma, [...] parte componente da vida social” (Santos, 2001, p. 28). O avanço do processo civilizador salesiano vai destruindo os ambientes da "*cultura selvagem*": aquele indiozinho encontrava-se no estágio da natureza e vai se integrando na cultura; as malocas cedem lugar às casas, como instituição moral, familiar, deixando de ser espaços incestuosos (sem regra), quase-cultura. Tudo precisava ser civilizado.

4.4 O sistema preventivo de educação salesiana para jovens: dispositivos pedagógicos em funcionamento

Uma pesquisa de campo realizada no Rio Negro, no período de março-maio/2004, permitiu coletar, de maneira sistemática, dados referentes à demanda por ensino médio no alto e médio Rio Negro, sobre a oferta desse nível de ensino e analisar as condições da oferta, focalizando, sobretudo, os graves problemas gerados para as comunidades a partir da nuclearização da educação escolar, centralizada na cidade de São Gabriel e nos distritos missionários, tanto para o ensino médio, como também para o Ensino Fundamental (5^a a 8^a séries). Tais dados permitiram, ainda, analisar as condições de funcionamento das escolas de Ensino médio, levantar dados sobre a formação dos professores e as condições de vida dos alunos que deixam as

próprias comunidades para estudar nos centros missionários Salesianos ou na cidade de São Gabriel da Cachoeira.

Esta coleta de dados e a posterior análise provocaram um abalo quanto à minha crença anterior de que as escolas da região são 'indígenas'. Se considerarmos as etnias e o número de alunos indígenas que delas fazem parte, com certeza, a afirmação é verdadeira, mas se considerarmos os objetivos, as metas, os métodos, enfim, os currículos que orientam as ações dessas escolas, é possível chegar a outras conclusões. Uma pergunta me acompanha, inquietando-me, desde lá: Afinal, o que é uma Escola Indígena? Por isso, começo com a análise dos dispositivos pedagógicos que estão em funcionamento nessas escolas públicas, de nível fundamental e médio do município de São Gabriel da Cachoeira, a maioria sob a direção dos salesianos, cujo sistema de educação é o "Sistema Pedagógico de D. Bosco baseado no trinômio Razão – Religião – Amabilidade"⁵⁶, bastante conhecido como "Sistema Preventivo" ou "Sistema Preventivo de Educação da Juventude".

4.4.1. O poder disciplinar (do Estado) e o poder pastoral (da Igreja) no século XIX

Durante todo o processo da "invenção da sala de aula"⁵⁷ tal como a conhecemos e praticamos ainda hoje, as formas de governo das sociedades modernas tinham tudo a ver com as formas de "governo das crianças". Governo e Pedagogia caminham juntos, numa estreita analogia entre a condução da sociedade e a "condução da aprendizagem". Os principais projetos de educação, que surgiram neste período, quase todos de inspiração religiosa (Comenius, Jesuítas, La Salle...) consolidaram as práticas pedagógicas da Sociedade Moderna, entre elas a educação desenvolvida pelos salesianos que, no Rio Negro, sentem-se responsáveis por realizar a missão civilizatória do Estado brasileiro em relação aos índios dessa região (item 4.2).

⁵⁶ Ver Regimento Escolar da Diocese de São Gabriel art. 3º.

⁵⁷ A Invenção da Sala de Aula é o título de um livro de Inês Dussel e Marcelo Caruso, 2003.

O filósofo e pesquisador Delarim Martins Gomes (1991), em sua dissertação de mestrado, mostra como o poder pastoral⁵⁸ desenvolvido na e pela Igreja começou a perder o seu vigor após o século XVIII quando, a partir dessa matriz, o Estado moderno propôs uma nova forma de poder. Em ampla pesquisa nos escritos do próprio J. Bosco, por um lado, e na obra de Foucault, por outro, Gomes aprofundou-se sobre os sentidos do sistema preventivo de educação salesiana. E justifica o seu interesse: “Pela simples razão de haver sido o estofado de gestação do atual poder disciplinar, o poder pastoral já mereceria cuidadosa atenção. Além disso, se essa matriz de poder perdeu seu vigor, ainda não desapareceu” (p. 104).

Conforme Gomes, “ou a obra de J. Bosco se ajustava aos cânones da sociedade disciplinar ou desaparecia, sufocada pelo ar rarefeito de aceitação à tentativa de ser diferente” (Gomes, 1991, p. 102). O sistema de educação de J. Bosco não desapareceu, o que levou Gomes a concluir que ele se ajustou às malhas do contexto da rede do poder disciplinar, que perpassa a sociedade ocidental, desde o início do século XIX. O dispositivo que permite a manipulação das forças físicas e psíquicas, treinando e habilitando o indivíduo para obedecer e para multiplicar suas forças, tornando-o útil, é a disciplina: “Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade são os que podemos chamar as *disciplinas*” (Foucault, 1996, p. 126).

O poder pastoral é uma forma complexa e muito particular de poder que combina procedimentos que dizem respeito ao conjunto da população e outros que atingem os indivíduos de maneira a sujeitá-los e a fazê-los produzir uma *verdade sobre si mesmo*. O objetivo final é “assegurar a salvação dos indivíduos no outro mundo” (Gomes, 1991, p. 105). Derivado do poder pastoral, o poder político cuida da salvação do indivíduo aqui mesmo, neste mundo. A obra de J. Bosco propõe, em resumo, “formar bons cristãos e bons cidadãos”, daí a

⁵⁸ Poder pastoral é uma denominação dada ao poder da Igreja por Foucault.

freqüente e eficiente aliança com o poder político que sempre caracterizou o desenvolvimento dos trabalhos dos religiosos salesianos onde quer que se instalem; no rio Negro não foi diferente: vieram dispostos a “incorporar aquelas tribos à civilização brasileira e cristã” (D. Massa, 1965, p. 87, apud Alves da Silva, 1994). E como, no entendimento de J. Bosco, “o bom cristão é aquele que tem os pés na terra e a cabeça no céu” (Gomes, 1991, p. 106), o sistema preventivo articula uma série de práticas e discursos que ajudam os adolescentes e jovens, sempre tão dispersos e preocupados apenas com o momento presente, a “levantar os olhos para o alto” (Gomes, 1991, p.106), fazendo-os lembrar que estão neste mundo de passagem e que sua morada permanente é o céu.

Neste capítulo, acompanhando a trajetória da pesquisa de Gomes, tento mostrar como essa forma de educação introduzida pelos salesianos, desde o tempo dos internatos, nas comunidades indígenas do alto e médio Rio Negro, continua produzindo seus efeitos.

4.4.2. “Tocar a vida sem tocar os corpos”⁵⁹: como funciona o Sistema Preventivo

Seguindo os documentos dos salesianos sobre o Sistema Preventivo e a análise que deles faz o filósofo Delarim Gomes (1991), estão no rol das atividades praticadas nos internatos:

- as *festas religiosas*, num calendário distribuído ao longo de todo o ano, lembrando a vida dos santos, como exemplo a ser imitado, quebrando a rotina do dia-a-dia do internato e criando um clima de simpatia que predisponha os internos a ouvir as pregações.

⁵⁹ “Tocar a vida sem tocar os corpos” é o título da segunda parte da dissertação de Mestrado de Delarim Martins Gomes, *Homem: objetivação de uma sujeição*, defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, sob orientação da Prof. Dr Salma Tannus Muchail, em 1991.

- as *boas leituras*, sempre muito bem selecionadas e dirigidas de maneira a não expor os internos aos perigos da imoralidade, tantas vezes presentes nos livros; para afastar os meninos do veneno das más leituras, pois “se trata do inimigo mais terrível das casas de educação”, o próprio J. Bosco fez uma versão da Bíblia em linguagem popular; e havia outros livros da vida de meninos falecidos no Oratório e que se tornaram santos, que eram leitura obrigatória. Os padres controlavam os livros que entravam por meio de listas exatas e assinadas dos livros de cada interno.

- as *Boas-Noites* eram técnicas de se apossar da fantasia dos adolescentes na hora de se deitar: uma oração, um conselho, um exemplo a ser seguido. Nas novenas do mês de maio, os *pensamentos* e as *boas-noites* eram *florzinhas*, sempre referências à vida devota e à constante preocupação de dizer aos jovens o caminho que deviam seguir: “Filhinhos, vocês só têm uma alma; não pensem que salvarão esta alma vivendo no pecado” (J. Bosco, apud Gomes, 1991:108).

- *bilhetinhos* – Quando os superiores notavam um aluno que havia se comportado mal, colocavam debaixo do seu travesseiro um bilhetinho: “[...] e se você morrer nesta noite?” E o diretor o esperava, certo de que viria para a confissão, antes de se deitar.

Além desses gestos de contínuo rememorar das coisas do céu, o sistema preventivo tinha também a preocupação de fazer o interno viver em permanente *estado de conversão*: para chegar a esse estado, havia o *exercício da boa-morte*, acontecimento mensal que alterava a rotina de todo um dia para que o aluno assistisse a conferências, nas quais se lembrava aos ouvintes o destino eterno de cada um e que a sorte desse destino se joga nesta vida.

E uma vez ao ano, geralmente na semana santa, havia os *exercícios espirituais*: cinco dias de silêncio absoluto, com orações e reflexões. Tanto no exercício da boa-morte como nos exercícios espirituais, cada aluno devia traçar seu programa de vida e submetê-lo à apreciação do diretor espiritual.

Esse poder pastoral de salvação é relacionado diretamente à capacidade de sofrimento do educador que deve estar pronto para dar a vida pela salvação do rebanho, o que aos salesianos estava muito presente, na medida em que tinham por

convicção oferecer aos ‘índios errantes’, ‘sem pastor’, um rumo certo, uma religião, a responsabilidade do trabalho. Por isso, somente o cristão pode aplicar com êxito o sistema preventivo.

Outra faceta do poder pastoral é o enquadramento do comportamento individual para adequá-lo a um *modelo divino*, inalcançável por definição, ficando o homem sempre cativo de uma *dívida infinita* para com Deus. É o filósofo contemporâneo Gilles Deleuze (In *Abécédaire*, (2001) que mostra como o poder separa as pessoas que estão a ele submissas daquilo que elas podem fazer, restando a tristeza da incapacidade, do jamais alcançar o que se pretende. Essa é uma invenção do cristianismo. O padre inventou uma “dívida infinita para com Deus”. Nas sociedades primitivas, havia “dívidas finitas”. Para saldar as dívidas, havia as trocas. A dívida precedia a troca. Aqui, não. A pessoa está sempre devedora para com Deus e para com aquelas “bondosas pessoas” que se dedicam incansavelmente no trabalho da educação, o que não deixa de ser uma outra forma de cativo. O objetivo de se tornar “bom cristão” e “honesto cidadão” é tão amplo e difuso que dentro dele cabem todas as exigências dos superiores e somente eles têm o poder de decidir e avaliar toda e qualquer atividade do aluno; não há uma medida exata para se atingir com o *estudo*, a *piedade*, a *alegria*, mas somente eles poderão dizer “se a alegria é sadia, se o sucesso do estudante não é manifestação de soberba, se a piedade não é fingida...” (Gomes, 1991, p. 113).

Outra tradição da educação salesiana: os alunos estão sempre ocupados com longas tarefas, sempre em movimento, sempre jogando, nunca parados (nos pátios dos internatos não há bancos), aprendendo a tocar um instrumento musical a fim de que “o demônio nunca te encontre desocupado”. Toda falta dos jovens poderia ser relevada, menos aquelas relacionadas ao sexo. Essas eram motivo de expulsão.

Para se chegar ao coração mesmo do sistema preventivo, os internatos tinham toda uma organização interna de vigilância constante que, aparentemente, não agride, como o sistema repressivo, que vigia para identificar as falhas e puni-las; aqui não, a vigilância é uma espécie de assistência que coloca os jovens na “impossibilidade de cometer falhas”; nos internatos salesianos, cada aluno, ao chegar,

era discretamente designado para uma *divisão*: maiores, menores e médios. Cada divisão tinha seu lugar marcado, sempre o mesmo, seu dormitório, seu espaço no refeitório, na sala de aula, na sala de estudo, na igreja, no pátio. E cada aluno, dentro da sua divisão, devia ocupar sempre a mesma posição, a mesma carteira na sala, o mesmo lugar na mesa do refeitório, etc. Os de uma divisão eram proibidos de conversar com os outros da outra divisão. Não se podia afastar da divisão, sem avisar ao assistente. Durante 24 horas por dia o aluno estava sendo acompanhado, observado (“assistido”) pelos assistentes e vice-assistentes.

Além da divisão, havia ainda as *Companhias*, dirigidas por um religioso, mas sendo “um negócio dos alunos, nas quais eram admitidos apenas os de bom comportamento, após um longo período de prova. Todos se vigiavam nas Companhias, que tinham por objetivo dar bom exemplo. Quem “decidia” qual a melhor Companhia era sempre o superior, criando uma certa rivalidade entre elas. (Fig. 6)

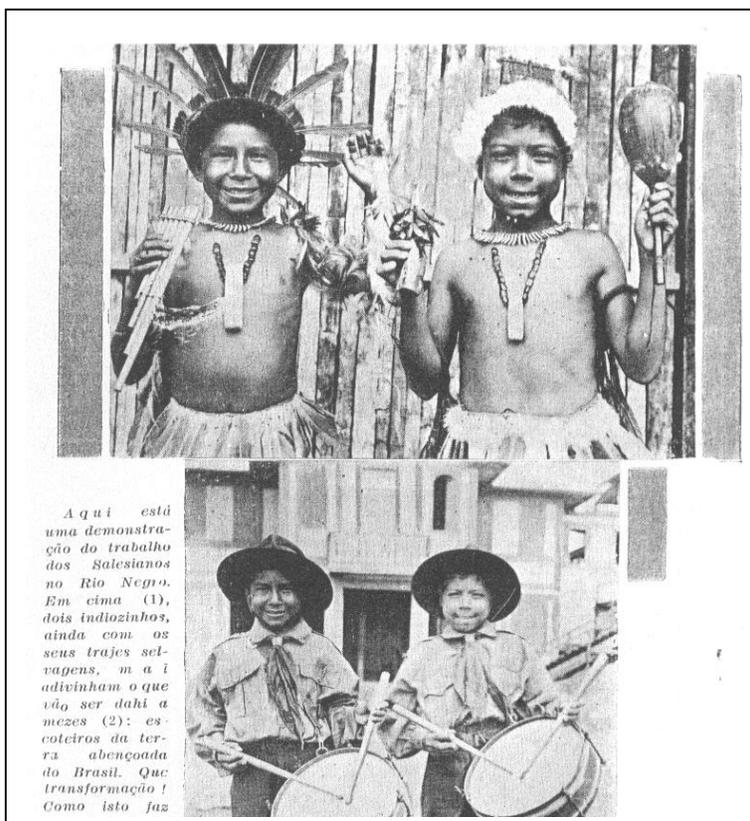


Fig. 6 – “Aqui está uma demonstração do trabalho dos Salesianos no Rio Negro. Em cima (1) dois indiozinhos ainda com seus trajes selvagens; mal adivinham o que vai ser daqui a dois meses (2): escoteiros da terra abençoada do Brasil. Que transformação! Como isto faz bem à nossa alma de brasileiros!”

Legenda transcrita da obra: Missões Salesianas do Amazonas “Pelo Rio Mar” – RJ, Ed. Mendes Junior, 1933. Cap. 6 - A Obra Salesiana no Rio Negro)

Outra forma de assistência vigiada eram os *anjos da guarda*. Um colega, de moral comprovada, era encarregado de vigiar outro de moral suspeita ou não bastante conhecida. O anjo da guarda devia brincar, estudar, jogar com esse colega, sem que ele percebesse que estava sendo observado. Quando tivesse a confiança do outro, o anjo da guarda começava, então, a corrigi-lo: não faça tal coisa, não diga tal palavra, etc.

E, por fim, o *regulamento*, um conjunto de normas – geralmente muitas! – que cria o modo uniforme segundo o qual as coisas devem ser feitas. A observância das regras produzia santos. Os regulamentos, longos e minuciosos, descreviam as funções de cada encargo, a maioria das quais exercida pelos próprios alunos: “Esta técnica realiza uma dupla imposição: impõe aos que melhor se sujeitarem, o prêmio de impor, aos colegas, os regulamentos da instituição” (Gomes, 1991, p. 117).

O poder pastoral se exercia plenamente na medida em que os superiores podiam conhecer o que se passava na cabeça das pessoas, explorar suas almas, forçando-as a revelar seus segredos mais íntimos. O mestre espiritual interrogava o aluno, obrigando-o “a falar das suas próprias motivações, do vacilar da vontade, do lampejo do pensamento, dos deleites dos sentidos” (Gomes, 1991, p.118) e ensinava-os a fazer o *exame de consciência*: “olhar para o que se é e não deveria ser, e olhar para o que deveria ser, mas ainda não se é”, a *verdade-de-si*, não de qualquer verdade, mas de uma verdade de salvação, a mesma para todos, inibindo a possibilidade de cada um fazer uma *experiência de si* diferente.

O poder pastoral interfere claramente nos processos individuais de subjetivação e o sujeito pedagógico resulta, então, da articulação entre, por um lado, “os discursos que o nomeiam” e por outro, “as práticas institucionalizadas que o capturam” (Larrosa, 1994) para torná-los “dóceis e úteis”. Caso exemplar do doloroso processo pelo qual passou o *Indiozinho de Taracúá*, analisado no item 4.5.

Como afirma Gomes, o Sistema Preventivo permite “tocar a vida, sem tocar os corpos”. É o que testemunha uma ex-aluna de colégio interno Salesiano, em discurso de comemoração⁶⁰:

Nos seus collegios não se encontra a cella disciplinar; suas mãos não se estendem nunca à bofetada que humilha; seus lábios jamais se abrem à palavra que despreza, nem o olhar vibra ameaças. Mas apoiadas sempre na razão e na religião, collocam as alumnas na impossibilidade de commetter faltas (Apud Gomes, 1991).

4.4.3. O sistema preventivo nas escolas “indígenas” do Rio Negro hoje: marcas discursivas no Regimento Escolar da Diocese de São Gabriel da Cachoeira

O sistema preventivo de educação salesiana no Rio Negro não terminou com os internatos, nos anos 80, como se poderia esperar. As onze maiores escolas da região são dirigidas, ainda hoje, pelos salesianos; nenhuma delas tem um projeto próprio de educação e todas seguem um regimento escolar – o mesmo para todas as escolas – escrito pela Diocese de São Gabriel da Cachoeira, aprovado pelos órgãos estaduais de educação do Amazonas, Conselho e Secretaria. Este regimento, no capítulo II Dos Objetivos Específicos da Escola, define no art.3º: “Para a consecução dos objetivos e fins acima propostos, seguir-se-á o Sistema Pedagógico de D. Bosco baseado no trinômio Razão – Religião – Amabilidade”.

Na página 2 do *Regimento Escolar Diocese de São Gabriel da Cachoeira* se pode ler os nomes de todas essas escolas:

Os estabelecimentos de ensino pertencentes à Diocese de São Gabriel da Cachoeira, em cuja administração estão as F.M.A. são os seguintes:

- Escola São Francisco de Sales, em Barcelos;
- Escola Santa Isabel, em Santa Isabel do Rio Negro;

⁶⁰ Festas Jubilares do XXXV aniversário da chegada das ‘irmãs missionárias’ Filhas de Maria Auxiliadora (Salesianas de D. Bosco) em Mato Grosso (1885-1920). Apud Gomes, 1991 (conservou-se a grafia original).

- Escola Nossa Senhora de Guadalupe, no Rio Maia;
- Colégio São Gabriel, em São Gabriel da Cachoeira;
- Escola Sagrado Coração de Jesus, no Distrito de Taracuá;
- Escola São Miguel, no Distrito de Iauaretê, Rio Uaupés (fronteira com a Colômbia);
- Escola pré-Escolar Enêmini no Distrito de Iauaretê, Rio Uaupés;
- Escola D. Pedro Massa, no Distrito de Pari Cachoeira, Rio Tiquié (fronteira com a Colômbia);
- Escola Nossa Senhora da Assunção, no Distrito do Içana, médio Rio Içana.

Outros estabelecimentos também pertencentes à Diocese, sob a administração dos SDB são os seguintes:

- Escola Imaculada Conceição, em Maturacá, no rio Cauaburis (fronteira com a Venezuela); (possui regimento próprio)
- Escola Sagrada Família, Marauíá, no Rio Marauíá.

Algumas marcas discursivas merecem nossa atenção: o documento no qual constam os dados acima é de 2000, portanto, atual; leva as assinaturas do Bispo da Diocese e da Irmã Superiora das Filhas de Maria Auxiliadora (F.M.A.), da Visitadoria de Santa Terezinha. Em cada página está impresso o carimbo do Conselho Estadual de Educação do Amazonas – CEEAM como um certificado de aprovação, de legitimação. Ontem, como hoje, a aliança dos salesianos com o Estado é notória. Na última página, no artigo 195, se pode ler, encerrando o documento: “Este Regimento será alterado sempre que as conveniências didático-pedagógicas ou de ordem disciplinar ou administrativa assim o indicarem, fazendo-se a devida comunicação aos órgãos competentes”.

Sem ter a pretensão de fazer uma análise exaustiva deste Regimento, quero apenas fazer algumas considerações, tomando como ponto de partida algumas marcas que chamam a atenção. Em primeiro lugar, os estabelecimentos onde funcionam as escolas pertencem à Diocese, cujo bispo é salesiano. Ainda que construídas em terra indígena, com mão-de-obra indígena, com material fornecido e

transportado pelo Estado em búfalos da FAB, tais estabelecimentos são bens da Igreja e não dos povos indígenas. Assim, afirmar que *os estabelecimentos pertencem à diocese* marca uma posição de posse, posição já definida desde o início da Missão, quando os padres se referem aos índios como *nossos índios, nossos silvícolas...* (NFB, p. 15).

A direção das escolas (que são públicas!) está, ainda hoje, nas mãos dos missionários salesianos. Conforme o mesmo Regimento, quem escolhe a direção é o bispo, com a aprovação do Estado (a eterna aliança entre a Igreja e o Estado):

- A Direção das Escolas é constituída pela Diretora e pela Vice Diretora, legalmente habilitadas.

§ 1º - A Diretora é nomeada pelo Secretário de Estado de Educação e Cultura do Amazonas, após indicação da entidade mantenedora Diocese de São Gabriel da Cachoeira na pessoa do Bispo Diocesano - que o fará por meio de da Superiora da Visitadoria Santa Teresinha, até que perdure o contrato de locação feito com a mesma.

§ 2º - A vice Diretora é escolhida pela Diretora, após consulta à comunidade educativa e nomeada pelo Secretário de Educação e Cultura do Amazonas (Regimento Escolar Diocese São Gabriel da Cachoeira/AM, Título II, cap. I, seção I, art.5º).

§ 8º - Para preenchimento, substituição, mandatos, ater-se às determinações da Entidade Mantenedora de acordo com as partes convenientes.

§ 11 – A duração do mandato tanto da diretora, como da Vice – diretora será por tempo indeterminado.

Só quem falta nas instâncias administrativas e de decisão são os povos indígenas. Mais uma vez, não se dá voz aos índios e nem são consideradas suas especificidades. Não há um espaço de comunicação direta das Organizações indígenas com o Estado: qualquer “substituição ou preenchimento de cargos serão feitos de acordo com as partes convenientes” (art.8º, p. 9), isto é, Diocese de São Gabriel e Secretaria de Educação do Estado de Amazonas. O artigo 195 confirma essa posição, tanto que, qualquer mudança no Regimento só poderá ser feita a partir de *conveniências didático-pedagógicas*, ou de *ordem disciplinar* ou

administrativa. Não se cogita, no texto do Regimento, que mudanças poderiam ser feitas a partir de um esforço de atendimento às diferenças dos povos em questão, mas unicamente se prevê possibilidades de mudanças na ordem da escola em si. Aquela certeza inicial de saber exatamente o que ensinar para os índios continua sendo o alimento das práticas pedagógicas atuais, e lembra discursos mais antigos, dos Jesuítas, nos idos de 1550, quando o Padre Manoel da Nóbrega escreve a seu velho Mestre de Coimbra, Dr. Martin Azpilcueta Navarro: “Acá pocas letras bastan, porque todo es papel blanco”⁶¹. E Gambini comenta que “os Jesuítas encontraram o ‘papel em branco’ no qual tanto desejavam escrever sua verdade. Esse papel era a alma indígena” (2000, p. 60).

A educação escolar pública, em São Gabriel e nos distritos missionários, desde a sua implantação (1970), em convênio firmado entre a então Prelazia do Rio Negro (hoje Diocese de São Gabriel da Cachoeira) e a Secretaria de Estado de Educação e Cultura do Amazonas (SEDUC/AM), não tem sido *pensada pelos índios*, está sendo feita *para os índios*, o que leva a imprimir os objetivos da outra sociedade! E uma educação escolar pensada por outra sociedade tende a enfraquecer a raiz de um povo, o seu lado espiritual, a sua língua, a sua cultura, o seu jeito de pensar, o seu jeito de ver o mundo... Os salesianos mostram uma grande preocupação com a religião, um dos três pilares do sistema preventivo; o ensino religioso ocupa um grande espaço no regimento: os artigos 38 a 43 se destinam a descrever com detalhes a “constituição, atribuições e funcionamento do serviço de Pastoral Escolar”, cuja preocupação é dinamizar “o anúncio explícito e implícito da mensagem cristã” (p. 15). Funcionando ordinariamente em horário escolar (art. 43), o Serviço de Pastoral Escolar “é exercido em consonância com os Documentos emanados pela Igreja, seguindo as orientações pastorais da Diocese quanto ao planejamento, execução e avaliação” (art. 42).

⁶¹ Carta de Nóbrega a Martin Azpilcueta Navarro, da Bahia, em 10 de agosto de 1549, citado por Gambini, 2000, p. 60.

Segundo Foucault (1996), uma das formas de institucionalizar a dominação são os dispositivos de poder, e os salesianos usam o poder pastoral, nas palavras de Weisshaupt (2004), como no antigo Egito, onde “o Rei-pastor é alguém que, não apenas manda e é obedecido (rei), mas também aquele que cria, toma conta e guia um rebanho (pastor)”⁶²; a Bíblia se apropriou dessa figura e mostra o Bom Pastor como aquele que arrisca a vida pelo seu rebanho. E é desse lugar de pastor que os salesianos se representam, na sua relação com os índios. Enquanto a Igreja assume esse papel, o Estado lava as mãos. Fica quase completamente ausente, delegando responsabilidades aos missionários, considerando-os como mediadores.

A separação entre a Igreja e o Estado está configurada na Constituição Federal/88, no artigo 19: “É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios: 1. estabelecer cultos religiosos, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relação de dependência ou aliança. Ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público”. Está garantido aí o caráter leigo do Estado, totalmente desrespeitado nas escolas públicas de São Gabriel dirigidas pelos missionários. Como lembra Orlandi (1987) o sujeito-religioso é marcado pela obediência e pela submissão, “o discurso divino – eterno, já-sempre-lá – se realiza no sujeito pela sua total adesão” (p. 35), a religião acabou sendo uma forma de controlar a ‘violência’, os ‘instintos rebeldes’ que os salesianos viam nos índios (item 4.3, neste capítulo). ‘Converter’ e ‘pacificar’ eram as duas ações perfeitamente coordenadas que atendiam aos objetivos do processo civilizatório. Esse tipo de educação tem produzido efeitos que, de alguma forma, emperram a luta do Movimento Indígena na construção de uma escola pensada e dirigida por índios.

Mesmo entre os projetos alternativos, que fizeram uma ruptura com os modelos impostos, com frequência, os grupos que estão propondo e discutindo uma nova forma de educação escolar são apanhados nas malhas ideológicas

⁶² Jean Robert Weisshaupt, “Poder, Instituição e Governamentalidade – Um paradigma do Serviço Social”, comunicação feita no Seminário Internacional Michel Foucault, setembro de 2004.

veiculadas pela interação de duas gramáticas recorrentes e quase sempre entrelaçadas, a “Gramática da Escola” e a “Gramática da Política”⁶³. Até porque não há como dizer o momento atual a não ser pelo uso da língua pedagógica que veio junto com a educação colonizadora (missionária). O universo simbólico no qual se inscrevem os novos esforços de tomar nas próprias mãos o processo de educação escolar não é outro senão o de práticas significativas já previamente constituídas: “Se a gramática da escola impregna o cotidiano escolar e tolhe a adoção de ações alternativas, a gramática da política naturaliza comportamentos e atitudes nas esferas de poder [...] e preserva estilos ‘consensuais’ de atuação” (Bueno, 2000, p. 29). (grifos da autora)

No I Seminário sobre o Ensino Médio, em São Gabriel da Cachoeira (março de 2004), foi discutido e acertado que os índios pegariam a direção das escolas; logo após, ao chegar nos centros missionários, aprovaram em assembléia, que a gestão sim deveria ser feita pelos índios, mas só dentro de um ou dois anos. Motivo: “Não temos experiência [...] Não estamos preparados”. Efeito produzido pelo medo que paralisa, constituído pela educação para a docilidade, para a obediência e submissão. As irmãs, atuais diretoras, mostram-se preocupadas porque *os índios não vão saber se virar nas malhas da burocracia*. Ou seja, protege-os (ainda!) com cuidados maternos. Dessa forma, no gesto mesmo de resistência se verifica o atravessamento das marcas constitutivas.

Os povos Baniwa e Coripaco decidiram por uma educação escolar voltada para os interesses das comunidades e levaram alguns anos discutindo, em grandes assembléias, os rumos que dariam ao seu projeto, até dar forma a uma proposta. Selecionaram e prepararam os professores, todos da própria etnia; escolheram as formas de gestão; definiram um calendário, o local de funcionamento da escola, optaram por métodos e processos de ensino adequados

⁶³ “Gramática da Política” é uma expressão criada pela autora de *Políticas atuais para o Ensino médio*, Maria Sylvania Simões Bueno (2000), inspirada na idéia de “Gramática da Escola”, formulada por David Tyack e Larry Cuban (1995), citados pela autora.

aos seus objetivos⁶⁴. Todos esses movimentos apontam para a construção de uma escola nova, participativa, tranqüila, onde as crianças e jovens fossem ouvidos e a disciplina não fosse um problema. Porém, quando se sentaram para pensar o cotidiano da escola, os professores, reunidos uma semana antes da chegadas dos primeiros alunos, produziram, como primeiro passo, uma lista de regras e regulamentos, com previsão de sanções para certas faltas previsíveis. Tudo como no internato, onde a maioria tinha estudado. Descreveram, por exemplo, o papel de uma professora líder (*napidzawaro*), que assim ficou definido: “orientar os alunos sobre as regras; chamar a atenção dos alunos; corrigir o aluno; levar ao conhecimento dos coordenadores (*eenawinai*) a situação dos alunos; fazer cumprir horário e tarefa; verificar a limpeza do alojamento e a higiene de cada aluno”.

É o imaginário dos antigos internatos atuando como força constitutiva de ações que, certamente, não seriam necessárias, numa pequena escola, para onde os alunos vão por livre vontade. Mas o sistema preventivo indica que é preciso um *regulamento*, onde os termos mais comuns são: *respeitar os seus colegas, professor e funcionários; não mexer nas coisas dos outros; não mentir; zelar pelo patrimônio da escola; corrigir, fica extremamente proibido a entrada de bebidas alcoólicas e de fumo, etc.* Mesmo sem terem chegado os alunos da Escola Pamaáli, já há, por parte dos professores e coordenadores, todo um imaginário a respeito do que pode/vai acontecer, das faltas que podem/vão cometer e é preciso, portanto, *prevenir*. É o sistema preventivo produzindo seus efeitos⁶⁵.

Há, portanto, uma memória discursiva, constituída pelo modelo de educação, que interpela os sujeitos índios a se colocarem na posição de incompetentes, de incapazes, de impotentes para gerir seus projetos. Os sentidos de humanização instalados pelo *mito salesiano*, que descreve a transformação do

⁶⁴ No capítulo V trataremos deste projeto da Escola Pamaáli Baniwa e Coripaco

⁶⁵ Esse regulamento não vigorou na Escola Pamaáli, pois logo se percebeu que ele não cabia naquele tipo de escola. As regras de bem-viver coletivamente foram sendo construídas no cotidiano.

selvagem em civilizado – *do estado de natureza ao estado de cultura* pela dominação – são efeitos que se reproduzem sobre os povos indígenas quando são interpelados pelo lugar da constitutividade, efeitos de captura que os aprisiona até mesmo quando ensaiam movimentos de resistência.

Seria necessário um grande esforço teórico e crítico para desnaturalizar as evidências produzidas discursivamente, seja pelo colonizador, seja pelo colonizado (Mariani, 2004, p. 25); caso contrário, todos os esforços despendidos no sentido de produzir uma educação escolar voltada para a realidade e para atender aos interesses reais de comunidades concretas vão inscrever-se novamente, sem que isso seja percebido pelos novos atores/educadores, nos velhos modelos de escola “como deve ser”.

Uma outra marca discursiva aparece, ainda, na estrutura do Regimento Escolar da Diocese de São Gabriel da Cachoeira, que é algo um tanto surpreendente: depois de descrever todo o funcionamento da educação básica: educação infantil, educação especial, ensino fundamental, ensino médio, educação profissional (que na prática não é mais oferecido), educação de jovens e adultos – a mesma estrutura para qualquer escola do sistema nacional – há uma seção especial intitulada *Da Educação Indígena*, cujos artigos são reproduzidos a seguir:

Art. 76 – A Educação Indígena visa proporcionar os meios para conservar e desenvolver a memória histórica de seu povo, suas tradições e língua por meio de do ensino formal ou informal.

Art. 77 – Os Estabelecimentos de Ensino, com 99% de clientela indígena e o quadro de Professores na sua quase totalidade indígena adotarão a forma de ensino diferenciada, como resposta à demanda da comunidade educativa aí existente, levando em consideração as características próprias das etnias presentes em cada localidade.

Art. 78 – A forma diferenciada de educação vem apresentada na proposta curricular.

Art. 79 – As Escolas, de acordo com os objetivos previstos nos Planos Nacionais de Educação relativos à Educação Indígena têm como finalidade:

- a) Fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada etnia indígena;
- b) Manter programas de formação profissional especializados de pessoal, destinados à educação escolar nas comunidades indígenas;
- c) Desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades buscando

fazer uma educação diferenciada de acordo com as exigências da clientela a ser atendida.

O que se nota, na leitura desses artigos, é uma enorme contradição, um simulacro, na medida em que toda a estrutura de ensino, a coordenação pedagógica e os serviços pedagógicos complementares já vêm descritos nos artigos anteriores, focalizando o suporte para todas as ações no Sistema Preventivo de D. Bosco e marcando a presença salesiana como algo imprescindível, apagando-se completamente qualquer participação das próprias sociedades indígenas nesse processo e ignorando seus representantes. Para a coordenação do trabalho pedagógico, o Regimento exige formação especificamente salesiana:

“Art. 31. O Serviço de Coordenação Pedagógica é constituído por um membro da Comunidade Educativa devidamente habilitado, de acordo com o Sistema Preventivo Salesiano, sendo responsável pelo acompanhamento do aluno no seu dia a dia.” (Capítulo III, Seção III)

E o Capítulo II, Seção I, que fala Dos Serviços Pedagógicos Complementares, enumerando-os (biblioteca, presença salesiana, aperfeiçoamento do pessoal docente e administrativo, serviço de monitoria), dedica três artigos para deixar claro que todo o trabalho pedagógico é da competência de quem entende de Sistema Preventivo, ou seja, é da competência dos missionários e que se trata de ‘Escolas salesianas’:

Art. 50. A “**Presença Salesiana**” é característica fundamental das escolas salesianas, alma do **SISTEMA PREVENTIVO** de Dom Bosco.

Art. 51. Este Serviço é realizado por uma Equipe de FMA (Filhas de Maria Auxiliadora) sob a coordenação da Diretora da Comunidade, procurando atuar no espírito do Sistema Preventivo de D. Bosco.

Art. 52. Compete a cada FMA manter o relacionamento interpessoal constante e contínuo com os educandos para orientá-los e acompanhá-los no processo educativo de crescimento e amadurecimento humano-cristão.

§ 1º A “**presença salesiana**” é uma presença estimuladora, animadora e religiosa, libertadora de **forças interiores** dos jovens.

§ 2º Esta **Presença** se exprime nas relações interpessoais, radicadas em uma fundamental confiança nos jovens e se apóia no trinômio “**razão, religião e amor**”. (Com exceção de escolas salesianas que eu sublinhei, os outros grifos todos aparecem no Regimento).

Este artigo 50 do regimento e os dois seguintes não deixam nenhuma dúvida: as escolas são salesianas! Assim, quando, nos artigos 76-79

(anteriormente citados) se falar em *Educação Indígena*, forma diferenciada de educação, fortalecimento de práticas socioculturais e da língua materna de cada etnia (art. 79), já está previamente assegurado do que se trata: educação indígena, desde que dirigida pelos salesianos. Na verdade, a inserção desses artigos (76-79) sobre Educação Indígena são diferentes formulações do mesmo discurso: “pela linguagem, pelo funcionamento da língua na história, pelas evidências produzidas pelo discurso, podemos compreender [...] os efeitos contraditórios e paradoxais dessas evidências nos processos de identificação/subjetivação político-ideológica” (Zoppi-Fontana, 2004, p. 25).

Zoppi-Fontana (2004) comentando Pêcheux ([1978], 1983) mostra como a reprodução capitalista (os salesianos se fazem mediadores entre os índios e um Estado capitalista) se adapta, se transforma, se reorganiza⁶⁶, continuamente, em múltiplas lutas de deslocamento ideológico.

Quando, na pesquisa de campo, li o artigo nº 78 do regimento, afirmando que a forma diferenciada de educação viria apresentada na proposta curricular, fui atrás das propostas curriculares, em cada escola: não havia nenhuma proposta diferenciada, a não ser o acréscimo de duas ou três disciplinas na grade curricular do Estado do Amazonas, sempre as mesmas em todas as escolas: línguas indígenas, arte indígena, agricultura indígena. Um acréscimo pró-forma, que só pode ter o sentido de simulacro. Na prática não funciona.

Cito um exemplo na área da lingüística que mereceria uma atenção muito especial e não tem, nas escolas dirigidas pelos salesianos, praticamente nenhum investimento nesse sentido, embora a disciplina esteja nos currículos, como já vimos. Em primeiro lugar, ensina-se apenas o Tukano, em escolas que têm alunos de até 20 etnias diferentes; é uma disciplina quase figurativa; fazendo uma comparação, poder-se-ia dizer que é como língua estrangeira oferecida nas

⁶⁶ No capítulo V veremos como a natureza paradoxal dessas realidades complexas se manifesta também nos movimentos de resistência, quando os discursos dos índios são atravessados por discursos outros.

escolas públicas do País, consta do currículo, o aluno faz, mas não há uma expectativa de aprendizagem real. É o que sugere a fala de um participante do I Seminário, que fez um curso em nível médio, em cujo currículo constava sua própria língua: *“Eu sou Tukano e me sinto analfabeto na minha língua. Não adianta ensino bilíngüe se você lê, escreve e fala só em português e em Tukano não sabe nada! [...] Vivemos de duas maneiras: índio por natureza e branco por condição”* (Relatório I Seminário, 2004).

Tive ocasião de dialogar com os alunos das principais escolas dirigidas pelos salesianos. A expressão amarga de um aluno de lauretê, ao ser perguntado sobre o que espera conseguir com o Ensino Médio, mostra a decepção no final de um curso que não lhes deixa muitas alternativas: *“Não posso responder, porque o que eu podia aprender já estou aprendendo e no final, já tô me formando e depois disto vou tentar seguir carreira no Exército. **Por que vocês não vieram perguntar isso antes?!!!**”* (grifo do aluno)

Em lauretê, esperei a volta de uma turma de alunos que estavam fazendo a disciplina “Agricultura Indígena”. Perguntei o que estavam produzindo: *“Nada”!* Foi a única e pronta resposta. Insisti: Mas vocês não estavam na aula de Agricultura Indígena? *“Sim, mas a gente só limpa o redor da escola”.*

Mudança em educação não significa cadastrar a escola como *“indígena”*; aumentar algumas disciplinas na Parte Diversificada da Grade Curricular da SEDUC. Em termos de mudança real essa postura tem se revelado um esforço inútil, porque o difícil não é fazer essas trocas ou acréscimos, o difícil é romper com as formas de ensino, com os métodos e conteúdos fixados historicamente. Difícil é encarar as possibilidades de mexer na estrutura mesma da educação, incluindo aí os objetivos, os calendários, as formas de organização das turmas e de progressão, as formas de avaliação e de registro. Difícil é produzir o material de apoio necessário para alcançar os objetivos previstos, adquirir acervo significativo para as bibliotecas, publicar, dar formação continuada aos professores indígenas. Enfim, discutir um novo conceito de educação escolar.

As Instituições salesianas da região, tanto as de Ensino Fundamental quanto as de Ensino Médio, ainda acreditam nas vantagens do sistema preventivo sobre outros métodos e processos pedagógicos (Gomes, 1991, p.147). O regimento confirma essa posição (art.2º, p. 7).

Hoje, essas escolas até inovam, em alguns aspectos, mas “repetem discursos que animaram as campanhas de outrora” (Certeau, 1995, p. 133) e os religiosos, mantendo regimentos escritos pela Igreja, acreditam que possuem valores para distribuir. Novamente, o Regimento Escolar da Diocese confirma. E, por isso, os missionários insistem em manter-se na gestão das Escolas “indígenas”, apesar da insistência com que, hoje, as Organizações do Rio Negro se propõem assumir as próprias escolas, cumprindo a legislação da educação escolar indígena do pós-88, fazendo da escola um espaço possível também de pensar e de realizar os seus projetos de sustentabilidade. Essa posição, entretanto, não impede a existência de tensões entre os próprios índios, por causa de formações discursivas diferentes que se embatem entre os membros de uma mesma comunidade.

A demanda por educação escolar, na verdade, deve ser entendida como algo bastante complexo, diversificado. Devendo incluir a formação continuada dos que já fizeram um curso sem sentido para si, dos que não estudaram, mas gostariam de ter estudado. Incluir rupturas, desestabilização do modelo imposto pela sociedade moderna, tornando-se um empreendimento de produzir conhecimento real para responder perguntas também reais de alunos e comunidades de verdade, históricos, situados, ampliando a possibilidade de vida plena no presente concreto, mais do que num futuro sonhado fora de qualquer projeto possível.

Há muitos gestos de resistência em matéria de educação escolar no Rio Negro, que merecem ser estudados e apoiados. Gestos de povos e grupos que tomaram essa empreitada em suas mãos coletivas e estão produzindo uma escola viva, alegre, sem culpa, sem perda de tempo, provocando nos alunos

novas experiências-de-si, sem lhes capturar as forças internas e fazendo crescer a sua potência de vida: Escola Indígena Utapinoona Tuyuka, Escola Pamáli Baniwa e Coripaco. A seguir, no capítulo V, apresentarei algumas dessas experiências, carregadas de sentido (e de tensões também) e provocadoras de mudança.

V. A Resistência: a luta por “autonomia” para a construção da educação escolar indígena – um processo em andamento

“Nós também temos uma história!”

(Assembléia na Escola de Assunção do Içana)

Pontos de resistência estão presentes em toda a rede de poder.

Portanto, não existe, em relação ao poder,

um lugar da grande Recusa – alma da grande revolta,

foco de todas as rebeliões [...]. Mas, sim, resistências no plural,

[...]: possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas,

selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas,

irreconciliáveis, prontas ao compromisso.

(Michel Foucault, 1997)

O processo salesiano de educação escolar, que no Rio Negro já dura quase um século, estruturou-se basicamente no esforço da negação das culturas locais e na imposição de uma racionalidade européia e cristã. Contudo, considerando todas as perdas que essa postura colonialista trouxe consigo, não se pode falar de uma captura definitiva das subjetividades indígenas locais, pois onde há poder e dominação há resistência; embora não exista o foco de uma grande rebelião em relação ao poder, existem focos múltiplos, solitários, improváveis, coletivos! Inúmeros focos que só podem existir no interior de um campo estratégico que são as relações de poder. Como o poder, a resistência também opera, mesmo que de maneira difusa. E, ainda, como o poder é ‘produtivo’, a resistência também o é: quanto mais opressão, maior criatividade na maneira de fazer frente a esse poder: o mesmo movimento que produz a dominação produz também a resistência a ela (Deleuze, 1998).

Neste capítulo, vamos trazer alguns ecos dessa difusa resistência que, teimosamente, vai acontecendo no cotidiano das comunidades e nas estratégias

das organizações, não como gestos isolados, mas como resultado do movimento indígena nacional e, em particular, do movimento de professores indígenas dos estados do Amazonas, Roraima e Acre, organizado em forma de Comissões, a partir de 1988. O movimento se firmou no Amazonas e Roraima com a sigla COPIAR: Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima. Em São Gabriel da Cachoeira o movimento indígena se vê representado e coeso através da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN).

Fazendo parte desse movimento de resistência é preciso lembrar o papel marcante que ONGs (como Instituto Socioambiental/ISA, Saúde Sem Limites/SSL, entre outros) tiveram/têm junto às organizações locais, seja como ‘parceiros’, seja como assessores, na estruturação de programas de educação escolar indígena, cujas experiências apontam para a formulação não só de políticas de educação locais, como também têm influenciado na definição de políticas nacionais de educação escolar indígena, a despeito da pouca vontade política do Estado brasileiro de contar com essa participação. Ideologicamente coerente com as formações discursivas de obediência e submissão, que alimentam a educação missionária, o Estado ainda prefere manter estreitas relações com a Igreja, em São Gabriel da Cachoeira, ao invés de tratar das questões pertinentes aos índios diretamente com suas organizações. “As *‘parcerias’*, pondera Higino Tenório, coordenador político-pedagógico da Escola Utapinozona Tuyuka, “*são espaços que estamos aprendendo a usar*” (Apud Cabalzar, F.D., 2006, p. 205) Conforme escreve a antropóloga Flora Dias Cabalzar, assessora dessa Escola, “Higino reconhece que as iniciativas promovidas pelas comunidades podem partir de trabalhos conjuntos, em espaços administrados por atores indígenas, ao lado de parceiros que se envolvem e os respeitam” (Cabalzar, F.D., 2006, p. 250).

Para o corpus que serviu de base para este capítulo visitei os arquivos da FOIRN, em São Gabriel da Cachoeira, do ISA, em São Paulo e em São Gabriel; estudei os Projetos Político Pedagógicos das Escolas Indígenas

Utapiñoþona Tuyuka, do Alto Tiquié, e da Escola Pamáli Baniwa Coripaco, do Alto Rio Içana. Ainda, para a montagem do corpus, servi-me de situações de que participei, como assessora, tais como oficinas de formação de professores nessas duas calhas de rio. Também contribuíram para as observações e análises os trabalhos que realizei como membro da equipe de pesquisadores do MEC para a elaboração de Diagnóstico da Escolarização em Nível Médio dos Povos Indígenas do Brasil, tendo feito, nesse projeto, a parte da pesquisa relativa ao Alto e Médio Rio Negro⁶⁷. Nessas condições, passei em todas as turmas de alunos da Escola Baniwa Coripaco, no Alto Rio Içana, ouvindo os debates e perspectivas para a continuidade dos estudos em nível médio; ouvi as lideranças da Organização Indígena da Bacia do Içana (OIBI) que, por primeiro, traçaram objetivos e estratégias para a educação básica de seu povo. Participei de assembléias de pais, de alunos e de professores nos centros missionários de Iauaretê, Taracú, Pari Cachoeira e Assunção do Içana, entre março e abril de 2004.

Na Escola Utapiñoþona, participei de um dia todo de reunião, na qual as comunidades Tuyuka faziam avaliação da educação escolar do ano anterior e discutiam os encaminhamentos da escola. Sem possibilidade de acompanhar os debates, em língua tuyuka, mantive conversas informais com alunos, pais e mães, nos intervalos e, no dia seguinte, o coordenador da escola e os professores fizeram a gentileza de me dar uma manhã de atenção, discorrendo sobre as finalidades da educação, de um modo geral e do Ensino Médio, em particular. Outras informações (e muitas histórias) preencheram os três longos dias de viagem, subindo os rios Uaupés e Tiquié, de São Gabriel até Pari Cachoeira, com o coordenador da Escola Utapiñoþona, prof. Higino Tenório Pimental; com o Presidente da Associação (ATRIART), Sr. Fernando e com o piloto do barco, Sr. Durvalino, todos eles ex-alunos dos internatos salesianos e hoje líderes em suas comunidades, no caso dos dois primeiros; o terceiro, o piloto Durvalino é um senhor da etnia Dessana que escreve os mitos do seu povo e já tem livro publicado sobre o assunto. Em cada comunidade em que parávamos para

⁶⁷ Projeto 914BRA1086 Diversidade na Universidade , parceria MEC/UNESCO, março de 2004.

pernoitar, tínhamos oportunidade de ouvir pais, lideranças, jovens, professores que fizeram o magistério específico⁶⁸; em comunidades, como a São José II, que têm ousado ‘transgredir’ o sistema de educação municipal, buscando implantar processos próprios de ensino na sua pequena escola. Conheci e entrevistei a professora Tereza Monteiro Socot, cuja história eu já tinha escutado durante a viagem, a única professora da etnia hupda que cursou o magistério específico e que, nesse ano de 2004, a Secretaria de Educação de São Gabriel havia substituído na escola de sua comunidade por um professor Tukano, que não fala hupda, para dar aulas para crianças que não falam nem português e nem tukano. O motivo alegado para troca foi que a professora não pudera fazer o concurso do município: estava nos dias de dar à luz e era tempo de seca, com o Rio Tiquié apresentando dificuldades de navegação.

De todas essas viagens e histórias da vida real, busco, neste capítulo, analisar as condições de produção dos sentidos de “indígena” para os índios do Alto Rio Negro, quando se referem a “escola indígena”, “professor indígena”, “cultura indígena”. Tomo, para análise, gestos esparsos daqui e dali, debates em assembléias de lideranças, professores e alunos das escolas dos Centros Missionários e de outras escolas, nas comunidades. Detenho-me mais longamente nos discursos oficiais da FOIRN, em particular uma “Carta Aberta” que circulou na região, em dezembro de 2005; em duas experiências-piloto, a da Escola Indígena Utapinozona Tuyuka e a da Escola Pamáli Baniwa Coripaco.

⁶⁸ O Curso de Magistério Específico que ficou mais conhecido como “Magistério Indígena”, realizou-se em São Gabriel da Cachoeira, a partir da gestão de Gersem Baniwa na Secretaria de Educação do município. Este Curso marcou um período fértil de grandes debates sobre Educação Escolar Indígena em toda a região.

5.1 Nas bordas da memória: repetições, rupturas e deslocamentos de sentido

Analisando discursos de professores, alunos e pais a respeito do que esperam da Educação Escolar, em suas comunidades, pude perceber como, na conjuntura educacional atual, bastante convulsionada no Rio Negro, se explica o funcionamento híbrido de gestos de resistência, onde a transgressão, a docilidade, a ousadia e a submissão se misturam e se alternam, sem que nenhuma dessas atitudes faça diminuir a força de transformação que, gradativamente, vem operando rupturas na formação discursiva dominante no local que, mesmo assim, segue produzindo efeitos. Separo as falas por distritos e comunidades, o que já significa uma interpretação, na medida em que as propostas se inscrevem em diferentes lugares de significação; os dados empíricos necessitam ser tratados *como fatos discursivos* (Payer, 2005, p.47). É o que virá a seguir.

Os sentidos se constroem, produzidos por uma memória discursiva estratificada em formulações anônimas, por vezes até esquecidas, que circulam e produzem novos discursos, construindo uma história de sentidos e dando aos sujeitos a ilusão de serem a origem do que dizem. Na verdade, “o sujeito do discurso, se [por um lado] determina o que diz, [por outro] é determinado pela exterioridade na sua relação com os sentidos” (Orlandi, 1999, p. 50). Essa rede discursiva tecida por múltiplos fios precisa ser lida e entendida através da sua historicidade. É na história dos sujeitos e das instituições que será possível identificar o movimento dos sentidos, a sua dolorosa e inquieta incompletude, o ir-e-vir marcado, quase sempre, pela falta, as relações que se estabelecem do sujeito com os objetos do mundo. E, por fim, o possível: “Essa incompletude atesta a abertura para o simbólico, pois a falta é também o lugar do possível” (Orlandi, 1999, p. 52). Essa natural incompletude que caracteriza o sujeito, os sentidos e a linguagem provoca deslocamentos na *rede de significação* que se apresentam como “repetição” (sujeito não flui, pois é pego pelos lugares já estabelecidos ‘como deve ser’) ou “ruptura” aos sentidos estabilizados (Orlandi, 1999, p. 54). Porém, nem toda repetição é estagnada. Orlandi aponta a “repetição histórica” como aquela que se desloca e o movimento permite historicizar o

dizer; e o sujeito, então, trabalha com a falta, a falha, o equívoco e irrompe no já estabelecido. É possível acompanhar esse movimento dos sentidos nos discursos sobre educação escolar indígena nos distritos missionários.

5.1.1. Centro Missionário de Iauaretê: entre o sonho do emprego e de viver na cidade e a volta às comunidades

No centro missionário de Iauaretê, na Escola São Miguel, li relatos escritos de 90 alunos das últimas séries do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. São alunos que vieram de 37 diferentes comunidades, mas que já estão estabelecidos nesse pequeno centro urbano e raramente voltam às comunidades de origem; geralmente, apenas os pais voltam “para capinar a roça e torrar farinha”⁶⁹. A Escola é dirigida por uma religiosa salesiana e segue o Regimento Escolar da Diocese de São Gabriel.

Entre esses alunos, a primeira e mais freqüente resposta à pergunta sobre os motivos para cursar o Ensino Médio foi:

1. *“Quero fazer o Ensino Médio para conseguir um emprego bom, seguro e ganhar dinheiro”.*

Depois as respostas foram variando:

2. *“para o meu futuro”, “para passar no vestibular e fazer uma faculdade”, “para fazer Direito”, “para ser uma médica do Exército”, “para ser dentista da Força Aérea”, “para ganhar dinheiro e um carro”, “para conseguir outras coisas boas para meu futuro”, “para ter uma vida nova”, “para aprender coisa difícil”, “para ser jornalista e ginasta”, “para ser diretora”, “para ser secretária da Escola São Miguel”, “para vencer o meu mundo de ilusão”, “para ter bom trabalho e alto grau de estudo”, “para ser professor”, “ter um conhecimento geral do mundo, uma vida boa, garantir o sustento da minha família”, “quero conseguir uma profissão como um doutor”, “para fazer um curso superior, como faculdade de matemática, e que eu possa ser alguma coisa no futuro e conseguir o que eu quero*

⁶⁹ Dos relatos escritos dos alunos.

ser”, “quero ser mecânico para ajudar as pessoas da minha comunidade”, “para ir em frente e ter vida melhor”, “para trabalhar nas comunidades na área de saúde porque a gente vê que falta muito isso”, “para ajudar o meu distrito de Iauaretê”, “eu quero conseguir o Ensino Médio para governar o meu país que é o Brasil”. “Eu gostaria de aprender a enfermagem ou talvez ser um professor, Deus que decide”.

3. *“Quero fazer o Ensino Médio para aprender as coisas que não sabemos mais: conhecer as plantas que curam, fazer canoa, fazer farinha, pescar, fazer roça, sabendo quais os plantios mais adequados para cada tipo de terra, etc. Não é só pensar um ensino médio para sair daqui, mas para ficar bem aqui. Abrir nossa cabeça com idéias novas”.*

Para organizar, ainda que de modo bem simplificado, os dizeres dos alunos de Iauaretê em relação à expectativa sobre a educação escolar e traçar um quadro das posições-sujeito que se apresentam no corpus acima, será preciso referir à memória discursiva, isto é, ao interdiscurso, que garante todo dizer. Procurar compreender como se produzem “os sentidos que se dão por evidentes e definidos”, como se deslocam, como se contradizem, sabendo que “o sujeito não é fonte e responsável do sentido que produz”, embora a análise de discurso o considere como “parte desse processo de produção. [...] Na sua relação com a realidade natural e social, [o homem] não pode não significar” (Orlandi, 1990, p. 17, p. 29 e p. 36). Daí a injunção à interpretação sempre presente.

Nos discursos acima, é possível perceber que os sentidos nascem da relação dos sujeitos com as *regiões* de significação, isto é, com os espaços do interdiscurso, que põem em relevo a forma de os sujeitos se situarem no mundo, entre os múltiplos sentidos. Pode-se observar diferentes “modos de relação entre os sentidos instalados nas (e pelas) diferentes formações discursivas” (Payer, 1995, p. 62) entre os alunos de Iauaretê para quem a educação escolar (Ensino Médio):

- a) vai ajudar a *passar no vestibular* e conseguir *entrar numa faculdade*;
- b) vai ajudar, no futuro, a realizar o sonho de *ter uma profissão, ganhar dinheiro e viver bem*;
- c) *vai ajudar a permanecer* na comunidade e a *aprender a fazer as coisas da própria cultura que as pessoas já não sabem mais*.

Lasmar (2005) discute, em profundidade, no contexto etnográfico do Alto Rio Negro, o sentido dos processos de *migração para as cidades* ou para os *distritos*, o sonho de *inserção no mercado de trabalho*, a ansiedade por *escolarização*, os *casamentos com brancos*. Para a antropóloga Lasmar, esses são todos processos associados, cujos sentidos podem ser entendidos

individualmente e em conjunto, a partir de um mesmo esquema de representação, cujos pólos, ou limites, são dados pela oposição entre 'índio' e 'branco'. Essa oposição encontra um referente sócio-espacial nos termos 'comunidade e cidade', que representam dois modos distintos de existência, o primeiro associado ao mundo dos índios, e o segundo, ao mundo dos brancos. [...] Mas o importante é que o esquema não se reduz a uma oposição de seus pólos ou limites. Ele se constitui de um conjunto de posições escalares [...]. (2005, p. 147).

Essa explicação de Lasmar ajuda a entender as diferentes posições-sujeito representadas nos discursos dos alunos de Iauaretê, um distrito que, cada dia mais, tem as características da vida na cidade. Produzindo efeitos na constituição dos sentidos e dos sujeitos estão também os discursos salesianos sobre a importância da educação escolar, a formação profissional (profissões de 'branco') que eram oferecidas nos internatos, todas elas incentivando a saída para as cidades (Manaus, São Gabriel da Cachoeira) onde era possível arrumar emprego, ganhar dinheiro e integrar-se, assim, à sociedade nacional, tendo, enfim, uma "vida boa".

O esquema representativo dos discursos deixa entrever as diferentes formações discursivas que estão produzindo sentido entre os alunos de Iauaretê: no grupo a) aparece uma tendência à competitividade – característica da Educação Moderna – manifestada na busca do *alto grau de estudo, de fazer um curso superior, ser um doutor... Aprender coisa difícil...* Completar os estudos não pode ser considerado apenas como o resultado de anos de incentivo dos missionários nos internatos, repetindo que "para ser alguém na vida" era preciso estudar. Lasmar discute esse aspecto e afirma que "é preciso levar em consideração que o desejo de completar os estudos não teria sido subjetivado pela população do Uaupés se, de

alguma forma, não fosse ao encontro de suas próprias expectativas” (Lasmar, 2005, p. 214)⁷⁰.

O sonho de *ter uma profissão, ganhar dinheiro, ter um carro e viver bem*, representado no grupo b, embala a grande maioria dos alunos de lauretê, influenciados pelas presumíveis possibilidades daquilo que se vê no entorno: morar na cidade, ser *professor, diretor* ou *secretário* da escola, *médico do Exército* ou *dentista da FAB*. Os alunos se referem a *sonhos e mundo de ilusões*, uma vez que, nas condições reais, não existem esses empregos, pelo menos, não para todos. Que sentidos podem fazer o enunciado do aluno que afirma querer, com os estudos, *‘vencer o meu mundo de ilusão’*? Provavelmente é algo mais do que sintaticamente poderia significar *‘querer sair do mundo de ilusão’* e *‘cair na real’*! *Vencer*, aqui, parece mais *‘realizar as suas ilusões, no sentido de realizar os próprios ‘sonhos’*. Viver na cidade ou no distrito exige que se tenha um emprego, seja para *‘sustentar a família’*, seja *‘para ter uma vida boa’*... Ter um emprego é mais uma garantia de poder morar na cidade ou no distrito. As famílias que se mudaram para lauretê, dificilmente voltarão para as comunidades, a não ser, como consta nos relatos dos alunos, “para capinar a roça e torrar farinha”; a sua moradia permanente será o distrito, uma vez que já entraram nesse ‘movimento’ em direção ao ‘mundo civilizado’ acompanhando os filhos que saem das comunidades para estudar.

Este grupo refere-se ainda a profissões mais ligadas aos serviços das comunidades: *enfermeiro, mecânico*, indicando, provavelmente, que um retorno também é possível, de preferência se houver uma possibilidade de trabalho.

Aqui uma outra formação discursiva começa a produzir sentido: alguns olhares se voltam para a vida nas comunidades [fazer enfermagem] *para trabalhar na área de saúde porque a gente vê que falta muito isso... Ou ser mecânico para ajudar as pessoas da minha comunidade...* Como afirma Orlandi (1999) “nem sujeitos, nem sentidos estão completos, já feitos, constituídos definitivamente”. Há sempre um lugar para a construção do possível. (Orlandi, 1999, p. 52). Hoje, no Rio Negro, há uma

⁷⁰ Voltaremos a este assunto mais na frente, ao abordar a escola com um espaço simbólico.

sensível influência (ou interferência) das ações da FOIRN e das organizações a ela filiadas que têm investido em projetos e programas de formação (em saúde, educação, ambiente, administração, economia sustentável) e em ações que apontam para as reais possibilidades de melhoria da qualidade de vida nas comunidades. Como se pode ver nos discursos anteriores, alguns alunos rompem com a idéia cristalizada e tensa (porque competitiva) de fazer parte desse movimento em direção à cidade. Impelidos por experiências bem sucedidas e por ideologias que valorizam o “ser índio” na sociedade nacional (mesmo sabendo de toda ambigüidade que estas ideologias representam) os sujeitos (re)significam o simbolismo do trabalho, aqui formulado como *para ajudar as pessoas da comunidade*, ou *para ajudar o meu distrito de lauretê*.

Insisti nas formações discursivas que têm sua origem na educação salesiana, no entanto há outras formações discursivas muito mais profundas, muito menos perceptíveis à observação de um leigo, não índio, não antropólogo; há uma memória discursiva do saberes indígenas que nos escapam, mas que também operam e determinam certos enunciados dos alunos de lauretê. Nesse sentido, a tese de doutorado de Geraldo Andrello (2004) se torna uma leitura indispensável, se quisermos ler esses discursos dos alunos de lauretê, que *não se dão* a uma leitura superficial, pois: “as palavras são sempre as mesmas, e o que dizem não é nunca o mesmo [...]. [Há] um infinito durar das palavras, sua possibilidade de dizer sempre de novo, mais além do que já dizem” (Larrosa, 2004, p. 20). Presumo, a partir de Andrello que, nos recortes discursivos acima, possa haver uma formação discursiva outra que a da Educação Moderna ocidental e que *sonhos e ilusões* possam significar muito além das palavras:

[...] do ponto de vista indígena, o dinheiro [a mercadoria, o carro, o emprego] foi inicialmente tomado como algo que para os brancos possuía uma importância equivalente àquela que os instrumentos de transformação e os adornos cerimoniais possuem para os índios: são meios e capacidades imprescindíveis na vida de hoje, e que como tais existem em um plano da realidade onde esse presente não é distinto do passado narrado nos mitos (Andrello, 2004, p. 246).

Deste ponto de vista, uma preocupação claramente explicitada pelo grupo c: fazer um curso em nível médio que proporcione voltar para as comunidades,

sabendo fazer as coisas que deixaram de aprender, pelo fato de terem ido muito cedo para o internato. “Abrir nossas cabeças com idéias novas” parece referir-se a idéias novas sobre educação escolar, ou seja, a posição sujeito deste aluno está afetada pelos novos discursos de educação indígena diferenciada que, nas últimas décadas têm circulado largamente em toda a região, desde a criação da FOIRN (1987), do Movimento dos professores do Amazonas e Roraima (1988), o Programa “Construindo uma Educação Escolar Indígena”, (1997-2000) e, de modo especial, pela forte influência das escolas Utapinozona e Pamáali que, vistas com certa desconfiança, no início, já são vistas, agora, como uma grande possibilidade, ou melhor ainda, como um objeto de desejo: desejo de poder inventar a própria escola! Da mesma maneira que os tuyuka e os baniwa estão inventando a sua, como veremos mis adiante. Este aluno acompanha, há sete anos, um grupo de saúde, que discute o problema na comunidade. E talvez, no contato mais próximo com os saberes indígenas dos mais velhos, ele tenha uma intuição de que “as mercadorias e o dinheiro [possam] ser incorporados como novos recursos para viabilizar a produção da comunidade” (Andrello, 2004, p. 246).

Este modo de relação com a comunidade representado pelo grupo c mostra que, mesmo no Centro Missionário de Iauaretê, em uma escola que não difere em quase nada de qualquer escola regular do Amazonas, a formação discursiva dos Movimentos vai surgindo, traçando pontos de fuga, deslocando sentidos para outros lugares, levando sujeitos a outros modos de representação de si, do outro e dos objetos no mundo (Payer, 1995, p. 32).

5.1.2. Centro Missionário de Pari Cachoeira

Em Pari Cachoeira, com a forte presença de representantes das comunidades vizinhas do distrito missionário, foi unânime a prioridade para o Ensino Médio Profissionalizante. Os cursos mais indicados em Pari Cachoeira foram:

1. Manejo agroflorestal (saber como aproveitar melhor os recursos naturais de que dispomos com nossas terras), magistério (para formar nossos professores), saúde –

enfermagem (sempre é gente de fora que vem tratar de nós), *engenharia* (para fazer casa), *Direito* (para defender nossos direitos), *mecânica* (para cuidar de nossos motores), *piscicultura* (para não depender dos técnicos de fora), *línguas* (português, porque não saber bem o português dificulta o diálogo com o branco). [grifos do relator do grupo]

Cada grupo apresentou os seus motivos para se investir em novas formas de educação escolar, justificando a solicitação de cursos de nível médio não só nos centros missionários, mas também nas comunidades ribeirinhas:

2. Para evitar o êxodo rural; para formar cidadãos capazes de identificar-se com sua própria identidade étnica, ter um melhor conhecimento nacional e indígena e, através disso, enfrentar os problemas de prostituição, alcoolismo, drogas, etc, sem dificuldade financeira e estadia (referência às maiores dificuldades vividas hoje por terem os alunos que se deslocar para a cidade para estudar). (Uma organização local do Centro de Pari Cachoeira).

3. Espero que o Ensino Médio traga uma experiência inovadora, profissionalizante, de formação continuada, com gestão feita por representantes de cada comunidade (Opinião do diretor da FOIRN)

4. É muito difícil falar aqui na frente: some as coisas da cabeça [...] Os pais estão esperando há muito tempo que os seus filhos possam se atualizar na educação sem sair das comunidades. (Opinião dos alunos).

5. Eu mesmo não prefiro que meu filho volte pra roça. Eu quero ele um doutor! É mais vantagem. (Opinião de um pai de aluno).

Os cursos solicitados representam a repetição do que se oferece regularmente em todas as escolas, com ênfase nos cursos técnicos, do que se pode deduzir que há discursos outros, que vêm de fora, determinando as escolhas: essas áreas podem favorecer a possibilidade de ter “emprego” e, neste caso, os motivos poderiam parecer, à primeira vista, os mesmos dos alunos de lauréatê. Porém, nas propostas e justificativas apresentadas por pais que avaliam como negativo e prejudicial o abandono das comunidades para dar aos filhos a oportunidade de estudar é possível ver motivos outros, fundados menos nos sonhos individuais e muito mais nas necessidades coletivas. O retorno às comunidades, melhorando condições de vida, contaria agora com o apoio da tecnologia: cursos técnicos ajudariam a

melhorar a *agricultura*, o aproveitamento dos *recursos naturais*, a valorização da própria *cultura*, o reconhecimento e a defesa dos próprios *direitos*.

Mas há ainda a repetição do velho sonho embalado desde o tempo do internato: ter um filho *doutor*, que estudou em escola de branco, é mais vantagem: “*eu mesmo não prefiro que meu filho volte pra roça: eu quero ele um doutor! É mais vantagem*” (pai de aluno, em assembléia, 2004). Ecos de discursos que soaram durante muito tempo. E ainda soam, vindos de outras formações discursivas.

5.1.3. Centro Missionário de Taracuí

O momento da pesquisa, em Taracuí, foi muito oportuno porque estava havendo uma grande assembléia de quatro dias para discutir política partidária e fazer encaminhamentos com relação a candidatos indígenas para os cargos eletivos de 2004. De maneira que foi possível ouvir um grande número de representantes das comunidades ao redor de Taracuí e de todo o Triângulo Tukano (Pari Cachoeira, Taracuí, no rio Tiquié e Iauaretê, no Uaupés).

A primeira reunião foi com um pequeno grupo de alunos, uma professora e a Irmã diretora. Registro, a seguir, o desabafo final da professora:

6. *“Há tempo que queremos mudar o jeito da nossa escola. Pensamos, avaliamos, conversamos com os pais o que eles pensavam sobre isso. No início, os pais não queriam escola indígena, porque já tinham essa mentalidade, esse preconceito. Falar de educação indígena, eles falavam logo: por que voltar atrás? Era uma coisa atrasada. Mas fomos conversando. Agora é assim, teria que ser assim. Faz tempo que estamos conversando. Mas tem que vencer essa política de tantos anos! Como falar de uma coisa que a gente já não fala há tantos tempos? Coisas da nossa cultura. A SEDUC sempre nos considerou incapazes para assumir nossa escola e foi ficando como está”.* (Opinião de uma Professora que acompanhou a reunião com alunos da Escola Sagrado Coração de Jesus)

Esta professora retrata com muita clareza alguns dos sentidos de ‘indígena’ para os próprios índios: *no início eles (os pais) não queriam escola indígena*. E explica que havia o preconceito. Fazer escola indígena seria *voltar para*

atrás, fazer algo *atrasado*. Retomando o imaginário salesiano, como vimos no capítulo IV, “[o missionário] mostra-lhe [ao índio] as grandes alturas luminosas, as grandes ascensões da alma, alguma coisa que não é o rastejar de verme no charco...” (MSA, p. 44). “[o missionário] o vai levando à noção de propriedade, dos deveres, da moral, da família organizada, do encargo dos filhos, da responsabilidade de um lar seu, vai lhe inculcando no espírito as grandes verdades da fé...” (NFB, p. 22). Tudo o que se referia ao índio era escuridão, baixas trevas, o incompreensível e o vil rastejar de um verme no charco. Em contraste, a luminosidade, as alturas, a ordem, os valores morais estão todos no novo modelo de vida e de sociedade trazido pela religião e pela educação salesiana que já tinha feito o índio ‘virar’ um cidadão. Essa memória discursiva está viva sobretudo entre os mais velhos que, certamente, sofreram mais duramente para ‘deixar de ser índio’ e transformar-se, subindo no *status* de ser um ‘cidadão’. Por isso a professora explica: *já tinha essa mentalidade, esse preconceito. Mas fomos conversando... agora é assim... tinha que ser assim*. Novas discursividades estão surgindo, mas mesmo a professora que tentava convencer os pais de que *agora é assim...* Ela mesma não tem tanta certeza (*tinha que ser assim*). É o momento do conflito entre duas formações discursivas: aquela velha *política de tantos anos!* E a nova política que, de alguma forma também está sendo imposta, mesmo que seja um líder índio⁷¹ que venha dizer aos colegas professores das escolas – que eram denominadas de escolas rurais e os professores indígenas, de professores rurais: *Agora não temos mais escola rural. Você não é um professor rural, é um professor indígena!* Difícil romper com uma memória que há anos vem produzindo efeitos⁷². Além da dificuldade, o sofrimento de ter que retomar a própria cultura tão desvalorizada! Daí a exclamação do índio baniwa: “foi tão difícil esquecer

⁷¹ Uma referência ao Movimento por Educação Escolar Indígena desencadeado em São Gabriel da Cachoeira quando o índio baniwa Gersem Luciano dos Santos foi Secretário de Educação e criou a categoria de ‘professor indígena’. Então, aquele professor da pequena comunidade que até aquele momento da história tinha sido um ‘professor rural’, tinha necessidade de perguntar: - ‘O que mesmo que eu sou agora?’

- ‘Professor indígena! Você é um professor indígena!’ (Relato de uma assessora do ISA).

⁷² Falando sobre os velhos discursos que ainda produzem efeito, me lembrei de registrar um “ato falho” da CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil) – Comissão Episcopal para a Amazônia – que, ao apresentar o fascículo *Projeto Igrejas-Irmãs na Amazônia – A Igreja alarga a sua tenda*, ao enumerar as “necessidades mais urgentes” da Diocese de São Gabriel da Cachoeira, coloca no nº 1: Sacerdotes itinerantes para atender às **Comunidades Rurais**. O Projeto é de abril de 2006. A Igreja continua a ignorar as **Comunidades Indígenas**, estão todas incluídas no **rural** (grifos meus).

tudo o que era nosso (...)! E agora vocês vêm dizer para lembrar tudo de novo!” (citado no cap. IV).

Mas ainda não é tudo, a professora de Taracuí se lembra de outra dificuldade: *a SEDUC sempre nos considerou incapazes para assumir nossa escola e foi ficando como está*. E um outro professor ainda tem uma dúvida ou, quem sabe, até pode ser uma sugestão: *Nossa escola se chama Sagrado Coração de Jesus; agora, sendo uma escola indígena, com certeza vai ter que mudar o nome. Isso a gente vai ver. Mas nosso grupo acha que tem que mudar*.

Como mexer nesses sentidos estabilizados como seja a denominação da escola? *Isso a gente vai ver...* Os discursos que apontam para mudanças são cuidadosos, parece haver uma intuição de que não será de repente que as coisas vão mudar: *agora tem que ser assim... Nosso grupo acha que tem que mudar... Isso a gente vai ver...* De resto, permanece outro discurso produzindo efeito: Temos capacidade para fazer isso? Ainda é o líder baniwa Gersem Luciano que denuncia: *A luta legítima e legal na atualidade pelo controle total de todas as escolas existentes nas terras indígenas [...] serve [...] para a desconstrução definitiva do colonialismo Estado-Igreja que ainda teima em considerar os índios como incapazes*.

Como diz Pêcheux (1999):

Uma memória não poderia ser concebida como uma esfera plena, cujas bordas seriam transcendentais históricos e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo, acumulado ao modo de um reservatório: é necessariamente um espaço móvel de visões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização [...] Um espaço de desdobramentos, de réplicas, polêmicas e contra-discursos (Pêcheux, 1999, p. 56).

É nessa arena de conflitos, provocados pela memória histórica, que os sentidos de ‘Indígena’ vão sendo administrados sem nenhuma homogeneidade.

Entre as lideranças de ‘fora’ de Taracuí, a grande queixa – sempre repetida enfaticamente em todas as assembléias as quais participei – recai sobre o abandono das comunidades por causa de ter que sair com os filhos para estudar fora, nos centros missionários ou em São Gabriel; além de as comunidades ficarem

abandonadas, os filhos ficam distantes do aconchego da família onde, em princípio e conforme a tradição, deveriam aprender coisas básicas para sua vida:

8. *“É tristeza ver nossos filhos um para cada lado, por causa da escola”.*

[...]

“Os alunos hoje não retornam mais às comunidades. Já pegaram demais a vida na cidade e não querem retornar. Aqui nunca teve esse entendimento, agora que estamos levantando esse problema, que o ensino pode ser diferente... Até agora o ensino cortou a nossa raiz. Não queremos mais que corte a nossa raiz como aconteceu em Iauaretê”.

[...]

9. *“Aqui estamos todos evangelizados pelos cristãos. Quando chega um branco, num lugar estranho, ele não sabe como conviver com o povo [...]. Eles pensa tudo o contrário da população. Por isso é que a educação tem que ser pensada por nós. [Sobre a formação do coordenador da escola indígena]:“Tem que ser índio, crescido com a família dele. Ali ele aprendeu a sua cultura. E tem que saber a leitura e a escrita, que a escola mexe com isso.”*

Os discursos acima se referem aos efeitos negativos da educação que, na expressão de um pai, *cortou a raiz* do povo... “O ‘branco’ que chega de fora, pensa todo o contrário da população... Por isso é que a educação tem que ser pensada por nós”. O apreço pela educação escolar não fica abalado, mas a forma como ela pode acontecer sim, fica balançada. Começa a surgir, a partir da análise que a outra educação provocou, uma idéia do que seria escola diferente!

10. *“Nossa escola tem que trabalhar com pesquisa. Nós não tivemos essa educação de relatar, de elaborar um projeto. Mas agora vamos querer um ensino diferente: Os grandes narradores indígenas desapareceram. A escola matou os narradores. Queremos recuperar isso. Voltar a contar nossas coisas e registrar”.*

11. *“A Escola do branco atrapalhou muito. Ficou muito fora da vida indígena. (...) Outra coisa, a escola tem que ser prática. Queremos levar nossos filhos para aprender botar roça, fazer coivara, no tempo do verão, aprender tudo que a gente faz para sobreviver. O calendário tem que respeitar isso. A prefeitura não gosta. Manda ordens pra gente, o prefeito vem por cima da gente”.*

A escola diferente trabalha com “pesquisa”, tenta “recuperar as narrativas” que a escola do branco ignorou; é “prática”, ensina também as coisas que cada povo precisa fazer pela sua sobrevivência.

Os sinais que marcam a possibilidade de uma escola diferente tanto em Pari Cachoeira, quanto em Taracuí, são certamente o resultado do contato destas duas escolas com a vizinha escola Utapinozona Tuyuka, cujos resultados começam a ser sentidos, depois de um período de muita dúvida e de muitas críticas a respeito de uma experiência escolar pensada, dirigida e executada por índios. A abertura para a aceitação começa pelos pais. Os professores, muito próximos da ‘boa escola salesiana’ são mais resistentes. Para eles pesa muito mais do que para os pais o fato de ter que pensar em mexer na velha estrutura da escola, assegurada pela “ordem em tudo”. Por isso, resistem! Não sem conflitos!

5.1.4. Centro Missionário de Assunção do Içana

Em Assunção do Içana, como nos dois distritos anteriores, o momento desta pesquisa coincidiu com uma assembléia também, mas direcionada à reformulação de um projeto de pesquisa sobre a cultura, os mitos, a história e os lugares sagrados dos Baniwa, na região. O projeto tinha sido enviado pela Associação da Escola ao Programa de Desenvolvimento dos Povos Indígenas (PDPI), e voltou para novas discussões e ajustes. Esta assembléia tinha também o objetivo de traçar um plano inicial do trabalho de implantação do ensino médio e, por isso, contou com a representação das comunidades vizinhas: do baixo Içana, do Alto Içana, do Rio Negro, do rio Aiari, do rio Cuiari, do médio Pamáli e da Associação Indígena do baixo Içana (AMIBI), de maneira que, com essa boa representação, foi possível discutir educação na relação direta com os problemas das comunidades; esse foi o tom que o grupo de Assunção deu às finalidades atribuídas à implantação do ensino médio:

11. Pensando pro nosso futuro, o Ensino Médio deve estar de acordo com a nossa realidade e das nossas comunidades. Um ensino que leve em consideração os recursos naturais que temos para explorar e, ao mesmo tempo, nos traga algumas tecnologias para

acelerar e facilitar o trabalho. Deve formar o aluno de maneira que ele goste de permanecer na comunidade e de trabalhar por ela. (Opinião de um pai, na assembléia)

12. Nós também temos nossa história, nossos lugares sagrados (...) Estas coisas nossos filhos quase não sabem nada. Queremos mostrar pra eles. Como é que nossa escola pode ajudar pra isso? Queremos também trabalhar com elaboração de livros, cartilha; era proibido falar nossa língua; nossas tradições diziam que era pecado, não podia fazer. Hoje eu fico pensando que os missionários eram pelo governo, eles vieram também mandados pra cá com esse recado. Foram sempre comparados educação e religião. Pra não cair nessa palavra de pecado, nossos mais antigos foram deixando tudo. Mas a maior parte não deixou morrer. Todo tempo os mais velhos ainda se lembram. Eu estou nesta idade e me lembro ainda de coisas que aprendi com meu tio. (Opinião de um professor em assembléia)

13. A falha da escola, bem, (...) aos poucos fomos perdendo a nossa valorização. Nossos costumes também. A escola ficou mais importante do que a roça. Eu mesmo nunca fiz uma roça. Eu vim aqui pensando que ia estudar o dia inteiro, e agora estão falando de fazer roça, roça da escola (risada). Saí cedo de casa, não aprendi a botar roça. Eu penso que a Escola hoje deve levantar nossa realidade. A escola tirou nós de lá (a realidade) e trouxe pra cá. E não ensinou ninguém a voltar pra comunidade. Hoje parece que vai ser diferente. Vai ser bom. Não estando os brancos dentro da coordenação, agora que vamos ver a nossa capacidade. (Opinião de uma liderança em assembléia, candidato ao ensino médio).

Alunos, pais, professores, lideranças comunitárias presentes colocaram com entusiasmo suas expectativas por uma escola voltada para as coisas do povo baniwa. Também em Assunção, como nas duas escolas de Taracuí e Pari Cachoeira, é bastante perceptível a influência da outra escola-piloto, a Escola Pamáali Baniwa Coripaco, que está mais no alto Içana. Os pontos de coincidência podem ser enumerados: a escola deve “ensinar a aproveitar os recursos naturais” e ainda trazer alguma “tecnologia” que ajude a melhorar a vida nas comunidades. Nas novas propostas indígenas aparece também novas discursividades e aqui a influência já não é dos salesianos, mas das ONGs, parceiras no trabalho da FOIRN de busca por autonomia e valorização das culturas indígenas do Rio Negro. Não é um deslocamento ‘fora’ da escola, mas trata-se de uma escola (re)significada.

Se a ‘outra’ escola tirou o aluno da família e da comunidade e não ensinou ninguém a voltar para comunidade, esta escola deverá fazer isso, mas de forma agradável, de maneira que o aluno goste e aproveite o que está aprendendo. As opiniões chegam com um certo cuidado e uma certa desconfiança. O entusiasmo se explica pelo momento da reformulação do projeto de pesquisa aprovado pelo PDPI, e que prevê a participação direta dos professores e alunos na pesquisa; como a Escola Pamáali já trabalha com pesquisa e, neste momento, o olhar para esta escola é de simpatia e de admiração, começar com um projeto de pesquisa sobre os mitos e os lugares sagrados dos baniwa é um motivo real de ânimo no planejamento.

Outro motivo de entusiasmo foi o debate acalorado em torno da possibilidade de a irmã diretora deixar a direção para um professor baniwa. Mesmo assim, as falas deixam transparecer também aquela dúvida: *vai dar certo? (“Hoje parece que vai ser diferente. Vai ser bom. Não estando os brancos dentro da coordenação, agora que vamos ver a nossa capacidade”)*.

A memória histórica não deixa esquecer os outros discursos. Alguns novamente ‘formulados’, ainda que meio em ‘segredo’: *“eles podem pegar a direção da escola. Não vai adiantar nada, eles dependem em tudo... É muito forte a presença salesiana consagrada no Regimento da Escola, como vimos. Assim, o discurso da “dependência” representa duas faces: o lado de quem “dá a assistência” (na saúde, na educação e na Religião) e o lado de quem “acabou dependendo dessa assistência” porque foi levado a abandonar o que eram seus costumes e práticas sociais, sendo retirados da sua família para o internato: A escola tirou nós de lá (a realidade) e trouxe pra cá. E não ensinou ninguém a voltar pra comunidade. Assunção tem Escola, Igreja e um Hospital com ambulatório, atendido permanentemente por uma religiosa médica. São três áreas essenciais de atendimento que substituíram os rituais religiosos tradicionais dos Baniwa e Coripaco, os procedimentos de cura, a transmissão dos conhecimentos. É o que se pode deduzir dos fragmentos de fala na assembléia: “A falha da escola, bem, [...] aos poucos fomos perdendo a nossa valorização. Nossos costumes também. A escola ficou mais importante do que a roça”. Daí o conflito, a dúvida de alguns (“Vai dar certo?...”), a certeza de outros (“Eles dependem em tudo*

...”), as expectativas (“*Vai ser bom!*”)... é uma rede de sentidos, produzida por muitos fios que se atravessam, causando tensões e contradições que só podem se entendidos na sua historicidade e que, de alguma forma, são também o espaço possível de novas subjetividades, ancoradas nos gestos cotidianos de resistência.

5.2 Entre a memória e a atualidade, o acontecimento de uma carta aberta

Retomando o cenário inicial da chegada dos missionários salesianos que, como vimos, “vieram para ficar”, é possível entender um pouco melhor a efervescência do momento atual na relação das comunidades e das organizações indígenas com a Igreja (incluindo aí a Diocese de São Gabriel e os Missionários salesianos) e com o Estado que, no Rio Negro, mantêm entre si estreita aliança, a Igreja sentindo-se como que responsável por substituir o Estado em muitos aspectos dos serviços básicos, sobretudo em relação à educação e, hoje, ainda que em menor escala, também na saúde. Essa postura da Igreja garante a (quase) total ausência do Estado nas comunidades indígenas.

Uma carta aberta assinada por professores, lideranças e Conselho Diretor da FOIRN (Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro), de dezembro de 2005, atesta esse momento, denunciando fortemente o fato de as escolas indígenas continuarem, ainda hoje, sob a gestão dos missionários, situação esta que “limita qualquer possibilidade de autonomia de gestão indígena e renovação curricular e pedagógica” (trecho da carta).

A circulação desta *Carta Aberta* se constitui como um acontecimento tenso, que põe em confronto memórias discursivas em confronto, entre distintas discursividades, que pretendem predominar em uma dada atualidade: tensão entre a “escola-internato [que] tinha como objetivo principal tornar o índio gente, civilizado, cristão, patriota e humano” (Gersem baniwa, 2006) e o movimento organizado que visa implementar “mudanças inovadoras na organização escolar e na prática pedagógica; a garantia da plena autonomia na gestão de nossos territórios,

instituições e projetos coletivos” (trechos da *Carta Aberta*). Pode-se afirmar que o acontecimento desta Carta é um fato novo, inscrito como um gesto em uma série de muitos outros, da qual “não é possível ‘datar’ o início”, assim como também não é possível ‘datar’ o fim da educação colonizadora, porque a colonização não é um fato datado, que se teria dado em determinado tempo, é um presente⁷³. Conforme Zoppi-Fontana, o acontecimento discursivo é um ponto, a partir do qual “se reorganizam as práticas discursivas” (1997, p. 51). A circulação desta Carta produziu um efeito de ‘novidade’ que, por sua vez, provocou reações tanto entre os que são nomeados no documento ou nele referidos indiretamente, como também entre professores indígenas nos distritos missionários.

Uma cópia da carta foi enviada, através de ofício, indicando o momento da sua elaboração (VIII Reunião do Conselho da FOIRN) para: a Senhora Secretária Municipal de Educação (Of. Nº 316/2006); para o Revmº Sr. D. José Song, Bispo Diocesano de São Gabriel da Cachoeira (Of. Nº 317/2006); para todas as Escolas Estaduais de São Gabriel da Cachoeira (Of. Nº 318/2006); para as Comunidades Religiosas dos distritos de Iauaretê, Assunção do Içana, Taracuí e Pari Cachoeira (Of. Nº 315/2006)⁷⁴. A observação dos destinatários revela um efeito do poder pastoral ainda em funcionamento, atravessando gestos de resistência: cópias da carta foram enviadas apenas para a Igreja local (Diocese), para Religiosos diretores de escolas estaduais, para a Secretaria Municipal de Educação. Por que não teriam sido enviadas cópias também para o Presidente da República, para o Governo do Estado do Amazonas, para o Congresso Nacional, para os Conselhos Nacional e Estadual de Educação, enfim para as instâncias de representação do Estado Nacional que é quem deve executar, fiscalizar as ações de educação pública entre os índios? A ‘falta’ dessas instâncias, o ‘esquecimento’ de que elas existem e têm a função reclamada na carta manifesta o efeito do poder pastoral que, no Rio Negro, se encarregou de

⁷³ Eni Orlandi, 1990, p. 129, referindo-se não especificamente à colonização, mas a um *discurso fundador* que mostra, de alguma maneira, alguém (no caso, o Padre francês, Martinho de Nantes, em missão entre os índios Cariri, na Bahia, rio São Francisco) falando do *lugar do brasileiro*, fundando sentidos no lugar de outro (ou de nenhum) sentido.

⁷⁴ Tirei esta lista de destinatários especiais para a carta aberta de um dossiê preparado pela FOIRN como apoio ao Seminário: “Construção de um Programa de Educação Escolar Indígena na Região do Rio Negro”, no subtítulo 5 – Ensino Médio: política e gestão das escolas indígenas, pág.87 (paginação feita para o meu exemplar do dossiê).

substituir as funções do Estado, como tivemos ocasião de constatar, em diversos momentos, nesta tese.

A carta coloca, inicialmente, três problemas básicos e institui “o ano de 2006 como um marco decisivo na construção de uma proposta de plano de educação escolar indígena do rio Negro, nos marcos do PRDIS (Programa Regional de Desenvolvimento Indígena Sustentável) e do Plano Diretor do Município”:

A – As escolas indígenas e os cursos de ensino médio continuam com a gestão dos missionários salesianos, situação esta que limita qualquer possibilidade de autonomia de gestão indígena e inovação curricular e pedagógica. Toda relação com o Estado é intermediada por eles, o que impede uma relação direta e autônoma com a comunidade indígena [...].

B – [...] a Secretaria de Educação do Estado do Amazonas continua insistindo em tratar as questões educacionais dos centros distritais exclusivamente com os gestores missionários [...] contrariando o processo em curso de autonomia dos povos indígenas do Rio Negro, hoje, expressa através do Programa Regional de Desenvolvimento Sustentável Indígena do Rio Negro (PRDIS).

C – Mudanças inovadoras na organização escolar (recursos humanos e técnicos) e na prática pedagógica que estamos propondo, na perspectiva concreta de escolas indígenas diferenciadas, não estão sendo respeitadas, reconhecidas e garantidas [...].(grifos meus)

Essa necessidade de fronteiras, de demarcações claras entre os campos (da Educação Salesiana e da Educação Indígena) é algo sentido e manifesto, mas no cotidiano não se traduz em ações muito definidas de forma transparente, por um lado ou pelo outro. Há sempre uma tensão entre o vivido (a memória) e o desejo (atualidade); na verdade, são memórias discursivas em confronto nos dois casos, porque há memória também no desejo e as formações discursivas atravessam os sujeitos do discurso, provocando confrontos e dores que convivem com o gosto de, finalmente, cada povo poder construir a *sua* ‘Escola Indígena’, no Rio Negro.

Mas qual seria o sujeito discursivo que fala/requer 'autonomia'? Formados para a submissão e para a obediência, quem, afinal, inscreve o seu '*desacordo*' ao modelo de escola, instituído e seguro, garantido pela "*ordem em tudo*"? Cada povo seria esse sujeito ou o movimento organizado? A carta aberta fala em "autonomia de gestão indígena e inovação curricular e pedagógica", o que de alguma forma, faz supor que é possível uma relação colaborativa com a outra escola, a da 'civilização'? Desde 1988 que o Estado brasileiro reconhece o direito de os povos indígenas praticarem suas formas próprias de educação, com autonomia. Por que isso não acontece, quase vinte anos depois? O próprio documento (a carta) dá uma pista: a 'mediação', jamais abandonada pelos salesianos e pelo próprio Estado brasileiro faz essa dependência. Os mediadores fazem essa função de apagamento da parte considerada inferior (por isso a mediação).

Voltando na História – uma vez que é a história que produz sentidos – estaria com a razão o padre salesiano Brüzzi Alves da Silva quando afirma, sem titubear, que *a integração dos índios à civilização brasileira, lenta ou rápida, seria inexorável?* (Alves da Silva, 1979, p.4-6).

Penso que se aplica aos povos indígenas do Rio Negro, hoje, o que Jacques Rancière (1996) escreve a respeito de política e democracia (*povo, demos*):

[...] a política existe quando a ordem natural da dominação é interrompida pela instituição de uma parcela dos que não têm parcela [...]. Fora desta instituição não há política. Há apenas a ordem da dominação ou a desordem da revolta (Rancière, 1996, p. 26-27) [grifos meus].

Portanto, só há política porque a comunicação do 'desacordo' coloca em questão a normalidade da dominação, comenta Larrosa (2004); e há democracia quando é "o povo que inscreve polemicamente a sua própria existência/inexistência nesse 'desacordo'" (p. 259). E nesse sentido, o sujeito discursivo que fala/requer 'autonomia' para gerir seus próprios projetos de educação, sem intermediários, seria o movimento indígena organizado, um povo com capacidade de resistência e de invenção, que investe na elaboração de sua própria 'falta'.

A carta assinala ‘problemas’ entre os povos do Rio Negro e a Missão, uma realidade incômoda na medida em que, fazendo o papel de intermediários entre os índios e o Estado, os missionários mantêm com os índios uma relação hierárquica, firmando, por um lado, a ‘superioridade’, a ‘competência’, o poder e, por outro, a conseqüente ‘subalternidade’ dos índios que, por isso, segundo a Igreja local e, a julgar pela insistente permanência dos missionários na direção das escolas indígenas, ‘precisariam ser gerenciados’.

A carta foi posta em circulação durante a VIII Reunião do Conselho da FOIRN em Taracuí, no momento em que professores, lideranças e alunos de três distritos missionários⁷⁵ (Taracuí, Pari Cachoeira e Assunção) – onde a presença salesiana é mais forte – estavam reunidos em oficina, trabalhando na elaboração dos projetos político pedagógicos para as Escolas de Ensino Médio recém-implantado nesses distritos. Fatos como esse da oficina de Taracuí têm-se repetido nas comunidades e atestam o momento forte, na região, em que as comunidades se organizam, montam estratégias e vão construindo o espaço do possível, na educação escolar. Discursos estão sendo produzidos pelas organizações indígenas do Rio Negro na contramão do integracionismo e em contraposição ao Discurso Pedagógico, legitimamente constituído, através de regulamentos autorizados. Há algo novo nascendo, ainda que sem uma forma muito definida.

“Se todo discurso nasce de outro” e cria novos discursos é possível falar em um “estado de um processo discursivo e esse estado deve ser compreendido como resultando de processos discursivos sedimentados e institucionalizados” (Orlandi, 1996, p. 26). Nasce aí a “ilusão subjetiva: o sujeito que produz linguagem também está reproduzido nela, acreditando ser a fonte exclusiva do seu discurso, quando, na realidade, retoma um sentido pré-existente” (Orlandi, 1996, p. 26). Por isso, os discursos que podemos chamar de resistência, entre os Índios do Alto Rio Negro, refletem essa tensão entre diferentes formações discursivas, resultado das

⁷⁵ Tenho me referido aos distritos de Taracuí, Pari Cachoeira, Iauaretê e Assunção do Içana ora como ‘distritos missionários’, ora como ‘centros missionários’ ou simplesmente como ‘distritos’. De tal forma a relação Igreja/Estado tem sido estreita, no Rio Negro que, na década de 80, o bispo conseguiu, junto à Prefeitura, que a divisão administrativa do município correspondesse à divisão das paróquias feita pela Diocese; assim, a cada centro missionário, corresponde um distrito de São Gabriel da Cachoeira.

formações ideológicas – condição de produção de todo discurso – que determinam o que pode e deve ser dito a partir de uma posição dada, em uma conjuntura dada (Orlandi, 1996, p. 27).

Em relação aos gestos de resistência à Educação Moderna e colonizadora, uma das maiores dificuldades das sociedades indígenas do Rio Negro para avançar nos debates e nas ações de construção da escola própria é justamente o fato denunciado na Carta Aberta de a direção da maioria das escolas estarem ainda sob a responsabilidade dos missionários, evidenciando conflitos de muitas ordens e de diferentes pontos de vista:

- a) do ponto de vista do afeto, em tantos anos da amável presença salesiana, como reza o Regimento da Diocese, ainda em vigor, acentuando que a presença salesiana é [...] a alma do Sistema Preventivo de D. Bosco (Art. 50 do Regimento);
- b) do ponto de vista do conceito de Educação Escolar que, no caso dos salesianos ainda tem por base a Religião, a Razão e a Amabilidade (Art. 3º do Regimento);
- c) do ponto de vista dos estabelecimentos de ensino que pertencem à Diocese de São Gabriel da Cachoeira (Regimento p. 2).
- d) do ponto de vista do lugar de mediador que os missionários insistem em ocupar entre os índios e o Estado, recusando-se a deixar a direção das escolas e o Estado do Amazonas recusando-se a cumprir a atual legislação da Educação Escolar Indígena, resistindo à nomeação de professores índios como diretores ou coordenadores de suas escolas.

Todos esses gestos reforçam a assunção de um poder que é outorgado aos missionários pelo próprio Estado e que, ironicamente, em um efeito circular de sua ação, eles acabam por impor ao Estado: tornam-se 'úteis' (Orlandi, 1987, p. 20). É que o mediador tem um papel decisivo na constituição das relações de poder: ele fixa os sentidos, organiza as relações e disciplina os conflitos (Orlandi, 1990, p. 275). O Estado precisa desses mediadores 'competentes' para evitar possíveis conflitos.

Há um “jogo de força na memória [...] que visa manter uma regularização pré-existente com os implícitos que ela veicula. Mas essa regularização discursiva também pode ruir sob o peso do acontecimento discursivo novo que vem perturbar a memória” (Pêcheux, 1999, p. 53). No Rio Negro, esse jogo de força foi acentuado pela irrupção do novo, primeiro pelas experiências alternativas de duas escolas-piloto que serão analisadas nos itens seguintes e, mais recentemente, através da circulação desta carta aberta que, como acabamos de ver, afirma que já basta de submissão e apela pela não intermediação da Igreja nas relações políticas e pedagógicas com o Estado! E aquela memória (sempre repetida) que tendia a absorver o acontecimento, começa a se esburacar e a ruir (Pêcheux, 1999, p. 53). E Orlandi ajuda a concluir: É nessa instância que se dão as lutas, os confrontos e onde podemos observar os mecanismos de imposição, de exclusão e [também] os de resistência (1999, p. 60).

Michel de Certeau em *A Cultura no Plural*, depois de perguntar, de forma um tanto provocativa, que grupo tem o direito de definir, em lugar dos outros, aquilo que deve ser significativo para eles, ele mesmo responde que uma prática significativa seria “não receber, mas exercer a ação pela qual cada um “marca” aquilo que outros lhe dão para viver e pensar” (1995, p. 142-143). É o desafio da educação, no Rio Negro, hoje.

Algumas comunidades já deram esse salto e estão trilhando, não sem percalços, caminhos de mudança, com vontade de assumir a história e de dar novos rumos aos acontecimentos do presente e do futuro. Outras ensaiam sair do protecionismo salesiano. Nos dois casos se pode sentir a tensão entre memórias discursivas em disputa, isto é, entre seguir o modelo ‘seguro’ e ‘eficiente’ de educação escolar, aquele que – pelo menos em promessa – prepara as pessoas para se dar bem na vida, *arrumar emprego, passar no vestibular* e o outro não-modelo, o de inventar a própria escola, “marcando sobre o que, nos últimos cem anos, lhe deram para viver e pensar”.

Antes de entrar na análise das duas escolas-piloto, uma necessária observação preliminar:

As escolas-piloto Utapinozona Tuyka e Pamáli Baniwa e Coripaco fazem parte do Programa Educação Indígena no Rio Negro, que ficou mais conhecido como o projeto das escolas-piloto (uma é a Escola Tuyuka, a outra é a Escola Baniwa e Coripaco). As escolas-piloto são uma iniciativa da FOIRN, que buscou parceria com o ISA, visando uma experiência de escola com ênfase na valorização das línguas e das culturas tradicionais e com a intenção de gerar a formulação de políticas públicas para todo o sistema de educação escolar indígena. Além das duas Instituições proponentes, conta com o apoio da RFN (Rain Forest da Noruega).

Conforme o texto original do Convênio firmado entre os parceiros, o objetivo maior do projeto é a reformulação do processo de educação escolar, propondo e desenvolvendo sistemas de ensino mais voltados para atender às expectativas das comunidades indígenas em relação à escola. Ou seja, há uma preocupação de que a escola possa dar apoio aos projetos sociais das comunidades específicas, que são, na verdade, mais importantes do que a própria escola.

[Tais projetos] *visam acima de tudo a busca de autonomia política, autogestão do processo educativo a curto ou médio prazo, a superação da discriminação, fortalecimento da auto-estima dos indivíduos e coletividades e, de forma indireta, a auto-sustentabilidade econômica.* (Do Projeto Original (1997), arquivos do ISA)

Todos esses aspectos explicitados nos objetivos revelam um avesso, isto é, um *não dito* que, certamente, está incomodando: a falta de *autonomia política, a gestão das escolas fora do controle indígena, baixa auto-estima* dos indivíduos e dos grupos, e *dificuldade na auto-sustentabilidade*. Essa formulação de objetivos permite visualizar a teia discursiva que gerou a falta de confiança do Estado e da Igreja, responsabilizada pelo Estado para oferecer a educação aos índios, ainda considerados *incapazes* de gerir a sua própria escola; é a representação que os primeiros educadores salesianos fizeram dos índios (capítulo IV), que continua produzindo efeitos, mesmo depois de tantas gerações, de desvalorização pessoal e étnica. E por fim, a certeza de que, o que se ensinou e se ensina na escola, não resolve os problemas cotidianos de uma comunidade, mesmo os mais básicos, como a auto-sustentabilidade. Ao contrário, outros projetos definidos nessa parceria FOIRN/ISA investem nessa necessidade.

Quatro linhas de ação foram traçadas para o Projeto de Escolas-piloto, cada escola investindo em suas finalidades específicas: a) apoio à Implantação de Escolas Indígenas de 5ª a 8ª séries; b) apoio às Línguas Minoritárias; c) Educação na Língua Tukano e d) Capacitação Técnica. Tomarei as duas primeiras linhas, para análise: a implantação do Ensino Fundamental completo, assumido pela Escola Pamáli Baniwa e Coripaco e o apoio às línguas minoritárias, desenvolvido pela Escola Utapinozona Tuyuka.

Este “Programa Educação Indígena” no Rio Negro foi pensado para implementar ações complementares àquelas que vinham sendo conduzidas pela Secretaria Municipal de Educação, a qual, naquele momento, na gestão de Gerssem Baniwa, vinha adotando medidas importantes de caráter regional e político no campo da educação escolar indígena. O Programa se propôs apoiar ações de base, com o acompanhamento, o mais sistemático possível, destas experiências. Por isso, inicialmente, os primeiros investimentos se deram em áreas bem determinadas, reunindo comunidades previamente articuladas para seus projetos. São, portanto, projetos de caráter demonstrativo, cujas ações específicas seriam implantadas e acompanhadas de forma periódica por assessorias externas e indígenas, propiciando a possibilidade de mudanças no processo de educação escolar no curso de sua implantação. *Planejando e avaliando continuamente o andamento das atividades propostas e executadas, esta experiência em escala limitada deve repercutir no sentido de difundir um conceito de escola indígena diferenciada.* (Do Projeto Original (1997), arquivo do ISA).

5.3 A resistência tuyuka através da escola: políticas lingüísticas para vencer um preconceito e valorizar a própria língua

O povo indígena Tuyuka vive na região do Alto rio Negro. São 500 pessoas no Brasil e 500 na Colômbia, no alto Rio Tiquié e afluentes, como o igarapé Onça, Igarapé Inambu. Tuyuka é uma palavra de origem tupi que significa barro ou cerâmica, que os colonizadores usaram para se referir a esse povo. Entretanto, os Tuyuka não são um povo tupi, são da família lingüística tukano e se autodenominam Filhos da Cobra de Pedra (Utapiñoona). (Do Projeto Político Pedagógico da Escola).

A Escola Indígena Utapiñoona envolve os Tuyuka do Alto Tiquié brasileiro, mas recebe alunos tuyuka do outro lado da fronteira; teve início nos anos 90, com um movimento pela auto-gestão curricular, pedagógica e administrativa de sua escola, envolvendo ampla cooperação e participação comunitária. A Escola está localizada na comunidade São Pedro, no Rio Tiquié, afluente do Uaupés, vem sendo planejada e organizada por cinco comunidades tuyuka, uma região com alto índice de alfabetização, em conseqüência das escolas salesianas que atuam nestas calhas de rio desde 1920, mas esta Escola está funcionando de forma muito diferente da educação escolar missionária.

A Escola Indígena Utapiñoona se inscreve no item que prioriza o apoio às línguas minoritárias, trabalhando, ao mesmo tempo, na transformação radical do modo de gestão e papel social da escola, envolvendo professores e demais membros das cinco comunidades participantes.

No Tiquié, como no Uaupés, há um forte predomínio da língua tukano que, de língua franca, tem se tornado a única falada pela população em geral, inclusive por grupos de outras etnias (como desana, tuyuka, miriti-tapuya e outros, com exceção dos Makú). Os Tuyuka do alto Tiquié são ainda os que mais têm resistido a este processo de homogeneização lingüística, na medida em que se situam no limite da influência dos Tukano, relacionando-se intensamente (através de casamentos e trocas comerciais e rituais) também com os Bará e Makuna. Essa preocupação com a língua tuyuka se manifesta, mesmo antes da implantação deste projeto, pela iniciativa

de pais e professores, preparando, de maneira descartável, em cartolinas, materiais para alfabetização das crianças em tuyuka. Outras iniciativas tomadas de forma autônoma por professores e negociadas com os pais, foram condições favoráveis para a implantação de uma proposta mais radical, inserindo-se no programa mais amplo “Construindo uma educação Escolar Indígena”⁷⁶.

O Projeto-piloto prevê investimento na capacitação e formação de novos professores Tuyuka, em toda a região do Uaupés e o primeiro investimento, neste sentido, foi o “Curso de Formação de Professores Indígenas para o Magistério”⁷⁷, oferecido em ciclos, a partir de 1998. Para a definição de uma grafia tuyuka, foram convocados adultos alfabetizados, interessados em escrever em tuyuka e colaborar nesse trabalho. As oficinas de lingüísticas poderiam ser realizadas durante o período letivo, e quem os professores, trabalhando o tempo todo em tuyuka, poderiam discutir suas dúvidas com o assessor. O Projeto previu também oficinas para a elaboração de materiais didáticos apropriados aos objetivos da Escola.

Da equipe de trabalho fazem parte, além dos professores, monitores locais (dois ou três tuyuka da região), substituídos periodicamente; assessoria local regional (velhos e adultos tuyuka convidados para determinadas atividades didáticas); assessoria externa de forma permanente (antropólogo, lingüista, especialistas em educação indígena).

A integração das comunidades envolvidas no projeto-piloto se faz via radiofonia, integrando-se na rede da FOIRN, com horários diários de comunicação. Um barco com motor de popa 15HP dá o apoio logístico por água.

⁷⁶ Ver informações mais detalhadas deste Programa no capítulo II, assim como a sua tentativa de desconstrução pela equipe municipal que substituiu a liderança baniwa, em cuja direção estava a Secretaria Municipal de São Gabriel da Cachoeira, na época.

⁷⁷ Informações no capítulo II.

5.3.1. O cotidiano da Escola Uapinozona

Na comunidade São Pedro, onde funciona a Escola Tuyuka, um povo vive, se organiza, se programa, festeja, brinca, tem seu próprio ritmo. Passei um dia todo ouvindo (sem entender, naturalmente!) e observando uma grande assembléia realizada em uma belíssima maloca recém-construída; de tempos em tempos, as mulheres se levantam e com seus grandes caldeirões passam nas fileiras dos participantes oferecendo caxiri⁷⁸. Muita alegria e muito, muito debate. Os coordenadores da escola estão avaliando o ano que passou e fazendo planos para o próximo ano escolar; explicam as regras da escola para os novos pais e alunos. Um pai trouxe o filho que já terminou o Ensino Fundamental: quer que ele aprenda o tuyuka escrito. Está encantado com a produção da escola. E quer que o filho estude ali por um tempo, em Tuyuka. Outros pais tiraram seus filhos de outras escolas porque não ensinam o tuyuka e vêm pedir para matricular o filho na Escola Uapinozona. Um aluno é colocado no centro da sala para 'aconselhamento'. O senhor Pedro, uma liderança tuyuka da Colômbia, participa da reunião: há crianças colombianas estudando aí nessa escola.

A reunião se prolonga pelo dia todo. E eu curiosa para saber: o que estes alunos, professores, pais e mães têm para mandar dizer ao Ministério da Educação sobre o Ensino Médio?⁷⁹ Ao contrário da maioria das escolas que só tiveram a chance de aprender a ensinar com os salesianos, esta escola não prioriza o ensino do português, ao contrário, o objetivo maior é a valorização da língua tuyuka. E justificam: O aluno vai aprender o português quando precisar. Converso com as crianças, algumas traduzindo para as outras, sempre com dificuldade para o português.

No dia seguinte, finalmente, depois de uma longa noite de festas tradicionais (cantos, danças e caxiri), tenho uma reunião para que me falem da Escola Uapinozona e dos seus projetos para o Ensino Médio.

⁷⁸ *Bebida fermentada de qualquer espécie de fécula, mas de preferência de farinha de mandioca* (Berta Ribeiro, 1995).

⁷⁹ Neste momento eu estava realizando o trabalho de campo da pesquisa do MEC/UNESCO nas Escolas do Rio Negro.

A primeira necessidade apontada alfineta as secretarias de educação, de forma bem clara:

14. “A secretaria não tem técnico preparado que consiga entender os projetos alternativos de escola! Nem conseguem ler nossos documentos. Não entendem, não querem entender! Estão sempre dando ordens atravessadas. Transferem nossos professores para outras escolas, sem discutir, nomeiam professores sem conversar. É claro que a gente não obedece, eles têm que voltar atrás, mas dá muito trabalho” (Fala gravada durante a reunião).

Com relação ao recorte (14), acima, não admira que os Tuyuka reclamem dos técnicos das secretarias, pois o descaso do Estado, em todos os níveis, é notável, como afirma Grupioni (2006): “os sistemas, de um modo geral, encontram-se extremamente despreparados para enfrentar a gestão dessa modalidade de ensino [refere-se à categoria professor indígena dentro dos sistemas de ensino] com pessoal pouco qualificado, poucos recursos financeiros e falta de compreensão e vontade política dos atuais dirigentes” (p. 160).

O enunciado: *Estão sempre dando ordens atravessadas [...] é claro que a gente não obedece [...]* mostra uma formação discursiva que contrasta com aquela esperada pelas pessoas ‘autorizadas’, a obediência. Novas subjetividades vão surgindo, de auto-confiança, de desobediência, quando a ordem é ‘*atravessada*’; mas isso só se mostra possível em grupos organizados, como este da Escola Utapinozona, porque agir assim, *dá trabalho!*⁸⁰

Falar do cotidiano da Escola é falar do seu funcionamento. Em muitos documentos e em cartas enviadas para diversas secretarias, se lê que o Projeto Político Pedagógico da Escola está sempre em revisão, não é um documento acabado e acompanha as freqüentes discussões e avaliações dos trabalhos. O que o Projeto traz com clareza são princípios e algumas decisões que implicam em mudanças na estrutura de funcionamento da escola. A seguir, cito uma decisão

⁸⁰ Os Tuyuka têm, no arquivo da Escola, centenas de cartas endereçadas às secretarias do Estado e do Município, em gestos incansáveis de rebeldia. Embora isso dê muito trabalho, tem produzido também muitos efeitos benéficos

interessante dos Tuyuka; o texto é de uma carta ao PDPI⁸¹, em resposta à solicitação de informações desse órgão a respeito da Escola e seu funcionamento. As perguntas do responsável pelo PDPI são interessantes porque revelam a estranheza frente ao diferente, e mostra, justamente, em que os Tuyuka inovam na Escola Utapinozona: afinal, é uma escola ou são várias escolas? Que disciplinas se ensina regularmente no Ensino Fundamental e Médio? Como se dará a realização das práticas de ensino-aprendizagem de conhecimentos culturais? Copio o primeiro parágrafo da resposta do coordenador, prof. Higino Tenório:

“A Escola Tuyuka é um projeto que tem como um dos objetivos reunir as comunidades Tuyuka do alto rio Tiquié nas quais já existem escolas municipais há três décadas aproximadamente: escola Nossa Senhora de Assunção (hoje chamada escola Bua); escola Santa Terezinha (hoje chamada escola Yukuro); e São Pedro (hoje chamada Escola Poani). Essa funciona na comunidade São Pedro (hoje chamada Mopoea), onde é a sede da Escola Tuyuka. Pois é, a Escola Tuyuka reúne essas três escolas, que são chamadas salas de extensão, pois fica uma em cada comunidade e que, em conjunto, obedecem o mesmo currículo escolar e usam mesma metodologia de trabalho educativo, isto é, o projeto político pedagógico que elaboramos juntos é para todos. Esse ‘ppp’ está em constante discussão, e em vários momentos e oficinas complementamos ou modificamos”. [grifos meus]

Nem foi tanto pelas informações que fiz este recorte na carta do Prof. Higino, mas pelo sentido que há na mudança das denominações das escolas e da comunidade São Pedro. Antes, todas as escolas tinham nome de santo⁸². A partir das mudanças, já se verifica um gesto significativo: os nomes estão todos em Tuyuka. O fato de (re)nomear as escolas e até mesmo algumas comunidades implica em segurança, confiança, valorização da própria cultura e língua, um dos objetivos da escola. Veja-se o cuidado no acontecimento de uma nomeação: A Escola Tuyuka é sinônimo de *Utapinozona Bueriwí*. ‘*Utapinozona*’ significa ‘*Filhos da Cobra de Pedra*’. ‘*Utá*’ significa *Pedra*; *Pino* significa *Cobra*; *Pona* significa *Filhos...* ‘*Buere*’ significa

⁸¹ PDPI – Projetos Demonstrativos dos Povos Indígenas, ligado ao Ministério do Meio Ambiente, Secretaria de Coordenação do Amazonas.

⁸² Este é um fato que ocorreu em todo o Rio Negro e nas calhas de seus afluentes: os salesianos (e talvez até mesmo outros missionários antes deles) mudaram quase todos os nomes das comunidades e deram nomes de santos a todas as escolas. Conferir exemplos no capítulo IV, quando cito os nomes das escolas tais como aparecem no Regimento Escolar da Diocese de São Gabriel da Cachoeira para as Escolas Estaduais dos Municípios de São Gabriel, Santa Isabel e Barcelos.

'estudos'; 'wí' significa 'casa'. Bueriwí significa 'casa de ensino e aprendizagem'. Ensinar e aprender é o mesmo verbo em tukano. Todo esse detalhamento aponta para o cuidado que os Tuyuka estão tendo com a língua, que inclui a reelaboração de conceitos que circulam, muitas vezes sem sentido para as escolas de não índios, até se conseguir uma denominação adequada aos conceitos em questão. *A Escola Tuyuka se situa no espaço de fronteira entre educação tuyuka, educação escolar modelo ocidental e educação escolar tuyuka* (Padre Justino Rezende Tuyuka)⁸³.

Voltando ao funcionamento: três escolas fora da comunidade São Pedro fazem parte desta escola. Da seguinte maneira: até a quarta série, a criança estuda em sua própria comunidade; da 5ª até a 8ª série, estudam todos juntos, fazendo rodízio dos locais de funcionamento das aulas, em outras palavras, a escola se desloca periodicamente para diferentes comunidades que recebem e dão suporte aos alunos de 'fora'. Os tempos também estão "fora dos eixos": *The time is out of joint!* Exclamou Hamlet. Frase que, pronunciada nos corredores de uma escola regular, deixaria loucos alunos, professores e, sobretudo, o diretor que afinal, tem que manter a *ordem em tudo* (desde Comenius!). Pois é, os Tuyuka trabalham tranqüilamente durante quinze dias e nos próximos quinze dias cada um vai para sua casa, com sua família, com seu povo, viver ali e continuar as suas pesquisas. Ah! Sim. Os professores não precisam ficar vigiando e controlando os alunos: os temas estudados lhes dizem respeito, interessam, os resultados serão debatidos, escritos, re-escritos, circularão nas comunidades, receberão as opiniões e colaboração de muitos leitores e, até mesmo, poderão ser publicados.

[Essas três escolas] obedecem o mesmo currículo escolar [...] isto é, o Projeto Político Pedagógico que elaboramos juntos é para todos. Em meio a muitas discursividades novas em relação à escola, aparece uma 'velha', aquela da formação discursiva que a escola ocidental moderna necessita para funcionar, a *obediência*. Claro que em uma pequena escola indígena, em que todos estão participando de todos os debates e decisões, não seria necessário "obedecer" a um projeto

⁸³ Informações dadas pelo padre Justino Rezende Tuyuka, em artigo inédito escrito em parceria com o Prof. Dr. Antônio Jacó Brand, da Universidade Católica D.Bosco, de Campo Grande, MS, 2006.

pedagógico, mas tê-lo como um guia, enquanto servir. E embora se saiba que na prática é assim que funciona, surge, da memória discursiva, esse verbo “obedecer”...

Ainda conforme o prof. Higino, no Ensino Médio (que começa a se estruturar), o esquema de funcionamento é o mesmo da 5ª a 8ª série, mas eles devem passar mais tempo nas comunidades, desenvolvendo seus trabalhos de pesquisa, reunindo-se, periodicamente, com seus professores e assessores orientação. Em determinados momentos, também fazendo o rodízio dos locais, acontecem módulos com aulas nas diversas áreas do conhecimento, como língua portuguesa, matemática, gestão ambiental, etc, para aprofundar questões que foram levantadas durante as pesquisas. Não centralizando todo o trabalho num único local, os alunos têm a oportunidade de interagir e socializar com as comunidades por onde vão passando.

“Mudamos o currículo só para ensino com pesquisa e sem disciplinas. Paramos de corrigir muito os erros de escrita dos alunos, dando mais leitura para eles”. (Carta Prof. Higino ao PDPI).

Interessante que o texto não coloca qual a concepção de currículo anterior a estas experiências, mas dá a entender que *currículo* passava a idéia de uma grade curricular, com disciplinas, carga horária. Nessas duas linhas do enunciado, é possível ler outra concepção, incluindo metodologia de trabalho, avaliação. Como a escola não está pensada para formar o aluno para a ‘competição’, a correção e avaliação classificatória perde o sentido; assim, corrigir ‘erros de escrita’ deixa de ser prioridade, embora tenha seus momentos certos de aperfeiçoamento, como veremos logo adiante, ao descrever as políticas de publicação. Mais uma consideração sobre a forma de operacionalizar uma proposta curricular que tem a pesquisa como eixo organizativo:

“A prática de pesquisa com os mais velhos vem desde os primeiros ciclos da escola tuyuka, sendo que os alunos mais velhos estudam de forma mais aprofundada e registram com mais detalhes os temas mais sérios como cerimônias, mitologias e manejo (diretamente ligado ao ciclo ritual). Mas mesmo nos primeiros ciclos esses temas já são adotados, o professor ou um avô mais velho contando e conversando com as crianças, que encenam, desenham, ou escrevem pequenos textos ilustrados... Os anciãos às vezes

vêm na escola, às vezes os alunos os procuram. [...] Os professores são responsáveis pelo acompanhamento das pesquisas destes alunos, sendo o aprendizado de todos os que participam das atividades” (Carta ao PDPI).

Com os Tuyuka, vai se configurando, aos poucos, uma nova forma de organizar uma escola, bem diferente daquela proposta pela educação moderna que cristalizou rituais destinados a *ensinar tudo a todos, ao mesmo tempo*, tendo a *ordem* como eixo que faz funcionar essa maquinaria escolar. As questões, problemas, propostas dos alunos são o objeto das pesquisas e os diferentes saberes convivem e se completam, jovens professores buscam nos sábios mais velhos os valiosos conhecimentos culturais que não aprenderam até mesmo em conseqüência da própria escola – a outra – que interveio, sem nenhum pudor, nas raízes mais profundas dos povos ‘escolarizados’. Para o necessário diálogo com os conhecimentos universais de outras sociedades, contam com o papel importante dos assessores externos.

Juntamente com essa nova forma de organização escolar, vai se configurando também uma nova discursividade indígena, responsável não só pela constituição de um novo discurso sobre a educação escolar tuyuka, que se afasta do modelo ocidental cristão, como também pela constituição de sujeitos e de novos sentidos para a educação escolar. Configura-se entre os tuyuka uma forma nômade de escola, que se desloca no espaço, que organiza livremente os tempos curriculares, priorizando e jogando com o real da vida, estabelecendo novas relações com o outro, na medida em que a própria escola se abre para a livre participação dos velhos sábios que, depois de algum tempo de silêncio (a escola do branco havia tomado de assalto todos os espaços formais de transmissão do conhecimento), estabelecem novos espaços/tempo para a comunicação dos saberes ancestrais.

5.3.2. Políticas lingüísticas, Escrita e publicações entre os Tuyuka

*Não me fechem as portas,
orgulhosas bibliotecas,
Pois justamente o que estava faltando
Em suas prateleiras apinhadas
É o que venho trazer...*
(Walt Whitman, *Folha solta das Folhas da Relva*)

O intensivo trabalho de educação salesiana deixou, entre os Tuyuka, algumas marcas que são comuns também entre outros povos do Rio Negro; a avaliação dos índios, a respeito desse longo período, aponta para o *enfraquecimento dos vínculos dos mais jovens com as gerações mais velhas dos avôs*, o que se manifesta numa espécie de acomodação ao modelo ocidental de escola, “uma espécie de submissão à ideologia do internato. Autoritarismo, reprodução dos preconceitos lingüísticos (não acreditar nas suas línguas e deixar de usá-las; tomá-las como obstáculos para o aprendizado do português)”, conforme artigo da antropóloga Flora Dias Cabalzar, são algumas das marcas mais profundas e que deixaram efeitos negativos sobre as pessoas e os grupos, contra as quais, hoje, os Tuyuka lutam para fazer desaparecer (Cabalzar, F.D., 2006, p. 252). Em um dos relatórios de Curso da Escola Utapinozona, se pode ler:

Contra os preconceitos, a primeira coisa que a gente discutiu [nas comunidades da escola] foi a política lingüística [...]. O maior resultado alcançado é o sentimento de responsabilidade de todos para com a vida nas comunidades e com seus territórios de origem. (Currículo pós-feito, 2001-2005, in Cabalzar, F. D., p. 252).

A valorização da escrita e da fala tuyuka é, por esse motivo, um dos principais objetivos da Escola Utapinozona, marcando a sua resistência à educação missionária que só permitiu o uso do português e do tukano nestes quase cem anos de educação escolar. Outras 22 línguas indígenas faladas na região ficaram fora dos currículos, embora conste na grade curricular o item “Línguas Indígenas”. Contrapondo-se a essa prática, esta escola prioriza a língua tuyuka como língua de instrução e investe, como prática curricular, na produção e publicação de livros na língua tuyuka.

Como parte dessa política, os Tuyuka informam: “paramos de usar livros de fora, por uns tempos, porque decidimos, nós mesmos, criar todos os materiais Foi tempo de grande trabalho, porque todos tinham que ajudar, os pais e mães [...] produzir cartazes com pequenos textos para ajudar os professores de alfabetização e os primeiros ciclos” (Carta ao PDPI).

Um dos primeiros livros publicados registra conhecimentos dos moradores do Alto Tiquié sobre pássaros e animais da região; escrito por Gustavo Barbosa (2002), este livro traz, na apresentação, o sentido e a importância da escrita para os tuyuka:

O amplo uso da escrita tuyuka no Alto Tiquié começou há dois anos e segue ganhando importância nas escolas (alfabetização, leitura, escrita, pesquisas) e fora dela (avisos, cartas, bilhetes). Textos circulam nas comunidades e casas, sendo lidos, relidos, comentados, revisados. O acesso à leitura é fundamental neste momento em que índios Tuyuka assumem a responsabilidade de definição ortográfica gradual, a partir da própria produção e reflexão. Nasce a literatura Tuyuka que registra conhecimentos milenares e outros meios para pesquisa.

O registro escrito tem produzido efeitos muito positivos sobre a equipe da Escola Utapinozona e sobre as escolas da vizinhança. E toda a comunidade se envolve na produção desse material. A língua tuyuka é realmente uma língua de instrução na Escola Utapinozona. E como resultado desse objetivo, recomeçou a ser falada no cotidiano, o que estava sendo deixado de lado, não só por influência da escola missionária, mas pelo fato de os tuyuka se casarem com mulheres tukano; embora sabendo as duas línguas, a língua da mãe estava tendo a preferência e o tuyuka ficando esquecido. Hoje, comunicar-se em Tuyuka publicamente está tão natural para eles, que já não se dão ao trabalho de, numa espécie de submissão ao branco, traduzir para ele tudo o que falam em Tuyuka. Ficam muito à vontade, nem percebem que tem alguém ali que pode não estar entendendo. Só traduzem, quando eles têm um bom motivo para se fazerem entender.

As publicações dos Tuyuka são em forma de livros e de fascículos (de elaboração mais rápida e publicação artesanal). Registram textos escritos nas oficinas pedagógicas e culturais ou durante o período letivo e são organizados em séries. Geralmente, os livros são o resultado de pesquisas elaboradas na escola, que vão se

aprofundando cada vez mais, na medida em que circulam nas escolas e nas comunidades, para discussão e revisão⁸⁴.

A valorização da cultura, outro objetivo da Escola Indígena Utapinozona Tuyuka, quer ir além da ‘conservação’ e pretende a comunicação, a troca entre outras culturas de outros povos:

Na Escola Tuyuka, valorização da cultura não significa só querer conservar, sem aceitar mudanças. Conservação e mudança não são vistas como coisas contrárias. Os dois pontos fazem parte da realidade de diálogo entre culturas. Valorizar a cultura e registrá-la de várias formas (cultura material, escrita, fitas e vídeos) não significa apenas querer conservar, mas querer se comunicar. (Projeto Político Pedagógico da Escola Utapinozona).

O cuidado com o registro se justifica por esse outro objetivo: a divulgação da cultura em outras comunidades indígenas e em outras sociedades. Nesse sentido é que o professor Higino Tenório explica que o objetivo da produção escrita em tuyuka é muito mais amplo do que, por exemplo, servir de material didático, o que, certamente, seria uma pobreza:

O livro escrito em Tuyuka deve levar a sociedade brasileira a entender uma parte da multiculturalidade de nosso país; e fazer valer a igualdade de direitos lingüísticos, através de publicação de literatura e documentos nas várias línguas indígenas do país. (Higino Pimentel Tenório – Coordenador político-pedagógico da Escola Indígena Utapinozona Tuyuka).

E atualmente os Tuyuka estão publicando em português também, como uma forma de se abrir para comunicar-se com outra sociedade; essa é uma decisão mais recente, na escola, e justificam: *para divulgação da nossa cultura e sabedoria entre outros povos indígenas e entre não-indígenas.*

A Escola Utapinozona teve uma participação também em uma pesquisa de iniciativa de outras organizações tuyuka e tukano e seus colaboradores sobre os Peixes do Tiquié; o resultado foi uma publicação com o registro dos conhecimentos

⁸⁴ Temas das Publicações Tuyuka: Nossa Terra. Conhecimentos para o manejo, Mec, 2001; Histórias Tuyuka de rir e de assustar, ISA, 2002; Bichos da terra e bichos do ar (Foirn/Isa, 2002); Guia para continuar pesquisando a matemática tuyuka (Foirn/Isa, 2004); Histórias Tuyuka de rir e de assustar (Foirn/Isa, 2004); Casa de Transformação: origem da vida ritual (Isa, 2005); Pensamento dos jovens a partir do conhecimentos dos velhos, ensino com pesquisa - conhecimento com perguntas (no prelo); Álbum Utapinozona Basamori [CD triplo com livreto em tuyuka, português e inglês] (FOIRN; ISA; Dartmouth College Faculty; Montgomery Endowment, 2003); Participação no Livro *Peixe e Gente* organizado por Aluísio Cabalzar, 2006.

tradicionais tuyuka e tukano sobre os peixes; a coleta das espécies foi depositada na USP, com a classificação/denominação complexa e detalhada feita pelos tuyuka/tukano de 178 espécies das quais 147 foram coletadas e receberam algum nível de classificação científica.

Esta pesquisa [que durou quatro anos] vai continuar nos próximos anos, porque faz parte de um conjunto de atividades de manejo dos peixes e de piscicultura integradas às experiências inovadoras de escolas indígenas apoiadas pela parceria entre o ISA e a FOIRN (C. Alberto Ricardo/ISA, na contracapa do livro *Peixe e Gente no Alto Tiquié – conhecimentos tukano e tuyuka ictiologia e etnologia*, 2005).

Mas não são só livros que estão circulando, um CD com músicas rituais (*utapinozona basamori*), resultado de cem horas de gravação, que já apresentaram dentro e fora do país, em universidades, valorizando a cultura tradicional e divulgando-a também. Este trabalho foi muito discutido com os velhos; além do CD, foi publicado também um livro de Cerimônias Tuyuka; esse foi o primeiro livro que tem também o texto em português, porque todos os outros foram publicados só em tuyuka. Um movimento contrário àquele cheio de preconceitos, manifestos em livros que desvalorizam os índios, e transmitem informações falsas sobre eles.

A Escola Utapinozona é, a meu ver, o que se pode chamar realmente de “escola indígena tuyuka”, pois tem identidade própria, gosta de ser tuyuka, tem projetos para a sociedade e *os professores*, (ainda conforme a carta ao PDPI) *mudaram muito o jeito de lidar com as crianças, talvez a gente esteja se aproximando mais de uma pedagogia nossa, sem muita rigidez, sem muito autoritarismo, com mais participação das crianças*. Uma escola que consiga ensinar e produzir algo que possa ajudar realmente a aumentar o conforto, o bem-estar dos membros das comunidades, enfim, ajudar a viver bem, hoje, sendo tuyuka.

5.4. A formação do cidadão Baniwa e Coripaco: Escola Pamáali

Os baniwa, da família lingüística Aruak, vivem nas fronteiras entre o Brasil, a Venezuela e a Colômbia. A maior parte do lado brasileiro, num total de,

aproximadamente, 5.100 pessoas, distribuídas em comunidades ao longo de todo o Rio Içana e seus afluentes, o Aiari, o Cuiari e o Cubate. No Alto Rio Negro, há várias comunidades, entre São Carlos do Rio Negro, na Venezuela, e São Gabriel da Cachoeira; vivem também nos baixos Xié e Uaupés. Estão presentes nos municípios de Barcelos e Santa Isabel. Migrando para a Venezuela e a Colômbia, ocuparam os rios Guiania e Inírida. Os Coripaco falam a mesma língua dos Baniwa, com algumas variações; habitam o Alto Içana, acima da comunidade de Matapi, num total de 2.000 pessoas. Os Baniwa se autodenominam Walimanai ou Wakuenai. A partir do Médio Içana para o norte, os Baniwa falam sua língua original (a Escola Pamáali pertence a este grupo), e para o sul de Assunção do Içana (Missão Salesiana fundada em 1955) falam basicamente a língua geral – Nheengatu – introduzida pelos missionários desde o início do século XX. Além da Missão Salesiana, outras quatro Missões Evangélicas estão localizadas na região do Içana e são filiadas à Missão Novas Tribos: Boa Vista, localizada na foz do Rio Içana; Tunuí Cachoeira, localizada no Médio Içana; São Joaquim e Jerusalém localizadas no Alto Içana entre os Coripaco. (mapa-livro, p. 46; Wright, 2002).

A Escola Indígena Baniwa e Coripaco Pamáali⁸⁵ é parte do Programa de Educação Escolar no Rio Negro (FOIRN/ISA) como escola-piloto. É uma reivindicação do povo Baniwa, desde a fundação da OIBI (Organização Indígena da Bacia do Içana, filiada a FOIRN), em 12 de julho de 1992, associação indígena proponente do projeto. Ter Ensino Fundamental completo na região tornou-se uma necessidade para os Baniwa Coripaco para que os estudantes pudessem dar continuidade aos seus estudos após a quarta série, concluída nas escolas municipais das comunidades, diminuindo, assim, o êxodo de muitas famílias para a cidade de São Gabriel, e até mesmo para Manaus, em busca de estudo para os filhos.

A idéia da Escola Pamáali está basicamente descrita no Programa de Educação do Município, no período 1997-2000, “Construindo uma Educação Escolar Indígena”; quando o Secretário de Educação, em 1997, propôs o Programa já havia discussões sobre a criação desta escola na Organização

⁸⁵ Daqui por diante a Escola será referida apenas como Escola Pamáali.

Indígena da Bacia do Içana (OIBI) que, realizando encontros para discutir educação escolar, definiu os objetivos, a metodologia, a organização curricular e o funcionamento da Escola, apontando, desde o início, para aquilo que seria uma das suas características, o ensino profissionalizante, ligado às necessidades das comunidades.

Conforme André Fernando, uma liderança baniwa do Alto Içana,

O projeto da Escola foi pensado não tanto para um 'resgate cultural', mas com um pensamento de ajudar a resolver problemas de hoje (...). A gente via claramente que, com o Governo – Estadual ou Municipal – não teríamos chances. A nossa experiência na Escola Agrícola de Manaus, as nossas escolas aqui em São Gabriel (...) mostram que a escola é feita dentro do modelo de cada sociedade. O modelo da escola ocidental está projetado para dominar (André Baniwa, entrevista durante o I Seminário de Ensino Médio, 2004).

André narrou como se formou um grupo de lideranças do povo baniwa para pensar um tipo de escola adequado à sociedade baniwa, mesmo que, para isso, fosse necessário

fazer frente a todo tipo de preconceito e de sentimentos negativos sobre os índios. Queremos mostrar que não é assim. Os salesianos criaram uma imagem muito negativa do trabalho do pai e da mãe: 'Você precisa estudar para não voltar pra roça... pra você não pegar chuva, pra não pegar no pesado como seu pai'. (André Fernando, em entrevista, por ocasião do I Seminário sobre o Ensino Médio, em São Gabriel da Cachoeira)

André explicou ainda o longo processo (de 1995 a 1997), em muitos encontros direcionados especificamente à educação; no início, pensavam que fosse uma coisa simples: todo mundo achava que o problema da escola eram as cartilhas inadequadas para a alfabetização na língua baniwa, escritas pelos missionários evangélicos. Só com as discussões (*O que vamos ensinar nesta escola?*) é que foram percebendo que inventar uma escola de acordo com a cultura tradicional e as necessidades atuais, e ainda garantir aos alunos o acesso aos conhecimentos do branco era algo muito mais complexo! Antes de formular claramente os objetivos definidos acertaram que:

a ênfase da Escola será na formação da pessoa Baniwa, desenvolvimento pessoal do aluno na prática do trabalho e da pesquisa, capacitação no desempenho de atividades de desenvolvimento sustentável das comunidades e organizações indígenas da região, integração permanente entre a Escola e as comunidades dos alunos e professores. (Relatório de Assembléia, arquivos do ISA, 1997)

Uma nova discursividade surge com freqüência nos documentos da Escola Pamáali: o *desenvolvimento sustentável das comunidades*, uma influência das ONGs presentes na região, particularmente do ISA, que mais de perto presta serviços de assessoria a estas comunidades e cujos objetivos incidem sobre o tema: *O Programa Rio Negro do Instituto Socioambiental tem por objetivo contribuir para o desenvolvimento de um programa sustentável de etnodesenvolvimento na região do alto rio Negro*⁸⁶. No entendimento desta Instituição, esse seria um caminho para a (re)conquista da autonomia das comunidades, depois dos estragos do processo civilizatório ; assim, o que é dito com ênfase pelos baniwa, retorna de um *já-dito*, a partir de uma memória discursiva, impossível de ser controlada, e da qual o próprio sujeito não se dá conta. É a categoria discursiva de pré-construído (esse “*impensado do pensamento*”) que se liga também à noção de interdiscurso, conforme podemos conferir em D. Maingueneau (1991): “Espaço onde se constituem e se articulam os objetos que o discurso liga no seu ‘intradiscurso’ com a ilusão de exprimir ‘seus’ pensamentos e de falar de coisas do mundo, esquecido do caráter pré-construído desses elementos [...] que atravessam a enunciação do sujeito sem ele saber”⁸⁷.

O discurso se produz em teias de filiações múltiplas e históricas, por vezes contraditórias, cujos fios e trançados somente uma análise pode encontrar. Os sujeitos se filiam a esta ou àquela formação discursiva e essa filiação é que vai determinando a incorporação de diferentes discursividades.

Lendo a ampla documentação da Escola Pamáali é possível identificar os principais pontos que a caracterizam: a escola buscará atender aos anseios do

⁸⁶ Texto do Projeto original da parceria FOIRN/ISA com apoio da RAIN FOREST.

⁸⁷ MAINGUENEAU, D. (1991) apud F. Mazière e A Collinot , p. 198, nota nº 9.

povo, que é de formar cidadãos Baniwa e Coripaco com suficientes conhecimentos para enfrentar a vida, contribuindo para a solução dos problemas enfrentados pela comunidade, sem prejuízo de sua identidade étnica e dos conhecimentos milenares de seu povo. Será uma escola pautada no respeito e na valorização das culturas locais, com métodos próprios de aprendizagem e de produção e distribuição dos saberes tradicionais e acadêmicos, que possibilitem aos seus alunos, em iguais condições e direitos, de pleitearem seus ingressos em qualquer centro avançado de ensino do país.

De acordo com André Fernando Baniwa (em entrevista, 2004), a *prática deverá ser mais importante que a teoria [...]; existem técnicas simples, mas com bons resultados* que podem ser ensinadas, formando alunos para retornarem às suas próprias comunidades, sendo responsável e sabendo organizar uma criação, uma produção, discutir comercialização, ter criatividade para o trabalho comunitário, etc. Mas que também esteja apto para continuar seus estudos fora.

Ainda conforme André Fernando, o mais importante é o cruzamento dos conhecimentos. As técnicas Baniwa variam, já que alguns velhos mantêm conhecimentos específicos. São também relacionadas a lugares específicos. Pretende-se discutir todos esses detalhes e muitas das técnicas que estão desvalorizadas, de produção e manejo: *Temos que pesquisar e voltar a experimentar para ver se operam bem*, acrescenta André.

Por exemplo, a própria cozinha da escola representa uma atividade de trabalho e, ao mesmo tempo, de pesquisa e aprendizado para os alunos. Os alunos também aprendem sobre a administração da escola, fazendo parte dessa atividade, em rodízio. Alguns orientadores tradicionais (na parte de indústria indígena) trabalham por curtos períodos na escola como professores.

Existe uma proposta bastante inovadora, já discutida na Colômbia⁸⁸, que a prefeitura reconheça, enquanto professores contratados temporariamente, os especialistas indígenas que trabalham em oficinas de artesanato, de danças tradicionais ou nas atividades de culinária, entre outras.

Os Baniwa e Coripaco são práticos e se lançam ousadamente em projetos produtivos, buscando a autosustentabilidade, juntando sua cultura tradicional e arte com as exigências comerciais (*Bastante esquisitas!* Comentam os Baniwa) de grandes centros urbanos. Os baniwa comercializam a cestaria de arumã com a TOK&STOK em São Paulo e no Rio de Janeiro, há anos, e já receberam diversos prêmios pelo reconhecimento da excelência desse Projeto de confecção e comercialização externa da cestaria baniwa. Para isso, investem na qualidade do produto, definem as condições de parceria, organizam associações de artesãos, pesquisam sobre a matéria-prima (no caso a fibra de arumã), etc. Respondendo a essa vocação, a Escola Pamáali, por sua vez, investe na organização de um currículo que contempla a diversidade de conhecimentos que as comunidades entendem como necessários para o seu desenvolvimento. Não foi sem motivo que os Baniwa Coripaco descobriram logo, como foi dito acima, que pensar uma escola é bem mais complexo do que adequar cartilhas para a alfabetização.

Mas para isso, é a sociedade baniwa que se encarrega da escola e a direção é feita por um grupo de pessoas, com funções que se completam. André Baniwa ainda conta como os velhos sábios começaram a criticar costumes estabilizados nas escolas 'regulares'. Os Baniwa valorizam muito o trabalho cooperativo, sem competição.

⁸⁸ Alunos e professores da escola Pamáali têm discutido as questões da educação escolar com os vizinhos da mesma etnia que moram na Venezuela e Colômbia; os grupos se reúnem periodicamente, ora no Brasil, ora em um dos dois países vizinhos, como participantes de um grupo de estudos e de pesquisa denominado CANOA (Cooperação e Aliança no Noroeste Amazônico), com a finalidade de ampliar e fortalecer a compreensão da situação regional, realizando o intercâmbio de experiências de Escolas Indígenas, apoiando as Agendas de Povos Indígenas em áreas de fronteira.

Formar o homem (a pessoa) baniwa [...] tem muitas maneiras diferentes, não é simplesmente a aparência, mas é formar o homem que sabe pensar, que sabe trabalhar, fazer as coisas com humildade, sem muita gente perceber... Os capitães têm essas qualidades como muito fortes, eles conseguem... Esses detalhes... Isso precisa ensinar também na escola. (André Fernando, em entrevista, por ocasião do I Seminário sobre o Ensino Médio, em São Gabriel da Cachoeira, 2004)

São aspectos do 'ser Baniwa e Coripaco' que não constam e nem precisam ser garantidos em Regimentos. Menos ainda em Regimento igual para todas as escolas. Conforme se pode ler na documentação da Escola, ocorreram foram três grandes Encontros de lideranças Baniwa e Coripaco para ouvir os velhos das comunidades antes de escrever a proposta da Escola Pamáali. Desses Encontros, há ainda uma reflexão sobre os tempos da escola (calendários, organização das turmas, duração dos cursos). Assim comparam os velhos, tentando explicar que há algo 'errado' com a classificação dos alunos em séries:

Como e quando se aprende a fazer o trançado de arumã? Na 1ª, 2ª, 3ª... série? Errado! Em quanto tempo se alfabetiza? Um ano? Dois anos? Errado! É como fazer cestaria. Depende de tanta coisa, primeiro do dom de cada um, do interesse, da necessidade, do costume também. Na escola é a mesma coisa. [...] Nós não vamos entrar nos sistema que vem de fora! A Religião... modificou muita coisa, mas nós também modificamos a religião, pelo menos é o que dizem os pesquisadores⁸⁹

Com quanta simplicidade os velhos índios baniwa e coripaco nos dizem: "Mas que bobagem é essa organização por série... para que isso?"

O que interessa aprofundar aqui é essa capacidade e clareza baniwa de saber que o importante, nas relações com outras culturas e outros saberes, é fazer com que tudo o que for externo a eles, entre no seu sistema de vida e não o

⁸⁹ Referência à missão Novas Tribos que atuou entre os Baniwa do alto Içana, por meio da missionária norte-americana Sofia Muller, que foi para a região com a "Cruzada de Evangelização Universal" e que viveu entre os Baniwa e Coripaco, no final dos anos 1940, início da década de 1950, *convencendo-os a abandonarem os caminhos dos seus ancestrais e a transformarem suas vidas em crentes*. Conforme R. Wright (in *Transformando os deuses*, 1999, p. 155-215) os grupos indígenas Baniwa e Coripaco recebiam a mensagem de Sofia Muller de maneiras muito diferentes, de acordo com suas configurações históricas e socioculturais específicas.

contrário. [grifos meus] Uma decisão nada simples de ser levada a efeito. Sem a participação dos velhos sábios no esquema e coordenação da escola, impossível de realizar este objetivo. Daí a presença constante de pais e lideranças acompanhando o trabalho dos professores, a maioria bastante jovem, marcados também eles pela memória histórica da educação salesiana, capturados em sua alma para se tornarem *filhos de Nosso Senhor Jesus Cristo e cidadãos da pátria*, num longo e cuidadoso processo de subjetivação, certamente encontram dificuldades para entender, profundamente, o sentido do que seja *formar o homem, formar o cidadão baniwa*. Não admira que as lideranças das comunidades tenham levado alguns anos para formular esse eixo fundamental da Escola Pamáali.

A Escola Baniwa e Coripaco Pamáali optou por ter sua organização em ciclos, o que permite que o processo do conhecimento seja fundamentado no respeito aos ritmos e diferenças das comunidades e dos alunos. A turma permanece na Escola durante dois meses e os alunos estudam em período integral, incluindo nessas atividades os trabalhos de campo (a roça, a caça, a pesca, etc); depois voltam para casa onde permanecem durante um mês, participando da vida em família, dos trabalhos dos pais, realizando pesquisas, previamente preparadas para cada entre-etapa. Os alunos apresentam temas do interesse das suas comunidades e, junto com os professores e assessoria, montam um projeto para servir de guia. No retorno, um mês depois, vêem as apresentações, os debates, as decisões: o que fazer com aqueles resultados? De forma fazer circular esses conhecimentos?

Os professores contratados para trabalhar na Escola Pamáali são orientadores na busca coletiva do conhecimento. Passam dois meses na escola, fazem o acompanhamento em sala de aula e nas atividades de campo, também desempenham o papel de “pais”, pois a convivência é constante e em muitos momentos os alunos precisam ter este acompanhamento, uma vez que todos ficam longe da família por dois meses consecutivos; e não há famílias morando na

aldeia, que é só aldeia-escola. Neste sentido, a Escola Pamáali é bem diferente da escola Tuyuka, que funciona nas próprias comunidades e têm o apoio constante e o controle social das famílias. Entre os baniwa e coripaco, muito mais numerosos, com alunos de comunidades muito distantes, a solução foi criar uma aldeia-escola: “A escola não substituirá a vida das comunidades de origem, nem se tornará uma vila de residência permanente das famílias”, diz o Projeto original. Por isso, os professores, quase sempre muito jovens, geralmente casados, fazem um pouco esse papel. E entre os próprios alunos há um esquema de organização que diminui a carência ocasionada pela ausência das famílias.

Os professores da Escola Pamáali cursaram o Magistério Indígena e têm, a cada entre-etapa, oficinas pedagógicas que complementam a sua formação. Participam destas oficinas outros professores de comunidades próximas, ampliando, assim, o raio de influência da nova proposta de educação indígena em desenvolvimento na Pamáali.

5.4.1. Resolvendo um dos problemas da comunidade com a criação de peixes

A Escola Pamáali se propôs a ajudar a discutir e encaminhar soluções de problemas comunitários; assim, a necessidade de aumentar a produção de peixe levou a coordenação da Escola a priorizar, no currículo, a formação dos alunos (e dos professores) na arte da piscicultura, investindo na construção de barragem para aproveitamento de água branca de um igarapé das vizinhanças da escola e na montagem de um laboratório de reprodução⁹⁰. Dois técnicos (um engenheiro de pesca e uma bióloga) acompanharam todo o processo, dividindo o tempo entre o trabalho no campo e as discussões e sistematização do aprendido (e realizado). Os alunos participaram dos trabalhos divididos em turmas, com a

⁹⁰ As águas pretas do rio negro são muito ácidas e por isso, o rio não é muito piscoso. Quando entrou a primeira turma de alunos, na I Assembléia grande de pais, houve uma reclamação de que os alunos pescava muito e por isso faltava peixe pras famílias vizinhas da escola.

responsabilidade de aprender a fazer, entendendo a tecnologia, para poder recriar o processo da construção da barragem em sua própria comunidade, onde houver o interesse das famílias. Os professores todos da escola, também divididos em equipes, participaram do processo como um todo.

No planejamento se definiu que o laboratório de reprodução ficaria na escola e que os alevinos seriam distribuídos nas comunidades que construíssem suas barragens, sob a orientação dos próprios alunos, nas entre-etapas, depois dos dois meses intensivos de aula. E assim foi feito.

Dois alunos são os responsáveis pelo laboratório e conseguiram aprender rapidamente a tecnologia da reprodução, os cálculos de peso/peixe/hormônio, a disciplina de horários, nada convencionais, o saber coordenar as equipes de trabalho e de estágio dos outros alunos no laboratório, enfim, junto com os professores e os técnicos, estes dois alunos garantem o sucesso da reprodução, objetivo maior da ação.

A produção toda da Escola Pamáali, durante um bom tempo, girou em torno da piscicultura, garantindo o registro cuidadoso não só de como fazer o trabalho (cartilha para as comunidades), como também o resultado de pesquisas afins, como a anatomia e fisiologia dos peixes, tipos de peixes do Rio Içana, os conhecimentos tradicionais sobre os peixes, épocas de reprodução, mitologia, etc.

Esse exemplo demonstra que, para ser bem sucedida uma experiência que reúne conhecimentos tradicionais e conhecimentos de outra sociedade, é preciso que se conte realmente com o diálogo entre diferentes saberes. Cada um tem que saber bem aquilo que lhe cabe ensinar, não ficando na circularidade do *discurso pedagógico*, em que o professor, não sendo um pesquisador, *se apropria do cientista e se confunde com ele, sem que se explicita sua voz de mediador*. Apaga-se o cientista. O professor *diz que é*, logo *ele sabe*, e a sua voz ou o *material didático*, ambos funcionando como *mediadores*, 'autorizados' pela

Instituição Escola, transformam o que seria apenas um *instrumento*, em *objeto* (Orlandi, 1996, p.22).

Encerro com um dos trabalhos de 2002, a elaboração de um Calendário Baniwa e Coripaco para 2003, feito com o objetivo de divulgar as atividades da Escola Pamáali, na região. Neste Calendário *estão marcados os períodos letivos de aulas, os períodos das oficinas para os professores, o período de matrícula e os períodos entre as etapas de aulas, que são os meses que os alunos passam nas suas comunidades, pesquisando* (Do texto de Apresentação do Calendário).

Os desenhos e os nomes das constelações de diversas etapas de formação dos professores, com participação de alunos e de anciãos baniwa: a primeira etapa foi em 2000, na II oficina de formação; teve continuidade em 2001, III oficina e, em 2002, encerrou-se, em Campinas, no Planetário da Unicamp, com a assessoria do físico Prof. Dr. Carlos Alfredo Argüello e outros assessores do Projeto Educação Indígena no Alto Rio Negro, FOIRN/ISA. O senhor Fernando e o senhor Laureano transmitiram seus conhecimentos sobre os astros e as histórias de cada constelação, o que elas prenunciam, as atividades próprias de cada período em que elas parecem no céu, conforme aprenderam com seus pais e avós. Assim, foi possível relacionar esses conhecimentos com os dos não índios sobre o mesmo assunto.

5.5. O que caracteriza estas duas escolas?

A Educação escolar para os Baniwa e Coripaco, assim como para os Tuyuka da Escola Utapinozona e para muitos outros povos indígenas tem adquirido sentidos novos, resignificando os discursos oficiais sobre *Escola Indígena diferenciada, bilíngüe, intercultural* (RCNEI/1998) que, em muitos casos, não chegam a romper com o modelo da Escola Moderna. Cada um desses grupos tem conseguido pensar a escola em estreita ligação com seus projetos sociais,

abrindo espaço também para a formação individual (*formar a pessoa Baniwa e Coripaco*).

E, nesse sentido, é possível concluir que a educação escolar assume um rumo totalmente oposto aos rumos traçados pela educação colonizadora que não apenas não possibilitava o acesso aos conhecimentos da sociedade nacional, à qual os índios deviam pertencer, obrigando-os, portanto, a estar sempre à margem dessa mesma sociedade, como ainda apagava os conhecimentos locais tradicionais.

Tanto a Escola Baniwa quanto a Tuyuka têm cumprido a função para a qual foram também pensadas, de exercerem influência na região em que operam. O Chefe de Setor da Educação da FUNAI declarou aos avaliadores externos do Projeto-piloto de educação em entrevista: *‘Do Aairi, Içana, Uaupés e do próprio Tiquié recebemos constantes pedidos de que querem seguir o modelo tuyuka e baniwa. Os capitães de muitas comunidades, da mesma forma que os professores, procuram o chefe de posto da FUNAI, para pedir uma escola parecida’*. (Relatório final de Avaliação Externa, 2003).

E ainda que se fale em *modelo tuyuka e baniwa*, na verdade, nenhuma das duas escolas propõem modelos; não se trata de apresentar ‘modelos’, uma vez que cada sociedade criou para si a escola possível e adequada aos seus objetivos. Entre estas duas escolas que fizeram parte do Projeto-piloto da FOIRN as diferenças são muito grandes e retratam as diferenças dos povos envolvidos nas formas de se relacionar com o mundo.

A diferença entre a Escola Tuyuka e a Escola Baniwa está, justamente, no coração do Projeto Político Pedagógico de cada uma das duas escolas. Cada povo buscando na sua memória histórico-discursiva o que há de mais profundo, poderá achar e discutir, no ambiente da escola, aquilo que os caracteriza como um povo e não como “índios” genéricos. Adjetivar uma escola como ‘indígena’ não diz nada dessas diferenças. O que as constitui, e que constitui também os

sujeitos que as constroem, é justamente um saber subterrâneo, quase sempre insuspeito, não acessado conscientemente, isto é uma memória constitutiva que não só “formula discursivamente o seu passado”, nos termos do que significou para estes povos ter tido que abandonar religião, línguas, modos de ser e de viver, mas também na possibilidade atual de se retomar, se reorganizar e de representar-se diferentemente, ao longo da história (Payer, 2006, p. 187). Mais do que ser uma ‘escola indígena’, as duas escolas acima apresentadas são ‘Tuyuka’ e ‘Baniwa-Coripaco’. Isto é que faz a diferença entre elas.

Considerações finais

É muito difícil colocar um ponto final num trabalho, quando se sabe que, se algumas idéias puderam ser um pouco aprofundadas, outras nem tanto, e muitas outras foram surgindo durante o processo da análise e tiveram que ser deixadas para próximas pesquisas, particularmente após as sessões de orientação e do exame de qualificação. A análise de discurso tem essa característica de ser um instrumento de análise muito fértil, mas saber disso não diminui a sensação de incompletude que fica ao ter que fechar esta fase do trabalho.

Ao me propor escrever sobre Educação Escolar Indígena, percorrendo uma trajetória que vai “Do panóptico à construção de um espaço possível de subjetivação na resistência”, tracei alguns objetivos que podem ser sintetizados basicamente em dois: contextualizar e analisar o Projeto de Educação desenvolvido pelos Salesianos no Rio Negro/AM e analisar gestos de resistência dos povos indígenas ao sistema de educação a eles imposto, como parte do processo de colonização.

No decorrer da análise dos processos discursivos em torno do primeiro objetivo, ficaram evidenciadas formações imaginárias – condições de produção do discurso salesiano – que caracterizam os lugares de determinadas formações sociais, remetendo os discursos da catequese e da civilização a outros discursos, dando sustentação às ações empreendidas por eles, junto aos índios do Rio Negro. O discurso religioso, segundo o qual os Missionários se representam, os faz sentirem-se como ‘heróis’ e ‘mediadores’ privilegiados entre Deus e o mundo.

Nessa posição de ‘mediadores’, olhando os índios desde cima, representando-os com o sentido predominante da ‘falta’, os Missionários assumem também a responsabilidade de levar adiante a missão civilizatória do governo

brasileiro em relação aos índios do Rio Negro; olhando-os do alto, os Salesianos imaginam ter uma visão panorâmica e definitiva da Missão a que se destinam/são destinados. E orgulhosos do seu saber e do seu poder, planejam como levar aos pobres índios, que *vagueiam sem rumo por igarapés misteriosos*, a sua verdade.

Nesse jogo de imagens, os Missionários se sentem ‘autorizados’ a aplicar o Sistema Preventivo de Educação, utilizando-se de dispositivos pedagógicos ‘adequados’ para torná-los dóceis aos seus superiores e úteis à nação brasileira. Na difícil passagem do estado de primitivos (*brutos, feras*) para a civilização (*humanos, cristãos*), de *pobres ovelhas sem pastor* para o seio seguro da Igreja, não apenas o espaço escolar é considerado como o lugar de interferir na subjetividade do índio, como ainda entendem que é preciso destruir as malocas, na tentativa de desintegrar o principal espaço de organização social e espiritual dos povos do Rio Negro.

Ainda segundo esse imaginário, o índio *queria civilizar-se* e “*virar branco*”. Formulado pelos Salesianos, será difícil saber até que ponto esse enunciado retrata a realidade ou se é desejo espelhado na consciência indígena, para justificar as ações e os métodos de subjetivação por eles utilizados para ‘domesticar’ os pequeninos rebeldes que eles arrebanhavam para levar aos internatos, na expectativa de, por meio de das crianças, alcançarem os mais velhos com as vantagens da civilização. Não abordo esta questão, mas não resisto em fazer referência ao livro de Cristiane Lasmar que veio a público durante a escritura desta tese (2005). Para a autora, *o processo de deslocamento para a cidade* [símbolo da vida civilizada] [...] *não subtrai da vida em comunidade o papel de referência simbólica* (p.145). Ainda, segundo a autora, que se opte pela cidade e pelo que ela oferece (escola, hospital, mercadorias), *os índios continuam a sustentar que é só na comunidade que se vive ‘como parente, como irmão’* (p.145). *Como apropriar-se da desejável cultura dos brancos sem ser apropriado por sua detestável sociedade?* Essa questão levantada pelo antropólogo Viveiros

de Castro, comentando o livro de Lasmar, remete a essa obrigatória e irresistível leitura.

Em relação ao segundo objetivo, analisar como as comunidades e organizações indígenas têm recebido/transformado o modelo de educação moderna que o Estado lhes impôs, temos visto que, o que reaparece regularmente, nos discursos e nas práticas de educação dos povos do Rio Negro, hoje, que tentam escapar das armadilhas e grades da educação moderna (missionária) é a busca por autonomia, por gestão própria, pelo poder de decisão. Há pontos de estrangulamento que comprometem esse propósito tão claramente explicitado, em diversas ocasiões, de construir a própria escola em novos parâmetros, seja porque a autonomia desejada encontra barreiras institucionais, seja porque as práticas pedagógicas chegam às escolas já carregadas de uma memória secular, historicamente determinada, marcada por rituais que se fixaram e que vão se reproduzindo.

As Escolas Tuyuka e Baniwa e Coripaco, que a FOIR/ISA definiram estrategicamente como projeto-piloto, porque tinham a intenção explícita de demonstrar que era possível fazer educação escolar com autonomia e com bons resultados, conseguiram romper com a maioria dos rituais que normalmente se impõem como naturais, sendo históricos. Nenhuma das duas escolas tentou criar um modelo, mas desenvolver um projeto de Educação que fosse capaz de inspirar a formulação de políticas públicas para todo o sistema de educação escolar indígena. Sabiamente as organizações indígenas decidiram por atuar, inicialmente, em apenas duas comunidades lingüísticas, para que fosse possível o acompanhamento e a avaliação permanente do projeto, considerando ainda que era preciso ter a coragem de inventar uma prática, sem ter como se espelhar em modelos. Mais que isso, era preciso enfrentar o discurso da 'competência' da educação salesiana, da ideologia do 'professor formado' (o projeto previa a formação continuada e em serviço); da 'ordem em tudo' preconizada desde Comenius e aplicada nos calendários, nos horários rígidos, nas séries, nos

conteúdos cuidadosamente graduados nos livros didáticos e distribuídos pelas disciplinas; era preciso enfrentar também o discurso da competição representada pelo velho hábito da nota, das provas, do ser 'aprovado/reprovado', 'apto/não-apto', o discurso da hierarquia, da obediência, dos regulamentos onde atitudes e comportamentos são esperados e onde os castigos para as 'faltas' – também previsíveis – são pré-determinados.

Em resumo, era preciso não só (re)inventar a escola, mas também inventar as condições da invenção. A FOIRN/ISA, trabalhando em parceria, foram acompanhando as duas experiências, oferecendo condições da formação em serviço, buscando recursos para garantir as condições de funcionamento.

O que fica por ser dito nessas tentativas de ruptura com os modelos da Escola Moderna é a necessidade que qualquer experiência alternativa de educação escolar tem de libertar o tempo que, nas escolas regulares, não só está aprisionado nos calendários fechados em si mesmos, definitivos, lineares como mantém prisioneiros e reféns a todos os que se dedicam aos trabalhos escolares: professores, diretores, alunos, outros funcionários sempre cansados, correndo de uma sala para outra, 'cumprindo seus horários', escravos da burocracia e da ordem que mantém a maquinaria escolar funcionando. Enfrentar o tempo fora dos eixos⁹¹! O tempo liberado, que cada uma das escolas do projeto-piloto conseguiu viver, mostra que o acontecimento da experiência de acesso e produção de conhecimento está acima da maquinaria escolar.

A libertação do tempo, em termos do calendário, as escolas que tentam uma forma diferenciada de trabalhar, conseguem fazer com relativa facilidade e com muita criatividade. Mas, e quando se trata da organização das turmas de alunos, a idade, as séries, os ciclos? Aqui a necessária ruptura é mais difícil de acontecer. Muda-se o nome de série para ciclo ou fase, mas o princípio da 'ordem'

⁹¹ *The time is out of joint! O tempo está fora dos gonzos!* A enigmática exclamação, lembra Peter Pál Pelbart (2000), é de Hamlet, assumida por Deleuze, buscando *um pouco de possível* para não sufocar.

permanece, como se tudo devesse começar por uma primeira série ou ciclo, ou fase. Ou, ainda, conforme Comenius, tudo deveria começar na infância, numa seqüenciação lógica e natural, que vai do mais simples ao mais complexo. Quem entra numa turma parece ter que avançar com essa turma até o final (turma A, turma B, turma C...). Por que não organizar turmas pelo interesse, não a partir dos colegas que entraram casualmente juntos, mas a partir de temas estudados, de grupos de pesquisa, da construção de objetos de uso, de objetos de arte, da edição de um livro, da construção de uma canoa? Por que cada aluno de uma determinada turma teria que terminar o curso junto com todos os outros? Por que não fazer parte, sempre com colegas de qualquer turma, desde que houvesse coincidência de interesse?⁹²

Parece que a única resposta razoável que leva a esse tipo de organização de grupos de alunos, numa escola, é o costume, o hábito. Sempre foi assim. Memória e hábito... *Os dois anjos tutelares da vida cotidiana*⁹³ que têm feito muitos estragos na organização das escolas indígenas que se pretendem diferenciadas. Garantidos por esses dois anjinhos (do mal), os projetos se amarram por uma memória estática, 'memória voluntária' que pede horários e turmas fixas e cédula de identidade. O histórico constitutivo, marcado por posições ideológicas, sobre as quais o sujeito não tem o controle, determina os procedimentos disciplinares e pedagógicos adequados.

Entram ainda, no rol dessa 'memória e hábito' outras questões das quais as secretarias, de um modo geral, não conseguem se livrar e torturam os responsáveis pelos projetos alternativos (os projetos regulares já estão 'conformados!'), exigindo a adequação do diferente aos formulários iguais: as estatísticas (onde um aluno só pode ser contabilizado pela série que esta cursando), o registro das avaliações, os conteúdos ensinados, e assim por diante.

⁹² Ver a este respeito, a experiência do Projeto LUMIAR, em São Paulo.

⁹³ A expressão é de Samuel Tittan Jr, na orelha do ensaio de Becket (2003) sobre a obra de Proust.

A Escola nega sistematicamente – com seu cotidiano recheado de regras, horários, disciplinas, tarefas, perguntas e respostas previsíveis – um espaço necessário, diferente para cada aluno, para que a criança, o jovem, o adulto escolar possa, enfim, penetrar distraidamente no seu próprio espaço interno, escondido, e criar, propor, pensar, decidir o que fazer numa situação problemática⁹⁴.

A escola – para manter a ordem – suprime intencional e cuidadosamente esse espaço secreto onde alguém pode se refugiar para pensar. Ou, por acaso, acreditamos que a criança, o jovem aprenderão a pensar apenas com a intermediação do professor? A escola precisa se organizar, dando condições aos alunos para que façam seus próprios percursos, e não exercer o controle sobre seus caminhos. O total preenchimento do tempo, numa escola, a vigilância contínua⁹⁵ caminham na contramão da possibilidade de se ter um pensamento próprio. Veja-se a proposta do Sistema Preventivo de D. Bosco, o controle dos jesuítas ou de São João Batista de La Salle, nas Escolas Cristãs, ou a Pedagogia iluminista que inventou as disciplinas: de uma forma ou de outra, cada uma dessas propostas tenta “reduzir o dragão à docilidade”, mantendo-o quieto na caverna da sala de aula.

Ao invés do controle e do pensamento único (Monoculturas da Mente⁹⁶), a escola que pretende ser aliada nos projetos sociais das comunidades teria ainda que oferecer aos seus alunos o contato com outras tradições de

⁹⁴ Para ampliar este reflexão, ver o filme “A educação de Pequena Árvore”: o indiozinho cherokee “Pequena Árvore” tinha seu esconderijo secreto para pensar quando estava triste. Ou quando tinha algum problema para resolver.

⁹⁵ Lembrando que ‘controle’ é diferente de orientação, de acompanhamento. O controle se exerce pelo poder de quem quer impor os seus objetivos. A orientação vai no sentido do debate em torno das propostas dos próprios alunos, no diálogo.

⁹⁶ Título de um livro da autora indiana Vandana Shiva (2003), uma metáfora que a autora cria para qualificar a educação moderna, tomando como base programas de biotecnologia e monocultura de caráter **insustentável**, produzindo o abandono das pequenas propriedades e a concentração de terras nas mãos de poucos. Tais programas, criados pelos países ricos para os países em desenvolvimento, ao ignorar saberes milenares, produzem o que a autora chama de *Monoculturas da Mente*, que se cristalizam em ideologias e valores, devastando a sabedoria milenar da humanidade em favor do chamado ‘saber científico’.

pensamento. Sem esse contato fica inviabilizado o famoso “diálogo intercultural” que foi proposto para as escolas indígenas e que acabou se transformando em um refrão morto, em “modinhas de realejo”, na expressão de Nietzsche. Pensando bem, que diálogos verdadeiros têm acontecido na maioria das escolas indígenas sem biblioteca, onde os únicos textos lidos passam pelo crivo do assessor não índio, que escolhe e xeroxa algumas páginas e coloca à disposição dos estudantes? Imperdoável pobreza intelectual!... Os povos indígenas merecem o acesso ao saber universal, como todos os outros povos. Defendo que a boa literatura clássica e atual seja disponibilizada em abundância – e sem controle – nas bibliotecas escolares das comunidades, o que realmente faria o contato com outras tradições de pensamento.

Como disse o índio Suyá Itoni, citado por Mariana K. ferreira Leal (1992, p.39), os povos indígenas optaram por apropriar-se da escrita, desencadeando um processo de construção de uma memória historicamente (re)significada. Não se nega a escola, marca-se a resistência dentro da escola pela prática da escrita. Nesse sentido, é importante e oportuno que a literatura indígena que começa a despontar por escrito, por meio de da escola ou das organizações indígenas, seja disponibilizada nas bibliotecas públicas e nas livrarias do país, para que a sociedade brasileira tenha mais uma chance de desconstruir os preconceitos sobre os povos indígenas e de conhecer as culturas e línguas dos povos que habitam este país.

Relendo a tese, confesso: não foi fácil achar *o fio e as bordas* deste tecido chamado Educação Escolar no Rio Negro, tão atravessado por formações discursivas que se cruzam, se completam, se desintegram, se contradizem, se chocam, se impõem num bordado pleno de vidas e de equívocos, de tentativas de acertos, de trajetórias admiráveis, outras nem tanto...

Essa trajetória da educação escolar, no Rio Negro, não produziu, contudo, todos os efeitos desejados, quando da implantação da Escola, no início do século passado: os povos indígenas não desapareceram, apesar das perdas

que o efeito-escola provocou em relação à cultura, à religião, às formas de organização social e de subsistência, profundamente abaladas pelos eficientes métodos empregados, mascarados pela ‘amabilidade’ e pela ‘assistência’ (vigilância) que caracterizam o Sistema Preventivo de Educação Salesiana.

Um índio Tukano mostra como existe, hoje, uma disposição de enfrentamento à velha gramática da escola, ao afirmar, em assembléia da associação dos Professores Indígenas do alto Rio Negro (APIARN), numa espécie de convocatória: *“A educação escolar indígena abraça, neste momento, uma nova filosofia. Não é mais a filosofia européia, mas a nossa própria étnica filosófica. Que tariano, Tukano, Wanano, que cada um construa a sua própria escola”* (Citado por Lasmar, 2005, p. 262). Um avanço se torna perceptível, nesse discurso: a base da educação já não é, como nos tempos dos salesianos, a moral, a fuga do pecado, a exacerbada preocupação com a brasilidade. É a filosofia. Uma *nova filosofia*, produto de novos contatos, agora buscados pelos índios e suas organizações. Este índio tukano, aqui citado, já não fala em ‘*educação indígena*’, mas fala em educação tariana, tucano. wanano...

O momento atual do Rio Negro é de enfrentamento com as forças conservadoras não só da gramática da escola, mas também, da gramática da política que naturaliza comportamentos e atitudes oficiais, rituais que perduram há séculos, como se devessem ser assim para sempre. Há sim, no Rio Negro, hoje, um *desacordo fundamental e não apenas um equilíbrio consensual, melodrama humanitário* (Larrosa, 2004, p. 257). O grande escândalo do acontecimento político atual, no Rio Negro, é o fato de que o índio resiste a ser dissolvido no discurso unificador: “Um só povo, uma só bandeira, uma só história, um só destino”, até porque o princípio que pretendeu essa unificação (raça, religião, cultura, território, língua) foi o resultado de uma vontade de domínio.

Hoje, este sujeito índio escolarizado/subjugado, um ‘povo que falta’, para usar uma expressão de Jorge Larrosa (2004), “irrompe no espaço público para fazer valer seu desacordo com respeito ao ‘*sentido do bem e do mal*’, do

'justo e do injusto' e, nesse desacordo, põe em questão tanto a normalidade do funcionamento do político, como a estabilidade de sua própria representação como povo” (p. 251). (grifos do autor)

Os povos indígenas do Rio Negro retomam a estratégia da Educação Escolar como um instrumento de luta pela constituição de um ‘povo que falta’ no sentido de Deleuze, lido por Jorge Larrosa (2004), isto é, pela “elaboração de sua própria falta, pela capacidade de resistência e de invenção, pela possibilidade de devir de um povo fabulador/fabulado, delirante/delirado”. A aparição pública dos povos indígenas é um acontecimento que interrompe a normalidade de funcionamento dos aparatos religiosos e estatais.

Bibliografia

ALBERT, Bruce e RAMOS, Alcida Rita (orgs.). *Pacificando o Branco: Cosmologias do contato no Norte Amazônico*. São Paulo: Editora Unesp: Imprensa Oficial do Estado, 2002.

ALBUQUERQUE, Judite G., “Educação no contexto da diversidade cultural”. In MARFAN, Marilda Almeida (org.), *Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores: Educação Indígena*. Brasília, DF: MEC, SEF, 2002. Vol. 4, pág.107 – 112.

ALBUQUERQUE, Judite G., “O sentido da diferença na Pedagogia Indígena: oportunidades amplas, tensões, formas limitadas de operar com a diferença”. In Veiga, J. & D’Angelis, V. R. (orgs.) *Escola Indígena, Identidade Étnica e Autonomia*. Campinas, SP: ALB; IEL/Unicamp, 2003, p. 27-32.

ALLIEZ, Eric (org). *Gilles Deleuze: Uma Vida Filosófica*. Coordenação da Tradução de Ana Lúcia de Oliveira. Coleção TRANS. São Paulo: Editora 34, 2000.

ALVES, Gilberto Luiz, “A Produção da Escola Pública Contemporânea”. Pesquisa de Pós-doutorado, Unicamp, 1998.

ALVES DA SILVA, Pe. A. *A Civilização Indígena do Uaupés – Observações antropológicas etnográficas e sociológicas*. 2ª edição, Roma, Itália: Libreria Ateneo Salesiano, 1975.

_____. *As Tribos do Uaupés e a Civilização Brasileira – O Método Civilizador Salesiano – O Índio tem o direito de ser Índio ou de Civilizar-se?* Belém/PA, 1979.

ANDRELLO, Geraldo L. *Iauaretê: Transformações Sociais e Cotidiano no Rio Uaupés (Alto Rio Negro, Amazonas)*. Tese de Doutorado em Ciências Sociais, Unicamp, 2004.

AZAMBUJA, Elizete. *Olhares, Vozes e Silêncios que excluem: Estereótipos de Índio*. Cáceres, MT: Editora da Unemat, 2005.

BARBOSA, M. Lia Pereira. “O Conselho de Classe: prática escolar e produção de identidades”. Disponível em: <http://www.conteudoescola.com.br>, 2005.

BANKS-LEITE, Luci e GALVÃO, Izabel (orgs.). *A Educação de um Selvagem: As experiências Pedagógicas de Jean Itard*. São Paulo, Cortez: 2000.

BARRETO, Ricardo. *Sociedade Nheengatu (SNH)*. Disponível em <http://www.ipol.com.br>, 2001.

BECKETT, Samuel. *Proust*. Tradução de Arthur Nestrovski. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

BENTHAM, Jeremy [1791]. E outros Autores. SILVA, Tomaz Tadeu (org.) *O Panóptico*. Tradução de Tomaz Tadeu Silva e outros. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de Lingüística Geral – I*. Trad. Maria da Glória Novak & Maria Luiza Néri. 3ª ed. Campinas: Pontes/Editora da Unicamp, 1991.

BOSI, Alfredo. *Dialética da Colonização*. 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BRANDÃO, Ludmila de Lima. *A Casa Subjetiva: matérias, afectos e espaços domésticos*. São Paulo: Perspectiva e Cuiabá: Secretaria de Estado de Cultura do Estado de Mato Grosso, 2002.

BRAUDEL, Fernand. *Gramática das Civilizações*. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

BUENO, M. Silvia Simões. *Políticas atuais para o Ensino médio*. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

CABALZAR, Aloísio. “O templo profanado: missionários salesianos e a transformação da maloca tuyuka”. In: WRIGTH, Robin M, (org.) *Transformando os Deuses – Os múltiplos Sentidos da Conversão entre os Povos Indígenas no Brasil*. Vol. I. Campinas SP: Editora da Unicamp, 1999.

_____. (org.) *Peixe e Gente no Alto Rio Tiquié: conhecimentos tukano e tuyuka ictiologia e etnologia*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2005.

CABALZAR, Flora Dias. “Escolas Indígenas: Experiências de Autonomia e Gestão”. In *Povos Indígenas no Brasil, 2001-2005*. São Paulo: ISA, 2006.

CAMARGO, Dulce M. P. de. *Mundos Entrecruzados: formação de Professores Leigos*. Campinas, SP: Alínea Editora, 1997.

CAMARGO, Dulce M. P. de e ALBUQUERQUE, Judite G. “Projeto Pedagógico Xavante: tensões e rupturas na intensidade da construção curricular” in *Cadernos Cedes 61 Artes & Manhas dos Projetos Políticos e Pedagógicos* pág 338-366, 1ª edição, Campinas SP: CEDES, dezembro 2003.

_____ & _____. “O Eu e o Outro no Ensino médio Indígena: Alto rio Negro (AM)”. In: *Educação & Sociedade – Revista de Ciências da Educação* nº 95. Vol. 27 – Maio/Agosto, Campinas: CEDES, 2006.

CHAUÍ, Marilena. *Política em Espinosa*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

COMENIUS, Jan Amos [1632]. *Didática Magna*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CUNHA, Manuela Carneiro da. "Introdução a uma história indígena", in: CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). *História dos Índios no Brasil*. São Paulo: Fapesp; Companhia das Letras e Secretaria Municipal de Cultura, 1998.

DE CERTEAU, Michel. *A Cultura no Plural*. Tradução de Enid Abreu Dobránszky. 2ª edição. Coleção Travessia do Século. Campinas, SP: Papyrus Editora, 1995.

_____. *A Escrita da História*. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

DELEUZE, Gilles. *Crítica e Clínica*. Tradução de Peter Pal Pelbart. São Paulo: editora 34, 1997.

_____. *Empirismo e Subjetividade: ensaio sobre a natureza humana segundo Hume*. Tradução de Luiz B. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2001.

_____. *Foucault*. Tradução de Claudia Santana Martins. 2 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.

_____. *Conversações*. Tradução de Peter Pal Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1998.

_____. *Abécédaire* (com Claire Parnet). Paris: Éditions Montparnasse, 2001. Versão brasileira legendada pelo MEC: TV Escola, 2001.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *Mil Platôs Capitalismo e Esquizofrenia*. Vol. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 1995.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *Mil Platôs Capitalismo e Esquizofrenia*. Vol. 2. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Claudia Leão. São Paulo: Editora 34, 1995.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *Mil Platôs Capitalismo e Esquizofrenia*. Vol. 4. Tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, G. e PARNET, Claire. *Diálogos*. Tradução de Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Editora Escuta Ltda, 1998.

DIAS, Luiz Francisco. *Os Sentidos do Idioma Nacional: As Bases Enunciativas do Nacionalismo Lingüístico no Brasil*. Campinas, SP: Pontes, 1996.

DIAS, Romualdo. *Imagens de Ordem: A doutrina católica sobre autoridade no Brasil (1922-1933)*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista/UNESP, 1996.

DI RENZO, Ana Maria. "A Constituição do Estado Brasileiro e a imposição do português como Língua Nacional: uma história em Mato Grosso. Tese de Doutorado em Lingüística, IEL/Unicamp, 2005.

DURKHEIM, M. “A educação como processo socializador: função homogeneizadora e função diferenciadora” (p.25-36). In *Educação e Sociologia*. (Fragmentos) 4 ed. Tradução de Lourenço Filho, São Paulo: Ed. Melhoramentos, 1955.

DUSSEL, Inês e CARUSO, Marcelo. *A Invenção da Sala de Aula: Uma Genealogia das Formas de Ensinar*. Trad. Cristina Antunes. Coleção Educação em Pauta. São Paulo: Moderna, 2003.

ERIBON, D. *Michel Foucault e seus Contemporâneos*. Tradução de Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 1996.

ESPINOSA, B. *Tratado Teológico-Político*. Introdução, tradução e notas de Diogo Pires Aurélio. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1988.

FERREIRA, Mariana K. Leal. “Da Origem dos Homens à Conquista da Escrita: Um Estudo sobre Povos Indígenas e Educação Escolar no Brasil”. Dissertação de Mestrado, FFLCH-USP, São Paulo, 1992.

FOIRN-ISA. *Mapa-livro: Povos Indígenas do Alto e Médio Rio Negro – Uma Introdução à Diversidade Cultural e Ambiental do Noroeste da Amazônia brasileira*. 2ª edição. São Paulo: Editora do ISA, 2000.

FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Petrópolis: Vozes, 1972.

_____. *Vigiar e Punir. Nascimento da Prisão*. 13ª ed. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. *As Palavras e as Coisas*. 6ª ed. Tradução Selma Tannus Muchail, São Paulo: Martins Fontes, 1995.

FREITAG, Bárbara. “Utopias Urbanas”. Conferência proferida no X Encontro da Associação Brasileira de Sociologia. Fortaleza, setembro, 2001.

GADET, F. e HAK, T. (orgs.) *Por Uma Análise Automática do Discurso*. Uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux. Trad. Bethânia S. Mariani et al. Campinas SP: Editora da Unicamp, 1990.

GALLO, Silvio. *Deleuze & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GALLO, Solange. *Discurso da Escrita e Ensino*. 2ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1995.

GAMBINI, Roberto. *Espelho Índio: A formação da alma brasileira*. 2ª ed. São Paulo: Axis Mundi: Terceiro Nome, 2000.

- GIACONNE, Antônio. *Os Tucanos e Outras Tribos do rio Uaupés Afluentes do rio Negro Amazonas – Notas etnográficas de um missionário Salesiano*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1949.
- GIROUX, A. H. “O Pós-Modernismo e o Discurso da Crítica Educacional”. In: SILVA, T. T. *Teoria Educacional Crítica em Tempos Modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p. 41-69.
- GOFFMAN, Erving, *Manicômios, Prisões e Conventos*. Tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo: Editora Perspectiva, 1974.
- GOMES, Delarim Martins. “Homem: objetivação de uma sujeição”. Dissertação de Mestrado, PUC-SP, 1991.
- GOMES, M. P. *Os Índios e o Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1991.
- GORE, Jennifer. “Foucault e Educação: Fascinantes desafios” In SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *O sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- GUATTARI, Félix e ROLNIK, Suely. *Cartografias do desejo*. 5 edição. Petrópolis: Vozes, 1999.
- GUIRALDELLI JR., P. *Infância, Escola e Modernidade*. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1997.
- GUIMARÃES, Eduardo. *Os limites do Sentido: Um estudo histórico e enunciativo da linguagem*. Campinas: Pontes, 1995.
- GUIMARÃES, e. ORLANDI, E. P. (orgs) *Língua e Cidadania o Português do Brasil*. Campinas: Pontes, 1996.
- GRUPIONI, Luiz Donisete. “Educação Escolar Indígena: a Trajetória no Governo Federal”. In *Povos Indígenas no Brasil, 2001-2005*. São Paulo: ISA, 2006.
- HAROCHE, Claudine. *Fazer Dizer Querer Dizer*. Tradução de Eni Orlandi. São Paulo: Editora Hucitec, 1992.
- HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. *O aparecimento da Escola Moderna: uma história ilustrada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- HONÓRIO, Maria Aparecida. *Espaço Enunciativo e Educação Escolar Indígena: saberes, políticas, línguas e Identidades*. Tese de Doutorado, IEL/Unicamp, 2000.
- HUME, David. *História Natural da Religião*. Tradução, Apresentação e Notas de Jaimir Conte. São Paulo: Unesp, 2005.

INDURSKY, Freda. *A Fala dos Quartéis e as Outras Vozes*. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

INDURSKY, Freda & FERREIRA, M. C. L. *Os Múltiplos territórios da Análise de Discurso*. Porto Alegre RS: Sagra Luzzatto, 1999.

KAHN, Marina e AZEVEDO, Marta. "O que está em jogo no desafio da escolarização indígena?" In *Educação Escolar Indígena em Terra Brasilis, tempo de novo descobrimento*. Rio de Janeiro: IBASE, 2004.

KANT, I. *Sobre Pedagogia*. Tradução de Cock Fontanella. Piracicaba: Editora da UNIMEP, 1996.

KOCH-GRÜNBERG, Theodor. *Dos años entre los indios. Viajes por el noroeste brasileño – 1903-1905* I e II. Trad; Adolf Walzke. Santa Fé de Bogotá: Universidad Nacional, 1995.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana. Danças, Piruetas e Mascaradas*. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1999.

_____. *Nietzsche & a Educação*. Trad. Semíramis Gorini da Veiga. Coleção Pensadores & Educação. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica,

_____. *Linguagem e Educação depois de Babel*. Tradução de Cyntia Farina. Belo Horizonte : Autêntica, 2004.

LARROSA, JORGE e LARA, Nuria Pérez de (orgs). *Imagens do Outro*. Trad. De Celso Márcio Teixeira. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998.

LASMAR, Cristiane. *De Volta ao Lago de Leite – Gênero e Transformação no Alto Rio Negro*. São Paulo: Isa; Editora Unesp; Rio de Janeiro: Núcleo de Transformações Indígenas, 2005.

LEITE, José Carlos. *Natureza e Cultura: estranhamentos e Conexões*. Tese de doutorado em Comunicação e Semiótica. PUC-SP, São Paulo, 2001.

LÉVI-STRAUSS, Claude. "Raça e História". In: *Antropologia Estrutural II*. Trad. Maria do Carmo Pandolfo. Cap.XVIII, pp.322/366. Rio, Tempo Brasileiro, 1976.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas Tendências em Análise de Discurso*. 2ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

MALDIDIER, Denise. "Elementos para uma História da Análise do Discurso na França". Tradução de Mônica Graziela Zoppi-Fontana. In Orlandi, Eni (org.). *Gestos de Leitura: Da História no Discurso*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1994.

MALUF-SOUZA, Olímpia. "Vozes Urbanas: gestos de pertencimento nos espaços simbólicos da cidade. Tese de Doutorado em Lingüística. IEL/Unicamp, 2004.

MARÉS, Carlos. “As novas questões Jurídicas nas relações dos Estados nacionais com os índios”. In SOUZA LIMA, Antônio Carlos & BARROSO-MARIANI, Bethânia. *Colonização Lingüística – Línguas, política e religião no Brasil (séculos XVI a XVIII) e nos Estados Unidos da América (século XVIII)*. Campinas, SP: Pontes, 2004.

MARIANI, Bethânia. *Colonização Lingüística: línguas, política e religião no Brasil (séculos XVI a XVIII) e nos Unidos da América (século XVIII)*, Campinas: Pontes, 2004.

MAZIÈRE Francine & COLLINOT, A. “A lingual francesa: Pré-construído e Acontecimento lingüístico”. In ORLANDI, Eni (org.). *Gestos de Leitura Da História no Discurso*. Trad.: Bethânia S. C. Mariani et alii. Campinas SP: Editora da Unicamp, 1994.

MIGLIACCIO, Luciano. “Representar o Corpo, Representar o Selvagem” In BANKS-LEITE, Luci e GALVÃO, Izabel (orgs.). *A Educação de um Selvagem: As experiências Pedagógicas de Jean Itard*. São Paulo, Cortez:, 2000.

NARODOWSKI, Mariano. *Comenius e a Educação*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NIETZSCHE, Friedrich W. *Assim Falou Zaratustra. Um livro para todos e para ninguém*. Tradução Mário da Silva, 11ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

NIETZSCHE, Friedrich W. *O Anticristo Maldição do Cristianismo*. Tradução de Mario Fondelli. Coleção Clássicos Econômicos Newton. Rio de Janeiro: Newton Compton Brasil Ltda, 1992.

NOVAES, S. Caiuby. “A época salvacionista e as artimanhas da resistência – As missões salesianas e os Bororo de Mato Grosso”. In WRIGTH, Robin M, (org.) *Transformando os Deuses – Os múltiplos Sentidos da Conversão entre os Povos Indígenas no Brasil*. Vol. I. Campinas SP: Editora da Unicamp, 1999.

NUNES, José Horta. “Constituição do Cidadão Brasileiro: Discursividade da Moral em Relatos dos Viajantes e Missionários”. In ORLANDI, Eni e GUIMARÃES, Eduardo (orgs.). *Língua e Cidadania: o Português no Brasil*. Campinas, SP: Pontes, 1996.

OLIVEIRA, Lucia Alberta Andrade. *Os Programas de Educação Escolar Indígena no Alto Rio Negro – São Gabriel da Cachoeira/AM. (1997-2003)*. Dissertação de Mestrado, Manaus/UFAM, 2005.

ORLANDI, Luiz B. L. “Linhas de Ação da Diferença” in ALLIEZ, Eric. (org.) *Gilles Deleuze: uma vida filosófica*. Coordenação da tradução de Ana Lúcia de Oliveira. Coleção TRANS, São Paulo: Editora 34, 2000.

ORLANDI, Eni (org.) *Palavra, Fé e Poder*. Campinas, SP: Pontes, 1987.

_____. *Terra à Vista. Discurso do Confronto: Velho e Novo Mundo*. São Paulo: Editora Cortez, 1990.

_____. (org.) *Discurso Fundador*. Campinas: Pontes, 1993.

_____. *A Formas do Silêncio No Movimento dos Sentidos*. Campinas SP: Editora da Unicamp, 1995.

_____. *Discurso e Leitura*. Campinas: Cortez/Editora da Unicamp, 1996.

_____. *Interpretação, autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

_____. *A Leitura e os Leitores*. Campinas: Pontes, 1998.

_____. “O Próprio da Análise de Discurso”. In: *Escritos nº 3*, Campinas: Labeurb – Laboratório de Estudos Urbanos – Nudecri, 1998.

_____. (org.) *Análise de Discurso Princípios & Procedimentos*. Campinas SP: Pontes, 1999.

_____. “Reflexões sobre Escrita, Educação Indígena e Sociedade” In: *Escritos nº 5. Escrita, Escritura, Cidade (I)*. Campinas: Labeurb – Laboratório de Estudos Urbanos – Nudecri, 1999.

_____. *Discurso e Texto – Formulação e Circulação dos Sentidos*. Campinas: Pontes, 2001.

_____. “Colonização, Globalização, Tradução e Autoria Científica”. In: Eduardo Guimarães (org.) *Produção e Circulação do Conhecimento – Política, Ciência, Divulgação*. Campinas: Pontes, 2003. 2 v.

ORLANDI, Eni e GUIMARÃES, Eduardo (orgs.). *Institucionalização dos Estudos da Linguagem. A Disciplinarização das Idéias Lingüísticas*. Campinas: Pontes, 2002.

PAYER, M. Onice. *Educação Popular e Linguagem: Reprodução, confrontos e deslocamentos de sentidos*. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

_____. “Mídia Regional e Nacional na Divulgação Científica”. In: Eduardo Guimarães (org.) *Produção e Circulação do Conhecimento – Política, Ciência, Divulgação*. Campinas: Pontes, 2003. 2 v.

_____. “Memória de Leitura e Meio Rural”. In: Orlandi, Eni (org.) *A Leitura e os Leitores*. Campinas: Pontes, 1998.

_____. *Memória da Língua: Imigração e Nacionalidade*. São Paulo: Escuta, 2006.

PÊCHEUX, Michel. "Análise Automática do Discurso (AAD-69). In GADET, F. e HAK, T. (orgs.) (org.) *Por Uma Análise Automática do Discurso*. Uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux. Trad. Bethânia S. Mariani et al. Campinas SP: Editora da Unicamp, 1990b.

_____. *O Discurso Estrutura ou Acontecimento*. Trad. Eni Orlandi – 2ª edição - Campinas SP: Pontes, 1997.

_____. *Semântica e Discurso: Uma Crítica à Afirmação do Óbvio*. Trad. Eni Orlandi et al. Campinas: Editora da Unicamp, 1988.

_____. "Delimitações, inversões, deslocamentos". Trad. José Horta. In Cad. Est. Ling. Campinas, (19), jul./dez. 1990a.

PÊCHEUX, Michel & GADET, Françoise (1981). *La langue Introuvable*. Paris: François Maspero, 1981.

PÊCHEUX, M. e FUCHS, C. "A propósito da Análise Automática do Discurso" (1975). In GADET, F. e HAK, T. (orgs.) (org.) *Por Uma Análise Automática do Discurso*. Uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux. Trad. Bethânia S. Mariani et al. Campinas SP: Editora da Unicamp, 1990b.

PELBART, Peter Pál. *O Tempo Não-Reconciliado*. São Paulo: Perspectiva: FAPESP, 1998.

_____. *Vida Capital. Ensaios de Biopolítica*. São Paulo: Iluminuras, 2003.

PEREIRA, Luis; FORACCHI, Marialice M. Educação e sociedade (leituras de sociologia da educação). 13 ed. São Paulo: Companhia editora nacional, 1987.

PETERS, M. *Pós-estruturalismo e Filosofia da Diferença [uma introdução]*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Coleção Estudos Culturais, 6. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

RANCIÈRE, Jacques. *O desentendimento: Política e filosofia*. Tradução de Ângela Leite Lopes. São Paulo: Editora 34, 1966.

RIBEIRO, Berta. *Os Índios das Águas Pretas*. São Paulo: Edusp e Companhia. Das Letras, 1995.

RIBEIRO, R. J. (org.). *Recordar Foucault*. São Paulo, Brasiliense, 1985.

RICARDO, Carlos Alberto (editor responsável). *Povos Indígenas no Brasil 1996-2000*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2001.

_____. *Povos Indígenas no Brasil, 2001-2005*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2006.

RIZZINI, Irmã. “O cidadão Polido e o Selvagem Bruto: A Educação dos Meninos Desvalidos na Amazônia imperial”. Tese de Doutorado em História, no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Rio de Janeiro: UFRJ, 2004.

ROBIN, Régine. “La autoficción: el sujeto siempre en falta”. In ARFUF, Leonor (org.) *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires: Trama Editorial/Prometeo Libros, 2002.

ROUANET, Sérgio Paulo. *Mal-estar na Modernidade*. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SANTOS, Gilton Mendes dos. Natureza e Cultura em “Índios e Mamelucos na Expansão Paulista” e *Os Parceiros do Rio Bonito*. In *Sociedade e Cultura Revista de Ciências Sociais*. Goiânia. V. 4 n. 1 jan./jun., 2001.

SANTOS, João de Deus dos. “Licenciaturas e biopoder: uma perspectiva de análise”. Dissertação de Mestrado, Porto Alegre, 2001.

SCALA, André. *Espinosa*. Tradução de Tessa Moura Lacerda. Coleção Figuras do Saber, 5. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

SCARAMUSSA, Tarcísio, *o Sistema Preventivo de Dom Bosco: Um Estilo de Educação*. 3ª edição. São Paulo: Editora Salesiana Dom Bosco, 1984.

SILVA, Márcio F. da e AZEVEDO, Marta M. “Pensando as Escolas dos Povos Indígenas no Brasil: o Movimento dos Professores no Amazonas, Roraima e Acre”. In LOPES DA SILVA, Aracy e GRUPIONI, Luís Donisete (orgs). *A Temática Indígena na Escola: Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *O sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.

STAROBINSKI, Jean. *As Máscaras da Civilização: Ensaio*. Trad. Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

THOMPSON, John B. *Ideologia e Cultura Moderna*. (Capítulo III Conceito de Cultura). Petrópolis: Vozes, 1995.

VEIGA-NETO, A. J. *A Ordem das Disciplinas*. Tese de Doutorado. UFRGS Faculdade de Educação/Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 1996.

_____. (Org.) *Crítica Pós-estruturalista e Educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

_____. *Foucault & a Educação*. 2 ed. Coleção Pensadores & Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVA, M. V. da. “Colégios do Brasil: O Caraça”. In: ORLANDI, e & GUIMARÃES, E. (orgs). *Institucionalização dos Estudos da Linguagem – A Disciplinarização das Idéias Lingüísticas*. Campinas: Pontes, 2002.

_____. “Espaços do Urbano – Espaços da Escrita”. In: *Esritos* nº 5, Labeurb/Nudecri/Unicamp, 1999.

_____. “Uma criatura do Caraça”. II Jornada Internacional “História das Idéias Lingüísticas”: Ética e Política das Línguas”. Campinas: IEL/Unicamp, 2001.

ZOPPI-FONTANA, Mônica. *Cidadãos Modernos – Discurso e Representação Política*. Campinas SP: Editora da Unicamp, 1997.

_____. “Cidade e discurso: paradoxos do real, do imaginário, do virtual”. In: Revista do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade da Unicamp, nº 4, março de 1998.

_____. “Um estranho no ninho – Entre o Jurídico e o Político: O Espaço Público Urbano”. In: Revista do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade da Unicamp, nº Especial, Julho de 1999.

_____. “Sonhando a Pátria: Os fundamentos de Repetidas Fundações”. In: Orlandi Eni. (org.). *Discurso Fundador – A Formação do País e a Construção da Identidade Nacional*. Campinas: Pontes, 1993.

_____. “Os Frios Espaços da Semântica Exalam um Sujeito Ardente”, in publicação virtual do I SEAD, Porto Alegre: UFRGS, 2004.

ZUCCOLILLO, Carolina M. Rodríguez. “Língua, Nação e Nacionalismo: Um estudo sobre o Guarani no Paraguai. Tese e doutorado, IEL/Unicamp, 2000.

WARNIER, Jean Pierre. *A mundialização da Cultura*. Tradução Viviane Ribeiro. 2 ed. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

WRIGTH, Robin M, (org.) *Transformando os Deuses – Os múltiplos Sentidos da Conversão entre os Povos Indígenas no Brasil*. Vol. I. Campinas SP: Editora da Unicamp, 1999.

_____, (org.) *Transformando os Deuses – Igrejas evangélicas, pentecostais e neopentecostais entre os povos indígenas no Brasil*. Vol. II. Campinas SP: Editora da Unicamp, 2004.

Documentos e livros Salesianos Consultados⁹⁷:

1. Luz en las selvas, 1978 - (**LES**)
2. Pelo Rio Mar - (**MSA**)
Missões Salesianas do Amazonas, RJ: Mendes Junior, 1933.
3. Nas Fronteiras do Brasil - (**NFB**)
Soares D’Azevedo (apresentação)
Missões Salesianas do Amazonas, RJ: 1950.
4. A Obra de D. Bosco no Brasil - (**ODBB**)
V. 2 Editora Salesiana
5. Os Tucanos e outras Tribus do Rio Uaupés ... (**STT**)
Padre Antônio Giaccone, SP: Imprensa Oficial do Estado, 1949.
6. Resumo Histórico da Fundação das Casas da Inspetoria Salesiana Missionária da Amazônia.
D. Miguel D’Anversa SDB (Bispo Emérito de Humaitá), 1996
7. Resumo Histórico das Missões do Rio Negro – AM.
Francisco Knobloch. Trad. Pe. Norberto Hosenscherer. Manaus: Insp. Salesiana Missionária da Amazônia, 1989.
8. De Tupan a Cristo: Jubileu de Ouro, missões salesianas do Amazonas. (1915-1965). Manaus: Prelazia do Rio negro, 1965.
9. A Evangelização no Rio Içana
Padre Affonso Casanovas, 1982). Artigo publicado na Revista “Centenário em Foco”, n.5.
10. O Sistema Preventivo de D. Bosco.
Jairo Matos Fonseca, 3ª ed. Belo Horizonte, CESAP, 1999.
11. Não Basta Amar... A pedagogia de D Bosco por meio de de seus escritos. 3ª ed. Revista e ampliada. Introdução e notas de Antônio da Silva Ferreira. SP: Editora Salesiana, 2006.
12. Regimento Escolar Diocese de São Gabriel. São Gabriel da Cachoeira, 2000.

Documentos do MEC:

1. Diagnóstico da Escolarização em Nível Médio dos Povos Indígenas no Alto e Médio Rio Negro-AM. Projeto Diversidade na Unidade/SECAD (Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade)/UNESCO:
Produto I: *Ensino médio no Alto e Médio Rio Negro: demanda/oferta e condições de funcionamento.*
Produto II: *Dispositivos pedagógicos em funcionamento no Ensino médio no Alto e Médio Rio Negro – propostas locais de mudança.*
Produto III: *Ensino médio para quê? Pontos de vista e alunos e comunidades do Rio Negro.*
Produto IV: *É possível construir uma Educação Escolar Indígena?*
Pesquisadora: Judite Gonçalves de Albuquerque

⁹⁷ As citações ao longo do texto desta tese utilizam, com poucas exceções, as siglas que acompanham os títulos dos livros/documentos.

2. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), MEC/Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, 1998.

Legislação Município de São Gabriel da Cachoeira

- 1) Lei Municipal **087/1999** que dispõe sobre a organização do Sistema Municipal de Ensino do Município de São Gabriel da Cachoeira e toma outras providências.
- 2) Lei Municipal **135/2001** que reorganiza o Sistema Municipal de Educação de São Gabriel da Cachoeira e dá outras providências.
- 3) Lei Municipal 090/99 que dispõe sobre a criação do Plano de Carreira, Cargo se Remuneração.
- 4) Lei 159 Municipal 159/2003 que substituiu a 090/99.