

# EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: DO PANÓPTICO A UM ESPAÇO POSSÍVEL DE SUBJETIVAÇÃO NA RESISTÊNCIA<sup>1</sup>

*Judite Gonçalves de ALBUQUERQUE*

**Resumo:** Este trabalho integra a área de pesquisa de Análise de Discurso do Instituto de Linguagem da Unicamp, tomando por base a teoria 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.

**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 for 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.*

## INTRODUÇÃO: OBJETIVOS, FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E O CONTEXTO LOCAL DA PESQUISA

Ao me propor pesquisar e escrever sobre Educação Escolar Indígena, tracei alguns objetivos que podem ser sintetizados em dois: contextualizar e analisar o Projeto de Educação desenvolvido pelos Salesianos no Rio Negro/AM – que já dura um

---

<sup>1</sup> Tese apresentada ao curso de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Mônica Zoppi-Fontana (DL/IEL/UNICAMP), em fevereiro de 2007.

século - e analisar gestos de resistência dos povos indígenas ao sistema de educação a eles imposto, como parte do processo de colonização. E, nos intervalos, nos meandros de uma tipologia e outra de escola, evidenciar as contradições, os equívocos, a criatividade, as novas formas possíveis de subjetivação na resistência.

Algumas perguntas guiaram esta pesquisa: 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? Que gestos de resistência ao discurso pedagógico, legitimamente constituído como ‘algo que deve ser’, estão visíveis, hoje, entre os povos indígenas do Rio Negro?

Teoricamente, esta tese integra a área de pesquisa de Análise de Discurso do IEL/Unicamp, tomando por base a teoria do discurso das Escolas francesa e brasileira. Fiz opção pela teoria do discurso para pensar o objeto educação, porque vi aí uma grande possibilidade de perscrutar o dentro e o fora da linguagem, ou seja, as suas condições de produção, o contexto imediato da enunciação, em sentido estrito e, em sentido mais amplo, o seu contexto sócio-histórico e ideológico (cf. ORLANDI, 1999, p. 30). Penso que o fascínio que exerce sobre as pessoas esta teoria está justamente naquilo que Foucault afirmou: trata-se de deixar *inquietar as palavras que falamos!* A Análise de Discurso (AD) é uma revolução teórica que reorganiza as relações entre “as palavras e as coisas” e, em relação à educação escolar, em especial à educação escolar indígena, objeto desta tese, a AD veio ajudar a tornar ruidoso e audível o imenso silêncio que o discurso sobre os índios arrasta consigo quando se enuncia.

O contexto local da pesquisa situa-se no alto Rio Negro e na história de sua ocupação e da colonização dos índios na região, envolvendo a ação de colonizadores, militares e missionários, a fixação dos índios em aldeamentos para facilitar esse trabalho, 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

estão a fundação da cidade de São Gabriel da Cachoeira (1891) e a criação da Prefeitura Apostólica do Rio Negro<sup>2</sup> (1914), esta última entregue à responsabilidade dos Missionários Salesianos, no ano de 1915.

O município de São Gabriel da Cachoeira, no alto Rio Negro, faz fronteira com a Venezuela e a Colômbia; é formado basicamente por uma população indígena, 22 povos de etnias diferentes, sendo que, na sede (15 mil habitantes), a proporção gira em torno de 90% de índios sobre os não índios. Ao todo, a população do município gira em torno de 36 mil pessoas (Notícias Socioambientais, 27/11/2006). No alto e médio Rio Negro, os índios ocupam uma área de cerca de 11 milhões de hectares, demarcados de forma contínua, em meio a muitos embates, muitas forças e posições contraditórias, muita firmeza por parte das lideranças para não ceder à ação dos órgãos do governo e das forças armadas que marcaram fortemente a região na década de 1980, sobretudo a partir da criação do Projeto Calha Norte, no governo Sarney, com a pretensão de construir 84 fortes militares na região<sup>3</sup>. Em meio aos avanços conseguidos, e como resultado das dificuldades enfrentadas, no final dos anos de 1980 (1987), nasceu a FOIRN, Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro, que tem hoje 49 associações locais a ela filiadas. A FOIRN conta com várias organizações de apoio, entre elas cito o Instituto Socioambiental (ISA), desde 1994.

Neste contexto, deu-se a pesquisa sobre a educação escolar indígena na região, fortemente marcada pelo discurso pedagógico e práticas didáticas que se cristalizaram como educação moderna, ao longo dos séculos, e se reproduzem como ‘algo que deve ser’, em todas as escolas, atingindo também as escolas indígenas, determinando os procedimentos disciplinares

---

2 Hoje Diocese de São Gabriel da Cachoeira, que tem como bispo D. José Song, padre salesiano. Geralmente, em terras distantes e sem recursos, o papa cria primeiro uma Prefeitura Apostólica ou Prelazia; na medida que esta se desenvolve e cresce adquire o *status* de diocese.

3 O Projeto Calha Norte foi desativado em 1990, quando haviam sido construídos apenas 15 fortes, dos 84 projetados.

e pedagógicos ‘adequados’. Nas sociedades modernas, formas de governo e práticas pedagógicas (o ‘governo das crianças’) surgiram sempre em estreita conexão: conduzir uma população, eis o espaço central da pedagogia, uma vez que se trata de educar as consciências e os corpos. A Igreja foi sempre o principal aliado do Estado nessa tarefa de ‘governar as almas’, uma vez que o saber letrado, os debates culturais estiveram, sobretudo, nos espaços da Igreja e os intelectuais geralmente eram clérigos.

Os fundadores dos principais projetos de educação, a partir do século XV, foram sempre clérigos, católicos ou protestantes, tais como Comenius (1592-1670), Jesuítas (1599), São João Batista de La Salle (1651-1719), D. Bosco (1815-1888) e o Sistema Preventivo de Educação, que foi transplantado para as aldeias indígenas do Rio Negro, e que é objeto desta pesquisa. São todas instituições de seqüestro, assim denominadas por Foucault, porque se dedicam ao controle dos indivíduos, dos seus corpos, do seu tempo, capturando a alma da criança, para fazer dela o que o Estado/Igreja acham que ela deve ser. As ‘escolas indígenas’ do Rio Negro – fundadas por missionários salesianos – não estão livres das influências da época.

#### A EDUCAÇÃO SALESIANA NO RIO NEGRO

Os Salesianos inauguram uma nova fase na história da região. Missionários de diversas ordens religiosas ali estiveram antes (Jesuítas, Capuchinhos, Franciscanos...), mas somente os Salesianos se estabeleceram no Rio Negro para ficar! A princípio, parece que eles estariam inaugurando também um Discurso Fundador, criando uma nova tradição, re-significando o que veio antes e instituindo uma memória outra, no sentido de Orlandi (1993). Na verdade, uma análise mais cuidadosa mostra que o discurso salesiano não instaura uma ruptura com os processos discursivos anteriores. Zoppi-Fontana (1997) distingue Discurso Fundador de Discurso Fundacional, definindo este último como aquele discurso que se auto-representa como fundador, embora não o seja, na medida em que não instaura rupturas com os processos discursivos e, portanto, não produz uma nova discursividade, não produz a possibilidade e

a regra de outros discursos. Os sentidos do trabalho realizado por missionários que os antecederam são desautorizados, o que não significa que os Salesianos têm outra visão da missão, da catequese e do processo civilizatório. O que eles deixam bem claro é que se vai iniciar uma nova missão duradoura: *reedificando um novo e suntuoso monumento sobre as ruínas do passado*; desse modo, os esforços de evangelização feitos anteriormente, por outros missionários que os precederam, não passarão de uma *recordação falida e fugaz* (*Luz en las Selvas*, 1978, p. 11).

#### A PLENITUDE DO ENVIO E O VAZIO DA FALTA: FORMAÇÕES IMAGINÁRIAS

Insistir na fragilidade dos trabalhos anteriores parece ser uma estratégia de sobrevalorizar a missão duradoura que está por vir com os filhos de D. Bosco. Esta insistente temporalização do trabalho missionário – *antes/depois/para o futuro duradouro* – serve de base de sustentação do discurso salesiano como um *gesto fundacional*, cujo funcionamento, segundo Zoppi-Fontana, produz tanto as formações imaginárias que constituem cada um desses tempos quanto as relações que se estabelecem sobre eles. A análise desse processo permite estabelecer a relação entre as formações discursivas e a ideologia, favorecendo a compreensão dos sentidos do dizer, isto é, a história presente na língua.

Vinte e cinco anos depois da sua chegada, em 1965, os missionários salesianos comemoram o sucesso da missão no Rio Negro e se fazem, retoricamente, em suas publicações, a pergunta:

Que iriam fazer ali os intrépidos salesianos? [E eles mesmos respondem]: assistência religiosa, ensino elementar e agro-profissional, fixação dos índios ao solo, saneamento e hospitalização. [E em seguida, a avaliação]: (Os missionários) 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 (*Nas Fronteiras do Brasil*, 1950, p.11-12; 16).

O alcance pretendido pelos Salesianos é repetido exaustivamente em seus arquivos: acima de qualquer dúvida, eles “sabem”, com clareza, o que devem fazer: comprometidos com a Igreja, que

os envia, sabem que devem converter os índios para uma *única religião*, a católica, e introduzir os *mesmos costumes*, ou seja, os seus próprios costumes (europeus e cristãos). Comprometidos com o Estado, que os recebe, sabem que devem ensinar *uma língua*, a portuguesa e o culto à bandeira do Brasil, em resumo, formar o cidadão. Língua nacional, cidadania e Estado são questões que se tocam. É na língua que se constitui o sujeito nacional. Eles estavam ali para transformar os índios em cidadãos.

As populações que eles pensam encontrar não são sequer nomeadas, a não ser com expressões bem genéricas (estas populações, bloco de brasileiros, ou simplesmente índios), de antemão, eles têm a certeza de que tudo *lhes falta*. E essa visão da *falta* guia com segurança as suas ações.

Apoiados, por um lado, na *plenitude do envio* e, por outro, no *vazio da falta*, sabem o que vão fazer... As suas posições se revestem de um caráter de totalidade e de universalidade (o que propõem vale pra todos), como se a Missão ocorresse fora da história. Essa certeza dos Salesianos tem uma explicação: são as formações imaginárias, condições de produção do discurso. Assim, trazer para a análise as imagens que os Salesianos têm de si e do outro, do índio, permite compreender a exterioridade constitutiva do discurso inscrita no texto. Conforme a posição que o sujeito ocupa em determinados discursos, o sentido do dizer é colocado como evidente para o sujeito que enuncia. Assim, tomando uma parte mínima da vasta documentação dos Salesianos sobre a obra desenvolvida no Rio Negro, é possível descrever as formações imaginárias, lembrando que tais formações decorrem da posição de quem se situa do lado da Religião, isto é, do lado do *já pensado, já dito, já feito*, citando Marilena Chauí (2003), em comentário sobre o *Tratado Teológico Político e Ética*, de Espinosa (1670).

No discurso, conforme Pêcheux (1990, p. 82), os lugares caracterizam os traços de uma determinada formação social (patrão, operário, aluno, professor, missionário salesiano, índio, etc) que têm suas imagens representadas nos processos discursivos em que são colocados em jogo. No jogo das formações imaginárias selecio-

nei três imagens básicas de como se vê o padre salesiano nesse lugar de missionário no Rio Negro:

1) os missionários acreditam ser enviados por Deus, pela Igreja e pelo fundador D. Bosco e são protegidos, nessa empreitada, por Deus e pela Virgem Auxiliadora:

O Papa Pio X mandou que os salesianos assumissem a direção da Prefeitura Apostólica do Rio Negro... Mandou e foi logo obedecido... O evangelizador missionário trabalhará decidido e impávido e vencerá tudo, ardorosamente, fortalecido e coadjuvado por singulares graças divinas e a maternal proteção de Maria Auxiliadora (*Nas Fronteiras do Brasil*, p.11).

2) 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:

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 (*Nas Fronteiras do Brasil*, p.39).

3) Recebidos pelo governo brasileiro, o missionário sente-se responsável pela missão civilizatória em relação aos índios do Rio Negro:

Ouçamos a palavra autorizada do General Cunha (...): 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 (*Nas Fronteiras do Brasil*, p. 12 e 17).

As duas primeiras imagens são relacionadas: enviado por Deus, o missionário se representa como um mensageiro, um porta-voz de Deus a quem deve obedecer. E em nome de quem vai dirigir-se aos seus interlocutores. O discurso religioso que sustenta o missionário estabelece uma distância enorme entre ele e os índios, estes sempre em desvantagem.

Pela plenitude desse envio, a sua missão é legítima e, facilmente, o missionário se representa como um herói, um salvador, um

mártir. Quanto mais evidentes são os sacrifícios, mais os missionários guardam uma posição de onipotência e o seu devotamento é constitutivo do lugar subalterno destinado aos índios. *A violência do poder do Estado precisa [...] da generosidade dos missionários* (ORLANDI, 1990, p.127). A assistência oferecida aos *pobres índios* é uma forma de controle 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.

Quanto à terceira representação, o missionário sente-se responsável pela missão civilizatória do governo brasileiro; trata-se, podemos dizer, de uma posição absolutamente cômoda para os missionários que ocupam dois lugares de poder, o espiritual e o temporal. 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, vêm garantida a *segurança das fronteiras*, têm o índio como *reserva de energia na defesa da unidade nacional*.

Outras formações imaginárias estão funcionando: qual é a imagem que o missionário tem do lugar do índio? Os documentos deixam claro: são seres errantes no seio da mata, sem deus, sem religião, sem cultura, sem nada, que não sabem e não querem trabalhar. Violento, o índio tem instintos rebeldes, sempre pronto para atacar...

(...) 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 (GIACONNE, 1949, p. 81).

(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... (*Nas Fronteiras do Brasil*, p.22).

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 (*Nas Fronteiras do Brasil*, p.22).

O missionário (...) vai amansando os instintos rebeldes do índio (*Nas Fronteiras do Brasil*, p.22).

No imaginário construído a partir dos relatos de que disputavam, 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. Há um jogo de oposições: ao missionário, as alturas luminosas da fé e da civilização; ao índio a escuridão da mata, a incerteza, os descaminhos. *Luz* e *treva*, plenitude e falta é o que resume o sentido das seqüências discursivas acima.

Ainda no jogo de imagens, o Salesiano imagina que o índio o vê como seu pai, amigo e protetor contra as injustiças e perseguições dos civilizados sem consciência. Imagina ainda que ele sente admiração e espanto diante da grandeza do padre e dos seus gestos, na liturgia. Mas o índio não fala nos arquivos dos Salesianos. Ele é falado. A imagem que o missionário salesiano tem sobre as imagens com que o índio representaria o lugar dele é relatada pelo missionário que põe, na boca do índio, a imagem que ele mesmo formou. Assim, descrevendo *a pacificação dos Índios Barás Pelo Padre João Marchesi*, o autor (Padre GIACONNE, 1949), coloca na boca dos índios tukano a seguinte apresentação do padre Marchesi na aldeia bará:

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” (GIACONNE, 1949, p. 78).

O padre representa a si mesmo como se fosse a representação que o índio teria dele: um pai cheio de bondade, não faz mal a ninguém, não carrega armas, defensor dos índios contra civilizados sem consciência.

Essas representações legitimam, de alguma forma, as posições que os Salesianos assumem na relação com os índios e se acham autorizados a desenvolver o seu projeto de ampliar os horizontes da fé e da civilização, em outras palavras, de formar “bons cristãos e honestos cidadãos”. O principal instrumento para conseguir

isso é a educação escolar pelo sistema preventivo criado por D. Bosco, no século XIX, para a educação dos meninos de rua de Turim, Itália.

No Sistema Preventivo de Educação Salesiana, o poder pastoral se exerce plenamente através do mestre espiritual que 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 passam os internos é a história do *Indiozinho de Taracua*, história narrada pelo mesmo autor Padre Giaconne (1949). O Indiozinho (na história narrada ele não tem nome) apareceu nas proximidades do internato de meninos em Taracua, no Rio Uaupés, acompanhando uma família de desanos e passava os dias correndo e brincado pelas praias. De vez em quando sumia, meses depois tornava a aparecer. E os padres tentando convencê-lo a entrar no internato, com as outras crianças. O padre Giaconne narra esta história com detalhes, para mostrar a grande dificuldade de educar e levar o índio à civilização.

Conforme o relato do padre, no início, o indiozinho *“viviu 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. Esta história 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 e 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. Da mesma forma que o indiozinho de Taracuí, 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*” (II Relatório, p. 184 e 194).

No caso do Indiozinho, que os missionários conseguiram internar em Taracuí, os dispositivos pedagógicos do Sistema Preventivo entram em ação “para salvar aquela alma selvagem” e 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).

Essa história, narrada na perspectiva missionária, pode ser interpretada como o “mito salesiano da passagem da natureza à cultura”<sup>4</sup>. 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: o jovem entra na cultura pela porta dos fundos,

---

<sup>4</sup> Mostrei esse texto para o antropólogo Dr. Edmundo Peggion/Unesp Araraquara e foi ele quem fez esse comentário: é o mito salesiano da passagem da natureza à cultura! Eu achei fantástica a observação e incluí a idéia na minha análise.

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, representam o aumento da opressão sobre o indivíduo, disfarçada de bondade, assistência, tolerância, proteção, educação, saúde, etc. *Contradições entre ideologia e prática do controle social* (MIGLIACCIO, 2000, p.25, comentando MARCUSE, 1964). Não é à toa que a base de sustentação do sistema preventivo de educação salesiana é a Religião, a Razão e a Amabilidade.

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 e pedagogo Itard quanto o padre Giaccone deixam transparecer, em seus relatos, os preconceitos com que tratam seus pequenos paciente (Victor) e aluno (o Indiozinho).

#### A RESISTÊNCIA: A LUTA POR 'AUTONOMIA' PARA A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA – UM PROCESSO EM ANDAMENTO NO RIO NEGRO

O sistema preventivo baseado na Religião, na Razão e na Amabilidade ainda hoje é seguido em escolas públicas de ensino básico, dirigidas pelos Salesianos; embora cadastradas no MEC como “Escolas Indígenas”, não o são uma vez que ainda seguem um regimento escrito pela Diocese de São Gabriel e aprovado pelo Conselho de Educação do Estado do Amazonas. O Estado ainda tem os missionários como mediadores, não dialoga com as organizações indígenas. 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, 1990).

Trago 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 local. Analiso duas experiências de educação, uma delas pensada e dirigida pelas comunidades Tuyuka, no alto Tiquié, e a outra, pelos Baniwa e Coripaco do alto Içana. Ambas experiências fazem parte de um Programa de Educação Escolar Indígena proposto e desenvolvido pelos parceiros FOIRN/ISA, com apoio da *Rain Forest Foundation*, da Noruega.

Embora sejam escolas muito diferentes entre si, ambas têm, conforme o texto original do convênio firmado entre os parceiros, o objetivo maior que 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.

Nesse sentido, os Tuyuka se dedicam à valorização da escrita e da fala tuyuka, marcando resistência à educação missionária que, nos internatos, só permitiu o uso do português e do tukano. Um dos produtos dessa escola é publicação de livros na própria língua. Já os Baniwa têm como objetivo específico a formação da *pessoa baniwa*, com suficientes conhecimentos para enfrentar a vida, contribuindo para a solução de problemas vividos por suas comunidades. Uma das ações da escola baniwa, nesse sentido, é a dedicação – com excelentes resultados – à arte da piscicultura e do artesanato, com vistas a auto sustentabilidade. Ambas as escolas têm a pesquisa como princípio educativo, o que realmente tem feito a diferença

com as outras escolas, as salesianas, presas ao livro didático e aos programas oficiais, como as principais referências de ensino.

No início, fortemente criticadas pelas escolas salesianas dos centros missionários, vistas com desconfiança pelos colegas (*Ih! Coisa de índio! Será que vai dar certo?*), essas escolas rapidamente provocaram enorme inquietação entre professores, sobretudo os das escolas dos centros missionários; e uma grande procura por uma escola semelhante, por parte de alunos e, particularmente, por parte das comunidades vizinhas. Hoje já são muitas as escolas que procuram discutir as experiências tuyuka e baniwa. O comentário de um índio tukano, numa assembléia de professores, citado por Cristiane Lasmar (2004), exemplifica este momento novo vivido no Rio Negro, mostrando que a Educação Escolar é discutida em novos parâmetros: “[a] educação escolar indígena abraça, neste momento, uma nova filosofia. Não é mais a filosofia européia e sim a nossa própria escola étnica filosófica. Que Tariana, Tukano, Wanano, que cada um construa a sua própria escola” (apud LASMAR, p. 262).

Um novo avanço se torna perceptível neste discurso: a base da educação já não é mais a dos Salesianos: a moral, a fuga do pecado, a exacerbada preocupação com a brasilidade; e nem tampouco a Religião, a Razão e a Amabilidade: 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 em escola tariana, escola tukano, escola wanano.

Lembrando o cenário inicial da chegada dos Salesianos que *vieram para ficar*, é possível entender melhor a efervescência do momento atual na relação das comunidades e organizações indígenas com a Igreja local e com o Estado que, no Rio Negro, mantém, ainda hoje, entre si, uma estreita aliança, a Igreja subsidiando o Estado em muitos aspectos do serviço básico, sobretudo em relação à educação e, em menor escala, também na saúde. Essa postura explica 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 escolas indígenas continuarem, ainda hoje, sob a gestão dos missionários. A Carta coloca três pontos básicos de denúncia: a) as escolas indígenas dos centros missionários e da sede do município continuam sendo dirigidas pelas irmãs ou padres, limitando as possibilidades de inovação curricular e pedagógica; b) a intermediação dos religiosos salesianos nas relações das organizações indígenas com o Estado; c) mudanças inovadoras na organização curricular e na prática pedagógica propostas pelos índios não estão sendo respeitadas e nem garantidas pelo Estado.

Pêcheux (1999, p. 53) afirma que uma regularização discursiva pode ruir *sob o peso de um acontecimento discursivo novo que vem perturbar a memória*. Esse jogo de forças na memória salesiana, que visa manter uma regularização pré-existente, esse jogo, no Rio Negro, foi acentuado pela irrupção do novo, primeiro pelas experiências alternativas das duas escolas-piloto e, mais recentemente, através da circulação da CARTA ABERTA, fruto de muitos outros gestos de resistência e de criação. Em outras palavras, esta Carta 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 (idem). E Orlandi nos 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).

O que reaparece regularmente nos discursos e nas práticas de educação escolar dos povos do rio Negro, hoje, que tentam fugir das artimanhas e grades da educação moderna (e 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.

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, p. 251), isto é, pela *elaboração de sua própria falta*, pela capacidade de resistência e de invenção,(...). A aparição pública dos povos indígenas, hoje, é um acontecimento que interrompe a normalidade de funcionamento dos aparatos religiosos e estatais.

## BIBLIOGRAFIA

- 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: 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.
- ANDRELLO, Geraldo L. **Iauaretê: Transformações Sociais e Cotidiano no Rio Uaupés (Alto Rio Negro, Amazonas)**. Tese de Doutorado em Ciências Sociais, 2004. Inédito.
- AZAMBUJA, Elizete. **Olhares, Vozes e Silêncios que Excluem: Estereótipos de Índio**. Cáceres, MT: Editora da Unemat, 2005.
- BANKS-LEITE, Luci e GALVÃO, Izabel (orgs.). **A Educação de um Selvagem: As Experiências Pedagógicas de Jean Itard**. São Paulo, Cortez, 2000.
- BRÜZZI 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, 1979.

CAMARGO, Dulce M. P. de e ALBUQUERQUE, Judite G. “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. **Espinosa. Uma Filosofia da Liberdade.** São Paulo: Moderna, 1994; 1999 (texto introdutório).

\_\_\_\_\_. **Política em Espinosa.** São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

De CERTEAU, Michel. **A Cultura no Plural.** Tradução de Enid Abreu Dobránszky. Coleção Travessia do Século. Campinas: Papirus Editora, 1995, 2ª edição.

DIAS, Romualdo. **Imagens de Ordem: A doutrina católica sobre autoridade no Brasil (1922-1933).** São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista/UNESP, 1996.

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.

ESPINOSA, B. **Tratado Teológico-Político.** Introdução, tradução e notas de Diogo Pires Aurélio. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir. Nascimento da Prisão.** 13ª ed. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. **As Palavras e as Coisas.** 6ª ed. Tradução Selma Tannus Muchail, São Paulo: Martins Fontes, 1995.

GALLO, Silvio. **Deleuze & a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

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.
- HAROCHE, Claudine. **Fazer Dizer Querer Dizer**. Tradução de Eni Orlandi. São Paulo: Editora Hucitec, 1992.
- INDURSKY, Freda. **A Fala dos Quartéis e as Outras Vozes**. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.
- \_\_\_\_\_. & FERREIRA, M. C. L. **Os Múltiplos Territórios da Análise de Discurso**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1999.
- KANT, I. **Sobre Pedagogia**. Tradução de Cock Fontanella. Piracicaba: Editora da UNIMEP, 1996.
- 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: 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.
- 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: Editora da Unicamp, 1994.

MARIANI, Bethânia. **Colonização Lingüística – Línguas, política e religião no Brasil (séculos XVI a XVIII) e nos Estados Unidos da América (século XVIII)**. Campinas: Pontes, 2004.

MAZIÈRE, Francine & COLLINOT, A. “A Língua 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: 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.

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. **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: Editora da Unicamp, 1995.

\_\_\_\_\_. **Discurso e Leitura**. Campinas: Cortez/Editora da Unicamp, 1996.

\_\_\_\_\_. **Interpretação, autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis: 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: GUIMARÃES, Eduardo (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. **O Discurso: Estrutura ou Acontecimento**. Trad. Eni Orlandi – 2ª edição - Campinas: 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  **Caderno de Estudos Lingüísticos**. Campinas, (19), jul./dez. 1990.

- \_\_\_\_\_. & Gadet F. (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, 1990.
- PELBART, Peter Pál. **O Tempo Não-Reconciliado**. São Paulo: Perspectiva: FAPESP, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Vida Capital. Ensaios de Biopolítica**. São Paulo: Iluminuras, 2003.
- ROBIN, Régine. “La autoficción: el sujeto siempre en falta”. In ARFUF, Leonor (org.) **Identidades, sujetos y subjetividades**. Buenos Aires: Trama Editorial/Prometeo Libros, 2002.
- SCALA, André. **Espinosa**. Tradução de Tessa Moura Lacerda. Coleção Figuras do Saber, 5. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.
- SILVA, Mariza Vieira 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: **Escritos** nº 5, La-beurb/Nudecri/Unicamp, 1999.
- \_\_\_\_\_. “Uma criatura do Caraça”. **II Jornada Internacional “História das Idéias Lingüísticas”: Ética e Política das Línguas**. Campinas: IEL/Unicamp, 2001.
- SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- STAROBINSKI, Jean. **As Máscaras da Civilização: Ensaios**. Trad. Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- VEIGA-NETO, A. J. **A Ordem das Disciplinas**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação/Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre: UFRGS, 1996.
- \_\_\_\_\_. (Org.) **Crítica Pós-estruturalista e Educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

\_\_\_\_\_. **Foucault & a Educação**. 2 ed. Coleção Pensadores & Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

ZOPPI-FONTANA, Mônica. **Cidadãos Modernos – Discurso e Representação Política**. Campinas: 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.

#### DOCUMENTOS SALEVSIANOS CONSULTADOS:

1. Luz en Las Selvas, 1978
2. Pelo Rio Mar – Missões Salesianas do Amazonas, RJ: Mendes Junior, 1933.
3. Nas Fronteiras do Brasil – Missões Salesianas do Amazonas, apresentação Soares d’Azevedo, RJ:1950.
4. A Obra de D. Bosco no Brasil. V. 2. Editora Salesiana, s/d.
5. Resumo Histórico da Fundação das Casas da Inspeção Salesiana Missionária da Amazônia. D. Miguel d’Anversa SDB (Bispo de Humaitá), 1996.
6. Resumo Histórico das Missões do Rio Negro – AM. Francisco Knobloch. Trad. Pe. Norberto Hosenscherer. Manaus: Inspeção Salesiana do Amazonas, 1989.
7. O Sistema Preventivo de D. Bosco. Jairo Matos Fonseca, 3ª ed. Belo Horizonte. CESAP, 1999.

8. Não Basta Amar... A Pedagogia de D. Bosco por meio de seus escritos . 3ª ed. revista e ampliada. Introdução e notas de Antônio da Silva Ferreira. SP: Editora Salesiana, 2006.

9. Regimento Escolar da Diocese de São Gabriel da Cachoeira, 2000.