

CAPTURA E RESISTÊNCIA: EFEITOS DO SISTEMA PREVENTIVO DE EDUCAÇÃO SALESIANA ENTRE ÍNDIOS DO RIO NEGRO/AM

Judite Gonçalves de ALBUQUERQUE
juditeg@terra.com.br

Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)
Doutoranda pela Universidade Estadual de Campinas (IEL/UNICAMP)

Pensar a educação escolar do ponto de vista discursivo significa inscrever-se em uma disciplina não positiva que, como outras disciplinas – a filosofia, a sociologia, a política, os estudos culturais, entre outras – que surgiram e/ou se (re)estruturaram, nos anos 60, e que passaram a discutir continuamente seus pressupostos ao invés de simplesmente acumular conhecimentos. Tais disciplinas revolucionaram o cenário do saber, rompendo com as ‘epistêmés’ clássica e moderna e reorganizando as relações entre “as palavras e as coisas”, quando a representação linear entre umas e outras começava a desfazer-se (Foucault, 1995, p. 245). A análise de discurso está entre essas disciplinas: surgiu na França 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. 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 trabalhadores.

Inspirados em Nietzsche, filósofos pós-modernos se colocam contra uma concepção epistemológica baseada na descrição do conhecimento como representação ‘exata’ da ‘realidade’, contra o realismo metafísico, contra as metanarrativas, contra o essencialismo, contra os pontos de vista e argumentos transcendentais, contra as descrições canônicas e vocabulários finais. As metanarrativas iluministas se revestem de um caráter de totalidade e universalidade, são 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 (Cf. Michel Peters, 2000, p 53).

Essa ruptura com a tradição humanista, a partir dos anos 60, trouxe consigo a subversão do sujeito e de seus valores e o desaparecimento da 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”. Foucault

(1972) recusa a idéia do sujeito universal, fundador e do sujeito unificante; 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 (Foucault, 1972, p. 117-120).

Com base no estruturalismo, demasiadamente cientificista, a França havia desenvolvido, durante os anos 50 e 60, um mega paradigma transdisciplinar, que tinha por base a lingüística estrutural, com status de uma teoria universalmente válida para compreender a linguagem. Essa certeza toda vai ser balançada juntamente com o ocaso da confiança no estruturalismo, no pós-1968, quando as ambições científicas dão lugar a “um novo e crítico pluralismo, descentrando a instituição e a força do discurso-mestre do estruturalismo”, trazendo para o debate a ênfase na pluralidade de interpretações, por meio dos conceitos de “jogo, indeterminação e diferença” (Peters, M. 2000, p. 46). (Grifos do autor)

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 sociolingüística, teoria da enunciação e teoria conversacional) e as ciências sociais (Orlandi, 1998, 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). A análise de discurso, como outras disciplinas que provocaram 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, 1998, 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 as posições de sujeito na relação com a linguagem não são detectadas mecanicamente; para achá-las, 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. O que interessa à análise de discurso não são os traços sociológicos empíricos, mas as formações imaginárias que se constituem a partir das relações 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).

Parafraseando Michel Peters (2000, p. 46), podemos dizer que, da mesma forma que o movimento pós-moderno que está sempre buscando “escapar de qualquer definição única”, também a análise de discurso é “uma obra em andamento”.

1. O sistema preventivo de educação salesiana: a captura da alma indígena

Desde o século XVI, sempre se buscou a submissão política das nações indígenas através de práticas que aliaram algum tipo de atividade escolar civilizatória. O colonialismo, a educação para os índios, o proselitismo religioso, no Brasil, sempre andaram juntos (cf. SILVA e AZEVEDO, 1995). No Rio Negro, a presença dos missionários salesianos tem sido constante, desde a primeira metade do século XX (1914) até os dias de hoje. Buscando ampliar as fronteiras do cristianismo e, ao mesmo tempo, da nação, os salesianos chegaram bem determinados a formar ‘bons cidadãos’ e ‘bons cristãos’.

Retiravam crianças e jovens do convívio com a família, nas comunidades, e os conduziam aos internatos, nos centros missionários, para educá-los segundo o chamado “sistema preventivo de educação”, proposto por D. Bosco, para meninos de rua, com o objetivo de tornar possível a sua inserção na sociedade. Era exatamente isso que o governo brasileiro pretendia para os índios do Brasil.

Com o fim dos internatos, já na década de 1980, os salesianos continuaram o processo de educação para as populações indígenas do Rio Negro, calcado no mesmo “sistema preventivo”, a fim de garantir o êxito da empreitada assumida, “diante de Deus e dos homens”, de “fazer avançar” rapidamente naquela região a “civilização e a moral cristã”.

Nesta reflexão, propomo-nos a explicitar os dispositivos pedagógicos utilizados pelos salesianos nos internatos e, depois, nos centros urbanos e distritos missionários, para onde as famílias indígenas começaram a se deslocar, para acompanhar os filhos. Utilizo-me, como corpus, de relatos produzidos pelos próprios missionários, entrevistas e documentos escolares.

O “Sistema Pedagógico de D. Bosco baseado no trinômio Razão – Religião – Amabilidade” (Regimento Escolar da Diocese de São Gabriel, art. 3º), mais conhecido como “sistema preventivo”, nasceu na Itália, em meados do século XIX, e se propagou muito rapidamente pelo mundo ocidental (e ocidentalizado) exatamente porque coincidia com os cânones da sociedade disciplinar do início do século XIX, descritos por Foucault (1975, p. 125-204).

O filósofo e pesquisador Delarim Martins Gomes (1991) explica que o sistema preventivo é “um corpo de idéias que reúne práticas que se tornaram tradição, normas pedagógicas e regulamentos aplicados aos jovens”, uma forma complexa que o poder pastoral tem de combinar 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 mesmos”. Na tentativa de “incorporar aquelas tribos à civilização brasileira e cristã, formando bons cidadãos e bons cristãos”, o sistema preventivo, aplicado nos internatos, articula uma série de práticas e discursos para, aos poucos, aparentemente, sem agredir, ir transformando os índios em criaturas “dóceis e úteis”, moldando as suas individualidades, segundo um padrão desejável (Gomes, 1991, p. 105).

Ao contrário de um sistema repressivo, que vigia para identificar e punir as faltas, – coisa que não combina com a bondade infinita de Deus e a dedicação sem limites dos religiosos – no sistema preventivo, a vigilância é uma espécie de assistência que coloca as crianças e jovens na “impossibilidade de cometer faltas”.

Os alunos, ao chegar nos internatos, são discretamente designados para uma “divisão”: maiores, menores e médios. Cada divisão tem seu lugar marcado, sempre o mesmo, no dormitório, no refeitório, na sala de aula, na sala de estudo, na igreja, no pátio. Os de uma divisão são proibidos de conversar com os outros da outra divisão. Não se pode afastar do lugar designado para si, sem avisar ao assistente.

Outras práticas correntes são: ouvir e fazer leituras edificantes, cuidadosamente selecionadas para não expor os internos aos perigos da imoralidade (vida de santos); ouvir a declamação de máximas espirituais na hora de dormir; receber bilhetinhos (tipo: “e se você morrer esta noite”?, dirigido aos de mal comportamento); participar de festas religiosas, de pregações, de novenas, dos encontros obrigatórios com o Diretor espiritual. Durante 24 horas por dia o aluno é acompanhado, observado e vigiado de mil maneiras (“assistido”) pelos assistentes e vice-assistentes. E para aqueles de moral suspeita ou não bastante conhecida, tem o Anjo da Guarda – um colega de moral comprovada, que o vigia discretamente: brinca, joga, estuda com esse colega sem que ele perceba que está sendo observado.

E, por fim, os Regulamentos, longos e detalhados, criam um modo uniforme, segundo o qual as coisas devem ser feitas. O poder pastoral se exerce plenamente na medida em que os superiores puderem conhecer o que se passa na cabeça das pessoas, explorar suas almas, forçando-as a revelar seus segredos mais íntimos. O mestre espiritual interroga o aluno, obriga-o a falar de suas próprias motivações, de suas fraquezas e ensina-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”, (Gomes, 1991:118) 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 lado, ‘as práticas institucionalizadas que o capturam’ (Larrosa, 1994) para torná-los “dóceis e úteis”.

Tomou, para exemplificar a aplicação do sistema preventivo no Rio Negro, um texto do Padre Antônio Giaccone (1949, p. 83-85), que relata a “História de um indiozinho da Missão de Taracúá”, no rio Uaupés. Como o próprio autor adverte, “trata-se de episódio histórico em todas as suas particularidades, servindo para revelar a grande dificuldade de educar e levar o índio à civilização”. Conta o padre que, em 1927, apareceu na missão um indiozinho de seus sete anos, acompanhando uma família de dessanos e que “depressa se deu a conhecer por sua índole fogosa e esperteza em tirar tudo o que pudesse servir para os seus dentes”. O relato 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”: “vivía 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”; quando um civilizado, de passagem pela missão quis levá-lo como empregado, “o missionário interveiu (sic) no contrato e não permitiu que fosse levado, porque sabia que o pobrezinho perderia para sempre a liberdade”. Depois de algum tempo, “o pequeno órfão (...) entrou na missão como interno. Não é fácil descrever o que se passou naquela alma selvagem, até chegar a uma completa transformação”. (...) “Amiudadas vezes, zangava-se com os companheiros e tornava-se um tigre”.

“O sistema de D. Bosco, apoiado todo na razão, na religião e no carinho, aplicado entre os civilizados, deu, também aqui, ótimos resultados”. (...) 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” (op. cit., p. 83-85).

Transcrevi esses trechos da “história do indiozinho” com o objetivo de dar visibilidade ao funcionamento dos dispositivos pedagógicos da educação escolar entre os índios, baseada no sistema preventivo, e analisar como se articulam, por um lado, os discursos que ‘nomeiam o índio’ e, por outro lado, ‘as práticas institucionalizadas que o capturam’, para torná-lo ‘dócil e útil’.

Na descrição do padre, o “indiozinho” não tem nome, não tem etnia, não tem família, é simplesmente um “indiozinho” como todos os outros, nomeado

ainda como “o pobrezinho”, “o pequeno órfão”, “o pequeno vagabundo”, “alma selvagem”, “o novo aluno”, “o pequeno índio”... Outras nomeações vêm em forma de comparação: 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”. “É feroso, impulsivo e rebelde, esperto em tirar tudo o que serve para seus dentes...”. Quando zangado, “tornava-se um tigre”.

Todos os verbos e adjetivos escolhidos para descrever o pequeno índio inscrevem o narrador numa formação discursiva de desprezo por tudo o que era próprio do índio, 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, conforme os hábitos e costumes do seu povo são interpretados como vagabundagem.

Então entram 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”. Como se recusasse a aceitar as regras do internato, o indiozinho foi fortemente repreendido (“assistido”) pelos colegas; então, aceitou roupa e comida. A ‘assistência’ oferecida é uma das estratégias de inclusão e docilização. O padre não castiga fisicamente, ele 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 “mestre o convida com caridade e então obedecia”. Quando deixava escapar seu caráter impulsivo, era “chamado à ordem com bons modos 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”.

Mas 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” (p. 83-85).

Foucault (1996) mostra como os jesuítas e também o educador J-B de La Salle (1828) formulam claramente que, o que deve ser castigado, é a alma: “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 confundil-as: ... uma certa frieza, uma certa indiferença, uma pergunta, uma humilhação, uma destituição de posto (La Salle, citado em Foucault, 1996:160). O Padre

diretor do internato havia assimilado bem a lição e sabia como aplicar: para o “indiozinho”, “o pior castigo era o superior não lhe dirigir a palavra”.

Eni Orlandi (1990:49) ilustra o sentido do “silêncio constitutivo (o que se apaga ao se dizer)” com a atividade de nomear: “toda denominação circunscreve o sentido, rejeitando para o não-sentido tudo o que nele não está dito (...); toda fala silencia necessariamente”. A fala do missionário recusa ao índio toda e qualquer relação com uma categoria social humana: não é dessano (“acompanhou uma família de dessanos”), reconhece a sua orfandade, embora a sua ancestralidade não seja nomeada. Toda a descrição o coloca entre os seres da natureza, um animal, sem cultura, cuja única necessidade instintiva é a comida, vivendo sem lugar fixo, um “vagabundo”.

O que fazer com um pequeno animal? – Domesticar! Treinar para que possa ser útil. Esse parece ser o efeito de sentido posto em funcionamento, na educação, no sistema preventivo dos salesianos.

A análise nos permite situar os sentidos no viés formado pela verticalidade do interdiscurso (o discurso europeu, o já-dito sobre o índio) com a horizontalidade da enunciação (em que a fala do missionário, na história do “indiozinho de Taracuá”, é falada pela memória do outro, o europeu): o missionário se refere ao Indiozinho como o pequeno selvagem e, se é selvagem, não pode ser cidadão. Este ponto de partida garante o discurso da “completa transformação” à qual o internato vai submeter o “pequeno vagabundo”. É a “política do silêncio” (Orlandi, 1990) que, ao nomear, o faz a partir de uma certa circunscrição do sujeito numa determinada formação discursiva, que define o que pode/deve ser dito em determinadas condições de produção, a partir de uma certa posição de sujeito (Pêcheux e Fuchs, 1975).

Quanto mais detalhes o missionário descrever sobre o indiozinho mais isso o aproxima de um animal, distanciando-o do ser humano, do cidadão, do cristão, e maiores razões terá o missionário de construir a possibilidade de uma “completa transformação”, conseguindo o milagre de fazer dele “um menino dócil e obediente (agora já é nomeado como ‘gente’, um menino), tornando-se elemento útil à pátria e motivo de satisfação para os seus educadores”. O discurso do missionário, na história narrada, elimina qualquer sentido indesejável, o não-dito, tudo o que poderia fazer funcionar o trabalho significativo de outra formação discursiva: o que é preciso não dizer para poder dizer. Os sentidos postos em funcionamento por essa posição sujeito-missionário tomam a posição sujeito-colonizado como inscrita numa dualidade maniqueísta, por um lado, a animalização representando o mal e, por outro, a humanização (a docilidade) representando o bem. Por isso, o indiozinho é apenas um bichinho (o animal) a quem o missionário, com sua infinita bondade, dá roupa, comida e treinamento (humaniza). Mas não dá voz!

Nas descrições e definições dos indivíduos e sua conduta, feitas por viajantes e missionários dos séculos XVI, XVII e XVIII (cf. Nunes, 1996), vamos encontrar o já-dito, o que faz sentido no relato da história do indiozinho, do padre Giacone: “Na moral, tanto mais que no natural, os contrários servem para se fazer conhecer; e sem dúvida estimaríamos mais nossa dignidade e nossa qualidade de cristãos, se nós nos representássemos, em oposição, a vergonha e a miséria do estado dos homens que não o são” (Carta de um teólogo da Ordem, Nantes, p. 102, apud Nunes, 1996, p. 21).

O etnólogo salesiano Padre Brüzzi confirma essa idéia ao citar, em seu livro “A Civilização Indígena do Uaupés”, os Diários de Sampaio e Ferreira, que afirmam, citando fatos, que qualquer bom resultado que se conseguiu em relação aos índios “foi devido ao zelo e à caridade dos Missionários” e recomendam: “Entregar, portanto, a direção das aldeias a religiosos (...) que tenham a paciência necessária para relevar aos indígenas os erros e faltas provenientes da incontestável inferioridade da sua inteligência” (Silva, 1975:18-19). E quanto maior a distância entre a santidade do pastor e a miséria do rebanho, mais se justifica a atuação do poder pastoral.

2. A Resistência: do estado da natureza ao estado da cultura, uma difícil passagem pela porta dos fundos

Uma das facetas 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 Abecedário de Deleuze) 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. Se alguém conquista algo, tem alegria; e alegria traz consigo o conceito de resistência e vida. No cristianismo, a aliança de Deus com os homens inventou uma “dívida infinita dos homens 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 ao trabalho da educação.

O processo de submissão, contudo, não se coloca numa posição de captura definitiva, pois onde há poder há resistência, mas não existe o ponto da grande resistência, o foco da grande rebelião em relação ao poder, mas focos múltiplos, solitários, improváveis... 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 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.

Vejamos alguns recortes que dão visibilidade aos gestos de resistência de comunidades indígenas do Rio Negro, através da instalação de escolas próprias, resultado de sua luta por autonomia. Tais gestos, contudo, não estão livres de outras posições provocadas pelo atravessamento da memória discursiva, efeitos duradouros da educação salesiana.

Os povos baniwa e coripaco decidiram pela própria escola, deram todos os passos no sentido de definir um projeto adequado aos interesses, necessidades e aos sonhos do próprio povo. Selecionaram e prepararam os professores, todos da própria etnia; escolheram as formas de gestão; definiram um calendário, o local de funcionamento da escola. Todos esses movimentos indicam para a construção de uma autonomia. Contudo, mesmo nesses processos de resistência, os sentidos de captura constitutiva, inaugurados pelos salesianos, continuam, ‘pelas bordas do silêncio’, a produzir seus efeitos: quando se sentaram para pensar o cotidiano da escola, produziram, como primeiro passo, uma lista de ‘regras e regulamentos’, com indicativo de sanções para certas faltas supostamente previsíveis. Tudo como no internato, onde todos tinham 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 do aluno; 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, talvez, nem fossem 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; proibir extremamente a entrada de bebidas alcoólicas e de fumo”... Mesmo antes da chegada dos alunos, já há um imaginário todo a respeito do que pode/vai acontecer, das faltas que podem/vão cometer e é preciso, portanto, ‘prevenir’. É o sistema preventivo produzindo seus efeitos.

Da mesma forma, os participantes indígenas do “I Seminário sobre o Ensino Médio, em São Gabriel da Cachoeira” (março de 2004), mostraram uma ansiedade por mudanças significativas, e as propostas, quase sempre, foram no sentido de mudar a gestão das Escolas, hoje ainda nas mãos dos religiosos salesianos, tomando para si essa responsabilidade; cada escola se propôs ter seu próprio projeto, pensado, elaborado e executado pelos próprios índios, valorizando os saberes tradicionais dos povos, as suas línguas (todas!) e cultura, gestos que marcam os movimentos de resistência. Mas ao mesmo tempo em que

as falas apontam para uma postura de busca da autonomia, há uma espécie de paralisia, de inércia, um medo de assumir, que trava. Em dois dos três centros missionários, onde a reivindicação por Ensino Médio Indígena tinha sido decisiva, assembleias locais haviam aprovado que a gestão das escolas deveria sim ser feita pelos índios, mas somente dentro de um ou dois anos. Motivo apresentado: “Não temos experiência... Não estamos preparados”. Mas a educação salesiana já dura quase um século!

Por que isto acontece? Efeito produzido pelo medo que paralisa, constituído pela educação para a docilidade, para a obediência e submissão. As irmãzinhas, atuais diretoras, mostram-se preocupadas em entregar a direção das escolas indígenas para os índios 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. Há, portanto, uma memória discursiva, constituída pelo modelo de educação salesiana, que interpela os sujeitos índios a se colocarem na posição de incompetentes, de incapazes, de impotentes para gerir seus próprios projetos. Os sentidos de humanização instalados pelo “mito salesiano”, que descreve a transformação do selvagem em civilizado – “do estado de natureza ao estado de cultura” – são efeitos que se reproduzem sobre os povos indígenas quando são interpelados pelo lugar da constitutividade, que os capturam e os aprisionam até mesmo quando ensaiam movimentos de resistência.

São os dispositivos pedagógicos do sistema preventivo funcionando. Um sistema “que toca sem manchar, que amolda sem ferir: (...) (as irmãs) apoiadas sempre na razão e na religião, collocam as alumnas na impossibilidade de commetter faltas” (Trecho de discurso de uma ex-aluna em festa comemorativa, citado por Gomes, 1991, p. 153). Tocar a vida, sem tocar os corpos: É a vigilância contínua, colocando os internos na impossibilidade de cometer faltas, mas também esterilizando toda possibilidade de fazer uma experiência de si diferente (Gomes, 1991:142).

“Os internatos indígenas foram um mal necessário”, afirmou o bispo no “I Seminário sobre Ensino Médio”, em São Gabriel da Cachoeira. O que a formulação do bispo silencia é que existe um perigo maior do que não ter educação escolar: é o perigo de a educação escolar obstruir a vida enquanto potência criadora, através dessa prática de subjetivação dominante, ou seja, aceitar ser o que os outros acham que é bom para si, inclusive no aspecto religioso.

O poder disciplinar mata a alegria e, conseqüentemente, a capacidade de agir. É a “dívida infinita” de que fala Deleuze, uma outra forma de cativeiro.

Na história do Indiozinho da Missão de Taracúá, a entrada no estado de cultura, à moda salesiana, não é um processo simples, pois aquele que se submete “vagueia em torno do superior”, oferece-se ao trabalho, sente-se um

“cabeça dura”, “humilha-se publicamente”, reconhece seus defeitos, é “serviçal, dócil e obediente”. Resumindo, a entrada na cultura se dá “pela porta dos fundos”, ou seja, em seu devido lugar, como ser inferior. Não é à toa que o Índiozinho se torna um carpinteiro: aquele que fere a madeira com formões para moldá-la e que se transforma em signo de si mesmo. De qualquer maneira, por sob a alma entalhada, ainda há um “tigre” (Comentários do antropólogo Dr. Edmundo Peggion/Unesp).

BIBLIOGRAFIA

AZAMBUJA, Elizete. Olhares, Vozes e Silêncios que excluem: Estereótipos de Índio. Cáceres, MT: Editora da Unemat, 2005.

DELEUZE, Gilles. O Abecedário de Deleuze. Vídeo.

CERTEAU, Michel de. A Cultura no Plural. Tradução de Enid Abreu Dobránszky. Coleção Travessia do Século. 2ª ed., Campinas, SP: Papirus, 1995.

FOUCAULT, Michel (1969). A Arqueologia do Saber. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Petrópolis, RJ: Vozes; Lisboa: Cento do Livro Brasileiro Ltda, 1972.

_____. (1988). História da Sexualidade I A Vontade de Saber. Trad. Maria Tereza da Costa Albuquerque e J. A Guillon Albuquerque. 12ª ed., Rio de Janeiro: RJ Edições Graal, 1997.

_____. (1977). Vigiar e Punir – Nascimento da Prisão - História da Violência nas Prisões. Trad. De Raquel Ramalhe. 13ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

GIACONE, Antônio S.S. Os Tucanos e outras tribus do rio Uaupés afluentes do rio negro – Amazonas. Notas etnográficas e folclóricas de um missionário salesiano. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 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.

GUIMARÃES, Eduardo e ORLANDI, Eni P. (orgs.). Língua e Cidadania O Português do Brasil. Campinas, SP: Pontes, 1996.

GUIRALDELLI JR. P. Infância, Escola e Modernidade. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1997.

GOMES, Delarim Martins. Homem: objetivação de uma sujeição. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, 1991. Dissertação de Mestrado.

NUNES, José Horta. Constituição do Cidadão Brasileiro: Discursividade da Moral em Relatos dos Viajantes e Missionários. In: GUIMARÃES, Eduardo e ORLANDI, Eni P. (orgs.). Língua e Cidadania O Português do Brasil. Campinas, SP: Pontes, 1996.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana Danças, piruetas e mascaradas*. 3ª ed., Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2000.

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.

_____. *O Anticristo Maldição do Cristianismo*. Tradução de Mario Fondelli. Coleção Clássicos Econômicos Newton. Rio de Janeiro: Newton Compton Brasil Ltda, 1992.

ORLANDI, Eni. P. (org.) *Palavra, Fé e Poder*. Campinas, SP: Pontes, 1987.

_____. *Terra à Vista Discurso do Confronto: Velho e Novo Mundo*. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

_____. *A formas do silêncio: no Movimento dos Sentidos*. 3ª ed., Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

_____. *Interpretação: Autoria, Leitura e Efeitos do Trabalho simbólico*. 2ª ed., Petrópolis/RJ: Vozes, 1998.

_____. *Análise de Discurso: Princípios & Procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999.

PETERS, M. *Pós-estruturalismo e Filosofia da Diferença [uma introdução]*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Coleção Estudos Culturais, 6. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *O sujeito da Educação Estudos Foucaultianos*. 4ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVA, Aracy Lopes da. e GRUPIONI, Luís Donisete B. (orgs). *A Temática Indígena na Escola: novos subsídios para os professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 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.