



Revista Brasileira de História da Educação

ISSN: 1519-5902

ISSN: 2238-0094

Sociedade Brasileira de História da Educação

Costa, Mauro Gomes da
Católicos para Deus e brasileiros para a pátria: os povos indígenas
do alto Rio Negro e a Educação Escolar Salesiana (1960-1980)
Revista Brasileira de História da Educação, vol.
17, núm. 4, 2017, Outubro-Dezembro, pp. 163-194
Sociedade Brasileira de História da Educação

DOI: 10.4025/rbhe.v17n4.1009

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=576161766008>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

redalyc.org
UAEM

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

Católicos para Deus e brasileiros para a pátria: os povos indígenas do alto Rio Negro e a Educação Escolar Salesiana (1960-1980)

Mauro Gomes da Costa
Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, AM, Brasil

Resumo: O artigo trata da educação escolar ofertada pela Ordem Salesiana para as populações indígenas do Rio Negro, Amazonas, Brasil, no período 1960-1980. Da perspectiva geral da colonização, analisa-se a pedagogia salesiana à luz da concepção de ensino-aprendizagem por transmissão, caudatária das teorias comportamentais da aprendizagem. Firmada no alicerce da centralidade do poder e do saber professoral, essa concepção relega o aluno a uma condição passiva no processo de aprendizagem. Assim, analisam-se os princípios, as estratégias, as ações norteadoras da pedagogia salesiana, bem como se entreveem sinais de resistência diante das relações intersocietárias hierarquizadas.

Palavras-chave: povos indígenas, educação escolar, missões salesianas.

Catholics for God and brazilians for their country: the indigenous people of the upper Rio Negro and Salesian School Education (1960-1980)

Mauro Gomes da Costa

Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, AM, Brasil

Abstract: This paper deals with the Salesian Order's offer of school education to the indigenous populations of the Upper Rio Negro, Amazonas state, Brazil, in the period between 1960 and 1980. Under the general perspective of colonization, the Salesian pedagogy is analyzed regarding the concept of teaching-learning following the behavior theories of education, thus the paper's foundation is in the centrality of power and teaching knowledge which relegate the pupils to a passive condition in the learning process. Based on this, we analyzed the principals, the strategies, and the guidelines of the Salesian pedagogy, as well as foresee the existence of signs of resistance to the hierarchical inter-societal relationships.

Keywords: indigenous people, school education, salesian missions.

Católicos para Dios y brasileros para la patria: los pueblos indígenas del alto Rio Negro y la Educación Escolar Salesiana (1960-1980)

Mauro Gomes da Costa

Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, AM, Brasil

Resumen: El artículo trata del ofrecimiento de educación escolar por la Congregación Salesiana para las poblaciones indígenas del Rio Negro, Amazonas, Brasil, en el período que va de 1960 a 1980. Bajo la perspectiva general de la colonización, la pedagogía salesiana es analizada a la luz de la concepción de la enseñanza-aprendizaje por transmisión, la cual es adepta a las teorías conductista del aprendizaje, por eso, funda su base en la centralidad del poder y del saber de profesor, relegando el alumno a una condición pasiva en el proceso de aprendizaje. A partir de este enfoque, analiza los principios, las estrategias, las acciones que basan la pedagogía salesiana, así como deja ver la existencia de señales de resistencia frente a las relaciones entre sociedades jerarquizadas.

Palabras Clave: pueblos indígenas, educación escolar, misiones salesianas.

Introdução

A escola ‘para’ os povos indígenas

A partir de 1960, a ação governamental para os povos indígenas foi reformulada com base na diversidade linguística e cultural do país. Essas reformulações mantiveram a diretriz integracionista de “[...] promover a educação de base apropriada ao índio visando à sua progressiva integração na sociedade nacional” (Brasil, 1967).

O Estatuto do Índio tornou obrigatório o ensino das línguas indígenas e introduziu o bilinguismo nas escolas em território indígena. Para Silva (1998, p. 36) “[...] a questão do bilinguismo [...] entra em contradição com os objetivos integracionistas da educação oferecida na prática pela FUNAI [ou seja] a educação bilíngue firmou-se como tática para garantir interesses civilizatórios do Estado brasileiro”.

As experiências alternativas de criação de escolas em território indígena no Brasil deram origem a diversas assembleias, dentre as quais, o Encontro Nacional sobre Educação Indígena em 1979. Uma das conclusões desse encontro foi a de que a escola oferecida aos índios pela ditadura militar era pautada no modelo político-econômico desenvolvimentista, era alheia ao processo educacional indígena, destruidora e dominadora ideologicamente, e, assim, mascarava as ações governamentais com o paternalismo autoritário.

Além disso, o governo rejeitava as experiências inovadoras em educação indígena. Os povos indígenas reivindicavam o respeito por suas decisões quanto ao seu destino e se decidiram a intensificar a luta pelo reconhecimento da educação indígena e pela defesa e garantia de seus direitos (Comissão Pró-Índio/SP, 1981).

Destacamos os Encontros de Educação Indígena, motivados por experiências escolares com povos indígenas no Brasil, no Paraguai e na Argentina. Segundo Loretta e Monserrat (1989, p. 249), a concretização e a consolidação das conquistas no campo da educação indígena “[...] exig[iam] uma ação continuada, competente e cada vez mais ampla dos povos indígenas organizados e das ONGs que os apoiam, além de uma clara e inequívoca vontade política do Governo de respeitar a Constituição”.

Tais experiências estão na gênese do movimento indígena no Brasil, mas suas conclusões e inspirações eram incompatíveis com o projeto

civilizatório da Ordem Salesiana e, por isso, tiveram repercussão atenuada nas missões do Alto Rio Negro.

Os princípios e as estratégias pedagógicas da educação salesiana

Enquanto proliferavam as experiências inovadoras de educação escolar em território indígena, nas Missões Salesianas prevalecia o modelo etnocêntrico e civilizatório tradicional, baseado na rígida disciplina escolar, na memorização e repetição dos conteúdos, na proibição das línguas indígenas e no ensino com o uso exclusivo da língua portuguesa.

. Na Região Norte, as políticas da ditadura militar eram coordenadas pela Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia/SUDAM por meio dos Planos de Desenvolvimento da Amazônia. Assim, a situação das escolas do Rio Negro insere-se no quadro da realidade educacional na Amazônia.

Cunha (1980, p. 234), afirma que a “[...] distribuição desigual das oportunidades de escolarização para as diferentes regiões e classes sociais do país [...]” é um dos mecanismos de exclusão social. É o que fica evidente nas conclusões do I Colóquio Regional de Educação (1970), nas quais é apresentado um resumo da realidade escolar na Amazônia na década de 1960:

Elevado percentual da população de 7 a 14 anos não frequenta escolas; alta taxa de analfabetismo; insuficiente capacidade de absorção da rede escolar para atender a demanda (em todos os níveis de ensino); elevado índice de evasão escolar; baixo aproveitamento escolar; inadequação dos currículos; desvinculação das Universidades em relação ao ensino voltado tanto para a pesquisa e novas tecnologias como para as realidades regionais; baixa qualificação na maioria do corpo docente; antiquado, deficiente e/ou insuficiente equipamento dos estabelecimentos de ensino; as áreas rurais apresentam situação específica, quanto à localização e tamanho das escolas, qualificação de professores [...] e inadequação do calendário escolar (Brasil, 1971, p. 153-154).

Diante desse quadro, o Estado se limitava a delegar, legitimar, assegurar e conceder subvenções financeiras para a ação da Igreja junto às populações ribeirinhas e aos povos indígenas como forma de compensar a

ausência de políticas públicas por parte da gestão direta das esferas federativas (União, Estado e Municípios).

Nas escolas do Rio Negro, os internos frequentavam o ensino elementar e os cursos de iniciação profissional em carpintaria, alfaiataria, agricultura, mecânica, datilografia, música, confecção de balaios e cadeiras. As meninas aprendiam corte e costura, tecelagem, bordado, trabalhos domésticos e agricultura.

No final dos anos 1960, com o reconhecimento oficial das escolas - Decreto nº 1.212 (Amazonas, 1968), possibilitando uma expansão no atendimento escolar realizado pela Prelazia do Rio Negro, a escola salesiana no Rio Negro se transformou.

Até a década de 1950, a maioria dos professores era de missionários; aos poucos os egressos assumiram as salas de aula. Com a oficialização das escolas, em 1968, o ensino passou a ser misto, pois, até então, os internatos ofereciam aulas separadas para os grupos de alunos masculino e feminino. Foram também admitidos alunos externos. A criação dos Grupos Escolares foi comemorada pelos salesianos:

Foi criado o novo Grupo Escolar São Miguel de Iauareté com programas oficiais do Estado e professores nomeados. Isso representa um grande 'progresso' de nossa Missão e 'um passo a mais para a frente no nível cultural do nosso povo'. Alegremo-nos e agradeçamos ao Sr. Bispo Dom Miguel [Alagna] tão pronto melhoramento da nossa situação. Temos 350 crianças, alunos e alunas na escola da Missão. Quantos cuidados e quantos interesses por parte de todos nós [...] para que sejam [as crianças] bem instruídas e educadas. Devemos fazer de tudo para que tenham o necessário para alcançar esse ideal da escola (Missão Salesiana de Iauareté¹ [MI], [s.n.], grifo nosso).

Para os salesianos, 'um passo a mais... no nível cultural' expressava o atraso cultural indígena e o ideal civilizatório da escola. No final dos anos 1960, a escola salesiana passou por uma reorganização que lhe deu impulso para ampliar o quantitativo de 'escolinhas'.

¹ Doravante MI.

As ‘escolinhas’: centros de irradiação da civilização cristã

As ‘escolinhas’² (alfabetização e 1^a à 4^a séries) funcionavam em salas de pau a pique, sendo raras as de alvenaria ou madeira. Os salesianos consideravam as ‘escolinhas’ como ‘ponto de segurança’ e ‘pequeno centro luminoso a irradiar a civilização cristã’ (Prelazia..., 1979). A multiplicação das ‘escolinhas’ está relacionada à redução das subvenções do governo para a manutenção dos internatos:

À noite tivemos uma pequena reunião. Nessa reunião foi lida uma carta de D. [Dom] [Pedro] Massa [bispo] na qual se diz que talvez não se possam ter tantos alunos nos internados como até ao presente devido o Governo Federal não poder ajudar tanto as nossas missões como nos anos anteriores. Agora, disse D. Massa, há que aumentar o número das escolinhas (MI, 1963).

A diminuição das subvenções do governo deveu-se ao contexto de arrefecimento da aliança Igreja-Estado e de iminência do golpe militar de 1964. As ‘escolinhas’ recebiam os nomes demissionários, santos católicos e de militares, o que fazia parte do viés da ‘colonização do imaginário’ (Gruzinski, 2003). Em 1960, estavam funcionando apenas quatro delas (MI, 1960), ao passo que, em 1980, o número era em torno de 40 ‘escolinhas’. As crianças de localidades próximas frequentavam a mesma escola. As escolas implantadas fizeram com que o Rio Negro registrasse reduzido índice de analfabetismo.

Nas ‘escolinhas’, as aulas eram ministradas na língua indígena, o que, dentre outras, era uma dificuldade para os professores, pois não havia material didático adequado para o ensino. Os professores eram egressos do ensino primário, escolhidos pelos salesianos e apresentados à Prefeitura de São Gabriel da Cachoeira para contratação. Tratava-se de um trabalho precarizado, pois os professores eram contratados para os meses de março a outubro, ficando sem remuneração salarial nos demais meses. Eles recebiam um salário equivalente a 60% do salário mínimo regional (São Gabriel da Cachoeira, 1974), além de as carteiras de trabalho não serem assinadas pelo município.

² Denominavam-se escolinhas as escolas localizadas em povoados distantes dos centros missionários.

A defasagem dos salários atingia todos os professores da esfera estadual, particularmente os do interior. Em 1979, o salário dos professores sem a quinta série completa era de Cr\$ 730,00 (setecentos e setenta cruzeiros) e estava sem reajuste desde, pelo menos, 1977 (MI, 1979).

Além disso, não só ocorria atraso nos pagamentos como também estes eram feito sem Manaus. Dessa forma, os professores ficavam impossibilitados de receber diretamente os salários, obrigando-se a constituir ‘procuradores’, que cobravam o percentual de 5 a 10% do salário. Para evitar isso, muitos professores passaram a confiar esta tarefa aos salesianos.

No final do ano, os professores das escolinhas se deslocavam de seus povoados para participar do encontro pedagógico na sede da missão. A maioria das ‘escolinhas’ funcionava diariamente, mas algumas funcionavam apenas no domingo.

O funcionamento das escolinhas esbarrava na desconfiança dos salesianos sobre a capacidade dos professores, pois, “[...] apesar da incompetência dos catequistas e dos professores, há a grande vantagem de poderem transmitir a mensagem [cristã] na língua Tukana” (MI, 1966). O controle das ‘escolinhas’ pelos salesianos ocorria nas ‘itinerâncias’³, durante as quais se perguntava aos moradores como era o trabalho do professor. Se algum morador não quisesse fazer sua reclamação nas reuniões coletivas convocadas pelos salesianos, poderia escrever para a sede da Missão. Os professores eram avaliados e aqueles que estivessem dispostos a continuar lecionando no mesmo povoado ou que pretendessem desistir da função deveriam apresentar suas justificativas aos salesianos. Além do núcleo comum, a parte diversificada do currículo incluía as atividades de pesquisa, agricultura e artesanato.

Sobre a agricultura, as ‘escolinhas’ possuíam criações de animais e roças; um dia por semana, os alunos trabalhavam junto com os moradores do povoado. O objetivo da agricultura no currículo era de ordem moral, ou seja, visava a formação do caráter, consistindo em combater a suposta indolência indígena e inculcar o valor do trabalho disciplinado a fim de

³ ‘Itinerâncias’ eram as visitas às populações distantes para administração da catequese, sacramentos, assistência sanitária, educacional, normatização social, recenseamento populacional e alianças com os capitães para facilitar a penetração missionária junto aos povos indígenas.

“[...] fazer a criança amar desde pequena o trabalho”(MI, 1985a) e, secundariamente, fornecer alimentos saudáveis para os alunos, pois o fornecimento de merenda escolar pelo Estado não só era raro como também, quando chegava, parte dos produtos estava estragada.

O ensino do artesanato era voltado para o trabalho em fibras, cipós e cerâmica; os instrutores eram os moradores que auxiliavam o professor. Seguia-se a divisão sexual do trabalho: os meninos aprendiam a abrir cipó e fazer vassouras, aturás⁴, tipitis⁵, cumatás⁶, urutus⁷, dentre outros; as meninas eram ensinadas a abrir a palha de tucum, fiar a fibra, lavar e tecer bolsas, varandas, tapetes, etc. O ensino do artesanato visava valorizar as culturas indígenas (“[...] aprender as Artes da região a partir do mais fácil até o mais difícil[...]”), levar os alunos a descobrir coisas úteis para a vida (“[...]ganha pão para o futuro [...]”), educar pelo trabalho, além de contribuir para que a escola ficasse provida de material didático e recreativo (MI, 1987).

Quanto à pesquisa, os professores desenvolviam atividades sobre geografia, história, organização social e origens da etnia e do povoado. A inclusão do artesanato, da agricultura e da pesquisa tinham como objetivo fazer conhecer

[...] o valor de sua própria cultura [de modo que] não se sintam complexados diante de outras culturas e vivam de cabeça erguida; [oferecer] uma formação integral e não duplicada [sic] não sendo nem uma coisa nem outra, isto é, nem se considere um povo indígena e nem consegue ser uma outra raça branca (MI, 1985b).

Enfim, sob a aparência do conhecimento e da afirmação cultural, subsistia o antigo ideário da formação para o trabalho (artesanato e agricultura), acrescido de conhecimentos culturais, aos quais se atribuía a capacidade de dar alívio no contato com a ‘raça branca’ e de ‘amar e valorizar as coisas vindas de fora, de outras realidades’. Essa concepção de

⁴ Cesto cargueiro para levar nas costas cuja alça enlaça a testa.

⁵ Prensa de fibra trançada usada para extraír o sumo da mandioca ralada durante o processo de preparo da farinha.

⁶ Peneira arredondada de fibra com as bordas reforçadas por varetas.

⁷ Cesto paneiriforme.

educação não rompia com o modelo assimilacionista das culturas indígenas na sociedade dominante.

Dentre os aspectos positivos das ‘escolinhas’, destacava-se o bom relacionamento entre professores e comunidades e, acima de tudo, a alfabetização das crianças na língua da etnia. Dentre as dificuldades estavam a falta de preparação didática, o pouco interesse na preparação das aulas, a alfabetização na língua da etnia (MI, 1978), o salário defasado, o material didático inadequado, a falta de comunicação e a ausência de suporte para o trabalho docente.

Nesse sentido, a preocupação dos salesianos recaía sobre a vivência cristã e, por isso, a Prelazia recomendava: aos “[...] alunos das escolinhas que não puderem concluir o 1º grau proporcione-se um estágio na Missão para uma formação religiosa mais sólida” (Prelazia..., 1981, p. 5).

Os salesianos se orgulhavam porque a maioria dos professores era indígena e acreditavam que, aos poucos, o ensino estaria “[...] mais voltado à realidade local e aberto a outras realidades [...]”, enfim, a educação adquiriria uma “[...] característica indígena” (MI, 1989). Acalentavam-se esses progressos escolares, na expectativa de que, futuramente, a escola se tornasse desconcentrada do centro missionário e, ao invés de oferecer apenas o ensino de 1^a à 4^a séries, seria oferecido o primeiro grau completo. Isso, desde que tal ‘progresso’ estivesse sob o controle missionário, ou seja, à época não se cogitava entregar a direção das escolas para os povos indígenas.

Essas iniciativas procuravam responder às orientações da Igreja católica no Brasil nos anos 1980, bem como rebater as críticas do movimento indígena, do CIMI e de setores da sociedade civil.

Em 1970, após a oficialização das escolas, foi assinado um Convênio entre a SEDUC e a Prelazia do Rio Negro, visando a instalação e o funcionamento de escolas em Rio Negro. Em São Gabriel da Cachoeira, funcionaria o Ginásio Estadual ‘D. Pedro Massa’, que ofereceria do 1º ao 8º ano e, nos demais estabelecimentos, apenas o ensino de 1º ao 4º ano. A Prelazia assegurou junto ao Estado vantagens para si, tais como indicar os diretores, docentes e funcionários e determinar a orientação pedagógica das escolas⁸; ao Estado, caberia as

⁸ Cláusula Terceira: “[...] a orientação pedagógica dos estabelecimentos de ensino [...] ficarão a cargo do Bispo-Prelado, seguindo-se as exigências dos

nomeações e as contratações, a preservação do mobiliário e as instalações prediais (Amazonas & Prelazia..., 1970).

Nas entrelinhas desses convênios⁹, percebe-se uma disputa de poder entre a Igreja e o Estado. Desde 1916, os salesianos reservavam para si a direção, a nomeação de pessoal e a determinação da proposta pedagógico-religiosa. A partir dos anos 1980, o Estado retirou da Diocese o mando na definição das questões pedagógicas, conforme o convênio nº120 (Amazonas & Diocese de São Gabriel da Cachoeira, 1986b: “[...] a organização, a estrutura e o funcionamento das escolas serão de competência exclusiva do PRIMEIRO CONVENENTE [o Estado]”.

A retirada dos salesianos da direção das escolas foi resultado do movimento indígena. A reivindicação pela autonomia da gestão escolar foi inicialmente liderada pelo Conselho de Professores Indígenas do Alto Rio Negro (COPIARN). Em 2005, eles publicaram uma Carta Aberta, na qual exigiam essa autonomia, o que implicava o afastamento dos salesianos da direção das escolas (Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro [Foirn], 2005).

Departamentos do Ensino Médio e Ensino Primário, da Secretaria de Estado da Educação e Cultura” (Amazonas & Prelazia..., 1970).

⁹ (1) Convênio nº 111 (Amazonas& Diocese de São Gabriel da Cachoeira, 1986 a, p. 6), no valor de CZ\$ 170.365,00 (cento e setenta mil, trezentos e sessenta e cinco cruzados); (2) Convênio nº 120 (Amazonas& Diocese de São Gabriel da Cachoeira, 1986b, p. 17), no valor de CZ\$ 72.000,00 (setenta e dois mil cruzados); (3) Convênio nº 79 (Amazonas& Diocese de São Gabriel da Cachoeira, 1988, p. 13), no valor de CZ\$ 1.027.251,00 (Um milhão, vinte e sete mil, duzentos e cinquenta cruzados); (4) Convênio nº 89 (Amazonas & Diocese de São Gabriel da Cachoeira, 1989a, p. 28), no valor de NCZ\$ 11.100,00 (onze mil e cem cruzados novos); (5) Convênio nº 104 (Amazonas& Diocese de São Gabriel da Cachoeira, 1989b, p. 13), no valor de NCZ\$ 5.000,00 (cinco mil cruzados novos); (6) Convênio nº 31 (Amazonas& Diocese de São Gabriel da Cachoeira, 1991, p. 2), no valor global de CR\$ 5.040.000,00 (cinco milhões e quarenta mil cruzeiros); (7) Convênio nº 10 (Amazonas& Diocese de São Gabriel da Cachoeira, 1998, p. 2), no valor global de R\$ 309.580,68 (trezentos e nove mil, quinhentos e oitenta reais, sessenta e oito centavos). Este Convênio foi prorrogado quatro vezes até o ano de 2003 (Amazonas& Diocese de São Gabriel da Cachoeira, 2002, p. 3). Os dados sobre os convênios foram retirados dos originais, mas nós identificamos os extratos publicados no Diário Oficial do Estado do Amazonas.

Destacava-se na carta que o Estado priorizava a mediação dos salesianos, impedindo “[...] uma relação direta e autônoma com a comunidade indígena, limitando, assim, novas formas de relacionamento capaz de resolver problemas novos, antigos e simples [...]” (Foirn, 2005), enfim, dificultando a luta indígena por autonomia. Enfatizava-se ainda que as mudanças introduzidas pelos professores indígenas nas escolas não estavam sendo respeitadas, reconhecidas e garantidas, seja pelo Estado seja pela Igreja.

Segundo a carta, o controle da Igreja e do Estado impedia a “[...] inovação curricular e pedagógica [...]”, pois, “[...] sem essa autonomia na gestão das nossas escolas, não [era] possível avançar rumo a uma educação escolar indígena verdadeiramente diferenciada que tanto almejamos e expressamente garantida pelo Sistema Jurídico Educacional [...]” (Foirn, 2005). Para superar esses entraves, foi reivindicada a autonomia das escolas, bem como o aceleramento do processo de discussão e de elaboração de uma proposta de educação escolar indígena.

As concessões do Estado à Igreja podem ser verificadas em outras regiões do interior amazonense nas quais as prelazias/dioceeses, atuando de forma paternalista, ocupavam o espaço do Estado no atendimento às demandas das populações.

Com a oficialização das escolas salesianas, dois aspectos tornaram-se claros. O primeiro é que o Estado passou a ter maior controle sobre a escola, atuação que, até então, se restringia à concessão de subvenções, legitimando, dessa forma, a ação salesiana. O segundo é que a Igreja estava mais bem estruturada em termos de poder para impor as condições da prestação de seus serviços ao Estado. A concessão das prerrogativas exigidas pela Igreja evidencia a sobreposição do ensino confessional ao laico: para que os salesianos atingissem seus objetivos, precisavam do afastamento dos professores indígenas das funções diretivas, reservando-lhes apenas os papéis de coadjuvantes.

Em 1976, o ensino profissionalizante de 2º grau foi implantado no colégio São Gabriel, com Habilitação em Magistério (1ª à 4ª série) - Resolução nº 24 (Amazonas, 1976a) e, em 1978, teve sua primeira turma concluinte com nove alunos (Missão Salesiana de São Gabriel¹⁰ [MSGC], 1978). O corpo docente era composto por missionários e militares. Entre 1974-1976, antes da implantação do 2º grau profissionalizante, vários

¹⁰ Doravante MSGC.

indígenas concluíram o 2º grau no Curso de Habilitação de Professores, via supletivo, oferecido pela SEDUC, o que lhes dava o direito de lecionar de 1ª à 4ª série - Resolução nº 31 (Amazonas, 1976b).

Com exceção de uma turma de Técnico em Contabilidade, a prioridade dos salesianos, em nível de 2º grau, foi a formação de professores para as séries primárias: “[...] enquanto perdurar a carência de professores habilitados, a prioridade será para o Magistério, podendo, oportunamente, serem abertos outros cursos, após aprovação do Conselho Estadual de Educação” (Prelazia..., 1976).

A partir 1998, o Curso Profissionalizante em Magistério do Colégio São Gabriel passou a coexistir com o 2º grau acadêmico (ensino médio), que foi implantado gradativamente até a desativação completa do primeiro em 1999, depois de formar centenas de professores (MSGC, 1978-2003).

As denúncias contra a atuação salesiana começaram a repercutir na década de 1970. As escolas em Rio Negro seguiam as diretrizes das missões salesianas, indiferentes à legislação indigenista e às reivindicações das populações indígenas e da sociedade civil. Críticas ao trabalho salesiano partiram da FUNAI em um Simpósio sobre indigenismo na Universidade Federal do Mato Grosso (Representante da Funai, 1973), no qual foram discutidas as ‘consequências desastrosas’ da catequese cristã. Para Apoena Meireles,

[...] a ignorância de certos missionários sequiosos de realizar catequese tem tido consequências desastrosas: desconhecem as instituições tribais e a organização da aldeia, assim como seu funcionamento. Qualquer trabalho no setor educativo deve ser despretensioso, tem de estar apoiado numa ideologia de respeito aos povos tribais (apud Chimanovitch, 1973, p. 7).

Tratava-se, de um lado, da incompatibilidade entre as tradições indígenas e o catolicismo e, de outro, do convencimento a respeito da superioridade da cultura ocidental e da religião cristã. Esta concepção justificava o banimento da organização social e das manifestações culturais e religiosas dos indígenas, as quais deveriam ser abandonadas e substituídas pelos modos de vida oriundos da sociedade europeia e católica.

A ‘ideologia do respeito’ aos povos indígenas foi defendida por Nei Land, que atacou o ‘nefasto trabalho de catequese’ das missões religiosas no Brasil:

Existem muitas missões religiosas trabalhando junto aos nossos índios e eu pessoalmente sou contra todas elas, pelo nefasto trabalho de catequese que desenvolvem, tentando salvar as almas e esquecendo-se essencialmente dos corpos. Pela prática de 12 anos no trato com as culturas indígenas, posso afirmar que a introdução violenta de novos traços de comportamento e de novas fórmulas religiosas e sociais não raro levam os grupos indígenas à dúvida (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil [CNBB], 1973, p. 4).

Se as missões religiosas tentavam salvar as ‘almas’, a Funai cuidava dos ‘corpos’ das populações indígenas? Possivelmente não, pois a partir da desativação dos Postos Indígenas de Fronteira (1950), a presença do SPI ficou reduzida a uma Ajudância em São Gabriel da Cachoeira até a reabertura efêmera do Posto Indígena de Iauareté, em 1975, sob a direção da FUNAI.

A CNBB tomou a defesa dos missionários católicos e respondeu que a FUNAI “[...] não poderia levianamente ignorar o inegável saldo positivo do secular, pioneiro e paciente trabalho de numerosas missões religiosas em favor das almas e dos corpos dos nossos índios” (CNBB, 1973, p. 28). Afirmou que as dificuldades da Funai “[...] no atendimento aos corpos dos indígenas são, sabidamente, iguais ou maiores do que as encontradas pelos missionários no cuidado integral pelos nossos irmãos índios” (CNBB, 1973, p. 28).

O segundo documento é de Silverwood-Cope (1975), no âmbito da FUNAI. Segundo ele, a descentralização da educação no Rio Negro, ou seja, a criação de ‘escolinhas’ nos povoados afastados dos centros missionários e a atuação dos egressos dos internatos como professores, foi positiva. Dentre os problemas que ele enumerou, aparecem a falta de material escolar e de professores em alguns povoados, o atraso no pagamento dos salários, a compra de material didático com o salário dos professores e a venda de material escolar distribuído pelo governo.

Em seu Relatório, ele reservou todas as críticas ao trabalho missionário, mas, quanto ao trabalho da FUNAI, limitou-se a afirmar que “[...] os dois primeiros meses [de 1974] da FUNAI foram contraproducentes” (Silverwood-Cope, 1975, p. 64). Dentre as propostas apresentadas no Relatório ao órgão indigenista não estava incluída a educação.

O terceiro Relatório é da SUDAM, cujo objetivo era fiscalizar as Missões Salesianas, em razão das subvenções recebidas (Brasil, 1968), e propor mudanças nas ações desenvolvidas junto aos índios. No Relatório, foi apontada a disparidade de estruturas físicas, econômicas e de poder entre a Prelazia, a FUNAI e outros agentes. Para corrigir essa distorção, propôs-se uma “[...] coordenação ascendente capaz de promover esse entrosamento entre órgãos de forças desiguais de modo a ser admitida a possibilidade de uma orientação sobre a ação missionária” (Brasil, 1976, p. 116).

Dentre os erros da ação missionária, foram destacadas a ‘excessiva ênfase no ensino religioso’, a preocupação em preservar/valorizar as culturas indígenas e a heterogeneidade na orientação pedagógica e na promoção social entre uma missão e outra. Afirmou-se também que a verba governamental era empregada prioritariamente no melhoramento das instalações colegiais e alimentação dos alunos e se recomendou maior alocação de recursos, contanto que fossem distribuídos de forma equitativa entre os órgãos atuantes no Rio Negro.

As propostas contidas no Relatório foram: (1) a realização de pesquisas sobre a realidade econômico-social dos povos indígenas a fim de fundamentar os currículos e a elaboração de material didático compatível com a realidade indígena; (2) a alfabetização dos alunos na língua nativa antes do ensino do português; (3) o prosseguimento dos estudos dos professores e (4) a formação de técnicos agrícolas para a Região. Por fim, afirmou-se que a ação missionária seguia o viés tradicional de ‘transformar o índio num cristão civilizado’ e que o empenho para que a ação missionária trilhasse novos rumos implicaria uma ‘séria revisão nos seus métodos de trabalho’.

O quarto relatório é o da SUDAM-UFPA-MEC, cujo objetivo era

[...] estruturar, organizar e dar assistência educacional, social e médico-hospitalar de modo a oferecer condições para que os habitantes das tribos tirió [sic] e mundurucus [sic] se tornem agentes ativos e participantes do desenvolvimento do país, como verdadeiros cidadãos brasileiros sem, entretanto, deixar de lado a conservação e o aproveitamento de sua própria cultura (Universidade do Estado do Pará [UFPA], 1980, p. 1).

Nesse Relatório, ressaltou-se o ‘alto grau de eficiência em termos de disciplina e higiene’ das escolas e a aliança entre salesianos e militares, a

educação cívica e a dissociação entre a educação salesiana e a realidade indígena. Recomendaram-se a elaboração de “[...] currículos e programas específicos e o aproveitamento de sua própria cultura [indígena], o desenvolvimento de um processo educacional que lhes permita usufruir racionalmente dos recursos naturais de que dispõe, crescendo sempre como pessoas e membros ativos da comunidade em que vivem” (UFPA, 1980, p. 5).

Para tanto, enfatizaram-se a necessidade do conhecimento da realidade indígena e o atendimento das necessidades básicas de modo a oferecer melhores condições de vida. Não deixa de ser paradoxal que a mesma equipe que recomendou aos salesianos o conhecimento da realidade indígena tenha ignorado que tanto os Tiriyó quanto os Munduruku (citação supra) não habitam a região do Rio Negro.

Os problemas educacionais da Prelazia do Rio Negro eram uma amostragem da escola na Região Norte, *mutatis mutandis*, conforme o II Plano de Desenvolvimento da Amazônia:

[...] os principais problemas situam-se na área de atendimento escolar, onde grande parte da população escolarizável, em todos os níveis, ainda se encontra fora das escolas, tornando ainda expressiva a taxa de analfabetismo e a produtividade do ensino, onde a qualificação insuficiente do corpo docente, a carência de especialistas, a inadequação de currículos – basicamente na zona rural – a evasão e repetência se apresentam como obstáculos fundamentais (Brasil, 1976, p. 22).

Com exceção, talvez, da ‘expressiva taxa de analfabetismo’, os demais problemas faziam parte da escola salesiana. Destacamos a exclusão das populações indígenas das políticas governamentais, o que pode ser constatado na legislação que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus – Lei 5.692/71 (AZEVEDO, 1979). Chama a atenção que o Conselho Estadual de Educação do Estado do Amazonas tenha discriminado as populações indígenas, já que, em suas deliberações, fez raras referências ao Estatuto do Índio e nenhuma exigência de adequação das escolas à realidade sociocultural indígena.

Tanto o Regimento Escolar da Prelazia do Rio Negro - Resolução 114(Amazonas..., 1977), quanto os planos escolares não fazem menção às ‘necessárias adaptações’ exigidas pelo artigo 48 do Estatuto do Índio para o sistema de ensino voltado às populações indígenas.

Os objetivos gerais das escolas salesianas eram os mesmos da educação nacional, acrescentados os objetivos de ordem religiosa. A educação salesiana era excessivamente religiosa, a começar pela obrigatoriedade da presença dos alunos nas aulas de religião. A disciplina ‘Educação Religiosa’ constava no currículo de todas as séries com conteúdos detalhados e era ministrada pelos próprios missionários. Além disso, o horário do internato era permeado de atividades religiosas e o calendário escolar era repleto de solenidades católicas.

A educação moral e cívica também era um distintivo pedagógico que se coadunava com a ideologia militar da segurança nacional. A moralidade tinha no adestramento do corpo um de seus objetivos principais, sendo a sexualidade objeto de vigilância contínua, a começar pela cobertura da nudez indígena. Quanto à sexualidade, os internatos salesianos obedeciam a uma rígida separação entre meninos e meninas; no banho coletivo no rio, os meninos deviam usar roupas, além de procurar evitar a troca de vestuário na frente dos colegas, as brincadeiras de mão, a manifestação de afeto, carinho e as carícias; a sensualidade das moças também era controlada, pois, pelas normas, “[...] as alunas da noite que não usam farda devem usar roupas adequadas e modestas” (MSGC, 1976).

Em relação ao civismo, os internos recebiam treinamento pré-militar para realização de exercícios de ginástica, evoluções militares com réplicas de fuzis, desfiles do batalhão escolar e exibições de ordem unida. Tudo serviria para demonstração em ocasiões cívicas e religiosas. Aos domingos, após a missa matinal, ocorria o hasteamento da bandeira brasileira acompanhado do Hino Nacional.

A educação pré-militar dos alunos era algo prioritário, uma vez que o trabalho missionário era considerado como “[...] do mais elevado alcance nacional [...]” e, portanto, uma “[...] função altamente patriótica” (Prelazia..., 1926). Isso porque contribuía para a Nação porque assimilaria as populações indígenas aos valores do catolicismo e da cultura ocidental, integrá-las-ia à sociedade nacional e fixá-las-ia nos limites do território brasileiro como estratégia para a defesa das fronteiras nacionais.

O currículo do 1º grau estava dividido em dois segmentos: o núcleo comum (Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências) e a parte diversificada (Educação Física, Artística, Moral e Cívica, Programas de Saúde e o Ensino Religioso), além de técnicas agrícolas, avicultura, artesanato, corte e costura, arte culinária, alfaiataria, carpintaria e marcenaria.

Os conteúdos excluíam os conhecimentos indígenas, ou seja, eram desvinculados da realidade local. A exceção era a parca referência, nos anos 1980, às danças, pinturas, músicas, instrumentos musicais e lendas indígenas na disciplina de Educação Artística.

A alfabetização em língua indígena e portuguesa, ‘salvaguardando o uso da primeira’, estava prevista no Estatuto do Índio de 1973 (art. 49), mas foi somente em 1987 que, no Regimento Educacional Salesiano, ficou previsto: “[...] o ensino da [língua] estrangeira será substituído, quando conveniente, pelo ensino da língua indígena” (Amazonas, 1987, art. 47), e, ainda assim, em caráter facultativo.

A inclusão da ‘Língua Indígena’ se efetivaria nos anos 1990 (Amazonas, 1988). Todavia, nos anos 1980, segundo o professor M.U.M., séries no Colégio São Miguel de Iauareté, foi ministrada oficiosamente por ele o ensino da língua tukano de 5^a à 8^a. Ao fazê-lo, deparou-se com a falta de material didático adequado e de assessoria por parte da SEDUC para o ensino das línguas indígenas nas escolas. Enfrentou também críticas motivadas pelo ensino exclusivo da língua tukano e pela exclusão das línguas de outras etnias da região e, ao mesmo tempo, a reverberação do discurso civilizador salesiano que inculcou que a educação escolar na língua portuguesa era o passaporte para o mundo dos brancos e que, portanto, o ensino das línguas indígenas na escola era encarado como retrocesso: ‘o Tukano leva para trás’ – resumiu M.U.M.

Sobre o ensino da língua indígena nas escolas, a Prelazia solicitou à SEDUC autorização para usar o livro Dahsea-Yé Bueri-Nëkäri Pûri (1^a Cartilha Tukano) nas escolas primárias, apresentando como justificativa que o índice de reprovação escolar devia-se ao fato de que os alunos “[...] não possuem a língua portuguesa [...]” e por ser o tukano a língua “[...] mais comum ao indígena do Rio Negro” (Prelazia..., 1979).

A SEDUC encaminhou a solicitação ao Conselho Estadual de Educação do Amazonas/CEE-AM, que considerou o livro ‘tecnicamente bem elaborado’ e, em caso de aprovação, recomendou ‘cautela’ e ‘responsabilidade’ para que a proposta tivesse êxito; indagou se os aplicadores da Cartilha possuíam “[...] valores de ordem intrínseca, subjetivos capazes de não desrespeitar os postulados tribais que, a todo custo, devem ser preservados nesse relacionamento com o índio e sua língua’ (Amazonas, 1980, p. 2). No Parecer do CEE, foi retomado o artigo constitucional, segundo o qual “[...] o ensino primário somente será ministrado em língua nacional” (Amazonas, 1980, p. 2).

[...] o dispositivo legal possibilita o surgimento de um quadro extravagante a exigir reflexão das autoridades deste país: o índio é brasileiro; tem a seu favor uma legislação específica que o ampara, numa visão macro social e jurídica; possui da Nação o consenso favorável a sua existência no plano físico e espiritual, seus valores, usos e costumes e ‘fala uma língua’ dentro do território pátrio, ‘não oficial e nem estrangeira’. [...] É preciso e urgente devolver ao índio brasileiro o que lhe foi arrebatado, durante anos (Amazonas, 1980, p. 2-3, grifo do autor).

O CEE-AM afirmou que a Cartilha Indígena “[...] não pode ser adotada como LIVRO-BASE [...]”, mas arquivá-la seria turvar “[...] o clima de ambição educacional [...]”; afrontar o “[...] monumental trabalho dos Salesianos [...]”; desrespeitar a “[...] memória [...]” e diminuir “[...] o trabalho etnológico [...]” (Amazonas, 1980, p. 3). A proposta, portanto, foi que a Cartilha Indígena fosse

[...] recomendada pelo Conselho Estadual de Educação do Amazonas e adotada pelas escolas do Alto Rio Negro como livro de apoio, instrumental de leitura complementar, material acessório no processo de alfabetização dos ‘curumins’ [...] sem ferir a obrigatoriedade do uso do idioma pátrio, no processo oral e escrito de transmissão de conhecimento (Amazonas, 1980, p. 4, grifo do autor).

E assim se fez. Antes dos anos 1980, porém, a escola excluía as línguas nativas e as aulas eram ministradas na língua portuguesa. O professor recrutava os egressos do internato para traduzir o conteúdo das aulas (o língua, para os jesuítas; o intérprete, para Couto de Magalhães; o monitor, para a FUNAI).

Para a disciplina escolar, destacava-se a centralidade do professor e sua autoridade. Este deveria se manter à distância dos alunos a fim de melhor controlar seu comportamento, bem como “[...] evitar diálogo aberto e reunião [de alunos] ao redor da mesa [do mestre]” (MSGC, 1978, p. 14).

A ambição era que a disciplina atingisse o interior da personalidade humana, determinando as formas de pensamento e o comportamento, particularmente em solenidades e formaturas. Nestas, o diretor aprovava ou não o conteúdo dos “[...] discursos que se forem proferir” (Prelazia...,

1976, art. 166). Além disso, dos professores e do pessoal administrativo era exigido respeito para com o catolicismo e a Pátria; era proibido “[...] falar contra a Religião e contra as autoridades legalmente constituídas” (Prelazia..., 1976).

Em relação aos meios pedagógicos, podemos afirmar que as escolas salesianas adotavam o método tradicional, baseado no uso mecânico da memória. Segundo afirmou o ex-aluno G.M., 72 anos, “[...] a gente respondia decorado sem entender”. No final do ano letivo, os alunos devolviam o material escolar e o enxoval recebidos. Durante as férias, era estabelecido um sistema de rodízio, de modo que sempre havia um grupo de alunos encarregado da manutenção predial e da lavoura em troca de algum benefício de uso pessoal.

O encerramento do ano letivo era marcado pelo ritual disciplinar das premiações em razão do destaque no trabalho, no estudo, no catecismo, no comportamento e na obediência. Com base no prontuário dos internos, os vencedores eram exaltados diante dos colegas e recompensados com brindes; nos primeiros anos, as premiações incluíam uma visita à cidade de Manaus. Esse tipo de emulação era usado para reforçar que a conquista das distinções individuais estava ao alcance de todos e, dessa forma, concitar os internos a buscar esse reconhecimento, bastando, para isso, o zelo no cumprimento dos próprios deveres, o comportamento disciplinado e a obediência aos educadores.

Na segunda metade dos anos 1980, verificou-se uma gradual flexibilidade pedagógica em razão das pressões dos professores indígenas e de outros segmentos da sociedade civil. Nesse sentido, o Projeto Educativo Pastoral Salesiano (PEPS)¹¹ possibilitou a atuação de professores indígenas e um viés de ensino voltado para as culturas indígenas; a desconcentração do ensino nos distritos e a expansão do primeiro grau completo para os povoados; o fomento do estudo e o respeito aos valores culturais em vista de uma evangelização realista e eficaz e o ensino da língua tukano para os alunos da 8^a série.

Tendo em vista a flexibilização escolar, foi incluída no currículo das ‘escolinhas’ a participação dos alunos em um dia de trabalho na comunidade, a criação e a manutenção da roça da escola, a confecção de artesanatos e a alfabetização na língua nativa.

¹¹ Equivale ao Projeto Político Pedagógico (PPP).

A esta altura, perguntamo-nos: o que os pais esperavam da escola salesiana; eles tinham os mesmos objetivos dos missionários? A fala do capitão¹² de Maçarico, Rio Içana (28/05/1987), encaminha para uma das possíveis respostas: “[...] eu não tenho estudos, por isso preciso de estudo para meus filhos. Precisamos de escola na nossa comunidade para ver se nossos filhos vão para frente. Porque eu não sei nada, não sei ler. Com uma escola, nós vamos aprender para que os outros não venham nos enganar”.

Em razão das relações intersocietárias de segmentos da sociedade nacional (militares, missionários, garimpeiros) com os povos indígenas, estes se viram na necessidade do aprendizado dos conhecimentos dos não-indígenas sem transigir com as tradições culturais. Lasmar (2005, p. 214, 236) afirma que a aceitação da escola pelos povos indígenas só se tornou possível porque a escolarização ia “[...] ao encontro de suas próprias expectativas [...]” e porque perceberam que “[...] apropriar-se do conhecimento dos brancos é adquirir suas potências criativas”. Uma das formas dessa apropriação é verificada no modo como os indígenas passaram a usar a escolarização contra a exploração da mão-de-obra nas transações comerciais e nas relações trabalhistas com missionários, seringueiros e comerciantes.

Ainda em relação à formação de nível superior para os professores indígenas, a Prelazia solicitou à Universidade do Amazonas/UA a realização de um curso de licenciatura curta (Prelazia..., 1977a). A UA respondeu:

[...] a realização de curso dessa natureza, envolve uma série de fatores e aspectos de ordem estrutural e conjuntural formadores ou informadores necessários à elaboração de um determinado projeto, cuja aprovação estaria na exclusiva competência do Conselho Federal de Educação, que trata da Licenciatura Curta para funcionamento fora da sede desta Universidade (Universidade do Amazonas [UA], 1977).

A UA solicitou várias informações e estas foram enviadas pela Prelazia do Rio Negro (Prelazia..., 1977b). No entanto, o projeto não teve prosseguimento por parte da UA, em razão de “[...] fatores e aspectos de

¹² Chefe de aldeia.

ordem estrutural e conjuntural [...]”, ou seja, da verticalização da política educacional de ensino superior da ditadura militar.

Com a centralização das atividades acadêmicas da UA em Manaus, não ocorreu a interiorização dessa Universidade nos moldes do que, desde 1970, já vinha ocorrendo na cidade de Coari. Outra tentativa foi feita pela Prelazia junto à Universidade Federal do Pará/UFPA. Entre 1981 e 1982, foi oferecida a licenciatura curta para o ensino de 5^a à 8^a séries, ministrado pela UFPA em convênio com a Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM) e o I Comando Aéreo Regional/I COMAR (Arquivo Central da UFPA, 1981).

Os professores indígenas se dirigiram nos aviões da FAB-COMARA para Belém do Pará para o vestibular (janeiro de 1980). Na ocasião, o brigadeiro Protásio Lopes de Oliveira afirmou:

[...] temos certeza que a Amazônia só será nossa quando ela for povoada por brasileiros convictos e não por índios que não tem nacionalidade [...] quanto mais nós quisermos que os índios sejam cada mais índios mais difícil será a integração, pois aparecerão quistos populacionais dificultando a integração [...] todos os que agora estão em Belém participando do curso têm o 2º grau completo e de índios eles tem apenas a origem (Brigadeiro quer Amazônia...1980, p. 12).

Nesse discurso, fundado na perspectiva militar da doutrina de segurança nacional, os povos indígenas foram destituídos do pertencimento à nação brasileira (‘não tem nacionalidade’), sendo considerados como ‘quistos populacionais’, obstáculo para o controle territorial e social da Amazônia. A erradicação das culturas indígenas era condição imprescindível para a integração dessas populações à sociedade nacional. As identidades culturais indígenas eram consideradas incompatíveis com o ideário da construção da identidade nacional, ou seja, a presença de populações indígenas nas áreas fronteiriças, vivendo segundo os padrões culturais autóctones, era vista como ameaça à integridade do território nacional e como obstáculo à assimilação dos valores e costumes da sociedade nacional, única condição para serem admitidos como ‘brasileiros convictos’. No discurso, foi destacado também o papel da educação escolar no processo de apagamento da identidade indígena (‘eles têm o 2º grau’).

Essa concepção é recorrente nos discursos militares e pode ser identificada na obra de José Vieira Couto de Magalhães, segundo o qual, por meio da educação escolar, os nativos continuavam “[...] indígenas pela língua e sangue, mas [transformados em] brasileiros e cristãos, pelas ideias, sentimentos e educação” (Couto de Magalhães, 1935, p. 132). As lideranças indígenas do Rio Negro repeliram tais declarações por meio de uma nota com o seguinte teor:

Ficamos alvoroçados com essa notícia de que índio não é do Brasil e jamais nos aconteceu uma tanta ameaça. Nós não somos incapazes de levantar o nosso progresso, pois o índio nunca precisou do Protásio e pelo contrário viveu de festas e conheceu mais a fraternidade. Mão e obras do Brasil, nós somos, nascemos dentro do nosso país e ali pereceremos [...] Esta declaração [do brigadeiro] será nossa bagagem para nossa volta e lá nas nossas tribos vamos expor este nosso AMIGO e INIMIGO [...] Sabemos que aqueles que diziam que Protásio era o Benfeitor da Amazônia vão ficar com muita vergonha [...] Em nossa vista, do povo brasileiro, este homem vinha desmatando a nossa Amazônia com centenas de aeroportos e agora depois de pronto o campo de batalha, os índios são vistos bem mal frente às classes capitalistas. Choramos com isto, não por ele. Nós não sujamos os nomes das tribos e nem os nossos chefes, sim guardamos com muito orgulho a nossa etnia e dela faremos a nossa política (Órgão informativo..., 1980).

A nota de repúdio rechaçava a discriminação de que ‘índio não é do Brasil’ e considerava a declaração uma grave ameaça e uma injúria contra os povos indígenas, pois estes construíam seu próprio progresso num clima de harmonia e fraternidade, especialmente antes do contato com os brancos, além de terem contribuído para o desenvolvimento do Brasil (‘mão e obras do Brasil nós somos’). No caso do Rio Negro, ressaltava o uso da mão-de-obra indígena para a abertura de pistas de pouso para o Exército Brasileiro desempenhar suas funções de defesa do território nacional, ação ignorada pelas autoridades brasileiras que, ao contrário, apressavam-se em deixar os índios ‘bem mal frente às classes capitalistas’.

Na referência à antítese ‘amigo/inimigo’, está implícita a presença das Missões Salesianas: ‘aqueles que diziam que...’. O qualificativo ‘amigo’ era uma referência ao discurso missionário que chamava ‘grande amigo e protetor’ aos militares por sua ‘proteção’ às obras missionárias.

Ao considerar o brigadeiro Protásio como ‘inimigo’, as lideranças indígenas adotaram uma postura contrária àquela dos seus antigos educadores do tempo de internato, quando os internos eram treinados pelos missionários para fazer declarações de elogios aos militares de passagem pelas Missões.

A esta reação juntou-se a Associação Brasileira de Antropologia/ABA, que acusava o Convênio de promover a destribalização dos povos indígenas da Amazônia por meio da escolarização e da Universidade e de ferir a Constituição Brasileira, o Estatuto do Índio e a Declaração Universal dos Direitos do Homem. Afirmou a ABA:

O Projeto não foi fundamentado em trabalhos de pesquisa realizados por antropólogos nos grupos a serem atingidos, e conclui sugerindo medidas como um todo, sem ver as peculiaridades existentes em cada grupo tribal a ser alcançado pelo mesmo, homogeneizando as proposições sem levar em conta as diferenças e as características históricas do contato desses grupos (Órgão informativo..., 1980).

Para a ABA, o Convênio desconsiderou as pesquisas antropológicas e subordinou-se à ideologia da Segurança Nacional militar, colocando o índio como “[...] impecilho [sic] para a integração da região e uma ameaça à segurança nacional [...]”, e também desconsiderou “[...] o princípio assegurado por todas as formas legais e científicas que lhes é dado pelo Estatuto do Índio, de escolher a forma de integração, sem que essa seja feita de maneira compulsória” (Órgão informativo..., 1980).

Na elaboração e na execução da licenciatura curta foi excluída a participação indígena. Por isso, não foram incorporadas as discussões a respeito da educação escolar baseada nos referenciais culturais dos povos indígenas, mas foi seguido apenas o currículo referenciado na cultura ocidental (Arquivo Central da UFPA, 1981).¹³

¹³ O curso foi organizado em módulos para três turmas: uma de Letras, outra de Estudos Sociais e outra de Ciências Naturais. ESTUDOS SOCIAIS (História do Brasil, Psicologia da Educação [Adolescência e Aprendizagem], Geografia da Amazônia, Didática Geral, História da Amazônia, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau I, Prática de Ensino I); CIÊNCIAS NATURAIS (Psicologia da Educação [Adolescência e Aprendizagem], Botânica Geral, Didática Geral, Cálculo II, Estrutura e Funcionamento do

Opondose às iniciativas assimilacionistas, os professores indígenas articularam-se com outros professores de diversas etnias da Região Amazônica para a construção de um projeto de educação escolar referenciado na realidade indígena. No final da década de 1980, eles começaram a participar dos encontros anuais do Movimento dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre (COPIAR). Silva (1998, p. 235) analisa o papel cultural-político-pedagógico desse movimento na construção de escolas indígenas, bem como as experiências dos participantes e destaca que a concepção fundamental de escola para os professores indígenas é a de que a ‘escola indígena’ deve estar

[...] a serviço de cada povo, sendo instrumento de afirmação e reelaboração cultural. Ao mesmo tempo, como elemento que contribua na conquista de espaço político pelos povos indígenas, dentro do Estado brasileiro, na busca de novas relações interculturais, no marco do reconhecimento do Brasil enquanto país pluricultural e da superação da perspectiva integracionista.

Os professores indígenas reivindicavam ainda a gestão direta das escolas como condição imprescindível para colocar a educação escolar em sintonia com os referentes culturais. Todavia, os salesianos só deixaram a direção das escolas em 2005, sob forte pressão da FOIRN. Os professores indígenas passaram a organizar seus encontros na década de 1990 (Foirn, 1996), intensificando a mobilização social pela implantação de uma escola indígena que contribuísse para a afirmação das identidades culturais e para a luta do movimento indígena.

Considerações finais

A Escola Salesiana no Rio Negro caminhou à margem das reivindicações das populações indígenas, que visavam uma escola pautada nos referentes culturais e nas experiências educacionais inovadoras junto aos povos indígenas em curso no Brasil desde a década de 1960. Alguma flexibilidade, nesse sentido, viria a ocorrer na década seguinte,

Ensino de 1º Grau I, Prática de Ensino I, Estatística, Ciência Integrada, Álgebra Linear e Química Inorgânica); LETRAS (Língua Inglesa I e II, Literatura Inglesa, Psicologia da Educação [Adolescência e Aprendizagem], Literatura Brasileira, Prática de Ensino I e Didática Geral). Houve três desistências dos 31 candidatos aprovados no vestibular.

particularmente nas escolas distantes dos centros missionários nas quais não era possível exercer a vigilância cotidiana.

Além disso, a concepção de ensino-aprendizagem da escola salesiana era fundada na aprendizagem por transmissão, o que remete às concepções comportamentais da aprendizagem. Suas bases eram o método expositivo, a centralidade do professor e a passividade cognitiva do aluno no processo de aprendizagem.

A materialização dessa concepção era operacionalizada por meio da segregação sociocultural nos internatos, da educação calcada nos princípios do catolicismo, da escola organizada com base nos costumes e valores do mundo dos brancos e, em seu reverso, por meio da negação das identidades sociais e culturais, do disciplinamento do corpo e dos atos dos alunos, dos prêmios e sanções, da redução da diversidade linguística ao monolinguismo, dentre outros. O objetivo maior era transformar a criança indígena em ‘bom cristão e honesto cidadão’.

Referencias

Azevedo, Gilka Vicentini Ferreira de. (1979). *Do ensino de 1º grau; legislação e pareceres*. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Documentação e Divulgação.

Brasil. (1967). Lei nº 5.371, de 5 de dezembro de 1967. Autoriza a instituição da “Fundação Nacional do Índio” e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 6 dez. 1967.

Brasil. (1968). Lei nº 5.387, de 21 de fevereiro de 1968. Altera o artigo 1º da Lei nº 3.378, de 2 de abril de 1958, que eleva para Cr\$35.000.000,00 (trinta e cinco milhões de cruzeiros) a ajuda financeira concedida às Missões Salesianas do Amazonas - Prelazia do Rio Negro, e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 22 fev. 1968. Seção 1, p. 1641.

Brasil. Ministério do Interior. (1976). *Avaliação da Prelazia do Alto Rio Negro - AM*. Brasília, DF: Conselho Nacional de Desenvolvimento Tecnológico - CNPq.

Brasil. Ministério do Interior. Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia/SUDAM. (1971). *Subsídios ao Plano Regional de Desenvolvimento (1972/1974)*. Belém, PA.

Couto de Magalhães, J. V. (1935). *O selvagem* (3a ed.). São Paulo, SP: Companhia Editora Nacional.

Chimanovitch, M. (1973, 27 de março). Sertanista quer movimento para preservar os índios. *Jornal do Brasil*, caderno 1, p. 7.

Comissão Pró-Índio/SP. (1981). *A questão da educação indígena*. São Paulo, SP: Brasiliense, 1981.

Conferencia Nacional Dos Bispos Do Brasil [CNBB]. (1973, 3 de abril). CNBB contesta etnólogo da Funai. *Jornal do Brasil*, caderno 1, p. 28.

Cunha, L. A. (1980). *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro, RJ: Francisco Alves.

Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro [FOIRN]. (2005, 09 de dezembro). *Carta aberta dos professores e lideranças indígenas do Alto Rio Negro*. São Gabriel da Cachoeira, AM.

Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro [FOIRN]. (1996). *Educação: construindo uma forma diferente de educação* (Informativo FOIRN). São Gabriel da Cachoeira, AM.

Amazonas (Estado). (1968, 11 de setembro). Decreto nº 1.212, de 10 de setembro de 1968. *Diário Oficial do Estado do Amazonas/DOE*.

Amazonas (Estado). Conselho Estadual de Educação. Extrato nº 04, de 19 mar. 1987. *Alteração no Regimento Escolar das Unidades de Ensino dos municípios de Barcelos, Santa Isabel do Rio Negro e São Gabriel da Cachoeira*.

Amazonas (Estado). Conselho Estadual de Educação. (1988, 27 de abril). Parecer nº 015, de 30 de março de 1988. Implanta o curso de 2º Grau na Escola “São Miguel”. *Diário Oficial do Estado do Amazonas/DOE*.

Amazonas (Estado). Conselho Estadual de Educação. Parecer nº 029, de 20 de maio de 1980. *Autorização para adotar como livro cartilha indígena, confeccionada em língua Tucano, para as escolas primárias do rio negro.*

Amazonas (Estado). Conselho Estadual de Educação. (1976a, 23 de abril). Resolução nº 24, de 23 mar. 1976. Aprovação do Curso de 2º Grau com habilitação para o Magistério (1ª à 4ª série do 1º Grau). *Diário Oficial do Estado do Amazonas/DOE.*

Amazonas (Estado). Conselho Estadual de Educação. (1976b, 31 de maio). Resolução nº 31, de 18 de maio de 1976. Aprova o curso de habilitação de professores, via supletivo. *Diário Oficial do Estado do Amazonas/DOE.*

Amazonas (Estado). Conselho Estadual de Educação. (1977, 27 de janeiro). Resolução nº 114, de 28 de dezembro de 1976. O plano de implantação da Lei n. 5.692/71 e o Regimento Escolar da Unidade Educacional Dom Pedro Massa. *Diário Oficial do Estado do Amazonas/DOE.*

Amazonas (Estado), & Diocese de São Gabriel da Cachoeira. (1998, 02 de março). Convênio nº 10, de 26 fev. 1998. *Diário Oficial do Estado do Amazonas/DOE.*

Amazonas (Estado), & Diocese de São Gabriel da Cachoeira. (2002, 21 de março). Convênio nº 10, de 1998- 4º termo aditivo, de 01 mar. 2002. *Diário Oficial do Estado do Amazonas/DOE.*

Amazonas (Estado), & Prelazia do Alto Rio Negro. (1970, 17 de junho). Convênio, de 20 de fevereiro de 1970. *Diário Oficial do Estado do Amazonas/DOE.*

Amazonas (Estado), & Diocese de São Gabriel da Cachoeira. (1991, 05 de agosto). Convênio nº 31, de 23 jul. 1991. *Diário Oficial do Estado do Amazonas/DOE.*

Amazonas (Estado), & Diocese de São Gabriel da Cachoeira. (1988, 23 de setembro). Convênio nº 79, de 23 de setembro de 1988. *Diário Oficial do Estado do Amazonas/DOE.*

Amazonas (Estado), & Diocese de São Gabriel da Cachoeira. (1989, 20 de outubro). Convênio nº 89, de 13 de outubro de 1989. *Diário Oficial do Estado do Amazonas/DOE*.

Amazonas (Estado), & Diocese de São Gabriel da Cachoeira. (1990, 08 de janeiro). Convênio nº 104, de 29 de dezembro de 1989. *Diário Oficial do Estado do Amazonas/DOE*.

Amazonas (Estado), & Diocese de São Gabriel da Cachoeira. (1986, 28 de julho). Convênio nº 111, de 25 de julho de 1986. *Diário Oficial do Estado do Amazonas/DOE*.

Amazonas (Estado), & Diocese de São Gabriel da Cachoeira. (1986, 29 de agosto). Convênio nº 120, de 20 de agosto de 1986. *Diário Oficial do Estado do Amazonas/DOE*.

Arquivo Central da UFPA. Série Convênios Convênio nº 07, de 1981. *Prestação de contas final 3^a via*. Cx. 03, pasta 10.

Brigadeiro quer Amazônia com índios integrados. (1980, 25 de janeiro). *O Estado do Pará*, Caderno cidade.

Gruzinski, S. (2003). *A colonização do imaginário: sociedades indígenas e ocidentalização no México Espanhol: séculos XVI-XVIII*. São Paulo, SP: Companhia das Letras.

Lasmar, C. (2005). *De volta ao Lago do leite: gênero e transformação no Alto Rio Negro*. São Paulo, SP: Unesp.

Loretta, E., & Monserrat, R. (1989). *A conquista da escrita: encontros de educação indígena*. São Paulo, SP: Iluminuras.

Missão Salesiana de Iauareté [MI]. (1960). *Anotações do Pe. João Marchesi*.

Missão Salesiana de Iauareté. (1979, 31 de julho). *Carta*.

Missão Salesiana de Iauareté. (1963). *Crônicas da Missão de Iauareté*.

Missão Salesiana de Iauareté. Escola São Miguel Arcanjo. (1978).
Relatório de atividades.

Missão Salesiana de Iauareté. Paróquia São Miguel Arcanjo. (1966).
Relação.

Missão Salesiana de Iauareté. Paróquia São Miguel Arcanjo. (1985a).
Relatório.

Missão Salesiana de Iauareté. Paróquia São Miguel Arcanjo. (1985b).
Relatório.

Missão Salesiana de Iauareté. Paróquia São Miguel Arcanjo. (1987).
Relatório.

Missão Salesiana de Iauareté. Paróquia São Miguel Arcanjo. (1989, 16 de fevereiro). *Síntese de avaliações feitas durante itinerância.*

Missão Salesiana de Iauareté. Paróquia São Miguel Arcanjo. (s.n.). *Jornal Vida de União.*

Missão Salesiana de São Gabriel da Cachoeira. Colégio São Gabriel. (1978-2003). *Livro-ata de conclusão do ensino de segundo grau.*

Missão Salesiana de São Gabriel da Cachoeira. Colégio São Gabriel. (1976, 20 de setembro). *Livro de atas de reuniões de pais e mestres.*

Missão Salesiana de São Gabriel da Cachoeira [MSGC]. Colégio São Gabriel. (1978). *Livro de registro de diplomas dos formandos de 2º grau.*

Missão Salesiana de São Gabriel da Cachoeira. Colégio São Gabriel. (1978, 16 de janeiro - 1987, 28 de dezembro). *Livro de Reunião de Professores do Ensino de 1º grau.*

Órgão informativo de defesa da causa indígena. (1980). *Porantim*, 3(17).

Prelazia do Rio Negro. (1981). *XIII Assembleia Geral.*

Prelazia do Rio Negro. (1976). *Regimento Escolar Unidade Dom Pedro Massa.*

Prelazia do Rio Negro. (1979, 31 de janeiro). *Relatório de atividades*.

Prelazia do Rio Negro. (1926). *Missões Indígenas salesianas no Amazonas*. Rio de Janeiro, RJ: [s.n.].

Prelazia do Rio Negro. Unidade Educacional Dom Pedro Massa. (1977). Ofício nº 14, de 24 de agosto de 1977a.

Prelazia do Rio Negro. Unidade Educacional Dom Pedro Massa. (1977). Ofício nº 23, de 14 de outubro de 1977b.

Prelazia do Rio Negro. Unidade Educacional Dom Pedro Massa. (1979). Ofício nº 42, de 18 de julho de 1979.

Representante da Funai faz balanço, rebate críticas e condena missões religiosas. (1973, 31 de março). *Jornal do Brasil*, Caderno 1, p. 4

São Gabriel da Cachoeira (Município). (1974). Portaria nº 009, de 04 de junho de 1974.

Silva, R. H. D. (1998). *A autonomia como valor e a articulação de possibilidades: um estudo do movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, a partir dos seus encontros anuais*. Quito, EC: Abya-Yala.

Silverwood-Cope, P. L. (1975). *Relatório sobre a situação dos indígenas do Uaupés, Alto Rio Negro*. Brasília, DF: Funai.

Universidade do Amazonas [UA]. Ofício GR/nº 1049, de 09 de setembro de 1977. Protocolo nº 008132/77.

Universidade do Estado do Pará [UFPA]. (1980). *Relatório Viagem às Missões Salesianas da Prelazia do Rio Negro – Estado do Amazonas*.

Mauro Gomes da Costa é doutor em Educação pela Universidade de Campinas (UNICAMP, 2012), mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM, 2004), graduação em Filosofia pela Universidade Católica de Brasília (UCB, 1996). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia e líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Fundamentos da Educação e Ensino de Ciências da Universidade do Estado do Amazonas (GEPFEEC-UEA).

E-mail: mcosta@uea.edu.br
orcid.org/0000-0002-1216-8412

Nota

¹ M.G. da Costa foi responsável pela concepção, delineamento, análise e interpretação dos dados; redação do manuscrito, revisão crítica do conteúdo e aprovação da versão final a ser publicada.

Recebido em: 05.03.2017

Aprovado em: 25.06.2017