
A REPRESENTAÇÃO DA ESCOLA EM UM MITO INDÍGENA

*José Ribamar Bessa Freire**
Doutorando em Literatura Comparada
Professor do Curso de Comunicação Social
Coordenador do Programa de Estudos dos Povos Indígenas/
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

RESUMO

Enquanto algumas pesquisas discutem a imagem do índio construída pela escola, este artigo, invertendo os termos da questão, preocupa-se com a imagem da escola construída pelos índios. O discurso indígena se constrói pela experiência direta com a sala de aula, dentro das aldeias, e também pelo que acontece lá fora, nas escolas das principais cidades do país.

Nesse sentido, os índios avaliam a escola nacional observando o indivíduo formado por ela, mediante seu relacionamento com a alteridade e a diferença. O exemplo mais acabado deste tipo de discurso é um mito andino, que elabora explicações sobre a origem da escola, o medo que ela provoca nas crianças e os altos índices de evasão. O artigo transcreve uma das versões do mito, que representa a escola como devoradora de identidades, numa perspectiva que talvez possa contribuir para repensar algumas práticas ainda hoje difundidas em nossas salas de aula.

Palavras-chave: alteridade, escola, mito.

INTRODUÇÃO

Nos últimos quinze anos, algumas pesquisas vêm revelando o papel da escola e dos textos didáticos na imagem construída pelos brasileiros sobre os índios. Em 1987, uma das primeiras abordagens mais sistemáticas concluiu que, embora não exista “uma imagem única do índio no livro didático”, o que predomina é uma representação “no mínimo, enganadora e equivocada”, com “afirmações inexatas, detalhes exóticos e incompreensíveis, projeções de valores estranhos”, todos eles, enfim, apresentando o índio “como ser inferior” (Silva, 1987, pp. 40 e 89).

Um segundo diagnóstico, realizado em 1995 – depois da promulgação da Constituição Federal (1988), mas antes da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997-1998) –, mostrou que quase nada havia mudado nos oito anos que transcorreram desde o primeiro diagnóstico. Artigos de 22 especialistas constataram a permanência do mesmo “quadro de desinformação, marcado pelo preconceito e pela discriminação”, porque “os manuais didáticos ainda tratam os índios, suas sociedades e seu papel na história a partir de formulações esquemáticas e baseadas em pressupostos ultrapassados”. O professor, por sua vez, carente de outras fontes, continuava dependente e prisioneiro deste livro didático (Silva & Grupioni, 1995, pp. 30 e 483).

Os dois diagnósticos destacam o fato de que, no Brasil, a escola tem contribuído historicamente para apagar a participação dos diferentes povos indígenas na formação cultural brasileira,

* *Ex-professor da Universidade do Amazonas (Manaus, 1977-86), da Universidad Nacional de Educación e da PUC/Peru - Programa de Educación (Lima, 1974-76). Graduado pela Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (1966-1969), realizou estudos de pós-graduação no IRFED (1970-73), em Paris, e na École des Hautes Études en Sciences Sociales (1980-83).*

com conseqüências graves não apenas para os índios, mas para a própria sociedade nacional, que com eles interage.

Essa conclusão, já bastante debatida, estimula-nos a formular outras indagações, invertendo os termos da questão. Em vez de centrar o foco na imagem que a escola construiu do índio, interessa-nos neste artigo discutir qual a imagem que os índios têm da escola, considerando que, nos últimos cinco séculos, em todo o continente americano eles mantiveram uma longa e traumática experiência com a instituição, chegando até mesmo a criar um discurso mítico sobre ela. O exemplo mais acabado deste tipo de discurso é um mito andino, que elabora explicações sobre a origem da escola, o medo que ela provoca nas crianças e as razões do fracasso escolar generalizado. Por isso, vamos reproduzir aqui uma de suas versões, com a esperança de que talvez esse olhar dos índios possa contribuir para repensar algumas práticas ainda difundidas em nossas salas de aula (Freire, 2000b).

OS ÍNDIOS E A ESCOLA

As sociedades indígenas que viviam no território atualmente ocupado pelo Brasil, antes da chegada do europeu, desconheciam a instituição escola. No entanto, haviam desenvolvido formas próprias de reproduzir saberes, por meio da tradição oral, transmitida em seus idiomas – mais de mil línguas diferentes, todas sem escrita alfabética. As informações sobre o processo educativo da maioria desses grupos são escassas e fragmentadas, mas, em relação à educação dos tupinambás, no litoral do Rio de Janeiro, existem observações dos primeiros cronistas, que registraram seu aspecto lúdico e suas formas de socialização (Fernandes, 1975).

A escola é uma instituição relativamente recente na história milenar desses povos. Só vai surgir, por iniciativa dos missionários jesuítas, na segunda metade do século XVI, quando a população do território que hoje constitui o Brasil somava aproximadamente 10 milhões de indivíduos, de acordo com as estimativas dos estudos recentes de demografia histórica. As primeiras escolas *para* índios – e não *de* índios –, centradas na catequese, ignoraram as instituições educativas indígenas e executaram uma política destinada a desarticular a identidade das etnias, discriminando suas línguas e culturas, desconsideradas no processo educativo (Freire, 2000a).

Apesar das oscilações e da diversidade dos graus de tolerância ocorridos ao longo da história, as decisões de política educacional apontaram para uma tendência generalizada de desconhecer as culturas e os saberes indígenas, aniquilando-os. Dessa forma, nos últimos cinco séculos, mais de oitocentas línguas foram extintas – e com isso os saberes veiculados por elas – devido ao processo de Portugalização imposto primeiramente pelo Estado colonial lusitano e, em seguida, pelo próprio Estado neobrasileiro. A escola monolíngüe e monocultural, aliada ao sistema de trabalho colonial, extremamente predatório, foi responsável pelo extermínio de muitos falantes dessas línguas (Freire, 1983).

Hoje, no Brasil, existe uma população de 550 mil índios, falando cerca de 180 línguas diferentes. Nenhuma delas tem mais de 40 mil falantes. Somente cinco têm mais de 5 mil falantes e aproximadamente cinquenta têm menos de cem falantes. Parte dos grupos são predominantemente monolíngües, porém uma relativa maioria é competente também em português, apresentando uma diversidade de situações de bilingüismo. Nesse caso, o português circula nas comunidades como língua dos assuntos oficiais e simboliza a sociedade nacional. Goza de alto prestígio como língua escrita e de ampla difusão e utilidade, enquanto as línguas indígenas são, em maior ou menor grau,

consideradas “gírias”, “dialetos ágrafos”, “sem gramática” e sem utilidade comunicativa fora da comunidade, com seu raio de ação cada vez mais limitado (Rodrigues, 1988, p. 106).



Escola Waimiri-Atroari no norte do Estado do Amazonas, dez. De 1999.

Fotos de Euzivaldo Queiroz.

Hoje, a maioria dos povos que resistiram ao processo de extermínio está em contato com a sociedade nacional, em diferentes graus de intensidade. Portanto, muitos passaram pela experiência traumática e etnocêntrica da sala de aula, cujo desprezo manifestado em relação às línguas e culturas indígenas estará presente na imagem da escola construída pelos índios. Em relação a ela, por exemplo, os índios kaingang, da região Sul do Brasil, demonstram profunda desconfiança. Em recente avaliação sobre a educação formal, o professor kaingang Bruno Ferreira, integrante do Comitê de Educação Escolar Indígena do MEC, considerou que

a escola entrou na comunidade indígena como um corpo estranho, que ninguém conhecia. Quem a estava colocando sabia o que queria, mas os índios não sabiam; hoje os índios ainda não sabem para que serve a escola. E esse é o problema. A escola entra na comunidade e se apossa dela, tornando-se dona da comunidade, e não a comunidade dona da escola. Agora, nós, índios, estamos começando a discutir a questão (Kaingang, 1997, p. 214).

Atualmente, no Brasil, funcionam cerca de 1.500 escolas indígenas, com quase 90 mil alunos. Contudo, a imagem que os índios construíram da instituição não foi processada exclusivamente a partir do que acontece dentro das salas de aula, nas aldeias, mas da observação sobre o que acontece lá fora, nas escolas das principais cidades do país. Seguindo a máxima de que a árvore é conhecida por seus frutos, alguns índios avaliam a escola brasileira a partir do tipo de aluno formado por ela, observando seu modo de se comportar em seu relacionamento com os próprios índios (Freire, 1995).

Nesse sentido, é exemplar a reação manifestada pelo professor guarani Algemiro Poty, responsável pela Escola Kyringue Yvotyty, na aldeia Sapukai, em Angra dos Reis, ao receber um livro paradidático editado pela UERJ, cujo texto valoriza os saberes indígenas e redimensiona a contribuição histórica dos índios para a cultura regional.¹ Por isso, sua distribuição começou pelas escolas dos guaranis de Angra dos Reis e Parati. Depois de uma rápida leitura, Poty agradeceu educadamente pelo exemplar que lhe foi dado, sugerindo, no entanto, com um leve tom de ironia, uma ampla distribuição às escolas do “juruá” (branco), onde poderia ser mais útil.

O que está escrito neste livro, nosso aluno já sabe; ele aprendeu a ter orgulho de ser guarani. Mas, cada vez que sai da aldeia e vai vender artesanato em Angra ou em Parati, desaprende lá tudo o que aprendeu aqui. Essa lição está no olho do “juruá”, que trata o guarani como inferior. A escola do “juruá” não ensina pros seus alunos quem somos nós e nem mostra a importância dos índios para o Brasil. Aí, o aluno que sai dessa escola trata o índio com desprezo, com preconceito e aí acaba ensinando a gente a ter vergonha de ser índio, estragando todo o trabalho da escola guarani. Por isso, é bom levar esse livro pra lá, pra escola dos brancos, pra ver se eles aprendem a conhecer o índio e a tratar a gente com respeito.²

¹O livro, intitulado *Os aldeamentos indígenas do Rio de Janeiro*, foi elaborado a partir de documentação manuscrita encontrada em arquivos fluminenses pelos pesquisadores do Programa de Estudos dos Povos Indígenas (Freire & Malheiros, 1997).

²Os argumentos de Algemiro Poty foram tão convincentes que a UERJ decidiu seguir sua recomendação, criando novas atividades de extensão, destinadas a professores do ensino fundamental de vários municípios do Rio de Janeiro, com o objetivo de repensar com eles a questão indígena na sala de aula. Dessa forma, nos últimos três anos, o Pró-Índio da UERJ realizou inúmeras oficinas, começando justamente com os professores não-índios de Angra e Parati, cuja população tem contato sistemático com os guaranis.

Algemiro Poty, professor guarani com mais experiência no Rio de Janeiro, rejeita esse modelo etnocêntrico e monocultural de escola, ainda dominante, que esconde a cultura indígena dos olhos dos brasileiros e dos próprios índios, dificultando o diálogo intercultural. Reivindica uma escola indígena diferenciada e específica: “A nossa escola tem que falar de nossa história, de nossa língua e respeitar a nossa religião, e hoje eu acho que somente o professor indígena, o professor guarani é que pode dar aula em uma escola indígena”.

Dessa forma, a escola indígena desejada é aquela redefinida pelo professor guarani, que se transforma num lugar de resistência cultural. Todavia, isso não significa que os guaranis lutem por viver confinados em um gueto. O discurso de Poty representa uma abertura ao diálogo, ao conhecimento de outras experiências e à interação com a cultura nacional. Mais de sessenta líderes indígenas reunidos em outubro de 1993, em São Paulo, na IV Assembléia Nacional da Nhemboaty Guassu Guarani – organização que congrega os guaranis que vivem no Brasil –, aprovaram um texto definindo uma representação de escola, com um conjunto de propostas, entre as quais destacamos duas:

- ◆ A escola deve ensinar às crianças a história do povo guarani para garantir a continuidade de nossa cultura;
- ◆ no entanto, ela deve também ensinar sobre o mundo do branco, para que não sejamos prejudicados e enganados, para que possamos lutar melhor, negociar e exigir nossos direitos.

Quando a escola, seja indígena ou nacional, não assume seu caráter intercultural, o resultado é desastroso, conforme se pode observar em outros discursos avaliadores da prática escolar, como a conhecida carta em que os índios norte-americanos das Seis Nações agradecem mas rejeitam as vagas oferecidas pelo governo da Virgínia no Colégio de Williamsburgo, em 1774, porque – como afirmaram – tinham concepções diferentes sobre educação.

Muitos dos nossos jovens foram educados por vossos professores nos colégios das províncias setentrionais e aprenderam as vossas ciências. Mas, quando eles regressaram para nós, já não eram ligeiros na corrida, esqueceram a maneira de viver a vida da floresta e tornaram-se incapazes de suportar o frio e a fome. Não sabiam construir uma cabana, colher um fruto, caçar um animal, matar um inimigo, e falavam a nossa língua muito mal. Eram, portanto, absolutamente inúteis: não serviam como guerreiros, como caçadores, nem como conselheiros.

Ficamos extremamente agradecidos pela vossa oferta e, embora não possamos aceitá-la, para mostrar a nossa gratidão, oferecemos aos nobres senhores da Virgínia que nos enviem alguns dos seus jovens, que lhes ensinaremos tudo o que sabemos e faremos, deles, homens (Vanderwert, 1971).

O REGISTRO DO MITO

No mundo andino, os índios também construíram vários discursos explicativos sobre a escola, merecendo ser aqui lembrado o discurso mítico, porque reflete uma visão mais universal sobre as formas como essa instituição tem-se relacionado com a alteridade e com a diferença. Embora tenha sido produzido por cultura bastante diferente daquelas que viviam em território brasileiro, esse discurso situa a escola como grande devoradora de identidades indígenas, revela o quanto os índios se sentem enganados por ela e destaca, inclusive, a função aniquiladora do livro didático, representado pela escrita.

Algumas informações prévias se fazem necessárias para contextualizar “O mito da escola”. Trata-se de uma tradição oral andina recolhida pelo antropólogo peruano Alejandro Ortiz Rescanière, em julho de 1971. Essa versão, que ele ouviu, registrou, transcreveu e titulóu, foi-lhe narrada por um velho índio, Don Isidro Huamani, natural da região de Andamarca, em Ayacucho, Peru.

O relato original foi feito em quechua, língua materna de Don Isidro, que é monolíngüe. Ele não aprendeu o espanhol, ensinado na escola, porque se recusou a freqüentá-la. Sua experiência com a educação formal durou apenas um mês, quando assistiu a algumas aulas na pequena escola da comunidade de Andamarca. Não gostou e abandonou-a definitivamente.

No Peru, a escola rural tem sido uma espécie de ponte incentivadora da migração de seus usuários para as grandes cidades, como indicam algumas pesquisas.³ Por essa ponte, Don Isidro não passou. Sempre viveu no meio rural e somente em 1971, já com idade bastante avançada, fez uma breve visita à cidade de Lima, onde residia seu bisneto. Com ele, percorreu as principais ruas da capital, acompanhado do antropólogo Alejandro Ortiz, que descreveu as reações do velho índio:

Tinha uma expressão de silencioso assombro diante das ruas, dos prédios, do mar. Fazia-nos poucas perguntas sobre a cidade, como se para ele tudo aquilo fosse natural, quase familiar (Ortiz, 1973, p. 244).

Nesses passeios, Don Isidro contava histórias de animais, de condenados, de enterros, imitando seus personagens com as mãos, com o corpo, com ruídos onomatopaicos. Demonstrava contentamento e orgulho com as perguntas de seus interlocutores sobre os diferentes costumes de sua região.

Durante uma dessas caminhadas, Ortiz falou-lhe de sua própria experiência com a escola, que foi muito triste e traumática. Don Isidro, com paciência e lucidez, tratou de tranquilizá-lo, explicando que o fracasso escolar não era um problema individual. Nesse contexto, o velho índio explicou as origens e as causas do medo e, às vezes, do ódio, que freqüentemente as crianças sentem em relação à escola. Apresentou seu relato, intercalado por algumas perguntas do antropólogo, sob a forma de narração mítica (Ortiz, 1973).

É necessário chamar a atenção do leitor brasileiro para a natureza do texto em português, que aqui apresentamos. Foi construído a partir da tradução escrita em espanhol e não, como seria mais recomendável, a partir do relato oral em quechua, onde se localiza a matriz do mito. A complexa passagem da tradição oral ao registro escrito, com todas as implicações decorrentes de tal operação, é de responsabilidade do antropólogo que a coletou, responsável também pela tradução para o espanhol, que foi feita com rigor, por ele possuir competência discursiva em ambas as línguas.⁴ Portanto, nossa versão em português está sujeita a essas limitações.

Com o objetivo de tornar o texto mais fluente e facilitar sua compreensão, fizemos pequenas adaptações, sem comprometer a integralidade do relato. Reduzimos algumas expressões repeti-

³Os sociólogos Giorgio Alberti & Júlio Cotler (1972) coordenaram várias pesquisas sobre os efeitos específicos da educação escolar no meio rural. O uso de dados empíricos recolhidos em dezessete comunidades rurais permitiu-lhes uma abordagem mais concreta da questão. A relação entre educação e experiência migratória foi trabalhada por Peri Paredes & Luís Soberón (1972).

⁴O texto original – *Imanasam Mana Iscuelaman Riyta Munanchu? Noqa Tapusayki* – foi publicado na revista *Educación*, de Lima, e reeditado, com outros mitos, numa antologia sobre messianismo no mundo andino, organizada pelo antropólogo peruano Juan Ossio. Na antologia, “O mito da escola” ocupa a terceira parte, dedicada ao estudo do messianismo contemporâneo e sua difusão pelo sul do Peru, numa edição bilíngüe quechua/espanhol, cujo subtítulo é apresentado em forma de pergunta: “¿Por qué no queremos ir a la escuela? Me pregunto” (Ortiz, 1973).

tivas, próprias da oralidade – conservadas no texto escrito em espanhol –, e suprimimos algumas intercalações de trechos de conversas entre o antropólogo e seu informante. Terá valido a pena correr todos os riscos impostos pelos limites assinalados, com inevitáveis perdas, se esta versão de “O mito da escola” publicada em português nos ajudar a compreender melhor o mundo andino e, sobretudo, a discutir o significado da escola em nossa própria sociedade.

O MITO DA ESCOLA

Deus Todo-Poderoso, do céu e do mar, percorria o mundo, que, na verdade, é o corpo de nossa Mãe Terra, a *Mama Pacha*. Ele ia criando as pessoas, tirando-as dos cabelos, da boca, dos olhos, dos pulmões de nossa Mãe Terra. Alguns povos muito falantes, como os habitantes de Lima, foram retirados de sua boca. Outros saíram dos olhos, por isso conseguem enxergar longe, ver o que aconteceu em épocas passadas, ver o que está acontecendo no fundo dos vales quentes e nas punas,⁵ onde se está perto do céu.

– E o Peru?

O Peru começa no Lago Titicaca, que é o sexo de nossa Mãe Terra, e termina em Quito, que é sua testa. Lima, dizem, é sua boca, e Cuzco, seu coração palpitante. Suas veias são os rios. Mas *Mama Pacha* se dilata e se alarga para muito longe. Sua mão direita é, talvez, a Espanha.

Deus Todo-Poderoso, nosso Pai, quando percorria o mundo, teve dois filhos: o Inka e Sucristo. O mais velho deles, o Inka, nos disse: “Falem”. E nós aprendemos a falar. Desde então, ensinamos nossos filhos a falar. O Inka pediu a *Mama Pacha* que nos desse de comer, e aí aprendemos a cultivar a terra. As lhamas e as vacas nos obedeceram. Essa foi uma época de abundância [...].

O Inka construiu a cidade de Cuzco, que dizem ser toda de pedra, ao contrário de Lima, toda de barro. Depois, construiu um túnel (*uchku*) em Cuzco. Por este túnel, o Inka visitava a *Mama Pacha*, nossa Mãe Terra. Conversava com ela, levava-lhe presentes, pedia a ela proteção para todos nós. O Inka acabou se casando com *Mama Pacha*. Tiveram dois filhos. Lindas crianças são. Não sabemos como se chamam, nem se estão caminhando pelos túneis ou se estão na Catedral de Lima. Você, por acaso, não os viu?

Aí, então, Sucristo – que já havia crescido e agora era jovem e forte –, quando soube do nascimento das duas crianças, ficou com muita raiva, muito ciúme e muita inveja. Sofreu muito, porque queria ser melhor do que seu irmão mais velho. “O que posso fazer para superar meu irmão?”, perguntou. Compadecida, a Lua lhe respondeu: “Eu vou te ajudar”, e deixou cair um papel com coisas escritas. Então, Sucristo pensou:

– Ah! Com certeza, esse papel escrito vai assustar o Inka.

Então, numa grande planície sombria, mostrou o papel a seu irmão. O Inka ficou mesmo com muito medo, porque não entendia a escrita.

– Que coisa serão esses desenhos? O que meu irmãozinho quer dizer com esses rabiscos?

Aí, ele fugiu para bem longe. Sucristo ficou desesperado:

– Como poderei aprisionar o Inka? Com certeza, nunca vou conseguir.

⁵*Puna é uma palavra quechua que designa “extensões de terras altas da Cordilheira dos Andes”. Existe a puna ordinária e a puna brava, mais alta ainda que a primeira (Moliner, 1984, II, p. 885, e Perroud & Chouvenec, 1970, p. 141).*

Começou a chorar. O puma ficou com pena dele: “Eu vou te ajudar”, disse, e chamou todos os pumas, os grandes e os pequenos. Os pumas perseguiram o Inka, até chegarem ao deserto de Lima. Cada vez que o Inka queria voltar ao vale em busca de comida, os pumas não o deixavam passar. Aí, o Inka foi pouco a pouco morrendo de fome. Sucristo esperou que o Inka agonizasse, sem poder reagir, então espancou *Mama Pacha* e feriu-a de morte, cortando-lhe o pescoço. Depois disso, imediatamente mandou construir suas igrejas, onde mora. Aí está, ele nos protege e gosta de nós, dizem.

Quem ficou muito alegre quando soube da morte foi *Ñaupa Machu*, que vivia numa montanha chamada Escola. Antes, na época do Inka, *Ñaupa Machu* era obrigado a ficar sempre escondido. Agora finalmente podia aparecer. Ele estava comemorando a morte do Inka. Nisso, passaram os dois filhos do Inka, que andavam à procura do pai e da mãe deles. *Ñaupa Machu* lhes disse:

– Venham aqui, crianças, venham, que eu vou contar para vocês onde estão o Inka e a *Mama Pacha*.

Os meninos foram à Escola muito contentes, em busca de notícias de seus pais. Mas *Ñaupa Machu* queria mesmo era comê-los, devorá-los, e disse para confundi-los:

– *Mama Pacha* não gosta mais do Inka. O Inka ficou amigo de Sucristo e agora vivem juntos, como dois irmãozinhos. Olhem a escritura. Leiam aqui. Isto está escrito aqui.

Os meninos, desconfiados, ficaram morrendo de medo e fugiram. Desde essa época, todas as crianças são obrigadas a ir à escola. Mas, como os dois filhos do Inka e da *Mama Pacha*, quase todas elas não gostam da escola, fogem dela.

Onde estão os dois filhos do Inka? Dizem que quando o mais velho estiver crescido, vai voltar. Será o dia do Juízo Final. Mas não sabemos se poderá mesmo voltar. As crianças, os meninos, devem procurá-lo, já estão procurando, talvez o encontrem.

– Mas onde é que ele pode estar?

Talvez em Lima, talvez em Cuzco, quem sabe? Se não o encontrarmos, poderá morrer de fome como o Inka, seu pai. Será que ele vai morrer de fome?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todos esses discursos formulados pelos índios, míticos ou não, representam a escola como devoradora da identidade étnica e desintegradora da própria identidade nacional, uma vez que contribui para ocultar as matrizes formadoras desta última e falsifica sua procedência.

No caso do mito andino, com a promessa de contar-lhes a verdade sobre seus pais e sobre suas origens, *Ñaupa Machu* (Escola) atrai as crianças que estão em busca dessa informação, preparando, na realidade, uma armadilha para apagar a memória e organizar o esquecimento coletivo. Dessa maneira, exerce um controle quase absoluto sobre a memória, utilizando a escrita como instrumento para legitimar os enganos sobre o passado, a genealogia, os ancestrais, as raízes culturais, enfim, a própria identidade.

Os meninos, desconfiando da mentira, fugiram porque compreenderam que se tratava de armadilha. A verdadeira intenção de *Ñaupa Machu* era devorá-los. Nesse modelo, reside a raiz da rejeição à escola, simbolizada na fuga das crianças. Todos os temas clássicos, tradicionais e coletivos da mitologia andina estão presentes neste relato. Contudo, a originalidade de seu discurso reside na forma como combina esses temas e no significado particular que lhes atribui. Ele começa falando de um Deus Todo-Poderoso, universal, que percorria o mundo, em processo de criação. Deuses

como este são muito freqüentes na mitologia andina atual e antiga, como observa Alejandro Ortiz, que realiza um estudo comparativo entre uma série de tradições orais recolhidas por cronistas espanhóis desde o século XVI (Ortiz, 1973, pp. 244-5).

É interessante observar também o papel da escrita, que aparece não como um elemento civilizatório, mas como responsável pela legitimação do engodo. Existem muitos aspectos do mito que podem ser explorados na discussão sobre a representação indígena da escola, mas para isso se faz necessário explicitar as categorias lógicas próprias da cultura andina, as categorias mentais com as quais o índio andino pensou e ainda pensa o tempo, o espaço e suas relações sociais, sem o que a narrativa pode parecer caótica e desordenada ou algo exótico, desarticulado de seu contexto. No entanto, tal explicitação foge aos objetivos deste artigo. Aqui cabe destacar apenas que o discurso mítico apreendeu o essencial, coincidindo, em grande parte, com os discursos dos índios brasileiros e com os diagnósticos feitos pelos especialistas citados no início deste artigo. Por meio do mito, fica claro que os índios sabem por que a escola foi colocada dentro das comunidades indígenas, para que serve e como foi encapsulada em sua representação do mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBERTI, Giorgio e COTLER, Júlio. *Aspectos sociales de la educación rural en el Perú*. IEP – Instituto de Estudios Peruanos. Lima: Campodónico Ediciones, 1972.
- FERNANDES, Florestan. “Notas sobre a educação na sociedade tupinambá”. In: *Investigação etnológica no Brasil e outros ensaios*. Petrópolis: Vozes, 1975.
- FREIRE, J. Bessa (2000a). “La escuela y el museo indígena en Brasil: etnicidad, memoria e interculturalidad”. Atas do Simpósio *Estados Nacionales, Etnicidad y Democracia en América Latina*. Osaka: Museu Nacional de Etnología. 18-20 de jan. de 2000.
- _____. *Cinco idéias equivocadas sobre o índio*. Manaus: Genesch – Setor de Publicações, Série Conferências, Estudos e Palestras, nº 1, set. de 2000, pp. 17-34.
- _____. “A descoberta do museu pelos índios”. *Terra das Águas*. Revista semestral do Núcleo de Estudos Amazônicos da Universidade de Brasília, ano I, nº 1, 1º semestre de 1999.
- _____. “Torü Nguepataü: uma escola Ticuna”. *A Crítica*. Manaus, 26 mar. 1995. Criação, D1.
- _____. (coord.). “Da ‘fala boa’ ao português na Amazônia brasileira”. In: *Ameríndia, Association d’Ethnolinguistique*. Paris: CNRS/ Université de Paris-Sorbonne, 2º trimestre 1983, pp. 39-83.
- _____. e MALHEIROS, Márcia. *Os aldeamentos indígenas do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: UERJ/Mec/Fnde, 1997.
- KAINGANG, Bruno Ferreira. “Autonomia das escolas indígenas: a posição dos professores índios”. In: D’ANGELIS & VEIGA. Campinas: Mercado de Letras, 1997, pp. 203-20.
- MOLINER, María. *Diccionario de uso del español*. Madri: Editorial Gredos, 1984, 2 v.
- ORTIZ RESCANIERE, Alejandro. “El mito de la escuela”. In: OSSIO, Lima. 1973, pp. 238-50.
- OSSIO A. e Juan M. (orgs.). *Ideología mesiánica del mundo andino*. 2ª ed. Lima: Edición de Ignacio Prado Pastor, 1973.
- PAREDES, Peri e SOBERÓN, Luís. “Educación, contactos urbanos y migración”. In: ALBERTI e COTLER, op. cit., pp. 67-80.
- PERROUD, P. Clemente e CHOUVENC, Juan Maria. *Diccionario Castellano-Kechwa e Kechwa-Castellano. Dialecto de Ayacucho*. Lima: Iberia, 1970.
- RODRIGUES, Aryon D. “As línguas indígenas e a constituinte”. In: ORLANDI, Eni. *Política lingüística na América Latina*. Campinas: Pontes Editora, 1988, pp. 105-9.
- SILVA, Aracy Lopes (org.). *A questão indígena na sala de aula. Subsídios para professores de 1º e 2º graus*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- _____. e GRUPIONI, Luís D. (orgs.). *A temática indígena na escola. Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/Mari/Unesco, 1995.
- VANDERWERT, W. C. *Indian Oratory: Famous Speeches by Noted Indian Chieftains*. Oklahoma: University of Oklahoma Press, 1971.

RESUMEN

Al paso que algunas investigaciones discuten la imagen del indio construida por la escuela, este trabajo, invirtiendo los términos de la cuestión, preocupase con la imagen de escuela construida por los indios. El discurso indígena esta informado, de un lado por la experiencia directa en las aulas, dentro de sus aldeas, y de otro, por lo que pasa fuera de ellas, en las escuelas de las principales ciudades del país.

Así, los indios evalúan la escuela nacional, observando el individuo que ella forma, a través de su relación con la alteridad y la diferencia. El ejemplo más acabado de este tipo de discurso es uno mito andino, que elabora explicaciones sobre la origen de la escuela, el miedo que ella provoca en los niños y los altos índices de evasión. El trabajo transcribe una de las versiones del mito esto, que representa la escuela como devoradora de identidades, en una perspectiva que por ventura pueda contribuir para repensar unas de las practicas aún hoy difundidas en las nuestras aulas.

Palabras-clave: alteridad, escuela, mito.

ABSTRACT

While some researches discuss the image of the Amerindian constructed by the school, this article inverts the terms of the debate and is based on the image of school constructed by the Amerindian. Indigenous speech is informed, on one hand, by direct experience of the classroom in the villages and, on the other hand, by what goes on out there, in the schools of the main cities in Brazil. In this sense, Amerindians evaluate the national school system, observing the individual that it forms through his relationship with alterity and difference. The clearest example of this type of speech is an Andean myth which elaborates explanations for the origin of school, the fear it produces in children and the high rate of evasion. The article transcribes one of the versions of this myth, which represents the school as a devourer of identities, through a perspective which may help us to rethink some of the practices which are still today current in our classrooms.

Keywords: alterity, school, myth.