

## EDUCAÇÃO INDÍGENA: considerações acerca da implantação de escolas indígenas

*Gilberto César Lopes Rodrigues*<sup>42</sup>

### RESUMO

O objetivo deste trabalho é apresentar os resultados de uma pesquisa realizada junto a Escola Indígena Munduruku de Belterra-PA procurando dimensionar em que medida sua implantação reflete um tipo de escola para as massas, conforme delineado por Enguita (1989) e, conseqüentemente, se opera enquanto instrumento de dominação ideológico (ALTHUSSER, 1970). Para tanto, apresentamos as considerações de Enguita (1989) acerca do surgimento da escola para as massas segundo o qual após a revolução industrial as escolas foram usadas como instrumento de formação de mão de obra para a indústria através da inculcação de hábitos e condicionamentos requeridas para o trabalho industrial-assalariado. Em seguida apresentamos as considerações de Althusser (1985) sobre o uso político-ideológico da Escola enquanto o principal Aparelho Ideológico de Estado de que se utiliza a burguesia para manter o modo de produção capitalista e, conseqüentemente, manter sua dominância. Por fim apresentamos os dados coletados junto a escola objeto da pesquisa e uma análise crítica dos mesmos tendo em vista os objetivos propostos.

**Palavras-chave:** Alienação. Trabalho. Escola. Estado. Ideologia.

### INDIGENOUS EDUCATION: CONSIDERATIONS ABOUT THE DEPLOYMENT OF INDIAN SCHOOLS.

### ABSTRACT

The aim of this paper is to present the results of a survey of Indigenous School of Belterra Munduruku-PA trying to characterize the extent to which its implementation reflects a kind of

---

<sup>42</sup> Mestre na área de Filosofia da Mente, Epistemologia e Lógica em 2009. Professor no programa de Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará. Doutorando do PPG em Educação da Unicamp. Email: gilbertocesar@gmail.com

school for the masses, as outlined by Enguita (1989) and hence operates as an instrument of ideological domination (ALTHUSSER, 1970). Therefore, we present Enguita (1989) considerations about the emergence of school for the masses whereby after the industrial revolution the schools were used as a tool for training of manpower for the industry through the inculcation of habits and conditioning required for industrial wage-labor. The following are the considerations of Althusser (1985) on the use of political-ideological school while the main Ideological State Apparatus that is used to keep the bourgeoisie capitalist mode of production and thus maintain its dominance. Finally we present the data collected from the school object of research and a critical analysis regarding the proposed objectives.

**Keywords:** Alienation. Labour. School. State. Ideology.

## INTRODUÇÃO

Há alguns anos o Estado, através dos governos estaduais e prefeituras municipais, tem dado suporte à implantação de escolas nas comunidades indígenas em todo o território nacional. No Oeste do estado do Pará, inúmeras comunidades indígenas estão se “beneficiando” desta implantação e consolidando suas escolas. Porém, um dos fundamentos ideológicos implícitos que justifica essa implantação é amparado na concepção de desenvolvimento. No entanto, entendemos ser preciso um exame do conceito de desenvolvimento que fundamenta tal implementação, principalmente se ele está sendo tomado no sentido de crescimento econômico e na consequente preparação dos alunos para o mercado de trabalho. Julgamos

que, se assim for, é preciso ter em conta que inserir essas populações tradicionais no modo de produção capitalista os distancia do modo de vida historicamente constituído por elas.

Neste contexto, este artigo examina em que medida o tipo de escola que os alunos da escola objeto desta pesquisa desejam se coaduna com os objetivos que movem o Estado a esta implantação. Para tanto, apoiados em Enguita (1989), apresentamos um histórico da formação do modo de produção capitalista, enfatizando que ele se fundamenta na divisão social de classe, fortalecendo a distinção entre os que detêm os meios de produção e os que apenas detêm a força de produção. Em seguida examinamos o atrelamento entre uma versão possível da origem da escola para as massas e sua consequente formação de mão de obra para o

mercado de trabalho.

Na segunda seção apresentamos concepções de Althusser (1970) sobre sua análise segundo a qual a escola realiza um importante papel para o modo de produção capitalista na medida em que reproduz as relações de produção imanentes a esse modo de produção configurando-a enquanto a mais importante dentre os Aparelhos Ideológicos de Estado.

Por fim apresentamos dados coletados na escola indígena da comunidade Munduruku de Takuara, no município de Belterra, situada à margem direita do médio Rio Tapajós, e analisamos se os dados indicam o interesse dos alunos indígenas por uma escola que, ao contrário de valorizar seu modo próprio de vida e sua cultura, os instrumentalize com saberes práticos que facilite a inserção no mercado de trabalho capacitando-os para operarem como mão de obra para a indústria ou comércio.

## **O MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA COMO FORMA HISTÓRICA E A ORIGEM DA ESCOLA PARA AS MASSAS**

Vivemos em uma cultura que parece ter dado por perdido o campo do trabalho para buscar satisfações somente no campo do consumo. [...] Aceitamos de boa ou má vontade empregos sem interesse, compostos por tarefas monótonas e rotineiras, sem criatividade que, entretanto, exigem dedicação permanente e, os escolhemos não em função do que são em si, mas do que os rodeia: o salário, o prestígio social associado, as possibilidades de promoção, os horários e as férias (ENGUIITA, 1989, p. 3-4).

Como se nota no fragmento acima, a

humanidade vivente sob o regime capitalista tem que conceber o trabalho enquanto algo separado da 'vida real'. É paradoxal a conclusão de que no período em que trabalhamos, não estamos em nossas vidas reais, mas na vida real de outro, aquele para o qual fica o produto do trabalho, o proprietário dos meios de produção. No entanto, no maior tempo da história humana, foi de outro modo porque a atual forma de trabalho é produto e construto social que tem uma história iniciada entre os séculos XVII e XVIII com a chamada 'revolução industrial' e cujas condições tem que ser constantemente reproduzidas.

O capitalismo e a industrialização trouxeram consigo um enorme aumento da riqueza e empurraram as fronteiras da humanidade em direção a limites que antes seriam inimagináveis, mas seu balanço global está longe de ser positivo. Se pensarmos o mundo em seu conjunto, não é difícil ver que destruimos a África, iniciamos uma escandalosa polarização entre riqueza e pobreza na América Latina, devastamos a natureza a limites insuportáveis, implementamos uma homogeneização cultural intensa e empobrecedora do gênero humano, fizemos guerras em nível mundial, etc.

Compactuamos da concepção de que um dos motivos desta barbárie resulta da implantação de um modo de produção que distancia o trabalhador do resultado do trabalho, alienando-o. Alienado o trabalhador se põe em guerras que não lhe diz respeito, devasta a natureza que não pertence, vive na miséria econômica sem se incomodar. Alienado o trabalhador executa tarefas mecânicas completamente indiferentes a ele e, sobretudo, separa-se do resultado de seu

trabalho. No entanto, entendemos que o Trabalho é algo mais do que a mera reprodução mecânica. É o elemento constitutivo e distintivo do homem como indivíduo e espécie.

Contudo, o emprego da maquinaria estabelece um ritmo mecânico ao qual, o trabalhador, como seu apêndice, tem que se subordinar. Para a implantação desta maquinaria apoiou-se na divisão manufatureira do trabalho, pois, somente a decomposição do processo em tarefas simples permite a substituição do homem pela máquina. Ao encarregar-se de partes das tarefas o trabalhador é desqualificado e lhe é retirada qualquer possibilidade de decisão no processo produtivo. Com isso o trabalho alcança grau máximo de submetimento ao controle externo, desqualificação e rotinização e é reduzida a zero a satisfação intrínseca derivada do mesmo. O trabalhador, não mais partícipe de todo o processo de produção, desconhece o valor do produto produzido e fica impossibilitado de reivindicar maior valor da sua força de trabalho, maior salário.

Segundo Enguita, o surgimento do trabalhador assalariado é o resultado mais marcante da transformação que o modo de produção iniciado pela 'revolução industrial' impôs. Para converter-se em assalariado o trabalhador foi arrancado da esfera doméstica e destituído dos meios de produção. "O capitalista traz os meios de produção, entrega ao trabalhador seus meios de subsistência em troca de sua força de trabalho e apropria-se do produto final. A instauração do trabalho assalariado representa a passagem da independência para à dependência" (1989, p.85).

Porém a conversão do trabalhador livre em assalariado dependeu de várias mudanças impostas, pelo tempo ou à força, aos trabalhadores. Enguita (1989, p.92) destaca cinco etapas nesta conversão. Em primeiro lugar, na dissociação entre o processo de trabalho e seu objetivo, e a satisfação das necessidades próprias e as alheias, possibilitando o desenvolvimento incessante da produção e das necessidades. Em segundo lugar, na perda, por parte do trabalhador, do controle sobre seu processo de trabalho que permitiu substituir a atividade criativa pela inserção em um todo pré-organizado. Em terceiro lugar, na passagem de um processo orientado pelo caráter qualitativo das tarefas a um processo encaminhado exclusivamente à economia do tempo, em detrimento de sua qualidade intrínseca.

Em quarto lugar, na perda do controle sobre a intensidade e regularidade, ou irregularidade, de seu trabalho. Ou seja, na passagem de um tempo de atividade vinculada ao ânimo ou a disposição do trabalhador ao tempo regular da máquina. Em quinto, na passagem de um processo de trabalho variado, composto de múltiplas tarefas distintas e cuja alternância é fonte de variedade, à realização reiterada, monótona e rotineira de um reduzido número de tarefas simples. O trabalho passa a ser externo ao trabalhador, não pertencendo mais ao seu ser, mortifica seu corpo e arruína seu espírito. Seu trabalho não é, assim, voluntário, desobrigado; é *trabalho forçado*. Por isso não é satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio para satisfazer as necessidades fora do trabalho.

Com efeito, a expansão do capitalismo não foi exatamente um passeio, mas o resultado de um processo prolongado,

inacabado e irregular de lutas de classe e enfrentamentos políticos. Para os camponeses tornava-se muito difícil adaptar-se às novas condições de trabalho da fábrica. Acostumados ao ar livre, aos ritmos sazonais, aos abundantes dias de festa, a poder abandonar as tarefas a qualquer tempo não podiam de deixar de sofrer um violento choque. Os artesãos urbanos não estavam mais dispostos que os camponeses. Resistiam por todos os meios ao trabalho fabril. Para eles colocou-se em ação uma coleção de leis que começaram com fins assistenciais e terminaram por converter-se em uma agressiva política de mobilização da mão de obra. Por exemplo,

Em 1530, Henrique VIII promulga na Inglaterra que os vagabundos capazes de trabalhar serão atados à parte traseira de um carro de boi e açoi-tados até que saia sangue, após o qual deveriam prestar juramento de que regressariam a seu lugar de procedência e se poriam a trabalhar; uma nova lei estabelecerá mais tarde que, em caso de serem presos pela segunda vez, e após serem flagelados de novo, lhes seria cortada meia orelha, e na terceira seriam executados (ENGUITA, 1989, p.42).

A redução dos trabalhadores às condições do trabalho fabril não foi apenas um processo de luta em torno das condições matérias, mas também um processo prolongado de conflitos culturais. Filantropos, reformadores, moralistas, economistas, dirigentes religiosos e outros intelectuais orgânicos da nova ordem social atuaram em sintonia para criar a nova ordem moral que devia justificá-lo e presidi-lo. A escola operou como importante instrumento da implementação desta nova ordem, principalmente como disciplinadora e formadora de mão de obra para as fábricas.

Na própria idade media havia um número crescentedemendigos, “vagabundos” e órfãos. Estes últimos “tornaram-se guloseima cobiçada pelos industriais: diretamente, como mão de obra barata, e indiretamente, como futura mão de obra necessitada de disciplina” [ENGUITA, 1989:109]. O essencial não era desde já por os vagabundos, os mendigos e os órfãos fazer um trabalho útil com vistas à sua manutenção, mas educá-los na disciplina e nos hábitos necessários para aceitar como natural os trabalhos assalariados posteriores.

Com a proliferação da indústria não bastaria que o trabalhador fosse piedoso e resignado, devia-se aceitar trabalhar para outro e fazê-los nas condições que o outro lhe impusesse. Se os meios para dobrar os adultos foram a fome, o internamento ou a força, as crianças ofereciam a vantagem de poderem ser modeladas desde o principio de acordo com as necessidades da nova ordem capitalista industrial.

Segundo Enguita “o acento deslocou-se então da educação religiosa, do doutrinamento ideológico, para a disciplina material, para a organização da experiência escolar de forma que gerasse nos jovens os hábitos, as formas de comportamento, as disposições e os traços de caráter mais adequados para a indústria” (1989, p.114). A escola podia realizar essa tarefa, e devia fazê-la. Foi uma questão de tempo que os patrões em seu conjunto compreendessem os lucrativos frutos que podia oferecer uma educação popular. O papel da escola passou a ser o de inculcar hábitos, comportamentos e entendimentos que favorecessem a indústria. Com estes objetivos formou-se um grande numero de escola para as massas na Europa cujo modelo se espalhou pelo planeta em

simbiose com o capitalismo.

## ESCOLA ENQUANTO APARELHO IDEOLÓGICO DE ESTADO

O objetivo desta seção é considerar uma leitura sobre Escola enquanto um instrumento de dominação que atua no âmbito da ‘mentalidade’ dos envolvidos no processo. Para tanto nos fundamentamos nas considerações feitas por Althusser na obra “Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado” onde este autor procura mostrar que a classe que domina o Estado utiliza de todos os instrumentos possíveis para manter a dominância sendo que a Escola é o principal deles.

Ainda que Althusser tenha elaborado uma reflexão sobre Ideologia antes de apresentar a escola enquanto aparelho ideológico de estado, não aprofundaremos este tema neste trabalho, assumindo o entendimento geral de ideologia enquanto o conjunto de representações, ideias e categorias que orientam a ação humana. Não há espaço aqui para examinarmos a materialidade ou idealidade da ideologia embora adotemos, como Althusser, “a existência material da Ideologia por estar sempre radicada em práticas materiais reguladas por rituais materiais definidos por instituições materiais. Em suma, a ideologia se materializa em aparelhos: os aparelhos ideológicos de Estado” (1985, *apud* SAVIANI, 1989:33).

O capitalismo, para se manter, divide a sociedade essencialmente em duas classes: a classe detentora dos meios de produção e a classe detentora da força de produção. As fábricas, indústrias, propriedades rurais, capital financeiro são exemplos de meios de produção, e seus detentores compõem o

primeiro grupo enquanto que a classe operária, composta daqueles que precisam vender sua força de trabalho para se manter, representa o segundo grupo. Assim, os donos dos meios de produção extraem o excedente, o lucro, a mais valia explorando a classe operária, proletária.

De acordo com Althusser (1985, p.12) A classe proletária mantém a condição de explorada de modo não natural, mas cultural. É neste nível que a classe dominante, através do estado, atua com os aparelhos ideológicos sendo a escola o mais importante desses aparelhos. A escola executa esta tarefa na medida em que reproduz em seu interior as relações sociais de produção capitalista ao reproduzir a ideologia burguesa na medida em que foca seus objetivos últimos na formação de força de trabalho para os donos dos meios de produção.

Para que a burguesia possa produzir e reproduzir as condições que ostenta dentro do sistema capitalista ela deve reproduzir (i) as forças produtivas e (ii) as relações de produção existentes. Para que haja esta reprodução é necessário garantir sua produção fora do mercado de trabalho. A escola é o ambiente usado para tal. Nela uma ideologia que faz aceitar a condição de classe e a sujeição ao esquema da dominação vigente é reproduzida.

Nas palavras de Althusser,

É através da aprendizagem de alguns saberes práticos (*savoir-faire*) envolvidos na inculcação massiva da ideologia da classe dominante, que são em grande parte reproduzidas as relações de produção de uma formação social capitalista, isto é, as relações de explorados com exploradores e de exploradores com explorados. Os mecanismos que reproduzem este resultado vital para o regime capitalista são naturalmente envolvi-

dos e dissimulados por uma ideologia da Escola universalmente reinante, visto que é uma das formas essenciais da ideologia burguesa dominante: uma ideologia que representa a escola como um meio neutro (1970, pp. 66).

Desse modo, o aparelho escolar ocupa um lugar central no modo de produção capitalista, pois ele inculca a ideologia dominante e a reprodução das relações de produção sobre a base da formação da força de trabalho, adquirindo, assim, o instrumental necessário para a exploração da classe dominante. Com isso a escola,

[...] preenche a função básica de reprodução das relações materiais e sociais de produção. Ela assegura que se reproduza a força de trabalho, transmitindo as qualificações e o *savoir faire* necessários para o mundo do trabalho; e faz com que ao mesmo tempo os indivíduos se sujeitem à estrutura de classes. Para isso lhes inculca, simultaneamente, as formas de justificação, legitimação e disfarce das diferenças e do conflito de classes. Atua, assim, também no nível e através da ideologia (FREITAG, 1980, p.34).

Ao focar os ensinamentos em saberes práticos a escola reproduz a ideologia dominante desvalorizando o conhecimento e a cultura da classe proletária. Segundo Saviani, “Althusser defende a tese segundo a qual o Aparelho Ideológico de Estado que foi colocado em posição dominante nas formações capitalistas maduras, após uma violenta luta de classes política e ideológica contra o antigo Aparelho Ideológico de Estado dominante, é o *Aparelho Ideológico Escolar*” (1989, p.33).

Como aparelho ideológico dominante, a escola constituiria o instrumento mais acabado de reprodução das relações de produção capitalista. Para isso ela converte todas as crianças de todas as classes sociais e

lhes inculca durante anos a fio de audiência obrigatória saberes práticos envolvidos na ideologia dominante. Uma grande parte cumpre a escolaridade básica e é introduzida no processo produtivo como operários. Outros avançam no processo de escolarização, mas acabam por interrompê-lo passando a integrar os quadros médios. Uma pequena parte, enfim, atinge o vértice da pirâmide escolar. Estes vão ocupar os postos próprios dos agentes da exploração, no sistema produtivo, dos agentes da repressão nos Aparelhos Repressivos de Estado<sup>1</sup> e dos profissionais da ideologia nos Aparelhos Ideológicos de Estado.

Para manter a dominância a burguesia utiliza a Escola menos no sentido da formação ‘espiritual’ dos seres humanos que poderia torná-los mais criativos, críticos, independentes intelectualmente e valorizador da diversidade cultural, e mais no sentido de reproduzir as relações de produção e exploração capitalista que homogeneiza a diversidade, solapa a criatividade e nos separa em classes. Diante desta constatação é premente um exame sobre a Escola que está sendo implementada nas comunidades indígenas.

### **A escola indígena de Takuara**

Como ressaltamos, há alguns anos o Estado, através dos governos estaduais e prefeituras municipais, tem dado suporte à implantação de políticas educacionais inclusivas em todo o território nacional. Destaca-se aqui o incentivo que a implantação de escolas indígenas no oeste do estado do Pará vem recebendo. De acordo com o relatório de 2012 da Coordenação de Educação Escolar Indígena, vinculada à Secretaria Municipal de Educação e de

Desporto (SEMED) do município de Santarém, situado no oeste do estado do Pará, há trinta e quatro escolas indígenas contemplando oito diferentes etnias através de vinte e quatro escolas ‘anexas’ de dez escolas ‘polos’.

Vizinho ao município de Santarém, também pertencente ao oeste do estado do Pará, encontra-se o município de Belterra. Os dois municípios possuem em comum o fato de serem banhados pelo Rio Tapajós ocorrendo que, no primeiro, encontra-se a foz do rio. Ao longo deste rio há inúmeras comunidades tradicionais de ribeirinhos não indígenas e várias indígenas. No que se convencionou chamar de Médio Tapajós, em sua margem direita, há um aldeamento dos indígenas da etnia Munduruku denominado Takuara.

Nesta comunidade indígena, em mil novecentos e noventa e oito iniciou-se um movimento pela garantia do direito de implantação da escola indígena. Em dois mil e três foi implantada uma escola fundamental com turmas de primeira a quarta séries. Em outubro de 2011 foi festivamente comemorada a implantação do ensino médio nesta escola, contemplando doze alunos agrupados em uma turma do ‘primeiro colegial’. A importância desta ‘conquista’ pode ser dimensionada pela presença na comunidade, na ocasião da cerimônia de início das aulas, da diretora da Diretoria de Inclusão e Cidadania vinculada a SEDUC e pela Diretora da Unidade Regional de Ensino de Santarém, bem como por alguns pleiteantes a cargos políticos do município de Belterra-PA.

Aproveitando nosso interesse de iniciar pesquisa no âmbito da educação escolar

indígena para dimensionar e avaliar o modelo de desenvolvimento que sustenta/impulsiona a implementação dessas escolas, fomos à cerimônia. Aproveitamos para colher alguns dados, junto aos alunos e aos professores que conformariam o quadro escolar, para substanciar a hipótese, que ainda estava em fase embrionária, segundo a qual o modelo escolar incentivado pelo Estado para ser implementado nas comunidades indígenas conforma-se ao modelo de desenvolvimento capitalista fundamentado no fortalecimento da divisão social da produção e, conseqüentemente, na alienação necessária para a manutenção da divisão social em classes.

### **Do professor**

Elaboramos um questionário que foi respondido por todos os alunos indígenas matriculados até aquela data e pelo único professor que se encontrava na comunidade. Devido à dificuldade de locomoção optaram pelo ensino modular de modo que cada professor fica na comunidade pelo tempo necessário para completar a disciplina. Conseqüentemente, encontrava-se na ocasião apenas o professor que ministraria a primeira disciplina do curso.

Para este professor os conteúdos que precisa ministrar, por serem exógenos à comunidade escolar que efetivamente os recebe, são inadequados por serem “totalmente diferente da realidade (local) do aluno”. Embora não diga quais são estes conteúdos inadequados, para contornar esta inadequação, este professor, com vinte um ano de experiência no magistério, diz planejar apostilas alternativas com colegas da mesma disciplina. Paradoxalmente, ele afirma desconhecer o Referencial Curricular

Nacional para a Educação Escolar Indígena afirmando que “ainda não tive o prazer de receber qualquer documento referente a Educação Escolar Indígena (06/10/2011)”. Confirma, também, que a Secretaria Municipal de Educação, no caso do município de Belterra, não oferece estrutura adequada para que sua meta<sup>3</sup>, enquanto professor, seja atingida.

Sobre sua epistemologia, este professor que declarou possuir pós-graduação em Psicopedagogia, escreveu que educar “é o buscar dos conhecimentos, no decorrer da história humana e ser repassado às novas gerações, para a dignidade moral do homem (*sic*)”. Quanto à escola ela “é o local de aprender um pouco de tudo; as disciplinas, o relacionamento, o bom comportamento, etc (*sic*)”. A escola “serve “para um convívio melhor de respeitabilidade entre os alunos, sem constrangimento e sem olhar sexo, cor, religiosidade, raça, etc, na transmissão do conhecimento para a melhoria de um mundo melhor (*sic*)”.

Registre-se que não é objetivo deste trabalho analisar as respostas quanto ao âmbito epistêmico referente ao universo geral da educação exigidas pelo questionário aplicado, nem mesmo o de afirmar que uma possível inadequada competência dos profissionais que trabalham com a educação indígena, sobretudo o professor, é responsável por possíveis ‘fracassos’ deste ensino. No contexto deste trabalho registre-se que os atores envolvidos neste tipo de escola ainda têm muito o que percorrer na direção do que estabelece, mesmo que precariamente, as Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas estabelecidas pela Resolução CEB nº 3 de 14 de Dezembro de 1999 (SILVA, 2008). Por

exemplo, o artigo segundo de tal resolução afirma, em seu terceiro item, que constituirão elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena “o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas, como uma das formas de prevenção da realidade sociolinguística de cada povo” (Item III do Art. 2). Neste particular, o professor em questão reside desde o nascimento em uma cidade, portanto, alheio da realidade sociolinguística da comunidade indígena que atende.

Sabemos que considerar um particular para induzir um resultado universal é, no mínimo, um desrespeito à história do pensamento humano, mas usaremos uma das respostas do professor registrada acima para apontar a dificuldade em se efetivar o que sugere o item VI do terceiro artigo da resolução descrita no parágrafo anterior. No *caput* deste artigo consta que, “na organização de escola indígena deverá ser considerada a participação da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão”. Acrescenta no item VI que “o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena”. Relembremos que o professor afirmou usar como material didático, apostilas que prepara em conjunto com outros professores da mesma disciplina e não com representantes da comunidade atendida.

## Dos Alunos

Responderam ao questionário aplicado todos os doze alunos matriculados na escola até a data de início das aulas (início de setembro de 2011). Todos os alunos eram indígenas, consoante o estabelecido legalmente, e se declararam pertencentes à etnia

Munduruku e moradores da comunidade de Takuara. Suas idades variavam de dezesseis (dois alunos) há trinta anos (um aluno). Havia um aluno de dezessete anos e três alunos de dezoito; um aluno de vinte e um anos, de vinte e quatro, de vinte e cinco, de vinte e seis, e vinte e oito anos de idade, respectivamente.

Iniciamos o questionário com a pergunta ‘para que serve a escola’. As respostas variaram entre ‘para estudar’, ‘para nos educarmos’ e ‘para aprender a ler e escrever’. Duas das repostas foram no sentido de que a escola serve para dar-lhes ‘mais inteligência e sabedoria’ e ‘para nos ensinar tudo àquilo que ainda não sabemos’. Destacase a resposta ‘trazer mais alegria pro (sic) meu futuro’. Quanto à importância da escola as respostas indicaram residir na garantia de um futuro melhor, aprender ‘coisas boas’ no lugar de aprender ‘coisas ruins’ caso o tempo não seja preenchido com a escola. Registre-se a resposta de que a importância da escola é ‘fazer de nós o futuro do Brasil’. Apenas uma aluna afirmou ir à escola ‘obrigada pela mãe (sic)’. Todos os demais responderam indicando irem à escola por iniciativa própria.

Sobre o que consiste a melhor coisa da escola, indicaram ser o professor, os conteúdos que aprendem nas aulas, poder dialogar com os colegas e aumentar o conhecimento. Registre-se que um aluno de dezoito anos respondeu tratar-se do recreio a melhor coisa da escola. Por outro lado, apesar de muitas respostas afirmarem que a escola é capaz de ensinar tudo, duas respostas indicaram que a escola é incapaz de educar contra as drogas. Sobre o que poderia melhorar na escola responderam desde o ensinamento, maior interesse, melhor comportamento e maior quantidade de alunos até possuir água encanada e biblioteca. Registre-se a preocupação com o

bem coletivo uma vez que duas das respostas apontaram que deveria ‘melhorar o termo de responsabilidade com os materiais que ficam dentro da escola’ e ‘o zelo pelo material didático’.

Entretanto, as respostas que destacamos foram as formuladas na questão ‘o que espera da escola em relação ao seu futuro profissional’. Apenas duas respostas apontaram para o desejo individualista de melhorar a qualificação profissional para facilitar a inserção no mercado de trabalho. Uma dessas respostas foi ‘espero conseguir um bom proveito para que eu tenha um bom sucesso na minha vida profissional (sic)’. A outra foi ‘espero que ela [a escola] nos de oportunidade (sic)’ diante da qual interpretamos que a oportunidade desejada em questão constituir a inserção no mercado de trabalho.

Por outro lado, dez respostas apontaram algo oposto às duas respostas anteriores, no sentido de sugerirem uma dimensão coletiva. Essas respostas apontaram um desejo de, no futuro, estarem capacitados a devolver tudo que aprenderam para a própria comunidade. Destacam-se as respostas ‘espero ter conhecimento e levar a outras pessoas’, ‘eu espero terminar meus estudos para que mas (sic) tarde eu também possa repassar para outras pessoas tudo que aprendi’, ‘ser uma professora para ensinar tudo aquilo que aprender na escola, para outras pessoas (sic)’.

Em síntese as respostas coletadas apontam para um desejo de que a escola os instrumentalize para poderem melhorar sua comunidade, sua coletividade, seus pares. Inclusive veem na escola essa possibilidade e se motivam por ela.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que apenas uma coleta de dados não é suficiente para extrair conclusões finalistas e universais. Talvez nem todas as coletas de dados autorizem tais tipos de conclusões. No entanto, nosso intento com este trabalho é, através do diminuto universo considerado, traçar um panorama de nossas próprias considerações sobre os motivos político-ideológicos e as concepções de desenvolvimento que fundamentam a implantação das escolas para as massas em geral e a indígena em particular.

Neste contexto, apontamos, apoiados em Enguita (1989), que houve na história da humanidade, sobretudo após a chamada 'revolução industrial', a imposição de um processo de escolarização estendido à boa parte da população marginalizada da Europa da época. Tal escolarização, ao invés de instrumentalizar essa população com saberes que a permitisse sair da condição em que se encontravam, convertendo-os em seres humanos mais autônomos, criativos e conhecedores plenos de processos de produção, inculcou-lhes hábitos, regularidades e comportamentos de obediência e subserviência para se converterem em mão de obra para a indústria nascente. Tais escolas converteram-se no que Enguita (1989) chamou de 'a escola para as massas'.

Fortalecendo a conversão posta em curso pela 'escola para as massas' através da mudança nos comportamentos e hábitos dos indivíduos para que aceitassem trabalhar para outro, na condição e valor que este outro imporia, instaurou-se concomitantemente escolas que operaram (e ainda operam) como instrumento ideológico de Estado inte-

ressado, sobretudo, em perpetuar a divisão social da produção. Apoiados em Althusser (1970) procuramos mostrar que tais escolas aprofundam e fortalecem a divisão social da produção 'naturalizando' a separação entre os seres humanos naqueles que detêm os meios de produção, classe burguesa, daqueles que detêm apenas a força de produção, classe proletária.

No que diz respeito à educação indígena em particular julgamos ser preciso ter cuidado com o modelo escolar que recebem. Não podemos, com isso, separar a escola indígena das demais escolas nacionais, tornando-as ambientes estéreis, isoladas da história social humana. Pelo contrário, gostaria de que este pequeno exame que apresentamos sobre os dados levantados junto à escola de Takua-ra e os próprios dados em si, operassem como um 'abrir de olhos' quando questionamos sobre o tipo de escola que a população em geral recebe e, em particular, as que estão sendo implementadas nas comunidades indígenas.

Como Saviani (1989), não entendemos a Escola separada e autônoma em relação à história social humana, mas como pertencente, produto e produtora dessa história. Com efeito, a Escola não deveria operar como elemento de alienação cujo maior objetivo se converte em uma ação política de perpetuação da divisão social em classes, sendo deliberadamente utilizada pela classe dominante para manter sua dominância. Tal política não deveria ser empregada em qualquer escola mundial, sobretudo não deveria ser estendida à educação indígena porque no lugar de contribuir para a emancipação intelectual humana, perpetua a discriminação entre os homens, condenando-nos à alienação e, sobretudo, a naturalização da divisão social da produção.

Entendemos que são inúmeras as dificuldades para a implantação de um modo escolar que atenda os interesses das comunidades indígenas. Além do descaso com que o Estado atende as escolas depois de implantadas e da falta de políticas públicas eficientes para as comunidades tradicionais, há a dificuldade de ‘escolher’ um modelo pedagógico adequado que canalize e atenda o interesse da comunidade que recebe a escola. Talvez a Pedagogia Histórico-Crítica, conforme delineada por Saviani (2011), possa ser o modelo educacional interessante para ser tomado como parâmetro. O fato é que deixar as escolas indígenas ‘abandonadas’ pedagogicamente, movendo-se por si, pode facilitar a proliferação de uma escola alienante, que objetive a formação de mão de obra para o mercado de trabalho e, conseqüentemente, fortalecedora da divisão social humana em classes.

**Recebido em: dezembro de 2012**

**Aceito em: março de 2013**

## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado**. Lisboa: Presença, 1970.

ENGUITA, M. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes médicas, 1989.

FREITAG, B. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo: Moraes, 1980.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 22<sup>a</sup> Ed. São Paulo: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, L. F. V. (Org.). **Coletânea da legislação Indigenista Brasileira**. Brasília: CGDTI/FUNAI, 2008.