

## A REPRESENTAÇÃO DA ESCOLA EM UM MITO INDÍGENA

Artigo publicado na Revista TEIAS – Faculdade de Educação / UERJ – n.3 (jun.2001) pp.113-120

José Ribamar Bessa Freire (\*)<sup>1</sup>

### 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 está informado, de um lado pela experiência direta com a sala de aula, dentro das aldeias, e de outro pelo que acontece lá fora, nas escolas das principais cidades do país. Nesse sentido, os índios avaliam a escola nacional, observando o indivíduo que ela forma, através do 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 nas nossas salas de aula.

---

### La representación de la escuela en un mito indígena

José Ribamar Bessa Freire

### Resumen:

Mientras algunos trabajos discuten la imagen del indio construída por la escuela, este artículo, invirtiendo los términos de la cuestión, se ocupa de la imagen de la escuela construída por los indios. El discurso indígena está informado, de un lado por la experiencia directa en sala de clase, dentro de las aldeas y de otro, por el mundo externo, en las escuelas de las principales ciudades del país. En este sentido, los indios evalúan la escuela nacional, observando el individuo que forma, a través de su relacionamiento con la alteridad y la diferencia. El ejemplo más acabado de este tipo de discurso es un mito andino que elabora explicaciones sobre el origen de la escuela, el miedo que produce en los niños y los altos índices de evasión. El artículo transcribe una de las versiones del mito que representa la

---

<sup>1</sup> (\*) Professor da UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro desde 1987, onde coordena atualmente o Programa de Estudos dos Povos Indígenas. Ex-professor da Universidade do Amazonas (Manaus, 1977-1986), da Universidad Nacional de Educación e da PUC/Peru - Programa de Educación (Lima-Peru, 1974-1976). 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).

escuela como devoradora de identidades, en una perspectiva que tal vez contribuya para repensar algunas prácticas difundidas hasta hoy en nuestras salas de clase.

## A REPRESENTAÇÃO DA ESCOLA EM UM MITO INDÍGENA

José Ribamar Bessa Freire (\*)<sup>2</sup>

### INTRODUÇÃO

Algumas pesquisas vêm revelando, nos últimos quinze anos, o papel da escola e dos textos didáticos na imagem que os brasileiros construíram sobre os índios. Uma das primeiras abordagens mais sistemáticas concluiu, em 1987, 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: 40 e 89).

---

<sup>2</sup> (\*) Professor da UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro desde 1987, onde coordena atualmente o Programa de Estudos dos Povos Indígenas. Ex-professor da Universidade do Amazonas (Manaus, 1977-1986), da Universidad Nacional de Educación e da PUC/Peru - Programa de Educación (Lima-Peru, 1974-1976). 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).

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 entre o primeiro e o segundo diagnóstico. Os 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”*. E o professor, por sua vez, carente de outras fontes, continuava dependente e prisioneiro deste livro didático. (Silva & Grupioni, 1995: 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, com consequências graves não apenas para os índios, mas para a própria sociedade nacional, que com eles interage.

Essa conclusão, já bastante debatida, nos estimula a formular outras indagações, invertendo os termos da questão. No lugar de centrar o foco da atenção na imagem que a escola construiu do índio, nos interessa aqui, neste artigo, discutir qual a imagem que os índios têm da escola, considerando que em todo continente americano eles mantiveram uma longa e traumática experiência com a instituição nos últimos cinco séculos, 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 hoje difundidas nas nossas salas de aula.(Freire: 2000 b)

## OS ÍNDIOS E A ESCOLA

As sociedades indígenas que viviam, antes da chegada do europeu, no território atualmente ocupado pelo Brasil, desconheciam a instituição escola. Haviam desenvolvido, no entanto, formas próprias de reproduzir saberes, através da tradição oral, transmitida em seus idiomas – mais de 1.000 línguas diferentes, todas sem escrita alfabética. São escassas e fragmentadas as informações sobre o processo educativo da maioria desses grupos, mas em relação à educação dos Tupinambá, no litoral do Rio de Janeiro, existem observações dos primeiros cronistas, que registraram seus aspectos 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, 2000 a).

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 800 línguas foram extintas – e com ela os saberes que veiculavam - devido ao processo de portugalização imposto primeiramente pelo estado colonial lusitano e, em seguida, pelo próprio estado neo-brasileiro. A escola monolíngue 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 550.000 índios, falando cerca de 180 línguas diferentes. Nenhuma delas tem mais de 40.000 falantes em território brasileiro. Somente cinco delas tem mais de 5.000 falantes e aproximadamente cinquenta línguas tem menos de 100 falantes. Parte dos grupos são predominantemente monolíngues, mas uma relativa maioria é competente também em português, apresentando uma diversidade de situações de bilinguismo. Neste caso, o português circula nas comunidades como língua dos assuntos oficiais e simboliza a sociedade nacional. Goza de um alto prestígio como língua escrita, de ampla difusão e utilidade, enquanto as línguas indígenas, são em maior ou menor grau, consideradas como “gírias”, “dialetos ágrafos”, “sem gramática” e sem

utilidade comunicativa fora da comunidade, com seu raio de ação cada vez mais limitado (Rodrigues: 1988, 106).

Dos povos que resistiram ao processo de extermínio, a maioria está hoje em contato com a sociedade nacional em diferentes graus de intensidade. Muitos passaram, portanto, pela experiência traumática e etnocêntrica da sala de aula, cujo desprezo manifesto em relação às línguas e culturas indígenas estará presente na imagem da escola que os índios vão construindo. Em relação a ela, por exemplo, os índios Kaingang, da região Sul do Brasil, demonstram profunda desconfiança. O professor kaingang Bruno Ferreira, integrante do Comitê de Educação Escolar Indígena do MEC, em recente avaliação sobre a educação formal, 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, 214).

São aproximadamente cerca de 1.500 escolas indígenas, que funcionam atualmente no Brasil, com quase 90.000 alunos. No entanto, a imagem que os índios construíram da instituição não foi processada exclusivamente a partir do que acontece internamente dentro das suas 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 que ela forma, observando o modo como esse aluno se comporta no 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.<sup>3</sup> Por isso, sua distribuição começou pelas escolas dos guarani de Angra dos Reis e Parati. Algemiro Poty, depois de uma rápida leitura, agradeceu educadamente o exemplar que lhe foi dado, sugerindo no entanto, com um leve tom de ironia, uma ampla distribuição às escolas do 'juruá' (do branco), onde poderia ser mais útil.

*“O que está escrito neste livro, o 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, ele 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”.*<sup>4</sup>

Algemiro Poty, o professor guarani com maior experiência no Rio de Janeiro, rejeita esse modelo etnocêntrico e monocultural de escola, ainda dominante, que escamoteia a cultura indígena aos brasileiros e aos próprios índios, dificultando, dessa forma, o diálogo intercultural. Ele 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”.*

Desta forma, a escola indígena desejada é aquela redefinida pelo professor guarani, que se transforma num lugar de resistência cultural. No entanto, isto não significa que os Guarani lutem por viver confinados em um gueto. Seu discurso representa uma abertura ao diálogo, ao conhecimento de outras experiências e à interação com a cultura nacional. Mais de 60 líderes indígenas reunidos em outubro de 1993, em São Paulo, na IV Assembléia Nacional da Nhemboaty Guassu Guarani – organização que congrega os Guarani que vivem no Brasil -

---

<sup>3</sup> . O 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)

<sup>4</sup> Os argumentos de Algemiro Poty foram tão convincentes, que a UERJ decidiu seguir a recomendação dele, 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. Desta forma, nos últimos três anos, o Pro-Índio da UERJ realizou inúmeras oficinas, começando justamente com os professores não-índios de Angra e Parati, cuja população tem contato sistemático com os guarani.

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 da 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, tanto a indígena quanto a nacional, não assume o 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 no Colégio de Williamsburgo pelo Governo da Virginia 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. Eles 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 a grande devoradora das 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*”, antes de reproduzi-lo. Trata-se de uma tradição oral andina recolhida pelo antropólogo peruano Alejandro Ortiz Rescanière em julho de 1971. Esta versão que ele ouviu, registrou, transcreveu e tituló lhe foi 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 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 que incentiva a migração de seus usuários para as grandes cidades, como indicam algumas pesquisas.<sup>5</sup> Por essa ponte, Don Isidro não passou. Viveu toda sua vida no meio rural e somente em 1971, já bastante avançado em idade, fez pela primeira vez 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:

---

<sup>5</sup> Os sociólogos Giorgio ALBERTI & Julio COTLER (1972) coordenaram várias pesquisas sobre os efeitos específicos da educação escolar no meio rural. O uso de dados empíricos recolhidos em 17 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).

*“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, 244).*

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

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

É necessário ainda chamar a atenção do leitor brasileiro sobre a natureza do texto em português, que aqui apresentamos. Ele 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 ao espanhol, que foi feita com rigor, na medida em que ele tem

competência discursiva em ambas línguas. A nossa versão em português está sujeita, portanto, a essas limitações.

Com o objetivo de tornar o texto mais fluente e facilitar sua compreensão ao leitor brasileiro, pequenas adaptações foram feitas, sem comprometer a integralidade do relato. Desta forma, reduzimos algumas expressões repetitivas, próprias da oralidade, conservadas no texto escrito em espanhol e suprimimos algumas intercalações de trechos conversacionais entre o antropólogo e o seu informante. Terá valido a pena correr todos os riscos impostos pelos limites assinalados, com inevitáveis perdas, se esta versão do *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.

Eis aqui a sua tradução ao português <sup>6</sup>.

## O MITO DA ESCOLA

Deus Todo-Poderoso, do Céu e do Mar, percorria o mundo que é, na verdade, 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. É por isso que existem povos muito falantes, como os habitantes de Lima, que foram retirados de

---

<sup>6</sup> O 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 a estudar o messianismo contemporâneo e sua difusão

sua boca. Há povos que saíram de seus 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,<sup>7</sup> 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 os 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, dizem que é toda de pedra, ao contrário de Lima que, dizem, é toda feita 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

---

pelo sul do Peru, numa edição bilingüe quechua-espanhol, cujo sub-título é apresentado em forma de pergunta: *por que no queremos ir a la escuela? Me pregunto* (ORTIZ: 1973).

<sup>7</sup> **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, 885) e (PERROUD & CHOUVENC: 1970, 141)

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 o seu irmão mais velho, o Inka. *“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 nele. Sucristo, então, 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”.*

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.

Sucrismo esperou que o Inka agonizasse, sem poder reagir, e aí, 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 *Ñaupá Machu*, que vivia numa montanha, chamada Escola. Antes, na época do Inka, *Ñaupá 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. *Ñaupá Machu* lhes disse:

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

Os meninos foram à Escola muito contentes, em busca de notícias de seus pais. Mas *Ñaupá Machu* queria mesmo era comê-los, devorá-los, e disse para confundir-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 esta 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. Este 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, acabam representando 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 os seus pais e sobre suas origens, *Ñaupá Machu* (a Escola) atrai as crianças que estão em busca dessa informação, preparando, na realidade, uma armadilha para apagar a memória e organizar o esquecimento coletivo, de forma planejada. Desta 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 tratava-se de uma armadilha. A verdadeira intenção de *Ñaupá 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. No entanto, 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 frequentes 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: 1973,244-245)

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 suas relações sociais, o tempo e o espaço, sem as quais a narrativa pode parecer caótica e desordenada ou algo exótico, desarticulado de seu contexto. Tal explicitação, no entanto, 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 ao início deste artigo. Através do mito, fica claro que os índios sabem porque a escola foi colocada dentro das comunidades indígenas, para que serve a escola, e como ela foi encapsulada na sua representação do mundo .

## BIBLIOGRAFIA

1. ALBERTI, Giorgio & COTLER, Júlio: *Aspectos sociales de la educación rural en el Perú*. IEP – Instituto de Estudios Peruanos. Campodónico Ediciones. Lima. 1972
2. FERNANDES, Florestan: *Notas sobre a educação na sociedade tupinambá*. In *Investigação Etnológica no Brasil e outros ensaios*. Vozes. Petrópolis. 1975
3. FREIRE, J.Bessa (2000 a): La Escuela y el museo indígena en Brasil: etnicidad, memoria e interculturalidad. Actas del Simpósio ‘Estados Nacionales, Etnicidad y Democracia en América Latina’. Osaka-Japão. Museu Nacional de Etnologia. Japan Center for Area Studies.18-20 DE ENERO DE 2.000
4. FREIRE, J. Bessa (2000 b): *Cinco Idéias equivocadas sobre o índio*. Manaus. Cenesch – Setor de Publicações. Série Conferências, Estudos e Palestras. Nº 01. Setembro 2000. 17-34
5. FREIRE, José R. Bessa: *A descoberta do museu pelos índios*. in ‘Terra das Águas’. Revista semestral do Núcleo de Estudos Amazônicos da Universidade de Brasília. Ano I, nº 1. 1º semestre de 1999.
6. FREIRE, José R. Bessa (1995): *Torü Nguépatäi: uma escola Ticuna*. Criação. A Crítica. Manaus. 26 de março de 1995. D1
7. FREIRE, José R.Bessa (coord.): *Da ‘Fala Boa’ ao Português na Amazônia Brasileira*. In Ameríndia, Association d’Ethnolinguistique/ CNRS/ Université de Paris-Sorbonne. Paris. 2e trimestre 1983, pp.39-83.

8. FREIRE, José & MALHEIROS, Márcia: *Os Aldeamentos Indígenas do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro. Uerj/Mec/Fnde. 1997
9. KAINANG, Bruno Ferreira: *Autonomia das escolas indígenas: a posição dos professores índios*. In D'ANGELIS & VEIGA. 203-220. Mercado de Letras. Campinas. 1997
10. MOLINER, María: *Diccionario de uso del español*. 2 vols. Editorial Gredos. Madrid. 1984
11. ORTIZ Rescaniere, Alejandro: *El mito de la escuela*. In OSSIO, 238-250. Lima. 1973
12. OSSIO A., Juan M.(org.): *Ideología mesiánica del mundo andino*. Edición de Ignacio Prado Pastor. 2ª edición. Lima. 1973
13. PAREDES, Peri e SOBERÓN, Luís: *Educación, contactos urbanos y migración*. In ALBERTI & COTLER, 67-80, op. cit.
14. PERROUD, P. Clemente e CHOUVENC, Juan Maria: *Diccionario Castellano-Kechwa e Kechwa-Castellano. Dialecto de Ayacucho*. Iberia. Lima. 1970
15. RODRIGUES, Aryon D. : *As línguas indígenas e a Constituinte*. In Orlandi, Eni: *Política Lingüística na América Latina*, p.105-109. Pontes Editora. Campinas. 1988
16. SILVA, Aracy Lopes (org): *A questão indígena na sala de aula. Subsídios para professores de 1º e 2º graus*. São Paulo. Brasiliense. 1987
17. SILVA, Aracy L. & GRUPIONI, Luís D. (orgs.): *A temática indígena na escola. Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília. Mec/Mari/Unesco. 1995
18. VANDERWERT, W.C. : *Indian Oratory: Famous Speeches by noted Indian Chieftains*. University of Oklahoma Press. Oklahoma. 1971.