

O reverso da etnografia: as possibilidades da escrita indígena¹

Edmundo Antonio Peggion

Professor Adjunto da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp)

Professor Colaborador do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da
Universidade Federal de São Carlos (PPGAS - UFSCar)

edmundopeggion@gmail.com

Resumo

Pretende-se com este artigo refletir sobre a educação escolar indígena e a formação de professores e intelectuais indígenas. O ponto de partida é uma consideração sobre a antropologia e sua relação com a alteridade. No pressuposto relacional inerente ao pensamento antropológico, nota-se que há possibilidades analíticas que são assimétricas ou simétricas. A partir de tais considerações faz-se um percurso geral das principais implicações nos processos de educação escolar indígena que transcorreram no Brasil desde os anos de 1990. A iniciativa de formar professores indígenas para atuarem nas escolas das aldeias levou à luta pelo direito ao ensino superior. Cada vez mais os professores indígenas estão inseridos em contextos universitários. Do ensino fundamental e médio para o ensino superior e a pós-graduação, os intelectuais indígenas estão mediando uma relação entre distintos contextos simbólicos. De certo modo estão fazendo algo relacionado ao que fazem aos antropólogos, mas com alguma torção.

Palavras-chave: educação escolar indígena; intelectuais indígenas; antropologia simétrica; etnografia.

Abstract

This paper aim is to reflect on indigenous education, and training of indigenous pro-

1 Este artigo resulta de algumas apresentações ao longo dos anos. De maneira bastante preliminar na Tavola Rotonda L'educazione popolare tra Italia e Brasile, na Università degli Studi di Padova em 2008, no I Seminário Internacional da Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia em 2012 e na Aula Magna realizada no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal da Grande Dourados em 2014. Parte da reflexão foi elaborada como Relatório do Observatório da Educação Escolar Indígena da Universidade Federal de São Carlos coordenado pela profa. Dra. Clarice Cohn.

fessors and intellectuals. We will start considering anthropology and its relationship with the otherness. In the relational assumption inherent from anthropological thought, we can note that analytical possibilities can be asymmetrical or symmetrical. After that considerations we will see the main implication on the Brazilian indigenous education process since the 1990s. The initiative to train indigenous professors to work at indigenous school provoked endeavor for the right to higher education. More frequently the indigenous professors are in university context. From basic and high school to undergraduate and graduate courses, the indigenous intellectuals are mediating a relationship between different symbolic contexts. In a particular way, indigenous intellectuals are doing something related to what they do to anthropologists but with some modification.

Key words: indigenous education; indigenous intellectuals; symmetrical anthropology; ethnography.

O tema

A etnografia trata, dentre outras coisas, do registro de vivências ou de narrativas das circunstâncias experimentadas por um pesquisador em situação de campo. Há quem diga, como Clifford Geertz, que o trabalho de campo é fator determinante que diferencia a antropologia das outras ciências humanas. Não que as outras áreas das humanidades não façam pesquisa de campo, mas, no caso da antropologia, esse é um exercício central da disciplina (Geertz, 2001: 89). A ele dedicamos muito método e, em última instância, é o campo que acaba por definir nossos conceitos. É assim que cada continente é visto como local de onde surgiram diversos deles – da Austrália, por exemplo, veio o Totemismo e da África vieram as linhagens e a noção de descendência. As terras baixas da América do sul, por sua vez, permitiram uma reflexão sobre a noção de pessoa articulada à ideia da corporalidade (Seeger, Damatta, Viveiros de Castro, 1979).

Seja como for, o registro etnográfico opera sempre na perspectiva do passado. Ele é a elaboração feita a posteriori pelo antropólogo, que se inspira em seu diário de campo para redigir uma narrativa severamente entrecortada por normas e técnicas estabelecidas por um universo acadêmico (Strathern, 2014). E por tratar de contextos e circunstâncias passadas e se basear em registros e notas feitas anteriormente é que podemos dizer que a etnografia é também, se não principalmente, um exercício de memória.

Muita tinta acadêmica se gastou para refletir sobre tal questão. Talvez, a reputação mais atingida por expor o hiato entre a experiência etnográfica e o texto acadêmico tenha sido Bronislaw Malinowski. Como é de conhecimento de todos, após sua morte sua esposa resolveu publicar um diário escrito em polonês no qual Malinowski expunha toda a sua insatisfação e sofrimento ao estar entre os nativos da Nova Guiné (Malinowski, 1997). Percebe-se a diferença entre o registro pessoal no calor do momento feito no diário e o filtro da escrita presente na redação do livro *Os Argonautas do Pacífico Ocidental* (1922) (Malinowski, 1976). Essa passagem rendeu muito debate e produziu toda uma escola na antropologia americana. Nessa geração dos anos de 1980 da antropologia americana Malinowski tornou-se, ele próprio, o campo etnográfico de onde partiram algumas das

principais escritas da época. Malinowski foi praticamente dissecado pelos críticos de sua escrita (Geertz, 2002; Clifford, 1988). Foi o vilão que achou que se poderia passar pelo nativo ou que via o nativo como incapaz de ter um pensamento sistematizado. E foi também o herói que fundou a chamada antropologia moderna.

Gostaria de afirmar aqui que a etnografia é de fato definidora da antropologia. E que o argumento antropológico é vinculado a uma relação que pode ser simétrica ou assimétrica. Tal relação é aquela que se realiza entre nós – antropólogos e os nossos outros – conhecidos também como “nativos”.

A se pensar a antropologia como a disciplina que se realiza no contexto inter-relacional podemos compreender as mais diferentes escolas. Vou me ater, como exemplo, ao interpretativismo de Clifford Geertz e algumas proposições recentes tais como aquela de Eduardo Viveiros de Castro, que propõe levar a sério os nativos. Certamente que todos os antropólogos levam a sério seus informantes. No entanto, nessa proposta, “levar a sério” é uma perspectiva, é um conceito. Por fim pretendo lançar algumas ideias sobre o processo inverso. Em outras palavras, pensar o movimento que tem levado representantes indígenas para as universidades. Os intelectuais indígenas, independente da formação que escolheram, estarão fazendo antropologia, antropologia reversa? E o estatuto dos conhecimentos?

A interpretação

Clifford Geertz (1978, 1997, 2001, 2002) não tem dúvidas de que as culturas que o antropólogo estuda se realizam por conceitos da mesma maneira que a sua. Para ele, talvez tenhamos um único universal humano (embora abomine tal consideração) que é a cultura. A cultura, nessa perspectiva, é semiótica, colocando o homem como um animal amarrado a uma teia de significados que ele mesmo teceu. A antropologia buscaria os significados de tais culturas através da interpretação. A busca pela interpretação acontece durante a realização da pesquisa de campo, ou seja, na realização da etnografia. Para Geertz, a etnografia não pode ser definida pura e simplesmente na elaboração de genealogias, notas de campo e etc., mas no risco elaborado de uma descrição densa (Geertz, 1978).

No entanto, como fazemos para atingir a tal descrição densa? Para Geertz, a etnografia deve produzir uma hierarquia de estruturas significantes em termos das quais as ações e reações são percebidas e interpretadas. No entanto, tais interpretações dizem respeito aos nativos que vivenciam a experiência da vida. O antropólogo, por sua vez, deve olhar “por sobre os ombros dos nativos” e produzir a sua própria interpretação que seria ela própria, um dado de reflexão muito mais aprofundado do que a sensação e expressão da vida dada pelo nativo (Geertz, 1997). Devemos sempre ter claro que, para Geertz, estruturas mentais inconscientes e regulares que formariam o espírito humano não existem. Sabemos que ele gastou boa parte de seu tempo a contestar Claude Lévi-Strauss, quase para além de produzir a própria análise. No final das contas, em alguns momentos, podemos dizer que tentou definir seu método e sua teoria num processo de contraposição à obra de Lévi-Strauss (Azzan, 1993).

No caso das informações dos nativos, Geertz não nega que eles pensem por conceitos. A diferença é que a reflexão de qualquer informante sobre a própria vida opera sempre no

plano particular e não permite a generalização necessária que condiz com uma reflexão antropológica (Geertz, 1997).

Para Geertz (1997: 86-88), há duas instâncias de elaboração conceitual. Aquela do informante, que é a da experiência próxima e aquela levada a cabo pelo antropólogo com e sobre os conceitos dos nativos, que é um exercício de experiência distante:

Um conceito de "experiência próxima" é, mais ou menos, aquele que alguém - um paciente, um sujeito, em nosso caso um informante - usaria naturalmente e sem esforço para definir aquilo que seus semelhantes veem, sentem, pensam, imaginam etc. e que ele próprio entenderia facilmente, se outros o utilizassem da mesma maneira. Um conceito de "experiência distante" é aquele que especialistas de qualquer tipo - um analista, um pesquisador, um etnógrafo, ou até um padre ou um ideologista - utilizam para levar a cabo seus objetivos científicos, filosóficos ou práticos (Geertz, 1997: 87).

Embora Geertz (1997) enfatize que não se trata de uma oposição extrema, mas apenas "de grau", percebe-se que há uma assimetria na base de uma reflexão dessa natureza. (se o informante fala em sua relação com deus, o antropólogo falará sobre o contexto religioso).

Segundo Celso Azzan (1993), a antropologia hermenêutica feita por Clifford Geertz tem seu sentido e consequência na relação com a antropologia estrutural feita por Lévi-Strauss. No entanto, em tempos recentes a etnologia brasileira, articulada a um movimento que vem da antropologia estrutural - ou, melhor dizendo, pós-estrutural - tem feito uma reflexão que problematiza profundamente a relação entre nós e os outros. Tal reflexão, levada a cabo por Eduardo Viveiros de Castro (2002a; 2002b) parte da antropologia estrutural de Lévi-Strauss e dialoga com Roy Wagner (2010), Marilyn Strathern (2006) e com a filosofia de Gilles Deleuze e Felix Guattari. Pretendo apresentar aqui, em linhas gerais, a implicação de tal reflexão ao exercício da etnografia.

A relação

Como no caso da antropologia geertziana, Viveiros de Castro (2002a, 2002b) considera que o pensamento nativo opera por conceitos. No entanto, tais conceitos não se relacionam com os nossos por uma diferença de grau. Para o autor, conceitos dados em um mundo explicam este mundo e podem se relacionar com os nossos de uma maneira diversa (Viveiros de Castro, 2002a). Nesse caso, é possível pensar numa simetria na relação conceitual que coloca em dúvida a tradução literal dos conceitos como convencionalmente se faz na antropologia. Em algum momento, Viveiros de Castro afirmou que a antropologia seria a teoria do equívoco, na medida em que as conexões conceituais são muitas vezes torcidas por sentidos outros que não se coadunam com o pressuposto conceitual literal.

Mas, acima de tudo, tal proposição considera importante levar a sério o que o outro diz ao antropólogo. O que significa, afinal, esse levar a sério? Quando estamos em campo nos havemos como uma diferença radical de experiência. Vivenciamos o que Roy Wagner chama de "choque cultural" (2010: 34), que nos faz perceber que também fazemos parte

de uma cultura.

Nosso sucesso e a efetividade de nossa condição de pessoas se baseiam nessa participação e na habilidade de manter a competência controladora na comunicação com os outros. O choque cultural é uma perda do eu em virtude da perda desses suportes. Calouros e recrutas logo estabelecem algum controle sobre a situação, pois afinal de contas se encontram num outro segmento de sua própria cultura. Para o antropólogo em campo, porém, o problema é ao mesmo tempo mais urgente e mais duradouro (Wagner, 2010: 34).

Nesse caso, temos duas situações a se considerar. Se nascemos em uma cultura particular e partimos para conhecer uma outra (e também porque não há um humano sem a experiência da cultura), podemos dizer que toda objetividade antropológica é relativa. Além disso, se as culturas são diversas, temos também que considerar que a reflexão do antropólogo opera no plano de uma relatividade cultural. (Wagner, 2010: 27-29). O antropólogo, quando faz sua pesquisa de campo está envelopado em seu próprio universo de significados e poderá compreender os conceitos do outro por analogias. Nesse caso, segundo Roy Wagner (2010), o antropólogo inventa a cultura particular daqueles que estuda e ao mesmo tempo contribui para a renovação do conceito geral de cultura, que define a cultura humana.

O que o pesquisador de campo inventa, portanto, é seu próprio entendimento: as analogias que ele cria são extensões das suas próprias noções e daquelas de sua cultura, transformadas por suas experiências da situação de campo (Wagner, 2010: .40).

Objetividade relativa e relatividade cultural fazem da antropologia a arte de comparar o incomensurável, o instrumento que constitui a natureza mesma da relação. Nesse caso, para sabermos construir uma relação com nossos “outros” precisamos antes saber o que é propriamente uma relação para eles. Para Roy Wagner, a relação se dá entre entidades equivalentes ou pontos de vista, perspectiva melhor do que análise ou exame com suas pretensões de absoluta objetividade (Wagner, 2010). Em que pesem as equivalências e possibilidades analógicas, as coisas são bem mais complicadas, pois há dois modos distintos de produzir a relação:

Se a urgência de uma tradição coletivizante é controlar um universo soberajamente incidental racionalizando e construindo conhecimento, então a de uma tradição diferenciante é a necessidade premente e muitas vezes terrível de evitar uma coletivização adversa – um estado indesejável, um destino funesto comum (Wagner, 2010: 150).

Para Viveiros de Castro (2002a), os discursos, do antropólogo e do nativo não são ne-

cessariamente textos, mas práticas de sentido (embora o antropólogo produza textos). Nesse caso, o essencial é que o discurso do antropólogo estabeleça certa relação com o discurso do nativo. No caso da antropologia, seu discurso se pretende científico e sua relação com o pensamento do nativo é uma relação de conhecimento (Viveiros de Castro, 2002a).

O suposto conhecimento antropológico tradicional estabelece uma relação entre as duas relações já que uma está no domínio do objeto e outra no domínio do sujeito (Viveiros de Castro, 2002a). É assim que transparece a argumentação de Clifford Geertz (1997), por exemplo, ao afirmar que a antropologia necessita fazer o exercício de experiência distante ao se apropriar de reflexões nativas que se dão no plano da experiência próxima. A reflexão local estaria dada em um plano no qual sua dimensão ainda é senso comum e não tem condições suficientes para explicar um mundo. Como diz Viveiros de Castro, fazendo a crítica à antropologia convencional, enquanto o nativo tem uma relação natural, intrínseca e espontânea com sua cultura, o antropólogo exprime a sua culturalmente, de maneira condicional e consciente. É como se o antropólogo tivesse uma vantagem epistemológica sobre o nativo (Viveiros de Castro, 2002a).

O antropólogo tem usualmente uma vantagem epistemológica sobre o nativo. O discurso do primeiro não se acha situado no mesmo plano que o discurso do segundo: o sentido que o antropólogo estabelece depende do sentido nativo, mas é ele quem detém o sentido desse sentido — ele quem explica e interpreta, traduz e introduz, textualiza e contextualiza, justifica e significa esse sentido. A matriz relacional do discurso antropológico é hilemórfica: o sentido do antropólogo é forma; o do nativo, matéria. O discurso do nativo não detém o sentido de seu próprio sentido. De fato, como diria Geertz, somos todos nativos; mas de direito, uns sempre são mais nativos que outros (Viveiros de Castro, 2002a: 115).

A partir de tal constatação, Viveiros de Castro propõe uma nova forma de fazer antropologia, na qual se recusa esta vantagem epistemológica. A intenção do autor é fazer o discurso do nativo produzir no discurso do antropólogo um efeito de conhecimento. Em outras palavras, estabelecer uma igualdade de direito entre os discursos. Em síntese, fazer antropologia simétrica (Viveiros de Castro, 2002a).

O que acontece se recusarmos ao discurso do antropólogo sua vantagem estratégica sobre o discurso do nativo? O que se passa quando o discurso do nativo funciona, dentro do discurso do antropólogo, de modo a produzir reciprocamente um efeito de conhecimento sobre esse discurso? Quando a forma intrínseca à matéria do primeiro modifica a matéria implícita na forma do segundo? Tradutor, traidor, diz-se; mas o que acontece se o tradutor decidir trair sua própria língua? O que sucede se, insatisfeitos com a mera igualdade passiva, ou de fato, entre os sujeitos desses discursos, reivindicarmos uma igualdade ativa, ou de direito, entre os discursos eles mesmos? Se a dispa-

ridade entre os sentidos do antropólogo e do nativo, longe de neutralizada por tal equivalência, for internalizada, introduzida em ambos os discursos, e assim potencializada? (Viveiros de Castro, 2002a: 115).

As generalizações analíticas, diferentemente daquilo que estava proposto por Geertz (1997) na experiência distante devem ser obtidas por outros meios, nos termos de produzir um deslocamento entre dois pensamentos diferentes. A tarefa, segundo Marilyn Strathern (2006) é transmitir a complexidade dos conceitos nativos tendo como referência o contexto particular em que são produzidos. Para Strathern (2006: 35), não se pode assumir que as culturas sejam equivalentes de alguma forma reconhecível.

A etnografia seria um esforço para criar um mundo paralelo ao mundo observado, através de um meio expressivo – no caso o texto escrito – que estabelece suas próprias condições de inteligibilidade. A linguagem escrita funciona, ao mesmo tempo, como um recurso e uma limitação (Strathern, 2006; 2014).

A simetria

Os princípios de simetria definidos por Bruno Latour em seu livro *Jamais Fomos Modernos* não são exatamente como tratados aqui (Latour, 1996) Nesta obra, Latour afirma que há dois princípios de simetria. O primeiro é aquele que explica os acertos e os erros da ciência com os mesmos pressupostos. O segundo é aquele que permite à antropologia mergulhar no coração do pensamento ocidental e estudar a ciência (Latour, 1996). Não é exatamente dessa forma que a noção de simetria vem sendo tratada aqui.

Mas vem de Latour o que se poderia dizer que estabelece um dos pressupostos mais importantes da antropologia simétrica. Ao narrar como uma fábula o primeiro encontro entre portugueses e africanos, no qual ambos têm seus deuses fetiches, Latour faz uma reflexão sobre a noção de crença (Latour, 2002). E diz que a crença não é um estado mental, mas o efeito da relação entre os povos. Em outras palavras, o ocidente, que criou a antropologia “sabe” e sabe que os outros “acreditam”. Ao tratar das afirmações de nossos informantes entramos sempre no dilema da crença, justamente ela que não deveria se apresentar numa situação como essa.

É desse pressuposto que Eduardo Viveiros de Castro cunha a noção de “levar a sério” os nossos informantes. Levar a sério não significa acreditar e nem tampouco menosprezar e duvidar usando a noção de crença (algo como “eles acreditam”). Levar a sério é pensar, segundo Viveiros de Castro (2002), que os conceitos que os outros se dão criam um mundo que é diverso do nosso. A minha reflexão só será possível quando eu conseguir estabelecer uma relação entre o meu pensamento e o pensamento do outro. Nesse caso, segundo Viveiros de Castro, os conceitos antropológicos são sempre produzidos na relação entre dois pensamentos.

No entanto, para que isso ocorra é preciso se levar menos a sério e passar a olhar para nossas verdades como aspectos de uma cosmologia. Não duvidar deles, não duvidar de nós. Pensar na constituição de dois pensamentos diversos, que produzem mundos diversos. Dois mundos possíveis, nos termos de Gabriel Tarde (2007). Talvez os novos tempos

nos sejam determinantes para uma nova antropologia.

Tomando como parâmetro os argumentos acima desenvolvidos, pretendo pontuar algumas questões relativas ao movimento inverso àquele feito pelo antropólogo. Imaginemos, por exemplo, o fenômeno da educação escolar indígena. Nesse caso, os professores e intelectuais indígenas também tem que lidar os pressupostos de dois pensamentos distintos, mas, diferentemente dos antropólogos, fazem-no à partir de seus referenciais simbólicos. Desde os anos de 1990 as políticas públicas têm incentivado a formação de professores indígenas para darem aulas nas aldeias. Depois dessa primeira formação começaram as reivindicações de formação de nível superior e no atual momento há diversos representantes indígenas fazendo pós-graduação. No começo, o exercício da escrita levava os jovens professores a procurarem seus velhos para registrar narrativas sobre a cosmologia do povo para serem registradas. Tais registros se confrontavam, seja no estilo, seja em seus fundamentos, com o pensamento linear instituído pela história ocidental. A divisão perversa entre um pensamento verdadeiro e o verdadeiro pensamento acabou por tornar tais professores intelectuais que refletem na interface entre dois mundos. Em outras palavras, de algum modo e em todas as áreas de conhecimento, estão eles também, pensando a questão da relação.

O nível superior e, agora a pós-graduação, trazem à tona o quão difícil será para estes intelectuais a reflexão em torno de universos que simbolizam de modo distinto. No entanto, poderá advir deles as novas proposições que irão renovar, mais uma vez, o pensamento antropológico. Vou fazer uma digressão ao momento em que as alternativas ao nível superior são abertas aos intelectuais indígenas. Considero os anos de 1990 um momento importante da luta indígena em algumas regiões e que produziu um importante efeito nos processos educativos. Por incrível que pareça, ainda hoje esse processo está em curso e, se sabemos que há diversos representantes indígenas em universidades, ainda há comunidades onde o professor sequer é indígena. Não vou entrar no mérito das proposições atuais relativas aos Territórios Etnoeducacionais, mas vou me focar na formação de professores conforme concebida nos anos de 1990, período em que participei ativamente dos processos. Este artigo está voltado, principalmente para o processo que antecede a produção propriamente indígena for a dos cursos de formação de professores e que ganha corpo substancial no debate atual. Justamente em razão de sua importância deverá ser tematizado em artigo a ser redigido em um futuro próximo.

Os intelectuais indígenas

A formação de professores surgiu como alternativa para estimular a busca de autonomia dos povos indígenas. Os métodos pedagógicos utilizados sempre tiveram como horizonte o que se convencionou definir como a busca de “processos próprios de aprendizagem”. Diversos artigos apontaram para a questão de considerar os professores intelectuais, que realizam um trânsito de informações entre duas culturas diferentes, selecionando e reelaborando elementos exógenos para serem inseridos em seu universo cultural (Monte,

1996; Peggion, 1997). Além disso, o surgimento dos professores instituiu uma relação de status dentro das comunidades indígenas, uma vez que, em geral, os professores recebem salários mensais e dominam códigos cada vez mais necessários à sobrevivência da comunidade (Gow, 1991; Franchetto, 1994: 417). Além disso, o domínio da escrita pode carregar consigo noções de poder e perigo (Goody, 1988; Gow, 1991; Ong, 1998).

Estas novas perspectivas, que adotam a busca da autonomia dos povos indígenas através de ação de que eles mesmos possam assumir os seus destinos surgiu nos movimentos organizados dos povos indígenas e da sociedade civil e foram incorporados pelas políticas públicas oficiais nos anos de 1990. Houve, neste sentido, um encaminhamento que se generalizou em vários projetos já realizados e em realização que pode apontar para a caracterização de um novo momento da situação de contato dos povos indígenas com a sociedade nacional. Entretanto, diferentemente das análises que tomam a perspectiva do que faz o contato aos povos indígenas, é preciso compreender e avaliar como os povos indígenas veem a questão do contato. Neste sentido, as implicações são outras e outros são os objetivos estabelecidos, ou seja, o que se espera dos índios e o que os índios esperam das políticas públicas em educação?

Em diferentes pontos do país, a formação de professores indígenas ocorreu e ainda ocorre de acordo com um modelo que foi construído historicamente. Neles, estes professores são convidados a participar de etapas de formação que variam entre semanas e meses, em geral, com disciplinas ministradas pelos referidos especialistas ou docentes com formação nas respectivas áreas do conhecimento. Além de tentar trazer discussões atuais da pedagogia (metodologia construtivista, interdisciplinaridade, etc.), os cursos enunciam “processos próprios de aprendizagem”, com uma formação “específica, diferenciada, bilíngue e intercultural”.

Muito se tem dito acerca destes processos educativos escolares das populações indígenas. Escola, espaço do ensino formal, é uma instituição eminentemente ocidental, e, pode-se dizer, presta-se a reproduzir, de alguma maneira, a nossa sociedade (Durkheim, 1967; Silva, 1993). Dadas as circunstâncias, ocorre que há a necessidade premente de que as populações indígenas dominem determinados códigos para que possam transitar em uma cultura que não é a sua. Conseqüentemente, o caminho é a inserção do ensino formal em sociedades que primam pela educação que tem como base processos de observação e onde a passagem para a vida adulta dá-se através de rituais de iniciação (Lévi-Strauss, 1986: 381-382). Desta forma, quando as populações indígenas adotam a educação escolar, não é possível pensar que haverá um domínio da escola sobre elas, mas uma contingência, que fará com que as mesmas se adaptem ao modelo escolar ou este se adapte às populações indígenas.

Felizmente, em tempos recentes, as sociedades indígenas têm conseguido transformar os processos educativos em um instrumento a serviço delas mesmas. Entretanto ainda existem muitos entraves. A normatização, através da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, entre outras, espelham um modelo, mas que, no nível local não tem sido seguido. Os professores indígenas, quando partem para a prática em suas aldeias, muitas vezes sofrem pressões de técnicos das secretarias de educação para que sigam rigorosamente modelos didáticos e pedagógicos ultrapassados. As soluções encontradas pelos professores sempre foram deveras interessantes, adotando uma perspectiva

que responde aos anseios burocráticos e, simultaneamente, produzindo com seus alunos aquilo que acreditam ser a medida certa.

O que os professores consideram a medida certa é que é a questão. Evidentemente, o modelo escolar esperado pelos povos indígenas tem variado muito, desde um discurso que adota a educação escolar como reprodução tradicional do grupo até os que veem a escola como espaço onde se deve aprender coisas que não fazem parte do universo indígena. Esta não é uma questão sem importância, pois corresponde propriamente aos projetos de futuro de cada coletivo.

Em uma ocasião foi-me narrada a seguinte história: quando um técnico municipal chegou em uma aldeia do povo Nambikwara, no interior do Estado do Mato Grosso encontrou apenas um velho. Questionou, então, a ausência, principalmente do professor e dos alunos. O velho, espirituoso, respondeu que estavam todos em viagem de caça e pesca e emendou: “- mas não se preocupe, pois eles levaram o quadro negro...”

A escrita

Um dos pontos centrais dos cursos de formação de professores é a produção de material escrito na língua nativa ou em português versando sobre o universo indígena e sua relação com o mundo não indígena. Como não poderia deixar de ser, estas produções contam com o estímulo dos especialistas e caracterizam um perfil que resulta da interação entre estes diferentes agentes.

A produção de material didático é vista como numa necessidade urgente, uma vez que é preciso que haja concretamente textos escritos para estimular o uso da língua nativa.

A maioria destes produtos, ricamente ilustrados e acabados, tornou-se referência que extrapola o próprio objetivo inicial do povo que os produziu, característica, aliás, de qualquer livro editado. Neste sentido, dada a quantidade e a especificidade, será possível, no futuro, uma análise deste material, com vistas a pensar em algumas implicações que podem resultar desta produção.

Aqui, nesta análise, um dos pontos diz respeito à consideração de que as línguas indígenas são originalmente ágrafas. Em sociedades que operam através da oralidade, há necessariamente a comunicação através de uma recepção da fala, o ouvinte. Aquele que fala sempre dirige seu discurso a um determinado público que o ouve. Os discursos baseados na oralidade constantemente trazem à baila questões inerentes à vida do povo. Não há a necessidade da construção de novas histórias, mas é primordial a administração de uma interação com a audiência (Ong, 1998: 53).

Quando pensamos nestes povos adotando a expressão escrita não podemos supor que tal fato ocorra através de uma transposição imediata, mas de um processo gradativo, que pode trazer elementos de um e outro sistema. Neste sentido, podemos considerar que o material didático é elaborado para “ouvintes/leitores” que, possivelmente, não são membros da comunidade nativa *stricto sensu*. O que quero dizer é que os primeiros materiais didáticos produzidos pelos povos indígenas resultam de uma complexa interação estabelecida nos cursos de formação de professores. Tal fato leva-nos a considerar que somente em tempos recentes começou a surgir uma produção autônoma, que contem em si um

perfil indígena e que se destina aos povos em questão.

Não pretendo com estas afirmações desmerecer a produção anterior, uma vez que também participei de cursos de formação de professores, mas considero importante discuti-la, caminhando para um refinamento cada vez maior de uma educação escolar indígena.

Poderíamos dizer que o professor indígena pretende inscrever sua cultura. Gravar no registro escrito algo que já existe no universo oral. Esta atitude, vista como uma necessidade pelos povos indígenas, deve-se ao fato de que a sociedade ocidental não aceita outro tipo de marca. Conseqüentemente, os pensamentos memoráveis, a fluência e a loquacidade podem dar lugar à concisão. Na medida em que os livros passam além dos domínios de quem os produz, começa a ocorrer a separação entre aquele que conhece daquilo que é conhecido (Ong, 1998). O discurso, originalmente ligado ao real e ao ouvinte ganha um estatuto de algo cristalizado e sua interpretação caberá exclusivamente ao leitor.

Por esperar dos povos indígenas a inscrição efetiva de sua cultura, nossa sociedade caracteriza o aporte que deve ser dado àquilo que é produzido dentro do mesmo perfil. Segundo Michel de Certeau (1994: 224-225):

“Oral” é aquilo que não contribui para o progresso; e, reciprocamente “escriturístico” aquilo que se aparta do mundo mágico das vozes e da tradição. Com tal separação se esboça uma fronteira (e uma frente) da cultura ocidental. Da mesma forma, também se poderiam ler, nos frontões da modernidade, inscrições como: “Aqui, trabalhar é escrever” ou “Aqui só se compreende aquilo que se escreve”. Esta a lei interna daquilo que se constituiu como “ocidental” .

Com base em tais considerações, é possível observar que, muitas vezes, é necessário refletir sobre nossa sociedade antes de propor modelos de educação escolar para povos culturalmente diferentes. Estaríamos nós, preparados para conhecer e entender materiais exclusivos, produtos da reflexão nativa sobre questões interculturais?

Estas produções, bem como outras, devem, necessariamente, ser elaboradas através da escrita? Estas questões são adequadas para uma reflexão acerca da alteridade, que, no caso da educação escolar indígena possui muitas faces.

Fundamental será estimular, em um futuro próximo, produtos elaborados pelos professores e seus alunos nas aldeias indígenas, sem influência direta dos cursos de formação. Deve haver autonomia suficiente para que os professores indígenas construam seus currículos e que estes sejam integralmente aceitos pelos poderes locais, apontando para uma escola indígena verdadeiramente autônoma.

Considerações finais

É sempre muito difícil considerar a complexidade em que se desenvolvem as questões acima colocadas. Associações indígenas, secretarias de educação, consultores acadêmicos, lideranças indígenas, burocracia, rituais, culturas, universidades. Entretanto, é preci-

so apostar no que se denuncia.

Apesar de toda a conjunção de perspectiva existente na produção de textos nas línguas indígenas há uma tendência a produções inovadoras. Muitas vezes as discussões são pautadas por pesquisas realizadas pelos professores, que depois discorrem sobre suas experiências no papel. O estímulo à criação de textos na língua materna, somado à vivência dos velhos que narram suas histórias a jovens pesquisadores indígenas pode levar ao surgimento de obras marcantes.

Diferentemente de nossa sociedade, que classifica os livros e os coloca em seus devidos compartimentos, a produção indígena apenas inicia a criação de uma tradição e, neste sentido, seus livros são inclassificáveis. São produzidos por professores, mas não são simplesmente didáticos. Estes professores são autores dos textos escritos, mas as narrativas são da sociedade. Os livros, embora usados nas escolas, não respondem especificamente pelas disciplinas da maneira como as entendemos. Tratam dos seres vivos, da construção de casas, de geografia, matemática e cosmologia. Muitas vezes no mesmo livro, muitas vezes no mesmo texto.

É possível notar que os professores veem a escola como a dobradiça que articula a sociedade e seu futuro. Creem ser preciso conhecer a linguagem escrita, pois através dela poderão fazer seu registro, recriando suas trocas, num novo momento cultural e econômico. A sobrevivência dos coletivos é indissociável das alternativas econômicas que elas próprias assumem. Cientes disto, professores e lideranças têm buscado definir para suas comunidades um conjunto de instrumentos que permitirá estabelecer uma nova relação com suas alteridades – no caso, nós. Resta saber se teremos condições de aceitar que outros processos de aprendizagem possam ter o mesmo estatuto que o nosso. Será um bom momento também para – sendo outros de outros – pensarmos sobre nossas práticas educativas.

O exercício da educação nos leva sempre ao confronto com a diferença. A arte está em saber tratá-la como ação criativa e não como oposição desigual. Os professores indígenas vivem seu cotidiano pautado pelo inevitável confronto cultural. Diante de um saber tradicional que lhes é próprio devem juntar um conhecimento assoberbado de si. A escola surge nesta interface e somente nela justifica-se, pois a sociedade indígena pode reproduzir-se tranquilamente sem o ensino formal.

Duas situações são bastante ilustrativas das estratégias vivenciadas nos processos educativos pelos professores indígenas. Certa vez, num curso de professores Parintintin, um povo indígena do sul do Amazonas, havia um rapaz tímido que não participava da leitura dos trabalhos na sala de aula. Apesar disso era dos mais assíduos participantes não perdendo uma única aula. Posteriormente vim a saber que ele era o professor das caçadas e que não sabia escrever. Sabendo de sua importância pelas circunstâncias daquele momento, o professor de caçadas tomava o curso de maneira muito séria e não havia, por parte de seus colegas letrados, qualquer menosprezo. Num outro curso de professores recebi um desenho de um professor Xavante, povo que vive no Brasil Central. Era uma conta de dividir ilustrada pela figura de alguns índios. A conta era: “dois divididos por um é igual a dois”. Até aí nada de mais, pensei em Paulo Freire e os valores específicos de cada proposta, flechas e índios no lugar dos tijolos dos operários.

Entretanto fiquei encantado quando me dei conta de que a conta de dividir era muito mais do que isso. Ela ilustrava diversos aspectos cosmológicos da sociedade Xavante, ilustrando hierarquias, rituais de iniciação e relações de parentesco. A leitura mínima seria “dois garotos iniciados divididos por um padrinho ritual resulta em dois garotos antes da iniciação”. Isso para mim foi uma obra de arte, a síntese absoluta.

Hoje existem representantes indígenas em muitas universidades pelo país afora e até no exterior. A metodologia da pesquisa pode permitir que não se caia no frequente equívoco do tratamento genérico de “indígenas” para a diversidade cultural existente no país. Entretanto, a premissa básica de qualquer ensino instituído por políticas públicas é quase inescapável: o ponto de partida é preexistente e tem pressupostos classificatórios diversos dos princípios indígenas. A especialização de nosso conhecimento é tida como fundamento; é, por assim dizer o princípio de onde se parte. O conhecimento indígena deve confrontar-se com essa especialização e, além disso, construir um aporte que permita uma relação equitativa. Senão acabará por estimular uma premissa perversa: um é o verdadeiro conhecimento (o tradicional, “o conhecimento dos velhos”), o outro o conhecimento verdadeiro (a ciência).

Se conseguirem apartar-se da oposição que estabelece que a escrita rompe com o mundo mágico das vozes e da tradição, os professores indígenas poderão desencadear um novo estilo narrativo compósito sem, contudo, abandonar a oralidade e seus valores mais importantes.

No entanto, há aqui uma dimensão muito mais complexa. Não farão antropologia reversa (Wagner, 2010), mas certamente vão confrontar a assimetria característica de nosso modelo de conhecimento (Viveiros de Castro, 2002a, 2002b). O que se configura na produção intelectual indígena provavelmente é algo novo, algo que ainda não tem nome.

Referências

AZZAN Jr. Celso. 1993. *Antropologia e Interpretação: Explicação e compreensão nas antropologias de Lévi-Strauss e Geertz*. Campinas: Editora da Unicamp.

CERTEAU, Michel de. 1994. *A invenção do cotidiano: Artes de Fazer*. Petrópolis: Vozes.

CLIFFORD, JAMES. 1998. Sobre a autoridade etnográfica. *A experiência etnográfica*. Rio de Janeiro: Ed.UFRJ.

DURKHEIM, Emile. [1922] 1967. *Educação e Sociologia*. São Paulo, Edições Melhoramentos.

EM ABERTO / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília, v. 20, n. 76, fevereiro de 2003.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. 1998. *Madikauku: Os dez dedos das mãos*. Brasília: MEC/SEF.

FRANCHETTO, Bruna. 1994. *O papel da Educação Escolar no processo de domesticação das línguas indígenas pela escrita*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Vol. 75, nº 179/180/181. Brasília, janeiro-dezembro. Pp: 409-421.

GEERTZ, Clifford, 2001. *A situação atual. Nova luz sobre a antropologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor.

GEERTZ, Clifford. 1997. Do ponto de vista dos nativos: a natureza do entendimento antropológico. *O saber local. Novos ensaios em Antropologia Interpretativa*. Petrópolis: Vozes.

GEERTZ, Clifford. 2002. *Obras e Vidas. O antropólogo como autor*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ.

GEERTZ, Clifford. 1978. *Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

GOODY, Jack. 1988. *Domesticação do pensamento selvagem*. Lisboa: Editorial Presença.

GOW, Peter. 1991. *Of Mixed Blood: Kinship and history in Peruvian Amazonia*. Oxford: Clarendon Press.

KAHN, Marina & FRANCHETTO, Bruna. 1994. *Educação indígena no Brasil: conquistas e desafios*. In: Em Aberto. Tema: Educação Escolar Indígena. Brasília: MEC/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, ano 14, nº 63.

LATOURETTE, Bruno. 2002. *Reflexão sobre o culto moderno dos deuses fe(i)tiches*. Bauru, SP: EDUSC.

LÉVI-STRAUSS, Claude. 1986. *Palavras retardatárias sobre a criança criadora. O olhar distanciado*. Lisboa: Edições 70.

MALINOWSKI, Bronislaw. 1976. *Os Argonautas do pacífico ocidental*. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Editora Abril.

MALINOWSKI, Bronislaw. 1997. *Um diário no sentido estrito do termo*. Rio de Janeiro: Editora Record.

- MEC/SEF. 1998. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília: MEC/SEF.
- MONSERRAT, Ruth. 1989. *Conjuntura Atual da Educação Indígena*. In: Loretta Emiri & Ruth Monserrat (org.) *A conquista da Escrita - Encontros de Educação Indígena*. OPAN. São Paulo: Iluminuras.
- MONTE, Nietta Lindenberg. *Escolas da Floresta*. 1996. *Entre o passado oral e o presente letrado*. Rio de Janeiro: Multiletra.
- OLIVEIRA, Gilvan Müller. 1998. *O que quer a lingüística e o que se quer da lingüística na pedagogia da diferença? A delicada questão da assessoria ao movimento indígena*. In: Ameríndia: tecendo os caminhos da Educação Escolar. Secretaria de Estado da Educação/ Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso. Cuiabá: RGA Editora.
- ONG, Walter J. 1998. *Oralidade e Cultura Escrita*. Campinas, SP: Papirus.
- PEGGION, Edmundo A. 1997. *Notas sobre o papel do professor na Educação Escolar Indígena*. In: Secretaria de Estado de Educação/Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso - CEI/MT. *Urucum Jenipapo e Giz: a educação escolar indígena em debate*. Cuiabá: Entrelinhas.
- RICARDO, Carlos Alberto (Editor). 2000. *Povos Indígenas no Brasil 1996-2000*. São Paulo: Instituto Socioambiental.
- SEEGER, Anthony; MATTA, Roberto da; VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. 1979. *A construção da pessoa nas sociedades indígenas brasileiras*. In: Boletim do Museu Nacional. Antropologia n. 32, Rio de Janeiro, Maio.
- SILVA, Márcio. 1994. *A conquista da escola: educação escolar e movimento de professores indígenas no Brasil*. In: Em Aberto. Tema: Educação Escolar Indígena. Brasília, MEC/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, ano 14, nº 63.
- STRATHERN, Marilyn. 2006. *O gênero da dádiva. Problemas com mulheres e problemas com a sociedade na Melanésia*. Campinas: Editora Unicamp.
- STRATHERN, Marilyn. 2014. *O efeito etnográfico e outros ensaios*. São Paulo: Cosac Naify.
- TARDE, Gabriel. 2007. *A variação universal*. In: *Monadologia e Sociologia*. SP: Cosac Naify.
- VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. 2002a. *O Nativo Relativo*. Mana, vol. 08, no. 01. RJ. Abril.
- VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. 2002b. *A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia*. São Paulo: Cosac Naify.
- WAGNER, Roy. 2010. *A invenção da cultura*. São Paulo: Cosac & Naify.

Recebido em 01 nov. 2017

Aceito em 11 jan. 2018