

Formas de identificação e autorrepresentação na escrita de professores indígenas*

Ways of identification and self-representation in the writing of indigenous teachers

Igor Scaramuzzi**

Resumo: Nas últimas décadas, os cursos de formação de professores indígenas, conhecidos mais comumente como “Magistério Indígena”, desenvolvidos no âmbito das experiências de ensino formal que seguem os preceitos do modelo “específico e diferenciado”, tornaram-se importantes espaços de produção discursiva nas quais professores indígenas estão recriando através da escrita, especialmente na elaboração de material didático, as formas de identificação e autorrepresentação dos coletivos dos quais fazem parte. O presente artigo possui o objetivo de descrever e analisar em dez materiais didáticos que tratam da História Indígena, elaborados em cinco experiências de escolarização distintas, as categorias selecionadas para a autorrepresentação de coletivos indígenas, assim como as formas que essas categorias influenciam na produção e sistematização dos conhecimentos e narrativas presentes nos materiais didáticos.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena; Etnicidade; Narrativas.

Abstract: In recent decades, experiences in formal education among indigenous populations, following the precepts of “specific” and “differentiated” models of education, have progressively become important realms of discursive production, in which many indigenous teachers are re-creating, by means of writing, especially in educational books, their forms of identification and self-representation. This article aims to describe and analyze, ten examples of teaching material concerning indigenous history, produced in five different educational experiences, categories selected for self-representation of indigenous collectivities and how these categories influence the production and systematization of knowledge and narratives presented in such books.

Key words: Indigenous School Education; Ethnicity; Narratives.

* O presente artigo é uma versão de um capítulo sobre o mesmo tema e com o mesmo corpus documental de minha dissertação de mestrado, Scaramuzzi (2008).

** Mestre em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo e doutorando em Antropologia social pela Universidade de Campinas. E-mail: igorabs@hotmail.com

Nas experiências de escolarização desenvolvidas de acordo com o modelo específico e diferenciado¹, que tem como principal objetivo a valorização e fortalecimento dos regimes culturais indígenas, tem-se buscado abordar no espaço escolar, por meio da escrita em língua portuguesa e línguas indígenas, conhecimentos indígenas produzidos em espaços e contextos não-escolares, caracterizados e enunciados muitas vezes pelos coletivos indígenas e parceiros envolvidos nessas experiências de escolarização² como “tradicionalistas”. A elaboração de materiais didáticos no âmbito dos cursos de formação de professores indígenas, mais conhecidos como “Magistério Indígena”, tem sido um dos principais instrumentos utilizados nessas experiências de escolarização para a sistematização desses conhecimentos pelo viés da escrita em línguas indígenas e língua portuguesa.

Um dos tipos de materiais didáticos mais produzidos, que constitui o objeto de reflexão deste artigo, são os que possuem como proposta principal a sistematização de reflexões e experiências históricas de coletivos indígenas, especialmente aquelas que envolvem o contato e relação com os não-índios.

Tendo como contextos chave os processos de escolarização e letramento que seguem os preceitos do modelo “específico e diferenciado” em andamento em várias experiências de ensino formal desenvolvidas entre populações indígenas no país, o presente artigo possui dois objetivos. O primeiro é descrever as formas de identificação e autorrepresentação presentes em materiais didáticos escritos por professores indígenas que tratam de reflexões e experiências históricas dos coletivos dos quais fazem parte, elaborados nas experiências de escolarização do modelo “específico e diferenciado”. O segundo objetivo é analisar de que formas as categorias selecionadas e utilizadas para a identificação e autorrepresentação de coletivos indígenas influenciam na produção e sistematização das narrativas e dos conhecimentos presentes nos materiais.

¹ O modelo de escolarização específico e diferenciado tem como principal diferencial em relação a outros modelos de escolarização implantados para populações indígenas anteriormente no Brasil, o desenvolvimento de propostas político-pedagógicas que procuram levar em conta os anseios e necessidades de cada grupo indígena em relação à escola e que, ao mesmo tempo, possam auxiliar no fortalecimento das línguas, conhecimentos e processos próprios de ensino-aprendizagem de cada grupo indígena. Esse modelo começou a ser concebido nos anos 80 por organizações não-governamentais com a proposta de elaborar e implantar projetos de ensino formal alternativos à política pública estatal. Esse modelo passou a ser implantado como política pública pelo governo federal nos anos noventa e atualmente é o modelo de escolarização recomendado para populações indígenas em todo o Brasil. Para histórico da implantação do modelo no Brasil ver Grupioni (2009).

² De forma geral, os parceiros são os idealizadores e elaboradores dos cursos de formação de professores indígenas e os responsáveis pela implantação das escolas. Na maioria das vezes, constituem-se de organizações não-governamentais, universidades, setores da igreja católica e protestante e, atualmente, governos federal, estaduais e municipais também.

Pretende-se incorporar à análise todo o conteúdo desses materiais, o que inclui os prefácios escritos pelos organizadores não-índios e os relatos escritos pelos professores indígenas.

Foram selecionados como referência para a análise proposta dez materiais didáticos, elaborados no âmbito de cinco experiências de escolarização distintas, realizadas seguindo o modelo específico e diferenciado, por cinco programas ou projetos de educação escolar indígena, a saber: Programa de Educação “Uma experiência de autoria” da Comissão Pró-Índio do Acre CPI / Acre-AC; “Programa de Implantação de Escolas Indígenas em Minas Gerais” Secretaria de Educação de Minas Gerais-MG; “Programa de Educação para os Povos Indígenas do Parque Indígena do Xingu” - Instituto Socioambiental-MT; “Projeto Pirayawara” - SEDUC- Secretaria de Estado de Educação do Amazonas-AM; “Programa de Formação Continuada de Educadores Índios Tupinikim e Guarani/ES” Secretaria da Educação-ES.

Os materiais didáticos selecionados, além da proposta de escrita e sistematização de reflexões e experiências históricas, possuem em comum o fato de terem sido todos elaborados em cursos de formação de professores indígenas que seguem o modelo específico e diferenciado e de possuírem a língua portuguesa como uma de suas línguas. Somente dois materiais do *corpus* analisado são bilíngues (língua indígena e língua portuguesa) e o restante (oito) foi escrito somente em língua portuguesa.

Para realizar essa discussão, parto do pressuposto de que, no cenário da educação indígena específica e diferenciada, que abarca nos dias de hoje tanto a formação de professores em nível médio quanto em nível superior, a produção escrita, principalmente a elaborada em língua portuguesa, a respeito de conhecimentos que pertencem a contextos não-escolares, é um espaço importante de criação e difusão de discursos políticos/identitários no qual ocorre, por um lado, a construção, seleção e revisão das categorias de autorrepresentação e, por outro, a busca de formas eficazes politicamente de enunciar e traduzir as diferenças culturais em relação aos não-índios e outros coletivos indígenas.

Decerto, é importante ressaltar que a escola e a escrita são somente uma das faces de um contexto muito amplo e heterogêneo em que ocorrem novas construções identitárias e enunciação das diferenças culturais em contextos indígenas. Os processos de construção e/ou revisão identitárias, decorrentes da participação e do esforço de grupos indígenas e parceiros não-índios em estabelecer e ampliar redes de negociação, estão acontecendo em várias outras instâncias e estão relacionados a vários fenômenos importantes, a saber: os processos de lutas por território; a criação e a atuação política através das organizações indígenas; a patrimonialização dos conhecimentos tradicionais, entre outros. Esses processos, dada a multiplicidade de situações, ainda carecem de estudos e sistematizações.

A escrita como discurso político

O modelo de escolarização específico e diferenciado, além de influenciar diretamente as novas configurações identitárias, tem sido implantado e organizado dialogando com tais configurações nos mais variados contextos. Por um lado, atualmente, a política pública idealizada pelo estado brasileiro para esse tipo de ensino formal foi elaborada tendo como referência as formas de identificação e autorrepresentação de grupos indígenas. Por outro lado, a política pública de educação escolar indígena, assim como outras implantadas pelo estado brasileiro, está influenciando de forma decisiva a configuração de novas formas de identificação e autorrepresentação indígenas.

Essas formas de identificação e autorrepresentação são enunciadas em contextos específicos, em diversos espaços em que ocorrem diálogos com os não-índios, constituindo, em vários casos, modalidades discursivas também específicas. A composição desse cenário tem como uma de suas características a apropriação, por parte dos grupos indígenas, de diversas categorias de classificação utilizadas pelos não-índios, presentes nos diversos discursos elaborados por estes, tanto sobre a temática da “indianidade”, como em casos em que a temática indígena é associada como, por exemplo, aos discursos ambientalistas. A composição desse cenário envolve também a apropriação indígena de instituições tradicionalmente pertencentes à sociedade nacional, como a escola, e de novos instrumentos de comunicação, como o caso da escrita, com o objetivo de divulgar os mais variados projetos políticos e culturais.

As construções de novas formas de autorrepresentação têm como principal característica a junção de saberes cosmológicos às várias categorizações e conjuntos de representações dos não-índios acerca da indianidade, com o intuito de tornar esse discurso inteligível ao “outro” e bem sucedido politicamente para si (Albert, 2002, p. 14). Essa junção ocorre através de um duplo processo. Por um lado, ocorre a tradução das retóricas indigenistas pertencentes aos interlocutores em questão, tendo como referência regimes culturais próprios e, por outro lado, tem-se uma seleção e objetivação do próprio regime cultural que passa a ser enunciado como “cultura” (idem).

O resultado disso é a permanente revisão e a criação de formas de representação que os grupos indígenas fazem de si mesmos, de seus modos de vida e de suas diferenças em relação à vida dos não-índios. Nessas configurações identitárias, grupos indígenas permanentemente reinterpretem uma ampla gama de representações de várias procedências e heterogêneas entre si.

No caso dos materiais didáticos abordados neste artigo, com a escrita de vários tipos de narrativas e atribuição dessas narrativas a coletivos específicos, vários grupos indígenas, através da seleção e objetivação de traços culturais, conhecimentos e experiências históricas, reivindicam fazer parte

de um mesmo passado e integrar uma mesma unidade política e sociológica. O que ocorre na maior parte das narrativas que compõem os materiais é a construção por meio da escrita de uma continuidade sociológica do passado para o presente com o intuito de legitimar unidades políticas. Tais unidades políticas e sociológicas são elaboradas tendo como referência, tanto coletivos de maior abrangência (como “índios”), como também coletivos menos abrangentes (como um grupo étnico, grupos familiares e aldeias), englobando grupos e pessoas que, em outros contextos de enunciação, se declaram diferenciados entre si, como ilustra o fragmento abaixo:

Os índios do Acre

A região onde está situado o Estado do Acre, já estava ocupada muito antes da chegada dos colonizadores, por índios pertencentes a diversos grupos. Estima-se que antes do contato com o branco existiam 50 povos indígenas. Atualmente verifica-se a presença de apenas 12 povos conhecidos oficialmente e em contato com a sociedade “branca”, pertencentes às famílias linguísticas Aruak, Pano e Arawá. (Kaxinawá, J. P. M. *et.al*, [s.d.], p. 63).

As construções de narrativas tendo como referência a seleção de elementos culturais e o objetivo da construção de um passado comum são um dos aspectos chave para o entendimento das configurações identitárias que ocorrem não somente no caso das populações indígenas, mas em vários contextos no mundo contemporâneo. Daí a relevância das narrativas escritas nos materiais didáticos, pois estes são veículos pelos quais alguns grupos indígenas estão explorando novas formas de comunicação para reivindicações e para a realização dos mais variados projetos políticos, como ilustra o fragmento abaixo, escrito por professores indígenas do estado do Espírito Santo:

Queremos que nossos filhos e netos, assim como a sociedade não índia conheça um pouco da grande luta vivida em cada aldeia durante o período da segunda auto-demarcação. Nosso relato tenta mostrar um pouco cada momento de nossa alegria, de nossa tristeza, de nossas dificuldades durante os dias de trabalho, isto sem falar nas humilhações pelas quais passamos. Queremos que todos saibam que o objetivo maior de nossa união, povos Tupinikim e Guarani, é a recuperação de nossas terras. (Educadores Tupinikim e Guarani; Mugrabi, 2001, p. 15).

Descrição e análise das categorias usadas para autorrepresentação de grupos indígenas nos materiais didáticos

Nas mais variadas experiências de escolarização e nos processos de construção de narrativas escritas em português, parceiros de órgãos

governamentais e não-governamentais e professores indígenas têm se apropriado, para se referir a coletivos indígenas presentes nessas narrativas, de categorias utilizadas pela retórica indigenista do estado brasileiro para classificar e diferenciar tais populações.

Em todos os materiais didáticos analisados, a categoria mais utilizada para autorrepresentação e diferenciação de populações indígenas nas construções das narrativas, corresponde ao que a literatura antropológica denomina “grupo étnico”, ou “etnia”. Na maioria dos casos, as denominações dessas unidades correspondem aos “identificadores tribais” reconhecíveis ou utilizados pelos não-índios (Gallois, 2000) Os etnônimos são em todos os materiais analisados utilizados de forma predominante para diferenciar as formas de contar o tempo, as histórias de criação, as diferenças linguísticas, as formas de organização social e as experiências históricas, como evidencia o trecho abaixo:

De um povo para outro

A história e a cultura, de um povo para outro apresenta diferenças e semelhanças. A cultura dos Jaminawá é muito diferente da nossa. É por isso que a nossa história é diferente da história deles. Eles têm a história de quando a mulher se pintava com urucum e o nosso povo não tem. Então a história de cada povo é diferente.

Cada povo tem sua cultura como os Kaxinawá. Eles não usam kusma e nós usamos e, nisso, já somos parecidos com os parentes Ashaninka que também usam kusma. Então a história também pode ser semelhante. (Kaxinawá, J. P. M. *et.al*, [s.d.], p. 18).

De forma geral, nos materiais didáticos analisados, as identidades indígenas baseadas nos critérios da etnicidade podem ser vislumbradas e embasam de certa maneira a composição de dois tipos de relato. Os que são chamados de “histórias de antigamente”, “história dos antigos”, ou “história das origens”, que, na tradição escrita ocidental, poderíamos classificar como “míticas”, e os que são denominados em parte das produções, “histórias de hoje”, que, de acordo com a mesma referência, poderíamos classificar como de “históricas”. Nos dois tipos de relato, que aparecem na maior parte dos casos distribuídos em partes separadas na organização desses materiais, o coletivo étnico é usado como referência para evidenciar o compartilhamento ou não de conhecimentos como, por exemplo, os enredos e personagens da mitologia:

“A origem do Fogo para o povo Kuikuro”

Antigamente kanasü ficou pensando como poderia conseguir o fogo, porque sua família estava morrendo. As onças estavam comendo seu

pessoal no escuro. Por isso ele pensou e resolveu fazer um veado de mentira, bem grande. O veado de mentira ficou pronto, ficou igual a um veado morto de verdade, aí ele deixou no campo durante cinco dias.

Kanasü se escondeu na unha do veado e a mosca foi avisar o chefe dos urubus, que é um pássaro de duas cabeças e o dono do fogo, que tinha um veado morto para eles virem comer a carne [...]

O dono do fogo mandou o filho ir buscar o fogo lá no céu. O filho dele chegou com o fogo, mas deixou o fogo do outro lado do rio. Kanasü mandou uma cobra atravessar o rio e trazer o fogo. A cobra foi e trouxe o fogo. Kanasü ficou alegre e acendeu o fogo [...]

Kanasü acendeu o fogo e ficou sendo o dono do fogo aqui na terra. Assim é a história de como apareceu o fogo para os índios de antigamente. (Professores do Parque Indígena do Xingu; Troncarelli, 1999, p. 80).

Outra maneira de construção de uma unidade política e sociológica através do coletivo étnico é a referência a elementos dos modos de vida (jeito de morar, de se alimentar, de casar, de curar doenças) que são compartilhados pelos que integram tal coletivo:

Remédio do mato

Existe um remédio do mato que os antepassados antigamente bebiam para tratar uma doença. Hoje em dia os Maxacali ainda tomam para se curar. Os Maxacali têm remédio do mato para dor de cabeça. Os parentes o tiram, cortam e o esfregam na testa. Assim sara a cabeça. O nome do remédio maxacali para dor de cabeça e kutahak e kutagöy. Pega-se no pé, mas só se tira a folha. (Professores Maxacali, 1998, p. 55).

Embora haja a predominância do uso do denominador étnico como forma de identificação e autorrepresentação, em algumas narrativas, a categoria “índio” é utilizada concomitantemente a outras categorias e é geralmente associada a unidades administrativas do estado nacional (Terra Indígena, Estado da Federação, etc), para construir e se referir a coletivos mais abrangentes e para construir uma unidade política dentro da diversidade étnica:

Nós povos indígenas do Acre, com muita luta e dificuldade, estamos tentando mostrar quem somos. Já faz mais de 500 anos da invasão das terras que nossos parentes habitavam, na costa da terra que é hoje o Brasil. No Acre, há 25 anos os índios estão lutando para recuperar seu patrimônio territorial como os primeiros habitantes desta floresta. (Kaxinawá, J. P. M. *et.al*, [s.d.], p. 132).

No conjunto dos materiais didáticos analisados, encontram-se outras duas categorias que são o “grupo familiar” (família extensa) e “aldeia”, usadas para designar coletivos de menor abrangência que as categorias anteriores:

Por que aldeia Vila Batista?

Por que as famílias que moram na aldeia são todas da família Batista.

Foi no ano de 1980 que a família Batista Sateré-Mawé, pertencente a mesma etnia do rio Andirá, chegou na terra indígena pertencente ao povo Munduruku. (Menezes; Batista, L.; Batista, R.; Palmeira, 2002, p. 16).

As histórias apresentadas neste livro estão agrupadas por Aldeia e foram coletadas por nós educadores Tupinikim e Guarani nas aldeias Boa Esperança, Caieiras Velha, Comboios, Irajá e Pau Brasil. (Educadores Tupinikim e Guarani; Mugarabi, 2005, p. 22).

Da mesma forma que a categoria “índio”, nos materiais didáticos em que as categorias “aldeia” e “grupo familiar” são utilizadas para a referência a coletivos, estes aparecem invariavelmente vinculadas aos coletivos étnicos como se pode notar nos fragmentos citados acima.

Diante da descrição das categorias que designam os coletivos nas produções analisadas, pode-se notar que essas experiências de escolarização do modelo “específico e diferenciado” se configuram, conforme Menezes de Souza (s.d.), como um espaço em que categoria “índio”, mesmo que usada ainda em alguns casos em seu sentido genérico, está se fragmentando ou se dessencializando. Esta fragmentação está contribuindo para a configuração de novas identidades indígenas em nível local, que se colocam como unidades políticas e sociológicas em contextos e espaços específicos, como, por exemplo, nas produções escritas analisadas.

Esses materiais demonstram que os processos de constituição e revisão de identidades indígenas configuram um quadro complexo, “no qual as delimitações étnicas, territoriais e culturais apresentam configurações variáveis e em permanente reformulação” (Gallois, 2000, p. 2), e acabam sendo construídas em diferentes contextos “identidades políticas desiguais, não uniformes, múltiplas e potencialmente antagônicas” (Bhabha, 1996, p. 35).

Embora outras categorias sejam usadas na construção e referência de coletivos, pode-se dizer que a identificação de base étnica é a forma mais importante de autorrepresentação adotada pelos grupos indígenas nos materiais selecionados.

Os processos de apropriação por parte dos povos indígenas dos critérios de classificação correspondentes à categoria “grupo étnico” ou “etnia” são denominados, na literatura antropológica, etnogenese. Segundo Bartolomé (2006), “tem-se chamado de etnogenese o desenvolvimento de novas configurações sociais, de base étnica, que incluem diversos grupos participantes de uma mesma tradição cultural” (2006, p. 39).

No que diz respeito aos grupos indígenas no Brasil, a crescente enunciação das denominações étnicas para a autorrepresentação política, especialmente diante dos não-índios, está relacionada aos processos que envolvem a luta

por território e as consequentes experiências de territorialização que diversas populações indígenas vivenciaram ou estão vivenciando, como demonstraram Oliveira Filho (1998) e Gallois (2000). No caso do Brasil, as experiências de territorialização foram um dos principais fatores que desencadearam o surgimento de outros espaços de enunciação em que aparecem esses coletivos, como, por exemplo, nas lutas por escola, saúde, obras de infra-estrutura, entre outros, conforme explica Gallois (2000, p. 8),

Os 'Xikrin' no rio Bacajá, os 'Wajãpi' na bacia do Amapari, os 'Tiriyó' do Parque do Tumucumaque etc não se constituem como a continuidade de sociedades ou culturas que se mantêm ou se reproduzem desde o passado imemorial. Ao contrário, nesses casos como em inúmeros outros, essas unidades étnicas foram ou estão sendo construídas há poucas décadas, no decorrer do processo de encapsulamento dos grupos formadores dessas etnias em áreas que passam a ser reconhecidas pelos estados como 'Áreas Indígenas' ou 'Zonas Tribais'.

Embora seja algo já bastante discutido em estudos de Etnologia Ameríndia, é preciso ressaltar que esses processos emergentes de construção identitárias dos grupos indígenas não são construções oportunistas e meramente contextuais, mas também refletem lógicas compartilhadas por esses grupos quanto ao manejo de formas de classificação e de categorias de identidade e alteridade. Portanto estão embasados em saberes cosmológicos compartilhados por esses grupos como demonstram Turner (1993), Gallois (2007) e Albert (2002).

Essa constatação também fica evidente nos materiais didáticos. Nas produções analisadas, quando ocorre a construção de unidades sociais através do uso de categorias das formas de conhecimento dos não-índios, elementos como organização social, repertórios míticos, histórias e eventos históricos selecionados para a construção das unidades políticas e sociais são, de alguma maneira, compartilhados pelos grupos que compõem os coletivos que as narrativas retratam. Portanto, nas produções escritas, como em outros processos de construção identitárias, os critérios de inclusão ou exclusão de pessoas dentro de um coletivo envolvem um compartilhamento de sistemas semelhantes de classificação, como demonstra Erikson (2002) entre os Matis; de repertórios míticos, como por exemplo, as histórias de criação e origem do mundo presentes nas mitologias, como exemplifica Gallois (2007), para o caso do Wajãpi do Amapá; e também de experiências históricas semelhantes como demonstram os trabalhos de Fausto (2001) entre os Parakanã, e Vilaça (2006) entre os Wari`. No entanto, como será discutido adiante, o compartilhamento desses elementos que legitimam o uso das categorias selecionadas nos materiais didáticos não pode ser tratado de forma essencialista. Nos contextos não-escolares de produção e transmissão de conhecimento, os modos de utilizar as categorias que compõem os sistemas de classificação se definem de acordo com os contextos de

enunciação e com as experiências ocorridas em âmbitos locais (famílias, grupos e facções) e também nas experiências subjetivas (Gallois, 2007). O mesmo vale para a enunciação de narrativas orais, em que as formulações das versões são definidas pelos mesmos pressupostos citados acima.

Cabe agora definir quais são as características gerais desses processos de etnogênese e, por consequência, alguns elementos comuns que emergem quando discursos referentes a esses processos são enunciados, como no caso dos materiais didáticos analisados.

Os processos de etnogênese que estão ocorrendo entre grupos indígenas, possuem alguns aspectos em comum com fenômenos de mesma natureza protagonizados por outros grupos sociais em várias partes do mundo. O principal deles é que as identidades étnicas, “são construídas de forma situacional e contrastiva, ou seja, que ela constitui resposta política articulada com outras identidades em jogo, com as quais forma um sistema. É uma estratégia de diferenças” (Carneiro da Cunha, 1985, p. 206). Outro aspecto em comum que se pode ressaltar é que a construção da identidade étnica ocorre pela tomada de consciência das diferenças, e não pelas diferenças em si mesmas (Carneiro da Cunha, 1985).

Algo que ocorre de específico nessa forma de identificação, e que ficou evidente na análise dos materiais didáticos, é a afirmação de uma origem histórica comum e a escolha de sinais tangíveis advindos da “cultura” para a caracterização de uma unidade política e sociológica. A escolha e objetivação desses “traços culturais” de diferenciação dependem da interação com os interlocutores envolvidos, já que sua seleção depende do jogo entre representações, na maioria dos casos, antagônicas e heterogêneas entre si, envolvidas no campo negociação. Nesses processos de produção cultural, ou “culturalismos” nos termos de Sahlins (1997), em que ocorrem processos de diferenciação e identificação de forma consciente pelos agentes, ocorre o uso de signos e símbolos que são extraídos de seu contexto de uso para um novo contexto, onde adquirem novas significações. Entretanto, nesse novo contexto, tais símbolos são tratados nas retóricas discursivas como tendo o mesmo significado do anterior, como explica Carneiro da Cunha (1986, p. 102),

A construção da identidade étnica extrai assim, da chamada tradição, elementos culturais que, sob a aparência de serem idênticos a si mesmos, ocultam o fato essencial de que fora do todo em que foram criados, seu sentido se alterou. Em outras palavras, a etnicidade faz da tradição ideologia ao fazer passar o outro pelo mesmo; e faz da tradição um mito na medida em que os elementos culturais que se tornaram “outros”, pelo rearranjo e simplificação a que foram submetidos, precisamente para se tornarem diacríticos, se encontram por isso mesmo carregados de sentido. Extraídos de seu contexto original, eles adquirem significações que transbordam das primitivas.

No caso dos processos de elaboração dos relatos contidos nos materiais didáticos, impera uma lógica semelhante ao processo descrito acima por Carneiro da Cunha. Nas produções escritas analisadas, os elementos culturais, as reflexões e experiências históricas selecionadas para a construção dessas narrativas são reorganizadas fazendo-se seleção e uso de outros termos e categorias originárias dos regimes de conhecimento da tradição escrita ocidental, como “mito”, “história”, “índios”, “grupo étnico” etc. Ou seja, os conteúdos dos relatos que, no âmbito da tradição oral, estavam integrados a formas de conhecimento específicas são rearranjados com o uso de categorias de outro regime de conhecimento e enunciados nos materiais didáticos como se fossem *os mesmos* ou sem uma contextualização adequada.

O uso do coletivo étnico como a principal categoria para a elaboração discursiva de unidades políticas e sociológicas nos materiais analisados, levanta algumas questões importantes que merecem serem ressaltadas.

A principal está diretamente relacionada ao problema da relação entre oralidade e escrita. Ao cristalizar tal categoria na escrita, seu uso deixa de ser em contextos específicos, como quando são enunciadas oralmente. Com efeito, como na maior parte dos materiais didáticos não há uma explicação sobre o caráter contextual do uso dessas denominações no âmbito da oralidade, tem-se a impressão, na leitura das produções, de que as unidades políticas e sociológicas, construídas pelo viés da etnicidade, sempre existiram como forma de organização social e que sempre foram as mais significativas formas de identificação usadas pelos grupos indígenas.

Adotando o coletivo étnico como principal forma de identificação, as produções escritas analisadas deixam de evidenciar aspectos marcantes da historicidade e da dinâmica das configurações identitárias das populações ameríndias como, por exemplo, a diferente relevância, em comparação às sociedades ocidentais de tradição escrita, do passado para a elaboração de formas de identidade e alteridade. Tal diferença entre estes regimes de historicidade pode ser vislumbrada, por exemplo, nas relações entre os vivos e os antepassados.

Como evidenciam vários estudos de Etnologia, entre eles Carneiro da Cunha (1978), Taylor (1993), Viveiros de Castro (2002), muitos povos indígenas, especialmente os amazônicos, possuem uma relação de descontinuidade e uma diferença ontológica radical com os antepassados. Os mortos, devido a esta diferença ontológica, convertem-se em alteridade, ou seja, não fazem parte da mesma unidade sociológica dos que estão vivos. Essa descontinuidade impede uma identificação e uma relação de continuidade entre o presente, em que se inserem os vivos, com o passado vivenciado pelos mortos, que passam, a constituir uma unidade sociológica distinta e distante (Taylor, 1994, p. 99). Essa relação difere dos pressupostos encontrados nas filosofias da história

das sociedades ocidentais em que a relação linear e de continuidade entre passado e presente e entre os vivos e antepassados são fundamentais para a configuração de unidades políticas e sociológicas. Consequentemente, difere das formas de identificação de base étnica que também tem no estabelecimento de uma história compartilhada entre os membros do grupo com seus antepassados (através da seleção de eventos e experiências históricas vivenciadas pelos antepassados que passam a integrar a história do grupo no presente), um de seus mecanismos mais importantes para a legitimação de projetos de autonomia política e lutas territoriais.

O que pode acabar sendo canonizado com a produção de uma historiografia indígena que tem os critérios da etnicidade como principal referência é a representação de uma paisagem indígena composta de grupos sociais que apresentam, sob o estigma da identidade étnica, formas de organização social homogêneas entre si, que vivem de forma fechada, estática e atemporal, sem mudanças nem heterogeneidades nas configurações políticas e sociais. Adotando os coletivos étnicos como principal forma de representação, não é possível traduzir as variadas formas de organização política e social dessas populações a qual dava base nos períodos pré-colonização à configuração de amplas redes de relações, nas quais as formas de identificação de base étnica não tinham o mesmo sentido que atualmente, como demonstram Taylor (1994) e Gallois (2005). Nessa paisagem pré-colonização, especialmente na Amazônia, a etnicidade não era o único critério para a configuração de grupos e de territorialidades entre as populações indígenas (Seeger; Viveiros de Castro, 1979 *apud* Gallois, 2000). As configurações de grupos sociais e territorialidades estavam também relacionadas às redes de relações estabelecidas de forma independente pelas facções, grupos locais e famílias extensas de populações indígenas cultural e linguisticamente diversas.

A formação de grupos sociais de base étnica entre as populações indígenas atualmente, além de ser fruto dos embates políticos destas populações com os estados nacionais, também tem como causa o “encapsulamento social” (Oliveira Filho, 1998), provocado pelos inúmeros processos de territorialização impostos a esses grupos pelos estados nacionais. Esses processos acabaram, em muitos casos, por inserir em um território com fronteiras definidas grupos sociais que não tinham necessariamente entre si relações de base étnica. A configuração de territórios indígenas através de critérios pautados na etnicidade acabou criando também uma paisagem indígena norteada por fronteiras étnicas que não existiam antes da colonização. Portanto, ao se cristalizar nos relatos históricos presentes nos materiais didáticos as formas de identificação de base étnica, vê-se a produção de representações que não dão conta de refletir as características particulares das historicidades desses grupos, tampouco a dimensão dos impactos e das transformações sociais e políticas sofridas por essas populações nos processos de colonização.

A última questão que levanto diz respeito à relação entre a adoção dos coletivos étnicos como forma de autorrepresentação, com autoria, propriedade e gestão do conhecimento.

Para os estudiosos de tradição oral especialmente em contextos indígenas, a discussão a respeito de autoria e propriedade intelectual é das mais caras. No entanto é consenso que o conceito de autoria que associa de forma intrínseca o ato de criação com o controle dos direitos de uso do conhecimento, predominante nas sociedades de tradição escrita ocidentais, não se aplica aos regimes de conhecimento de grupos indígenas das Terras Baixas Sul-Americanas. Para os casos dos grupos indígenas das Terras Baixas, os estudos de etnologia apontam para concepções e pressupostos de produção e transmissão de conhecimentos que relacionam de maneiras diferentes, em comparação às sociedades ocidentais de tradição escrita, criação e direitos de uso do conhecimento.

Como afirmam Gallois (2009), entre outros autores, em muitos grupos ameríndios, especialmente os amazônicos, muitos conhecimentos têm sua origem e concepção atribuídas à alteridade, seja ela humana, seja não-humana. Nos dizeres indígenas, trazidos por estudos etnográficos das Terras Baixas Sul Americanas como o de Souza (2006), muitos desses conhecimentos, sejam eles sobre pinturas corporais, cantos, nomes, festas, rituais não são criações próprias, mas foram adquiridos de diferentes formas do “exterior” por meio de extensas redes de relações que envolvem diversos sujeitos e coletivos humanos e não-humanos.

No entanto, frente aos contextos de relações entre índios e não-índios em que ocorre a produção de objetos culturais que envolvem conhecimentos tradicionais (como o caso dos materiais didáticos aqui analisados), os regimes de conhecimento indígenas passam inevitavelmente a interagir com as lógicas ocidentais de regulação e gestão do conhecimento. Como demonstra Gallois (2009) sobre a patrimonialização dos padrões gráficos produzidos pelo grupo indígena Wajãpi do Amapá, conhecidos como “Kusiwarã”, muitas vezes, nesses processos de produção cultural, ocorrem grandes transformações nas formas de propriedade, uso e gestão de certos conhecimentos. No caso Wajãpi, tais transformações estão associadas a um processo de etnificação de saberes e bens culturais imateriais. Ou seja, na produção de bens culturais em que novas tecnologias e elementos dos regimes de conhecimento das sociedades de tradição escrita ocidental são incorporados, ocorre também a apropriação por parte das populações indígenas dos mecanismos de regulação e gestão vigentes nas sociedades ocidentais sobre a produção, transmissão e gestão de conhecimentos:

Como ponto de partida para a discussão, deve ficar claro que se apenas os Wajãpi se atreveram a encaminhar um dossiê a UNESCO e obtiveram do

IPHAN um registro de sua arte gráfica, esse “produto” cultural registrado não lhes pertencia. Em acordo com sua própria tradição, como se verá, um sem número de elementos usados pelos Wajãpi, como os grafismos, não são criação deles, Wajãpi. Eles precisam, portanto, hoje, apropriar-se deste elemento aparentemente tão “tipicamente” indígena, ou Wajãpi. Os grafismos, como se verá, pertencem aos outros, foram literalmente capturados ou resultam de fluxos complexos de intercâmbio. Aliás são saberes e práticas que não poderiam ser nem deles, nem de outros grupos. Não só porque são produtos de redes de troca entre humanos e sobre naturais, como porque são gerados e expressados apenas no âmbito desse sistema de trocas, entre pessoas, entre grupos, entre humanos e não humanos. (Gallois, 2009, p. 2).

Considerações finais

É certo, mesmo com os problemas levantados, que o ensino formal para populações indígenas desenvolvido nos moldes do modelo específico e diferenciado possui um importante papel nas relações dessas populações com o Estado e outros segmentos da sociedade nacional. A escola desenvolvida nesses moldes é um dos espaços em que coletivos indígenas têm produzido novas formas de identificação e autorrepresentação e criado novas formas de produzir e transmitir seus conhecimentos. Nesses processos, como procurei evidenciar, coletivos indígenas incorporam na elaboração desses discursos, formas de classificação e diversas retóricas discursivas produzidas por diferentes segmentos sociais da sociedade nacional a respeito da “indianidade”. Essas produções discursivas, por ocorrerem em contextos e com interlocutores específicos, possuem um caráter estratégico e situacional, ou seja, podem não fazer sentido em outros contextos de enunciação.

No entanto, quando essas formas de identificação e autorrepresentação passam para o formato escrito, elas são retiradas de seus contextos de produção e enunciação e cristalizadas em outro modo de expressão, o que consequentemente altera seus sentidos em relação aos contextos que as geraram. Como não há nos materiais didáticos uma contextualização adequada sobre seus processos de elaboração, passa-se a impressão ao leitor de que essas categorias são *unívocas* e que são usadas pelos índios em todas as situações em que elaboram discursos identitários. Consequentemente, as produções escritas acabam não divulgando uma reflexão sobre as diversas formas de identificação e autorrepresentação utilizadas pelos diversos grupos indígenas que participam dessas experiências de produção de conhecimento.

A falta de contextualização dos processos de elaboração dos materiais, assim como a forma pouco crítica com que são apropriadas categorias de

conhecimento dos não-índios se torna ainda mais problemática quando se levam em conta as retóricas de valorização e fortalecimento das culturas e conhecimentos indígenas sustentados por muitos programas de educação escolar indígena específica e diferenciada. A leitura dos conteúdos das produções escritas, aliada a essas retóricas de valorização e fortalecimento cultural (frequentemente divulgadas nos materiais didáticos), acaba passando a ideia de que as formas de conhecimento indígenas podem continuar existindo e sendo praticadas fora de seus contextos de produção e transmissão e de que a escola pode ser um lugar em que esses conhecimentos podem ser elaborados e transmitidos da mesma maneira que em contextos não-escolares.

A produção de material didático desenvolvida nesses termos acaba dificultando a apresentação no formato escrito de reflexões mais detalhadas dos próprios autores indígenas a respeito de seus regimes de conhecimento e não apresentando ao público leitor uma tradução apurada de seus saberes e suas formas de pensamento.

Diante desses problemas discutidos, podem-se levantar as seguintes questões para a realização de pesquisas futuras: quais são os efeitos da produção escrita e ensino escolar de conhecimentos locais em comunidades de tradição oral que possuem regimes de conhecimento que obedecem a lógicas específicas de produção e transmissão? Que tipo de transformações ocorrerá nos regimes de conhecimentos indígenas com a ocorrência de um tipo de produção de conhecimento que unifica conteúdos indígenas a outras categorias e formas de interpretação pertencentes às sociedades ocidentais de tradição escrita, tal como acontece com os materiais didáticos analisados? Que mudanças podem acontecer com a gestão de certos tipos de conhecimentos que, em muitos casos, são ou especializados e restritos a grupos locais e facções familiares ou compartilhados por diversos coletivos humanos e não-humanos, quando passam a serem “acessíveis” ou a “pertencer” a outros tipos de coletivos como o coletivo étnico?

Referências

- ALBERT, Bruce. Introdução In: ALBERT, Bruce; RAMOS, Alcida Rita (Orgs.). *Pacificando o branco: cosmologias do contato no norte-amazônico*. São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado, 2002.
- BARTOLOMÉ, Miguel A. As etnogêneses: velhos atores e novos papéis no cenário cultural e político. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 39-68, 2006.
- BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.
- _____. O terceiro espaço - entrevista concedida a Jonathan Ruherford. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, Brasília, n. 24, p. 35-41, 1996.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. Etnicidade: da cultura residual, mas irreduzível. In: _____. *Antropologia do Brasil*. Mito, história e etnicidade. São Paulo: Brasiliense/EDUSP, 1986.

_____. *Negros estrangeiros*. Os escravos libertos e sua volta à África. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. *Os mortos e os outros*. uma análise do sistema funerário e da noção de pessoa entre os índios Krahó. São Paulo: Hucitec, 1978.

EDUCADORES ÍNDIOS TUPINIKIM E GUARANI; MUGRABI, Edivanda. *Os Tupinikim e Guarani na luta pela terra*. Brasília: MEC/SEF, 2001. (Publicação em português).

ERIKSON, Philippe. Reflexos de si, ecos de outrem. Efeitos do contato sobre a auto-representação Matis. In: ALBERT, Bruce; RAMOS, Alcida Rita (Orgs.). *Pacificando o branco: cosmologias do contato no norte-amazônico*. São Paulo: UNESP/Imprensa Oficial do Estado, 2002.

FAUSTO, Carlos. *Inimigos fiéis: história, guerra e xamanismo na Amazônia*. São Paulo: EDUSP, 2001.

PALMEIRA, Clovis Fernando (Org.). *Kwata-Laranjal, história e reconquista da terra*. Manaus: SEDUC-AM, 2002. (Publicação em português).

GALLOIS, Dominique T. Materializando saberes imateriais: experiências indígenas na Amazônia Ocidental. *Revista de Estudos e Pesquisas* (Fundação Nacional do Índio), v. 4, p. 10-20, 2010.

_____. Etnogênese wajãpi: entre diversos e diferentes. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 50/1, p. 45-83, 2007.

_____. Introdução. In: _____. (Org.). *Redes de relações nas Guianas*. São Paulo: Humanitas, 2005.

_____. Sociedades Indígenas em novo perfil: alguns desafios. *Travessia - Revista do Imigrante*, São Paulo, ano XIII, n. 36, p. 5-10, 2000.

GRUPIONI, Luis Donisete B. *Olhar longe, porque o futuro é longe - cultura, escola e professores indígenas no Brasil*. 2008. 237 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - FFLCH/USP, São Paulo, 2009.

KAXINAWÁ, J. P. M.; MONTE, N. (Orgs.). *Shenipabu Miyui: história dos antigos*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2000. [Publicação bilíngüe: língua Kaxinawá e português].

KAXINAWÁ, J. P. M. et al. *Índios no Acre*. História e organização. Rio Branco: Comissão Pró-Índio do Acre, [s.d.]. [Publicação em português].

MENEZES, H. C.; PEREIRA BATISTA, L.; PEREIRA BATISTA, R.; PALMEIRA, C. F. (Org.). *Chegada dos Sateré-Mawé no rio Mari-Mari e organização da aldeia Vila Batista*. Manaus: SEDUC, 2002.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario. *The cultural logics of indigenous*. Perspectivism and Predation. [s.d.]. (manuscrito).

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco. Uma etnologia dos “índios misturados”? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 47-77, 1998.

PROFESSORES DO PARQUE INDÍGENA DO XINGU; TRONCARELLI, Maria Cristina. *Histórias de hoje e de antigamente*. Brasília: ISA/MEC/RFN, 1999. (Publicação em português).

PROFESSORES DO PARQUE INDÍGENA DO XINGU; WÜRKER, Estela. *Livro de História*. Brasília: ISA/MEC/RFN, 1998. (v. 1). [Publicação em português].

PROFESSORES MAXACALI. *Môndyxop 'ãgtux yôg tappet*: o livro que conta as histórias de antigamente. Belo Horizonte: MEC/SEE-MG, 1998. [Publicação bilíngue: língua maxacali e português].

PROFESSORES XACRIABÁ. *O Tempo passa e a história fica*. Belo Horizonte: MEC/SEE-MG, 1997. [Publicação em português].

SAHLINS, Marshall. O pessimismo sentimental e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um objeto em extinção (Parte 1), *Mana*, Rio de Janeiro, 3/1, p. 41-73, 1997.

_____. O pessimismo sentimental e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um objeto em extinção (Parte 2), *Mana*, Rio de Janeiro, 3/2, p. 103-150, 1997.

SCARAMUZZI, Igor. *De índios para índios: a escrita indígena da história*. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – PPGAS/USP, São Paulo, 2008.

SEEGER, Anthony; VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo B. Terras e territórios indígenas no Brasil. *Revista Civilização Brasileira*, Rio de Janeiro, n. 12, p. 101-114, 1979.

SOUZA, M. C. As propriedades da cultura no Brasil Central Indígena. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, Brasília, n. 32, p. 316-335, 2006.

TAYLOR, Anne-Christine. Génesis de un Arcaísmo: La Amazonia y su Antropología. In: BERNARD, Carmen (Comp.). *Descubrimiento, conquista y colonización de America a quinientos años*. México: Consejo Nacional para La Cultura y las Artes/Fondo de Cultura Económica, 1994.

_____. Remembering to forget: identity, mourning and memory among the Jívaro. *Man*, v. 28, n. 4, p. 653-78, 1993.

TURNER, Terence. Da cosmologia à história: resistência, adaptação e consciência social entre os Kaiapó. In: CARNEIRO DA CUNHA, Manuela; VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo B. (Orgs.). *Amazônia: Etnologia e História indígena*. São Paulo: NHII-USP/Fapesp, 1993.

VILAÇA, Aparecida. *Quem somos nós*. Os Wari` encontram os brancos. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2006.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. A imanência do inimigo. In: _____. *A inconstância da alma selvagem - e outros ensaios de antropologia*. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

Recebido em 8 de abril de 2010

Aprovado para publicação em 23 de abril de 2010

