

A licenciatura intercultural indígena como ponte entre domínios ontológicos: reflexões a partir dos modos de conhecer Paiter

Flavio Bassi¹³⁷

Resumo: Este trabalho busca apresentar algumas experiências dos Paiter em licenciatura intercultural indígena e projetos de patrimonialização dela resultantes e discutir em que medida se configuram como ferramentas com potencial reflexivo e agentivo capaz de promover ou não um diálogo entre domínios ontológicos distintos. Como a formação acadêmica destes professores tem impactado em suas reflexões críticas e em suas práticas de ensino-aprendizagem? Como essas reflexões e práticas resultantes dialogam com a ontologia e os modos de conhecer entre os Paiter? Uma via de acesso para responder tais perguntas parece estar nas novas e criativas conformações práticas e conceituais que assumem seus projetos de políticas culturais, desde a educação escolar até a patrimonialização cultural. Por isso pretendemos investigar especificamente três experiências: (1) reflexões de ordem conceitual e prática contidas nos seus trabalhos de conclusão em cursos de licenciatura intercultural indígena; (2) suas consequências para o ensino do português e da língua Paiter nas escolas a partir da normatização escrita; e (3) um projeto de patrimonialização idealizado por um professor Paiter a partir de sua formação na licenciatura, chamado *Labgup* que culminou na criação de um museu-escola. Cada uma dessas experiências revela, à sua maneira, conflitos ontológicos que são fruto do encontro entre os regimes de conhecimento euro-americano e ameríndios. Por isso, além de inspirarem estratégias políticas criativas dos Paiter quanto ao manejo dos modos de circulação de seus conhecimentos, essas experiências também alimentam uma crítica a práticas epistemológicas e a processos de aprendizagem pressupostos em ambos os regimes de conhecimento.

Palavras-chave: conhecimento; encontro de saberes; transformação; políticas culturais; Paiter Suruí.

Introdução

Partindo da temática de pesquisa antropológica crescente ligada à produção, circulação e transformação de saberes ditos tradicionais, buscaremos discutir alguns elementos sobre os modos

137 Mestrando em Antropologia Social (Etnologia Indígena) pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de São Paulo (PPGAS-USP).



VI Reunião de Antropologia da Ciência e da Tecnologia

Instituto de Estudos Brasileiros, USP - 16 a 19 de maio de 2017

de conhecer e a circulação de saberes entre os Paiter¹³⁸ à luz de diferentes contextos de produção, formas de expressão e operações envolvidas na transformação – prática, mas sobretudo conceitual – dos saberes e modos de conhecer tidos pelos Paiter como tradicionais em diálogo com experiências recentes de licenciatura intercultural indígena e seus reflexos na educação escolar nas aldeias e em projetos de patrimonialização cultural.

A primeira dimensão da nossa problemática é a questão da objetivação da cultura, que foi tão bem formulada e debatida por Manuela Carneiro da Cunha em *Cultura com aspas* (2009). O que chama atenção nesta nova conjuntura é que no âmbito dos movimentos de (re)valorização cultural, certas noções caras à antropologia, tais como “cultura”, “patrimônio” e “tradição”, passaram a ser crescentemente incorporadas pelo próprio discurso indígena por conta de seu envolvimento nas políticas culturais ao mesmo tempo em que se esvaem dos textos acadêmicos. Tal problemática, que já foi significativamente denominada de “indigenização da cultura” (CARNEIRO DA CUNHA, 2009: 314), pode ser evidenciada no caso dos Paiter que frequentemente se referem ao apagar dos modos de vida de outrora e sobre a ausência do encontro intergeracional que estaria na raiz de preocupações nativas sobre a “perda” da tradição. Como veremos adiante, é essa a demanda e motivação comum a praticamente todas as experiências de projetos criados pelos Paiter, o que faz parte uma necessidade reivindicada e muitas vezes politizada de continuidade cultural que está em plena expansão em todo o mundo (BARTH, 2002; SAHLINS, 2003; CARNEIRO DA CUNHA, 2009).

Essa necessidade da circulação e proliferação cultural resulta muito frequentemente na preocupação com a proteção e promoção dos conhecimentos e sua circulação adequada, tornando-se objeto de políticas governamentais, de órgãos internacionais como a Unesco (BABADZAN, 2001), além do alvo de projetos sociais de organizações indigenistas e ambientalistas. Disto decorre uma série de outros problemas que evidenciam grandes desafios tradutórios entre regimes de

138 Povo indígena de língua tupi-mondé que vive na Terra Indígena Sete de Setembro na divisa entre os estados de Rondônia e Mato Grosso, com o qual desenvolvo pesquisa de mestrado em Antropologia Social no PPGAS-USP. Eles se autodenominam Paiter mas são também conhecidos como Suruí de Rondônia e Paiter Suruí.



VI Reunião de Antropologia da Ciência e da Tecnologia

Instituto de Estudos Brasileiros, USP - 16 a 19 de maio de 2017

conhecimento. Um dos exemplos mais claros e estudados é a questão da propriedade intelectual. Strathern (1996), Harrison (1992; 2000), Leach (2000; 2003), Gallois (2010), Cesarino (2010), dentre outros, têm demonstrado o quanto as noções euro-americanas de cultura e propriedade intelectual são inadequadas para os povos indígenas, revelando conflitos de interpretação entre o discurso (e suas práticas) das agências que promovem as políticas culturais e o dos atores locais (CALAVIA SÁEZ, 2003). Porém, os povos indígenas não são passivos nos processos engendrados por essas políticas e têm empreendido uma série de transformações ou “experimentos interpretativos para gerir as práticas de conhecimento” (GALLOIS, 2010: 9).

A questão da patrimonialização da cultura é mais intrinsecamente ligada, enquanto resposta criativa, ao debate sobre propriedade intelectual e à ideia de salvaguarda de bens e direitos culturais, tendo emergido com status de “problemática” pública mais recentemente. Já a educação escolar, ao contrário, tem uma longa trajetória, repleta de meandros, que remonta aos primórdios do colonialismo missionário. Hoje ela ocupa lugares institucionais definitivos no nível governamental e em programas concebidos e implementados por organizações da sociedade civil. A partir do início dos anos noventa, a educação escolar indígena “específica, diferenciada, intercultural e bilíngue” (MEC, 1994: 12), passou a inspirar princípios e diretrizes de práticas supostamente inovadoras e na contramão da experiência histórica que uniu intervenção missionária e educação (escolar). Dito de outro modo, o início dos anos 1990 teriam marcado a passagem de uma escola *para* os índios para uma escola indígena. Entretanto, em que medida essa aparentemente nova educação é fruto de uma ruptura com o passado e o presente missionários e em que medida seria, ao contrário, a continuação de uma intervenção “civilizadora”, só que agora secular e apresentada como manifestação e condição para a conquista de direitos (LOPES DA SILVA, 1999).

Entretanto, movimentos recentes, dos quais o caso Paiter nos parece paradigmático, tem revelado o andar lado-a-lado da educação escolar e de projetos de patrimonialização (salvaguarda), em relação de complementação e retroalimentação. A escola, assim, aparece também como lugar da salvaguarda e da continuidade cultural, revelando um grande paradoxo em relação não só ao histórico da educação *para* os índios, como vimos, mas aos próprios conteúdos e práticas de aprendizagem e seu acervo de pressupostos de matriz euro-americana. Para efeitos analíticos, estamos aqui chamando de políticas culturais¹³⁹, portanto,

139 Por se tratar de objeto de estudo recente, o conceito de políticas culturais ainda não alcançou uma delimitação consensual entre os teóricos. Para Canclini (2001: 65), as políticas culturais resumem-se a um “conjunto de intervenções realizadas pelo Estado, instituições civis e grupos comunitários organizados a fim de orientar o desenvolvimento simbólico, satisfazer as

essas duas e outras experiências concretas que tem em comum o reconhecimento da diversidade como modalidade política, por conceito de cultura os modos de vida e as suas diversidades identitárias. Por isso ela comumente tem por instrumentos de intervenção os museus ‘étnicos’, os planos de salvaguarda de patrimônios imateriais, dentre outros (BARBOSA LIMA; ORTELLADO; SOUZA, 2013: 7). O histórico da educação escolar indígena no Brasil e o paradoxo a que aludimos nos permite, entretanto, conceber a escola também enquanto política cultural.

As experiências de objetivação da cultura suscitadas por essas políticas colocam em questão a incompatibilidade entre concepções e regimes de conhecimento da ciência euro-americana e das ciências ameríndias, no que pode ser entendido como uma encruzilhada. Quais as principais razões para essa aparente incompatibilidade e quais os seus principais efeitos para os povos indígenas, ou seja, como essas diferenças fundamentais repercutem na forma como são concebidos, adquiridos e mobilizados esses conhecimentos e o impacto que a sua objetivação enquanto “cultura”¹⁴⁰ gera?

Queremos compreender como, no cruzamento dos caminhos das políticas culturais *para* os índios, de um lado, e das políticas culturais *dos* índios¹⁴¹, do outro, se transformam os caminhos de conhecimento a partir das experiências dos Paiter. Para isso, buscaremos compreender os modos de constituição e circulação de saberes e suas transformações, isto porque, dentre outros motivos, os pontos de intersecção entre “inovações” na educação escolar e projetos de patrimonialização parecem residir justamente nos modos de conhecer – o nosso ponto de ancoragem junto aos seus respectivos modos de existência.

Entendemos que os caminhos que compõem nosso objeto de pesquisa se cruzam com dicotomias como natureza e cultura, continuidade e mudança, material e imaterial, dentre outras, que tem sido mobilizadas na tentativa de descrever regimes de conhecimento outros mas que não se pautam pelos pressupostos de existência de tais regimes. Sabemos disso justamente porque essas dicotomias, tal como

necessidades culturais da população e obter consenso para um tipo de ordem ou de transformação social”.

140 Utilizarei “cultura”, com aspas, todas as vezes que estiver me referindo à noção de cultura reificada ou objetificada, conforme formulado por Carneiro da Cunha (2009).

141 Emprego aqui a distinção entre políticas culturais *para* os índios e *dos* índios de modo analítico, seguindo a forma como esse debate foi proposto por Cesarino e Carneiro da Cunha (2014), para diferenciar, de um lado, as políticas públicas de Estado, e de outro, as ações originais que partem de premissas postuladas pelas próprias sociedades indígenas para a proteção e promoção de suas culturas.



VI Reunião de Antropologia da Ciência e da Tecnologia

Instituto de Estudos Brasileiros, USP - 16 a 19 de maio de 2017

definidas pela modernidade, foram empregadas pela antropologia como ferramenta heurística (DESCOLA, 2005; VIVEIROS DE CASTRO, 2006). Como Coelho de Souza e Coffaci de Lima (2010) tão bem sintetizaram: nos mundos ameríndios estamos falando da existência de não-humanos dotados de cultura, de indivíduos que se dividem em partes e se multiplicam em duplos (CESARINO, 2010), de coletivos-corpos (SEEGER; DAMATTA; VIVEIROS DE CASTRO, 1979), de espíritos dotados de fisiologias e matérias impalpáveis (TAYLOR; VIVEIROS DE CASTRO, 2007), e de configurações de realidade em que a criação é no mais das vezes uma operação de troca (GALLOIS, 2012). Por isso tudo, “as reivindicações sobre ‘recursos intelectuais’ tendem a tomar formas muito diversas e por isso evidenciam a insuficiência de nossos próprios recursos intelectuais para reavaliar essas reivindicações” (COELHO DE SOUZA; COFFACI DE LIMA, 2010: 9).

A ironia é que as políticas culturais *para* os índios (e para todos os demais, diríamos) são moldadas justamente a partir de tais partições (natureza/cultura, material/imaterial, etc.), o que obriga os povos indígenas a operarem a partir desses pressupostos na hora de apresentar suas propostas e projetos para o Estado e demais agências não-indígenas. A trajetória do povo Paiter, um dos povos amazônicos de contato oficial mais recente (1969), é marcada pelo emprego dessa estratégia de construir espaços de intercâmbio na busca por lidar com os desafios de viver em permanente contato com os não-indígenas. Por isso, ao longo dos últimos vinte anos, eles desenvolveram uma série de experiências tanto de controle e manejo de seus territórios, quanto de educação escolar diferenciada e registro e salvaguarda de sua língua, cantos e histórias, oferecendo, portanto, um contexto bastante fértil para pensarmos as questões aqui colocadas. Essas questões serão apreendidas e analisadas, principalmente, por meio de reflexões de professores Paiter contidas em trabalhos de conclusão de curso de licenciatura intercultural e algumas transformações que produziram em suas práticas, sobretudo aquelas ligadas à concepção e emprego da língua Paiter e seu processo de ensino nas escolas das aldeias e aquelas inscritas em projetos de patrimonialização cultural como o *Labgup* que culminou na criação do *Museu Paiter A Soe*.

Isso será feito em diálogo com termos e categorias Paiter ligados aos seus modos de conhecer e seu estatuto ontológico do conhecimento. Alguns destes termos e categorias são: *kobamne* (saber) e *agōakobamne* (saber íntimo), e *-koe*, termo polissêmico muitas vezes traduzido por “língua”, “voz” ou “tom da fala”, comumente associado no discurso nativo à ideia euro-americana de conhecimento.

Conhecimento enquanto ontologia política

Muitas abordagens de pesquisa que buscam lidar com parte dessa problemática dos chamados conhecimentos ‘tradicionais’ se apoiam efusivamente no primeiro capítulo de *O Pensamento Selvagem*, “A Ciência do concreto”, de Lévi-Strauss (2005 [1962]). A premissa principal dessas linhas de “etnociências” é a de que Lévi-Strauss estaria comparando o pensamento dos indígenas com o científico moderno, sendo essa dicotomia uma forma, na prática, de valorizar e legitimar saberes outros. Se é verdade que o autor demonstra que a epistemologia desses saberes outros está ligada à necessidade do sentir, do vivenciar, de se estar próximo para poder conhecer, é errôneo supor que Lévi-Strauss estivesse buscando sustentar antigos grandes divisores. Ao contrário, a forma como ele aborda a questão inicial a que nos propomos não é nem maniqueísta, nem essencialista ou complementar; ele faz questão de frisar que são dois caminhos diferentes para se construir conhecimento: um muito próximo da intuição sensível e outro mais distanciado, mas na natureza de *modos*, modos de ser, fazer, relacionar-se, e não como uma essência; não é a ciência do ‘selvagem’ de um lado e a ciência do ‘metropolitano’ do outro: os adjetivos qualificam os modos, não os coletivos e seus indivíduos.

Em referência a esses modos de conhecer e na busca por desconstruir o argumento utilitarista, ele afirma que “um conhecimento desenvolvido tão sistematicamente não pode ser função apenas de sua utilidade prática” (LÉVI-STRAUSS, 2005: 23), de onde vem sua famosa assertiva: “[...] concluir-se-ia [...] que as espécies animais e vegetais não são conhecidas porque são úteis; elas são consideradas úteis ou interessantes porque são primeiro conhecidas” (idem: 24). Isso evidencia que a curiosidade por conhecer, que está na raiz de *qualquer* sistema de pensamento, não é exclusividade dos povos euro-americanos e o autor coloca em cheque o quão distante do fazer científico tal regime de pensamento de fato seria: “[...] foi necessária uma atitude de espírito verdadeiramente científico, uma curiosidade assídua e sempre alerta, uma vontade de conhecer pelo prazer de conhecer [...]” (idem: 30).

Para Lévi-Strauss, a forma básica de se pensar o mundo para os povos que privilegiam o pensamento selvagem é através dos mitos. Os mitos se pensariam através de um processo que o autor descreve como muito semelhante à bricolagem. Ele se daria no plano especulativo como a bricolagem se dá no plano prático. A bricolagem é uma maneira de criar ou reorganizar as coisas a



VI Reunião de Antropologia da Ciência e da Tecnologia

Instituto de Estudos Brasileiros, USP - 16 a 19 de maio de 2017

partir de um inventário já estabelecido. Para compreender o significado das coisas, o pensamento mítico agiria relacionando signos, elaborando uma espécie de diálogo para enumerar as respostas possíveis, baseado no que já existe sobre aquilo. Isso tudo gera grandes dificuldades – e equívocos – no âmbito da objetivação da cultura. Por exemplo, no limite, é impossível eleger quais dos elementos recolhidos dessas ‘bricolagens’ devem ser patrimonializados, se esses elementos, como num caleidoscópio, tomam conformações variadas e não apenas no plano do real: “[...] cada elemento representa um conjunto de relações ao mesmo tempo concretas e virtuais” (idem: 33). Como reificar, objetivar, fixar relações, ainda mais quando são virtuais, fazendo parte do universo cosmológico?

Por isso a questão do conhecimento, não só enquanto sistema de pensamento, mas como modo de relação e, sobretudo, como ontologia, é tão crucial. Tal como sugerido por Almeida (2013), um enfoque ontológico revelaria os “conjuntos de pressupostos sobre o que existe” (ALMEIDA, 2013: 3) sendo, por natureza, constituídos de conexões e transformações, e não fechados e isolados. Ao contrário, o autor mostra como eles se revelam e se tornam compreensíveis justamente durante processos de interação, como no caso dos encontros pragmáticos que ele discute. Se isso é verdade, caberia então identificar os pressupostos centrais de ontologias outras em questão (e os conflitos engendrados pelas interseções e fricções entre ontologias diversas), pois, para Almeida, “a existência e não-existência de entes é campo de luta e de poder, e não apenas uma questão de epistemologia ou modos de conhecer” (idem: 24).

Portanto, se seguirmos a proposta do autor de conceber conhecimento também enquanto uma ontologia política, pois “trata do confronto político entre mundos possíveis” (idem: 25), uma consequência imediata dessa proposta é que ela expõe a falácia dos discursos de inter/multi-culturalidade e o campo das assim chamadas etnociências e, de modo geral, revela a inadequação desses prefixos (etno-, multi-, etc.) ainda em plena expansão. Mais do que apenas inadequados, estes, quando refletidos nas práticas (sejam acadêmicas, da sociedade civil ou de políticas públicas) fazem com que os saberes indígenas continuem a ser manejados na subalternidade.



VI Reunião de Antropologia da Ciência e da Tecnologia

Instituto de Estudos Brasileiros, USP - 16 a 19 de maio de 2017

Saberes Paiter: o saber (*kobamne*) e o ‘saber íntimo’ (*agōakobamne*)

Para os Paiter, há diversos contextos em que saberes específicos são produzidos e circulam e em que formas de excelência distinguindo alguns indivíduos do conjunto da população são atestadas. Dentre estes contextos, os três mais importantes são a guerra, a cauinagem e a atividade xamânica, e são organizados em torno de dois tipos de habilidades que os Paiter ora aproximam, ora opõem: o “saber” (*kobamne*) e “o saber íntimo” (*agōakobamne*, literalmente ‘coração-saber’), sendo a primeira ligada ao status de “grande homem” (*ǵarbaiway*) que é adquirida através da guerra e da festa da bebida, enquanto que o segundo define o xamã (*wāwā*) (YVINEC, 2011b). Em cada um desses domínios há um papel chave atribuído a uma mesma forma verbal, os cantos, que também se distribuem de acordo com uma oposição: guerra e festa vs. xamanismo. Ainda que nem o “saber” ou mesmo o “saber íntimo” se resumam às suas expressões em forma lírica, a presença de objetos comparáveis nestas duas áreas fundamentais de competência nos permite esperar que, através de uma análise comparativa das suas formas, se possa ver o que distingue, de um ponto de vista epistêmico, essas duas formas de saber.

O saber (*kobamne*) Paiter é um conhecimento superior e de natureza não-proposicional manifesto em imagens (ao contrário dos verbais). Este saber pode ser ostensivamente desprovido do caráter de “segredo”, como mostrado pelo fato de que são expostos, assim como o são seus produtos e sua circulação. Sua dificuldade repousa em duas dimensões, aparentemente difíceis de conciliar: estes saberes devem permitir a individualização do seu detentor, ao passo que as restrições evocadas o orientam para uma estética da reprodução de modelos tidos como perfeitos. Além desta contradição inerente, que a sua natureza material não permite realmente superar, alguns produtos desses saberes “comuns” como o *mēbesinap*, motivos gráficos trançados em pelo de pecari que ornamentam as flechas, encontram um obstáculo importante para objetos que são tidos como garantidores da autoridade do seu fabricante e que preservam sua memória: frágeis, eles estão condenados a desaparecer em alguns meses ou anos. Felizmente, para que estes fins possam ser alcançados, a festa é a ocasião da produção de uma outra classe de objetos, menos prestigiosos porque mais acessíveis, mas cujas possibilidades enquanto manifestação dos saberes são mais ricas: os cantos. Pois para os Paiter, “se os ‘escritos’ (das flechas, os *mēbesinap*) apodrecem e se perdem, as letras (dos cantos) se perpetuam e se reproduzem na memória” (YVINEC, 2011a: 254).



VI Reunião de Antropologia da Ciência e da Tecnologia

Instituto de Estudos Brasileiros, USP - 16 a 19 de maio de 2017

A técnica do *mêbesinap*, assim como algumas outras técnicas manuais, pode ser objeto de “ensinamento” (*-makobáh*). O curioso, segundo observou Yvinec (2011a), é que esse ensinamento pouco ou nunca ocorre efetivamente, uma vez que os Paiter dizem não ser necessário, já que todos teriam domínio dessa técnica ao mesmo tempo em que negam que seus pais tiveram que ensinar. Isto porque supõe-se que este saber é transmitido de modo natural e espontâneo de pai para filho. Por essa ausência de ensinamento, não se deve apenas entender que os pais não dão conselhos teóricos sobre como se deve proceder para fazer um *mêbesinap*, por exemplo, mas também que não se progride nessa técnica por meio de repetição de tentativas, erros e correções, conforme articularíamos, nos termos de uma epistemologia euro-americana, essas etapas chaves do processo de ensino-aprendizagem.

A aprendizagem da técnica do *mêbesinap* e de seus vários modelos baseia-se menos no treinamento do que na observação paciente dos mais velhos. Quando uma pessoa experiente trabalha na decoração de suas flechas, seus filhos observam muitas vezes cuidadosamente o seu trabalho, às vezes apoiando-se em seus ombros, alguns até mesmo fazem perguntas sobre a disposição dos elementos do seu desenho. Essas perguntas não permitem, no entanto, a obtenção de descrições dos princípios que levam aos diferentes padrões de desenho, como regras de simetria, por exemplo. A ausência do “ensino” significa, assim, a impossibilidade tanto de uma enunciação verbal destes princípios quanto de um exercício prático desta técnica. A transmissão espontânea, que traz, ao contrário, uma maior possibilidade de revelar tais modos de fazer, reside sobretudo em uma observação sem participação, permitindo, provavelmente, a memorização das etapas de aplicação dos padrões gráficos, fileira após fileira de pelo de pecari, mas, por conta da falta de meios técnicos de reprodução e de modelagem, essa memorização só pode ser realizada às custas de muita paciência. Portanto, esse modo de transmissão do saber é traduzido em termos morais: os filhos “lentos” e “compassivos” de pais “lentos” e “compassivos” serão espontaneamente “sabedores” (YVINEC, 2011a). O sucesso na confecção de um *mêbesinap* por um novato nesta arte depende acima de tudo do tempo que ele passou literalmente ao lado de seu pai, numa atitude modesta e discreta, sem se exhibir prematuramente com tentativas confusas e desajeitadas. Segundo Yvinec (2011a) é justamente assim que se cultivariam e se incorporariam as virtudes da compaixão e da lentidão.

A Licenciatura em Educação Básica Intercultural em Rondônia

A trajetória dos povos indígenas de Rondônia no ensino superior é marcada pelas mesmas tensões da entrada gradual do “outro” nas universidades brasileiras no sentido de que nem sempre as instituições têm correspondido às expectativas indígenas. Ao mesmo tempo, guarda experiências únicas, como é o caso do Projeto Açaí de Formação de Professores Indígenas. Trata-se de um dos primeiros programas estruturados de formação de professores indígenas que resultou das mobilizações que se seguiram às Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, do MEC (1992). Ele foi desenvolvido por organizações indigenistas e o movimento indígena local com apoio do Governo do Estado de Rondônia, no período de 1998 a 2004. Como seus antecessores e análogos no Acre e no Mato Grosso, ele nasceu do movimento de promoção de uma educação indígena diferenciada, multicultural e bilíngue na década de 1990, que teve como resposta, no estado de Rondônia, a formulação de uma política pública de educação específica para os povos indígenas. O Projeto Açaí habilitou cerca de 120 professores no Magistério Indígena para atuarem com alunos de 1^a a 4^a série do ensino fundamental.

Com a conclusão do Projeto Açaí em 2004 e graças à pressão de organizações indígenas, a pauta do acesso pleno e permanência de indígenas na universidade se materializou em março de 2007, quando professores e professoras indígenas Arara e Gavião encaminharam ao campus de Ji-Paraná da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), a solicitação de implantação de um curso de graduação destinado à docência indígena, o que foi acolhido e depois tomou forma no que é atualmente a Licenciatura em Educação Básica Intercultural.

Segundo o projeto político-pedagógico do curso, este se baseia nos princípios da pluralidade cultural e no respeito à diferença o que “implica em estabelecer um diálogo entre saberes [e em] reconhecer a organização social, a língua, os processos de educação, a mitologia, a classificação do mundo e da natureza, aspectos ainda pouco estudados” (UNIR, 2008: 30). Sua matriz se divide em dois ciclos: o da Formação Básica (três anos), que habilita em todas as áreas do Ensino Fundamental, e o ciclo da Formação Específica que habilita a atuar nas áreas específicas do Ensino Médio. Esta habilitação pode ser definida pelo próprio aluno optando entre quatro ênfases que vão da Educação e Gestão Escolar à Ciência da Linguagem e Ciência da Natureza.



VI Reunião de Antropologia da Ciência e da Tecnologia

Instituto de Estudos Brasileiros, USP - 16 a 19 de maio de 2017

Há várias maneiras de pensarmos essa experiência, desde no nível de suas contribuições para efetivar o que está posto na lei, se fizermos uma análise enfocando na Licenciatura como esfera de política pública, até no nível das avaliações pedagógicas oficiais dos alunos que foram e são educados por professores egressos do curso. Mas há uma via de análise em que poucos têm se aventurado: debruçar-se sobre as reflexões de ordem conceitual e prática contidas nos trabalhos de conclusão do curso de licenciatura dos próprios professores indígenas. Dito de outro modo: revelar, discutir e relacionar as suas próprias reflexões a partir do diálogo entre regimes de conhecimento ontologicamente distintos (e muitas vezes conflitantes). Mais ainda: fazê-lo de maneira não-maniqueísta, sem omitir as suas reflexões também críticas de seus modos de conhecer que possam eventualmente emergir de suas experiências acadêmicas. A pista para essa abordagem vem de nossos próprios interlocutores, como o professor Joaton Suruí:

[...] foram os constantes debates acadêmicos que realizamos na universidade nas etapas de formação da licenciatura em educação básica intercultural que nos abriu os olhos para os limites e possibilidades para a construção de uma escola indígena diferenciada. As reflexões foram tantas sobre as condições da escola indígena que cheguei ao final do curso com o desejo de recriar a minha escola (SURUÍ, Joaton, 2014: 39).

Tempo-espaço-relações

Se pensarmos que as matrizes que fazem a escola, ou a comunidade escolar, são o tempo, o espaço e as relações, então esses três eixos devem ser radicalmente repensados no caso de uma educação escolar indígena, pois estamos falando de concepções de tempo, de espaço e de relações marcadamente outras. Por isso, optamos por essa abordagem metodológica, de realizar uma leitura de trabalhos de conclusão de curso de nove professores Paiter a partir desses três eixos temáticos de análise: o tempo, o espaço e as relações. A seguir buscamos discutir cada um deles, às vezes separados para fins analíticos, mas sabendo que não há fronteiras entre eles.

Para exemplificar o eixo temporal, podemos analisar como alguns professores Paiter elaboram, criticamente, a noção de *sequência didática* e suas consequências para a tarefa de *planejamento pedagógico*. Essas duas noções são bastante paradigmáticas na ontologia do

conhecimento que funda a educação escolar de matriz euro-americana e por isso apresentam um bom rendimento para pensarmos a problemática a que nos propomos.

Na monografia de conclusão de curso de Gamalono Suruí (2015), vemos claramente uma autocrítica à falta de planejamento e emprego de uma sequência didática adequada em sua própria prática, assim como críticas suas semelhantes ao analisar os professores não-indígenas que atuam nas escolas da sua aldeia:

Na minha análise o meu planejamento tinha uma sequência lógica porque primeiro eu ensinava o alfabeto, palavras, frases e texto, era assim que eu achava certo, foi assim que eu aprendi a língua. Cada plano corresponde a um dia, eu não coloco a data porque eu faço antecipado e não sei o dia que vou dar esta aula, avalio hoje que o que eu ensino não dá para aprofundar em um dia. Depois no meu planejamento tinha, também, alguns assuntos mais voltados para realidade dos alunos (...). Percebo que há no decorrer do planejamento uma preocupação maior com questões sociais e culturais e a escrita de textos. O que observo que mudei é no aprofundamento dos conteúdos, compreendi que o conteúdo deve estar ligado a um objetivo e a avaliação. Então se um aluno não aprendeu ainda um conteúdo que planejei, tenho que continuar trabalhando até ele aprender. (SURUÍ, Gamalono, 2015: 62)

Ao mesmo tempo, Gamalono também critica falhas na sequência didática e no planejamento de professores não-indígenas que atuam na escola da aldeia:

Percebemos que os registros do plano de aula estão desconectados não tem uma sequência lógica, nos 24 planos analisados não encontramos nenhuma atividade sequenciada e em muitos não há a data do dia que foi trabalhado. Não é possível perceber de qual série o planejamento se refere. Observamos que a professora utiliza planejamento do ano anterior, além disso utiliza os mesmos planos de aula para todas as escolas (SURUÍ, Gamalono, 2015: 74).

Ele o faz mobilizando autores comumente adotados nos cursos de pedagogia e nas licenciaturas não-indígenas, como Antoni Zabala (1998) e José Carlos Libâneo (1994). Sobre este último, Gamalono cita uma passagem, não por acaso, logo após a crítica à prática educativa da professora não-indígena:

Por essa razão o planejamento é uma atividade de reflexão acerca das nossas opções e ações; se não pensarmos didaticamente sobre o rumo que devemos dar ao nosso trabalho, ficaremos entregues aos rumos estabelecidos pelos *interesses*



VI Reunião de Antropologia da Ciência e da Tecnologia

Instituto de Estudos Brasileiros, USP - 16 a 19 de maio de 2017

dominantes da sociedade (LIBÂNEO, 1994: 222, citado por SURUÍ, Gamalono, 2015: 75 – grifo meu).

Percebemos então como o mesmo arcabouço teórico oferecido pela licenciatura intercultural indígena, neste contexto, e por causa de um processo reflexivo bastante apurado por parte dos professores Paiter em formação, permite fundamentar tanto uma autocrítica quanto críticas a professores não-indígenas mas a partir de uma leitura que insere a teoria na experiência concreta e específica da educação escolar indígena. Em poucos contextos se pode fundamentar tão bem a afirmativa de Libâneo sobre a importância do planejamento pedagógico como ferramenta de resistência contra os interesses dominantes da sociedade quanto naquele da educação escolar indígena. É essa leitura, legitimamente situada, que Gamalono revela.

Outro professor, Garixamá Suruí (2015), emprega a noção de planejamento pedagógico de maneira bem mais disruptiva e dinâmica, contando com a participação de seus alunos na definição e redefinição dos rumos de suas aulas e conteúdos. Gamalono também analisa a prática do colega a partir de estágio realizado em sua sala e nota que os alunos de Garixamá “falam sem parar e ainda perguntam a sua curiosidade de qualquer coisa que se passa pela cabeça” (SURUÍ, Gamalono, 2015: 52). Como exemplo, cita a curiosidade dos alunos de Garimaxá sobre “cabeça seca” e analisa a sua reação:

Sodihg? Bote eya wayã ewa mayã? Professor? Você já comeu macuco?

Bote eya lat ikin gara koy mayã? Você já viu cabeça seca no mato?

O professor quando é surpreendido por perguntas desta natureza, para a aula e responde ao aluno, mais ainda, conta alguma historia relacionada a curiosidade do aluno, neste caso e ele parou, juntou todos os alunos de todos os anos e contou a historia da cabeça seca, ensinando as regras para os alunos, neste caso explica que é por isso que não podem andar sozinho, por causa da cabeça seca que é um índio ruim (espírito) que mata gente (SURUÍ, Gamalono, 2015: 52).

Há na prática pedagógica de Garixamá uma premissa de que o planejamento das aulas se faz em diálogo com os próprios interesses dos alunos, o que o aproxima de correntes tidas como mais “alternativas” na matriz de educação escolar euro-americana. Ou seja, aqui o planejamento não é um sucessão temporal, com início, meio e fim marcados de maneira concatenada e linear. Por



VI Reunião de Antropologia da Ciência e da Tecnologia

Instituto de Estudos Brasileiros, USP - 16 a 19 de maio de 2017

isso, permite perguntas “sobre qualquer coisa” que são, não por acaso, justamente aquelas que têm mais capacidade de gerar conteúdos ligados à matriz ontológica Paiter.

Esse exemplo, aqui comentado intertextualmente, também revela uma das melhores formulações que sintetiza uma das grandes distinções entre os regimes de conhecimento de modos “selvagem” e “domesticado”: para os povos ameríndios, os saberes se dão *em relação* (GALLOIS, 2010: 7). Por isso, é digno de nota a relativa ausência, nos trabalhos de conclusão dos professores Paiter pesquisados, de reflexões e análises êmicas sobre as relações entre os alunos e os professores e destes entre si. Ou essa não é uma questão objetificável para os Paiter, pela natureza de como se relacionam fora da sala de aula, ou é fruto de uma concepção que vê a instituição escola de maneira mais estratégica ou instrumental e que, por isso, prescinde dessa questão que para os não-indígenas é mais crítica. Isso faz sentido se pensarmos que um dos movimentos mais destacados nos mundos euro-americanos de contestação do modelo “convencional” de escola é o de *whole-child education* ou *educação integral* como é chamado no Brasil. Trata-se de uma concepção que promove uma atenção para a educação da criança e do jovem em sua integralidade, isto é, em todas as suas dimensões: cognitiva, física, emocional, social, simbólica. Ora, uma necessidade de salientar o cultivo das relações com intencionalidade pedagógica só faz sentido para os que sentem que as perderam.

Vejamos, por exemplo, como Joaton Suruí formula o objetivo de uma das disciplinas específicas do modelo de escola verdadeiramente Paiter que ele busca construir a partir da obrigatoriedade de se relacionar com os mais velhos para alcançá-lo:

Cosmologia indígena: A cosmologia Paiter quase não foi explorada por nós professores indígena, temos poucos relatos a respeito. Essa disciplina será trabalhada em princípio por meio de pesquisas, para obtermos os conhecimentos dos mais velhos sobre esse tema. Como o paiter via o cosmo antes do contato? Esse será o questionamento chave dessa disciplina (SURUÍ, Joaton, 2014: 55).

A mesma necessidade do cultivo das relações se mostra na descrição de Gamalono Suruí sobre a estratégia que ele emprega nas aulas para ensinar a mitologia e a língua Paiter a partir da participação dos mais velhos e dos pais. Os limites espaciais escola-aldeia se rompem, assim como os limites etários entre os alunos:



VI Reunião de Antropologia da Ciência e da Tecnologia

Instituto de Estudos Brasileiros, USP - 16 a 19 de maio de 2017

Para conseguir trabalhar, dentro da expectativa dos pais, antes de ir pra sala de aula o conteúdo deve ser pesquisado com os mais velhos da aldeia, às vezes chamo os velhos também para sala, onde vai contar o mito do Paiter para os alunos transcreverem, neste caso acontece uma aula de interdisciplinar e com todas as turmas, nestes casos durante a leitura de tradução usamos língua portuguesa e tanto também na língua materna (SURUÍ, Gamalono, 2015: 60).

Na organização social Paiter, os quatro clãs (Gãmp, Gãpgir, Makor e Kaban) se estruturam em duas metades: floresta e aldeia (e que articulam, por extensão, outros pares de oposição como arte/casa e caça/roça). Antes do contato, essas duas metades se alternavam anualmente: durante a época de seca metade dos Paiter vai morar na clareira, chamada de *metare* ou *metar et ah*, por aproximadamente seis meses em que eles se ocupam das artes (manuais e verbais) e dormem nos tapiris. Essa é a metade do mato, que está ligada à caça e à coleta. A outra metade, chamada de *íwai*, está ligada à roça e à comida, e continua morando na aldeia (MINDLIN, 2006). Em seu trabalho de conclusão do curso de licenciatura, o professor Joaton Suruí escolheu tratar da relação entre o *metare* e o conhecimento, por reconhecer neste a forma própria dos Paiter organizarem e trocarem seus saberes:

Na realidade *metar et ah* era a forma de educação tradicional para meu Povo Paiter Suruí. Este espaço acontecia de tempo em tempo onde era repassado de geração a geração o conhecimento aos membros das famílias. Era o local onde se ensinavam aos filhos a confeccionar os artesanatos, trabalhar, caçar, pescar, guerrear e coletar os frutos da floresta. No *metar et ah* era onde as pessoas aprendiam e eram preparadas para os saberes da nossa cultura. Era neste espaço que aprendíamos respeitar ao próximo para também ser respeitado. Desta forma todos os membros da comunidade passavam pelo *metar et ah* para receber a formação cultural (SURUÍ, Joaton, 2014: 35).

Isso revela a centralidade da organização espacial, segundo regras claras de parentesco, para a produção e circulação de saberes bem como as suas dimensões temporais e relacionais. O *metare* aglutina assim o espaço-tempo-relação fundamental para que os saberes que organizam a vida social Paiter circulem e proliferem:

[...] o tempo da escola indígena deve ser utilizado de forma variada, dependendo da atividade mais adequada ao momento dos alunos e da vida comunitária - cantar, jogar, construir uma casa, fazer uma reunião, planejar atividades comunitárias [...]. Assim deve se ter uma flexibilização do uso desse tempo na escola indígena. Há, também, um respeito à ordenação geral do tempo que rege mais amplamente sua



VI Reunião de Antropologia da Ciência e da Tecnologia

Instituto de Estudos Brasileiros, USP - 16 a 19 de maio de 2017

comunidade indígena: as atividades de concentração e dispersão (viagens, caçadas coletivas), as atividades agrícolas, os mutirões, os ciclos rituais e cerimoniais (SURUÍ, Joaton, 2014: 48-49).

O modelo dominante de escola euro-americana a que estamos todos sujeitos cerca os espaços, fraciona os tempos, rompe as relações e domestica os corpos. No entanto, o que as reflexões e as práticas dos professores Paiter revelam é uma busca intencional de diálogo a partir de regimes de conhecimento distintos. Uma busca por recriar espaços de troca de saberes não *apesar* da escola mas *a partir* dela e que, por isso, tem o potencial – como algumas das experiências aqui descritas buscam indicar – de redefinir os pressupostos em que se funda o modelo dominante de escola.

A língua, a palavra, seu tom, sua voz

Na ontologia Paiter, o termo polissêmico *-koe* remete tanto a uma modalidade linguística (“língua”: *paiterekoe*, “língua paiter”), uma modalidade ou um evento pragmático (“voz, fala; *xikoepaor*”, sua bela voz; *takoepi*”, “ouvir eles falarem”), um canto de animal específico (“*tamõapekoe*”, “o canto da cigarra”) e, finalmente, um ar musical (YVINEC, 2011a: 548). Portanto, não é surpreendente que os aspectos melódicos (ar) e poéticos (imagens) possam ser considerados como duas propriedades de uma mesma forma indivisível enquanto modalidade expressiva (*-koe*) específica para um tipo de acontecimento e, assim, de agentes. Se, para usar uma fórmula de Carlo Severi sobre os cantos xamânicos kuna (1996: 127), o canto de gente é uma “língua frágil” passível de se degenerar em cantos de animais, num canto específico há sempre um traço lírico e uma semente de valor semântico. Somente a língua de gente, “língua de todos nós”, *paiterekoe*, desassociada de qualquer limitação específica, possui um campo semântico irrestrito; qualquer outra “língua”, seja ela própria de uma condição específica (por exemplo, o canto do inhambu) ou de uma posição conjuntural (bebedor em uma clareira durante uma festa de cauinagem, etc.) vê suas formas sonoras e seu campo semântico restritos pela espécie de seu enunciador (YVINEC, 2011a).



VI Reunião de Antropologia da Ciência e da Tecnologia

Instituto de Estudos Brasileiros, USP - 16 a 19 de maio de 2017

Essa é a matriz conceitual segundo a qual os professores Paiter refletem sobre o ensino da língua materna. A partir dela se articulam outras trajetórias, como as primeiras tentativas de letramento implantadas pelos missionários do SIL (Summer Institute of Linguistics) e suas cartilhas de alfabetização¹⁴², assim como as experiências recentes de normatização da língua Paiter. As maneiras como os professores Paiter de língua materna vem hoje desenvolvendo seu trabalho se mostram conceitualmente distintas fruto dos aprendizados proporcionados pela licenciatura intercultural, como revela o comentário bastante contundente de Gamalono Suruí sobre a prática de seus colegas indígenas:

Este jeito que o professor [indígena] encontra para desenvolver seu trabalho mostra que ele rompe com a ideia mecanicista de ensino da língua escrita, bem evidenciada nos livros de alfabetização proposta pelos missionários (SURUÍ, Gamalono, 2015: 55).

Esse jeito é o da língua viva, para além da gramática. É a língua enquanto *-koe* enquanto voz e tom. Para Gamalono Suruí, a abordagem mecanicista é aquela que pensa os conteúdos de maneira fragmentada e voltados “para a estrutura da língua portuguesa que prioriza as atividades de gramáticas e ortografia” (SURUÍ, Gamalono, 2015: 71). Ele analisou 24 planos de aula da professora não-indígena e notou que apenas 3 são de produção textual e todos os outros são de ensino de regras gramaticais e ortográficas. Para fundamentar a sua crítica ele recorre não ao estatuto Paiter da língua, mas a um autor também de uso corrente nos cursos de pedagogia, letras e licenciaturas:

[...] fica claro que conhecer uma língua é uma coisa e conhecer sua gramática é outra. Que saber uma língua é uma coisa e saber analisá-la é outra. Que saber usar suas regras é uma coisa e saber explicitamente quais são as regras é outra (POSSENTI, 1996: 53, citado por SURUÍ, Gamalono, 2015: 71).

Entretanto, as mesmas críticas aos modos não-indígenas de ensinar a língua oferecem para ele um momento auto-reflexivo:

142 Essa trajetória (e suas relações entre oralidade e escrita) é bastante complexa e não teremos a oportunidade aqui de aprofundar. Para um panorama crítico mais amplo, ver o artigo de Bruna Franchetto (2008).



VI Reunião de Antropologia da Ciência e da Tecnologia

Instituto de Estudos Brasileiros, USP - 16 a 19 de maio de 2017

Uma outra coisa que observei a partir dos dados referentes às minhas aulas é que tudo que vou explicar para os alunos na oralidade eu prefiro falar na língua Paiter, então a língua Paiter é a língua de instrução na escola. Entretanto, observando os cadernos dos alunos vejo que para explicar os conceitos na escrita, prefiro a língua portuguesa, mas não tinha me dado conta disso. Acho que é preciso pensar mais sobre isso, porque escolho a língua Paiter para explicar oralmente e escolho a língua portuguesa para explicar na escrita? Será que acho, inconscientemente, que a escrita é um espaço mais da língua portuguesa do que da língua Paiter? (SURUÍ, Gamalono, 2015: 64).

Essa questão se relaciona diretamente com o estatuto da língua para os Paiter, evidenciado, como vimos, pelo termo polissêmico *-koe*. No entanto, esse estatuto não é mobilizado na explicação de Gamalono. Penso que isso não se deve à falta de consciência dessa conexão e sim à própria natureza e expectativa em torno da produção acadêmica na licenciatura intercultural indígena como concebida pela UNIR. Não está prevista na grade curricular, como vimos, o uso de referências à matriz ontológica das etnias representadas pelos professores em formação. Essa ausência encontra seu análogo inverso na expectativa dos próprios professores indígenas de que a experiência escolar exige o domínio justamente da matriz epistemológica dos não-indígenas.

É o que se manifesta, como vimos, na conceituação da aprendizagem da língua materna. Poderíamos, de fora, pensar: se já se aprende em casa, porque haveria de se ensinar também nas escolas? Ora, porque o lugar da escola para os Paiter é o lugar da alteridade. Não apenas esse lugar, físico, limitado pelos muros das escolas, mas esse lugar contínuo, contraditório, que nunca cessa, em que estão imersos, com suas interações constantes com os não-indígenas. Uma escola “boa”, portanto, para eles, parece ser uma escola que ensina bem as coisas dos *yaraey* (brancos), com destaque especial para a língua portuguesa. Por isso, a língua materna aparece, a meu ver, com uma função de resistência, de contrapeso para assegurar que o aprendizado bastante desejado do português não se dê às custas de desaprender (ou sequer aprender) a língua materna e, num segundo plano, para suprir eventuais faltas dos pais em ensinar seus filhos a língua materna em casa.

Projeto *Lap Gup* e o Museu *Paiter A Soe*

O Projeto *Lap Gup* surgiu a partir da pesquisa de conclusão de curso de licenciatura intercultural do professor paiter Luiz Weymilawa Suruí. Ele se inspirou na experiência em sala de aula de uma escola indígena na aldeia da linha 14 (Gãpgir) com seus alunos do ensino fundamental e médio. Ele diz ter ficado muito impactado ao sentir na pele o quanto estavam “perdendo coisas importantes da nossa cultura”¹⁴³, sobretudo, segundo ele, aspectos ligados à cultura material e imaterial. Ele então resolveu trabalhar alguns desses aspectos em sala de aula, começando pelas crianças. A estratégia foi recriar uma espécie de réplica de casa tradicional Paiter, a partir dos ensinamentos dos mais velhos. Luiz chamou o projeto de *Lap Gup* que ele traduziu em português para “nossa casa, nosso lar”. O termo em Paiter a que se refere, na recente normatização da língua, é *labğup* que, literalmente significa “casa pequena”. Para entender melhor o porquê da escolha desse nome, é preciso buscar as referências etnográficas à *labğup* na vida Paiter.

Com a morte de um indivíduo, seus familiares próximos, consanguíneos ou afins, constroem às pressas uma pequena oca (*labğup*) [como vimos, casa-DIM] – com cerca de quatro metros de comprimento – do lado de fora da aldeia, sobre o que era o seu território: em geral uma antiga clareira ou o início da sua trilha habitual de caça. O corpo é envolvido em sua rede para levá-lo a esta cabana. Na rede são colocados, junto ao cadáver, todos os seus bens importantes, ou seja, aquilo que define a sua individualidade – o arco – e a sua “riqueza” – colares, flechas, ferramentas metálicas; os outros bens são tipicamente queimados (MINDLIN, 1995). Assim equipado e embalado, o corpo é enterrado no interior da pequena cabana, a rede é coberta com uma esteira de palha chamada *akape* e a sepultura é decorada com um pequeno túmulo. A *labğup* também aparece nas descrições sobre a reclusão ritual (*amanortê*). Esta se define sobretudo pela evitação do contato visual e tais confinamentos são necessários depois de uma série de eventos, sendo bastante clássicos na Amazônia indígena: nascimento, menarca, luto, assassinato, doença e acidentes. Todos esses eventos remetem, direta ou indiretamente, a situações de fraqueza. Estas reclusões têm lugar ou em

143 Luiz Weymilawa Suruí, em comunicação pessoal.



VI Reunião de Antropologia da Ciência e da Tecnologia

Instituto de Estudos Brasileiros, USP - 16 a 19 de maio de 2017

uma *labğup* na floresta a poucas centenas de metros da aldeia, no caso de reclusões maternas por nascimentos, ou em quartos (*akapeab*) montados na própria casa usando as esteiras de palha *akape* fixadas verticalmente (YVINEC, 2011a: 89). A reclusão pode também se dar simplesmente pela permanência em posição deitada na rede em casa para os casos dos pais de recém-nascidos, os doentes ou para aqueles que matam alguém.

Portanto, se esses são dois contextos etnográficos principais em que uma *labğup* é construída e empregada, qual a relação entre esses usos tradicionais e a motivação primeira do projeto do professor Luiz, de fazer frente à ‘perda cultural’? A partir da réplica inicial em sala de aula, Luiz resolveu ir um passo além e criou o Museu *Paiter A Soe* (“coisas de Paiter”). O museu foi inaugurado recentemente, no dia 19 de julho de 2016, na aldeia Gãpgir, na Terra Indígena Sete de Setembro. Instalado, precisamente, em uma *labğup* tradicional, de palha de babaçu, feita pelos mais jovens com a supervisão de anciãos, o museu expõe painéis de barro, cestos diversos e outros artefatos e utensílios que permitem aos visitantes conhecer um pouco da vida cotidiana e da história dos Paiter. Segundo material distribuído para a inauguração, o museu leva a comunidade a “refletir sobre a relação do modo de vida passado e presente, as principais mudanças ocorridas, buscando alternativas de sobrevivência sociocultural”. Para Luiz, é um lugar onde ele pode mostrar as artes manuais de seu povo além de “contar nossas histórias e interagir de forma positiva com a sociedade envolvente, desmistificando preconceitos e divulgando nosso patrimônio cultural”. Na inauguração, houve visitas guiadas, apresentação de músicas e narrativas paiter, competição de arco e flecha e pinturas corporais.

Não deixa de ser curiosa a escolha do nome e de uma construção usada em rituais funerários e de reclusão para um projeto de museu. Em que medida essa escolha poderia ser reflexo de um entendimento conceitual do museu, em seus moldes euro-americanos, e sua finalidade? Em sua resenha da autobiografia de Davi Kopenawa (KOPENAWA e ALBERT, 2015), Cesarino (2014) relembra uma passagem em que o xamã yanomami reflete sobre os museus. Ao discutir com seus anfitriões em Paris durante a visita a uma coleção etnográfica, Kopenawa se perguntava quando seu próprio povo seria coletado e exposto em vitrines de vidro. Como pergunta Cesarino (2014, p. 293): “O que acontece quando esse pano de fundo ontológico [yanomami] encontra outro obcecado pela materialidade molar/extensiva e, acima de tudo, por seu valor?”.



VI Reunião de Antropologia da Ciência e da Tecnologia

Instituto de Estudos Brasileiros, USP - 16 a 19 de maio de 2017

A preocupação de Davi Kopenawa pode ser evidenciada no seguinte comentário sobre adornos corporais levados pelos brancos e que, originalmente, pertenciam aos seres aquáticos: “se damos aos brancos nossas braçadeiras de mutum (...) para deixar que tudo seja trancado nas suas casas ou nos seus museus, aos poucos perderemos nossa beleza e nos tornaremos maus caçadores” (KOPENAWA e ALBERT, 2015: 429). Claro que no caso Paiter em questão, trata-se de um museu dos próprios indígenas construído em suas terras, ainda assim, podemos indagar se o modelo adotado, baseado na premissa ontológica de uma museologia tipicamente euro-americana, conseguirá dar conta do propósito que originou tal empreitada, o de ‘continuidade cultural’, expresso sempre de maneira tão acentuada nas falas dos Paiter. A resposta a essa pergunta passa necessariamente pelo debate sobre a indigenização da cultura, a que aludimos anteriormente, o que só reforça o grande desafio que é a construção de políticas culturais *dos* índios?

Considerações finais

Procuramos evidenciar alguns desencontros entre as premissas das políticas culturais (seja a museológica-patrimonial ou a de educação escolar) e os modos de conhecer e aprender entre os Paiter, mostrando que muitas vezes a comunicação não se dá porque as “ontologias múltiplas convivem e podem ser incompatíveis entre si” (ALMEIDA, 2013: 13).

Se é verdade que ainda sabemos pouco sobre as ontologias dos modos de conhecer Paiter, esse pouco já revela, mesmo que de modo preliminar, que seu pensamento e criatividade se expressam nas narrativas míticas, na rica e elaborada prática e teoria musicais, nos cantos-narrativos e seus regimes de enunciação, e são efetuados e atualizados nas relações íntimas entre parentes a partir de regras claramente definidas de parentesco e reciprocidade. Como vimos, isso fica evidente nos modos de aprendizagem do *mêbesinap*: não há como aprender essa arte e técnica sem que os filhos se relacionem, intimamente, com seus pais, num encontro regido por códigos de emoções recíprocas. Isto posto, de que modo o ato de colocar uma flecha decorada com um *mêbesinap* no interior de um museu na aldeia contribui para a aprendizagem desse saber ‘tradicional’? Ora, o museu quebra justamente esse elo entre o saber e seus sabedores; falta-lhe o vínculo com a segunda concreitude de uma dita ciência indígena (COELHO DE SOUZA, 2014).



VI Reunião de Antropologia da Ciência e da Tecnologia

Instituto de Estudos Brasileiros, USP - 16 a 19 de maio de 2017

O mesmo pode ser dito a respeito da aparente ausência de lugar para os regimes de enunciação nas políticas culturais. O *-koe* Paiter e seus saberes associados revelam a importância de se saber falar corretamente. Não é coincidência que ouvimos de muitos jovens indígenas o desejo que têm de aprender a forma correta de falar dos mais velhos. Esse desejo de aprender e sua natureza de busca intencional e agêntica – que se evidencia também no caso Guarani pelos verbos *-eka* (“procurar”) e *-jou* (“achar”, “encontrar”), por exemplo (TESTA, 2014) – é uma força motriz essencial no acesso aos saberes e na sua circulação. Assim, num olhar menos pessimista, as experiências do *Museu Paiter A Soe* e das escolas das aldeias podem ser entendidas como uma busca por criar os espaços e as condições necessárias para inspirar e motivar o desejo das novas gerações pelas ‘suas coisas’. O museu ou a escola não seriam, para os Paiter, os mesmos espaços de ensino e aprendizagem como o são para a ontologia do nosso saber domesticado, mas espaços de fruição de experiências, de estratégias de educação da vontade, de desenvolvimento da volição e agência necessárias para que seus saberes continuem a circular.

Se é assim, os professores formados nos cursos de licenciatura intercultural indígena seriam os agentes que desempenham esse papel de interlocução, ao estabelecerem pontes entre domínios ontológicos distintos (OAKDALE, 2014), dialogando com expectativas, desejos, concepções de educação e de escola diversas, conflitantes, paradoxais; não só entre os dois regimes de conhecimento, mas, como vimos, dentro de cada regime ontológico próprio. É nesse sentido que podemos abordar a licenciatura intercultural indígena também pelo seu potencial (auto)reflexivo e dialógico e não apenas pelo seu caráter instrumental e técnico.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, Mauro Barbosa de. Caipora e outros conflitos ontológicos. *R@u* Vol.5, No. 1, pp 7-28, 2013.
- BABADZAN, Alain. Les usages sociaux du patrimoine. Miroirs Identitaires, *Revue électronique du Cerce*, n. 2, 2001.
- BARBOSA LIMA, L. P.; ORTELLADO, P.; SOUZA, V. de. **O que são as políticas culturais?** Uma revisão crítica das modalidades de atuação do Estado no campo da cultura. IV Seminário Internacional Políticas Culturais. Fundação Casa de Rui Barbosa, Rio de Janeiro, 2013.
- BARTH, Fredrik. An anthropology of knowledge. *Current Anthropology* 43: 1-18, 2002.



VI Reunião de Antropologia da Ciência e da Tecnologia
Instituto de Estudos Brasileiros, USP - 16 a 19 de maio de 2017

CALAVIA SÁEZ, Oscar. Prometeo de pie. Alternativas étnicas y éticas a la apropiación del conocimiento. In: **Seminario nacional argentino Los Derechos Indígenas y la Propiedad Intelectual**, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, 17-21, 2003.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. **Cultura com asas**. Cosac & Naify, São Paulo, 2009.

CESARINO, Pedro. Donos e duplos: propriedade e replicação entre os Marubo. **Revista de Antropologia**, 53:147-199, 2010.

_____. Ontological conflicts and shamanistic speculations in Davi Kopenawa's *The falling sky*, **HAU** 4/2: 289-295, 2014.

_____.; CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. (Orgs.) **Políticas culturais e povos indígenas**. Ed. Cultura Acadêmica, 2014.

COELHO DE SOUZA, Marcela Stockler.; COFFACI DE LIMA, Edilene. (Orgs.). **Conhecimento e cultura: práticas de transformação no mundo indígena**. Brasília, Athalaia, 2010.

COELHO DE SOUZA, Marcela Stockler. Conhecimento indígena e seus conhecedores: uma ciência duas vezes concreta. In: **Políticas culturais e povos indígenas**. Ed. Cultura Acadêmica, 2014.

DESCOLA, Philippe. **Par de-lá nature et culture**. Éditions Gallimard, Paris, 2005.

FRANCHETTO, Bruna. A Guerra dos Alfabetos: os povos indígenas na fronteira entre o oral e o escrito. **Mana** 14(1): 31-59, 2008.

GALLOIS, Dominique Tilkin. Donos, detentores e usuários da arte gráfica *kusiwa*. **Comunicação ABA**, 2010.

HARRISON, Simon. Ritual as intellectual property. **Man**, 27 (2): 225-244, 1992.

_____. From Prestige Goods to Legacies: Property and the Objectification of Culture in Melanesia. **Comparative Studies in Society and History**, vol. 42, n. 3, July, 2000.

KOPENAWA, David; ALBERT, Bruce. **A Queda do Céu: palavras de um xamã yanomami**. 1^a. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 2015.

LEACH, James. Situated connections. Rights and intellectual resources in a Rai Coast society. **Social Anthropology**, 8(2):163-179, 2000.

_____. Owning creativity: cultural property and the efficacy of custom on the Rai coast of Papua New Guinea. **Journal of Material Culture**, 8 (2): 123-143, 2003.



VI Reunião de Antropologia da Ciência e da Tecnologia

Instituto de Estudos Brasileiros, USP - 16 a 19 de maio de 2017

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. Campinas, Papyrus, 2005 [1962].

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez (Coleção magistério 2º grau. Série: Formação do professor), 1994.

LOPES DA SILVA, A. **Escola Indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação**. São Paulo, MARI, 1999.

MEC, Ministério da Educação. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena**. 2ª ed. Brasília: MEC/SEF/DPEF, 1994.

MINDLIN, Betty. **Nós Paiter: os Suruí de Rondônia**. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **Diários da floresta**. São Paulo: Terceiro Nome, 2006.

OAKDALE, Susan; COURSE, Magnus. **Fluent selves: autobiography, person, and history in Lowland South America**, Lincoln: London: University of Nebraska Press, 2014.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

SAHLINS, Marshall. **Cultura e razão prática**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

SEEGER, Anthony; DA MATTA, Roberto; VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. A construção da pessoa nas sociedades indígenas brasileiras. In: **Boletim do Museu Nacional**, n. 32: 2-19. Rio de Janeiro, 1979.

SEVERI, Carlo. **La Memoria Ritual: Locura e Imagen del Blanco en una Tradición Chamanística Amerindia**. Quito: Ediciones Abya-Yala, 1996.

STRATHERN, Marilyn. Potential property: Intellectual rights and property in persons. **Social Anthropology**, n. 4, 1996.

SURUÍ, Gamalono. **O ensino de línguas na escola Paiter: instrumento de fortalecimento cultural?** Monografia de conclusão na Licenciatura em Educação Básica Intercultural. Universidade Federal de Rondônia: Ji-Paraná, 2015.

SURUÍ, Garixamá. **Processos próprios de alfabetização em Paiter Suruí**. Monografia de conclusão na Licenciatura em Educação Básica Intercultural. Universidade Federal de Rondônia: Ji-Paraná, 2015.

SURUÍ, Joaton. **Metar et ah: uma proposta de educação escolar indígena diferenciada para o povo Suruí Paiter de Rondônia**. Monografia de conclusão na Licenciatura em Educação Básica Intercultural. Universidade Federal de Rondônia: Ji-Paraná, 2014.



VI Reunião de Antropologia da Ciência e da Tecnologia
Instituto de Estudos Brasileiros, USP - 16 a 19 de maio de 2017

TAYLOR, Anne-Christine; VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Un corps fait de regards. In: **Qu'est-ce qu'un corps?** Paris, Musée du Quai Branly. Flammarion. pp. 149-198, 2007.

TESTA, Adriana Queiroz. **Caminhos de saberes Guarani Mbya: modos de criar, crescer, comunicar.** Tese (Doutorado em Ciência Social - Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, 2014.

UNIR, Universidade Federal de Rondônia. **Projeto Pedagógico do Curso Licenciatura em Educação Básica Intercultural.** Ji-Paraná, Rondônia, 2008.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. A floresta de cristal: notas sobre a ontologia dos espíritos amazônicos. **Cadernos de Campo** 14/15, 2006.

YVINEC, Cédric. **Les monuments lyriques des Suruí du Rondônia (Amazonie méridionale): chants, événements et savoirs.** Thèse de doctorat, EHESS, Paris, 2011a.

_____. Invention et interprétation : chants de boisson et chants chamaniques chez les Suruí du Rondônia, **Journal de la Société des Américanistes**, vol. 97 (1), pp. 151-177, 2011b.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa: Como ensinar.** Ed. Artmed: Porto Alegre, 1998.