

SABERES EMERGENTES: A PESQUISA COM PROFESSORAS INDÍGENAS

Emerging knowledge: research with indigenous teachers

MIRANDA, Shirley Aparecida¹

RESUMO

As lutas por reconhecimento de identidades observadas a partir da segunda metade do século passado resultaram em desestabilizações no campo político e jurídico e também em âmbito epistêmico. O monopólio do conhecimento científico é interrogado por análises acerca da colonialidade do saber e do poder, as quais trazem à tona a diversidade epistemológica do mundo. Este artigo dialoga com esse conjunto interpretativo e tematiza as interpelações aos processos de pesquisa a partir da dinâmica de reconhecimento de identidades indígenas. Analisa-se o deslocamento de uma invisibilidade indígena ativamente produzida por negações e estigmas para a afirmação de uma presença insurgente a alterar posicionamentos epistemológicos, com repercussões metodológicas. Discutem-se os dilemas da passagem da pesquisa sobre povos indígenas para a investigação com pesquisadores/as indígenas no âmbito do curso de Formação Intercultural de Educadores Indígenas (FIEI/UFMG). Com base no referencial das *epistemologias do sul*, em particular da *tradução de saberes*, destacam-se os impasses que fazem da interlocução gênero e etnia uma atividade original.

Palavras-chave: Saberes tradicionais. Professoras indígenas. Tradução de saberes.

ABSTRACT

Struggles for identity recognition, observed since the second half of the last century, have led to a destabilization in the political and legal fields, as well as in the epistemic sphere. The monopoly of scientific knowledge is interrogated by analyses regarding the coloniality of knowledge and power, which bring to the fore the epistemological diversity of the world. This article dialogues with this interpretive matter and thematizes interpellations to the research processes according to the dynamics of indigenous identity recognition. It analyzes the displacement of an indigenous invisibility actively produced by denial and stigma by the affirmation of an insurgent presence altering epistemological positioning, with methodological repercussions. It discusses the dilemmas present in the transition from research on indigenous peoples to investigation with indigenous researchers within the Indigenous Educators Intercultural Training Program at the Federal University of Minas Gerais (FIEI/UFMG). Based on the framework of *Epistemologies of the South*, in particular *knowledge translation*, the impasses that make gender dialogue and ethnicity an original activity are highlighted.

Keywords: Traditional knowledge. Indigenous teachers. Knowledge translation.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Integrante da coordenação do Programa Ações Afirmativas na UFMG e do corpo docente do Curso de Formação Intercultural de Educadores Indígenas. E-mail: <shapmiranda@uol.com.br>.

INTRODUÇÃO

Há mais de um século, critérios de cientificidade erguidos pela modernidade, sobretudo pela neutralidade do pesquisador e pela objetividade do conhecimento, sofrem questionamentos que deságuam em problematizações epistemológicas. O deslocamento do saber especulativo para um saber ativo e fecundo em resultados práticos perdeu força. A crença na operatividade do conhecimento científico para alívio das condições materiais da humanidade ficou diante do debate travado no século XX: a explicitação da relação entre saber e poder em oposição ao mito da neutralidade e objetividade científica.

Nesse longo percurso temos a assinalar a importância da crítica à chamada *teoria tradicional* elaborada pelos filósofos da Escola de Frankfurt² nos primórdios do século passado. A *teoria crítica*, que designa essas concepções, objetivou conferir visibilidade aos aspectos políticos subjacentes à teoria tradicional, caracterizada por um tipo de *razão instrumental*, que teria como único critério de verdade seu valor operativo, ou seja, seu papel na dominação do homem e da natureza. Ocupando-se da gênese social dos problemas e das situações reais nas quais a ciência é usada, a teoria crítica evidenciou os limites da chamada teoria tradicional.

A esse aparato conceitual seguiram-se interpelações dos mais variados campos de estudo – da filosofia e sua crítica epistemológica³; da antropologia, especialmente em sua vertente etnográfica; da sociologia compreensiva; da psicologia e a psicanálise; da história cultural e seus métodos de história de vida e história oral. Embora as formulações não sejam convergentes e, em alguns casos, se contraponham, esses enfoques rebatem ou operam no limite dos critérios de validade que configuram a ciência moderna. A crítica epistemológica erigida ao longo do século XX colocou em perspectiva o saber em termos de poder. O caráter polêmico e estratégico da produção de conhecimento trouxe como problema a formação de domínios de saber a partir de relações políticas. O saber desloca-se das instâncias *apriorísticas* para localizar-se no campo das práticas sociais, no jogo ou nas estratégias de produção da verdade, na direção dos conflitos, das decisões e das táticas que definem comportamentos (FOUCAULT, 2001, p. 23).

É com base nessa configuração ampla que me detenho em reflexões sobre as práticas de saber daqueles “expropriados do saber”⁴. Sob o argumento de que

² A posição teórica dos principais expoentes da Escola de Frankfurt teve como pano de fundo as terríveis experiências do nazismo, do estalinismo e da guerra fria. Paulo Eduardo Arantes (1983, p. VIII) chega a afirmar que a formulação da “teoria crítica” é “uma expressão da crise teórica e política do século XX, refletindo sobre seus problemas com uma radicalidade sem paralelo”.

³ No extenso empreendimento da crítica filosófica oriento-me pela teoria elaborada por Michel Foucault, segundo a qual o saber é da ordem do discurso e constitui-se como conjunto de enunciados considerados verdadeiros. É o caso dos domínios científicos, “regiões onde os efeitos de verdade são perfeitamente codificados, onde o procedimento pelos quais se pode chegar a enunciar as verdades são conhecidos previamente, regulados” (FOUCAULT, 2003, p. 233). Entretanto, sinalizo a importância da formulação do filósofo Yves Schwartz e a proposição de um saber agenciador da indissociabilidade entre compreensão e intervenção na pesquisa. Problematizando o regime de produção de saberes, Schwartz propõe o conceito de *comunidade científica ampliada* de modo a viabilizar o encontro entre protagonistas do trabalho e pesquisadores profissionais. Essa formulação pode ser conferida em Schwartz (2000). Para uma análise da apropriação metodológica do conceito, pode-se recorrer à Brito e Aranha (2011).

⁴ Essa nomeação é utilizada por Carlo Ginzburg (2003, p. 179) ao tratar do paradigma indiciário fundado em práticas de saber observáveis no século XIX e que permaneceram à margem da composição dos critérios de cientificidade. Esse modelo constitui-se da conjecturalidade do conhecimento operada por médicos, historiadores, políticos e também oleiros, carpinteiros, marinheiros, pescadores e põe em jogo elementos imponderáveis e irreduzíveis ao “olho suprassensível da matemática”.

o rigor próprio ao estatuto de cientificidade não só é inatingível, como também indesejável para as práticas de saber fundadas em sutilezas não formalizáveis e que não se reduzem à codificação escrita. Aproximo-me das teorizações atinentes à Epistemologia do Sul, a qual permite interrogar a subalternização e o desaparecimento de saberes e interpretações de mundo. Instalada no campo das teorias pós-coloniais e articulando perspectivas críticas à epistemologia moderna, a elaboração proposta por Boaventura de Souza Santos (1995)⁵ redefine o problema epistemológico ao interrogar o monopólio da ciência moderna na distinção entre verdadeiro e falso, o qual resultou num “epistemicídio” (SANTOS; MENESES, 2010, p. 10). Conforme essa teorização, a colonialidade das relações de poder articula-se à colonização epistêmica, de modo a produzir e sustentar estereótipos e formas de discriminação e desigualdade (MENESES, 2008, p. 6).

Portanto, sob o pressuposto da imbricação saber e poder e com base em um campo investigativo centrado na emergência de epistemologias cujos processos de colonização haviam tornado subalternizadas, inserem-se as questões que resultam nesse texto. O que constitui conhecimento válido?⁶ Quem tem autorização para produzir conhecimento válido, para quem e sobre quem? Quais os impasses da colocação do sujeito que investiga no mesmo plano em relação àquele/a que é investigado/a, sobretudo quando se trata de sujeitos que historicamente estiveram retidos em situação de invisibilidade? Quais as saídas metodológicas, se é que a metodologia é via possível de saída desses impasses?

O sentido dessas reflexões se adensa com a recente presença de estudantes indígenas no ensino superior brasileiro, fenômeno observável somente no final do século passado. Essa presença ocorreu sobretudo em função da política de construção da educação escolar indígena, a qual resultou num programa de formação de professores indígenas em nível superior. Essa inserção inusitada dos/as⁷ indígenas na universidade desestabilizou procedimentos institucionais e, sobretudo, evidenciou um deslocamento no processo de produção do saber acadêmico: da pesquisa sobre povos indígenas para a pesquisa com os estudantes indígenas. Que reelaborações são necessárias para essa mudança de perspectiva?

⁵ Da vasta produção de Boaventura de Souza Santos que resulta na formulação das Epistemologias do Sul destaca-se o seminal *Toward a new common sense: law, science and politics in the paradigmatic transition*.

⁶ O problema da legitimação de saberes consiste em indagação permanente desde o 1º Seminário Internacional Trabalho e Educação (SITE): processos de produção e legitimação de saberes – 1º SITE – realizado em 2003. O complexo estatuto de produção e legitimação de saberes no trabalho teorizado por Eloisa Helena Santos levou à formulação da noção de “saber em trabalho”, segundo a qual a atividade está estreitamente ligada aos atos de criar, de aprender, de desenvolver, de dominar, de adquirir um saber. (SANTOS, 2000, p. 129). A demarcação do trabalho como espaço de criação aponta para a existência de formas de cultura, saberes e valores que estabelecem a relação entre produção e significação. É também a partir dessa *démarche* que interrogo os processos de validação de saberes e entendo que não se trata de saberes invisíveis, mas de saberes apropriados em processos produtivos e que dão sustentação a determinado modo de produção.

⁷ Em todas as minhas elaborações perpassa a preocupação com a exclusão linguística na designação do feminino subsumido pela adoção da referência genérica no masculino. Discutindo esse problema em suas implicações políticas, Caldas-Couthard (2007) chama atenção para o que ocorre na língua portuguesa, que requer que falantes escolham uma forma diferente de pronome dependendo do gênero substantivo, e, no caso da referência a um grupo misto de pessoas de ambos os gêneros, estabelece a prioridade de um deles – o masculino – como forma mais simples. Ressalta que “isso pode não ser importante quando falamos de carros e bicicletas, mas quando falamos de 1 milhão de mulheres e um homem pelo pronome ‘eles’, esta escolha pode ser interpretada como discriminatória e pode ter consequências sociais importantes” (CALDAS-COUTHARD, 2007, p. 379). Não desconheço a existência do debate a respeito das muitas possibilidades de incorporação do feminino em escritas acadêmicas, nenhuma conclusiva ou livre de problemas, incluindo o argumento de recusa de qualquer forma gráfica que possa “pesar” o texto. De minha parte, fiz a escolha pela fórmula o/a excetuando o vocábulo sujeito, sobre cuja flexão adequada, por implicações conceituais, ainda mantenho dúvidas.

IDENTIDADE INDÍGENA E A PRODUÇÃO DA ESCOLA ESPECÍFICA

O tenso processo de reconhecimento da identidade indígena no Brasil vigora ainda na atualidade demonstrando a perpetuação do poder colonial, que, conforme argumentação desenvolvida por Santos (2004, p. 3), instaurou linhas radicais a dividir a realidade social em dois universos distintos⁸. Uma divisão abissal que separa sociedades metropolitanas e territórios coloniais, sendo estes impensáveis para o desenvolvimento do paradigma moderno. Vigora, do lado Sul dessa linha, “uma vasta gama de experiências desperdiçadas, tornadas invisíveis tal como seus autores” (SANTOS, 2007, p. 4).

Essa teorização nos conduz a análises sobre os dispositivos que resultaram na persistente invisibilidade dos povos indígenas no Brasil. A produção desses povos como irrelevantes ou incompreensíveis sustentou processos de dominação que, em certa medida, ainda vigoram. A integração indígena à nação brasileira foi um processo marcado por múltiplas violências: extermínio, genocídio, perseguições e estratégias políticas, como a escolarização e a proibição de uso da língua materna. Esses artifícios são sustentados pela veiculação de representações negativas e conformação de estereótipos que bloqueiam o conhecimento sobre a diversidade dos povos indígenas do Brasil. Como assinala Gersen dos Santos-Baniwa (2006), esconder e negar identidades foi a estratégia de sobrevivência adotada por muitos indígenas frente a pressões políticas, econômicas e religiosas, ao despojamento das terras e várias formas de violência física e simbólica.

O paradigma integracionista esteve vigente na política do Estado brasileiro até a Constituição Federal de 1988, prevendo a incorporação dos “silvícolas” à comunidade nacional por meio da renúncia à sua identidade e ascensão na escala evolutiva ao patamar de referência supostamente já alcançado pelo ocidental. A ruptura com esse paradigma estabelecida na Constituição Federal de 1988⁹ deve-se ao processo de etnogênese de povos indígenas no Brasil, pelo qual, conforme a caracterização de Miguel Bartolomé (2006, p. 3), “grupos étnicos considerados extintos, totalmente ‘miscigenados’ ou ‘definitivamente aculturados’ reaparecem no cenário social, demandando seu reconhecimento e lutando pela obtenção de direitos ou recursos”. Entendo que esse processo não ocorreu repentinamente, ao modo de um ressurgimento, mas sim por força de um movimento indígena que se organizou no final dos anos de 1970 congregando lideranças de diferentes etnias¹⁰.

Reassumir identidades indígenas é um procedimento político e pressupõe que as culturas não são estáticas. Por isso, a recriação de tradições indígenas, a revitalização

⁸ A divisão Norte e Sul é proposta como metáfora da construção do pensamento abissal, o qual opera em dois domínios – a ciência e o direito – interligados, articulados de modo a produzir a própria invisibilidade das divisões radicais. Nesse artigo não explorarei essa interconexão nem aprofundarei a análise dos procedimentos que geram essas linhas. Assinalo que, embora o domínio colonial tenha se processado pela divisão territorial, a composição das linhas abissais não separa cartograficamente um Norte e um Sul, pois, enquanto representação e para os efeitos de dominação, há Norte no Sul, assim como há Sul no Norte.

⁹ A Constituição Federal de 1988, ao contrário das legislações precedentes, contém o Capítulo VIII (Dos Índios), que compõe o Título VIII (Da Ordem Social). Nos artigos 231 e 232 do referido Capítulo a dignidade e o valor da organização social tradicional indígena são reconhecidas e se define a proteção e a destinação a esses povos das terras tradicionalmente ocupadas. O art. 232 descarta a prerrogativa da tutela ao definir que “os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo”.

¹⁰ Sobre a formação de um movimento indígena no final dos anos de 1970, em articulação com as lutas pelo fim da ditadura militar no Brasil e com a presença de indígenas universitários conferir Daniel Munduruku (2014).

de línguas ou a decisão, também política, de utilizar o português como língua materna consistem em estratégias para dar significado a uma identidade na contramão de estereótipos que a destituem. Trata-se de luta pelo controle simbólico de representações e de uma narrativa histórica, que repercutem na resignificação de identidades. A análise de Silva (2001, p. 10) destaca que o contexto dos anos de 1980 foi marcado pelas reivindicações indígenas em torno do reconhecimento do direito à preservação de suas formas específicas de viver e de pensar, de manter e utilizar suas línguas e culturas, seus modos próprios de produção, reelaboração e transmissão de conhecimento. É nesse âmbito que comparece a reivindicação pela educação escolar indígena e formulação de políticas de formação de professores indígenas.

Uma vez refletida na Constituição de 1988, a demanda de reconhecimento dos povos indígenas abriu espaço para a oficialização de um modelo pedagógico próprio¹¹, que acabaria por desencadear a construção da educação escolar indígena. Essa forma escolar caracteriza-se pela interculturalidade, isto é, não prescinde da relação com saberes não indígenas. Entretanto, a educação escolar indígena insere-se na cultura e no território e se estabelece em diálogo com a tradição. Daí, as alcunhas de *educação específica*, isto é, própria de cada povo; e *diferenciada* em relação ao modelo não indígena. Levando em consideração a situação de cada povo indígena, essa educação assume relações variadas com a língua materna, daí a insígnia de *multilíngue*¹².

É nesse contexto que a escola indígena ganha sentido. A escola assume o lugar de apropriação estratégica de uma instituição da sociedade “branca”, uma necessidade pós-contato (MIRANDA, 2012). A escola é vista como necessária para promover o desenvolvimento social e político, desencadear novas alternativas de sobrevivência e reforçar a identidade étnico-cultural. Assim, mantêm-se as formas tradicionais de transmissão da cultura ao lado da inserção, no interior da cultura indígena, de um aparato que não tem origem em suas tradições.

A formação intercultural de professores/as indígenas em nível superior¹³ é tributária dessa educação escolar intercultural, específica, diferenciada e multilíngue. E desse modo é perpassada pelos dilemas da luta política por reconhecimento e pela exigência da articulação entre conhecimentos tradicionais indígenas e conhecimentos científicos acadêmicos. A trama entre conhecimentos distintos exige uma especial relação com as comunidades indígenas, seja no âmbito dos espaços nos quais ocorrem práticas de saberes tradicionais, seja na figura das lideranças indígenas e “dos mais velhos”, fonte desse sistema de conhecimento.

¹¹ Conforme definição contida na Constituição Federal de 1988 em seu art. 210, § 2º diz, “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”.

¹² A situação linguística dos povos indígenas no Brasil é bastante complexa. Para entendê-la é preciso, de saída, considerar que um dos procedimentos de dominação colonial foi a proibição de uso de língua indígena e a compulsória utilização do português pelos indígenas. A partir desse dispositivo, muitos povos perderam o acesso à sua língua materna e atualmente são falantes do português. Estima-se há quinhentos anos atrás o número de línguas indígenas faladas no Brasil era oito vezes superior ao atual, que está estimado em torno de cento e cinquenta línguas. Para uma análise da política de línguas indígenas no Brasil consultar Rodrigo Bastos da Cunha (2008).

¹³ O Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND), desenvolvido pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), a partir de 2004 instalou uma política sistemática de formação de professores/as indígenas em nível superior. A implantação desse programa acelerou o processo de ingresso de indígenas nas universidades brasileiras. Há uma década atrás contabilizavam-se 1300 indígenas com diploma de ensino superior no Brasil. Dados divulgados pelo Ministério da Educação em 2014 indicavam 7878 indígenas graduados. Dados sobre a presença indígena no ensino superior no Brasil podem ser conferidos em Bergamaschi e Kurroshi, 2013. Uma análise das repercussões dessa presença indígena na universidade e sua relação com a produção da cultura indígena consta em Miranda e Gomes, 2014.

PRÁTICAS DE SABER INDÍGENA NA PESQUISA E PRODUÇÃO DO DIREITO DE EXISTIR

A ampliação da oferta de vagas em cursos de formação de professores/as indígenas na última década é um fenômeno notável. Nas diversas propostas de cursos de formação¹⁴ observa-se a busca de equilíbrio entre conhecimento tradicional indígena e o conhecimento científico acadêmico, com a recorrência ao território e à memória de sábios e lideranças indígenas. No caso do curso de Formação Intercultural de Educadores¹⁵ Indígenas da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), os componentes curriculares assumem a pesquisa como eixo de formação.

A pesquisa realizada por estudantes indígenas, em geral, emerge de questões instigadas por aqueles/as que serão os próprios sujeitos da pesquisa. Essa mudança de perspectiva decorre de aspectos que caracterizam uma prática de saber¹⁶: a “utilidade” do conhecimento produzido, o reconhecimento da autoridade indígena na validação do conhecimento, o relevo à oralidade como fonte de conhecimento. Em um caso emblemático dessa situação, as mulheres mais velhas de uma aldeia Xakriabá¹⁷ observaram nas estudantes indígenas que atuam como professoras¹⁸ que elas já não executam as mesmas funções que as mulheres dessa etnia desempenhavam no passado. A indagação repercutiu, para duas estudantes¹⁹, no desafio de entender a vida das mulheres mais velhas de seu povo, o que deu origem a um projeto de pesquisa para trabalho de conclusão de curso.

A passagem de uma indagação pronunciada sub-repticiamente para um problema singular de pesquisa indica a relação com a tradição e cultura de um povo indígena específico. Verifiquei a similaridade dessa atitude investigativa em outras pesquisas que conduzi junto com estudantes indígenas.²⁰ Trata-se de uma prática de saber endereçada a retirar da invisibilidade conhecimentos e tradições e com isso dar consistência à “revitalização” da identidade. Nos dizeres de Adriana Oliveira Silva Franco e Maria Aparecida Fiúza de Oliveira Ribeiro (2013, p. 10):

Sabemos que essas mulheres mais velhas são de suma importância na nossa comunidade, pois não podemos ter um futuro sem pensar no passado. Podemos citar alguns exemplos disso, como o conhecimento tradicional sobre as plantas, costumes culturais e outros saberes.

¹⁴ Considero aqui as experiências de formação de professores/as indígenas apresentadas e debatidas em seminário promovido pelo Observatório da Educação Escolar Indígena da Universidade Federal de Minas Gerais (OEEI/UFMG), organizado em rede com outras universidades. Realizado em 2010, esse seminário reuniu representantes do corpo docente e estudantes indígenas das 23 instituições que à época implementavam cursos de licenciatura indígena no país.

¹⁵ Preservei a nomenclatura oficial do curso e por isso a não utilização da variante de gênero para educadores/as.

¹⁶ Recorro à noção de prática de saberes desenvolvida por Santos (2008, p. 154). Segundo essa concepção, os modelos epistemológicos estão associados a práticas situadas em tempos e espaços específicos. Sob os pressupostos de que não há epistemologias neutras e de que as práticas de saber impactam outras práticas sociais para além dos saberes científicos, Santos (2008) estabelece o conceito de ecologia de saberes. Para a argumentação desse texto, utilizo prática de saberes quando referir aos procedimentos variados, inclusive sociais, portanto, marcados por relações de poder, dos quais decorre determinado conhecimento.

¹⁷ O povo indígena Xakriabá reside atualmente na região Norte de Minas Gerais, em terra indígena demarcada na confluência dos municípios de São João das Missões, Itacarambi, Januária, Miravânia e Montalvânia. No censo demográfico de 2010 foram contabilizados 10221 Xakriabá e estima-se atualmente uma população de mais de 11 mil distribuídos nas 33 aldeias.

¹⁸ Aos povos indígenas de Minas Gerais é facultado atuar na docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental concomitantemente à sua formação em nível superior, desde que tenham concluído a formação no curso de magistério de nível médio.

¹⁹ Trago para a reflexão nesse texto aspectos acessados na pesquisa monográfica de Adriana Oliveira Silva Franco e Maria Aparecida Fiúza de Oliveira Ribeiro (2013). Agradeço as contribuições dessas pesquisadoras Xakriabá para o conhecimento acadêmico e para minhas reflexões em particular.

²⁰ Cf. Pinheiro; Nascimento (2014); Pinto (2014); Santos (2014).

O olhar interessado dedicado ao passado identifica sistemas de saber, tais como a benzeção, a realização do parto e o tratamento da saúde, para “mostrar para as novas gerações, porque estamos percebendo que alguns costumes estão empobrecendo e não queremos deixar morrer” (FRANCO; RIBEIRO, 2013, p. 34). É nisso que consiste a “utilidade” da pesquisa. Suspeito que nenhuma finalidade da pesquisa em ciências humanas e sociais – e ousar inferir que também em outros campos científicos – ultrapassa o intento de sustentar o direito de existir. Daí, ouvir o que não tem registro, o que é ativamente produzido como não existente está no cerne da tensão metodológica dessa prática de saber e nos remete ao que Santos (2008) denomina uma *sociologia das ausências*, isto é, o desenvolvimento de procedimentos que permitam identificar lógicas ou modos de produção da não existência. Nesse âmbito interrogam-se nexos que resultam no estatuto de inexistência, como o estabelecimento de critérios únicos de verdade, a classificação social que impõe a naturalização das diferenças, a escala dominante que opõe o global ao local, a aplicação do poder-saber à maximização da geração de lucros (SANTOS, 2008, p. 787). São lógicas que resultam na designação de determinados saberes como magia ou ignorância, que relegam o local à condição de inferior e improdutivo. Portanto, confiscam o direito de existir²¹. O procedimento da sociologia das ausências propõe a identificação de outros critérios de rigor que operam em práticas sociais e permitem acessar a diversidade epistemológica do mundo. Por isso, ao lado da sociologia das ausências estabelece-se uma sociologia das emergências, que visa “analisar, numa dada prática, experiência ou forma de saber o que nela existe apenas como tendência ou possibilidade futura” (SANTOS, 2008, p. 120). Ainda segundo o autor,

[...] enquanto na sociologia das ausências o que ativamente produzido como não existente está disponível aqui e agora, ainda que silenciado, marginalizado ou desqualificado, na sociologia das emergências a ausência é de uma possibilidade futura ainda por identificar e de uma capacidade ainda não plenamente formada para a levar a cabo (SANTOS, 2008, p. 120).

Da forma como entendo, a aplicação dessa conjugação entre sociologia das ausências e sociologia das emergências nos coloca em posição de acessar saberes historicamente descredenciados. A monocultura do saber e do rigor científico é “confrontada com identificação de outros critérios de rigor que operam credivelmente nas práticas sociais” (SANTOS, 2008, p. 106). Como assinalei anteriormente, a função social da pesquisa produzida com indígenas é revelada desde o início. A neutralidade científica não faz sentido, pois o que fundamenta a prática de saber é a valorização de uma identidade. Dessa forma, o pertencimento étnico dos/as pesquisadores/as demarca os procedimentos metodológicos e as análises e é sempre declarado no texto: “O *nosso povo* Xakriabá está localizado na região Norte de Minas Gerais no Vale do rio São Francisco, no município de São João das Missões” (FRANCO; RIBEIRO, 2013, p. 5, grifos nossos).

²¹ Não posso deixar de registrar, nem que seja na periferia desse texto a posição de pesquisadores/as em relação à pesquisa com indígenas. É comum que em apresentações aos círculos acadêmicos escutemos a frase “ah, você(s) trabalha(m) com índios” e, na sequência observações que demonstram, algumas vezes, um interesse pautado pelo encantamento do exótico e, no mais das vezes, um desinteresse pelos resultados de pesquisa apresentados. Essa posição, no meu entender, revela a desvalorização de um conhecimento dado como específico, local, desviado da escala dominante e, ainda, o descrédito a conhecimentos que não contribuem para a geração de lucros para a “sociedade” servindo apenas aos “poucos índios que sobraram”.

Outros critérios de rigor encontram uma contraposição menos explícita, mas não menos potente. É o caso da universalidade do conhecimento científico. A dinâmica da tradição de cada povo indígena expressa em sua cosmologia e o contexto histórico e territorial são critérios decisivos na análise dos dados de pesquisa. Que a universalidade do conhecimento científico não se aplica aos saberes tradicionais é algo já discutido pela antropologia e etnologia indígena. Como discorre Manuela Carneiro da Cunha (2007, p. 78), os saberes tradicionais “acolhem frequentemente com igual confiança ou ceticismo explicações divergentes, cuja validade entendem seja puramente local. ‘Pode ser que na sua terra, as pedras não tenham vida. Aqui elas crescem e estão portanto vivas’”. Por conseguinte, determinados conhecimentos podem fazer sentido para uma aldeia ou um povo indígena, e, em contrapartida, não ter efeito para os não indígenas e vice-versa. Trata-se, como ressalta Santos (2008, p. 106), de uma “credibilidade contextual”. No meu entender, essa credibilidade contextual não impede comparações entre conhecimentos distintos. Entretanto, não implica a redutibilidade de um conhecimento a outro, fato que em geral ocorre quando se trata da comparação entre saberes científicos acadêmicos e saberes tradicionais.

Se a legitimidade do conhecimento produzido por indígenas é atribuída por sua função em contextos específicos, a validação desse conhecimento é conferida pelas práticas de saber que acessam as “pessoas mais velhas”, “verdadeiras bibliotecas vivas” como se ouve repetidamente entre estudantes indígenas. Esse acesso não condiz com um aprisionamento ao passado, mas sim com tática de validação coletiva. Desse modo, as estratégias metodológicas consideram o desafio de abordar os sujeitos da pesquisa sem prescindir do reconhecimento da autoridade. Não se trata de aplicar a melhor metodologia para acessar os conhecimentos dos quais esses sujeitos são portadores. É preciso levar em conta as especificidades da cultura indígena numa aldeia, a singularidade da forma como jovens indígenas se dirigem às pessoas mais velhas de seu povo e a distância entre o conhecimento tradicional indígena e o conhecimento científico acadêmico, tantas vezes utilizado para a dominação desses povos. Em Franco e Ribeiro (2013) temos uma estratégia construída para dar conta desse desafio:

Optamos por chamar de conversas porque nos pareceu mais próximo do entendimento das mulheres que entrevistamos e causava menos preocupação deixando-as mais à vontade para falar. A palavra entrevista assusta porque parece uma coisa “mais de branco”, ou seja, uma metodologia que vem de fora. A palavra entrevista deixa a pessoa presa. Conduzindo a pesquisa como conversa tentamos construir uma metodologia mais adequada à realidade indígena (nota da orientadora e pesquisadoras) (FRANCO; RIBEIRO, 2013, p. 5).

À primeira vista, pode parecer que o procedimento consistiu na substituição da palavra *entrevista* por *conversa*. Mas a caracterização das etapas da *conversa* deixa entrever uma dinâmica distinta: “Todas as nossas conversas foram marcadas antes, deixando tudo bem explicado sobre o que nós iríamos conversar. E com os mais velhos não podemos pisar no trato” (FRANCO; RIBEIRO, 2013, p. 18). Além da etapa de preparação, o desenvolvimento metodológico exigia a inserção no cotidiano das mulheres mais velhas, incluindo desde o trabalho na roça ao cafezinho na tarde de domingo. A conversa desenrolava-se durante a atividade que estivesse sendo realizada. Se em alguma medida esse procedimento remete às estratégias da história oral e de vida, há aqui um componente particular, que é o fato de ser realizada

por pesquisadoras indígenas, portanto, que podem falar sobre os mesmos costumes. Autoridade e autorização dão consistência à pesquisa. E é dessa conjugação que emerge mais um desafio para a pesquisa com indígenas: como lidar com o “segredo”?

Em meus anos de trabalho com o povo Xakriabá, tenho me deparado inúmeras vezes com o silêncio, por vezes marcado por troca de olhares, o qual cheguei a interpretar como desconfiança. Atualmente, tenho condições de perceber esse silêncio também como recolhimento, reflexão e, sobretudo, como estratégia de resistência de uma cultura negada, perseguida e que se quis apagada. As entrevistas/conversas foram reveladoras de que nem tudo pode ser dito para os não indígenas, mesmo aqueles/as considerados/as parceiros/as na luta política. Franco e Ribeiro (2013) desenvolveram estratégias metodológicas para lidar com segredos e revelações:

Trabalhamos primeiro com as transcrições, mas as três últimas foram trabalhadas na forma de narrativas, ou seja, contamos com nossas palavras o conteúdo das entrevistas. Isso para facilitar na hora de organizar o trabalho e também fica mais fácil de ocultar algo que as entrevistadas não gostariam que fosse exposto fora da aldeia. Assim, nem a orientadora do trabalho teve acesso àquilo que faz parte do segredo (FRANCO; RIBEIRO, 2013, p. 19).

A pesquisa com estudantes indígenas nos permite acesso controlado às suas práticas de saber. Isso não é exatamente inédito no campo das ciências humanas e sociais. A novidade está na explicitação das formas de controle e dos critérios de autorização e, ainda, no reconhecimento de quem tem autoridade para fazê-lo, no caso analisado, as mulheres guerreiras Xakriabá.

INTERLOCUÇÕES DE GÊNERO NA PESQUISA COM INDÍGENAS

Da aproximação com o marco teórico denominado *epistemologias do sul* extraio elementos para uma reflexão, ainda inicial, acerca do diálogo entre saber tradicional indígena e saber científico acadêmico no contexto da pesquisa com indígenas no processo de formação intercultural de educadores/as. Cogitar o diálogo entre essas práticas de saber requer, de saída, não ocultar a assimetria entre ambas. Ao contrário, confrontar a disparidade é o primeiro passo para uma interlocução produtiva. Considero a *tradução entre saberes* uma operação que permite criar inteligibilidade recíproca entre diferentes formas de conhecimento, pois se trata de um “trabalho de interpretação entre culturas para identificar preocupações isomórficas e as diferentes respostas que fornecem para elas” (SANTOS, 2003, p. 781). Não proponho aqui uma aplicação direta do procedimento da tradução de saberes, mas sim um exercício argumentativo com base nos princípios desse método para colocar em contato interrogações similares em campos distintos. Interrogando as possibilidades de diálogo entre prática de saber tradicional indígena e prática de saber científico acadêmica no âmbito de um processo de formação intercultural específico e localizado, nomearei essa análise de tradução intercultural.

Guardadas essas proporções, indico um desafio persistente da pesquisa com indígenas que me parece consentâneo aos dilemas da tradução de saberes: a incorporação da linguagem indígena na função de escrita acadêmica. Nesse âmbito, considero a premissa de que o português falado pelos povos indígenas é

língua indígena. Assim, numa experiência de tradução intercultural busquei captar recorrências que me trouxessem um ritmo pertinente a uma língua²², uma forma de falar marcada por processos socioculturais e pelo uso estratégico e político de uma língua. A escrita de um texto resultante de pesquisa com indígenas pautou-se ainda pela tentativa de captar um contexto nem sempre revelado pelas pesquisadoras, o que facultou uma ampliação de significados.

Entre os significados partilhados, alguns foram trazidos para o presente texto com a marcação de aspas. É o caso de “utilidade” referida ao conhecimento produzido por indígenas. Nessa concepção, a utilidade se refere tanto a uma aplicação prática e imediata – como conhecer os remédios adequados ao período pós-parto – quanto à finalidade última do conhecimento produzido por indígenas em processo de pesquisa, que seria a “revitalização” da cultura e o reconhecimento da identidade. Revitalização, por sua vez, carrega um sentido que ultrapassa o significado imediato de reanimar. Revitalizar contém a compreensão política de que a cultura indígena resiste, malgrado as tentativas de apagá-la. Essa resistência se opera no tempo e no espaço, em meio a decisões estratégicas que podem ter implicado, por exemplo, a decisão de, em determinado contexto, deixar de praticar um ritual específico. Contudo, essa prática não é esquecida, abandonada, adormecida. Fica em suspenso na memória dos/as “mais velhos/as” e pode vir à tona em novo contexto reinventada. Esses/as “mais velhos/as” são as figuras de referência, autoridades de saber – pajés, artesãos/ãs, parteiras, xamãs, “tias”, como no caso do tratamento que os Xakriabá conferem a todas as mulheres consideradas mais velhas, portadoras de saberes do povo, às quais se deve respeito e se pede a bênção, independentemente de serem ou não do mesmo núcleo familiar.

A lista dos significados é extensa, mas os exemplos até aqui são suficientes para demonstrar que o procedimento de tradução intercultural que investi por inspiração da tradução de saberes não se estabiliza por relações de sinonímia. O diálogo intercultural traz exigências conceituais.

Entre as exigências conceituais na interlocução proporcionada na pesquisa com indígenas destaco a abordagem da categoria gênero. Quem são as mulheres Xakriabá atualmente? A questão posta pelas mulheres “mais velhas” da aldeia Barreiro pode ser traduzida dessa forma. Embora a pesquisa de Franco e Ribeiro (2013) não tenha convocado para análise a categoria gênero, pontos de contato podem ser identificados. Sobre esse aspecto cabe sinalizar que há um modo singular de estudantes indígenas acessarem a teoria. Apesar de adotarem na análise conceitos atinentes à prática de saber científico acadêmica, não exercitam a citação. Isso se justifica, em primeiro lugar, por um estranhamento acerca da necessidade da reiteração como argumento que autorize pronunciar um saber. Como discuti anteriormente, a autorização vem de uma relação de autoridade interna ao próprio povo indígena. As formas de autoridade científico-acadêmica são descobertas e manejadas pelos/as indígenas paulatinamente e estrategicamente. Em segundo lugar, para indígenas, o saber válido é também original.

²² A título de detalhamento do procedimento adotado na construção do texto escrito: optei por não “corrigir” ou “limpar” o texto, e sim entender o que se dizia de uma forma que nós, não indígenas, desconhecemos. Muitas perguntas para elucidação de termos resultaram em notas de rodapé, formuladas por mim ou pelas pesquisadoras. Em acordo com as pesquisadoras interfeiri no texto quando havia a exigência de aplicação regras gramaticais para uma passagem da linguagem oral para a escrita de um modo acessível a qualquer leitor.

De todo modo, Franco e Ribeiro (2013) utilizaram-se de argumentos de outras autoras quando lhes fazia sentido. Compreendendo que seu trabalho dialoga com preocupações comuns às mulheres não indígenas. Assinalaram a disparidade de poder entre mulheres e homens também entre povos indígenas e demonstraram como ideais que definem o masculino e o feminino se desestabilizam e se deslocam. Desde o título do trabalho – mulheres guerreiras –, as pesquisadoras buscaram expressar configurações de um poder feminino, a despeito da invisibilidade que muitas vezes pesa sobre as mulheres indígenas. Discorrendo sobre a saída dos homens Xakriabá para o trabalho sazonal na colheita de cana-de-açúcar ou café em fazendas distantes da aldeia, Franco e Ribeiro (2013) denotaram o quanto as mulheres assumem o sustento e cuidado da família incluindo o trabalho na roça. É por essa situação que pronunciam as mulheres como “guerreiras” e concluem: “são as mulheres quem seguram a cultura, porque na ausência dos homens elas fincam as raízes no lugar, ensinando os valores da cultura aos seus filhos” (FRANCO; RIBEIRO, 2013, p. 32).

No meu entender, as pesquisadoras assumiram também desafios epistemológicos propostos pela utilização da categoria gênero. Elucidaram incoerências nas observações das “mulheres mais velhas”, tais como a valorização da maternidade – “ficam felizes em ver uma grávida, sempre aconselhando em ter mais filhos, animando as mulheres dizendo que o mundo agora está mais fácil de viver” (FRANCO; RIBEIRO, 2013, p. 11) – e, ao mesmo tempo, o conselho para não se casarem muito jovens, “pois o sofrimento é dobrado”. Essa oscilação, assim como a ambivalência de uma “sensibilidade não frágil” (FRANCO; RIBEIRO, 2013, p. 35), remete a uma operação atinente à pesquisa com base na categoria gênero, qual seja, desinstalar a ficção que estabelece a coerência de uma essência fabricada e sustentada por meio de signos corpóreos e outros meios discursivos.

Por fim, as pesquisadoras explicitam um dilema da cultura que pode ser lido a partir da categoria gênero. A modificação econômica trazida pela instauração da instituição escolar nas aldeias tem repercussões na divisão sexual do trabalho:

Na nossa aldeia, além da mudança no parto, teve também mudanças no dia a dia das mulheres, algumas são comprometidas com o trabalho da roça, casa e a escola, que é um mundo diferente, onde se tem que cumprir horário. Muitas das vezes temos que fazer escolha, ou cuidamos da casa ou então da roça, mas o serviço da roça fica mais por conta dos homens. A escola é prioridade. Temos os esposos que hoje ajudam nas tarefas domésticas e ainda cuidar das crianças quando estamos trabalhando e quando saímos para estudar (FRANCO; RIBEIRO, 2013, p. 10).

Essa problemática subjaz às elaborações das pesquisadoras, pois a justificativa para o afastamento das mulheres indígenas professoras do trabalho na roça é a inserção no trabalho remunerado na escola. Apesar de não tematizarem as modificações de divisão sexual do trabalho, deixaram entrever mudanças em curso. A introdução dos homens nas tarefas domésticas condiz com a alteração do poder econômico na família, deslocado para as mãos das mulheres. As implicações dessas mudanças precisarão de uma análise que considere a especificidade indígena e não faça uma transposição imediata de conceitos configurados no âmbito do saber científico acadêmico.

Enfim, as pesquisadoras indígenas trilham um percurso que articula identidades alternativamente instituídas – mulheres, professoras, esposas, mães, indígenas. Marcadores de identidade em intersecções produtivas e desafiadoras.

CONCLUSÃO

De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece?

Michel Foucault

Neste texto parti da premissa de uma “dominação epistemológica”, ou “epistemicídio”, que implica a prevalência de uma forma de saber a conduzir à supressão de outras formas próprias dos povos e nações colonizados (SANTOS; MENESES, 2010, p. 10). Esse processo resultante do colonialismo engendrou uma separação quase intransponível entre conhecimentos considerados válidos e conhecimentos subalternizados, descredenciados, exotizados, no máximo vulneráveis à investigação científica. Com base na pesquisa com indígenas, argumentei que a dinâmica de reconhecimento de identidades possibilita a compreensão de práticas de saberes e critérios de validação de conhecimentos antes subjugados. Como demonstrei, trata-se de um processo que não está isento de tensões e que, no contexto das políticas de educação indígena – incluindo a formação em nível superior – produz reverberações imprevistas.

Saberes emergentes repercutem na descoberta de insuspeitados caminhos de pesquisa. Do meu ponto de vista, esse movimento possibilita novas interrogações inclusive destinadas à categoria gênero. A inserção das mulheres indígenas na educação escolar abala práticas sociais que delimitavam suas atividades e sua importância cultural no tempo e no espaço. Sobre esse aspecto, Teixeira e Gomes (2012, p. 69) identificam as implicações da ocupação feminina nos trabalhos assalariados sobre as formas de organização da rotina familiar. É importante persistir com a pergunta sobre como essas mulheres indígenas articulam os efeitos da operação de transbordamento dos limites reguladores da identidade de gênero. A investigação com pesquisadoras indígenas enuncia dilemas e escolhas, algumas dolorosas, que engendraram novas conjugações do feminino. E de certo, essas articulações demonstrarão diferentes nuances acerca do processo de feminilização do magistério em curso entre o povo Xakriabá.

As descobertas e os questionamentos proporcionados pelo contato com as práticas de saberes indígenas enriquecem a atividade de pesquisadores/as que têm no conhecimento menos respostas e mais apreço por pensar diferentemente do que se pensa. De minha parte, a condição indispensável para continuar a refletir é consentir que o mundo é muito mais amplo do que o que cabe em nossos limitados territórios de saber.

REFERÊNCIAS

ARANTES, Paulo E. Vida e obra. In: BENJAMIN, Walter *et al.* **Textos escolhidos**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os Pensadores).

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os

povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

BARTOLOME, Miguel Alberto. As etnogêneses: velhos atores e novos papéis no cenário cultural e político. **Mana** [online], v. 12, n. 1, p. 39-68, 2006.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; KURROSCH, Andréia Rosa da Silva. Estudantes indígenas no ensino superior: o programa de acesso e permanência na UFRGS. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 1, n. 2. p. 1-20, 2013.

BRITO, José Eustáquio de; ARANHA, Antônia Vitória Soares. A construção metodológica na pesquisa sobre atividade de trabalho a partir da abordagem ergológica. **Trabalho & Educação** – Revista do NETE, Belo Horizonte, v. 20, n. 1, p. 85-101, jan./abr. 2011.

CALDAS-COULTHARD, Carmen. Caro colega: exclusão linguística e invisibilidade. In: WOLFF, Cristina; FÁVERE, Marlene; RAMOS, Tânia (Org.). **Leituras em rede: gênero e preconceito**. Florianópolis: Mulheres, 2007. p. 373-389.

CUNHA, Manuela Carneiro. Relações e dissensões entre saberes tradicional e saberes científico. **Revista USP**, São Paulo, n. 75. p. 76-84, set./nov. 2007.

CUNHA, Rodrigo Bastos. Políticas de línguas e educação escolar indígena no Brasil. **Educar**, Curitiba, UFPR, n. 32, p. 143-159, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. 2 ed. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2001. 160p.

_____. **Estratégia, poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003a. 390 p.

_____. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 15. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003b. 152 p.

FRANCO, Adriana Oliveira Silva; RIBEIRO, Maria Aparecida Fiúza de Oliveira. **Conhecendo as mulheres Xakriabá da aldeia Barreiro Preto**. 2013. Monografia (Curso de Formação Intercultural de Educadores Indígenas). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

MENESES, Maria Paula. Epistemologias do Sul. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 80, p. 5-10, mar.2008.

MIRANDA, Shirley Aparecida; GOMES, Ana Maria Rabelo. A formação de professores indígenas na UFMG e os dilemas das culturas entre os Xakriabá e os Pataxó. In: CESARINO, Pedro de Niemeyer; CUNHA, Manuela Carneiro da. (Org.). **Políticas culturais e povos indígenas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014, v. 1. p. 455-483.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p.369-498, mai-ago.2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n50/v17n50a07.pdf>>. Acesso em: 26 dez.2015.

PINHEIRO, Alex Ferreira; NASCIMENTO, Clécia Santos. **História de luta de algumas lideranças Pataxó de Barra Velha (1951 a 2013)**. 2014. Monografia (Curso de Formação Intercultural de Educadores Indígenas). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

PINTO, Eva Ferreira. **Novos e antigos dedos: bordados**. 2014. Monografia (Curso de Formação Intercultural de Educadores Indígenas). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Por uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 777-821.

_____. **Toward a new common sense: law, science and politics in the paradigmatic transition**. New York, Routledge, 1995.

SANTOS, Eloísa Helena. Ciência e cultura: uma outra relação entre saber e trabalho. **Trabalho & Educação** – Revista do NETE. Belo Horizonte, v. 7, p. 119-130, jul./dez. 2000.

SANTOS, Inaiá Braz dos. **Experiências do parto tradicional na aldeia Pataxó Barra: saberes de velhas parteiras**. 2014. Monografia (Curso de Formação Intercultural de Educadores Indígenas). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

SCHWARTZ, Yves. A comunidade científica ampliada e o regime de produção de saberes. **Trabalho & Educação** – Revista do NETE. Belo Horizonte, n. 7, p. 38-48, jul./dez., 2000.

SILVA, Aracy Lopes da. A educação indígena entre diálogos interculturais e multidisciplinares: introdução. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2. ed., 2001.

TEIXEIRA, Isis Aline Vale; GOMES, Ana Maria Rabelo. A escola indígena tem gênero? Explorações a partir da vida das mulheres e professoras Xakriabá. **Praxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, Número Especial, p. 55-83, dez. 2012.

Data da submissão: 13/01/2016

Data da aprovação: 13/02/2016