

O silêncio na sala de aula

Juarez Melgaço Valadares¹⁵ & Marta Maria Castanho Almeida Pernambuco¹⁶

Resumo: Neste trabalho analisamos os impasses decorrentes do encontro entre a cultura acadêmica e os saberes tradicionais indígenas na explicação de fenômenos físicos, na Disciplina *Relação com o Conhecimento*, do Curso de Formação Intercultural para Educadores Indígenas da Universidade Federal de Minas Gerais (FIEI/UFMG). Iniciamos com a seguinte pergunta: *Como Conhecemos as coisas?* Buscamos os discursos dos alunos sobre os saberes tradicionais, enquadrados pelo conhecimento científico. Os dados dos debates foram registrados em um diário de campo. Observamos tanto as formas com as quais os alunos explicaram a aproximação entre as duas formas de produzir os conhecimentos em jogo quanto percebemos um momento em que houve certo distanciamento, gerando um silêncio em sala. **O que provocou esse silêncio?**

Percebemos que, nessas situações, as explicações dos fenômenos fornecidas pelos indígenas não foram consideradas pelos docentes, uma vez que levavam em consideração o pensamento mítico. Isto é, os modelos explicativos se fundamentavam *na força da natureza* e na *espiritualidade*. O silêncio dos alunos parece refletir o desencontro no qual as próprias questões dos docentes não tinham significado para os alunos. Inferimos que, nesses momentos, as culturas em sala se tornam sem contato, exteriores entre si.

A educação intercultural é assim compreendida como uma relação tensa entre sujeitos diversos, implicando na ampliação ou redução do espaço simbólico em função da palavra ser ou não asfixiada na escola, propiciando contextos ora mais interativos ora mais silenciosos. Esperamos trazer contribuições para compreender a sala de aula tanto nos cursos de formação docente quanto na educação básica indígena, em suas dinâmicas culturais.

Palavras-chave: Interculturalidade. Educação Indígena. Formação docente.

15 UFMG/DMTE/ juarezm@ufmg.br / Pós-Doutorando no Programa de Pós-graduação do Centro de Educação da UFRN. Com auxílio da CAPES.

16 UFRN/ Programa de Pós-graduação em Educação mmcaper@gmail.com

IMPASSES NA SALA DE AULA

Sala de aula da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais UFMG). Em seu interior, povos indígenas de vários locais do Brasil (Xakriabá, Maxakali e Pataxós, de Minas Gerais; Pataxós, do Sul da Bahia e Guarani, do Rio de Janeiro) debatiam a produção do conhecimento a partir de uma pergunta relativamente simples: “Como conhecemos as coisas”? A turma é do Curso de Formação Intercultural para Educadores Indígenas (FIEI), área Ciências da Vida e da Natureza CVN), e é acompanhada por dois docentes e um bolsista de doutorado do Programa. Os professores procuravam trazer à tona argumentos apoiados nos saberes tradicionais e no conhecimento científico na discussão de fenômenos do cotidiano. Acostumados a criar situações dialógicas em sala, e a sustentar essa dimensão metodológica, os docentes continuavam perguntando aos alunos sem fornecer respostas prontas e acabadas.

Nesse debate começava a explicitar a ideia de que a transmissão do conhecimento tradicional carregava a validação do mesmo: se esse conhecimento não fosse válido ele não seria transmitido geracionalmente. Porém, existe um conhecimento espiritual, mítico, que é passado de forma diferente, pois envolve o Pajé: “O Pajé conhece as plantas, é um conhecimento espiritual”. Um saber além dos aspectos puramente cognitivos, singular. Diante dessa novidade, um professor indaga: “Como se transmitiria esse conhecimento espiritual?” As respostas dadas fogem daquelas até então enunciadas, pois são mencionadas o “dom daquelas pessoas envolvidas”, a transmissão pelos “sonhos”, e, na continuidade, a dependência da “força da natureza como forma de espiritualidade”. Estamos aqui diante de uma situação inteligível e plausível de surgir em um curso onde as culturas indígenas estejam presentes. Porém, o que chamou a nossa atenção, ao analisar essa situação *a posteriori*, foi o surgimento de um silêncio desconfortável, por parte dos alunos, após as respostas dadas. Indagamos: **de onde surgiu esse silêncio? O que ele expressava?**

Não tínhamos dúvidas de que uma interpretação nova seria produzida a partir da percepção, e conseqüente análise, daquele impasse. Porém, aquela ‘fuga para o silêncio’ trazia junto outra questão: situações semelhantes já tinham ocorrido em contextos anteriores?

Recuperamos uma.....

O MESMO IMPASSE, OUTRO CONTEXTO: Memórias

O surgimento de uma situação desconfortante e silenciosa levou-nos a atentar se tal incômodo já tinha ocorrido anteriormente. Lembramos, sobretudo, de um questionamento realizado por um aluno indígena da turma CVN anterior (VALADARES; LIMA-TAVARES, 2014). Nessa aula, ocorrida no laboratório de Física, com a presença de dois professores da turma, se discutia os aspectos descritivos de um circuito elétrico. Tratava de uma discussão sobre as formas de manifestação da energia, seus processos de transformação e conservação para que uma lâmpada incandescente se acendesse. A atividade foi pensada de forma a promover as interações dialógicas entre alunos e professores, de forma que estes últimos tinham a pretensão de evitar intervenções diretas, deixando a discussão sobre as questões propostas se desenrolarem mais livremente. Mas surgiu uma pergunta feita por um aluno: “O que acontece dentro dos fios quando a Lâmpada acende?”

A sua pergunta relacionava-se ao modelo microscópico da corrente elétrica, deixando de lado uma descrição macroscópica. Após a rápida explicação pelo professor sobre o modelo clássico da corrente elétrica, o aluno perguntou se aqueles elementos – prótons, elétrons e nêutrons – constituíam também a mesa, as cadeiras, as pessoas, as plantas. Percebemos, naquele instante, que a indagação feita pelo aluno tinha outro viés: “Sua problematização relacionava-se à constituição das coisas. Se prótons, elétrons e nêutrons constituíam um universal a fazer parte de todos os materiais”. Enfim, ele construiu um outro sentido para o texto, direcionando a discussão para “qual seria, na visão docente, a essência das coisas”?

A resposta poderia envolver aspectos e determinantes culturais. Ao perceberem o nível do que se propunha aquele debate, o docente respondeu de maneira rápida, e em forma de pergunta, a questão. Simultaneamente, começou a fazer perguntas ao aluno e à turma: o que ele achava daquele tema? O que ele responderia? E a turma, o que achava? Ao perceber certo agito e troca de olhares, o aluno renunciou ao debate, talvez até mesmo para garantir uma persistência para o reconhecimento da diferença que poderia não ser enunciada. Após a discussão, seguiu-se um silêncio, uma pausa. Esse se deve ao conteúdo da discussão ou ao lugar que o debate ocupou na sala? Nesse caso, apesar da possível existência de outras crenças ou saberes, a cultura é o espaço da diferença e da

autoridade. O grupo indígena ao qual o aluno pertence pode ter outra concepção para explicar a essência das coisas. Concepção essa não explicitada.

Estabeleceu-se um impasse para o diálogo, isto é, a forma como a pergunta foi feita supunha que existiria uma resposta a ser dada pelo conhecimento tradicional indígena, e diferente da resposta formatada pelo conhecimento científico. Em nosso entendimento, a forma que a questão foi tratada em sua continuidade levou a um paradoxo: ou o professor, representante do conhecimento científico, ou o aluno, representante do saber tradicional indígena, estaria certo. Assim, o impasse foi construído, uma vez que a resposta dada por um dos lados levaria a uma falha no conhecimento do outro. O diálogo não foi sustentado.

Como é possível compreender esses silêncios?

INTERCULTURALIDADE E SILÊNCIO: um caminho possível?

O foco de nosso trabalho são esses momentos de silêncio que surgiram em sala de aula. Anteriormente o silêncio era compreendido como condição ideal para se ter uma boa aula, pois garantia de uma possível escuta da voz docente pelos estudantes. Se estabelecia, em concordância com Paulo Freire (1979), uma cultura do silêncio em sala, expressa por meio do conceito de educação bancária: uma instituição onde os processos de ensino e aprendizagem ocorriam a partir do silêncio da cultura do aluno e de suas manifestações em sala de aula. Uma visão de educação oriunda do etnocentrismo de classe, na qual a afirmação de uma classe social ocorre pela negação da existência da outra na cultura e nas diversas formas de organização do trabalho. Nessa visão, o discurso científico é o único organizador das práticas escolares, gerando a impossibilidade do aluno em se situar como diferente e do professor em introduzir práticas mais interativas. O temor de *ser mais* (FREIRE, 1979) se generaliza, e se amplia o apagamento das diferenças. Os saberes tradicionais dos povos indígenas são, inclusive, ridicularizados pelos defensores da cultura acadêmica.

Nas duas últimas décadas do século XX a superioridade do conhecimento científico e o desprezo pela cultura popular começaram a sofrer críticas pelos pesquisadores da educação, e especialmente da área de ciências. Para Alice Lopes (2014), a proposição de currículos alternativos



VI Reunião de Antropologia da Ciência e da Tecnologia

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

não conseguiu superar a dicotomia entre o conhecimento científico e a cultura tradicional. Os saberes construídos nas vivências cotidianas não são considerados como capazes de ordenar e explicar o mundo, e por isso não são necessários. Para Clarice Cohn (2014), a escola entra na vida dos povos indígenas para atuar com seus próprios regimes de conhecimento. Em diálogo ou em confronto com eles, a escola promove a circulação de mais conhecimentos, ou provoca a homogeneização, assim como as suas práticas de aprendizagem. Nesse sentido, conhecer como o contato entre os saberes tradicionais e o conhecimento científico acontecem de fato nas escolas podem nos trazer um novo olhar sobre a interculturalidade, de modo a percebê-la como vantagem nos processos de ensino e aprendizagem.

Porém, temos aqui uma situação diferente: docentes acostumados a construir práticas onde não há dissociação método-conteúdo, e as metodologias adotadas são normalmente interativas e argumentativas, não perceberam online a ‘fuga para o silêncio’ ocorrida em suas turmas. Enquanto uma forma de trabalho aceita e instaurada, surgem rupturas naquilo que é mobilizado pela prática. Porém, acreditamos que, nesse caso, o silêncio pode ser indicativo da visibilidade dada às culturas em jogo, e não a cassação das subjetividades. Para Roy Wagner (2012), a cultura se torna visível pelo choque cultural, pelo ato de submeter-se a experiências que excedem a nossa competência ordinária. Uma vez que a concretização ocorre, o pesquisador adquire uma consciência intensificada dos tipos de diferenças e similaridades implicadas pelo termo “cultura”. Ele começa a ver seu próprio modo de vida em nítido relevo contra o pano de fundo das outras “culturas” que conhece. Se historicamente o encontro entre culturas distintas mostrou aspectos de confronto ou imposições de silêncios, os contatos atuais que ocorrem nos cursos de formação para educadores indígenas são espaços de negociação e cooperação. Pensar na interculturalidade é perceber o que acontece no contato entre mais de uma cultura. É colocar a própria identidade em jogo, uma vez que as relações podem ser desiguais, – estabelecem uma relação de poder –, conflitivas, – e produtivas, uma vez que, após o contato, as identidades se modificam (GUTIERREZ, 2014). Essa tensão conceitual é inerente à educação.

Nesse sentido, o objetivo geral de uma educação intercultural é favorecer e reforçar relações de reciprocidade entre grupos diversos, de cada homem com os outros. No caso da educação indígena, pensamos que esse encontro pode enriquecer as identidades e culturas em jogo, sem que

uma anule a outra. O processo de democratização do país, na década de 1980, trouxe ao primeiro plano a luta pelo acesso e permanência a uma escola pública. Essas mudanças criaram tensões: de um lado, um universo escolar marcado por lógicas como homogeneidade, igualdade, objetividade, ciência, cultura única. Por outro, um mundo social caracterizado pela heterogeneidade, relativismo, subjetividade, cultura local. Abriu-se uma perspectiva de educação intercultural como uma forma de ruptura do pensamento único que perpassam as escolas. Tal contextualização sugere pensar o eu e o outro em alteridade, e implica na possibilidade de se colocar no lugar do outro, de ver como o outro, de admitir um saber que se mostra diferente dos nossos modos de conhecimento.

Tais aspectos mostram a importância desse trabalho: conhecer os impasses que surgem em sala quando culturas diversas estão em interação. Para perceber esses impasses, algumas dimensões foram utilizadas: Quais são os modos de produção dos conhecimentos? Como eles são validados? A quem é atribuído? Como são transmitidos? Quais os impasses que surgem no encontro das culturas? Para Manuela Cunha (2007), essas dimensões separam já de saída o conhecimento tradicional e o conhecimento científico. Nada ou quase nada ocorre no conhecimento tradicional da mesma forma como ocorre no conhecimento científico. A autora nos deixa a seguinte pergunta: Quais as pontes entre eles? Investigamos a produção do silêncio de uma das vozes em sala de aula, procurando entender os significados atribuídos às situações vividas, e como essas possibilitaram o reconhecimento das peculiaridades das culturas envolvidas no diálogo. Sobretudo, procuramos em nossos diálogos cotidianos com a turma indígena as assimetrias, ou não, entre as culturas em jogo, isto é, como as interações entre as culturas que estudamos afetam as nossas próprias ações e discursos em sala de aula. Assim, buscamos uma abordagem mais reflexiva para nossa pesquisa, com os cuidados necessários na relação entre observador e observado.

INVESTIGADOR EM BUSCA DE SENTIDOS

A pesquisa é de cunho qualitativa, aproximando-se de uma etnografia. Dois docentes e um bolsista acompanharam o grupo temático. Em sua dinâmica, o agrupamento teve dois momentos. No primeiro, os alunos, em pequenos grupos, responderam, por meio de desenhos e textos, à questão “Como conhecemos as coisas”? Em seguida, ocorreu a apresentação e o debate com todos os alunos. No segundo momento ocorreu à passagem da “Caixa-preta”, acompanhada da pergunta:

“Como sabemos o que tem dentro desta caixa?” Cada aluno, ao ter a caixa em suas mãos, respondia à pergunta, justificando a sua resposta. Em cada uma das atividades realizadas foi feito o levantamento das respostas dos alunos, e as discussões foram anotadas pelo bolsista no diário de campo. Os textos e desenhos de cada grupo também foram recolhidos para a análise. Subjacente a essa discussão, buscava-se nos diálogos os significados e valoração que são atribuídos ao conhecimento científico e aos saberes tradicionais indígenas. Esse trabalho trata exatamente do caráter crítico desse diálogo intercultural. Buscamos ouvir, na intimidade da sala de aula, as vozes silenciadas por um poder que atingem a todos nós. Nosso objetivo é que a cultura indígena se torne “visível” e “plausível” para todos nós. Enquanto não pudermos “ver” essa cultura em torno de nós mesmos, ela será de pouco conforto. Dessa forma, reinventamos e damos significado à nossa própria cultura. Os nossos esforços para compreender essas pessoas, suas concepções, e condutas plenas de significado, é que produzirão significados no âmbito de nossa própria prática. Esse trabalho trata exatamente desse diálogo intercultural.

A BUSCA DE SIGNIFICADOS

Vejamos, a partir das anotações realizadas, os diálogos entre professores e alunos indígenas, até o surgimento do impasse. No excerto que se segue notamos diversas definições e situações que envolvem as diversas formas do conhecer¹⁷:

3. Conhecimento é sabedoria divina;
2. Conhecimento do pajé é dom;
2. Para utilizar o mangue, é preciso ter conhecimento;
2. Os conhecimentos tradicionais e acadêmicos se complementam;
2. Os experimentos nem sempre dão certo, pois laboratório é da vida;
1. Conhecimento dos pais que passam para a gente;

17 Os números que antecedem as falas referem-se aos povos indígenas presentes nos debates: Pataxós, Maxakali e Xakriabá.



VI Reunião de Antropologia da Ciência e da Tecnologia

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

3. Sinais da natureza (animais e plantas)

1. Plantio: aprende-se com a convivência;

1. Observando a Lua.

Inferimos na existência de vários tipos de conhecimentos: aqueles que são apreendidos via transmissão e convivência, reconhecendo que a oralidade é a *fala* de outra cultura e que ainda está viva na atualidade (a família que passa para os filhos, os sábios que passam as tradições para todos, e os saberes aprendidos na e pela convivência); aqueles saberes que ultrapassam os dados e os objetos, oriundos de uma capacidade que transcende o humano (dom, sabedoria divina); e por fim, os saberes que são adquiridos pela observação da natureza (sinais das plantas e bichos, observação das fases da lua). Segundo os povos indígenas dessa turma, esses conhecimentos são práticos (é preciso conhecer para utilizar o mangue), produzidos na concretude da vida, enquanto os saberes científicos são aqueles produzidos em laboratórios. Essa diferenciação gera um pensamento comum: os saberes científicos não são importantes para o cotidiano, devido ao grau de abstração e suas formas de produção. Talvez seja decorrente dessa concepção o fato de que “os conhecimentos científicos e os saberes tradicionais sejam complementares”: um é prático, concreto, se liga à vida; o outro é abstrato, geral, não tem uma utilidade no cotidiano. Mas ambos propiciam uma conexão com a natureza.

Como transmitem sua cultura e seus modos de viver para as gerações mais novas? Estas não apenas se apropriam da cultura, mas também se abrem para outras formas de pensar. A aprendizagem se faz pela observação, imitação, e seguindo as orientações dadas pelos mais experientes na convivência conjunta das práticas sociais. Na sequência da discussão essas visões se tornaram mais explícitas:

P1: Mas como eu sei que uma planta é boa para alguma coisa que a pessoa está sentindo?

2. Meu pai falou;

2. Conhecimento vem desde o nascimento. Baseado no ensinamento dos pais. A criança vai para a roça, primeiro para observar. A profissão ele aprende a partir da convivência com o grupo;



VI Reunião de Antropologia da Ciência e da Tecnologia

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

3. A mãe ensina à criança tecer, e o pai ensina a fazer os arcos, as flechas, os cantos.

Em seguida, os docentes retomam as falas sobre a influência da lua para o plantio. Porém, novamente ocorreu a distinção entre um conhecimento prático –, fruto da convivência e observação –, e aquele produzido pela ciência, observando e testando. Vejamos:

P2: Como é que eu sei que uma lua tal é boa para se plantar?

2. Observando a lua. Foi sendo passado de geração a geração. Foram observando, e testando, como a ciência faz.

Percebe-se que a transmissão do conhecimento implica também em sua validação. Além disso, percebemos o uso da palavra “testar” para produzir uma comparação entre o conhecimento científico e o saber tradicional. O que fornece legitimidade ao saber tradicional é a metodologia científica que utiliza (*Como a ciência faz*), tornando-se assim um saber também verdadeiro. Nesse caso percebemos, na fala dos indígenas, a presença de uma concepção positivista como enquadramento para ambos os discursos, uma vez que se defende um modelo ideal de cientificidade no qual os dois discursos precisam aderir para se inscreverem no *logos* da ciência. Consideramos que essa dimensão dos saberes domina o debate.

Na continuidade o discurso retoma a observação atenta da natureza. Porém, acontece uma mudança no rumo do debate: os indígenas passam, além de descrever as regularidades, a criar explicações para os fenômenos. Nos diálogos em sala ressurge, por parte de dois grupos indígenas, um conhecimento que é espiritual, mítico. Nesse sentido, Jack Goody (2012) ressalta a importância de que a separação entre o divino (transcendentalidade) e o natural possui significado em nosso sistema de pensamento. O conflito entre conhecimento transcendental e conhecimento empírico provavelmente está excluído na cultura desses grupos indígenas. As forças da natureza, em conjunto com o “dom” de alguns membros, explicam o maior conhecimento sobre determinado tema. Chegamos, aqui, ao nosso impasse:

3. Pajé conhece as plantas, é um conhecimento espiritual;

P1: Como se passaria o conhecimento espiritual?

3. Tem que ter o dom também;



VI Reunião de Antropologia da Ciência e da Tecnologia

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

1. Pelos Sonhos;
3. Espiritualidade vem da força da natureza.

Deparamos aqui com o silêncio desconfortável. Como explica-lo? Acreditamos que, focados na discussão do conhecimento empírico e dos saberes advindos da observação, não percebemos a mudança no discurso dos indígenas. Na continuidade, os indígenas mencionam que a produção do conhecimento, a sua transmissão e a sua apropriação pelos pajés – precisam de algo mais do que simplesmente observar as coisas: necessitam de um conhecimento espiritual que transcende o objeto, que vem da natureza, e é transmitido pelos “sonhos” apenas para alguns iniciados, aqueles que possuem o “dom” suficiente. A falta de atenção docente leva ao silêncio, e a forma de ver o mundo é tornada visível *a posteriori*. Durante a análise, percebe-se o descompasso e choque entre as culturas em cena.

Em nossa interpretação, achamos que a insistência de um conhecimento que pudesse não ser produzido pela observação provocava um clima de desconforto entre os indígenas e os docentes. Para os indígenas, implicava na ruptura da observação e repetição do fenômeno como forma de produzir o conhecimento; para os docentes, na possibilidade de admitir essa construção pelas forças e espíritos da natureza. Estamos aqui frente a modelos explicativos diferentes para a situação.

Nesse momento os docentes decidem dar continuidade a esse debate, e apresentam como saída a apresentação da caixa-preta:

P2: Como é que a gente faz para transmitir para alguém, para as novas gerações, o que tem dentro da caixa? Seremos os primeiros sábios. Como é que eu vou descobrir?

O professor apresentou uma pequena caixa de papelão, opaca e vedada, perguntando-lhes o que ela continha. Após o manuseio da caixa, as respostas eram dadas e o professor fazia os registros no quadro. As respostas eram as mais diversas: bolinhas, cubos, tampinhas, apontadores, lápis, borrachas, esferas (de metal, de vidro, de plástico, de madeira), materiais em configurações mais complexas (uma bolinha dentro de uma caixinha de metal). A cada resposta, o professor perguntava qual a justificativa. Nesse momento, o professor discutia com os estudantes as principais questões da atividade: como conhecemos as coisas? Temos certeza do que tem dentro da caixa?

P2: Alguém, em algum momento, começou a observar a natureza. Vejamos que não é fácil fazer certas observações. As astronômicas, por exemplo. Passaram-se muitos anos para que uma hipótese pudesse ser feita e confirmada. O sol vai nascer amanhã? Como sabemos?

2. Pela observação [responde um estudante].

P2: E no caso da caixa, a observação serve?

2. Passo a usar a imaginação a partir do que eu conheço.

A resposta do aluno trouxe um novo elemento diferente da observação: a imaginação. Foi nesse aspecto que os docentes se apoiaram para introduzir a ideia de teoria e modelo:

P2: Os conhecimentos que temos vêm de maneiras diferentes. Por exemplo, sobre o sol aparecer amanhã com certeza. Uma maneira de saber isso é pela observação. Mas, preciso mais do que observação: preciso também da imaginação. Elaboramos modelos, uns mais complexos, outros mais simples.

A discussão caminhou na direção tanto da diferenciação das formas de conhecer o mundo quanto se abria a caixa ou não. Porém, no fim, virou um debate entre os dois professores:

P1: A ciência é capaz de abrir a caixa? Para conhecer as coisas é preciso abrir a caixa? Ao longo do curso, temos que pensar que nenhum conhecimento abre a caixa, seja ele o científico ou o tradicional. Ambos são crenças, e que também podem mudar [não são imutáveis].

P2: Mas qual é a melhor explicação? A científica ou a tradicional? As explicações não são comparáveis. Não tem como comparar os conhecimentos. Partem de pressupostos diferentes. Mas, durante o curso, eles serão tensionados.

P1: Como sabemos que a lua influencia o corte de cabelos, o nascimento dos filhos? São crenças/valores.



VI Reunião de Antropologia da Ciência e da Tecnologia

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

P2: A astronomia, é uma prática para os indígenas. Interfere no cotidiano, nas relações de trabalho. Em vários momentos vamos nos deparar com essas questões. O sol nasce todo dia pois foi assim há bilhões de anos: observação. A partir de certo momento, a ciência passou a explicar de uma outra forma. O conhecimento baseado só na observação não é suficiente, ainda que não seja invalidado por isso.

P1: Algum desses conhecimentos (tradicional e/ou científico) é sempre capaz de comprovar, de dizer qual é a verdade?

P2: As teorias mudam: a ciência é também uma construção de um grupo de pessoas que foi se perpetuando ao longo do tempo.

No diálogo final, notamos que os docentes comentaram sobre as várias formas do saber, de sua produção e validação. Porém, notamos também que as vozes dos alunos desapareceram do registro final.

FINALIZANDO....

Apresentamos, ao longo desse texto, as relações entre os saberes tradicionais e o conhecimento científico em uma parte do curso de formação para educadores indígenas. Pretendemos, aqui, recuperar as subjetividades dos atores envolvidos, e contribuir para a retirada de obstáculos ao conhecimento teórico-prático e ao reconhecimento dos sujeitos em suas relações cotidianas.

Mostramos não apenas as formas de cada povo indígena perceber essas relações, como também os momentos de silêncio ocorridos ao longo dos debates. Compreender essas situações, *a posteriori*, nos levou não apenas valorizar a cultura do outro, mas de ter a sensibilidade de ver pelos olhos daqueles alunos. Perceber um saber que é também invenção e fruto da imaginação, e não apenas da observação, repetição e descoberta dos fatos. Porém, diferentemente das teorias científicas que fornecem os modelos explicativos dos fenômenos, aqui deparamos com as forças do espírito e da natureza para se ir além das regularidades observadas. São as pedras vivas, nos dizeres de Manuela Carneiro Cunha (2007, p.78):



VI Reunião de Antropologia da Ciência e da Tecnologia

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

O conhecimento científico se afirma, por definição, como verdade absoluta até que outro paradigma o venha sobrepujar, como mostrou Kuhn. Essa universalidade do conhecimento científico não se aplica aos saberes tradicionais – muito mais tolerantes – que 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”.

Nesse sentido, cabe nos emaranharmos na luta contra as conhecidas formas de exclusão, bem como identificar as novas roupagens pelas quais os estereótipos são mantidos. Não podemos esquecer que muitas vezes são essas crenças nas “forças da natureza” ou do “espírito” que são utilizadas como argumentos para a desvalorização dos saberes tradicionais:

Esse valioso aprender na chamada Escola da Vida corre o risco de desaparecer ou porque modernas tecnologias suplantam (ou incorporam) os conhecimentos ditos populares ou porque, como já se viu, estes não são validados pela academia, e passam a merecer descrédito. Uma e outra das situações pode levar à extinção desses saberes. Há áreas em que a primeira das situações é mais evidente (medicina caseira, controle genético das sementes). Outras há que, pelo fato da academia não saber explicar (Meteorologia, Astrologia, por exemplo), são simplesmente ridicularizadas ou até vetadas (CHASSOT, 2011, p. 226)

Atualmente, no que se refere à educação indígena, as legislações têm defendido o acesso a uma escola que valorize a cultura tradicional de cada povo e, simultaneamente, amplie os instrumentos para o contato com outras culturas. Como essas culturas se encontram em contextos escolares? Essa questão constituiu um ponto importante desse trabalho, pois provocadora de silenciamentos. Mais do que nunca, acreditamos que esses silêncios foram produzidos nas múltiplas tramas do social, não permitindo um reencontro com a mesma identidade, tal como ocorre na escola tradicional e em seus percursos formativos.

Deparamos com um caminho novo para discussão da natureza do conhecimento científico. Reconhecendo a importância das tensões decorrentes da convivência do conhecimento científico e



VI Reunião de Antropologia da Ciência e da Tecnologia

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

dos saberes tradicionais indígenas no curso FIEI/CVN, os docentes colocaram essa temática como um dos eixos organizadores do curso. Sobretudo, esse trabalho mostrou as tensões decorrentes dos diálogos entre os saberes, presentes em sala. Os conteúdos que foram objeto da elaboração desse trabalho parecem ter um valor transformador, tanto nas relações mantidas entre os docentes e os alunos quanto na relação dos indígenas com o conhecimento. Mencionamos alguns desses conteúdos a seguir.

Em primeiro, a ideia dos povos indígenas de que o conhecimento tradicional é diferente dos saberes científicos devido ao fato de que um é prático, concreto, e o outro é abstrato, produzido em laboratório: um completa o outro. Ambos são considerados próximos devido à mesma origem: partem da observação, e a repetição dos dados funciona como teste de validade das conclusões. Deixam entrever a indução com mecanismo de se chegar às leis gerais.

Em segundo, uma leitura atenta das falas durante os diálogos travados em sala parece indicar que uma das formas de validação do conhecimento tradicional é sua transmissão pelos mais velhos, uma vez que só se transmite o conhecimento correto.

Por fim, uma parte dos excertos indígenas não foi considerada pelos docentes: as partes que mencionam o pensamento mítico, isto é, aqueles conhecimentos oriundos da força da natureza e da espiritualidade. O silêncio dos alunos refletiu essa postura de não-escuta pelo docente. Inferimos que, nesses momentos, as culturas em sala se tornam sem contato, exteriores entre si. Essa mesma análise pode ser transferida para o caso relatado na introdução desse trabalho. A ‘fuga para o silêncio’ na discussão sobre o que constitui a essência das coisas revela a possibilidade de uma busca ansiosa pela cultura do outro, após o choque entre as culturas.

Percebemos, sobretudo, que as diferenças sociais e culturais acarretam relações cada vez mais novas e singulares com o conhecimento e com a formação docente. A educação intercultural é compreendida como mecanismo marcado por uma relação tensa entre sujeitos diversos, propiciando contextos ora interativos ora mais “silenciosos”, significando maior ou menor espaço simbólico onde se constrói um ambiente mais ou menos criativo. E o que teriam em comum? Segundo Manuela Carneiro Cunha (2007), uma resposta é que o conhecimento científico e o saber tradicional são formas de procurar entender e agir sobre o mundo. E também obras abertas, inacabadas, sempre se fazendo. Segundo a autora (2007; p.84), devemos “encontrar uma forma para o conhecimento



VI Reunião de Antropologia da Ciência e da Tecnologia

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

científico e o conhecimento tradicional viverem juntos. Viverem juntos não significa que devam ser considerados idênticos. Pelo contrário, seu valor está justamente na sua diferença”.

REFERÊNCIAS

CHASSOT, Attico: *Alfabetização Científica: questões e desafios para a educação*. - % ed., ver, - Ijuí: Ed. Unijuí, 2011. – 368 p. (Coleção Educação em Química).

COHN, Clarice: A Cultura nas escolas indígenas. In: CUNHA, M. C.; CESARINO, P. N. (Org.). *Políticas culturais e povos indígenas*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. p. 455-483.

CUNHA, MANUELA CARNEIRO: Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científico. Palestra realizada na Reunião da SBPC, Belém, Pará, em 12/07/2007. *REVISTA USP*, São Paulo, n 75, 2007, pp.76-84.

<file:///C:/Users/Marilene/Downloads/13623-16598-1-PB.pdf> Acessado em 07.04.2016

GOMES, Ana M. R.; MIRANDA, Shirley. A. A formação de professores indígenas na UFMG e os dilemas das culturas Xakriabá e Pataxó. In: CUNHA, M. C.; CESARINO, P. N. (Org.). *Políticas culturais e povos indígenas*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. p. 455-483.

GOODY, Jack: *O mito, o ritual e o oral*. Tradução de Vera Josceline. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. – (Coleção Antropologia).

GUTIERREZ, A. L. G. Notas conceituais sobre a relação entre justiça curricular e currículo intercultural. In: LOPES, A. C.; ALBA, A. (Org.). *Diálogos curriculares entre Brasil e México*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014.

LOPES, Alice Cassemiro: Ainda é possível um currículo político? In: LOPES, A. C.; ALBA, A. (Org.). *Diálogos curriculares entre Brasil e México*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014.

VALADARES, Juarez Melgaço; LIMA-TAVARES, Marina: A formação intercultural para os povos indígenas na Universidade Federal de Minas Gerais: desafios e possibilidades. *Interaccoes*, v.10, p.54 - 70, 2014.

WAGNER, Roy. *A Invenção da Cultura*. 1ª Edição. São Paulo: Cosac Naify, 2012.