

A EXPERIÊNCIA DO CURSO “AGROECOLOGIA EM TERRAS INDÍGENAS”: traçados e proposições para um debate sobre aprendizagem técnica intercultural e emancipatória.

*Tércio J. Fehlauer**

RESUMO

A experiência de construção coletiva dos referenciais político-pedagógicos do curso “Agroecologia em Terras Indígenas” (ATI) e de realização de um semestre experimental do curso conjugou elementos de reconhecimento dos modos de dominação científica e, também, dos modos de apreensão, resistência e recriação das condições de reprodução social e cultural dos povos Terena e Kadiwéu. Neste caso, os objetivos do curso contemplaram tanto as “técnicas tradicionais” quanto as formas de apropriação autônoma de outras pautas culturais e tecnológicas. Porém, de partida, era evidente que a proposta exigia uma inserção em um amplo debate que perpassa tanto os movimentos indígenas quanto os relacionados às outras experiências de educação diferenciada intercultural, sobretudo em relação às concepções de *interculturalidade* e de *autonomia* indígena. A condição de possibilidade de uma proposta intercultural passaria, então, pelo desejo de abertura de um espaço de compreensão onde, por suposto, se projeta a desnaturalização de certas evidências da formação científica ocidental que, de certa forma, tem implicações fundamentais na educação técnica como expressão etnocêntrica. Neste sentido, a assunção de uma “teoria da prática”, em tese, projeta o espaço teórico privilegiado para a compreensão das assimetrias e “compulsões” funcionalistas (pressuposto da tecnocracia e do poder) relacionadas à imposição de uma teoria cognitiva que dá primazia à criação intelectual e projetiva, não reconhecendo, nas práticas indígenas, um “saber-fazer” legítimo, modo de expressão criativa e de inteligibilidade própria. O exercício político-pedagógico do curso ATI fortalece as condições desta luta por relações mais simétricas na prática da formação técnica intercultural como fundamento de uma proposta de ação emancipatória (ou pós-colonial).

Palavras-chave: Educação indígena. Interculturalidade. Autonomia indígena. Prática cultural. Etnodesenvolvimento.

* Engenheiro Agrônomo. Mestre em Agroecossistemas; doutorando do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pesquisador da Agência de Desenvolvimento Agrário e Extensão Rural do Estado de Mato Grosso do Sul (AGRAER).

Introdução

O debate sobre educação superior indígena em áreas tecnológicas do conhecimento tem se tornado eminente nos meios indígenas e indigenistas, expandindo e aprofundando a temática mais ampla de educação diferenciada. As experiências pioneiras de cursos superiores de licenciatura indígena têm incorporado elementos e experiências que vêm subsidiando o desdobramento de agendas correspondentes, em outros campos do conhecimento, sobretudo naqueles relacionados aos aspectos produtivo e de gestão territorial, nas terras indígenas.

No Estado de Mato Grosso do Sul, a constituição de um campo de demandas por um curso dessa natureza resultou na agenda multi-institucional de construção do curso superior “Agroecologia em Terras Indígenas” (Parceria Ministério do Meio Ambiente, Ministério da Educação, Fundação Nacional do Índio, Agência de Desenvolvimento Agrário e Extensão Rural de MS). Uma etapa preparatória, fundamental para o aprimoramento coletivo de sua política pedagógica, ocorreu, no segundo semestre de 2007, na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). As considerações deste texto, portanto, se situam no contexto dessa experiência e nas injunções que dela emergiram.

No exame das condições de possibilidade de formação “tecnológica” de jovens indígenas, em nível superior, entendemos que se opera uma rearticulação do debate sobre educação intercultural e etnodesenvolvimento, descentralizando perspectivas justamente no âmbito da ciência e da técnica, emblemas da cultura ocidental (LATOUR, 2001).

Neste contexto mais geral – de se questionar os pressupostos ocultos no campo da ciência e da técnica –, confrontando tentativas desastrosas de imposição de modelos e sistema técnicos de produção em terras indígenas, vêm-se afirmar desejos de transformação nos modos de apreensão de um contexto e de reconhecimento das diferenças do que se conta, nele, como ciência e técnica, numa perspectiva emancipatória.

Descrição geral da experiência

A metodologia adotada no curso “Agroecologia em Terras Indígenas” (ATI) teve como premissa a interação constante com a vida nas aldeias, fundamental para o êxito da proposta e consoante ao caráter de educação intercultural do curso. Foi realizada em regime de alternância, no qual os estudantes, após os períodos de aulas na universidade, retornam às aldeias de origem, onde, com acompanhamento de professores (professores-mediadores), realizam, reciprocamente, processos de

aprendizagem com base nas condições vividas, nas experiências contextualizadas e nas diversas dinâmicas socioculturais e ambientais locais¹. Assim, o processo do curso abriu um campo amplo de relação entre conhecimentos, lógicas e linguagens distintas – ocidentais e indígenas, constituindo-se em oportunidade de formação para todos os envolvidos – alunos e professores.

A opção pela perspectiva agroecológica se deu em razão do crescente entendimento em relação às possibilidades da disciplina de açambarcar uma proposta interdisciplinar e intercultural. Por se configurar como uma disciplina emergente e crítica dos pressupostos positivistas da ciência hegemônica, a agroecologia se constituiu, no curso, como espaço possível para a articulação de saberes, sem que isto represente a desconsideração do contexto de vida e de vivências, construindo, assim, perspectivas de sustentabilidade sem que houvesse distanciamento entre a aprendizagem e a realidade vivida. Neste sentido, a experiência do curso se contrapõe a qualquer perspectiva reducionista da agroecologia, descolonizando suas práticas e refutando modos de imposição de um modelo técnico².

Desta forma, o processo do curso, antes de – como de praxe – privilegiar uma análise dos “problemas” das terras indígenas (fundamento de equívocos historicamente consagrados de imposição de projetos a estes povos), fez-se introduzir no conhecimento dos modos de apreciação local das diversas condições de vida, sobretudo no reconhecimento e compreensão das atividades existentes, iniciativas e credibilidades emergentes em cada contexto. Assim, buscou-se, numa premissa etnográfica (isto é, numa perspectiva interdisciplinar com a Antropologia), a percepção da agricultura como expressão social e construto sociohistórico. Na prática, operou-se o esforço de contextualização do conhecimento como premissa para uma melhor (e mais simétrica) articulação entre diferentes conhecimentos – tradicional e científico.

Por conseguinte, a proposição de alternativas e a apresentação de possibilidades de escolhas técnicas tendeu a ser feita nas etapas intermediárias e finais do curso. O resultado desta política metodológica se traduziu na liberdade de surgimento de uma diversidade de formas de apropriação e uso, através da transformação dos modos de realização das técnicas apresentadas, conforme arranjos e aplicações

¹ Os módulos foram compostos de 15 dias do “tempo-universidade” e outros 15 dias do “tempo-aldeia”, nas diversas Terras Indígenas. Na capacitação, foram realizados quatro destes módulos compostos, totalizando 600 horas/aula. No projeto de curso superior, estão previstos outros 16 módulos.

² Para um melhor entendimento da concepção agroecológica do curso ATI, vide Fehlauer e Ayala (2007).

práticas locais. O curso de capacitação ATI contou com a presença de 40 estudantes representantes de 27 aldeias Terena e cinco aldeias Kadiwéu, de MS. O processo de seleção contemplou ampla discussão nas aldeias (em diversas assembleias locais), que culminou com a indicação de 174 pré-selecionados. Destes, em processo seletivo acadêmico da universidade, chegou-se aos 40 cursistas, mesmo número e, provavelmente, os mesmos que deverão constituir o coletivo do curso superior homônimo, aguardando-se definição das condições de seu início.

O curso ATI e os traçados de uma aprendizagem técnica emancipatória

Desde as primeiras apreensões sobre a pertinência da construção de uma proposta de um curso de agroecologia para indígenas, percebeu-se a complexidade e os riscos políticos desta empreitada.

Era patente que uma proposta mínima, do tipo de um curso convencional sobre ciência – que permitisse o acesso indígena à universidade – já apontava para uma conquista estratégica desses povos (nos moldes correspondentes aos da política de cotas, mas em um curso específico). É a conquista da universidade do branco como modo de melhor se articular (e colonizar) em uma sociedade colonizadora. Da mesma maneira, a perspectiva de formar profissionais indígenas para avançar nos espaços profissionais da Assistência Técnica e Extensão Rural, de certa maneira, formando profissionais da própria comunidade e internalizando estes cargos (e recursos decorrentes), já implicava expectativas positivas³.

No entanto, diante do debate atual sobre educação indígena diferenciada, dos questionamentos dele decorrentes, no sentido da construção de propostas educacionais voltadas para a autonomia dos povos, a proposição de um curso simplificado ou meramente instrumental reduziria os avanços deste debate a um utilitarismo/funcionalismo conhecido, um tipo de apropriação bastante comum nas hordas populistas, portanto, imbuído de uma fraca agenda emancipatória.

Havia, no grupo que fazia a discussão da proposta do curso (composto de indígenas, indigenistas e não-indígenas, profissionais e agentes de políticas públicas), uma preocupação de que o processo de construção da proposta político-pedagógica do curso levasse em conta os avanços de toda a discussão que perpassa os movimentos indígenas, as experiências de outras iniciativas similares e a pesquisa acadê-

³ Embora, a este respeito, constata-se, nas comunidades Terena e Kadiwéu, certo receio, a experiência comprova, em muitos casos, que o estudo leve ao distanciamento dos jovens das comunidades. A exceção são os professores indígenas que conquistaram o próprio espaço profissional nas escolas das comunidades (quase todos os professores das escolas Terena e Kadiwéu são indígenas).

mica no campo das concepções de interculturalidade e de educação diferenciada intercultural. De maneira geral, a tônica atual destes debates não mais conforma a interculturalidade à simplificação de um tipo de integração romantizada “entre culturas”, mas fazem eles a discussão política que leva em conta os efeitos de poder existentes e os pressupostos etnocêntricos que sempre retornam quando não se tem uma clareza do que está em jogo nesse “encontro entre culturas”.

Tendo como ponto de partida uma assertiva genérica (e muito em voga, nos textos sobre políticas interculturais) da necessidade precípua do *reconhecimento das diferenças* como avanço na construção democrática de acesso e abertura a outras culturas que não a da modernidade ocidental, buscamos constituir nossa experiência reflexiva e prática de uma concepção de interculturalidade que se coadunasse a uma ideia de emancipação social e cultural (a qual buscarei esboçar, até o final deste texto).

Assim, a análise das possibilidades do reconhecimento das diferenças, no trabalho intercultural, seja em educação, pesquisa ou extensão rural, sugere a pertinência de exumar os modos mais imediatos (e de senso comum) do “como” esta diferença se apresenta, constituindo elementos culturais (costumes, práticas, rituais, objetos artesanais, etc..) acessíveis a um olhar analítico. Trata-se de reconhecer, desmistificando pressupostos de isenção ou ingenuidade do senso comum e da prática analítica, que a percepção de “diferença” remete a interpretações que expressam (ou reproduzem) relações de força e dominação, portanto, nos projetam para um campo eminentemente político. Com efeito, educação, pesquisa ou extensão rural, desta forma, expressam modos de fazer os outros como “outros” (MURDOCH; PRATT, 1993).

A assunção deste contexto político para a prática intercultural conduz a própria complexidade do empreendimento do curso, sugerindo uma ênfase – e mais uma diferença do curso – no processo de formação dos agentes acadêmicos nele envolvidos (professores, mediadores, administrativos, etc..), a fim de que se pudessem “desnaturalizar” certas evidências; ou seja, questionar coisas normalmente inquestionáveis, na prática acadêmica, e, portanto, passíveis de reprodução de hierarquias pressupostas e de efeitos de poder específicos.

O proposto à concepção político-metodológica do curso foi aprofundar a discussão acerca do lugar da cultura, no atual capitalismo global, a fim de descobrir uma agenda própria do curso, reconhecendo as relações de forças e implicações políticas e sociais que se acham envolvidas no seu trabalho de construção.

Neste sentido, a possibilidade de uma concepção intercultural e, portanto, crítica ao etnocentrismo na aprendizagem técnica projetou o grupo, de imediato, no debate antropológico sobre o próprio conceito de “cultura”, dos usos e políticas nele expressadas (e implicadas). Assim, por princípio, o curso buscou superar conceitos de cultura há muito em descrédito, na pesquisa antropológica (porém hegemônicos, nas agências estatais e nas frentes desenvolvimentistas), a saber, aqueles que, de alguma forma, tratam de “preservação cultural”, nas quais cultura é definida por uma série de elementos genericamente denominados “indígenas”, traços supostamente autênticos e imanentes ao “ser índio”. O problema político do etnocentrismo se apresenta aí (e tenta se justificar) não mais pela violência, mas tanto pelo modo de o agente ocidental se autoatribuir o direito de eleger e vigiar o que designa a marca da “verdadeira” indianidade (GALLOIS, 2001), quando na maneira de imputar, na análise da cultura, um estatuto de “entidade transcendental” (supranatural e “sistêmica”) que determina e define a ação indígena, desfazendo os indígenas como sujeitos ou agentes para refuncionalizá-los em estruturas de representação definidas de antemão e externas a eles⁴. Há de se perscrutar sobre a extensão e a permanência, no encontro intercultural, do que Certeau (2005, p.308) denomina de “ideologia obstinada da escrita, da produção e das técnicas especializadas” e seus efeitos de poder, na reprodução de uma filosofia espontânea de dominação e autoridade na teoria de cultura.

Num paralelo à restrição territorial imputada a estes povos, Certeau (2003) designa esses usos correntes do termo “cultura” como estratégias políticas de *confinamento cultural*. Para o autor, permanecer nessa apresentação cultural “é entrar no jogo de uma sociedade que constitui o cultural como espetáculo e que instaura, no limite, os elementos culturais como objetos de comercialização econômico-política” (p.146)⁵. Permanecer neste limite faria da política pedagógica do curso ATI uma

⁴ Bauman (1998) entende esta sobreterminação cultural como homóloga filosoficamente do racismo, onde “o homem é antes do agir e nada faz ele mudar o que é”. Para o autor, isso decorre do fato de que a modernidade teve que “criar uma demanda de racismo, pois precisa de uma teoria de imputação (cultural) para redimir a preocupação com o traçado e a guarda de fronteiras” (*Id., ibid.*, p.241).

⁵ Antecipando a etapa de tomada de consciência cultural, o que inegavelmente traduziria avanços na autonomia de um povo, o capitalismo global neoliberal confunde o processo político, assimilando a “língua da autonomia” para projetá-la em seus termos multiculturais. A adesão dos grupos sociais ao “canto de sereia” multiculturalista limita as possibilidades políticas de uma cultura, segundo Certeau (2003, p. 146), porque “justamente a manifestação cultural [e sua apresentação étnica] é apenas a superfície de uma unidade social que ainda não encontrou sua própria consistência político-cultural”. A lógica do multiculturalismo capitalista, como se diz, “dá com uma mão e tira com a outra”, ao transformar “cultura” em ideologia ou discurso, enquanto mantém intactas as estruturas centralizadoras e universalistas que impedem que uma cultura se manifeste por si mesma.

reverberação da filosofia política de um (multi)culturalismo que só reconhece nos outros, sempre, “déficits” que precisam ser trabalhados e que, de certa maneira, naturalizam necessidades de “resgate” (museológico) de conhecimentos ancestrais e tradições locais (as quais, invariavelmente, retornam como algo que já se tornou estranho ou em vias de tornar-se inacessíveis aos próprios indígenas).

Neste ponto, emerge a questão fundamental, no processo de construção política do curso: *como, então, conceber a manifestação cultural como atividade politicamente efetiva* (e “autônoma”)? Apoiados no referencial de Certeau (2003), entendemos significar, em grande medida, a desapropriação da cultura que determina e totaliza – uma propriedade definida por poucos – para que se faça uma passagem a práticas de significação (operações produtoras) e, portanto, para que se possa considerar a cultura como ela é praticada, ou seja, como processo prático e ordinário de apropriação e agenciamento. Dito de outra forma, cultura apreendida não mais como objeto de conhecimento ou representação oficial (um modelo imposto de consumo), mas como aquilo que um grupo social define em seus atos, seus modos e “práticas de si”.

A percepção da cultura como ela é praticada projeta uma guinada da análise, da estrutura para a ação de um grupo social. Desse modo, o cultural se constitui no próprio modo de conexão e inserção prática das pessoas no mundo vivido, o que equivale dizer que cultura é aprendizagem ativa do mundo e não um aparato de representação fora dele. Não reduzir a cultura a seu passado e a suas estruturas representativas principia, assim, a possibilidade de uma força política nova, a emergência de uma ação diferenciada e liberta (uma aprendizagem nova). Este pressuposto passa a permear a proposta política do curso e definir sua concepção emancipatória.

O “saber-fazer” das condições emancipatórias

Embora esta assunção de cultura já traduza uma crítica e uma relativização do modo de aprendizagem científica ocidental, na medida em que desloca o objeto cultural do olhar fixo do analista para perceber o agente em ação no mundo, ela desestabiliza e enseja uma revisão muito mais profunda acerca das resistências dos modos ocidentais de apreensão do mundo, que invariavelmente tende a retornar na prática, seja do pesquisador, do professor ou do extensionista.

O aspecto do *lugar da prática na aprendizagem* é um dos fundamentos dessa resistência modernista que adquire – conforme argumentarei, a partir de autores como Certeau (2003;2005); Bourdieu (2003) e Foucault (2005) – a forma de uma

frente cultural da modernidade, cujo reconhecimento lógico (e político) adquire relevância no debate da concepção da política intercultural do curso.

A modernidade, de maneira geral, concebe a prática como instância inferior à razão. A totalização racional na teoria, no discurso e na disciplina deve, por pressuposto, englobar as práticas (FOUCAULT, 2005), em razão das práticas serem tomadas como lugares do imprevisto, do fugaz, do acontecimento, das vozes e, também, do mundano e da magia. A identificação da prática com o corpo (e, por correspondência, da razão com a mente e o “espírito”) contém, subjacentes, os fundamentos religiosos que balizam a apartação (e isolamento) dos sentidos de proximidade, ligados ao corpo e à primeira infância – cujos prazeres corporais são tidos como vergonhosos pela ordem moral cristã (BOURDIEU, 2007) –, e os sentidos de distanciamento, como a visão, então privilegiados. A existência do homem ocidental depende desta distinção e, por conseguinte, do surgimento e da afirmação de uma subjetividade nela imanente, onde a filosofia do progresso se constitui, apartando, mais e mais, o que é objeto, fato e norma do corpo/natureza/mundo, daquilo que é sujeito, valor ou regra da mente/sociedade/humanidade.

Para Certeau (2005) a dicotomia sujeito-objeto se consagra e é exercida ao modo do que considera um mito da modernidade: a escrita. Através dela, estabelecem-se, segundo o autor, o afastamento e a distância de um sujeito em relação ao mundo fenomenológico da presença corpórea. A escrita passa a ser a prática de uma sociedade que a legitima como superior, cujo progresso é identificado pela escritura “legítima” da ciência, da política, da escola, em contrapartida ao “arcaísmo” pré-moderno das oralidades, habilidades e tradições. Nela (na escrita), efetua-se o gesto cartesiano de um corte instaurador, com um lugar da escritura, do domínio (e isolamento) de um *sujeito* diante do *objeto*:

Diante de sua página em branco cada criança já se acha posta na posição do industrial ou do urbanista, ou do filósofo cartesiano- aquela de ter que gerir o espaço, próprio e distinto, onde executa um querer próprio. [...] O modelo de uma razão produtora escreve-se sobre o não-lugar da folha de papel (CERTEAU, 2005, p.225. *Grifos meus*).

O que mais interessa nesta reflexão, no ponto de vista da discussão do projeto político-pedagógico do curso ATI, diz respeito aos efeitos da preeminência de uma razão produtora, escriturística, teórica, disciplinar e intelectualista, sobretudo como matriz de incompreensões e deturpações em relação ao conhecimento prático e corpóreo. Podemos, para fins didáticos, distinguir duas faces (como se diz, de uma mesma “moeda”) pelas quais esta *incompreensão da prática* se arraiga no pensamento moderno.

Numa face, o dualismo sujeito-objeto projeta à percepção ocidental uma tradição teórica que, ao analisar as práticas, somente as apreende (e, portanto, permite a aprendizagem) ou por uma teoria finalista de um *sujeito* (uma intencionalidade), ou por uma teoria mecanicista de um *objeto* submetido às normas de causa e efeito. Assim, a explicação somente é possível pela análise das *causas* (lógica do objeto), e a explicação racional, pela análise das *intenções* (lógica do sujeito). Nos termos de Bourdieu (2003, p. 89),

Por reconhecer apenas diferentes variantes da *ação racional* ou da *reação mecânica* a uma determinação, deixa-se de compreender a lógica específica de todas as ações que trazem a marca da razão sem serem o produto de uma meta racionalizada, ou ainda mais, de um cálculo racional.

Nesse sentido, estabelecem-se os contornos da teoria cartesiana de aprendizagem e de conhecimento (onde a prática é resultado da execução de regras e normas ideais), naturalizando uma racionalidade calculista e projetiva que se traduz em incompreensões crônicas de um conhecimento da prática que, em grande medida, acaba por não corresponder ao sentido vivido pelo agente. Para Bourdieu (2007), substituir o agente atuante pelo “sujeito” reflexivo submete a experiência a uma alteração radical (de uma arte a uma racionalidade) e uma transmutação entre o “mundo que se pensa” e o “mundo que se vive”. Emerge, aí, uma distorção fundamental (e, quase sempre, impensada), fonte de incompreensões, ao ver em todos os agentes sociais a imagem do sábio “ao tomar as construções que o cientista produz para entender as práticas, para explicá-las, como se fossem *os princípios determinantes destas práticas*”. Assim, o que se ganha em *explicação* se perde em *compreensão*: cria-se uma distância (e uma ficção de “autoridade”).

Noutra face da “moeda” das impertinências da aprendizagem científica da prática, situa-se a inevitável simplificação da prática pela razão analítica. Segundo Cer-teau (2005, p.81; 82),

A constituição de um lugar científico, condição prévia de qualquer análise, corresponde à necessidade de poder *transferir* para ali os objetos que se devem estudar. Só pode ser tratado o que se pode transportar. O que não pode desarraigar tem que ficar fora do campo, por definição. [...] Mesmo das práticas só há de reter os móveis (instrumentos e produtos que se colocam na vitrine) ou esquemas descritivos (comportamentos quantificáveis, estereótipos de encenações), deixando de lado o inarrraigável de uma sociedade: modos de usar as coisas e as palavras segundo as ocasiões e as circunstâncias. [...] Nossos saberes parecem considerar e tolerar apenas de um corpo social objetos inertes.

Assim, realizar um paralelo da ideologia da escrita com o modo pelo qual uma tecnocracia pedagógica apreende (e entende) as práticas é reconhecer que, do mesmo modo que o mundo descrito no espaço próprio de um papel não concebe a

linguagem senão como contemplação e deleite (fora do contexto de suas ocasiões e realizações, desdobramentos identitários e formas de lutas cotidianas), as práticas descritas pelo analista, professor ou pesquisador traduzem um reducionismo de mesma natureza, tirando-as da relação que as constituem, para refazê-las como resíduos inertes de um saber – em formas já irreconhecíveis e fora do tempo⁶. Deste modo, o que se consegue é captar o material dessas práticas, mas não a sua forma. Em especial, nas práticas indígenas, questiona Viveiros de Castro (2007), o que as distingue não seriam muito mais suas formas que seus conteúdos? ⁷

Nesse sentido, a lógica científica positivista de aprendizado das técnicas tende a medir sua eficácia pedagógica (ao modo das escolas técnicas clássicas) através de uma apropriação ou reapropriação das práticas, por constituição, separando-as de um presente (de seu tempo) por uma operação analítica e individual, deixando, assim, de ser um contexto para se tornar uma propriedade, uma conquista racional. Em termos bourdieuanos, a prática transformada em técnica (do tipo “manual técnico”) torna-se “capital cultural” a ser “vendido” para o sistema ao qual pertence (salário de engenheiros, técnicos, etc..). Assenta-se aí a noção de um “saber-fazer” que parece retirar-se para “um saber subjetivo”, separado da linguagem de seus procedimentos, das vivências e do contexto de sua emergência (CERTEAU, 2005). As implicações disto geram, no mínimo, uma fonte de mal-entendidos (uma linguagem imprópria).

De modo correspondente à escrita (ao isolar a relação sujeito-objeto), na construção dos modos de apreensão modernista das práticas toda arte, performance criativa e habilidades individuais – próprios das “artes e ofícios” – são separados para, assim, permitir o espaço próprio da técnica e suas “compulsões” funcionalistas (pressuposto da tecnocracia e do poder). Ao separar as ações emergentes e contextuais em interpretações objetivas de análise técnica, cria-se a ilusão de um sujeito – prenúncio do indivíduo ocidental – cujas ações deixam de ser expressão de si (práticas de si), mas modelo de ação de um ente calculista transcendental. Em tese, diante desta condição aparente de um saber-fazer tornado insensível e quase

⁶ Nesse aspecto, projeta-se o que Shiva (2003) considera um fundamentalismo reducionista da ciência moderna, com graves implicações na diversidade social e ambiental.

⁷ Falar em forma é falar em estética. Sendo assim, a compreensão das práticas indígenas, muito além da sua materialidade, define operações que têm, segundo Certeau (2005), uma dimensão estético-antropológica imanente, pois “a prática cotidiana abre um espaço próprio numa ordem exposta, exatamente como faz o gesto poético que dobra ao seu desejo o uso da língua comum num reemprego transformante” (p. 175). A prática social é, sobretudo, criação de formas, modo ordinário de se gerar a diferença, portanto, da “vida boa de se viver”.

inapreensível (pois limitado à sua representação), é que se estabelece o preconceito científico – e uma distância – em relação às práticas dos outros, sempre tomadas pela sua aparência e materialidade.

Após esta hipérbole relacionada aos modos e limites da apreensão científica da prática humana – indígena e também não-indígenas – pode-se concluir que, em termos gerais, a apreensão científica das práticas não concebe ou não tolera a ideia da prática (em si) como conhecimento. Neste sentido, a possibilidade emancipatória e, portanto, que diga respeito à realidade indígena, depende da capacidade de um curso de articular diferentes naturezas de conhecimento, concebendo como válidas diferentes formas humanas de viver a relação entre pensamento e ação, prática e conhecimento.

A questão do conhecimento, na interculturalidade proposta, portanto, suplanta a discussão epistemológica, mas coloca em questão os pressupostos políticos e ontológicos da construção do conhecimento, projetando-o não mais como restrito ao espaço da linguagem, da escrita, da interpretação, do racional, do ideal, mas também em sua dimensão corporal e tácita, não identificada com a linguagem, mas inscrita em disposições no corpo, resultado do processo de engajamento direto das pessoas em suas tarefas cotidianas (um tipo de conhecimento praticado, corporal, não verbal ou até “não pensado”)⁸. O objetivo não é excluir ou substituir a linguagem e a razão, no diálogo intercultural, mas reconhecer as distorções, as exclusões e os silêncios que se criam, ao não se considerar uma lógica, que não é a da lógica, e uma ação, que é criativa (inteligente, portanto), mas que recusa o corte que faz dela objeto de saber (CERTEAU, 2005)⁹.

Por fim, é importante ressaltar que tais “lacunas” da modernidade, em relação às práticas, e o distanciamento que a ciência ocidental positivista opera, em relação à tessitura das vivências cotidianas, não devem ser entendidas como um equívoco ou incompetência lógica de seus operadores. Trata-se de expressões estruturais e estruturantes de um sistema de poder que retém a capacidade de assegurar o privilégio científico de organizar a produção. O poder se exerce na reprodução de uma

⁸ Nesta perspectiva renovada de conhecimento, as práticas deixam de serem tomadas como “fatos de instituição” ou de supostos efeitos de “ideologia” indígena (ao nosso modelo), mas como múltiplos processos sociais ou de práticas simultâneas que criam condições para sua emergência como tais. O mais correto é falar de capacidades “corporizadas” que estão em jogo na execução de tarefas e que ocorrem em contextos sociais, configuradas por lógicas culturais específicas. Para uma melhor apreensão do conceito de conhecimento tácito e razão prática, vide Bourdieu (2003; 2007) e Foladori e Taks (2004).

⁹ Como se diz, “a prática tem razões as quais a própria razão desconhece”.

estrutura de produção que só se reconhece no contexto estratégico e centralizador da ciência e seus métodos e na instrumentalização de um “saber-fazer” transformado em tecnologia.

Nesse sentido, uma perspectiva emancipatória para um curso de formação técnica (como tem sido para o curso ATI) pressupõe, de uma parte, uma resistência às tentativas de refuncionalizar a vida indígena, impondo-lhe linguagens estranhas e a “autoridade” de interpretações externas. De outra parte, um curso emancipatório pressupõe, também, acompanhamento e legitimação lógica das iniciativas do cotidiano indígena, seus pontos de referência, de credibilidade e produção associadas às suas “constelações de práticas” (CERTEAU, 2005), configurando, assim, formas de luta que sirvam de base a novas definições de “cultura”. Assim, a política pedagógica de formação técnica indígena emancipatória deve, por pressuposto, contribuir para que se opere uma conversão teórica para a compreensão da prática (BOURDIEU, 2003) e suas lógicas diferenciadas, como princípio democrático intercultural de conhecimento.

No entanto, é importante ressaltar, isto não significa uma desconsideração das conquistas técnicas da ciência ocidental, que, sem dúvida, ampliam o horizonte de possibilidades práticas para a apropriação indígena, sobretudo relacionada à articulação com a sociedade nacional, mas coloca em evidência os efeitos de poder centralizadores e universalistas que lhes estão normalmente subjacentes (como, por exemplo, o “esquecimento” das práticas) – como que um tributo ideológico que se deve pagar para o acesso às pretensas “maravilhas” da razão. Assim, a perspectiva emancipatória do curso ATI é um esforço de liberdade:

- para os agentes ocidentais envolvidos (professores, pesquisadores e gestores públicos), no sentido de romper com a prerrogativa imposta de superioridade lógica de uma ciência e do “saber-fazer” científico e, deste modo, de criar e permitir a todos a possibilidade da experiência;
- para os povos indígenas, na medida em que se abre um espaço de liberdade para o conhecimento e legitimação de suas dinâmicas sociais, políticas e produtivas, ligado à capacidade de se gerar efeitos (nem sempre verbais) e posições novas diante da sociedade, condição fundamental de uma luta política contra a centralização social e cultural e a naturalização dos critérios que os poderosos consideram como definição de homem e condição de felicidade.

Considerações finais

A discussão da proposta do curso ATI e a capacidade de articulação prática de sua política no desenvolvimento da etapa inicial já sinalizam o tamanho do desafio que se encontra, pois coloca em confronto cotidiano e imediato toda a herança cultural colonialista, a “nossa” lógica de vencedores, que se coloca (tacitamente) em operação em “nossa” tradição científica. Este confronto se expressa em forma de contradições, anacronismos e, sobretudo, conflitos internos. Em outras palavras, o curso ATI, ao pretender a interculturalidade e, portanto, um pressuposto de simetria nas relações que constituem em sua prática, vem conduzindo a tensão (e a dor, para alguns), ao pretender desvincular ciência e poder, destituindo, progressivamente, as pretensões científicas de operar o que Guattari (1990) chama de “tutela transcendente”, ou seja, o direito de autonomia (e domínio) de um registro que se pretende superior, verdadeiro e universal.

Em termos gerais, pode-se dizer que à transição de uma formação técnica de dominação, portanto, baseada num princípio de conquista, em que o indígena é, *a priori*, definido do ponto de vista de sua disponibilidade à submissão, para uma concepção emancipatória de formação técnica, se contrapõe um princípio de multiplicidade,

[...] onde todo novo representante se soma aos demais, complica o problema que os agrupa ainda que pretenda simplificá-lo; e ele só pode fazer existir aquilo que representa se conseguir situá-lo “entre” ele e os outros, e portanto interessar-se ativamente pelos outros para compreender como ele mesmo pode interessar aos outros (STENGERS, 2002, p.94).

Esta perspectiva de conhecimento que, não mais tomado como um equivalente à conquista – e, portanto, à produção de um domínio transcendente –, encaminha a uma lógica de produção de conhecimento que não se separa da produção da própria existência e, por extensão, da vida. Por isso, novamente, a importância da inclusão da lógica prática, do conceito de “conhecimento tácito”, enfim, das reflexões ligadas à luta contra o poder totalizador da ciência positivista e suas crenças cognitivas.

Uma proposta como esta pressupõe uma extensão interdisciplinar que permita a mediação entre as ciências ditas naturais e as ciências humanas. O trabalho de mediação, como escreve Latour (2004, p.12), “transformado em centro do poder natural e social, será mais lento”; desta emana uma sensação de perda da segurança que a velocidade proporcionava à ciência, na medida em que pressupunha um mundo (pessoas e coisas) colocado em disponibilidade, mas também um sentimento de esperança de uma nova ciência, no aprender a estendê-la de outro modo.

Trata-se de uma aprendizagem em rede, onde o conhecimento não surge como revelação ou um *a priori* da ação (como na forma de um molde, onde “derramamos” as práticas), mas dependente das pessoas, ocasiões e circunstâncias¹⁰. A assunção deste conhecimento – cuja aparência, para nós (herdeiros da história dos “vencedores”), é um tanto dolorosa – ganha outro significado, ao vincular aprendizagem e desejo, onde o que se faz e as técnicas do que é feito não são mais tomados como objetos a teorizar, mas contribuições criativas do processo social de emancipação de um povo.

Segundo Viveiros de Castro (2007, p. 8), “a vida vive da diferença: toda vez que uma diferença se anula, há morte”. Neste sentido, com a perspectiva ecológica da proposta do curso ATI (e, por extensão, “agroecológica”, por enfatizar as atividades agrícolas da vida social), deve-se tanto possibilitar uma conexão a vertentes críticas emergentes das ciências naturais e, pretensamente, abertas à interdisciplinaridade, como aproximá-la ao esforço de realização transdisciplinar que é, com efeito, o da abertura à diversidade, resultante do rompimento com a lógica da ciência da homogeneização. Uma ruptura, em suma, com qualquer fundamento antiecológico – cujo sentido sempre conduz a ele as categorias que as englobam. A inclusão da incerteza do outro, dos riscos do acontecimento e da possibilidade da diferença, coloca uma perspectiva de conhecimento, segundo Guattari (1990, p.19), “em que os diversos níveis da prática não somente não têm de ser homogeneizados, ligados uns aos outros sob uma tutela transcendente, como convém comprometê-los em processos de heterogênesse [produção de diferenças]”¹¹.

¹⁰ Alguns tecnocratas, provavelmente, dirão que isto não implica competência, justamente porque competência, para estes, é justamente a habilidade de transferir as práticas para a linguagem estratégica de um interesse unificador e disciplinar, obliterando-as. Nos termos de Bourdieu (2007), “não se deve enganar: as estratégias mais eficazes, sobretudo em campos dominados por valores de desinteresse, são aqueles tendentes e ajustados espontaneamente a uma necessidade sem qualquer intenção manifesta de cálculo”. É uma questão de conexão com a realidade e afirmação de suas potencialidades, um sentido de eficácia real e democrático.

¹¹ Neste sentido, apoiada pelas proposições de Latour (1994; 2001; 2004), Stengers (2002) e Viveiros de Castro (2007), emerge uma reinvenção – para além das ciências naturais – do conceito de ecologia, no seu sentido clássico e imediato de afirmação da diversidade natural e sua dinâmica de interdependência ecossistêmica. Para estes autores, embora os avanços coloquem novos elementos em cena, a ecologia clássica não rompe com os fundamentos do reducionismo científico, senão lhe confere outros matizes, na medida em que “traduz uma encenação que faz da diversidade inventada-explicada a garantia da redutibilidade geral de um campo fenomênico a investir” (STENGERS, 2002, p.43). Para Viveiros de Castro (2007, p.8), “não se trata de celebrar ou lamentar uma diversidade passada, residualmente mantida ou irrecuperavelmente perdida – uma diferença diferenciada, estática, sedimentada em identidades separadas e prontas para o consumo [...] diferenças fictícias. [...] Mas a bandeira da diversidade real aponta para o futuro, para uma diferença diferenciante, um devir onde não é apenas o plural (a variedade sob o comando de uma unidade superior), mas o múltiplo (a variação complexa que não se deixa totalizar por uma transcendência) que está em jogo”. Para esta nova ecologia, diversidade socioambiental não é uma questão de preservação, mas de perseverança. “Não é um problema de controle tecnológico, mas de auto-determinação política [entendida como a capacidade de determinar para si mesmo, como projeto político, uma vida que seja boa o bastante”. (Id., *ibid.*, p. 8).

Nesse processo, um curso como o “Agroecologia em Terras Indígenas” se encaminha para uma experiência de aprendizagem prática – ocidental e indígena – onde, mais do que nunca, devemos aprender a conter nossos impulsos de julgar, visto como condição de possibilidade para, progressivamente, adquirirmos as capacidades necessárias para um eficaz (e afirmativo) acompanhamento dos processos de construção de soluções que cada coletividade traz aos problemas vividos. Espera-se que os profissionais egressos do curso, no momento de sua atuação técnica, ao colocarem em cena o cotidiano indígena e suas referências de inteligibilidade, possam apoiar as condições para que as pessoas façam suas próprias escolhas culturais e não ajam no sentido de antecipá-las ou antevendo-as numa única escolha ou em opções definidas de antemão como as melhores (como uma espécie de salvação vinda do alto).

THE EXPERIENCE OF THE COURSE “AGRO-ECOLOGY IN INDIGENOUS TERRITORIES”: strokes and propositions for a debate on intercultural and emancipatory technical learning.

ABSTRACT

The experience of both the collective construction of the political and pedagogical references of the course in “Agro-ecology in Indigenous Land” (AIL), and the development of an experimental semester of the course brought together elements of recognition of the modes of scientific domination as well as of the manners of apprehension, resistance and re-creation of conditions of social and cultural reproduction within the Terena, and Kadiwéu peoples. In this case, the course objectives approached both the “traditional techniques” and the modes of autonomous appropriation of other technological, and cultural systems. However, it was evident that the proposal demanded a wide debate which tackled the native Brazilians’ movements as well as the ones related to other experiences of intercultural differentiated education, especially as far as the concepts of *interculturality* and indigenous autonomy are concerned. The possibility of an intercultural proposal would be related to the creation of a comprehension space which would project the denaturalization of certain evidences of the western scientific formation. This has fundamental implications in technical education as ethnocentric expression. Thus, the admission of a “theory of the practice” basically projects the privileged theoretical space for the comprehension of asymmetries and functionalist “compulsions” (the underlying assumption of technocracy and power). These are related to the imposition of a cognitive theory which prioritizes the intellectual and projective creation, not recognizing a legitimate know-how in the indigenous practices, a way of both creative expression and proper intelligibility. The political and pedagogical exercise of the AIL course strains this struggle for more symmetric relations in the practice of intercultural technical formation as ground for an emancipatory (or post-colonial) action.

Keywords: Indigenous Education. Interculturality. Indigenous Autonomy. Cultural Practice. Ethnodevelopment.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e holocausto**. Tradução: Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **Meditações pascalianas**. 2.ed. Tradução: Sérgio Miceli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

_____. **Razões práticas**. Sobre a teoria da ação. Tradução: Mariza Corrêa. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 1: Artes de fazer**. 10.ed. Tradução: Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. **A cultura no plural**. 3.ed. Tradução: Enid Abreu Dobránsky. Campinas, SP: Papirus, 2003.

FEHLAUER, Tércio J.; AYALA, Caroline H. “Agroecologia em Terras Indígenas”: das fronteiras da sustentabilidade à política de Educação Intercultural. **Tellus**, Campo Grande (MS), ano 7, n. 12, p. 33-48, abr. 2007.

FOLADORI, Guillermo; TAKS, Javier. Um olhar antropológico sobre a questão ambiental. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 323-348, out. 2004

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2005.

GALLOIS, Dominique T. Sociedades indígenas e desenvolvimento: discursos e práticas, para pensar a tolerância. In: GRUPIONI, Luís Donisete B.; VIDAL, Lux; FISCHMANN, Roseli (Org.). **Povos indígenas e tolerância**. São Paulo: Edusp, 2001, p. 167-190.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Tradução: Maria Cristina F. Bittencourt. Campinas, SP: Papirus, 1990.

MURDOCH, Jonathan; Pratt, Andy C. *Rural studies: modernism, postmodernism and the post-rural*. **Journal of Rural Studies**. United Kingdom, v. 9, n. 4, p. 411-427, Oct. 1993.

LATOUR, Bruno. **Políticas da natureza: como fazer ciência na democracia**. Tradução: Carlos Aurelio Mota de Souza. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

_____. **A esperança de Pandora: ensaios sobre a realidade dos estudos científicos**. Tradução: Gilson César Cardoso de Sousa. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

_____. **Jamais fomos modernos**. Ensaio de Antropologia Simétrica. Tradução:

Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1994.

SHIVA, Vandana. **Monocultura da mente**. Perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia. Tradução: Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Gaia, 2003.

STENGERS, Isabelle. **A Invenção das ciências modernas**. Tradução de Max Altman. São Paulo: Ed. 34, 2002. (Coleção Trans).

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. A Natureza em pessoa: sobre outras práticas de conhecimento. Encontro “Visões do Rio Babel: conversas sobre o futuro da bacia do Rio Negro”. 2007. Manaus. **ANais**. São Paulo: Instituto Socioambiental; Manaus: Fundação Vitória Amazônica, 2007.

_____. Diversidade socioambiental. In: CAMPANILI, Maura; RICARDO, Carlos Alberto. **Almanaque Brasil Socioambiental**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2007a, p. 7-8.