



Avá. Revista de Antropología  
ISSN: 1515-2413  
ISSN: 1851-1694  
avarevista.ppas@gmail.com  
Universidad Nacional de Misiones  
Argentina

# ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO: EXPERIÊNCIAS IMPLICADAS DE PESQUISAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

**Gomes do Nascimento, Rita**

ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO: EXPERIÊNCIAS IMPLICADAS DE PESQUISAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR  
INDÍGENA

Avá. Revista de Antropología, vol. 33, 2018

Universidad Nacional de Misiones, Argentina

**Disponível em:** <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=169062373006>

## ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO: EXPERIÊNCIAS IMPLICADAS DE PESQUISAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Rita Gomes do Nascimento  
Secretaria de Educação do Cea, Brasil  
potyguara13@yahoo.com.br

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=169062373006>

Recepção: 16 Setembro 2018  
Aprovação: 12 Novembro 2018

### RESUMO:

As abordagens teóricas e metodológicas das pesquisas que realizei no campo da Educação durante os cursos de mestrado e de doutorado serviram de mote, no presente texto, para falar a respeito da minha trajetória acadêmica de pesquisadora indígena. Desse modo, a condição de 'intelectual implicada' ou 'orgânica', dados o pertencimento étnico, a militância no movimento indígena e a atuação profissional na área da educação escolar indígena, constituiu-se em um lugar de fala que motivou questionamentos sobre processos de construção do conhecimento, sobretudo nas ciências sociais ou humanidades. Nas investigações em que me utilizei de aportes teóricos e metodológicos da antropologia sobre os sentidos da escola diferenciada e do ser professor indígena, bem como na leitura 'ritual' que fiz das suas práticas pedagógicas, ganhou destaque a problematização de métodos e de referências de pesquisa em razão da condição de pesquisadora indígena. Assim, as descrições ora apresentadas objetivam demonstrar como a implicação do pesquisador influencia os seus percursos formativos, destacando o papel do seu engajamento com o tema e a sua relação com os sujeitos pesquisados.

**PALAVRAS-CHAVE:** Intelectual Indígena, Implicação, Educação, Antropologia.

### ABSTRACT:

The theoretical and methodological approaches of the researches that I have carried out in the field of education during my master's and doctoral courses have served as guiding thread in the present text which I employ to talk about my academic trajectory as an indigenous researcher. The status of 'engaged' or 'organic intellectual', given my ethnic political militancy in the indigenous movement and my professional activity in the area of indigenous pedagogy, was a position that motivated me to ask questions about knowledge construction processes, especially in the social sciences and humanities. In my investigations, in which I employed the theoretical and methodological contributions of anthropology to investigate the meanings of the educational process and of being an indigenous teacher, as well as in the readings that I made of the 'rituals' of pedagogical practices, I was able to problematize methods and research references due to my condition of being an indigenous researcher. The descriptions presented below aim to exemplify how the researcher's political insertion influences their formative pathways, highlighting the role of researcher engagement with their theme and their relationship to the subjects they study.

**KEYWORDS:** Indigenous Intellectual, Implication, Education, Anthropology.

### INTRODUÇÃO

No âmbito das Ciências Sociais, as pesquisas realizadas por indígenas têm atualizado os debates sobre a reflexividade do conhecimento acadêmico sob o viés do pertencimento étnico. Neste sentido, geralmente, demandas do movimento indígena se fazem presentes em suas pesquisas, colocando de algum modo em evidência as suas próprias experiências de construção e de afirmação de identidades. Isto é, as trajetórias dos pesquisadores indígenas são marcadas pela implicação ou pelo engajamento que, por sua vez, tem por efeito questionar os cânones tradicionais de distanciamento e de objetividade do saber científico postos em xeque, por exemplo, na virada pós-moderna do final do século XX. Sendo assim, atuando como um intelectual orgânico, no sentido gramsciano, o pesquisador indígena tem se caracterizado pelo compromisso com as lutas dos povos indígenas, sejam aqueles de seu pertencimento étnico, sejam dos grupos junto aos quais tem realizado as suas pesquisas<sup>[1]</sup>.

É com base nestas questões que busco refletir aqui sobre o papel da implicação do pesquisador indígena em suas escolhas teóricas e metodológicas a partir da descrição de minhas experiências de pesquisa de mestrado e de doutorado, cursados entre os anos de 2003 e 2009 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. É preciso dizer, neste sentido, que o meu pertencimento étnico, os compromissos assumidos perante as comunidades indígenas do Estado do Ceará e ainda a minha atuação profissional no campo das políticas de educação escolar indígena foram fundantes nestas experiências. Além disso, é necessário destacar que elas foram construídas a partir de um diálogo proposto entre a Antropologia e a Educação que me permitiram pensar melhor o papel dos processos de escolarização dos indígenas no âmbito da chamada ‘política das identidades’. Assim, a apropriação por parte dos indígenas da escola como forma de luta pelo reconhecimento e pela garantia do direito à diferença, constituindo pauta do movimento indígena brasileiro desde a década de 1970, dá mostras de como a escola e suas práticas se converteram em importantes capitais simbólicos para os diferentes grupos étnicos em suas relações com a sociedade envolvente<sup>[2]</sup>.

Vale destacar que, no campo dos estudos em educação, o tema da educação escolar indígena ainda se constitui em novidade. As pesquisas devotadas a este assunto são, em sua maioria, realizadas por antropólogos que atuam na área da educação ou das políticas indigenistas. Aliás, não só a temática indígena, mas a própria presença de indígenas como pesquisadores nos estudos de educação é um fenômeno recente. Assim, o fato de ser uma pesquisadora indígena a estudar a formação de professores indígenas, as suas práticas pedagógicas e outras questões relacionadas às escolas indígenas não apenas situa a minha trajetória no movimento de recém-chegada dos indígenas às universidades, mas também ajuda a construir um olhar ‘nativo’ ou indígena sobre a escola diferenciada e seus professores. Na construção deste olhar, implicação, experiência e pertencimento étnico tornaram-se o fio condutor dos trabalhos realizados no mestrado e no doutorado.

Desse modo, o texto é organizado em dois momentos, relativos às duas referidas experiências implicadas de pesquisa. As partes que se seguem são, por conseguinte, oriundas das discussões teórico-metodológicas realizadas na dissertação de mestrado e na tese de doutorado. Apresentam, então, certo distanciamento temporal e grau de independência entre elas. Apesar disto, há problemas que permanecem atuais, além de haver continuidades entre as pesquisas cujo denominador comum foi o interesse pelas escolas, pelos professores indígenas e por suas práticas pedagógicas na condição de táticas e de estratégias de construção do protagonismo e da autodeterminação ou autonomia dos povos indígenas no campo das políticas educacionais e na cena pública como sujeitos de direitos.

No primeiro momento apresento brevemente o percurso metodológico traçado na investigação que resultou em minha dissertação de mestrado. Nele destaco questões relacionadas às estratégias de produção de um texto acadêmico por uma pesquisadora indígena, tendo como experiência etnográfica os discursos dos professores cursistas a respeito do professor e da escola indígena em um curso de formação de professores ofertado pela Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC) entre os anos de 2001 e 2005<sup>[3]</sup>.

Na parte subsequente do texto, relativa à pesquisa realizada no doutorado, a reflexão sobre o meu percurso formativo se dá a partir das escolhas teóricas e metodológicas adotadas em um diálogo mais próximo com a antropologia da *performance* e da experiência, bem como com a antropologia da imagem ou visual. Ampliando ou aprofundando a perspectiva da implicação da pesquisa, ganha relevo mais uma vez o papel da identificação da pesquisadora com o tema e os atores sociais investigados, evidenciando como o trabalho acadêmico possui uma dimensão autobiográfica, principalmente para os pesquisadores indígenas.

As questões levantadas neste texto, portanto, encontram alguma ressonância nos debates pós-modernos sobre a prática etnográfica realizados nos anos de 1980, uma vez que neles é chamada a atenção para a ideia da etnografia não apenas como texto, mas sobretudo como um evento comunicativo caracterizado pela intersubjetividade entre pesquisador e pesquisado. Isto é, tem se chamado a atenção, desde a ‘crise de representação’ da antropologia, que a interação e o compartilhamento de experiências constituem e constroem a escrita etnográfica (Clifford; Marcus, 1986; Fabian, 1990). Neste sentido, minhas experiências

implicadas de pesquisa podem estar situadas neste movimento que também está na origem dos chamados estudos pós-coloniais que reivindicam uma nova relação entre pesquisador –ou produtor de conhecimento– e pesquisado –ou objeto de pesquisa.

## ENTREVISTA COMPREENSIVA: SENTIDOS DA ESCOLA E DA FORMAÇÃO INDÍGENA

Na dissertação de mestrado interessei-me pelos debates estabelecidos entre professores e lideranças indígenas participantes de um curso de magistério promovido, como já indicado, pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará. Este curso de formação docente em nível médio tinha o propósito de promover a apropriação e a gestão de uma educação escolar diferenciada pelos próprios indígenas. Isto é, a oferta deste curso fazia parte de um contexto em que as populações indígenas do Ceará reivindicavam maior autonomia na construção dos projetos pedagógicos e na atuação docente em suas escolas<sup>[4]</sup>. Estava ligado, portanto, à reivindicação de reconhecimento étnico e de direitos territoriais, educacionais, linguísticos, culturais, dentre outros temas que constituem as pautas do movimento indígena na cena pública<sup>[5]</sup>.

A matéria discursiva ou narrativa, portanto, constituiu-se no objeto de investigação que pretendia descrever os sentidos atribuídos pelos cursistas ao professor indígena e à escola diferenciada. Nesta pesquisa foi dado destaque aos consensos e aos dissensos representados pelas disputas e alianças estabelecidas entre os diferentes integrantes do curso de formação de professores, indígenas e não indígenas. Na tentativa de descrever as representações a respeito da docência, incluindo o papel das lideranças tradicionais no processo formativo, bem como as situações de conflito presentes nos relatos investigados, optei pela adoção da entrevista compreensiva, proposta pelo sociólogo francês Jean-Claude Kaufmann (1996), como abordagem metodológica principal.

Trata-se de uma metodologia organizada a partir da palavra dos entrevistados, baseada nos aportes de diversos conceitos socioantropológicos que articula técnicas de entrevista semidiretiva com as de natureza mais etnográfica em que se busca refletir sobre as condições de interação em campo como guia para o desenvolvimento da pesquisa. É uma proposta metodológica, desse modo, que privilegia a dimensão “artesanal” do trabalho intelectual, conforme sugestões de Wright Mills (1965). Sendo assim, inspirada na sociologia compreensiva quanto à investigação dos sentidos da ação social e na interpretação de saberes e culturas locais, a exemplo da antropologia interpretativa de Clifford Geertz (1989; 2001), tal metodologia dá ênfase aos significados presentes nos discursos dos sujeitos a respeito de suas experiências e vivências coletivas, situando-os em um determinado contexto social.

Desse modo, utilizando-me de contribuições de diferentes áreas de conhecimento, a exemplo da História e da Antropologia, construí um percurso metodológico que buscou pôr em evidência a lógica identitária dos discursos dos entrevistados. Assim o fiz por entender que as contribuições das diferentes áreas de conhecimento seriam importantes para contextualizar os sentidos atribuídos ao ser professor e à escola indígena. Neste sentido, parti da hipótese de que os sujeitos que falam (da mesma forma que os pesquisadores e, de um modo bem particular, o pesquisador implicado, no meu caso, uma pesquisadora indígena) se expressam a partir de um lugar histórico e social em constante movimento, ou seja, tanto o sujeito que fala, quanto o lugar de onde ele fala são dinâmicos.

Deu-se destaque assim ao fato de que os indígenas e suas falas fazem parte de um contexto histórico e cultural no qual são construídos os sentidos que eles atribuem à escola e ao professor. Estes sentidos estão ligados às lutas por autoafirmação, reconhecimento étnico, conquista dos seus territórios e de outros direitos relacionados aos seus projetos societários. Mas, estes sentidos também dizem respeito às diferentes concepções da escola e do ser professor que informam o projeto de educação escolar indígena de cada grupo. Assim, os significados buscados nas falas dos indígenas por meio da entrevista compreensiva evidenciaram como se estruturam consensos (lutas por direitos) e se apresentam dissensos (diversidade de situações, envolvendo a dimensão do conflito, inclusive entre professores e lideranças tradicionais no desempenho do

papel de ‘organizadores da cultura’). Desse modo, para a compreensão contextualizada destes consensos e dissensos nas falas dos entrevistados é preciso entender a sua condição histórica a partir de uma reflexão crítica em que os indígenas se apresentam como sujeitos ativos no processo de construção de sua identidade, caracterizada por apagamentos, ressurgimentos e afirmações em uma dinâmica cultural própria (Oliveira Filho, 1999).

Nesta contextualização sócio-histórica dos povos pesquisados também está situada a minha trajetória de vida. Pertencente a um grupo étnico que habita o Sertão Central do Ceará (os Potiguara residentes no município de Crateús), sendo professora e trabalhando à época no órgão do governo estadual que promoveu o curso de formação como técnica responsável pelo seu acompanhamento, a condição de pesquisadora implicada ganhou relevo, exercendo notada influência nas escolhas e interesses da pesquisa. Foi sob estas condições que realizei a pesquisa de campo, acompanhando as etapas de realização do curso como parente e técnica da secretaria, tanto no que se referiu ao apoio das questões pedagógicas quanto dos problemas de logística do curso. Esta dupla implicação (étnica e profissional) com o campo pesquisado ajudou a pensar melhor sobre a dinâmica de forças presentes, sobretudo nos momentos de dissensão ou de conflito entre os diferentes atores envolvidos.

Sendo assim, na descrição desta minha trajetória de pesquisa destacam-se as questões relacionadas ao processo de formação de um intelectual orgânico, marcado por múltiplas implicações e pertencimentos. De maneira geral, um dos pontos de tensão neste processo poderia resultar da diversidade de visões a respeito das escolas indígenas e de seus professores pelos diferentes atores envolvidos: povos indígenas com suas especificidades sócio-históricas e culturais, agentes indigenistas e SEDUC. Todavia, o compromisso assumido, principalmente com os parentes indígenas, partiu da compreensão e do entendimento partilhado com eles de que os diferentes projetos de escola correspondiam a diferentes projetos societários, cabendo a mim, na articulação dos papéis de indígena e de técnica, ajudar na construção dos projetos pedagógicos e das etapas de formação de acordo com as necessidades e interesses de cada grupo.

Por outro lado, estar implicada como indígena em uma pesquisa sobre e com outros parentes indígenas me levou a problematizar os seus métodos, chamando a atenção, sobretudo, para a relação entre a pesquisadora e os grupos pesquisados. Interessei-me, principalmente, pelo papel exercido pela relação existente entre a pesquisadora e os grupos pesquisados na construção de um percurso metodológico, levando-me a questionar o modelo de construção de conhecimento marcado pelo distanciamento entre os polos do universo da pesquisa. Nesta perspectiva, busquei demonstrar, como sugere Lourau (1998), que as referências da pesquisa são construídas a partir das experiências de vida passadas e presentes do pesquisador, não havendo, desse modo, uma ciência social unitária. Aliás, como disse Lévi-Strauss (1975:215) “*numa ciência, onde o observador é da mesma natureza que o objeto, o observador, ele mesmo, é uma parte de sua observação*”, demonstrando o caráter inerentemente reflexivo das pesquisas socioantropológicas. A opção pela entrevista compreensiva se insere no âmbito destas reflexões dado o seu caráter ‘criativo’, de ‘artesanato intelectual’, a orientar o desenvolvimento da pesquisa a partir das situações vivenciadas em campo e das ‘escutas sensíveis’ das falas dos entrevistados (Bourdieu, 2001; Kaufmann, 1996).

Para além destas questões, a implicação significa também assumir um compromisso junto aos povos e comunidades investigados. Este compromisso tem sido característico, por exemplo, das condições sociopolíticas nas quais são realizadas as pesquisas etnográficas. De maneira geral, os antropólogos desempenham o papel de atores sociais de *advocacy* junto aos povos ou comunidades estudadas, constituindo-se ainda, no caso dos pesquisadores ou intelectuais indígenas, no exercício do protagonismo e da autodeterminação na construção de um lugar de fala que legitima sua ‘autoridade etnográfica’.

No meu caso, em razão de ocupar, à época, o cargo de servidora da secretaria de educação e de atuar no movimento indígena como militante das questões de educação escolar indígena, assumi o compromisso de colaborar na construção e implementação de um projeto de curso de licenciatura intercultural indígena. Tratava-se de uma ação que visava atender à demanda apresentada pelos povos indígenas do estado de ampliar

a oferta da educação escolar em suas comunidades, sobretudo no que se refere aos anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. Desta feita, o interesse em pesquisar a formação dos professores indígenas no Ceará, estudando o espaço político dos debates no referido curso de magistério e os sentidos atribuídos pelos indígenas à escola e ao professor, levaram-me a participar da realização deste projeto de formação em nível superior desde suas discussões iniciais, assumindo os papéis de coordenadora indígena do curso, ao lado de outro indígena, e de professora em algumas de suas disciplinas<sup>[6]</sup>.

É importante destacar que a realização da pesquisa de mestrado iniciou um percurso de formação e de pesquisas acadêmicas em que o interesse pelos professores indígenas e suas práticas fez pensar nas políticas de educação e na crescente presença indígena na educação superior. Assim, dos sentidos do ser professor e da escola indígenas no curso de magistério – analisados nos discursos dos professores e lideranças para a pesquisa de mestrado – para a análise das práticas pedagógicas como formas de enfrentamento de situações de preconceito – apresentada adiante na descrição da experiência de pesquisa realizada durante o doutorado –, a minha atuação profissional e acadêmica tem se construído a partir de questões levantadas pelo movimento indígena na construção de suas autodeterminações e protagonismos no campo educativo.

## ANTROPOLOGIA DA EXPERIÊNCIA E DA PERFORMANCE: RITUAIS DE RESISTÊNCIA

O trabalho de pesquisa do doutorado teve por propósito investigar algumas das ações educativas desenvolvidas nas escolas diferenciadas Tapeba, observando as manipulações táticas e estratégicas do tema do preconceito em suas práticas pedagógicas. A Feira Cultural, os Jogos Indígenas Tapeba, a Caminhada do Dia do Índio Tapeba, a Festa da Carnaúba e as Aulas Culturais realizadas nas escolas das comunidades e nos processos de retomada de terras foram estas práticas. Elas foram observadas como rituais de resistência na perspectiva da antropologia da experiência e da *performance*, bem como das ideias de dramaturgia e drama social<sup>[7]</sup>. Baseando-me também em uma abordagem crítica da escola que destaca suas contradições e possibilidades, procurei observar os modos de realização de uma educação diferenciada proposta pelos Tapeba. Neste sentido, as práticas descritas foram entendidas como unidades de experiência significativas – no sentido de constituição e atribuição de significados – no processo de afirmação da identidade étnica do grupo. Isto é, foram lidas como atos performáticos que implicam transmissão ou transferência de saberes sociais, memória e sentido de identidade, através de ações reiteradas (Taylor, 2003:18).

De maneira geral, a escolha se deveu à centralidade do tema do preconceito entre os índios no Nordeste, sendo recorrente em seus discursos e ações sociais<sup>[8]</sup> relacionados às lutas pelo direito a uma educação diferenciada, à demarcação de seus territórios e à afirmação e defesa de seus símbolos identitários. Dadas as suas experiências históricas de contato que resultaram em estigmas e marginalizações – como a ideia de “desaparecimento” ou inexorável processo de “aculturação” –, tais grupos étnicos têm sido tradicionalmente vistos pelo prisma das perdas e ausências culturais (Oliveira Filho, 2004). No Ceará, o combate ao preconceito étnico-cultural figura como uma das principais bandeiras no conjunto de reivindicações postas pelo movimento indígena, estando na origem, em muitos casos, da criação das suas escolas diferenciadas.

É preciso dizer que a investigação das experiências de etnicidade Tapeba no educativo, com destaque para o que chamei de ações rituais de resistência, liga-se, sob diversos aspectos, à minha trajetória de vida. A adoção de uma linguagem teatral na descrição desses aspectos, por exemplo, encontra-se associada às minhas experiências de militância religiosa na diocese de Crateús iniciadas ainda na década de 1980. Naquela época tentava-se construir localmente uma igreja popular e libertadora orientada pela Teologia da Libertação, seguindo os ensinamentos do bispo Dom Antonio Batista Fragoso<sup>[9]</sup>. Almejava-se, segundo uma perspectiva progressista, a tradução do evangelho para a realidade social ao alcance da compreensão de todos. Visando atingir esse objetivo, um dos muitos recursos didáticos utilizados era o teatro. Assim, tal qual a dramaturgia

de Bertolt Brecht e o teatro do oprimido de Augusto Boal (2005), a igreja de Crateús pregava a necessidade de uma leitura da realidade que promovesse a conscientização das desigualdades sociais presentes numa relação definida pela existência de opressores e oprimidos. Por meio de sua conscientização política, estes últimos iriam transformar sua realidade de forma emancipatória.

Por estes motivos, optei por adotar uma chave de leitura ‘teatral’ ou ‘performática’ para descrever as práticas pedagógicas dos Tapeba. Na aproximação não apenas teórica, mas também metodológica com os estudos antropológicos fiz uso de técnicas como a observação participante (principal instrumento no emprego de uma abordagem etnográfica), a realização de entrevistas abertas (utilizando também algumas da pesquisa de Mestrado) e a captação de imagens fixas (com o propósito de construir uma narrativa visual acerca dos eventos). Estratégias que buscaram favorecer minha maior aproximação acadêmica com o grupo e suas ações pedagógicas, tais técnicas de investigação ajudaram na construção de um novo olhar sobre pessoas e eventos que já conhecia, seja como técnica da Secretaria de Educação, seja como parente convidada para participar das comemorações Tapeba no educativo<sup>[10]</sup>.

O processo de construção desse olhar, enraizado nas minhas experiências vividas e balizado pelas lentes metodológicas dos referenciais teóricos adotados, pôs em evidência o lugar no qual situo a minha fala. Além disso, os modos pelos quais me apresento e me represento (Goffman, 1999) na trajetória dessa pesquisa se fizeram presentes nas descrições de campo (dados etnográficos) e de minhas inserções no campo. Aqui, mais uma vez, emerge a figura da pesquisadora orgânica que se identifica com as experiências de etnicidade indígena investigadas, ao buscar dar maior visibilidade acadêmica às práticas pedagógicas como instrumento de afirmação identitária em um contexto de conflitos na luta pela demarcação do território do povo Tapeba.

Ao evocar algumas das experiências de interação vivenciadas em campo, busquei também enfatizar determinados aspectos da ‘situação social’ da pesquisa. Nesse caso, procurando adotar uma postura “mediadora” em polêmicas ou situações de conflito, lembrava que também assumia um papel social determinado na vida política da comunidade. Papel evidenciado, por exemplo, nos modos pelos quais professores e lideranças me apresentavam em sala de aula ou em outras ocasiões coletivas, descrevendo-me como parente que estudava as suas experiências escolares, em detrimento da imagem de uma pesquisadora “impessoal”, quando eles diziam, por exemplo, que eu estava observando as escolas para levar aqueles conhecimentos para a minha comunidade.

Nestas situações de aproximação e interação vivenciadas nas pesquisas de mestrado e de doutorado, conforme ensinamentos de Kaufmann (1996), as entrevistas mostraram-se pouco afeitas a formalizações metodológicas, ligando-se muito mais a uma prática de pesquisa baseada no *savoir-faire* artesanal ou arte de *bricolage*. Concordando com essa perspectiva, baseada nas sugestões pioneiras de Wright Mills (1965) a respeito do pesquisador como um artesão intelectual, adotei, nas entrevistas, um roteiro aberto, surgido a partir das situações comunicacionais da pesquisa. Tal roteiro, no entanto, dividiu-se em três grandes temas (papéis sociais, performance e legitimação) que perpassaram toda a feitura do trabalho, orientando minhas observações e, por conseguinte, influenciando na escrita do texto. Tais temas organizaram minhas reflexões em torno de perguntas a respeito da definição dos papéis dos atores sociais, suas dramatizações e legitimação da escola diferenciada como símbolo e instrumento identitário.

O uso das fotografias também se constituiu em importante estratégia de mediação em campo, favorecendo a emergência de diferentes situações de interação, além de proporcionar uma melhor apreensão de várias dimensões das práticas pedagógicas observadas. Com efeito, as imagens capturadas me fizeram pensar, observar, testar, organizar, selecionar, comparar, refletir e construir hipóteses, questões etc., atuando de modo decisivo na realização de minhas reflexões. Reconstruções interpretativas importantes, as fotografias expressaram o meu olhar sobre o objeto de reflexão, atribuindo-lhe sentidos ao mesmo tempo em que buscou capturar sentidos incorporados a ele (Koury, 1999:66). Desse modo, entendendo que a palavra escrita e a imagem, como sugere Samain (2004; 2005), são suportes comunicacionais que se complementam, busquei utilizar os registros verbal e visual de modo interativo na apresentação dos resultados da presente pesquisa.

Ainda durante a pesquisa de mestrado, mesmo tendo a fala dos interlocutores como principal recurso metodológico na construção da pesquisa, orientada pela abordagem da entrevista compreensiva, foi sentida a necessidade do registro fotográfico por mim e pelos próprios entrevistados que cobravam de imediato o registro das situações de entrevista. Caso do então cacique Daniel da etnia Pitaguary que, antes de iniciarmos ‘nossa conversa’, perguntou-me: “¿Cadê, não tem uma máquina para tirar o retrato da gente, não?”<sup>[11]</sup>.

Desconcertada diante da cobrança, lamentei não estar de posse de uma câmera nesta e em outras ocasiões em que presenciei cenas e cenários irrepetíveis, como a situação da primeira retomada da comunidade do Trilho, em 2004, local de realização da entrevista com uma professora Tapeba. Há que se chamar atenção ainda para o fato de que os Tapeba, semelhante aos demais grupos étnicos, têm expressado, cada vez mais, a necessidade política de serem vistos. Nas últimas três décadas, observei que eles, semelhante ao caso dos Kayapó descrito por Turner (1993), ganharam experiência com as câmeras, microfones, gravadores em recorrentes situações de exposição de suas imagens ou representações de dramas e papéis sociais assumidos nas lutas do movimento indígena. Se antes de sua maior organização política era comum o ‘medo do outro’ revelado nos seus discursos, hoje o aparecimento público dos índios como atores políticos está ligado a essa necessidade manifesta de se apresentarem enquanto grupos étnicos diferenciados.

Nesse sentido, muitas de suas ações rituais são trazidas a público como meio de expressão privilegiado de suas crenças, tradições, memórias, artefatos culturais etc., reveladores (intencionais) de sua identidade cultural. Exemplo disto é a realização pública do toré(m), importante ritual político e religioso dos índios no Nordeste associado aos movimentos de “reaparecimento” étnico desses grupos. Composto os cenários nos quais tais eventos são encenados ou ritualizados, o uso de diferentes aparatos tecnológicos (câmeras, filmadoras, microfone etc.) servem ao propósito político (ou são conscientemente acionados pelos grupos com o intuito) de dar visibilidade e comunicarem suas experiências étnicas.

O uso do registro de imagens fixas (fotografias) na pesquisa de doutorado partiu do pressuposto de que tais imagens expressariam as minhas experiências, enquanto pesquisadora/fotógrafa, e as dos Tapeba na representação de suas ações rituais. O caráter performático e reflexivo das imagens colocou em primeiro plano o fato das fotografias terem se convertido em importantes instrumentos de pesquisa, ao mesmo tempo em que se constituíam em meio privilegiado de comunicação dos eventos observados. Ao longo da trajetória da pesquisa, as fotografias foram, por exemplo, os principais textos apresentados nos circuitos acadêmicos (encontros, seminários, congressos, etc.) dos quais participei, bem como em alguns momentos de apresentação dos resultados do meu trabalho para o grupo.

À maneira de um fato social total maussiano, as práticas pedagógicas observadas e interpretadas nessa pesquisa referenciaram diferentes aspectos da realidade social Tapeba, demandando a adoção de uma abordagem metodológica interdisciplinar. Com efeito, as trocas entre áreas de conhecimento que se avizinham no processo de pesquisa demonstram que os trajetos percorridos pelo pesquisador em sua investigação se dão por caminhos não lineares.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da descrição das minhas escolhas teóricas e metodológicas de pesquisa no mestrado e no doutorado, busquei refletir, de maneira geral, a respeito de questões relacionadas à implicação do pesquisador indígena, destacando a sua condição de intelectual orgânico. Assim, por meio dos exemplos descritos, pretendi demonstrar como possíveis modos de apropriação de instrumentais teórico-metodológicos, por parte de pesquisadores indígenas, podem ser associados à dimensão política de sua trajetória formativa e de vida. Isto é, o meu interesse pelas escolas indígenas e pelos processos formativos de seus professores está associado, em grande medida, à minha condição étnica e profissional, desdobrando-se em investigações mais recentes sobre as políticas e práticas de educação superior para indígenas no Brasil no âmbito de uma rede de pesquisas sobre educação superior, povos indígenas e afrodescendentes na América Latina e no Caribe<sup>[12]</sup>.

Ainda no que se refere ao debate sobre questões metodológicas de pesquisa, refletindo sobre a passagem dos indígenas da condição de sujeitos pesquisados a pesquisadores, a construção de um olhar ‘de dentro’ confere certa ‘autoridade etnográfica’ às descrições e análises realizadas. Com isso, ganha destaque o papel dos diálogos interculturais ou da interculturalidade na produção do conhecimento e da construção epistêmica de novas metodologias. Em outras palavras, a partir do meu exemplo, percebo que as situações em que os próprios indígenas se colocam como pesquisadores contrastam com o problema da construção da alteridade como objeto de investigação. Pensando neste e em outros casos análogos, ao falar de uma “antropologia indígena brasileira”, Gallois et al. (2016) perguntam em que sentido a antropologia pode ser vista como um estudo do outro. Este questionamento referencia também as reflexões de Ramos (2013) para quem os intelectuais indígenas têm apresentado novas problemáticas para o campo da antropologia, contribuindo para ampliar os vários modos de se fazer antropologia. Aliás, dentre os “modos indígenas” há um interesse particular pelos processos educativos ou mesmo pelas políticas públicas no campo da educação. Todavia, no âmbito dos estudos pedagógicos, a presença de intelectuais indígenas ainda se apresenta como uma novidade.

É certo que tudo isto faz parte de um processo recente no qual os indígenas pesquisadores, na condição de sujeitos e atores sociais de direito na cena pública, acessam o mundo acadêmico. Afinal, data do final dos anos 1980 o ingresso de estudantes indígenas no ensino superior e de menos de duas décadas o surgimento de indígenas no País com titulação acadêmica em cursos de pós-graduação.

## REFERENCIAS

- Aires, Joubert Max Maranhão 2000. *A escola entre os índios: o currículo num contexto de etnogênese*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.
- Boal, Augusto 2005. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Bourdieu, Pierre 2001. *A miséria do mundo*. 4ed. Petrópolis: Vozes.
- Caputo, Renato 2017. “Elite/elitismo”. Em: Liguori, Guido; Voza, Pasquale (Orgs.) Em: *Dicionário gramsciano (1926-1937)*. São Paulo: Boi Tempo, pp. 469-471.
- Clifford, James e Marcus, George E. (Eds.) 1986. *Writing Culture: the Poetics and Politics of Ethnography*. Berkeley: University of California Press.
- Duvignaud, Jean 1983. *Festas e civilizações*. Fortaleza: Edições Universidade Federal do Ceará; Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Fabian, Johannes 1990. “Presence and Representation: The Other and Anthropological Writing”. Em: *Critical Inquiry*, Vol. 16, N. 4, Summer, pp.753-772.
- Fonteles Filho, José Mendes 2003. *Subjetivação e Educação Indígena*. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.
- Fragoso, Dom Antônio Batista; Santos, Eliesio dos; Gonçalves, Luiz 2005. *Igreja de Crateús (1964-1998): uma experiência popular e libertadora*. São Paulo: Loyola.
- Gallois, Dominique Tilkin; Testa, Adriana Queiroz; Ventura, Augusto; Braga, Leonardo Viana 2016. “Ethnologie brésilienne. Les voies d’une anthropologie indigène”. Em: *Brésil(s)*, N°9, pp.1-19. Acessado em 05 de julho de 2018, de <https://journals.openedition.org/bresils/1897>.
- Geertz, Clifford 2001. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Petrópolis: Vozes.
- Geertz, Clifford 1989. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Goffman, Erving 2005. *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Perspectiva.
- Goffman, Erving 1999. *A representação do eu na vida cotidiana*. 8ed. Petrópolis: Vozes.
- Goffman, Erving 1988. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4ed. Rio de Janeiro: Zahar.
- Goffman, Erving 1974. *Les rites d’interaction*. Paris: LesEditions de Minuit.
- Gramsci, Antônio 2004. *Escritos políticos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

- Kaufmann, Jean-Claude 1996. *L'Entretien compréhensif*. Paris: Nathan.
- Koury, Mauro Guilherme Pinheiro 1999. "Imagem e narrativa ou, existe um discurso da imagem?" Em: *Horizontes Antropológicos* Ano 5, Nº 12. Porto Alegre, pp. 59-68.
- Lévi-Strauss, Claude 1975. "Aula Inaugural". Em: Zaluar, Alba (Org.). *Desvendando Máscaras Sociais*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, pp. 211-244.
- Lourau, René 1998. "Multirreferencialidade e implicação". Em: Barbosa, Joaquim Gonçalves (Org.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: UFSCar, pp.106-118.
- Mills, Charles Wright 1965. *A imaginação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Montenegro, Antônio Torres 2004. "Arquiteto da memória: uma memória de Crateús". Em: Gomes, Angela de Castro (Org.) *Escrita de Si, Escrita da História*. Rio de Janeiro: Editora da FGV, pp. 309-333.
- Nascimento, Rita Gomes do 2017. "Educação superior de professores indígenas no Brasil: avanços e desafios do Programa de Licenciaturas Interculturais Indígenas". Em: *Revista Educación Superior y Sociedad*, Vol. 20, pp. 49-75.
- Oliveira, Luiz Antonio; Nascimento, Rita Gomes do 2012. "Roteiro para uma história da Educação Escolar Indígena: notas sobre a relação entre política indigenista e educacional". *Educação e Sociedade*, Vol. 33, Nº 120, Campinas, pp. 765-781.
- Oliveira Filho, João Pacheco de 2004. "Uma etnologia dos 'índios misturados'? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais". Em: Oliveira Filho, João Pacheco de (Org.) *A viagem da Volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena*. 2ed. Rio de Janeiro: Contra Capa/Laced, pp.13-42.
- Oliveira Filho, João Pacheco de 1999. *Ensaio em Antropologia Histórica*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.
- Ramos, Alcida Rita 2013. "Mentes indígenas e ecúmeno antropológico". Em: *Série Antropologia*, Vol. 439. Brasília: Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília, pp.1-33. Acessado em 20 de junho de 2018, de [http://www.dan.unb.br/images/doc/Serie\\_439.pdf](http://www.dan.unb.br/images/doc/Serie_439.pdf).
- Samain, Etienne 2004. "Balinese character (re)visitado: uma introdução à obra visual de Gregory Bateson e Margaret Mead". Em: Alves, André e Samain, Etienne, *Os argonautas do mangue precedido de Balinese Character (re)visitado*. Campinas: UNICAMP/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, pp. 17-72.
- Samain, Etienne 2005. *O fotográfico*. São Paulo: Hucitec/Senac.
- Fátima e Silva, Rosália de 2006. "Compreender a entrevista compreensiva". Em: *Educação em Questão*, Vol. 26, pp. 31-50.
- Taylor, Diana 2003. "Hacia una definición de performance". Em: *O Percevejo*, Ano 11, Nº12, Rio de Janeiro: UNRIO, pp.17-24.
- Turner, Victor W. e Bruner, Edward M. (Org.) 1986. *The Anthropology of experience*. Urbana, Chicago: University of Illinois Press.
- Turner, Victor 1987. *Anthropology of performance*. New York: PAJ Publications.
- Turner, Victor 1986. "W. Dewey, Dilthey, and drama: an essay in the anthropology of experience". Em: Turner, Victor e Bruner, Edward M. (Org.) *The Anthropology of experience*. Urbana, Chicago: University of Illinois Press, pp. 33-44.
- Turner, Victor 1974b. *Dramas, fields, and metaphors: symbolic action in human society*. Ithaca: Cornell University Press.
- Turner, Victor 1974a. *O Processo Ritual: estrutura e antiestrutura*. Petrópolis: Vozes.
- Turner, Terence 1993. "Imagens desafiantes: a apropriação Kayapó do vídeo". Em: *Revista de Antropologia*, Vol. 36. São Paulo: USP, pp. 81-121.
- Weber, Max 1983. *Economía y sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.

## NOTAS

[1] Considero ainda como intelectuais orgânicos não apenas os estudantes e pesquisadores indígenas com trajetória de formação universitária, mas também os sábios e lideranças tradicionais na medida em que, conforme Gramsci (Apud Caputo, 2017:469): *“por intelectuais deve-se entender não [somente] aquelas camadas comumente entendidas com esta denominação, mas em geral toda a massa social que exerce funções organizativas em sentido lato, seja no campo da produção, seja no campo da cultura, seja no campo político-administrativo”*. Portanto, os intelectuais indígenas (acadêmicos ou não) desempenham um importante papel, sendo produtores e reprodutores de conhecimentos necessários à reprodução sociocultural dos povos e comunidades objeto de suas atuações políticas.

[2] Para um panorama da história das políticas educacionais para os povos indígenas, destacando a passagem de uma perspectiva assimilacionista –denominada “educação escolar para os índios”– para a de construção dos seus protagonismos e autonomias segundo um modelo educativo diferenciado –a chamada “educação escolar dos índios”– ver, dentre outros, Oliveira e Nascimento (2012).

[3] Trata-se do Curso de Magistério Tapeba, Pitaguary e Jenipapo-Kanindé envolvendo os três grupos indígenas que habitam as cidades situadas no entorno da cidade de Fortaleza, capital do Ceará, estado do Nordeste brasileiro. Os Tapeba residem no município de Caucaia, ocupando as margens do rio Ceará, bairros da cidade, sítios ou outras localidades rurais do município. Já os Pitaguary vivem em duas áreas pertencentes aos municípios circunvizinhos de Maracanaú e de Pacatuba. Por sua vez, os Jenipapo-Kanindé estão situados na localidade Lagoa da Encantada, no município de Aquiraz. No que se refere aos povos indígenas do estado, é importante dizer que eles atualmente estão organizados em 14 etnias, distribuídas em diferentes partes do seu território. Este número, no entanto, pode variar em função das dinâmicas de organização do movimento indígena e dos processos de reemergência étnica que têm marcado, sobremaneira, a trajetória histórica dos índios no Nordeste. A população indígena do Ceará, segundo dados do Censo Demográfico de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), está estimada em mais de 19.000 pessoas, o que representa 0,2% da população total do estado, constituída por 8.452.381 habitantes. Sobre o processo histórico de territorialização e construção identitária dos índios no Nordeste ver o trabalho de Oliveira Filho (2004).

[4] Como exemplo do ocorrido em outros estados do Nordeste brasileiro, houve no Ceará um processo histórico de invisibilização das populações indígenas ligado ao projeto de construção do Estado Nação, sendo declarada a sua extinção em meados do século XIX. Estas populações voltam a ocupar o cenário público da região apenas a partir da década de 1980, quando se inicia uma maior organização do movimento indígena reivindicando o reconhecimento de suas diferenças e o direito aos seus territórios. Será neste momento que surgirão as primeiras propostas de escolas diferenciadas para os povos indígenas, dando surgimento, na década seguinte, às experiências pioneiras de formação de professores indígenas promovidas pela SEDUC. A partir destas experiências surgiram três cursos de magistério indígena: o organizado pela Universidade Federal do Ceará, envolvendo apenas um grupo indígena (Tremembé de Almofala, no município de Itarema); um curso realizado pela SEDUC voltado, principalmente, para os diferentes povos residentes no sertão, embora também atendendo alguns da região litorânea, e o Curso de Magistério Indígena Tapeba, Pitaguary e Jenipapo-Kanindé.

[5] Vale destacar que o interesse pelo tema também se deveu à inexistência de pesquisas sobre a formação de professores indígenas a nível estadual, havendo, à época, poucos trabalhos sobre a educação escolar indígena. Nesta seara, destacam-se os trabalhos pioneiros de Aires (2000) e Fonteles Filho (2003).

[6] Trata-se do curso de Licenciatura Intercultural para a formação de professores indígenas iniciado em 2008 na Universidade Estadual do Ceará (UECE) no âmbito do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind) criado pelo governo federal no ano de 2005. Para mais informações sobre o Prolind, ver Nascimento (2017).

[7] Sobre o assunto, dentre outros, ver os estudos pioneiros de Duvignaud, (1983); Goffman (1974; 1988; 1999; 2005) e Turner (1974a; 1974b; 1986; 1987).

[8] Empreguei esta noção com base no pensamento weberiano, no qual as ações sociais dos indivíduos são compreendidas como subjetivamente motivadas pelos valores tradicionais do grupo ou por algum tipo de ‘afinidade eletiva’ (Weber, 1983).

[9] Antônio Batista Fragoso foi bispo da Diocese de Crateús por 34 anos, de 1964 a 1998. Nascido no dia 10 de dezembro de 1920 no sítio do Riacho Verde, na Paraíba, faleceu no dia 12 de agosto de 2006 na capital paraibana, aos 85 anos. Defensor dos princípios da Teologia da Libertação, Dom Fragoso enfrentou resistência dos setores mais conservadores da Igreja Católica e das autoridades militares. Destacou-se e ganhou projeção internacional pelo trabalho pastoral junto aos pobres e trabalhadores rurais, constituindo-se em importante figura na organização das ações das CEBS em Crateús. Participou ao lado do Padre Alfredinho, da fundação da Irmandade do Servo Sofredor (ISSO), na concepção de uma proposta de igreja popular e libertadora. Sobre Dom Fragoso e suas experiências religiosas populares e libertadoras, ver Fragoso et al. (2005); Montenegro (2004).

[10] Na pesquisa também observei práticas pedagógicas nas situações de retomada de terra, quando os Tapeba iniciavam a ocupação do território reivindicado com a construção ou destinação de um espaço específico para as escolas indígenas, bem como em algumas situações do cotidiano da sala de aula das escolas em suas comunidades, a exemplo das “aulas culturais”, conteúdo curricular relacionado às suas tradições e costumes.

[11] Em abril de 2016, na véspera do Dia do Índio, faleceu o Cacique Daniel com 65 anos, principal liderança nos movimentos de demarcação da terra indígena Pitaguary, situada no município de Maracanaú, no Ceará, e da espiritualidade de seu povo. Exerceu papel destacado nas etapas do curso de magistério Tapeba, Pitaguary e Jenipapo-Kanindé, bem como na organização da primeira escola de sua comunidade.

[12] A Red Interuniversitaria Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina (RED ESIAL) congrega diferentes instituições e pesquisadores da região, definindo-se como um espaço de cooperação interinstitucional para o intercâmbio de experiências de valorização dos conhecimentos, idiomas, histórias e projetos de futuro dos povos indígenas e afrodescendentes, incluindo universidades e outras instituições de educação superior. Para maiores informações, consultar o sítio eletrônico <http://untref.edu.ar/sitios/ciea/red-esial/>.