

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA, INTERCULTURA
E FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS) – UMA
PESQUISA A PARTIR DAS PROPOSIÇÕES DA
BIOLOGIA DO AMOR E DA BIOLOGIA DO
CONHECIMENTO DE HUMBERTO MATURANA.**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Sandra Maders

Santa Maria, RS, Brasil.

2013

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA, INTERCULTURA E
FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS) – UMA PESQUISA
A PARTIR DAS PROPOSIÇÕES DA BIOLOGIA DO AMOR
E DA BIOLOGIA DO CONHECIMENTO DE
HUMBERTO MATURANA.**

Sandra Maders

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação – Linha de pesquisa: Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

Orientador: Prof. Dr. Valdo Barcelos

Santa Maria, RS, Brasil.

2013

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Maders, Sandra

Educação escolar indígena, intercultura e formação de professores (as) - uma pesquisa a partir das proposições da biologia do amor e da biologia do conhecimento de Humberto Maturana / Sandra Maders.-2013.

158 p. ; 30cm

Orientador: Valdo Barcelos

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2013

1. Formação de Professores 2. Educação Escolar Indígena
3. Humberto Maturana 4. Cuidado 5. Escuta I. Barcelos, Valdo II. Título.

©2013

Todos os direitos autorais reservados a Sandra Maders. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita com autorização por escrita da autora.

Endereço Eletrônico: sandrinhamaders@hotmail.com

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada aprova a
Dissertação de Mestrado

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA, INTERCULTURA E FORMAÇÃO
DE PROFESSORES (AS) – UMA PESQUISA A PARTIR DAS
PROPOSIÇÕES DA BIOLOGIA DO AMOR E DA BIOLOGIA DO
CONHECIMENTO DE HUMBERTO MATURANA.**

Elaborada por
Sandra Maders

Como requisito parcial para obtenção do título de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Valdo Barcelos, Prof. Dr. PhD (UFSM)
(Presidente/Orientador)

Maria Aparecida Bergamaschi, Profª. Drª. PhD (UFRGS)

Helenise Sangoi Antunes, Profª. Drª. (UFSM)

Adriana Moreira Da Rocha Maciel, Profª. Drª. (UFSM)

Santa Maria, 27 de Março de 2013.

DEDICO ESTE TRABALHO...

A todos (as) aqueles (as) que acreditam que a educação se faz junto e no presente. Junto de quem acredita no presente que se vive.

Dedico à cultura milenar dos povos indígenas, à sua beleza, à sua genuinidade, sua lindeza de ser.

Dedico, também, ao povo brasileiro – à diversidade cultural que nos constituem, que faz de mim ser assim! Cheia de eus e meus no meu próprio eu!

Dedico ao olhar de uma criança, um olhar sincero.

E como dizia o poeta Vinicius de Moraes;

*Quem já passou por essa vida e não viveu
Pode ser mais, mas sabe menos do que eu
Porque a vida só se dá pra quem se deu
Pra quem amou, pra quem chorou, pra quem sofreu.
Ah, quem nunca curtiu uma paixão nunca vai ter nada, não
Não há mal pior do que a descrença
Mesmo o amor que não compensa é melhor que a solidão
Abre os teus braços, meu irmão, deixa cair
Pra que somar se a gente pode dividir
Eu francamente já não quero nem saber
De quem não vai porque tem medo de sofrer
Ai de quem não rasga o coração, esse não vai ter perdão
Quem nunca curtiu uma paixão, nunca vai ter nada, não.*

Agradecimentos

À Universidade Federal de Santa Maria, ao Centro de Educação e ao Programa de Pós-graduação em Educação.

Agradeço também, ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pelo financiamento de minha pesquisa, neste último ano de mestrado.

Agradeço, em especial, ao orientador professor Valdo Barcelos, pela confiança, pelas críticas, e pelas discussões, sempre, pautadas no respeito e incentivo pela autonomia. Mostrou-me que o que nos torna diferentes, nos torna, também, especiais. Orientador, poeta, escritor, crítico, amigo, te dedico estas palavras de Darcy Ribeiro; (se parecem contigo rsrsrsrsrs)

*“Fracassei em tudo o que tentei na vida.
Tentei alfabetizar as crianças brasileiras, não consegui.
Tentei salvar os índios, não consegui.
Tentei fazer uma universidade séria e fracassei.
Tentei fazer o Brasil desenvolver-se autonomamente e fracassei.
Mas os fracassos são minhas vitórias.
Eu detestaria estar no lugar de quem me venceu”.*

Agradeço, também, e muito, à minha família (irmãos e pais), que acreditaram e confiaram em mim. Em especial, ao cunhado Odair e irmã Edinira. Obrigada pelo apoio, sempre.

Ainda, e mais que ainda, à minha mãe que, mesmo sem entender direito o que era um Mestrado em Educação, soube da importância que teve para mim. Te Amo Mãe.

Este poema, ainda que eu não saiba o porquê, adoro! Quem me apresentou foi meu amigo John Lennon! Obrigada John!

Amena e ensolarada tarde de outono. Suave brisa em seu rosto pálido, a caminhar entre as copas dançantes das mesmas velhas árvores. A estrada é longa e a solidão necessária, mas dentro de seu coração brilha a luz daqueles mesmos astros que vem e vão na escuridão dos céus. A sutileza que carrega o vôo das borboletas chega a ser hipnótica e sabia disso. Mas precisava saber também que nada que conhecia era tão puro a ponto de ser absoluto. E o belo planar encontra seu fim bruscamente, em choque com um veículo à alta velocidade na estrada outrora abandonada. Um modo irônico, rude e preciso de ensinar a uma criança o significado de Vida e Morte. Traumática criança que se vê uma gigante em meio aos mesmos velhos sonhos inocentes. Nobre símbolo de liberdade, violado pelos cegos olhos daqueles que não vivem e não morrem, mas matam. Matam sonhos, matam esperanças, matam a inocência e a verdade. Assassinos pelo destino, criminosos pela ignorância, continuam a torturar os condenados, que sem direito sequer a uma oração, sofrem e calam. A palma amiga reconheceu sua solidão naquela pequena pétala que agora despencava de sua glória; e sua fé desacreditada penou a conseguir presenciar o levante da pequena aurora, disforme, retomando a busca pelo seu destino. A existência da borboleta é muito breve para que ela permita ser vista uma segunda vez.

Ela sabia disso. Ela realmente sabia disso.

"Siga a trilha das borboletas amarelas", isso é tudo o que ela era capaz de dizer...

Em alguma noite...

O conhecimento do conhecimento obriga. Obriga-nos a assumir uma atitude de permanente vigília contra a tentação de certeza, a reconhecer que nossas certezas não são provas de verdade, como se o mundo que cada um vê fosse o mundo e não um mundo que construímos juntamente com os outros. ((MATURANA E VARELA, 2001, p.267)

E, ainda...

É impensável deixar de ver a perfeição formal de uma panela, de uma peneira, de uma casa ou de um colar. Um corpo pintado com urucum para uma tarde de festa é uma obra de arte feita com o zelo com que um pintor pinta uma tela. Uma perfeição perfeitamente inútil, se poderia dizer. Mas a beleza é precisamente isso, é uma perfeição perfeitamente inútil que esquenta o coração e dá alegria. (RIBEIRO, 2004, p. 67).

RESUMO

Dissertação de Mestrado em Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil.

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA, INTERCULTURA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS) – UMA PESQUISA A PARTIR DAS PROPOSIÇÕES DA BIOLOGIA DO AMOR E DA BIOLOGIA DO CONHECIMENTO DE HUMBERTO MATURANA.

AUTORA: SANDRA MADERS

ORIENTADOR: Prof. Dr. VALDO BARCELOS

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 27 de Março de 2013.

Este trabalho de pesquisa que apresento como Dissertação de Mestrado em Educação, na Linha Formação Saberes e Desenvolvimento Profissional (PPGE-UFSM), busca oferecer subsídios teóricos e epistemológicos para a Formação de Professores (as) em geral, e para a Educação Escolar Indígena em particular, a partir das proposições da Biologia do Conhecer e Biologia do Amar, ou seja, a partir do fundamento biológico-relacional humano em uma perspectiva de diálogo intercultural. Para o desenvolvimento desta Dissertação de Mestrado foram realizadas atividades de pesquisa do tipo qualitativa e de caráter teórico-epistemológico. O referencial que orientou o “olhar investigativo e reflexivo do pesquisador” (BARCELOS, 2005) no sentido da “*produção das informações de pesquisa*” (JACQUES GAUTHIER, 1998), é o do estabelecimento de diálogos que privilegiem os aspectos interculturais (CANCLINI, 2003a) com imaginários e representações sobre as questões da cultura indígena e a formação de professores em geral e em particular para educação escolar indígena. Acredito que este trabalho possa vir a ser um trabalho de muita relevância, pois o mesmo estará na apresentação das buscas de alternativas para lidar com os desafios colocados à educação, levando em conta as intensas transformações ocorridas no mundo atual. Assim, um dos principais objetivos desta pesquisa é explicitar as contribuições de algumas proposições epistemológicas de Humberto Maturana para a edificação de uma educação junto às comunidades indígenas que promova uma educação pautada no respeito e no diálogo cultural. Ao longo da pesquisa, poderá ser observado que, para que esta Educação Escolar Indígena aconteça há que se atentar para emoções como o cuidado, a escuta e o acolhimento das diferenças, tanto no espaço escolar, quanto na sociedade em geral, buscando sempre, a perspectiva de diálogo intercultural.

Palavras-chaves: Formação de Professores. Educação Escolar Indígena. Humberto Maturana. Cuidado. Escuta.

ABSTRACT

Master's Degree Dissertation
Postgraduate Program in Education
Federal University of Santa Maria

INDIGENOUS EDUCATION, INTERCULTURAL AND TEACHER EDUCATION (AS) - A SURVEY FROM THE PROPOSITIONS OF BIOLOGY OF LOVE AND BIOLOGY KNOWLEDGE OF HUMBERTO MATURANA.

AUTHOR: SANDRA MADERS

ADVISER: PROF. DR. VALDO BARCELOS

Date and Place of the Defense: Santa Maria, 27 de Março de 2013.

This research paper I present as Dissertation in Education, Training Line Knowledge and Professional Development (PPGE-UFSM), aim to contribute to theoretical and epistemological for Teacher Education (as) in general, and Education Indigenous School in particular, from the propositions of Biology and Biology Meet Amar, ie partirdo biological basis for human-relational perspective of intercultural dialogue. To develop this project Dissertation research activities were conducted a qualitative and theoretical-epistemological character. The framework that guided the "investigative and reflective gaze of the researcher" (BARCELOS, 2005) towards the "production of information search" (JACQUES GAUTHIER, 1998), is the establishment of dialogues that emphasize intercultural aspects (Canclini, 2003a) with imaginary and representations on the issues of indigenous culture and teacher education in general and in particular for indigenous education. I believe that this work can become a work of great importance, because it will be the presentation of the search for alternatives to deal with the challenges posed to education, taking into account the sweeping changes occurring in the world today. Thus, a major goal of this research is to explain the contributions of some epistemological propositions of Humberto Maturana to building an education with indigenous communities to promote an education guided respect and cultural dialogue. During the research, it may be observed that for this to happen there Indigenous Education who pay attention to emotions such as caring, listening and acceptance of differences, both in school, and in society in general, always seeking perspective intercultural dialogue.

Keywords: Teacher Education. Indigenous Education. Humberto Maturana. Care. Listening.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	17
UMA FORMA PARTICULAR DE VER O MUNDO	17
1 – PRIMEIRO DIÁLOGO	37
1.1 Educação no presente:.....	37
1.2 Mas afinal, o que é educar/ensinar? O que é ser um professor?	43
1.3 Mas afinal? Qual o sentido das escolas para nossas crianças/alunos?	49
2 – SEGUNDO DIÁLOGO.....	55
2.1 Educação e Intercultura.....	55
2.2 De nativos a estrangeiros.....	59
3 – TERCEIRO DIÁLOGO	67
3.1 Quem é índio? Quem não é?	67
3.2 De nativos e exóticos a agentes ativos da sociedade contemporânea: um ser ou devir a ser?.....	72
4 – QUARTO DIÁLOGO	81
4.1 Formação – responsabilidade pessoal.....	81
4.2 Educação Escolar Indígena – por uma pedagogia do cuidado e da escuta.....	87
4.3 Biologia do Amor e a Biologia do Conhecimento – uma referência epistemológica para Educação Escolar Indígena.....	95
4.4 Educação Escolar Indígena – do cuidado de si ao cuidado do outro	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
ANEXO-TEXTO	127
PEQUENO DICIONÁRIO DA LINGUA INDÍGENA.....	127
Pequeno dicionário amoroso da Língua Guarani	129
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	153

APRESENTAÇÃO

UMA FORMA PARTICULAR DE VER O MUNDO

Chega de linha reta.
Chega de direção conhecida.
Viva o caminho feito e refeito.
Salve o a torto e a direito!
Que seja o labirinto,
O (não) lugar de destino.

(BARCELOS, 2007c)

Há situações em que não sabemos ao certo por onde começar. Outras vezes, temos tantas ideias para começar que não sabemos com qual delas começar. Sei que o pensamento é livre. E isso não é nenhum “segredo de estado”, Como dizia Lupicínio Rodrigues em sua música Felicidade (...) "O pensamento parece uma coisa à toa mas, como é que a gente voa quando começa a pensar"(...)

É neste “mar” de pensamentos que vão surgindo nossas ideias. Ideias sobre tantas coisas nesta vida. Destas ideias observadas e muitas delas executadas, por mim, e sobre mim, é que me torno a cada dia a Sandra, mulher, filha, amiga, irmã e professora.

Estou convencida de que estudamos, escrevemos ou, ainda, continuamos a escrever, por exemplo, um trabalho, se de fato estivermos interessados. Um exemplo disto é ao ouvirmos uma música ou assistirmos um programa de televisão e paramos para ouvir, paramos para olhar. Se paramos é por que nos identificamos, nos sentimos fazendo parte, por que o que nos toca, automaticamente, nos dá um sentimento de identificação/pertencimento.

Estou, também, convencida que o ato de ser educador (a) é, assim, uma identificação, é sentir-se parte do processo educacional, é sentir-se parte deste se fazer educador (a). E este fazer-se, que acontece a todo tempo, requer uma responsabilidade de quem o faz, uma responsabilidade com a educação.

Por me sentir responsável pelo trabalho/pesquisa que aqui apresento, pelas afirmações que trago sobre a educação e sobre a vida, é que denomino de processo de apanhado de ideias, de interpretações e de constantes reflexões, pois, não me imaginaria escrevendo, como tenho observado em alguns trabalhos, uma construção fora de quem escreve, como se não fizesse parte da pessoa que pesquisa todo um processo de busca e de ressignificações.

Apresento uma breve ideia deste processo de apanhado de ideias antes dos Diálogos que seguirão neste trabalho de pesquisa, para que o leitor (a) possa entender este processo de ser observador e, ao mesmo tempo, observado. Desta maneira, esta pesquisa são minhas próprias impressões de vivências como observadora/educadora/observada, pois, acredito que a vivência já contém o conhecimento da realidade. Poderia, também, dizer que esta pesquisa se constitui dos conhecimentos da própria vivência que tive nos diferentes momentos da minha vida. E ao observá-los, os momentos e vivenciá-los, sou observadora e observada, assim, *“na mesma medida que modifico o mundo, ele também me modifica”*. (FREIRE, 1996)

Sobre este processo de observador e observado Maturana (1999, p 293) descreve,

O observador não pode fazer distinções fora do domínio das coerências operacionais de sua práxis de viver, em decorrência disso, o observador, necessariamente se encontra na práxis do viver, fazendo distinções que não são operacionalmente desprovidas, por que elas pertencem às coerências operacionais de sua realização enquanto um sistema vivo constitutivamente em congruência com o meio.

Assim, a experiência de estar no Mestrado em Educação, em uma Universidade Federal, não é nenhuma banalidade. É uma responsabilidade de quem o faz. É uma responsabilidade com a educação deste país.

Uma pesquisa em educação exige, portanto, de quem a faz, uma postura crítica, ética, comprometida, um olhar cuidadoso e ao mesmo tempo carinhoso, pois,

A atitude crítica no estudo é a mesma que deve ser tomada diante do mundo, da realidade, da existência. Uma atitude de adentramento com a qual se vá alcançando a razão de ser dos fatos cada vez mais lucidamente. (FREIRE, 1982, p. 6)

E depois destes olhares e reflexões sobre minhas experiências, me pergunto, afinal, quem sou eu? Prontamente respondo: Sou um pouco de cada coisa boa ou

ruim que aconteceu em mim. Um pedaço de todas as pessoas que me encontraram ou encontrei em minha existência. De alguns, levo mais que de outros. E a percepção que tive e tenho de tudo o que já vivi perfaz quem sou hoje.

Sou um pouco como este poema de Paulo Leminsk;

Poeminha: Eu

Eu

*quando olho nos olhos
sei quando uma pessoa
está por dentro
ou está por fora*

*quem está por fora
não segura
um olhar que demora*

*de dentro de meu centro
este poema me olha*

(Paulo Leminsk)

Esta pesquisa, como escrevi anteriormente, é constituída por um apanhado de minhas interpretações, impressões e (in) conclusões sobre a educação, sobre a vida, sobre a cultura, sobre a intercultura, sobre minha formação... São memórias. Como bem dizia Waly Salomão, a memória é uma *ilha de edição*. Tudo fica guardado e nunca esquecido completamente. Fica adormecido e nunca apagado.

Assim, ao falar de qualquer assunto, sinto que há um mundo muito particular de quem o descreve. É uma forma muito única de perceber a vida. FREIRE (2000) já escrevia que:

A consciência do mundo que implica a consciência de mim no mundo, com ele e com os outros, que implica também a nossa capacidade de perceber o mundo, de compreendê-lo, não se reduz a uma experiência racionalista. É como uma totalidade – razão, sentimentos, emoções, desejos -, que meu corpo consciente do mundo e de mim capta o mundo a que se intenciona. (2000, p.76)

Nossas atitudes, nossas posturas diante da realidade são o que nos representa, mostram como percebemos e construímos o nosso entendimento da realidade. E isto traz uma grande influência em nossas ações, tanto a nível pessoal quanto profissional.

Ao entender desta maneira, seria impossível não fazer um pequeno relato de alguns detalhes e momentos de minha trajetória que foram me constituindo ao longo da minha vida.

Minha vida no mundo da leitura e da escrita iniciou-se ainda muito criança. Foi por meio dos Gibis, trazidos por um de meus irmãos. Poderia dizer que este foi meu primeiro contato com a língua portuguesa escrita. Ao completar a idade de ingressar na escola, ou seja, aos setes anos de idade, morava no Paraguai. Foi neste país, e nesta escola, que pude conhecer uma cultura e uma língua totalmente diferentes da que estava acostumada a vivenciar. Assim, entrei em contato com a língua espanhola e guarani. Inseri-me em uma cultura diferente, costumes diferentes, olhos diferentes, olhos iguais aos meus, língua, comidas etc... Filha de pais alemães cresci ouvindo o idioma alemão de meus pais e o português falado pelos meus irmãos e, ainda, e que bom, a leitura e escrita dos Gibis... Comecei a compreender, e só hoje posso perceber isso, que a língua é viva e que cada cultura tem sua especificidade.

Aos sete anos de idade ingressei na escola Graduada número 13289 no Paraguai, na Ciudad del Este, bairro Carolina. No início foi bastante complicado. A língua e os costumes, não concatenavam e, nem poderiam, com nada do que eu já tinha visto, ouvido ou falado. Acredito que a pior parte tenha sido entender a língua. A comunicação era muito restrita, pois eu não fazia parte daquela cultura. Passei a entender, também hoje, que a língua é vivenciada.

A escola adotava a língua guarani como a primeira língua e depois o espanhol. Uma escola bilíngue. Ambas eram difíceis para mim. A escrita do guarani era extremamente diferente. Vindo eu de uma família totalmente patriarcal, cheia de regras e costumes diferentes, foi um choque estar naquela escola onde todos meus colegas eram descendentes diretos ou mistura de índios guaranis. O tempo foi passando e eu me acostumando com aquela rotina.

Na escola falava o guarani e o espanhol, em casa o português. Às vezes me confundia com as falas em alemão de meu pai com minha mãe. Minha cabeça funcionava a mil... Enfim, me alfabetizei em guarani e espanhol. Hoje percebo o

quanto isso é importante. Não falo aqui somente por conhecer outro idioma, mas, sim, por conhecer um pouco outra cultura.

Aos treze anos de idade tive uma mudança brusca de vida. Meus pais foram morar no Maranhão, nordeste do Brasil. Como começar daí para frente? Tudo novamente. Parecia que lá falavam “outro português”, não entendia nada, uma nova cultura, novos costumes, novos hábitos, novas comidas, novos ritmos. Enfim, fazer o que? Quando se é criança não há muitas escolhas, vamos para onde nossos pais nos levarem e decidirem o que é o melhor para a gente. Até hoje não sei se isto é muito bom. Mas, enfim, me fui. Ou melhor, fui levada.

No estado do Maranhão, entrei em uma escola municipal e não me aceitaram na série que deveria estar - a sétima - devido a minha alfabetização. Então, como queria estudar, entrei novamente na primeira série. Recomecei. Passaram-se dois meses. Então, “progredi” para a segunda série e assim, sucessivamente, até que os professores perceberam que eu escrevia bem em português, com algumas trocas claro, de “c” por “q”, então decidiram que eu deveria estar na sétima, enfim.

Após estas mudanças, segui normalmente o percurso escolar, da sétima passei para oitava e foi quando aos quinze anos vim morar no estado do Rio Grande do Sul, onde fiz meu ensino médio em uma escola Estadual. Não tive dificuldades com notas, mas, sim, em aceitar determinadas coisas das pessoas do interior desta cidade, a pequena Alecrim, na época com seus sete mil habitantes. O bom nisso tudo, sendo esta uma cidade quase que habitada somente por alemães aposentados, é que pude aprender um pouco mais do alemão “falado”. Estes aposentados, passavam as tardes conversando em seus pátios, isso me lembro bem, contando histórias de antigamente e, a grande maioria em alemão, sem falar dos fins de semana que acompanhava minha avó no jogo de “lótos”, ou, mais conhecido como o bingo. Aí sim era uma confusão. Ela não ouvia direito, eu não entendia muitos os números em alemão, mas como diz o ditado: tudo se ajeita e, assim o foi!

No ano de 2005 me formei no ensino médio e em 2006 ingressei na Universidade da Região da Campanha/*URCAMP* de Itaqui no curso de Pedagogia. Gostei do curso. Percebi que era ampla sua área de atuação, e por onde ela - a Pedagogia - poderia percorrer! História, Geografia, Matemática enfim. Percebi, também, que grande parte das dificuldades que a educação sofria, e ainda vem

sofrendo, não era um problema só dos nossos alunos, mas, também, um problema da nossa formação, defasada e desacreditada por nós educadores.

Percebia, a cada dia, que grande parte de meus colegas estavam ali simplesmente para se formarem e terem um diploma, não acreditavam na educação. Parecia uma tortura estar ali. Só estavam, pois, como muitos acreditavam e ainda acreditam, que o diploma salvaria suas condições financeiras.

Durante a graduação participei de vários projetos que buscavam tornar a educação mais acessível. De qual educação estou falando? Falo da educação que liberta, da educação que proporciona alegria, falo da educação que acredito. Assim, uma vez por semana, participava de um projeto de extensão: Crescendo com a URCAMP, que consistia em levar atividades lúdicas às crianças de um bairro mais pobre de Itaqui. As atividades eram diversas. Através das leituras, jogos e danças, percebi mais uma vez que a educação não se limita apenas a espaços formais, a salas de aulas, a prédios frios e/ou a tantos outros espaços ditos “educativos”. O educar ocorre, portanto, todo o tempo e de maneira recíproca.

Aos domingos participava, também, do projeto: Pedagogia Hospitalar; onde eu e mais quatro alunas do curso de Pedagogia, nos vestíamos de várias fantasias. Desenvolvíamos atividades com as crianças que estavam hospitalizadas, atividades que as envolviam dentro do mundo da imaginação dos contos. Para as crianças era um momento de diversão, para as mães um pouco de descanso misturado com felicidade e um pouco de tristeza.

Participei, também, em uma ONG, (*AMPARA*). Esta *ONG* recebia crianças e adolescentes que abandonados, pelos pais, pela escola e pela sociedade em geral, eram invisíveis. Este projeto que desenvolvia, pretendia ensinar às crianças e aos adolescentes o idioma espanhol e o idioma guarani. Esta atividade se dava através de leituras e narrativas em guarani, interpretação no teatro e na dança de músicas guaranis. Foi nesta atividade de trabalho voluntário que mais me realizei, pois, além de ensinar outra língua, falar de outros costumes, as crianças adoravam! Sentávamos pelo pátio, conversávamos, ríamos, sentia que era um momento de encantamento. E, neste encantamento cada um dizia a sua palavra. E assim, o educar deixava de ser entendido como um ato da fala, enquanto apresentação de quem domina certas informações pronunciadas como verdades, e passava a constituir-se em comunicação de sistemas viventes nas ações comuns. e que já “conhece” tudo que precisa conhecer na vida. Para Freire, é preciso estar aberto

para o mundo, saber-se curioso e disponível às novas experiências, vivências suas e do outro. Ele afirma também que “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História.” (FREIRE, 2008, p. 136).

Na verdade, é este o sentido que tenho buscado em minhas atividades/experiências: um encantamento pela aprendizagem, uma beleza delicada e cheia de expressão, expressão única de criação em tudo que se faz! Uma aprendizagem que se dá no diálogo *no* e *com outro*. Para Barcelos (2005) o diálogo tem a possibilidade de tornarmos visíveis, mediante as diferentes interpretações e representações de cada participante, as contradições, oposições e conflitos inerentes aos processos que envolvem a vida das pessoas em seu meio. Ao invés de um monólogo, é preciso estabelecermos diálogos para convivemos entre as diferenças e construirmos uma sociedade mais fraterna, democrática e socialmente mais justa.

Comecei a trabalhar, no mesmo ano de 2006 em uma escola de educação infantil. Atuei no Berçário, Maternal e Pré-escola. Era auxiliar de atividades. Acredito que esta experiência, também, me abriu novos horizontes, novas formas de pensar meu conhecimento. Tive a oportunidade de conhecer as três fazes fundamentais da formação da criança.

Naquele momento professora/ação/reflexão, observadora/observada/reflexiva, entendi, ainda melhor o que estava estudando na universidade. As teorias, por assim dizer. Consegui aproximar/refletir ainda mais sobre minha formação como professora, sobre minhas práticas e, também, fui estabelecendo a partir daí alguns princípios fundamentais, ao meu entender, para a educação que busco e acredito.

Foi um período de dois anos e seis meses. Uma experiência que proporcionou muitas mudanças no meu processo reflexivo. Experiência como diria Larrosa (2001) é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. A partir desta experiência comecei a me indagar ainda mais sobre minhas atitudes, sobre minha formação: Para que? Para quem serve minha formação? O que faço com ela? Na maioria das vezes, nas aulas da graduação, sentia um vazio, por que parecia que tudo já estava certo e resolvido, as coisas eram como eram e eu, a perda da história. Tentava dialogar com meus colegas de aula e com meus professores sobre algumas dessas experiências, sobre estes fenômenos que nos acontecem, mas, em

contrapartida, quase nunca tinham tempo, ou mesmo não queriam falar de salas de aula e muito menos, de crianças.

Então me perguntava, novamente: para que e para quem servia toda aquela bagagem de conhecimentos adquiridos na Universidade? Afinal, se não era ali, junto com meus colegas e professores, onde poderia buscar minhas respostas, dialogar sobre minhas dúvidas? Falar das minhas experiências?

E assim, seguia minha vida, com as mesmas perguntas e insatisfações como futura professora. Formei-me no ano de 2008 no curso de Pedagogia pela URCAMP. Mas e agora? O que fazer? Não estava satisfeita com minha formação, mesmo entendendo que nossa formação, depende muito mais de nós, de nosso querer, do que inúmeras horas/aula sentada em uma cadeira, enfileirada olhando para o professor e para um quadro rabiscado com giz. Nossa formação está nos horizontes, nas diferentes expressões da vida. Está no cinema, na música, na arte, na dança. A educação está, eu diria, em todos os nossos movimentos, em todas nossas experiências, acontece quando nos transformamos, para o bem ou para o mal.

Foi nesta época que pensei em ingressar na Universidade Federal de Santa Maria/UFSM, no curso de Pedagogia, novamente, para buscar um sentido maior para minha formação, era o ano de 2009. Nas cidades do interior, isso me lembro, desde quando morava em Alecrim e depois em Itaqui que, a UFSM era o sonho de “consumo” de muita gente. Gente que, só de pensar em tentar vestibular desistiam, por acharem que era inatingível, um lugar como diziam: “muito difícil de entrar”. Aí pensei: é lá que estarão minhas respostas, minhas angustias finalmente serão saciadas. Engano meu. Respostas certas nunca teremos e as perguntas sempre nos acompanharão, estas, ainda bem que nos acompanham, - pois só assim como no dito popular: são as perguntas que movimentam o mundo! Logo, estaria, e ainda estou me movimentando na busca por respostas.

Queria mudar. Queria ser uma professora melhor, queria de alguma maneira contribuir para a educação deste país. Maturana (2005), ao falar sobre a importância da existência de um desejo de mudança, e para que esta mudança realmente aconteça diz que é necessário prestarmos mais atenção aos fenômenos que nos acontecem pois, *“nem sempre nos damos conta de nosso viver diante disso”*. Não nos damos conta de que o que fazemos, a cada instante da nossa vida, fazemos por que o escolhemos fazê-lo, conservando assim, modos de se fazer-se o que

estamos fazendo. Dessa forma, para realmente pensarmos e agirmos de outra forma, primeiramente precisamos desejar a mudança, e sermos conseqüentemente, mais observadores de nós mesmos.

No mesmo ano de 2009, no segundo semestre, comecei a trabalhar com o professor Valdo Barcelos com um projeto de Iniciação Científica, intitulado: *Os Fundamentos (esquecidos) do Humano conforme Humberto Maturana – contribuições à formação de professores na perspectiva da Educação Intercultural*. Não vou dizer que a partir daí minhas respostas foram encontradas, meus desejos de mudanças saciados, pelo contrário, muitas delas e deles sim, mas em compensação muitos outros surgiram e me reviraram a cabeça! Este novo presente que se apresentava era uma ligação do meu passado com meus desejos futuros, pois nada é por acaso e nem determinado. O presente é, assim, a meu ver, uma fusão entre o passado e futuro, dançando uma música neste presente que vivemos. Um amigo já dizia, com bases em outros estudos, que vivemos somente vinte e quatro horas. Depois disto, é o futuro que existe, nada além dele.

Foi com este projeto de iniciação científica que entrei em contato com uma das obras mais coerente e bem escrita que já havia lido, isso, claro, em minha interpretação. Ao ter contato com a obra *“Emoções e Linguagem na Educação e na Política”* de Humberto Maturana, comecei a perceber que eu não estava tão louca assim, parecia que havia muita coerência entre o que eu entendia por educação e tudo o que já havia feito como educadora até aquele momento. Havia, também, muita coerência em estar ali naquele momento com aquele livro em minhas mãos repensando minha trajetória de vida e as relações que havia estabelecido até o momento.

Inevitavelmente, as perguntas em minha mente foram estonteantes, novamente: para que estou me formando? A quem quero ensinar? Ensino alguma coisa a alguém? Que tipo de pessoa me torno a cada dia? Para quem e para que servem tantos conhecimentos? Gosto do jeito que estou fazendo o que faço?

Até então, pouco do que havia lido tinha me ajudado a responder essas questões, pouco das reflexões que conseguia fazer me ajudavam a mudar o que sentia com as coisas que pensava e o que pensava com o que sentia.

Desde então, foi bem mais fácil falar e pensar na formação que queria. Foi mais fácil entender a pessoa que estava me tornando, e muito mais fácil ainda, falar

do amar, ou do amor, mostrado neste livro, como o fundamento biológico-relacional humano.

No ano de 2010 tivemos a renovação da Bolsa PIBIC-CNPq. Nesta etapa da pesquisa estávamos pesquisando as relações entre algumas proposições de Humberto Maturana e a cultura indígena, principalmente a dos guaranis. Por que a dos guaranis? Não digo que estudei a fundo esta cultura, mas li alguns autores que escreveram sobre ela e me pareceram bastante oportunas estas aproximações e reflexões para dar continuidade à minha pesquisa. Tendo em vista toda minha trajetória de vida, minha aproximação com as leituras sobre esta cultura milenar, que é a dos povos indígenas, no diálogo intercultural se deu, naturalmente. Meu principal objetivo era mostrar a estreita relação entre as teorias de Humberto Maturana com o modo muito particular de educação que os indígenas estabeleciam e ainda hoje estabelecem em suas aldeias e, também, de como os indígenas educavam, respeitavam, e ainda encontram forças para manter muitas de suas crenças milenares em relação às crianças, à vida, e ao universo. Não falo aqui de uma educação escolar, falo do ato de educar enquanto todas as vivências. Pois como sabemos, a cultura deste povo foi de diferentes formas dizimada, exterminada e banida ao longo da história. Procurava mostrar, também, o fundamento biológico-relacional humano a partir das proposições da *Biologia do Conhecer e Biologia do Amar*, ou seja, o amor. A partir destas proposições de Humberto Maturana, passei a entender que a vida é um conjunto coerente de noções a respeito da cognição e da biologia humana. Compreendi também que, cada um de nós tem um modo muito particular e único de captar, de abstrair, de produzir conhecimentos sobre tudo aquilo que nos acontece neste operar sistêmico de relações do viver e do conviver humano, repensando as dinâmicas e mecanismos que operam estas relações. Pois, vivemos imersos nas relações que estabelecemos, mantemos e ainda que, conservamos.

A partir deste trabalho de iniciação científica, encontrei muitas questões que ajudaram a refletir sobre minha formação, sobre a formação dos professores (as) em geral e em específico para Educação Escolar Indígena. Da mesma forma, senti a necessidade de contribuir com subsídios teóricos e epistemológicos para repensar este processo amplo de formação de professores (as).

Por isso, através do ingresso no curso de Mestrado em Educação, na Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional (PPGE/CE/UFSM)

busquei desenvolver um estudo que olhasse para a formação Inicial e Continuada de professores (as) em geral e em particular para Educação Escolar Indígena. Levando em conta esta introdução propus o seguinte **Problema de Pesquisa:**

Quais as relações das proposições epistemológicas e filosóficas da Biologia do Amor e da Biologia do Conhecimento de Humberto Maturana com a cultura dos povos indígenas, bem como qual a contribuição destas para a formação Inicial e Continuada de professores (as) em geral e em particular para Educação Escolar Indígena, numa perspectiva intercultural?

A partir deste problema apresentei o seguinte **Objetivo Geral de pesquisa:**

- Realizar uma descrição dos processos de aprendizagem humana dentro da dinâmica de relações próprias da cultura dos povos indígenas a partir das noções de linguajar e conversar da Biologia do Conhecer e da Biologia do Amar de Humberto Maturana.

Com este objetivo geral de pesquisa busquei estabelecer alguns passos, caminhos que me levaram a entender melhor algumas inquietações, que aqui os denominei de **objetivos específicos**, sejam eles:

- identificar nas obras de Humberto Maturana passagens que possam contribuir com subsídios teóricos e epistemológicos para o entendimento da relação existente com a cultura dos povos indígenas;

- Investigar ideias/proposições presentes nas obras de Humberto Maturana que ampliem os horizontes de compreensão sobre a formação de professores (as) em geral e, em particular para educação escolar indígena, na perspectiva intercultural.

Para que fossem possíveis essas relações procurei estabelecer, durante a pesquisa, um diálogo intercultural com diferentes autores que vieram ao encontro da pesquisa, das minhas inquietações e, conseqüentemente, me ajudaram a responder algumas perguntas, e ainda, me mostraram um caminho que se aproximou dos meus objetivos de pesquisa. Cito aqui alguns autores utilizados nesta pesquisa: Humberto Maturana, Darcy Ribeiro, Reinaldo Matias Fleuri, Eduardo Viveiros de Castro, Nestor Garcia Canclini, Valdo Barcelos, Paulo Freire, Maria Aparecida Bergamaschi, Bartomeu Meliá, entre outros.

Ao estudar as “questões indígenas no plural” (VIVEIROS DE CASTRO 2008), ou como o anunciei em meus objetivos: educação indígena em geral, meu objetivo é tentar mostrar que a diversidade deste povo não se limita apenas aos guaranis, aos

kaikangs, aos guajajaras, xikrins, entre outros, mas, sim, a todos os povos indígenas que constituem nossa diversidade cultural, suas culturas baseadas na alteridade, na beleza, na alegria, na sensualidade...

Esta expressão “questões indígenas no plural” foi dita por Viveiros de Castro, em uma entrevista, no livro *Encontros*, vejamos,

O que me interessa não é a “questão nacional”, ou qualquer outra teoria do Brasil”. O que me interessa não é, tampouco, a “questão indígena”, nome do problema que a existência passada, presente e futura dos povos indígenas significam para a classe e a etnia dominante no país. O que me interessa são as questões indígenas- no plural. Entenda-se, as questões que as culturas indígenas se põem elas próprias e que as constituem como culturas distintas das culturas dominantes (VIVEIROS DE CASTRO, p. 74 2008).

Utilizei em meus estudos mais exemplos da cultura guarani por me identificar e, talvez, pelo fato de ter morado no Paraguai. Em contra partida, tenho observado em minhas leituras, que os povos indígenas têm semelhanças muito significativas entre eles. Não por acaso que se mantiveram e preservaram muitos traços culturais. Outro fator que contribuiu para que eu estudasse mais a cultura guarani e, por se tratar de uma pesquisa de caráter teórico-epistemológico, foi a quantidade de pesquisas/publicações de outros autores realizadas com esta cultura. Os guaranis constituem um dos maiores povos indígenas da América do Sul, vivendo no Brasil, Uruguai, Argentina e Paraguai. Classificam-se, segundo estudos linguísticos e antropológicos, em três grupos: Mbya, Ñandéva e Kayová. Neste trabalho não estudei cada um destes três grupos, nem tampouco, somente a cultura guarani, como já havia mencionado anteriormente, estudei e li um pouco de cada uma, buscando as relações que poderão ser lidas ao longo deste trabalho. Meu trabalho, portanto, não se trata de uma estudo antropológico, histórico, etnográfico ou geográfico, mas, sim, trata-se de um trabalho sobre educação.

Quando pensamos nos problemas da educação, da saúde, da segurança, enfim, problemas da sociedade em geral, buscamos respostas em todos os ramos da ciência, porém, penso que, também, devemos buscar respostas para nossos desafios nas diferentes culturas que compõe nossa existência. É a partir desta ideia que proponho buscarmos respostas na cultura indígena que viveu, e alguns ainda vivem no estado de unidade, um estado de amorosidade, um estado de respeito ao outro como um legítimo outro na convivência. Podemos observar que as culturas indígenas, os povos indíegnas, mantiveram ao longo da história, um sistema

filosófico complexo pautado no respeito, na conservação de costumes e, acima de tudo, na busca constante de uma vida melhor, uma vida em paz em harmonia com a natureza. Desta maneira, assumo, com este trabalho de dissertação, a máxima de que é possível sim, exercermos o amor, a gentileza, a confiança, o respeito pelas diferentes formas de vida, sem sermos dominadores, mas, sim, compartilhadores da vida. Só assim, teríamos a transformação que necessitamos para uma vida melhor, uma vida com mais paz. E, esta busca só terá resultados positivos, quando for pautada no amor. Como bem lembra Maturana, este estado - o amor – é biológico.

Este trabalho traz implicações nas formas como temos olhado nossos referenciais educacionais, ou seja, traz questionamentos sobre como temos enfrentado nossos problemas na educação, entendendo esta, como responsabilidade de quem a pratica. Ao olharmos para nossas atitudes e refletirmos sobre elas, veremos que grande parte dos problemas enfrentados poderiam ser, de certa forma, resolvidos ou pensados a partir de pequenas mudanças, mudanças estas, que começariam em nós. Desta maneira, podemos compreender que a educação não se limita a espaços escolares, ou seja, ela vai desde o nosso nascimento até nossa morte, melhor dizendo, a educação se encerra quando termina nosso ciclo de vida. É justamente nesta circularidade da vida que acontecem as transformações, e neste viver e refletir se torna possível mudarmos, decidirmos se queremos ou não, continuarmos a viver como estamos vivendo. Desta maneira, ficaria fácil viver, bastaria assumirmos nossas escolhas.

Para o desenvolvimento desta pesquisa foram realizadas atividades do tipo qualitativa e de caráter teórico-epistemológico. Esta perspectiva está em acordo com a proposição metodológica de que a pesquisa nas ciências sociais é de caráter eminentemente qualitativo (MINAYO 1989; DEMO 1990; COSTA, 2002). Seguindo ainda na mesma linha, Minayo (2006, p. 154), ao estudar diferentes tipos de abordagens metodológicas nas ciências sociais, sustenta que “As narrativas de vida nunca serão uma verdade sobre os fatos vividos e, sim, uma versão possível que lhes atribuem os que vivenciaram os fatos, a partir dos dados de sua biografia, de sua experiência, de seu conhecimento e de sua visão de mundo”. Assim, percebe-se que o pesquisador fica sempre na condição de observador dos fatos. Não é esta a ideia que tenho buscado em minha pesquisa. Busco o caminho que considero importante, ou seja, nos transformamos juntos com a pesquisa, nos constituímos como seres humanos em *observadores na linguagem* (MATURANA, 2001)

O referencial que orientou o “olhar investigativo e reflexivo do pesquisador” (BARCELOS, 2008; 2006) para a “produção das informações de pesquisa” (GAUTHIER, 1998), foi o diálogo reflexivo e a busca de interlocução com uma visão de ciência como “prática social do conhecimento” (BOAVENTURA SANTOS, 1987). Segundo este autor, esta forma de reflexão e de construção de conhecimento torna possível a transformação do método científico em um processo familiar e próximo daquele que realiza a pesquisa. Diminui-se, assim, a distância entre aquele que lida com o conhecimento e aquilo que é seu tema/problema de pesquisa. Portanto, esta pesquisa contempla a cientificidade, não àquela ciência rígida, intocável, mas prazerosa ao produzir o conhecimento; conhecimento que permita a abertura para o saber e reconhecimento do outro, que possibilita a alteridade, as diferenças de ideias e a busca por um conhecimento coletivo.

Ainda, em relação à metodologia, posso dizer que o que fiz no decorrer desta pesquisa é a apresentação de alguns conceitos formulados pelos pesquisadores estudados; tanto sobre a cultura indígena escolar e não escolar, sobre formação de professores, sobre a interculturalidade, enfim, sobre a educação de um modo geral; e, todas estas reflexões serão relacionadas diretas ou indiretamente, com as reflexões propostas pela Biologia do Amor e pela Biologia do Conhecimento. Além disso, posso dizer que esta pesquisa envolve as relações vividas na linguagem por mim, neste caso, pesquisadora, sendo, portanto, argumentos e reflexões muito pessoais sobre minhas experiências a partir das experiências nas reflexões que tive até este momento, solitárias ou não.

Assim sendo, esta pesquisa realizada na obra de Humberto Maturana, apresenta uma dupla configuração: uma epistemológica e outra metodológica, ou seja: procuramos promover uma reflexão junto aos professores sobre sua atuação docente, sobre o seu fazer diário, sobre seus anseios, e acima de tudo, uma constante auto-reflexão sobre suas vidas, tomando, sempre, como ponto de referência algumas proposições científicas de Humberto Maturana (2004). Ideias como, por exemplo, (1) A Biologia do Amor (2) A Biologia do Conhecimento e (3) a proposição de que nos construímos humanos pela cooperação e não pela competição. Esta perspectiva epistemológica e metodológica de pesquisa está em acordo com o tipo de estudo que aqui se propõe, na medida em que contempla a ideia de epistemologia defendida por Humberto Maturana, principal fonte bibliográfica da referida pesquisa, para quem se faz necessário a elaboração de uma

epistemologia que parta de uma mudança de pergunta que, segundo este autor seria: perguntar pelo fazer do observador no lugar de perguntar pelo ser (ou essência) dos objetos ou sujeitos (MATURANA, 1995). Nesta perspectiva de observadores, passamos, também, a ser observados. Uma reflexão a partir de nós mesmos. E nesta reflexão, podemos, muitas vezes, desmistificar as angústias, desconstruir conhecimentos cristalizados que foram originados em filosofias e ciências que teimam em dizer uma “verdade” a respeito da vida, do ser humano, da ciência e da filosofia. Teimam em dizer que esta verdade está, normalmente, em algum lugar fora do nosso viver. Esta proposta que pretendo mostrar, construídas a partir das ideias de Maturana, leva para um outro caminho, percurso de pesquisa. Penso que ao vivermos uma pesquisa, inevitavelmente, incorporamos conhecimentos e reflexões que vão aparecendo ao longo da pesquisa, no viver de quem pesquisa. Para mim, esta ideia de pesquisa é uma possibilidade, muito séria, de se pensar uma educação pautada no respeito, na cooperação e, acima de tudo, que é possível sim, construirmos uma educação para a paz e para harmonia com as mais diversas formas de vida em culturas existentes neste planeta.

Para a organização formal deste trabalho, separei por capítulos e aqui denomino-os de “**Diálogos**”, pois, ao entender o percurso metodológico observador/observado, sempre falarei de minhas impressões sobre temas que trarei em constantes reflexões a partir das leituras e conversas que foram permeando o percurso metodológico desta pesquisa. Assim, nada dizemos ou podemos dizer, sem que no fundo se escute uma conversa que mostra, se não na totalidade, a natureza da convivência que vivemos, e que esta, no fundamento de tudo que fazemos, pensamos ou sentimos.

Assim, no **Primeiro Diálogo**, apresento um pouco sobre o pensador Humberto Maturana, suas teorias, suas ideias. Procurei entender a *Educação no Presente*, a partir do pensamento de Humberto Maturana, ou seja, a Biologia do amor e a Biologia do conhecimento, principal fonte de pesquisa para esta pesquisa. Procuro fazer isto a partir de uma reflexão que nós mesmos, humanos, fazemos como observadores na linguagem. Poderemos perceber que o conhecimento se dá na convivência em redes de coordenações de coordenações de ações recursivamente, portanto, na cultura e na linguagem.

No **Segundo Diálogo** busquei entender as relações/aproximações da cultura dos povos indígenas, utilizando alguns exemplos da cultura guarani, com os

pensamentos e proposições de Humberto Maturana. Estas relações de aproximações busquei a partir do diálogo Intercultural. Transitando no caminho da interculturalidade encontrei dispositivos para tentar tornar minha pesquisa mais compreensível, podendo, assim, exemplificar melhor meus pensamentos.

No **Terceiro Diálogo** procurei trazer para as discussões questões que me parecem bastante importantes em relação a figura indígena que vem se constituindo ao longo da história. (VIVEIROS DE CASTRO, 2001). Já dizia: “no Brasil, todo mundo é índio, exceto quem não é”. Procuro mostrar aqui, as raízes da nossa constituição/diversidade/formação cultural brasileira. Nesta fase da pesquisa fui tentando me entender, ainda mais, dentro do processo de transformação do qual sou parte e que acontece nos processos operacionais e relacionais que vão constituindo o meu fazer humano.

No **Quarto Diálogo** procurei investigar ideias/proposições presentes nas obras de Humberto Maturana, principalmente nas reflexões a partir da Biologia do amor e da Biologia do conhecimento, para ampliar os horizontes de compreensão sobre a formação de professores (as) em geral e, em particular para Educação Escolar Indígena.

Após esses quatro diálogos, faço um apanhado geral das minhas ideias centrais da pesquisa, deixo algumas questões para serem pensadas, não digo respondidas, mas, ao contrário, que lá no íntimo de cada um se possa ouvir suas próprias respostas e seus sonhos, sonhos de mudanças. Como dizia Paulo Freire, “mudar é difícil, mas não é impossível”.

Após ter feitos minhas últimas reflexões, na forma de *Diálogos*, construo um “Pequeno dicionário amoroso da língua indígena” o qual acredito que venha contribuir para conhecermos um pouco mais desta matriz, que, como as outras, constituem o “Povo brasileiro”! Poderíamos chamá-lo de anexo, poderia ser um dicionário, poderia ser um folheto... Tudo poderia, só o que não pode, é não ser nada. Nesse dicionário, poderemos encontrar nomes indígenas dos mais diversos povos; Guarani, Xikrin, Gaingang, etc... Digo, de ante mão, que este dicionário que apresento nesta Dissertação, é uma pesquisa muito simples, baseada em dicionários online, e, uma que outra palavra de livros. Assim, este dicionário não pode ser usado como fonte de pesquisa, mas sim, de consulta simples, de curiosidades.

Assim, esta pesquisa não é apenas uma formalidade acadêmica, ela é parte da minha trajetória de vida, das minhas inquietações e (in) conclusões. As interpretações que possam vir deste trabalho não estão ao meu alcance, sendo que cabe a cada um a interpretação que o desejar, pois, como no refrão da música *Epitáfio*, da banda musical dos *Titãs* “cada um sabe da alegria e a dor que traz no coração”. A leitura e as interpretações dependem muito do gosto e das experiências de cada um. Por isso, concordo com o que escreve o poeta Jorge Luís Borges,

"Se os textos lhes agradam, ótimo. Caso contrário, não continuem, pois a leitura obrigatória é uma coisa tão absurda quanto à felicidade obrigatória."

Ou ainda,

O leitor não deve buscar aqui receitas para o seu fazer concreto. A intenção deste livro (texto) foi de convidá-lo a uma reflexão que o leve a conhecer seu conhecer. A responsabilidade de transformar esse conhecimento na carne e no osso de suas ações está em suas mãos". (MATURANA, 1995, p. 271).

Passo, a partir de agora, para a apresentação do estudo, da pesquisa e da reflexão que desenvolvi nesses dois anos de Mestrado em Educação.

Sei que ainda há muito a ser pesquisado e escrito sobre cada um destes *Diálogos* que comecei. Sei também, que quando começamos algo, começamos também uma mudança em nós. Por isso, hoje, posso dizer: sou a Sandra, mas não a Sandra que fui há dois anos quando iniciei esta pesquisa, sou aquela que viveu dois anos a mais, desde então.

PRIMEIRO DIÁLOGO

1 – PRIMEIRO DIÁLOGO

1.1 Educação no presente:

**“O que é a vida”?
É o brilho de um vaga-lume na noite. É a
respiração de um búfalo no Inverno. “É a
breve sombra que corre sobre a grama e
some ao pôr - do - sol”¹,**

Ao trazer esta epígrafe gostaria de dizer que viver e educar não se separam, se entrelaçam. Na verdade, educar é viver e viver é educar. Neste entrelaçamento surge o “*fluir do nosso viver*”.

Neste **Primeiro Diálogo** busquei nas preposições de Humberto Maturana, principal fonte de referência para esta pesquisa, o entendimento de muitos questionamentos referentes à educação, à formação, à vida, referentes ao meu ser/fazer humano.

Mas quem é Humberto Maturana? De quem é este nome, esta referência tão estranha na educação? **Humberto Maturana Romesín** é um pensador latino americano de nacionalidade chilena. Nascido em 1928, começou medicina na *Escuela de Medicina de la Universidad de Chile* (1948), continuou estudando medicina na Inglaterra (1954), biólogo Ph. D. Harvard (1958) voltou ao Chile em 1960 onde continua seus estudos em neurobiologia, estudando a visão de pombas e caracterizando a organização dos seres vivos como sistemas autônomos. A partir da sua descrição do sistema nervoso como sistema fechado e da noção da organização autônoma dos seres vivos, começa a desenvolver a Biologia do conhecer e a Biologia do amar. Junto com Ximena Dávila fundou em Santiago, Chile, o Instituto de Formação Matrística, onde desenvolvem a Biologia-cultural, ou seja, um modo de conhecer desde o nosso habitar na Matriz Biológica e Cultural da Existência Humana. É professor na Universidade Metropolitana de Ciências da Educação no Chile. Professor no Instituto de Terapia Familiar de Santiago-Chile. Professor convidado de várias universidades mundiais. *Doutor Honoris Causa* pela

¹ Pé de Corvo – Orador da Confederação dos índios Pés- Pretos.

Universidade Livre de Bruxelas. Por muitos é reconhecido como um dos maiores pesquisadores atuais sobre a Biologia do Conhecimento. Isto parece uma abertura formal de uma palestra, quando autores importantes são convidados a proferir sua palavra. Na verdade, esta é uma pequena parte da vida acadêmica de uma pessoa que, assim, como tantas outras, fizeram seu caminho, escolherem viver como estão vivendo. Teria muitas coisas para se dizer de Humberto Maturana, coisas de sua infância, de sua adolescência, de sua vida adulta. Porém, penso que, no percurso desta pesquisa se mostrará, um pouco mais, quem é este escritor, biólogo e pensador.

Neste diálogo procuro apresentar o pensamento de Humberto Maturana, ou seja, a Biologia do Amor e a Biologia do Conhecimento. De que maneira faço isto? Tentando mostrar que os fundamentos do humano está justamente na própria reflexão que fazemos de nós mesmos. Assim, diminui-se a ideia de que o conhecimento já está pronto, pelo contrário, ele, o conhecimento, está a todo tempo se perfazendo em nós, na convivência das redes de coordenações de coordenações de ações recursivas. Por tanto, na linguagem e na cultura.

A proposta reflexiva de Humberto Maturana pressupõe uma mudança na forma de fazer conhecimento, uma diferente forma de se pensar a epistemologia. Cria uma nova ontologia sobre o conhecer, faz isto ao situar a origem das coisas. Ao invés, por exemplo, de perguntar sobre o que é tal coisa, passamos, a partir das ideias dele, perguntar o que fazemos para explicar aquilo que é. Admitiríamos assim, que somos seres observadores na linguagem e, conseqüentemente, que temos a capacidade de refletirmos sobre estas explicações. Essa mudança de pergunta que propõe Humberto Maturana, faz com que assumamos nossa condição biológica como observadores e, ainda, admite que nada pode ser explicado fora do nosso viver na linguagem. Com isso deixa de admitir uma realidade independente do viver do observador e não admite a existência de nenhum mundo a ser descoberto fora do nosso viver como observadores, isto é, a existência de uma realidade independente do que nós fazemos ao nos referirmos a ela. O que Maturana faz ou propõe, é elaborar uma explicação do conhecimento a partir de estudos a respeito do operar dos seres vivos, portanto, a partir da biologia.

A partir de seus estudos, Maturana interessou-se pelas explicações acerca da cognição e de como acontece o fenômeno do conhecimento nos seres vivos em geral e nos humanos em particular. Ao discutir os aspectos sociais da vida dos seres

vivos, discute os aspectos sociais da vida dos seres humanos, num contexto que envolve a experiência científica e reflexões filosóficas a partir da biologia e do fenômeno do conhecer. Uma característica fundamental das reflexões de Maturana é mostrar que a experiência do observador acontece na práxis do seu viver e, é justamente no seu viver que fará suas explicações na linguagem. Maturana concebe o conhecimento como ação efetiva e a própria ação efetiva como conhecimento. Isto está evidenciado no aforismo “todo fazer é um conhecer e todo conhecer é um fazer” (Maturana; Varela, 2001, p.31).

Podemos nos perguntar: Por que Humberto Maturana?

Respondo: Por que não Humberto Maturana?

Foi por meio de leituras em suas obras que pude compreender melhor que o conhecimento é construído pelo sujeito que conhece, dentro de sua estrutura biológica (social, cultural), através de sua interação com o meio. E tudo isto acontece dentro da linguagem. Linguagem que é entendida como uma forma de estar no mundo, como uma “coordenação de coordenação de comportamentos”. É nesta interação, dentro de um consenso, que os significados de cada coisa são construídos. Os significados não existem *a priori*, mas são construídos nesta interação linguística. Esta é, segundo ele, uma das características básicas do ser humano.

A vida acontece no presente e o educar ocorre, portanto, todo o tempo e de maneira recíproca. Ocorre como uma transformação estrutural contingente com uma história no conviver. O resultado disso, é que as pessoas aprendem a viver de uma maneira que se configura de acordo com o conviver da comunidade em que vivem. A educação como “sistema educacional” configura um mundo, e os educandos confirmam em seu viver o mundo que viveram em sua educação.

Em nossos meios acadêmicos, observo que há um grande número de teses e de pesquisas falando sobre uma educação para o futuro de “nossas crianças” de nossos alunos.

Ao pensar somente em futuro, será que pensamos no presente? No presente da educação? Será que refletimos sobre o nosso processo de formação de professores (as)? Sobre nosso fazer humano? Será que não estamos estudando demais o futuro de nossas crianças/alunos? Será que não deveríamos pensar mais no presente e perguntar-lhes sobre seus anseios e desejos hoje? E será que com as

respostas não poderíamos aprender a organizar nossos espaços educativos, para que sejam mais receptivos e mais agradáveis para nossas crianças/alunos?

Maturana (2002) ao ser entrevistado, assim se coloca, em relação às questões relacionadas ao futuro educacional:

Usted dice que en la educación es fundamental el amor. ¿Qué diferencias tiene la que recibió con la actual?

Creo que los niños no son vistos ni escuchados, sobre todo, los más pequeños. Cuando ya han pasado una cierta edad tienen más autonomía para decidir, pero sienten que los maestros no los escuchan, pero si uno le pregunta al maestro si quiere a los niños, le va a decir que sí. Hay una negación de los niños en esta preparación para el futuro. Sobre todo, para uno tan incierto como el que tenemos.

¿Negación? Es que el futuro es una cosa muy lejana. Si le digo: "Le voy a contar algo que lleva a servir dentro de 20 años". ¿Se interesa? No. Mi tarea como maestro es mostrarles algo que les haga sentido ahora. Y si eso pasa, le hará sentido dentro de 20 años. Vivimos en um mundo tan mercantil, tan competitivo, que los niños están sometidos a presiones desde el jardín infantil. (Entrevista (MATURANA, 2002a) publicada em: <http://www.rie.cl/?a=37>).

Percebo que há um excesso de teses em nossas bibliotecas sobre o fazer pedagógico, sobre a educação do futuro, sobre o 'futuro' da humanidade. O educador popular Carlos Rodrigues Brandão faz um importante alerta e nos convida a pensar sobre até que ponto estas teorias estão, realmente, nos ajudando no processo educativo escolar. Ao refletir sobre esta excessiva quantidade de teorias e de sugestões de pedagogias em relação ao trabalho educativo escolar, Brandão (2002, p. 192) faz a seguinte provocação, que julgo pertinente aqui trazer em função de sua grande atualidade. Para Brandão,

Há ideias demais sobre as crianças. Há um exagero de experiências por todo mundo, uma sobra de investigações a cada ano, algumas boas e úteis por muito tempo, e outras que afortunadamente envelhecem depressa. Há propostas de psicologias de pedagogias que sugerem "o que fazer com elas". Isto é necessário e quase sempre os estudos e as propostas são bem-vindas, mas a velocidade com que surgem e se repetem chega a ser assustadora. Menos para quem abriu mão de ler os livros com ideias inteiras e se contenta com resumos, resenhas e artigos de sete páginas nas viagens da internet.

Não quero com isso, dizer que não são importantes as pesquisas no campo educacional, as teses desenvolvidas nas universidades, o que gostaria de mostrar e perguntar, com estas inquietações, é se de fato não seria muito mais oportuno pensar em uma educação que aconteça como já havia escrito, no *"fluir de nosso*

viver”, ou seja, no aqui e no agora. No tempo presente. Como bem alertava Paulo Freire,

Ai daqueles que pararem com sua capacidade de sonhar, de invejar sua coragem de anunciar e denunciar. Ai daqueles que, em lugar de visitar de vez em quando o amanhã pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e o agora, se atrelarem a um passado de exploração e de rotina. (*pensador.uol.com.br*)

Ao ser entrevistado por Maria Clóris Magalhães Almeida para a revista *Andes/SN*, sobre sua pouca referencia da universidade em seus textos acadêmicos e, ainda, sobre a relação da Universidade com a questão democrática e a prática de uma educação libertadora, Paulo Freire responde:

- De fato, explicitamente, não tenho falado muito da Universidade, mas implicitamente sim. Isto não quer dizer que não me preocupe ou não goste da Universidade, aliás, eu sou um professor universitário. O problema da universidade brasileira é que ela tem sido, em todos estes anos, elitista, autoritária e distanciada da realidade (...) Lutar pela libertação, como busca permanente, é a forma que encontro neste final de século para ser autenticamente gente. (Revista *Andes-SN*, Abril, 1990).

Paulo Freire nos faz um importante alerta sobre a forma como nossas universidades tem lidado com as diferenças, com os problemas da sociedade. É como se o conhecimento produzido pela universidade estivesse desvinculado da sociedade, da vida daqueles que fazem a sociedade ser sociedade. Com estas questões levantadas por Freire, poderia criar-se uma grande possibilidade de reflexão sobre nossas produções acadêmicas. Sobre a educação. A educação poderá ser entendida como uma prática eminentemente política. Se observarmos os problemas enfrentados hoje pela educação, são os mesmos, ou pouco diferentes dos que se apresentavam ha vinte, trinta e até mesmo cinquenta anos atrás. Os problemas da educação se apresentam em nosso dia a dia e não na história, ou seja, por mais tempo que se passem, os problemas continuarão sendo os mesmos, por que a maneira como temos olhado para eles é que não mudou, logo, esses problemas se perpetuam história a dentro. Muda o tempo histórico, porém, as problemáticas continuam sendo as mesmas.

Ao falar da educação como prática eminentemente política, me reporto ao que costumava dizer Freire (2009) “que a crise não é própria da educação, pois se fosse crise da educação, esta passaria, mas, ao contrário, quem está em crise é a sociedade”. É a crise do sistema socioeconômico no qual todos nós estamos

inseridos e, conseqüentemente, isto se reflete na educação. Pensando desta maneira, veremos que a solução para esta “crise” na educação não está somente sob-responsabilidade dos governantes deste país, dos professores, dos alunos e tampouco, dos pais, mas sim, estaria no diálogo entre todos estes segmentos que compõe a sociedade.

Então, pergunto: como começar a mudar a história da educação? Como dar respostas a tantas perguntas que estão sendo feitas ao longo deste caminho educacional? Como construir uma educação para a mudança, para a sensibilidade e para o respeito à integridade humana? Como construir uma educação para mobilidade social?

Bom, em primeiro lugar nos movimentando. E este movimentar-se é exatamente o ponto que considero essencial para que se mude a educação que estamos tendo. Um movimento ao encontro dos anseios das crianças, dos adolescentes e alunos em geral, professores e pais de nossas escolas. Um movimento para a mudança. Um movimento ao encontro das diferenças e das necessidades que se apresentam em nosso dia a dia. Uma educação de movimento é uma educação de abertura ao outro, onde, este outro, faça seu próprio movimento e construa sua própria história.

Podemos dizer que para Maturana, a educação acontece sempre que alguma transformação ocorre em cada pessoa no fluir de seu viver cotidiano. Assim sendo, a educação - como uma ação humana - é tomada como um processo que acontece em nosso viver biológico e cultural. Isto significa dizer que a educação acontece em distintos espaços e tempos do viver: na família, na escola, nos locais de trabalho, nos locais de lazer, nos espaços religiosos e/ou de busca de espiritualidade, etc.

Nestes espaços, ao buscarmos explicar o educar-se, o fazemos no momento mesmo em que buscamos descrevê-los como espaços particulares de educar ou, como espaços onde, simplesmente, o ato de educar acontece como algo inerente ao nosso modo de ser e de estar no mundo que vivemos. Ou seja: o educar como o resultado de uma transformação na convivência com o outro e, mais, no acoplamento entre biologia e cultura. Esta convivência não se pauta em buscar demarcar com o outro o que está certo ou errado, mas, sim, em conversar sobre o que queremos manter/conservar e o que queremos mudar/transformar em nossas atitudes. Ou seja, proponho uma reflexão sobre nossa conduta educativa a partir do fluir do viver cotidiano. *Fluir*, este, que não se distingue segundo o lugar em que a

peessoa se encontra, mas, sim, em função da emoção que orienta suas atitudes no mundo que vive. Neste sentido, educar não se resume a transferir conhecimentos e conteúdos, tampouco em apenas formalizá-los. Educar é, sim, propor-se a uma relação pessoal cooperativa, de abertura ao novo, a partir de um emocional específico de aceitação que leve à aceitação mútua.

Maturana (2002) nos propõe o reconhecimento do outro como legítimo outro em sua diferença.

1.2 Mas afinal, o que é educar/ensinar? O que é ser um professor?

“Atores somos todos nós, e cidadão não é aquele que vive em sociedade: é aquele que a transforma”.

Augusto Boal

Ao perguntarem a Humberto Maturana sobre o que é *ensinar* e sobre ser *professor*, no fim de uma aula que ministrava, ele respondeu:

Pergunta:

- O que é ensinar? Quem é um professor?²

- *(Escreve ao quadro negro:)*

Professor, Mestre. E, portanto, está aqui: ensinar. Creio que aqui aparece este conceito.

O que é ensinar? Eu lhes ensinei a Biologia do Conhecer? Sim, se alguém abre a porta desta sala... (desloca-se até a porta, simula ouvir alguém que bate à porta e, então, se desculpa, e diz a outro alguém:)... “Nesta sala está o Professor Humberto Maturana ensinando Biologia do Conhecer” (desloca-se de volta:)

² Transcrito do trecho final da aula de Humberto Maturana no curso de Biología del Conocer, Faculdade de Ciências, Universidad de Chile, Santiago em 27/07/90. Gravado por Cristina Magro; transcrito por Nelson Vaz.

Eu lhes ensinei a *Biologia do Conhecer*? Em um sentido, com relação à responsabilidade perante a Faculdade, eu lhes ensinei a *Biologia do Conhecer*.

Aqui, podemos perceber, que ao trazer a questão de ensinar, Humberto Maturana, fala de um ensino mais formal, um ensino que todo mundo pode ensinar. Posso, por exemplo, dizer que ensino Física, Matemática, Biologia, História, enfim. Assumimos a responsabilidade de ensinar, digamos assim, matérias exigidas pelos currículos, distribuídas em inúmeras cargas horárias. E, se perguntarmos a uma criança, formalmente, ele dirá: aquele professor ou aquela professora ensina a disciplina, A, B ou C.

(Risos)

Mas o que fizemos nós ao longo deste semestre?

Desencadear mudanças estruturais.

Desencadear mudanças estruturais, desencadear perturbações. E como fizemos isso?

Em coordenações de coordenações de ações.

Em coordenações de coordenações de ações. Ou, seja: vivendo juntos. Claro, uma vez por semana, viver juntos uma hora, uma hora e meia, duas horas, ou, alguns estudantes, que permaneceram comigo mais horas... isso era viver juntos. Vocês podem dizer: "Sim, mas eu estava sentado escutando". Isso se estavam verdadeiramente escutando, como espero.

Neste trecho da fala de Humberto Maturana, podemos perceber que ensinar para ele vai além da disciplina *Biologia do Conhecer*, como citado anteriormente. Para ele, estas horas que permanecia junto de seus alunos, eram as horas em que acontecia a educação. Como ele mesmo disse: era a hora de viver juntos, sejam quantas horas for, o fundamental, é saber viver essas horas com seus alunos. Criar um espaço de abertura, de aceitação. E como isso acontecia? Vejamos:

(Risos)

Estavam sendo tocados, alegrados, entristecidos, enraivecidos... Quer dizer, se passaram todas as coisas do viver cotidiano. Mexeram

com as ideias, rejeitaram algumas. Saíram daqui conversando isto e mais aquilo... “Estou fazendo um trabalho...” Estavam imersos na pergunta: “Como prosseguir de acordo com o que lhes ia passando, vivendo juntos, comigo, em um espaço que se ia criando comigo”.

Então, qual foi a minha tarefa? Criar um espaço de convivência. Isto é ensinar.

Bem, eu ensinei a vocês. E vocês, ensinaram a mim?

Paro e penso: puxa vida! Que falta faz esta pergunta a muitos professores que conheço. Que falta faz entender que *ninguém educa ninguém*. Fundamental seria que os professores entendessem que, assim como aqueles que aprendem com a gente, estes também ensinam. A orientação para a criação deste espaço de trocas na convivência escolar é responsabilidade do professor nas salas de aula. Quando falo em responsabilidade, falo de um *fio condutor*, ou seja, o professor precisa ter um propósito com sua aula. Precisa planejar algumas atividades que, automaticamente, proporcionará esta aproximação entre professor e alunos. Continuando a entrevista, Maturana descreve, ou pelo menos, nos dá uma pista sobre esta responsabilidade que professores precisam ter,

Sim.

Claro que sim! Ensinamo-nos mutuamente. “Ah, mas acontece que eu tinha a responsabilidade do curso, e ia guiando o que acontecia”. De certa forma, sim, de certa forma, não. De certa forma, sim, porque há certas coisas que eu entendo da responsabilidade e do espaço no qual me movo nesta convivência, e tinha uma certa orientação, um fio condutor, um certo propósito. Mas vocês, com suas perguntas, foram empurrando esta coisa para lá, e para cá, e foram criando algo que foi se configurando como nosso espaço de convivência.

E o maravilhoso de tudo isso é que vocês aceitaram que eu me aplicasse em criar um espaço de convivência com vocês. Vocês se dão conta do significado disso? Foi exatamente igual ao que ocorreu quando vocês chegaram, como crianças, ao jardim de infância, e estavam tristes, emburrados, a Mamãe se foi, estão chorando, “Ahhh, eu quero minha mãe”, e chega a professora, e oferece a mão e vocês a recusam, mas ela insiste, e, então, vocês pegam sua mão. E o que se passa quando a criança pega na mão da professora? Aceita um espaço de convivência.

Com vocês se passou a mesma coisa. Em algum momento, aceitaram minha mão. E, no momento em que aceitaram minha mão,

passamos a ser co-ensinantes. Passamos a participar juntos neste espaço de convivência. E nos transformamos, em congruência... De maneiras diferentes, porque, claro, temos vidas diferentes, temos diferentes espaços de perguntas, temos experiências distintas. Mas nos transformamos juntos, e agora podemos ter conversas que antes não podíamos.

Fiz questão de escrever este longo trecho da entrevista, pois considero fundamental, a explicação que este autor faz em relação ao ensinar e aprender. Fica claro que ensinar é também aprender, e que isto só é possível quando criamos um espaço de convivência, um espaço onde aceitamos que o outro, também, tem algo a nós ensinar e que este outro é diferente, e que bom que o seja, pois, cada um tem sua vida, e suas trajetórias dizem coisas diferentes. E para finalizarem a entrevista, perguntam a Humberto Maturana:

- E quem é o professor?

Alguém que se aceita como guia na criação deste espaço de convivência. No momento em que eu digo a vocês: "Perguntem", e aceito que vocês me guiem com suas perguntas, eu estou aceitando vocês como professores, no sentido de que vocês me estão mostrando espaços de reflexão onde eu devo ir.

Assim, o professor, ou professora, é uma pessoa que deseja esta responsabilidade de criar um espaço de convivência, este domínio de aceitação recíproca que se configura no momento em que surge o professor em relação com seus alunos, e se produz uma dinâmica na qual vão mudando juntos (CHILE; 1990).

Após terminar a leitura desta entrevista, fechei a tela do computador e fui pensar, e pensei. Cheguei até a pensar que ser professor não era coisa fácil, nem um mar de rosas e, talvez, pudesse estar no lugar errado. Mas aí pensei, será tão ruim assim? Lembro-me de tantas coisas boas da época que trabalhei em salas de aulas, da época que também fui aluna. Várias coisas se passaram em minha cabeça. Mas, então pensei: Se a educação ocorre na relação de uns com os outros, em um determinado espaço de convivência, como poderá ser tão ruim assim? Por que tantos professores se queijam desta profissão? Por que, então, não abandonam e vão fazer outra coisa?

Como educadora busquei, nas convivências, significar um pouco deste bem-estar junto dos meus alunos e a todos que me rodeavam. Sempre quis que ‘meus’ alunos se encantassem pelas aulas, se sentissem parte disso tudo. Penso que isso seja necessário para que ocorra uma aprendizagem, na qual aquele que aprende se sinta parte do processo de transformação. Acredito que seja necessário valorizar mais nossas emoções, perceber nosso mundo, não o desintegrando e, sim, como sugere Maturana, buscando compreendê-lo em sua totalidade,

Sentir-se animal, aprimorar instintos, faro, visão e a intuição. “Nós, seres humanos, somos animais que utilizam a razão, a linguagem, para justificar nossas emoções, caprichos, desejos...e, nesse processo, nos desvalorizamos porque não percebemos que nossas emoções especificam o domínio de racionalidade que usamos em nossas justificações (MATURANA, 1999, p.186).

Neste sentido, penso que seja necessário amar nosso local de trabalho, manter uma relação de carinho e de muito respeito com as pessoas que também ocupam este mesmo local: o espaço escolar. Quando fazemos o que gostamos, nosso trabalho se torna prazeroso. Os alunos/crianças captam esta paixão. Elas estão abertas com o espírito curioso e investigador, assim como nós já fomos algum dia e muitos ainda o são. Escuto muitos professores falando de uma educação interdisciplinar, em “aprendizagens significativas”, mas, eu não vejo uma integração do aluno com o meio, tudo me parece muito distante, como se o conhecer estivesse separado do viver, das experiências. Penso que seja necessário se apaixonar pela aprendizagem, fazer com que tenha realmente significado para o aluno e para que isso aconteça, é necessário que aja uma relação de respeito/amor, de acolhimento. Amar uma pessoa, um animal, uma planta, qualquer coisa viva, amar pela sua simples existência, como se todo o mundo dependesse de sua existência e vice-versa. Para Maturana,

O amor é a emoção central na história evolutiva humana desde o início, e toda ela se dá como uma história em que conservação de um modo de vida no qual o amor, aceitação do outro como legítimo outro na convivência, é uma condição necessária para desenvolvimento físico, comportamental, psíquica, social e espiritual do adulto. Num sentido estrito, nós seres humanos nos originamos no amor e somos dependentes dele. (MATURANA, 1999, p.25)

Assim, quando falo em amor, falo de um domínio de ações em que cada um reconhece o outro como um ser legítimo na convivência. “*O amor não tem nada de especial, como já dizia Maturana, ele acontece por que acontece*”. Desta maneira,

penso que seja necessário assumir nossa gentileza, nosso amor por tudo que existe e vive à nossa volta, sermos um pouco mais como Maturana (1999, p.18) coloca: “o entrelaçamento do emocional com o racional”. Em nossos espaços educacionais, em nossas salas de aulas, a convivência e o respeito com os alunos, são fundamentais para o entendimento desse entrelaçamento, pois a sala de aula para a criança será, no tempo que ela ali estiver, seu espaço de busca de ressignificações. Esse sentir-se parte integrante do todo só será vivido quando o respeito pelo outro, como legítimo outro, ocorrer, pois,

Sentir que somos Terra nos faz ter os pés no chão. Faz-nos desenvolver nossa sensibilidade para com a Terra, seu frio, seu calor; sua força, às vezes ameaçadora, é encantadora. Sentir a Terra é sentir a chuva na pele, a chuva refrescante no rosto, o tufão avassalador em todo o corpo. Sentir a Terra é sentir seus nichos ecológicos, captar o espírito de cada lugar, inserir-se num determinado local, onde se habita. (MATURANA, p. 77.)

Logo, esse sentir-se parte, se dará naturalmente e este determinado local que Maturana coloca, pode ser qualquer lugar que se está habitando: sejam salas de aula, seja nossa casa, seja nossa cidade. O importante é ressaltar aqui que, ao começarmos agir desta maneira - viver no respeito pelo outro - passaremos a zelar por tudo o que nos rodeia. Assim, seria uma educação na sua totalidade, uma educação de integração de valores. Sentir prazer nos pequenos gestos, nos movimentos, na simplicidade, na diversidade cultural e na complexidade da vida. É necessário permitir-nos viver e sentir... E viver no presente, pois como dizia John Lennon: “*A vida é aquilo que acontece enquanto você está planejando o futuro*”.

Aqui também vale trazer um trecho da música *Aquarela* do cantor Toquinho, quando este se refere ao futuro como uma astronave, que tentamos pilotar, planejar,

E o futuro é uma astronave
Que tentamos pilotar
Não tem tempo, nem piedade
Nem tem hora de chegar
Sem pedir licença
Muda a nossa vida
E depois convida
A rir ou chorar...

Nessa estrada não nos cabe
Conhecer ou ver o que virá
O fim dela ninguém sabe
Bem ao certo onde vai dar
Vamos todos

Numa linda passarela
De uma aquarela
Que um dia enfim
Descolorirá...

<http://letras.mus.br/toquinho/49095/>

Concordo com a letra da música, ao falar deste futuro que tentamos pilotar, ou seja, tentamos planejar, controlar cada passo, e de repente, esse, “o futuro” nos surpreende e muda todo um trajeto que estávamos planejando para nossas vidas. Por isto, a vida, como já citava anteriormente, *é o que acontece enquanto fazemos planos*

1.3 Mas afinal? Qual o sentido das escolas para nossas crianças/alunos?

Quando eu tinha 5 anos, minha mãe sempre me disse que a felicidade era a chave para a vida. Quando eu fui para a escola, me perguntaram o que eu queria ser quando crescesse. Eu escrevi “feliz”. Eles me disseram que eu não entendi a pergunta, e eu lhes disse que eles não entendiam a vida. (JOHN LENNON)<http://pensador.uol.com.br/frase/NzAxMzUy/>

Este questionamento me seguiu por longos dias após ter realizado um trabalho voluntário em uma escola no perímetro urbano de Santa Maria. Ao terminar uma atividade com a turma de alunos (as) do quinto ano, comecei a cantar uma música do Raul Seixas, para minha surpresa um dos alunos sabia a letra, vejamos o que diz a música: **“O dia em que a terra parou”**.

Essa noite eu tive um sonho
de sonhador
Maluco que sou, eu sonhei
Com o dia em que a Terra parou
com o dia em que a Terra parou

Foi assim
No dia em que todas as pessoas
Do planeta inteiro
Resolveram que ninguém ia sair de casa
Como que se fosse combinado em todo
o planeta
Naquele dia, ninguém saiu de casa, ninguém

O empregado não saiu pro seu trabalho
 Pois sabia que o patrão também não tava lá
 Dona de casa não saiu pra comprar pão
 Pois sabia que o padeiro também não tava lá
 E o guarda não saiu para prender
 Pois sabia que o ladrão, também não tava lá
 e o ladrão não saiu para roubar
 Pois sabia que não ia ter onde gastar

No dia em que a Terra parou (Êêê)(2x)

E nas Igrejas nem um sino a badalar
 Pois sabiam que os fiéis também não tavam lá
 E os fiéis não saíram pra rezar
 Pois sabiam que o padre também não tava lá
 E o aluno não saiu para estudar
Pois sabia o professor também não tava lá
E o professor não saiu pra lecionar
Pois sabia que não tinha mais nada pra ensinar (...)

<http://letras.mus.br/raul-seixas/48325/>

O que mais me chamou a atenção foi quando este aluno me disse:

- Professora, eu gosto desta música! E sabe qual parte gosto mais?

- Gosto da parte que diz: *“E o aluno não saiu para estudar, pois sabia o professor também não estava lá! E o professor não saiu pra lecionar, pois sabia que não tinha mais nada pra ensinar”*.

Então, resolvi perguntar-lhe o por quê? Sem pensar muito respondeu: - *Por que aí professora, podíamos ficar em casa e brincar! Brincar com nossos amigos! Brincar mais! Fazer um monte de coisas!*

Naquele dia fui para casa pensando, qual o sentido para aquele aluno estar ali, naquela escola? Que tipo de ensino/aprendizagem ele estava desenvolvendo? Será que uma educação para ser “séria” precisa ser sem brincadeiras e com caras fechadas de professores?

Minha resposta é não! E sou muito enfática em defender que, não é necessário estar de cara feia para ensinar, não é necessário acreditar que a escola tenha que ser um lugar fechado, um espaço frio. A escola pode ser alegre, cheia de brincadeiras, e, ao mesmo tempo, ser um espaço de amorosidade, de aceitação, um espaço onde o diálogo aconteça, onde a transformação não seja somente pensada e sim vivenciada.

Se observarmos a legislação, referente ao ingresso das crianças nas escolas, parece um pequeno detalhe, mas, é cada vez mais cedo. Antes as crianças entravam com sete anos no primeiro ano. Hoje elas entram com seis, e com cinco já estão aprendendo a fazer contas, a juntar as letras. O que me assusta é não percebermos que o tempo para as brincadeiras na infância tem diminuído, pois, cada vez mais cedo, entramos em uma paranoia de “*formar*” cidadãos mais críticos para um futuro promissor. Não pensamos na educação para o presente. Neste sentido é importante o alerta trazido por Fleuri:

Na escola que conhecemos, normalmente o professor chega em sala, faz a chamada, vai ao quadro-negro e começa a explicar. Os alunos escutam, fazem anotações, conversam, brincam, sonham ou dormem. Por quê? (FLEURI, 2001, p.38)

Poderia arriscar-me a responder esta pergunta feita pelo autor, dizendo que: é muito fácil fazer qualquer coisa, menos a que estamos tendo que fazer naquele momento, se o que temos que fazer é algo que não nos agrada, que não gostamos. E digo mais, infelizmente, nossas escolas tem sido um verdadeiro martírio para nossas crianças e nossos professores (as), uns militares fantasiados de professores. Poderia dar um exemplo: quando estamos em uma palestra e estamos cansados de ouvir o que o palestrante está dizendo, temos a opção de sair, já os alunos não, são obrigados a permanecerem nas salas de aula até o horário da saída e, ai daquele que começar a querer sair demais para ir ao banheiro ou tomar água. Não por acaso que, ao tocar a sirena, saem correndo, e nem olham para trás para ver se o professor sobreviveu ao furação.

Seguidamente ouvimos professores (as) reclamando da falta de atenção dos alunos, das bagunças, das conversas paralelas. É neste sentido que pergunto: a escola está aproximando o aluno da sua realidade? Está dando a devida atenção às inquietações e inseguranças dos alunos?

Fazer perguntas como estas não é algo banal e tampouco superficial. É uma responsabilidade. É posicionar-se para, assim, compreender de fato a situação que se encontra a educação. É se colocar como agente transformador. É perguntar-se pelo nosso fazer pedagógico. É assumir nossa responsabilidade como professores (as). Como diria Fernando Pessoa,

*Eu tenho uma espécie de dever,
de dever sonhar*

*de sonhar sempre,
uma espectadora de mim mesma,
eu tenho que ter o melhor espetáculo que posso.
E assim me construo a ouro e sedas,
Em salas supostas, invento palco,
Cenário para viver o meu sonho
Entre luzes brandas e músicas invisíveis.*

Pensador.uol.com.br

Assim, acredito que o ato de ser educador (a) vai além de salas de aula, além do que possa supor nossa imaginação. A educação é para vida. E, neste sentido *“ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educada a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”*. (FREIRE, 2003, p. 78)

Dou uma pausa neste diálogo, deixando aqui alguns questionamentos feitos por (FLEURI, 2001, p. 86) que me parecem bastante oportunos, sejam eles:

- Por que razão na escola se aprende e se ensina de determinada maneira? Não seria por causa do tipo de relações de poder que se estabelece na relação pedagógica? Mais precisamente, por que predomina nas escolas uma aprendizagem acrítica, distante da vida e da realidade dos alunos? Não seria porque todo o processo pedagógico é geralmente programado, dirigido e avaliado de modo autoritário?

Espero que nesta pausa, possamos parar para pensar e reavaliar nossas práticas até este momento e, se não estivermos satisfeitos (as) com elas, que mudemos o quanto antes, pois, a vida não é para ser algo morto no espaço. E novamente, digo: a vida é para ser vivida. Ainda proponho que possamos pensar reflexivamente no que sugeria Freire quando este dizia que - educação para realmente merecer este nome, precisa estar o tempo todo e todo o tempo atenta para aquilo que seus parceiros de jornada educativa – educandos e educandas – sentem e querem da educação que estão vivendo. Mais que isto, gostaria de lembrar aqui que, a participação no processo educativo, com suas vivências e incompletudes, eram o ponto de partida para toda e qualquer atividade educativa que Freire imaginava como possível construtora da autonomia e da liberdade de homens e de mulheres.

SEGUNDO DIÁLOGO

2 – SEGUNDO DIÁLOGO

2.1 Educação e Intercultura

*Eu tentei ler as 27 letras do alfabeto!
Li as 27 letras do alfabeto!
De maneira diferente!
Interculturalmente!
FALANDO!*

*“Esta terra livre, independente e soberana tem que se basear nos princípios fundamentais indígenas. Princípios que superam os interesses pessoais e transcendem e abraçam as esferas do social econômico, cultural e político. Estes princípios são a essência fundamental do ser Guarani, como a busca incessante da Terra Sem Males e da Liberdade. Mas, quem me responde? ... Nem Deus me responde quando vou ser livre...!!!
Nossa essência é de ser sem dono “... o Deus nosso é a Natureza e não a Lei...”. “Princípios que impregnam o ser social, como a Mboroaiu, Mborerekua, Yoparareko, esse amor, estima, carinho, solidariedade, expressada em sentimento ao próximo, que permite superar e desprender-se do ser mesquinho e individualista”.³*

Ao pronunciar estas palavras, Wilson Changaray nos dá uma breve referência de como é a filosofia de vida dos povos indígenas: **“esse amor, estima, carinho, solidariedade, expressada em sentimento ao próximo, que permite superar e desprender-se do ser mesquinho e individualista”**.

Neste segundo **Diálogo** busco entender as relações/aproximações da cultura indígena em geral, utilizando-se de alguns exemplos da cultura dos guaranis, com as ideias de Humberto Maturana constituindo-se, assim, no diálogo Intercultural para se pensar a educação.

³ Wilson Changaray – Presidente da Assembleia do Povo Guarani da Bolívia, ao Presidente Evo Morales, março de 2006, primeiro líder indígena a ocupar o posto máximo de seu País.

Penso que precisamos buscar respostas para nossos desafios educacionais nas ciências e disciplinas clássicas, mas, também, no diálogo com outras culturas e na observação dos processos através dos quais elas promovem o “fluir do seu viver” (MATURANA, 1999). Com isto, estaríamos criando espaços de reflexão sobre os contextos sociais e culturais que nos envolvem, bem como agindo nas interfaces de um horizonte intercultural de educação (FLEURI, 1998). Neste segundo *diálogo* busquei essa compreensão e diálogo intercultural (BARCELOS, 2009) no estudo da cultura indígena guarani.

Segundo levantamentos arqueológicos, a migração indígena teve início muitos séculos antes da criação dos Estados Nacionais e por volta dos séculos I e II depois do nascimento de Cristo (D.C.). Historiadores calculam que, no início da invasão europeia ao Continente (1492), a população indígena girava em torno de um milhão e meio a dois milhões de pessoas, distribuídas em aldeias de trezentos a dois mil habitantes. Ao longo dos últimos 500 anos, os povos indígenas têm criado e recriado suas estratégias de resistência, ora enfrentando forças militares, como os exércitos imperiais de Espanha e Portugal ou, como há pouco, contra venezuelanos, ora encontrando aliados na sociedade envolvente, ora simplesmente se dispersando⁴. Contra todas as formas de dominação (educativa, militar, econômica e religiosa), o povo indígena foi capaz de manter seu espírito livre ao transformar em escudo de proteção o ininterrupto processo de transmitir de geração para geração sua língua e sua cultura, bem como ter sua principal defesa na filosofia que é a busca pela Terra Sem Males⁵.

Penso que a cultura vivida por este povo tem muito a contribuir para nossa educação. Esse entendimento tenho a partir das leituras de autores que buscam, na cultura indígena, um respaldo para uma educação na integralidade do ser. Em especial no mundo em que vivemos, onde, cada vez mais, são frequentes os intercruzamentos culturais (CANCLINI, 2003) bem como, seus encontros e confrontos, agravados pelas relações de poder mundial num contexto de relações interculturais e étnicas (FLEURI, 1998).

⁴ Informações disponíveis em: <http://www.campanhaguarani.org.br/historia/pggp.htm>

⁵ Yvy marã e'ỹ é um mito indígena. A expressão guarani significa "terra sem males" ou "terra sem mal", em português. Segundo esta filosofia de vida, neste lugar não haveria guerras, fome nem doença. Foi um dos principais instrumentos de resistência utilizados pelo povo guarani contra o domínio dos espanhóis e portugueses. Os movimentos pela busca da "terra sem males" era articulado pelos pajés, que se intitulavam Karaí. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Yvy_mar%C3%A3_e'%E1%BB%B9

Penso que as proposições teóricas e epistemológicas de Humberto Maturana têm uma relação muito íntima e muito a contribuir com esta proposta de pesquisa na formação de professores (as) em geral e, em particular, para o trabalho com a educação escolar indígena em uma perspectiva intercultural de educação (FLEURI, 2003).

Por exemplo, quando Maturana coloca que nós seres humanos somos constituídos através da linguagem, que o ser humano tem necessidade contínua de se auto-criar, e isso faz com que linguagem e cognição, através de ações efetivas, estejam sempre se constituindo, socialmente, em redes de conversações que configuram nosso mundo. Para os indígenas, todos os processos de aprendizagem se dão à medida que cada criança ou adulto se desenvolve por si só dentro de um conjunto de relações com os outros, sendo autônomos, mas, pensando em um bem maior. Suas práticas educativas oportunizam a consciência de se ver como membro de um todo, integrantes e criadores. Teixeira (2006, p.163) apud Bergamaschi (2011, p. 140) observa que entre os guaranis, o visível e o invisível se combinam numa educação que não nega os sentidos,

O invisível é aquilo que desperta no coração, na imaginação, na memória, quando tocamos, quando vemos, quando cheiramos, quando suamos, quando comemos, quando ouvimos e que vai orientando toda a base da inteligência. [...] “Fala de seu Adolfo: A aprendizagem vem da memória dos que escutam”.

Com esta citação gostaria de mostrar como os processos de aprendizagem na cultura dos povos indígenas não se separam de suas vidas, de como o entrelaçamento do aprende/viver é natural.

Outro aspecto importante a destacar na educação indígena, são os espaços ritualísticos de educação, onde as crianças são educadas em um mundo espiritual e sagrado, dentro de uma relação de confiança e respeito pelos demais. Segundo Toro apud Moraes (2008, p.68), os sentimentos produzidos a partir da vitalidade são de alegria e entusiasmo e, esses, por sua vez, geram como evolução humana a experiência de autonomia e êxtase, desencadeando sentimentos de ternura, de amizade e amor. Como são educadas as crianças indígenas? Qual sua a filosofia de vida? Quando fazemos menção à “Educação Indígena”, estou me referindo aos processos educativos tradicionais de cada povo indígena. Por exemplo: nas ações mais corriqueiras dentro de uma aldeia pode-se perceber que ocorre um intenso e

complexo processo de ensino/aprendizagem, no qual crianças e jovens são preparados para exercerem sua “florestania”⁶.

Nas sociedades indígenas, o ensinar e o aprender são ações mescladas, incorporadas à rotina do dia a dia, ao trabalho e ao lazer, e não estão restritas a nenhum espaço específico. A escola é todo o espaço físico da comunidade. Ensina-se a pescar no rio, evidentemente. Ensina-se a plantar no roçado. Para aprender, para ensinar, qualquer lugar é lugar, qualquer hora é hora...

O ato de conhecer, dentro da concepção guarani, passa pelo percurso do autoconhecimento; na verdade não se separam. O corpo é um mediador na apresentação deste conhecimento. Corpo nu, corpo vestido, vergonha, emoção, alegria, tristeza, alma, são categorias relevantes na construção do caminho-conhecimento guarani (BERGAMASCHI, 2009, p.72). Os indígenas compreendem o sentido da cadeia da vida, do fluir do viver, dessas coordenações consensuais de que tanto fala Maturana (1999): “Um sistema de conversação é, portanto, um sistema não linear que não se rege por uma linearidade causa-efeito, mas o efeito rebate sobre a causa criando um sistema fechado que se auto-alimenta” . Para os indígenas, ou seja, o que pude perceber em minhas leituras, mantêm um sistema filosófico onde, a questão fundamental, assim como para Maturana, é de como as coisas chegaram a ser o que são e, não a sua essência.

No livro *Educação Ameríndia* a autora Ana Luísa Teixeira descreve este processo de encontro contraditório com os guaranis como um encontro,

De muita satisfação, mas, também, de apreensões. Sentimos hoje que a convivência é alegre, marcada pela aceitação, carinho e amizades que surgiram. Conhecer os Guarani em suas aldeias foi adentrar num universo desconhecido em que a diferença se impõe na paisagem, nos cheiros, na língua, nas formas contundentes de dizer que estamos em outro território, cujas relações estão marcadas por muitas incompreensões. (TEIXEIRA, 2009, p. 29).

Este olhar ao diferente se dá desde o lugar de onde estamos e somos. Estas diferenças que se chocam com a cultura guarani poderiam parecer, à primeira impressão, um desvio aos nossos “olhos ocidentais” de ver o mundo, num

⁶ Florestania é um conceito criado por Antonio Alves, cronista, poeta e pensador acreano, no final dos anos 80 para promover a "cidadania" adaptada à floresta amazônica. O pressuposto da formulação é a preservação das riquezas naturais da floresta como condição para o desenvolvimento humano econômico e social.

desencontro de costumes. Por outro lado, poderia ser um momento de reflexão/ação sobre nossas ações.

Nesta mesma direção é importante o que sugere Fleuri, quando afirma que para além de uma compreensão rígida e disciplinar e normatizadora da diversidade das culturas “*Emerge o campo híbrido*” (CANCLINI, 2003) fluido, polissêmico, ao mesmo tempo trágico e promissor da diferença, que se constitui nos *entre-lugares* (BHABHA, 2003) e nos entreolhares das enunciações de diferentes sujeitos e identidades socioculturais (FLEURI, 2004).

2.2 De nativos a estrangeiros

Um Índio

Um índio descerá de uma estrela colorida e brilhante
De uma estrela que virá numa velocidade estonteante
E pousará no coração do hemisfério sul, na América, num claro instante

Depois de exterminada a última nação indígena
E o espírito dos pássaros das fontes de água límpida
Mais avançado que a mais avançada das mais avançadas das tecnologias

Virá, impávido que nem Muhammed Ali, virá que eu vi
Apaixonadamente como Peri, virá que eu vi
Tranqüilo e infalível como Bruce Lee, virá que eu vi
O axé do afoxé, filhos de Ghandi, virá

Um índio preservado em pleno corpo físico
Em todo sólido, todo gás e todo líquido
Em átomos, palavras, alma, cor, em gesto e cheiro
Em sombra, em luz, em som magnífico

Num ponto equidistante entre o Atlântico e o Pacífico
Do objeto, sim, resplandecente descerá o índio
E as coisas que eu sei que ele dirá, fará, não sei dizer
Assim, de um modo explícito

E aquilo que nesse momento se revelará aos povos
Surpreenderá a todos, não por ser exótico
Mas pelo fato de poder ter sempre estado oculto
Quando terá sido o óbvio

Caetano Veloso

Inicialmente neste *diálogo* gostaria de deixar meu entendimento sobre o conceito de estrangeiro. Ao falar dos novos modos de ser estrangeiro, não quero me referir aos imigrantes, às limitações geográficas e nem mesmo propor um novo paradigma sobre estrangeirismos. Quando um indivíduo reconhece em si mesmo a oposição àqueles (as) que são diferentes e, por diversos motivos sente que, as oposições e as diferenças os excluem, mesmo estando em seu próprio país. Por exemplo, o estrangeiro/estrangeirismo passa a ser um sentimento de quem o sente e não uma simples designação para falar dos que estão “fora”, de seus espaços geográficos.

Se pararmos para pensar, as formas de estarmos no mundo, em comunicação com o mundo, têm mudado. Hoje a facilidade de se fazer viagens, conhecer novas línguas e comer comidas do outro lado do mundo, diminuíram as distâncias fronteiriças, as quais antes se limitavam às questões geográficas. Neste sentido Valdo Barcelos no artigo *Aprender a conviver*, em sua obra *Invisível Cotidiano* (2006), assim se manifesta:

Vivemos num mundo onde se come comida japonesa na América Latina e se bebe suco de frutas da Amazônia no Japão; os carros que circulam pela Europa são fabricados tanto na América quanto na Ásia; a música norte-americana é ouvida no Oriente Médio, bem como as cidades estadunidenses são invadidas pelos ritmos afro; a televisão globalizou as imagens e o espetáculo passou a ser um só nos mais diferentes confins do planeta, assistimos aos mesmos programas, bebemos as mesmas bebidas e usamos as mesmas marcas de roupas e calçados. (BARCELOS, 2006, p. 101).

Hoje, viajamos mais, temos acessos rápidos há lugares via internet, temos o direito, diga-se de passagem, de irmos e virmos onde bem entendemos, observando, sempre, algumas implicações burocráticas de acesso a outros países.

A troca cultural é vivida por nós cotidianamente, embora, muitas vezes, de forma imperceptível. Não precisamos mais estar junto, para estar perto. Paradoxalmente o fato de estarmos perto não significa que estamos juntos (BARCELOS, 2008). Não é necessário viajar para o Brasil para saber um pouco da nossa cultura. Ela pode ser conhecida, também, através dos produtos que exportamos e das empresas que levamos para outros países, por exemplo. Mas, ao mesmo tempo em que levamos algumas particularidades nossas para serem conhecidas, é preciso, da mesma forma, conhecer, entender e aceitar a cultura do

outro como legítima. Só assim poderemos viver como no “estado de hibridação” (BHABHA, 2003).

Se observarmos os campos de estudos e os objetos que são utilizados pela pesquisa, os mesmos passaram de locais para globais, de territórios físicos para territórios virtuais, então, há de convirmos que a concepção de território tem sofrido, ao longo dos anos, grandes transformações.

Proponho assim que, citando James Clifford⁷ “*lo normal ya no seria preguntar: “De dónde es usted?”*”, sino, “*De dónde viene y adónde va?*”

Transpondo essa pergunta para cultura indígena, não precisaríamos perguntar de onde vieram os indígenas, mas sim, para onde estão indo?

Os povos indígenas, apesar de terem sobrevivido à devastação colonial, ocupam o imaginário das pessoas em muitos países latino-americanos como “invisíveis”. Os indígenas permanecem praticamente invisíveis para todos, especialmente aos olhos dos que querem excluí-los de nossa história. Lembro aqui do que disse Viveiros de Castro,

A impressão que tenho é que o “Brasil” até bem pouco não queria nem saber de índio, e sempre morreu de medo de ser associado “lá fora” a esse personagem, que deveria ter sumido do mapa há muito tempo e virado uma pitoresca e inofensiva figura do folclore nacional. Mas os índios continuam aí, e vão continuar. (VIVEIROS DE CASTRO, 2006, p. 84)

Se observarmos as legislações, as discussões acerca do rumo dos indígenas no Brasil, hoje, veremos que a grande preocupação, me parece, é sobre o que faremos com os, ironicamente “nativos”, pois, se são nativos, o mais natural seria o contrário, deveríamos perguntar: o que é que eles farão em um país territorialmente e historicamente deles, que foi tomado por nós ocidentais?

Para tentar entender melhor essa ideia de estrangeiro e estrangeirismo que tento tomar como ponto de partida para este *diálogo*, usarei como exemplo uma passagem escrita pelo autor Nestor Garcia Canclini, em seu livro *Extranjeros En La Tecnologia y Em La Cultura*, (CANCLINI, p. 05)

- Exemplo de um casal caminhando pelas ruas de Buenos Aires, ela filha de italianos, mas nascida na cidade de Buenos Aires, ele holandês, ambos residentes na cidade. Ao passearem pelas ruas, são abordados, a ela são oferecidos folhetos de menus baratos e a ele, casacos de couro...

⁷ (Cliffor, James, Itinerarios transculturales, España, Gedisa, 1999. Apud Nestor Garcia Canclini 2009, p.3 Extranjeros em la Tecnología y em la Cultura)

Neste exemplo podemos perceber que a *estranjería* (p.05) se dá mais pelas percepções e classificações convencionais que temos do que de viagens e de conhecimentos digamos, científicos que possuímos.

Muitas concepções de estrangeiros vêm da ideia de que somente os imigrantes é que os são, porém, esse número, chega apenas a 3% da população mundial.

Mas, ao falarmos da **experiência** de ser estrangeiro, essa sim, merece um olhar mais demorado, mais cauteloso. Pois o que quero propor aqui, é justamente esse pensar sobre o ser estrangeiro em sua experiência, ou seja, as segregações que nos excluem ou que nos fazem sentir-nos estranhos em nosso próprio país. Para Canclini estes seriam os,

Extranjeros Nativos: dissidentes, exilados dentro de la própria sociedad (insiliados), o quienes salieron del país y al regresar, luego de unos años, se sientem desubicados ante los cambios. (CANCLINI, 2009, p. 6)

Deste exemplo podemos fazer várias ligações sobre o ser/sentir estrangeiro hoje. Estrangeiros não são apenas aqueles que estão longe de seus países, ou, logo ali, em qualquer fronteira, mas, sim, aquele que estando o mais próximo de nós, nos desafia em nossos modos de perceber e significar sua presença.

Assim, fica uma pergunta: Como os nativos deste país se tornaram estrangeiros ao longo dos séculos? Como nos sentimos desafiados por aqueles que domesticaram a maior parte dos alimentos que conhecemos hoje? Como podemos, no dialogo intercultural, trocar, aprender e incorporar maneiras de conviver com as diferenças, buscando, assim, neste diálogo, uma prática de educação intercultural, como sugere Maturana,

A tarefa da educação escolar é permitir e facilitar o crescimento das crianças como seres humanos que respeitam a si próprios e os outros com consciência social e ecológica, de modo que possam atuar com responsabilidade e liberdade na comunidade a que pertencem (MATURANA, 2000, p.13)

Esta forma de pensar a ação educativa humana nos desafia, por exemplo, a nunca esquecer que não há um *lá fora* onde se buscarão os ingredientes necessários para construção do conhecimento. Seja ele de que tipo e em que área for. Por exemplo: nas questões relacionadas à construção de ações educativas que respeitem “o outro como legítimo outro na convivência”. A justificativa, para esta

afirmação busco, também, em Maturana, quando este diz que “*A experiência de qualquer coisa “lá fora” é validada de modo especial pela estrutura humana, que torna possível “a coisa” que surge na descrição*” (1995, p.68). É justamente esta circularidade, este encadeamento entre as atitudes e as experiências das pessoas como seres no mundo (FREIRE, 1997) e que agem de forma inseparável daquilo que são particularmente, e aquilo que o mundo parece ser, que indicam algo fundamental e que não pode ser tergiversado, pois, “*Todo ato de conhecer produz um mundo*” (MATURANA, 1995, p.68). Ao encontro deste pensamento, trago uma explicação dado por Carlos Amoraes,

Si yo hago algo en un lenguaje europeo, pierdo la mitad de mí mismo, pero si hago algo completamente en un lenguaje mexicano o mexicanizado también pierdo la mitad de mí mismo. Lo que busco entonces es un compromiso entre esas dos formas, donde coexisten” (Apud CANCLINI, 2009, p. 8)

O que gostaria de enfatizar com esta citação, é justamente o ponto que considero fundamental nesta pesquisa. Ou seja, pensarmos em uma forma de *dialogar*, de encontrar pontos que coexistam com essa cultura, que não queiramos pensar e ou agir como os indígenas, mas, sim, encontrar pontos em comum, para o início da conversa. E que desta conversa surja à possibilidade de um *diálogo intercultural*. Em minha opinião, seria imaginar novas maneiras de atuarmos na sociedade, ou melhor, dizendo: nos desestrangeirizando. Isto seria construirmos conhecimentos que nos possibilitariam, nas diversas situações do cotidiano, dialogarmos com as diferenças e não excluí-las simplesmente. Nestes diálogos interculturais se criariam espaços de reflexão e ação/criação.

Para Geertz (2009) a cultura precisa ser vista como um contexto, algo por meio do qual os processos, os comportamentos sociais, podem ser descritos, por exemplo, pelos antropólogos, sociólogos, enfim, pelos estudiosos das relações culturais. Este pensador vai adiante em sua reflexão e sugere que é desta relação de conversação intercultural recíproca, e, num certo contexto, que o olhar para a forma como o outro nos olha, pode nos ajudar a entender quem somos e que lugar ocupamos nesta relação, pois,

Ver-nos como os outros nos vêem pode ser bastante esclarecedor. Acreditar que outros possuem a mesma natureza que possuímos é o mínimo que se espera de uma pessoa decente. A largueza de espírito, no entanto, sem a qual a objetividade é nada mais que autocongratulação, e a tolerância apenas hipocrisia, surge através de uma conquista muito mais difícil: a de

ver-nos, entre outros, como apenas mais um exemplo da forma que a vida humana adotou em um determinado lugar, um caso entre casos, um mundo entre mundos. Se a antropologia interpretativa tem alguma função geral no mundo, é a de constantemente nos re-ensinar esta verdade fugaz. (CLIFORD GEERTZ, 2009, p.30).

Ao mesmo tempo em que construímos uma cultura, ela também nos constrói, estamos inseridos neste processo que acontece todos os dias, todas as horas, em todos os nossos movimentos. A cultura, no meu entender, é tudo aquilo que não enxergamos, mas nos enxergamos nela. É mais ou menos como perguntarmos a um peixe o que é a água? Assim a cultura para mim é este emaranhado de experiências que nos atravessam, que nos tocam e nos transformam.

Sugiro, assim, que comecemos a parar e pensar em uma maneira de dialogar com os indígenas, ou seja, reconhecê-los como parte integrante/formadores desta cultura.

O exercício da educação intercultural abre espaço para esse diálogo e conhecimento do outro. A ela não interessa apenas conhecer o estranho, o diferente, mas, entender e discutir a relação existente entre estes. A educação intercultural, mais que conhecer a multiplicidade de culturas, considera o modo próprio de cada grupo social ver e interagir com a realidade (FLEURI, 2002). Da mesma forma, sugere a valorização do sujeito entendendo-o como produtor de sua cultura, pois, como bem nos coloca (FLEURI, 2002) a cultura não existe abstratamente, ela é construída pelas pessoas nas diferentes formas como vivem e estabelecem suas relações.

TERCEIRO DIÁLOGO

3 – TERCEIRO DIÁLOGO

3.1 Quem é índio? Quem não é?

“No Brasil, todo mundo é índio, exceto quem não é” (VIVEIROS DE CASTRO, 2008, p. 132).

Neste terceiro *Diálogo* farei uma conversa com as ideias do antropólogo Eduardo Viveiros de Castro sobre o “ser índio e o não ser índio” na sociedade brasileira. Penso que seja uma questão bastante importante nesta pesquisa, onde as questões antropológicas perpassam, praticamente, todo nosso processo de construção de conhecimento.

Ao perguntarem para Eduardo Viveiros de Castro em entrevista⁸, sobre quem é índio ou o que define o pertencimento a uma comunidade indígena, ele alertou que estas questões, *“possui uma dimensão meio delirante ou alucinatória, como de resto toda discussão onde o ontológico e o jurídico entram em processo público de acasalamento”*.

Para exemplificar esta dimensão de ser ou não ser índio (VIVEIROS DE CASTRO; 2006, p.132) faz referência a um projeto feito na década de 1970 o qual estava,

(...) associado ao processo de ocupação induzida (invasão definitiva seria talvez uma expressão mais correta) da Amazônia, consistia na criação de um instrumento jurídico para discriminar quem era índio de quem não era índio. O propósito era emancipar, isto é, retirar da responsabilidade tutelar do Estado os índios que se teriam tornado não-índios, os índios que não eram mais índios, isto é, aqueles indivíduos indígenas que “já” não apresentassem “mais” os estigmas de indianidade estimados necessários para o reconhecimento de seu regime especial de cidadania (o respeito a esse regime, bem entendido, era e é outra coisa).

Pode se perceber que a ideia do Estado era única e exclusivamente se “livrar” dos índios e não apoiá-los, e, tampouco, ajudá-los a se estabelecerem com dignidade e conservação de seus costumes e de suas culturas. Inconformado com o

⁸ Entrevista concedida a Fany Ricardo, Livia Chede Almendary, Renato Sztutman, Rogerio Duarte do Pateo, Uirá Felipe Garcia, em 26 de abril de 2006, no Instituto Socioambiental (ISA). Publicada originalmente em Povos indígenas do Brasil: 2001-2005, de Beto e Fany Ricardo (ISA, 2006)

projeto, pois, segundo Viveiros de Castro “*estávamos sendo acuados pela geopolítica modernizadora da ditadura — era o final dos anos 1970, que nos queria enfiar goela abaixo o seu famoso projeto de emancipação*”, assim se manifesta,

Foi em reação a esse projeto de desindianização jurídica que apareceram as Comissões Pró-Índio e as Anaís; foi também nesse contexto que se formaram ou consolidaram organizações como o CTI e o PIB, o “Projeto Povos Indígenas do Brasil” do CEDI (o PIB, como todos sabem, está na origem do ISA). Tudo isso surgiu desse movimento, que se constituiu precisamente em torno da questão de quem é índio — não para responder essa questão, mas para responder contra essa questão, pois ela não era uma questão, mas uma resposta, uma resposta que cabia “questionar”, ou seja, recusar, deslocar e subverter. “Quem vai responder a essa resposta?” pergunta o personagem de um filme de Herzog. Justamente: como responder à resposta que o Estado tomava como inquestionável em sua questão, a saber: que “índio” era um atributo determinável por inspeção e mencionável por ostensão, uma substância dotada de propriedades características, algo que se podia dizer o que é, e quem preenche os requisitos de tal quiddidade — como responder a esta resposta? A se crer nela, tratar-se-ia apenas de mandar chamar os peritos e pedir que eles indicassem quem era e quem não era índio. Mas os peritos se recusaram a responder a tal resposta. Pelo menos inicialmente.

O que se pode perceber, é que todo o fundamento deste projeto que estava sendo “introjeto goela baixo” não era para facilitar a vida dos indígenas, mas, sim, dificultar, pois, como é mostrado na citação acima, a questão era responder “quem não era índio”. Isso nos remete a pensar em uma classificação, ou uma inspeção por parte do Estado. Neste sentido Viveiros De Castro critica,

Note-se que, naquela época, a questão de saber quem era índio não se cristalizava em torno daquilo que se veio a chamar etnias emergentes, fenômeno bastante posterior: foram tais novas etnicidades, ao contrário, que surgiram da questão, respondendo a ela com uma resposta deslocada, isto é, inesperada. O problema da época, muito ao contrário de qualquer “emergência”, era a submergência das etnias, era o problema das etnias submergentes, daqueles coletivos que estavam seguindo, por força das circunstâncias (isto é um eufemismo), uma trajetória histórica de afastamento de suas referências indígenas, e de quem, com esse pretexto, o governo queria se livrar: “Esse pessoal não é mais índio, nós lavamos as mãos. Não temos nada a ver com isso. Liberem-se as terras deles para o mercado; deixe-se eles negociarem sua força de trabalho no mercado”.

Esta ideia que o Estado queria implantar, *sobre ser ou não ser índio*, era puramente interesse político, financeiro. O Estado não estava preocupado se perderia a riqueza da cultura dos povos indígenas com estas atitudes. Simplesmente queria se ver livre. Inevitavelmente, os povos indígenas, acabaram por sofrer muitas transformações em função deste e de muitos outros projetos, construídos sem a

consulta dos mesmos. Sobre estas determinações sobre *ser índio ou não ser índio* estabelecidas na época, pelo Estado, Viveiros De Castro assim se coloca,

Nosso objetivo político e teórico, como antropólogos, era estabelecer definitivamente — não o conseguimos; mas acho que um dia vamos chegar lá — que índio não é uma questão de cocar de pena, urucum e arco e flecha, algo de aparente e evidente nesse sentido estereotipificante, mas sim uma questão de “estado de espírito”. Um modo de ser e não um modo de aparecer. Na verdade, algo mais (ou menos) que um modo de ser: a indianidade designava para nós um certo modo de devir, algo essencialmente invisível mas nem por isso menos eficaz: um movimento infinitesimal incessante de diferenciação, não um estado massivo de “diferença” interiorizada e estabilizada, isto é, uma identidade. (...) (Um dia seria bom os antropólogos pararem de chamar identidade de diferença e vice-versa.) A nossa luta, portanto, era uma luta conceitual: nosso problema era fazer com que o “ainda” do juízo de senso comum “esse pessoal ainda é índio” (ou “não é mais índio”) não significasse um estado transitório ou uma etapa a ser vencida. A ideia, justamente, é a de que os índios “ainda” não tinham sido vencidos, nem *jamais* o seriam. Eles jamais acabar(i)am de ser índios, “ainda que”... Ou justamente porque. Em suma, a idéia era que “índio” não podia ser visto como uma etapa na marcha ascensional até o invejável estado de “branco” ou de “civilizado”.

Esta ideia de *ser índio* colocada por Viveiros de Castro tem a ver, com as ideias já trabalhadas aqui neste texto, que significam muito mais, sobre o modo de ser índio. O modo de ser vai além de simbolismos impregnados que acreditam que designam o que é, e o que não é alguma coisa.

Para Viveiros De Castro a questão de ser índio, não se define num cocar, penas, que é mais ou menos o que Canclini coloca sobre o sentimento de ser *estrangeiro*. Quando dizemos que um índio é aquele que vive somente com penas e cocares, estamos dizendo o que todo mundo diz ou, algum dia, disse sobre o índio. O índio não é somente esta figura exótica de pensa e cocares, ele mudou. Ele não é somente esta figura. A questão que quero trazer para esta discussão está, para além, destes rótulos. Quero escrever aqui sobre a filosofia dos povos indígenas. Tem coisas, que podemos perceber facilmente, por exemplo, ao falar das questões da filosofia indígena. Povos que mantiveram ao longa da história, ou seja, conseguiram viver em harmonia com a natureza, com as pessoas que os cercavam. Conseguiram manter um sistema filosófico que todos, de todas as áreas buscam. Falo aqui, da harmonia que mantem, justamente, os ritmos de vida fluentes. É mais ou menos o que Viveiros de Castro (2009) fala sobre o *perspectivismo*, ou seja, a maneira de ser indígena tem haver com o sentimento de ser, esse respeito, que está na busca, por exemplo, da *terra sem males*, ou seja, no caminhar, no ñandereko para os guaranis. “Viver é pensar: isso vale para todos os viventes, sejam eles

amebas, árvores, tigres ou filósofos. Não é isso, afinal, o que afirma o perspectivismo ameríndio, a saber, que todo vivente é um pensante?”

Para Viveiros de Castro [...]

Eu diria que minha interpretação do perspectivismo indígena é talvez mais nietzschiana do que leibniziana. Primeiro, porque o perspectivismo indígena não conhece um ponto de vista absoluto – o ponto de vista de Deus, em Leibniz – que unifique e harmonize os potencialmente infinitos pontos de vista existentes. Segundo, porque as diferentes perspectivas são diferentes interpretações, isto é, estão essencialmente ligadas aos interesses vitais de cada espécie, são as “mentiras” favoráveis à sobrevivência e afirmação vital de cada existente.

O autor ainda segue com ideias instigantes, por exemplo: Se Descartes nos ensinou, a nós modernos, a dizer “eu penso, logo existo” – a dizer, portanto, que a única vida ou existência que consigo pensar como indubitável é a minha própria -, o perspectivismo ameríndio começa pela afirmação duplamente inversa: “o outro existe, logo pensa”.

Seguindo mais adiante em sua entrevista, Viveiros De Castro sinaliza, o que para ele seria o ser índio ou indianidade,

A indianidade é tautegórica; ela cria sua própria referência. Índios são aqueles que “representam a si mesmos”, no sentido que Roy Wagner dá a esta expressão (cf. *The invention of culture*), sentido esse que não tem nada a ver com identidade; e nada a ver, tampouco, com representação, como está indicado na formulação mesma, deliberadamente paradoxal, da expressão. “Representar a si mesmo” é aquilo que faz uma Singularidade, e aquilo que uma Singularidade faz.

Barcelos (2013), ao dialogar com estas questões levantadas por Castro mostra que desde suas mais remotas distâncias e épocas, temos uma visão ainda muito dogmática e mesmo retrógrada sobre o que é uma cultura e como ela pode ir se constituindo ao longo do processo de viver dos povos. Comportamo-nos como se estivéssemos, sempre, em busca de um elo perdido, de uma essência primeira, enfim, de uma raiz única e/ou primeira para cada cultura. Como se fosse isto que iria dar legitimidade e autenticidade a dada manifestação como algo, genuinamente, merecedor do nome de cultura. Para Viveiros de Castro (2008, p.149), não podemos dizer que existem culturas inautênticas pelo simples fato de que não existem culturas autênticas. Nesta perspectiva de raciocínio o autor afirma que não existem índios autênticos, “Branços, afro-descendentes, ou quem quer que seja – pois autêntico não é uma coisa que os humanos sejam. Talvez seja uma coisa que só os

brancos podem ser (pior para eles). A autenticidade é uma invenção da metafísica ocidental, ou mais que isso, ela é o seu fundamento”.

Faz-se necessária, a partir destas colocações, uma profunda reflexão sobre a situação em que se encontram hoje os indígenas no Brasil, ou, sobre a ideia de índio que ainda perdura, por exemplo: nas escolas com as datas comemorativas? O que os professores (as) trabalham em salas de aula, no Dia do Índio? Normalmente, desenham indiozinhos com penas nas cabeças e cantam o Uia Uia.

Acredito que buscamos, demais, uma “identidade” para os indígenas, para os negros, para as mulheres, enfim, para os diferentes grupos. Vargas Llosa escreve sobre esta frequente obsessão que temos de definir padrões e identidades, vejamos,

Uma das obsessões recorrentes da cultura latino-americana tem sido a de definir sua identidade. Na minha opinião, trata-se de uma pretensão tão inútil quanto impossível pois a identidade é algo que as pessoas têm e falta às coletividades, uma vez que superam os condicionamentos tribais...Na verdade, qualquer empenho em fixar uma identidade única para a América Latina tem o inconveniente de praticar uma cirurgia discriminatória que exclui e abole milhões de latino-americanos, assim como muitas formas e manifestações de sua exuberante variedade cultural. A riqueza da América Latina consiste em ser tantas coisas ao mesmo tempo, o que faz dela um microcosmo no qual coabitam quase todas as raças e culturas do mundo. Cinco séculos após a chegada dos europeus às praias, cordilheiras e selva, os latino-americanos de origem espanhola, portuguesa, alemã, italiana, chinesa ou japonesa são tão oriundos do continente quanto os que têm antecessores nos antigos astecas, toltecas, maias, qíchuas, aimaras ou caribes. E as marcas deixadas pelos africanos no continente, no qual estão há cinco séculos, se vê por todos os lados: nos tipos humanos, na fala, na música, na comida e até em certas formas de praticar a religião. Não é exagero dizer que não há tradição, cultura, língua e raça que não tenha contribuído com alguma coisa para esse fosforescente turbilhão de misturas e alianças que acontece em todos os aspectos da vida na América Latina. Esse amálgama é sua riqueza. Ser um continente que carece de identidade porque tem todas elas. (MARIO JORGE VARGAS LLOSA, 2006).

Podemos perceber, assim, que a questão de ser índio ou não ser índio, ainda tem muito que ser discutida e analisada, tanto por nós professores (as), como por parte dos gestores de estados, enfim, por toda população brasileira.

3.2 De nativos e exóticos a agentes ativos da sociedade contemporânea: um ser ou devir a ser?

Um Índio

Um índio descerá de uma estrela colorida e brilhante
De uma estrela que virá numa velocidade estonteante
E pousará no coração do hemisfério sul, na América, num claro instante

Depois de exterminada a última nação indígena
E o espírito dos pássaros das fontes de água límpida
Mais avançado que a mais avançada das mais avançadas das tecnologias

Virá, impávido que nem Muhammed Ali, virá que eu vi
Apaixonadamente como Peri, virá que eu vi
Tranqüilo e infalível como Bruce Lee, virá que eu vi
O axé do afoxé, filhos de Ghandi, virá

Um índio preservado em pleno corpo físico
Em todo sólido, todo gás e todo líquido
Em átomos, palavras, alma, cor, em gesto e cheiro
Em sombra, em luz, em som magnífico

Num ponto equidistante entre o Atlântico e o Pacífico
Do objeto, sim, resplandecente descerá o índio
E as coisas que eu sei que ele dirá, fará, não sei dizer
Assim, de um modo explícito

E aquilo que nesse momento se revelará aos povos
Surpreenderá a todos, não por ser exótico
Mas pelo fato de poder ter sempre estado oculto
Quando terá sido o óbvio

Caetano Veloso

É comum ouvirmos pessoas das mais diversas áreas, criarem maneiras de classificar, de dar nomes, criar categorias e especificações para diferentes assuntos das mais diversas áreas do conhecimento. E isto não é só de agora. Essa necessidade de classificar objetos e dar nomes é muito antiga. Arriscaria-me, até, a dizer que isto é parte da nossa existência humana. Podemos perceber ao longo de nossa história as diversas formas ontológicas de classificação. Podemos observar, por exemplo, o esgotamento do romantismo e do nacionalismo como bases ideológicas de definir as concepções de identidade. Essas concepções cristalizadas em nossa sociedade segregam e até impedem a autonomia de quem é classificado.

Pois, como classificar, ou reduzir as pessoas a um espaço tão pequeno de vida? Por exemplo, as pessoas que são do meio rural? Parecem que não podem ter acesso a algumas coisas relacionadas à tecnologia, informação computadorizada. Indígenas, por exemplo, não podem falar português e nem comercializar seus produtos, senão, não são mais índios, e por aí seguem as inúmeras classificações que vemos todos os dias acontecerem em nossa sociedade. O que é mais triste, eu diria, é que quando classificamos uma pessoa em um determinado grupo, automaticamente, a excluimos de todo o resto da sociedade, ou seja, delimitamos um espaço onde ela possa circular e se desenvolver. Quem disse que um índio não pode usar roupas, ou falar português, ou vender seus produtos nas calçadas das cidades? Quem inventou essas restrições? Será que foram os 'caras da lei' ou, assumindo a responsabilidade de nossos atos, será que não é a nossa limitação de pensamento cristalizada no preconceito? E isto, vamos combinar, não tem dado muito certo, senão, não estaríamos onde estamos: mergulhados na desarmonia dos seres humanos com o resto do mundo vivo. E, também, não esqueceríamos que, também, somos parte deste mundo e que todas nossas atitudes no presente, poderão ter resultados no futuro. Isto não é nenhuma ameaça, apenas, um alerta, uma constatação.

Há que atentarmos para nossas ações cotidianas, onde acontece a vida. O futuro não sabemos, e, como dizia Toquinho, queremos pilotar o futuro, mas isto, é impossível. Então chega de nos enganarmos. A educação precisa acontecer neste presente, presente do qual fomos, somos e estamos sendo constituídos, neste tempo presente. E, lembrando Borges: *"O tempo é a substancia da qual sou feito"*. A educação, assim como nossas práticas cotidianas e nossas escolhas, estão sendo feitas a cada momento, temos como escolher se continuamos ou não a fazê-las do jeito que estamos fazendo.

Partindo destas colocações, gostaria de trazer para esta discussão pontos que considero importantes para se pensar uma educação em geral e em particular para uma educação escolar indígena, pautada no respeito pelas diferenças. Precisamos parar de pensar uma escola para os indígenas de cem ou de cinquenta anos atrás, ou seja, uma escola para aqueles indígenas que só viviam nas florestas, sem comunicação com os brancos, sem acesso a tecnologia, sem televisão, sem rádio, sem internet, somente com os sons da natureza, ou seja, a ideia de um índio exótico. Hoje, as coisas mudaram, os indígenas estão cada vez mais ocupando espaços urbanos, sejam nas universidades, nas calçadas, nos supermercados, nas

escolas, movimentando assim, os mais diversos setores da nossa economia e da cultura. Pensar em uma educação para os indígenas, pautada nas concepções e classificações que vemos diariamente sendo feitas, como por exemplo, o dia do índio nas escolas de educação infantil, a figura de um índio ainda e, somente exótico não tem nada de inovador, nada de instigante. Precisamos começar a mudar a história deste percurso, deste modelo de educação que não tem dado muito certo. Observamos, por exemplo, práticas muito antigas como avaliações, castigos, punições, entre outras. Essas e outras práticas precisam ser repensadas e eu diria até, deveriam ser banidas, onde já se viu castigar alguém? E ainda mais uma criança? Onde está nosso senso de respeito à humanidade? À vida?

Voltando ao início deste diálogo, sobre classificações e determinações, gostaria de trazer para dialogar nesta conversa, questões levantadas pelo autor Canclini, quando o mesmo, fala de nossa mania de classificar. Em seu livro *Consumidores e Cidadãos* (2006), coloca que “já não podemos considerar os membros de cada sociedade como elementos de uma única cultura homogênea, tendo por tanto, uma única identidade distinta e coerente”. Segundo ele, se seguirmos o modelo de classificação apontado por Arjun Appadurai, veríamos que, existem pelo menos cinco processos contemporâneos que desafiam essa caracterização teórica e nacionalista de identidades isoladas:

a) *ethnoscapes*, ou seja, movimentos populacionais de imigrantes, turistas, refugiados, exilados e trabalhadores sazonais; b) *technoscapes*, ou seja, os fluxos produzidos pelas tecnologias e corporações multinacionais; c) *finanscapes*, os intercâmbios de moeda em mercados internacionais; d) *mediascape*, repertórios de imagens e informação criados para serem distribuídos em todo o planeta pelas indústrias culturais e; e) *ideoscapes*, modelos ideológicos representativos daquilo que se poderia chamar de modernidade ocidental: as concepções de democracia, liberdade, bem estar e direitos humanos que transcendem as definições das identidades particulares.(CANCLINI, 2006, p. 196 a 197)

Com estes exemplos colocados por Canclini, gostaria de me tornar mais clara quando tento explicar sobre as questões de classificar, denotar e relativizar as questões relacionadas aos fundamentos que teimamos em ter em relação à identidade de alguém. Concordo com a ideia deste autor, quando coloca que “estes movimentos expressam, em parte, demandas pela identidade que foram sufocadas ou assumidas durante a constituição das nações modernas” (2006, p. 197). Isto seria assumirmos que grande parte da nossa história sempre fez isso, classificou e delimitou o que um podia fazer e ser. Porém, isto também, não deu certo e não

continuará dando. Esta é a questão. Precisamos mudar nossa maneira de pensar a educação, de fazer educação. Somos seres da linguagem, vivemos nela e, por isto, somos capazes de fazer reflexões e decidir se queremos ou não continuar preservando estes modos de fazer educação.

Por que poderia afirmar que estes modos de classificação não tem dado certo? Simples, basta pararmos e olharmos ao nosso redor: somos um país de composição sociocultural muito diversificada, um país que se misturou e nos misturou, nos mais diversos confins deste planeta. Seria a mesma coisa tentar dizer que um indígena vive, ainda hoje, somente nas florestas, sobrevivendo da caça e da pesca. Não digo que não hajam pequenas povos ainda isolados, vivendo deste modo, porém, há muito se tem observado o contato de muitas povos com os processos tecnológicos, altamente sofisticados. Por isto que, reduzir o modo de ser indígena, hoje, a processos arcaicos e atemporais, seria negar o seu envolvimento na sociedade contemporânea e, ainda, negar-lhes o direito de ser parte constituinte deste movimento de processos de internacionalização moderna.

Muitos mantêm uma ideia fechada em relação aos indígenas. Quando indígenas, por exemplo, lutam por demarcações de terras, quando falam da busca de uma terra sem males, quando falam dos princípios da vida, eles, os indígenas, não estão querendo voltar ao tempo da “pedra”, ou seja, a um tempo em que não se tinha energia elétrica, escrita, ao contrário, querem fazer parte desta ciranda em movimento. Aqui, vale lembrar o que escreve Canclini, para o qual,

As políticas que reconhecem um papel importante à negociação se sustentam no papel constitutivo das interações no desenvolvimento das culturas (...). Estudos antropológicos sobre as atuais estratégias de trabalho, comercialização e consumo dos indígenas-americanos que mostram que a defesa enérgica de seus patrimônios étnicos e de sua autonomia política nem sempre se opõe às interações interculturais e à integração crítica na modernidade. Os indígenas frequentemente buscam se utilizar das técnicas mais avançadas de produção e consumir bens industriais; reclamam, também, um maior acesso à educação e às comunicações de massa. Ainda que subsistam movimentos étnicos resistentes à ocidentalização, amplos setores vêm se apropriando de conhecimentos e de recursos tecnológicos e culturais modernos. CANCLINI, 2006, p. 198)

Com estas colocações fica explicitamente clara a noção de que a ideia da figura de um índio isolado nas florestas não cabe mais, pelo menos, quando nos desafiamos a pensar uma educação para além de nossos paradigmas. Precisamos

pensar em uma educação que reconheça a necessidade e urgência em rever nossos conceitos, principalmente sobre a atual cultura indígena.

Não raro, ouvimos pessoas comentarem, por exemplo, sobre a venda de produtos indígenas nas cidades, “agora, até índio tá vendendo, tá querendo ganhar dinheiro, não são mais como antigamente”. Essa fala é recorrente nos mais diversos grupos da sociedade, nas mais diversas instituições. Isto, em minha opinião, mostra a miopia cultural que estamos vivendo. É simples de entender. Partimos do pressuposto de que os indígenas não precisam se comunicar com a sociedade atual, ou seja, uma sociedade em transformação constante. Pergunto: por que um indígena não pode vender ou mostrar seus produtos que fabrica lá nas suas reservas, fruto do seu conhecimento? Como podemos querer exigir que os mesmo não vendam e nem comercializem? Como eles sobreviveriam se, todas as horas, vemos agricultores demarcando cada vez mais, espaços de terras, não sobrando assim, espaços para cultivos e preservação dos meios de sobrevivência destes indígenas? Com isto, não quero colocar os indígenas em posição de vítimas e nem nós ocidentais como colonizadores depravados, quero apenas que, em algum momento de nossas vidas e de nossas pesquisas possamos refletir e procurar tentar entender mais, antes de sair criticando, classificando os mais diferentes grupos sociais existentes em nossa sociedade, seja indígenas, negros, mulheres, enfim, todas as grupos que, de alguma maneira tiveram suas trajetórias de vida marcadas por conflitos e opressões.

Desta maneira, fica uma questão bem preocupante, em minha opinião, qual seja: que tipo de escolas estamos pensando e planejando para os povos indígenas?

Parece-me que, quando pensamos uma escola indígena, pensamos ocidentalmente e isto não tem como ser diferente, pois somos ocidentais. Porém, e sempre tem um porém, já dizia Plínio Marcos, o resultado não poderia ser outro: configura-se assim, uma escola com princípios e metodologias ocidentais, pautadas em nossas concepções de vida. Para apontar algumas diferenças de culturas, por exemplo, e assim estabelecer um mínimo de compreensão a cerca destas questões, basta pararmos e pensar em uma das mais antigas formas de aprender na cultura dos povos indígenas, ou seja, aprendiam na escuta do outro. Assim, muitos conhecimentos eram transmitidos, e não eram escritos, ficavam apenas na memória de quem os ouvia, inscritos em sua biologia. Nossa metodologia ocidental de aprender, de ensinar está, praticamente, pautada na competição, em uma repetição

de movimentos, uma cópia nada criativa. Preocupamo-nos com a formação de pessoas para serem mais que os outros, não sobrando tempo para ouvir o outro, não há esta escuta, a escuta sensível de quem aprende com o conhecimento deste outro.

Já foi registrado que o nosso país é um dos que mais discutem a sua identidade; fato comprovado pelas inúmeras produções intelectuais e artísticas que tematizam o país. E na tendência globalizante os estudos internacionais cunharam a máxima que o “local é global”. O substrato cultural brasileiro é formado por elementos diversos e conflitantes. Em vários momentos históricos houve mudanças e este polimorfismo que nos caracteriza possui os movimentos de negação e de “volta às origens”.

A negação quer filtrar os elementos crioulos e sublimar, transformar e cunhar uma sociedade ideal ou cultura estrangeira imposta, por outro lado, indianistas, o genial Oswald de Andrade com o seu “Tupi or not tupi” mostra que a riqueza vem justamente da diversidade. Por tanto, precisamos reconhecer o nosso passado de colônia, sim.

QUARTO DIÁLOGO

4 – QUARTO DIÁLOGO

4.1 Formação – responsabilidade pessoal.

Todos nós ensinamos, educamos, aprendemos. Todos nós somos educadores. Até mesmo os professores e as professoras... Educar é algo que habita o animal humano que somos. Educar-se é algo que pode acontecer a todo o momento de nossas vidas e em muitos lugares... Até mesmo nas escolas (BARCELOS, 2008).

Neste quarto **Diálogo** procuro investigar ideias/proposições presentes nas obras de Humberto Maturana que ampliem os horizontes de compreensão sobre a formação de professores (as) em geral e, em particular, para Educação Escolar Indígena.

Quando falo em formação de professores (as) não estou me referindo apenas ao âmbito acadêmico, formativo, ou às epistemologias universitárias, mas, sim, na trajetória de busca de *se fazer* educador (a) na e com as próprias experiências e, ainda, “a nossa formação como educadores e educadoras passa, necessariamente, pelo nosso cotidiano. Ela – a formação docente – está intimamente ligada aos nossos costumes, hábitos, conceitos, preconceitos” (BARCELOS, 2007, p. 30). Deste fazer-se educador é que vamos decidindo: de qual educação estamos falando e, ainda, que tipo de conhecimentos relevantes estamos construindo para nossa prática profissional. Neste mesmo sentido, é importante o que escreve Freire,

[...] é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. [...] Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (FREIRE, 1998 p. 43-44).

Ao longo de sua vida Freire nunca levou, ou buscou *fórmulas prontas para a contemporânea expressão do mundo*, sabendo, como ninguém, *olhar com olhos livres* as diferentes formas de expressão do mundo. Como ele mesmo dizia:

A fundamentação teórica da minha prática, por exemplo, se explica ao mesmo tempo nela, não como algo acabado, mas como um movimento dinâmico em que ambas, prática e teorias, se fazem e se refazem. Desta forma, muita coisa que hoje ainda me parece válida, não só na prática realizada e realizando-se, mas na interpretação teórica que fiz dela, poderá vir a ser superada amanhã, não só por mim, mas por outros. A condição fundamental para isso, quanto a mim, é que esteja, de um lado, constantemente aberto a críticas que me façam; de outro, que seja capaz de manter sempre viva a curiosidade, disposto sempre a retificar-me, em função dos próprios achados de minhas futuras práticas e da prática dos demais. Quanto aos outros, os que põem em prática a minha prática, se esforcem em recriá-la, repensando também meu pensamento. E ao fazê-lo, que tenham em mente que nenhuma prática educativa se dá no ar, mas num contexto concreto, histórico, social, cultural, econômico, político, não necessariamente idêntico a outro contexto. (FREIRE, 2002, p. 19-20).

Nesta mesma linha de pensamento, Maturana traz importante contribuição para uma necessária reflexão sobre nossos fazeres cotidianos.

A partir da sua descrição do sistema nervoso como sistema fechado e da noção da organização autônoma dos seres vivos, Humberto Maturana desenvolveu a *Biologia do Conhecer* e a *Biologia do Amor*. Como escrevi anteriormente, é considerado, mundialmente, como um pensador que rompe com as formas tradicionais de pensar a epistemologia e as relações entre os seres vivos em geral e, em particular, os humanos. Maturana nos traz uma nova concepção de linguagem e de emoção, em que transforma o substantivo em verbo: *linguagear* e *emocionar*⁹. Assim, a linguagem ocorre como um conjunto encadeado de ações coordenadas recursivamente e consensualmente. Para ele, o conhecimento é uma construção na linguagem. E esta linguagem é construída nas relações de afeto e carinho, que, por sua vez, são emocionadas.

Nas palavras de Maturana (1998, p.23), o educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com esse outro se transforma, espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o outro no espaço da convivência. Para esse autor, uma criança que cresce no respeito por si mesma, pode aprender qualquer coisa e adquirir qualquer habilidade, se o desejar. Ela se torna observadora de suas atitudes, tornando-se autônoma, livre e responsável por suas escolhas.

Esta mesma semelhança é percebida no ato de educação dos povos indígenas, Bergamaschi assim o descreve,

⁹ Neste caso, *linguagear* é um neologismo que faz referência ao ato de estar na linguagem, sem associar tal ato à fala, como ocorre quando empregamos a palavra 'falar'. *Emocionar* neste caso seria o fluir de uma emoção para outra, é um fluir de um domínio de ações para outro.

O aprender, acionado pela curiosidade, privilegia a observação, o que configura um traço sobressalente e que busca no fazer, muito mais do que no dizer, possibilidades concretas para a aprendizagem. A pessoa é, desde pequena, uma observadora da natureza, da qual se sente parte, tendo-a como fonte inspiradora de vida e de educação, mas é também uma observadora do comportamento de outras pessoas. (Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 197-213, maio/ago. 2007 203)¹⁰

Este conviver com o outro, implicando em uma transformação espontânea, existe na medida em que ocorre a aceitação do outro como legítimo em sua diferença, ou seja, a abertura para alteridade e a abdicação de ações coercitivas de dominação e de competição.

Esta disposição para ações de aceitação ao estranho é um tipo específico de emocionar, denominada por Maturana como “amor” (1998, p.22). Tal emocionar seria o tipo de disposição para a ação que funda a própria linhagem biológica de nós seres humanos, no sentido de nos permitir o desenvolvimento das coordenações de ações de coordenações de ações recursivas consensuais que nos caracterizam como animais linguajantes e, com isso, capazes de cooperação e de crescimento em redes de aprendizagem. Para ele, a biologia do amar é o fundamento biológico do mover-se de um ser vivo, no prazer de estar onde está na confiança de que é acolhido, seja pelas circunstâncias, seja por outros seres vivos. Ainda sobre o amor, Maturana, Pöksen (2004) fala do sentido que este – o amor - tomou ao longo da história da humanidade;

Foi Jesus quem nos falou de amar o próximo. E o cristianismo, que participou em guerras e destruição, entende isto há dois mil anos como um mandato. Também se poderia dizer que se alguém não confia em seu próximo, necessita ter permanentemente a mão um fuzil e o dedo no gatilho. Mas podemos cada um, nos perguntar: É isto o que quero? Se alguém quer isto, então não pode amar seu próximo nem confiar em nenhuma circunstância, porque o outro também o enfrentará com desconfiança e medo, dando uma justificação às suas armas. Dizendo ao contrário, quem atua demonstrando respeito pelos demais, será respeitado por estes. Aquele que confia em uma criança, neste a criança confiará. Isto não significa que eu subscreva que: não faças ao outro o que não queres que te façam; seria simples oportunismo, não seria amor. Somente digo que geramos o mundo que vivemos. Se há algo que desejamos que seja, façamo-lo. (MATURANA; PÖKSEN, 2004, p. 109)

¹⁰ Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Maria Aparecida Bergamaschi. Acesso em 13/06/2012. Após ler meu trabalho, a autora, assim se posicionou: “Sobre a educação indígena: lá na p. 77, trecho meu sobre a educação guarani. Quero dizer que há preceitos, intenções, um “sistema educacional”, “uma pedagogia” poderíamos dizer. Não é espontâneo! Trecho transcrito direto do parecer, 27 de março de 2013.

É neste sentido que educar não é transferir conhecimentos e conteúdos, tampouco apenas formalizá-los. Educar é, sim, propor-se a uma relação pessoal cooperativa, de abertura ao novo, incentivando o aprendiz a partir de um emocional específico de aceitação que leve à aceitação mútua. Neste caso, estabelecer relações perpassadas pelo amor dentro do processo do conversar.

Para Maturana, a conversa na ação educativa é elemento central na relação que produz o conhecimento. Para ele: *“A palavra conversa vem da união de duas raízes latinas, ‘cum’, que significa ‘com’, e ‘versare’, que significa ‘dar voltas’, de maneira que conversar, em sua origem, significa ‘dar voltas com’ outro”* (MATURANA, 1998a, p. 80). A conversa constitui-se, assim, em um espaço relacional por excelência na ação educativa. Assim, o educar deixa de ser entendido como um ato da fala enquanto apresentação de quem domina certas informações pronunciadas como verdades e passa a constituir-se em comunicação de sistemas viventes nas ações comuns e cooperativas.

A Biologia do Amor e a Biologia do Conhecimento foram tomadas como princípios para proposições explicativas sobre os fazeres humanos, a partir da noção de Biologia como processo de acoplamento cultural. *“Como viveremos é como educaremos, e assim, conservaremos no viver o mundo que vivemos como educandos. E educaremos outros com nosso viver com eles, o mundo que vivermos no conviver.”* (MATURANA, 1999, p.30). A educação, neste sentido, é parte essencial da humanização de homens e mulheres e não uma desintegração de valores; uma simetria inversa. A educação entendida desta maneira ajuda o ser humano a cumprir a sua vocação ontológica e para isso é necessário que cada um seja ator/autor de sua história, Arroyo neste sentido contribui, quando confirma que,

Os professores devem ser capazes de trabalhar em ambientes escolares que possam tornar-se centros de conhecimento coletivo e de solidariedade. Devem estar preparados para compreender a importância de um discurso democrático e as contradições da diversidade cultural. (ARROYO, 2000, p.48).

Percebe-se que um dos principais pontos presentes na área educacional está ligado à formação de professores e estes nem sempre correspondem às expectativas sociais. ARROYO (2000) destaca que a manutenção de muitas práticas pedagógicas utilizadas, por antigos mestres, deixaram suas marcas e muitas delas perduram até hoje e, ainda, acrescenta:

Educar educadores desse dever-ser é mais do que dominar técnicas, métodos e teorias, é manter-se numa escuta sempre renovada porque essa leitura nunca está acabada.[...] Um saber pedagógico para ser vivido mais do que transmitido. Aprendido num diálogo atento, em primeiro lugar, com os diversos aprendizados, com o próprio percurso de nossa formação, e com os percursos daqueles com os quais temos o privilégio de conviver mais de perto [...] (ARROYO, 2004, p. 46)

É neste sentido que Maturana nos dá uma pista de como podemos começar a mudar nossas práticas educativas e também nosso processo de formação. Ele define a vida como um processo permanente de conhecimento, identificando o viver com o conhecer, como escrevi anteriormente, coloca os seres vivos como co-construtores do mundo, seres em constante processo de aprendizagem, condição essencial para a conservação da vida. Maturana (1995, p.70) sintetiza esta proposição com um aforisma *“Todo fazer é conhecer e todo conhecer é fazer”* *“Toda reflexão, inclusive a que se faz sobre os fundamentos do conhecer humano, ocorre necessariamente na linguagem, que é a nossa maneira particular de ser humanos e estar no fazer humano”* (Maturana, p. 32).

Assim, construímos o mundo na interação com o outro. Influenciamos e modificamos na mesma medida em que somos também modificados e influenciados. É neste coexistir que percebemos e passamos a conhecer nossa realidade. Neste sentido, Paulo Freire traz uma importante contribuição. Ele descreve o processo da transformação do indivíduo através da educação dentro de um ambiente de relações de respeito. Transformar no sentido de que o educando se torne o “verdadeiro sujeito da construção” de seu conhecimento:

Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. (FREIRE, 2008, p.26).

A educação só será significativa para as crianças/alunos quando estas estiverem em um ambiente de respeito, onde se valorize o diálogo e, principalmente, a singularidade de cada um na medida em que “O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos. É a capacidade de intervindo no mundo, conhecer o mundo.” (FREIRE, 2008, p.28).

Desta maneira, pensar a formação de professores (as) é pensar nos caminhos que vamos escolhendo trilhar ao longo da nossa vida. É começar a

entender que a formação docente vai se estabelecendo no cotidiano, nas relações, e que a mesma exige um conhecimento amplo da responsabilidade de ser educador. Um conhecimento da vida, do mundo e, ainda, do seu próprio processo de aprendizagem que exige, constantemente, uma reflexão *na, da e sobre* a prática, como defendia Paulo Freire (1980, 1987, 1996, 1998). E ainda, “*é uma falta de responsabilidade esperarmos que alguém faça as coisas por nós*” John Lennon, pois,

um homem feliz é aquele que, ao despertar, se reencontra com prazer, se reconhece como aquele que gosta de ser. Saber o que se é e o que se deseja ser: quanto sabor há nisso” (PAUL VALÉRY)

É justamente desta alegria, deste sabor de querer ser professor (a) que a educação precisa, é deste acreditar que é possível mudar as coisas que não gostamos que, surgirá a maneira de repensá-las de diferentes formas. BARCELOS (2008) sugere que a educação “forma ou precisaria formar pessoas” com conhecimento e a partir de uma cultura de acolhimento, de cuidado e de reconhecimento do outro. E mais: ajudando a formar pessoas capazes de se relacionar de maneira afetiva e dialógica, descobrindo as multidimensões do viver humano entrelaçadas ao viver de outros seres humanos, que juntos vão aprendendo a *ser mais*. Ser mais pelo exemplo, pelas experiências vivenciadas com nós professores, pois,

Não é o que eu digo o que diz que eu sou democrata, que não sou racista ou machista, mas o que faço. É preciso que o que eu diga não seja contraditado pelo que faço. É o que eu faço que diz de minha lealdade ou não ao que digo. Na luta entre o dizer e o fazer em que nos devemos engajar para diminuir a distância entre eles, tanto é possível refazer o dizer para adequá-lo ao fazer quanto mudar o fazer para ajustá-lo ao dizer. Por isso a coerência termina por forçar uma nova opção. [...] Ou mudo o discurso progressista por um discurso coerente com minha prática reacionária ou mudo minha prática por uma democrática, adequando-a ao discurso progressista. Há finalmente uma terceira opção: a opção pelo cinismo assumido, que consiste em encarnar lucrativamente a incoerência. (FREIRE, 1998^a, p.91)

Assim, como sugere Freire, não há como negar que nossas ações refletem, também, nossas emoções. A maneira como conduzimos nossas vidas, nos levará a ser também quem somos. Assim, se formos coerentes com o que dizemos que fazemos e de fato fazemos, não haverá incoerência alguma, apenas o resultado do que dizemos que fazemos.

4.2 Educação Escolar Indígena – por uma pedagogia do cuidado e da escuta

Tekove heta, ko ara mbovy

“Rehe mbo’ehao, ñemoi pe ñande koty pundie nahániri
 Jerure jasuru. Ore, ramo
 Mbo’ehara tetãygua, ore reko moambue ko mbo’ehao,
 Ore reko hepyme’eha
 ha há’e reko porãngue. Haguã kóva, ore reko ñemoarandu
 rehe tekos, haguã
 kuaa pundie henonde’a pyahu akatúa”.
 (Mbo’ehara. Teresinha Pereira, Potiguara/CE)

Éramos muitos, hoje somos poucos

"A escola veio, se instalou no nosso meio e
 não pediu licença. Nós, como
 professores indígenas, temos que mudar essa
 escola, temos que garantir
 que ela tenha qualidade. Para isso, temos que
 estudar a legislação, para
 conhecer e conquistar novos direitos".
 (Profa. Teresinha Pereira, Potiguara/CE)

Continuarei este *quarto diálogo* sobre a Educação Escolar Indígena no Brasil, lembrando que quando aqui chegaram os navegadores portugueses, nos idos de 1500, este território, que hoje é chamado Brasil, era habitado por cerca de mil povos/etnias diferentes. Eram os nativos desta terra e que foram chamados de “índios” pelos navegadores portugueses. Viviam livres, alegres e “soltamente” como gostava de dizer o antropólogo, e estudioso dos povos nativos brasileiros, Darcy Ribeiro (1922-1997).

Hoje, transcorridos cerca de 500 anos, restam não mais de 305 destas etnias habitando estas terras *brasilis*. Mesmo assim, algo é ainda mais paradoxal: o fato de a grande maioria dos brasileiros não saber que no Brasil ainda existem 305 etnias, além, é claro, da civilização branca ocidental. Não sabem, também, que ainda são faladas cerca de 274 línguas diferentes por estas etnias¹¹. Este desconhecimento não é algo apenas presente entre a grande massa da população. Não, infelizmente,

¹¹ Essas e outras informações podem ser vistas na publicação “Censo 2010: Características Gerais dos Indígenas – Resultados do Universo”, que pode ser acessada no link: www.censo2010.ibge.gov.br/. Acesso em: 18/06/2012.

mesmo nos meios acadêmicos e intelectuais poucos são os que sabem da existência deste ainda significativo contingente de brasileiros (as) nativos da terra de *pindorama*.

Nesta altura do texto, ou melhor dizendo: dando uma pausa para a conversa, gostaria de propor algumas reflexões a cerca da construção deste diálogo intercultural, de onde, possamos começar a ver, este outro modo de ser, neste caso: o ser indígena- com olhos de quem respeita. E também que, comecemos a mudar nossas fronteiras de pensamento, as quais nos limitam e reforçam o sentimento de dominação, o qual tem se construído ao longo de nossa história.

Para que aconteça este dialogo intercultural, com os povos indígenas, penso que seja necessário romper com a mentalidade colonial, ou seja, precisamos de um paradigma de relacionamento que reconheça e respeite a alteridade indígena e promova seu protagonismo. Nas palavras de Eduardo Viveiros de Castro (2000, p. 54), “o encontro entre índios e brancos só se pode fazer nos termos de uma necessária aliança entre parceiros igualmente diferentes, de modo a podermos, juntos, deslocar o desequilíbrio perpétuo do mundo um pouco mais para frente, adiando assim o seu fim”.

Se olharmos para nosso passado recente – últimos 500 anos - veremos que cerca de 800 povos desapareceram. Foram, de diferentes formas, dizimados. Com eles desapareceram suas línguas, seus rituais, seus hábitos alimentares, enfim, quando some uma língua, some com ela uma cultura.

Não esqueçamos que esses povos não tinham escrita. Sua comunicação era, basicamente, através da oralidade. Portanto, quando desaparece um povo com estas características é aniquilada uma civilização inteira. Desaparece sua arte, sua filosofia. Sim, sua filosofia, pois, estas civilizações possuíam um sistema filosófico de vida extremamente complexo e rico em contribuições para as demais formas de pensar a vida no planeta. Tanto isto é verdadeiro que são inúmeros os casos em que pesquisadores de vários países – e mesmo do Brasil – recorrem aos saberes dos povos nativos para estudarem, copiarem e transformarem em conhecimento científico e, logo em seguida em mercadoria, aquilo que é um patrimônio de saberes milenares destes povos.

Este processo histórico, marcado por conflitos, resistências, derrotas e vitórias, fez com que se fizessem necessárias um conjunto de leis, normas, e regras jurídicas que visam orientar as relações entre os povos indígenas e as comunidades

envolventes. O sistema educacional brasileiro, como parte integrante da sociedade, não ficou fora deste processo histórico-político-cultural.

Uma olhada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) pode nos mostrar um conjunto de orientações que, mesmo com suas fragilidades, se postas em prática, poderiam proporcionar um avanço significativo nas políticas públicas no que diz respeito à Educação Escolar dos Povos Indígenas. Senão vejamos o que diz a Constituição Federal já no Capítulo VII em seu Artigo 231:

São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA, 1988)

Diz mais a Constituição do Brasil sobre os direitos legais da história dos povos indígenas e sobre as responsabilidades da União com sua educação:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela - O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e européia. (Art. 26, § 4º - Seção I – Cap II – LDB – CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DO BRASIL, 1988).

Como se pode constatar é reconhecido e legitimado que os povos indígenas tenham reconhecidos seus direitos básicos de acesso a educação e, com o respeito e acolhimento de suas tradições, crenças e formas de viabilizar sua existência. Para tanto, o Estado Brasileiro deverá promover, resguardar e responsabilizar-se por:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias. **Art. 79** - A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa. **§ 1º**- Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas. **§ 2º**- Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos: - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena; - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; - elaborar e publicar sistematicamente material

didático específico e diferenciado. (**Lei Nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996**)

Se prestarmos atenção à legislação, poderemos verificar um processo lento, mas que de alguma forma tem mostrado resultados, onde o direito à uma educação diferenciada, garantido na Constituição de 1988, vem sendo regulamentado por meio da legislação subsequente. Além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e da Resolução 3/99 do Conselho Nacional de Educação, a educação indígena está contemplada no Plano Nacional de Educação, aprovado em 2001, e no projeto de lei de revisão do Estatuto do Índio.

Assim, o Plano Nacional de Educação, conhecido pela sigla PNE, trata-se de um longo e detalhado documento em que se apresentam considerações gerais sobre a educação escolar indígena, quer através da fundamentação histórica, jurídica, antropológica e pedagógica que sustenta a proposta de uma escola indígena que seja intercultural, bilíngue e diferenciada.

Este PNE é elaborado através de sugestões de trabalho, por áreas do conhecimento e que permitam a construção de um currículo específico e próximo da realidade vivida por cada comunidade indígena, na perspectiva da integração de seus etno-conhecimentos com conhecimentos universais selecionados.

A legislação que trata da educação escolar indígena tem apresentado formulações que dão abertura para a construção de uma escola indígena que, inserida no sistema educacional nacional, mantenha atributos particulares como: o uso da língua indígena; a sistematização de conhecimentos e saberes tradicionais; o uso de materiais adequados preparados pelos próprios professores índios; um calendário que se adapte ao ritmo de vida e das atividades cotidianas e rituais; a elaboração de currículos diferenciados; a participação efetiva da comunidade na definição dos objetivos e rumos da escola.

A legislação, também, tem colocado os indígenas e suas comunidades como os principais protagonistas da escola indígena, resguardando a elas o direito de terem seus próprios membros indicados para a função de se tornarem professores a partir de programas específicos de formação e titulação¹².

¹² Estas ideias, aqui reelaboradas, são parte de uma notícia de Luis Donizete Benzi Grupioni em pib.socioambiental.org/pt/c/politicas.escolar-indigena/introducao. Acesso em: 29/11/2011. Após a leitura do meu trabalho, Bergamaschi, em seu parecer, assim se manifesta: “- O trabalho de Sandra se soma as muitas pesquisas sobre educação indígena e escola indígena. Há uma legislação e muita autoria indígena (para dialogar com o que discute nas p. 84-86). Hoje almejam

Estas rápidas referências históricas, bem como sobre a legislação atual, no que tange os direitos e a Educação Escolar Indígena¹³, teve a intenção de explicitar, mesmo que sucintamente, o cenário em que nos encontramos hoje, no Brasil, em relação à atenção educacional legal dedicada a estes povos.

Ainda hoje, pode-se observar que há uma grande discussão sobre a Educação Escolar Indígena e a Educação para o Índio, ou, mais conhecida como: Educação Indígena. No entanto, tentar fazer tais distinções nos remeteria aos primórdios destas conceitualizações. Estas foram estabelecidas por Bartomeu Meliá, em 1979 e ampliadas pela escrito Aracy Lopes Silva. Segundo KAHN (1994) “A distinção é feita para realçar as posturas implícitas em cada modalidade. A primeira estaria desvinculada de uma prática desestabilizadora do *ethos* tribal, enquanto que a segunda, estaria, inevitavelmente orientada por “uma postura básica: ou a crença de que o índio vai/deve desaparecer na sociedade nacional, ou a crença de que ele vai/deve sobreviver” (Silva, p.16)

Para Maria Kahn, estas discussões sobre Educação Escolar Indígena e Educação para o Índio, segue por um beco de duas saídas: a primeira a ser conquistada e segunda a ser evitada. A autora sugere que, não devemos arriscar nenhuma dessas saídas. Pois,

Se formos fazer um balanço dos trabalhos levados a cabo até hoje com a Educação Indígena, caímos da constatação que todos eles, alternativos, oficiais e religiosos, não conseguiram escapar de um modelo formal, escolar. Tanto é que hoje se tornou mais adequado referir-se ao assunto utilizando a expressão Educação Escolar Indígena. O fato é que não existe Educação Indígena que caiba num modelo de escola. O que se vem fazendo é sim, uma Educação para o índio (...) Ao longo da história do Brasil, as ações educativas que vem sendo desenvolvidas em contexto indígena- reacionárias ou progressistas, religiosas ou leigas, assimilacionistas ou libertadoras – estão atreladas ao modelo escolar formal, ocidental, hierarquizado e individualista (KAHN, 1994, p.137)

Neste sentido, penso que as ideias de Humberto Maturana possibilitarão uma reflexão sobre possíveis contribuições de suas proposições para pensar-se uma Educação Escolar Indígena que se pautem pela aceitação do outro, do cuidado e do respeito às suas diferenças culturais.

e iniciam a implementação dos territórios etnoeducacionais e um sistema próprio de educação escolar. Há outros entendimentos em relação à escola indígena além dos que constam aí nessa página”. Março de 2013.

¹³ Uma explicação detalhada, com cópia de cada lei ou artigo específico que versa sobre Educação Escolar Indígena, encontra-se na publicação do Governo Federal: Educação escolar indígena – Parâmetros em ação. Ministério da Educação: Brasília, 2002.

Este horizonte de reflexão se ancora, também, nos referenciais epistemológicos da educação intercultural e dialógica (FLEURI, 1998; 2007). Algo na perspectiva definida por Bhabha (2003) como as relações que acontecem no espaço vivido, e que o autor denomina de o *entre-lugar* da cultura. Tal processo exige relações educacionais e pedagógicas que privilegiem não a oposição entre culturas, mas, sim, sua inter-relação num processo semelhante ao proposto pelo pensador William Thompson ao defender que nos tornamos humanos pela partilha e pela cooperação entre os diferentes e não pela competição e pela guerra (THOMPSON, 1990).

Esta valorização das diferenças é fundamental para que se estabeleçam relações de diálogo intercultural, pois, como defende o antropólogo inglês Gregory Bateson (1904-1980) para que se crie uma diferença “*São necessárias pelo menos duas coisas*” (1986, p.76). Com isto, me reporto também, ao que sugere o pesquisador contemporâneo das culturas híbridas, o argentino Néstor G. Canclini, quando afirma que falar de estudos que envolvem a cultura e a educação, numa perspectiva intercultural, é falar a partir das intersecções, buscando as regiões onde as narrativas se assemelham, se opõem e se cruzam (CANCLINI, 2006; 2003). Esta opção pela perspectiva intercultural tem como orientação o que sugere Canclini, para quem, “adotar uma perspectiva intercultural proporciona vantagens epistemológicas e de equilíbrio descritivo, leva a conceber as políticas das diferenças não apenas como uma necessidade de resistir” (CANCLINI, 2004, p.21). Segundo este autor, as práticas e os estudos interculturais foram fundamentais no sentido de dar aporte epistemológico para tornar visíveis os muitos grupos discriminados no continente latino-americano.

Dentre estes grupos discriminados, historicamente, a que se refere Canclini, não podemos deixar de ressaltar os povos indígenas que são, neste diálogo/texto, o principal foco da reflexão.

Neste sentido, como se pode observar, tenho pretendido concentrar minha atenção e reflexão em práticas educacionais que respeitem essa cultura e de formação de educadores indígenas, articuladas aos movimentos socioculturais, com a intenção de encontrar dispositivos constitutivos de dialogicidade intercultural (FREIRE, 2002). Dialogicidade, esta, que se dá, fundamentalmente, no encontro intercultural das pessoas em suas diferenças e peculiaridades étnico-culturais. Desta relação de reciprocidade e de reconhecimento das diferenças é que poderá

surgir o embrião de resistência e de desconstrução de subalternidades (FIGUEIREDO, 2009), particularmente no âmbito das relações étnicas, que envolvem as culturas e os povos indígenas na sociedade brasileira contemporânea. Para GAUTHIER,

É tempo de entrar no nosso trabalho coletivo de desconstrução das categorias excludentes de “Negro”, de “Índio” e de “Branco”. Essas categorias não tem nenhuma relevância científica (existem várias culturas indígenas, várias culturas “negras”, várias culturas “brancas”, e existe uma historicidade dessas culturas, como também interações entre as culturas: a cultura é um processo permanente de criação, de ressignificação, de interação, de relação de poder e de saber... entre grupos e, dentro de um grupo dado, entre subgrupos, tais como mulheres e homens, jovens e idosos etc.) (2001, p.58)

Ao observar alguns exemplos de como ocorre a educação nas aldeias indígenas, veremos que é muito diferente da nossa ocidental, assim,

O que significa quando as crianças dizem “o professor corrige a mãe não”? A criança aprende fazendo e olhando; isto traduz a pedagogia indígena na qual tudo se aprende fazendo com o outro (BROSTOLIN e CRUZ, 2011, p.176)

Em um diário de campo, Bergamaschi, retrata uma das inúmeras atividades escolares que acompanhou nas aldeias do Cantagalo e da Lomba do Pinheiro¹⁴ e assim, mostra a escola que está sendo construída pelos Guaranis, desde sua cosmologia, desde suas concepções de mundo, vejamos,

As crianças chegam aos poucos. Meninas sentam de um lado da sala, meninos de outro. Algumas, menores, sentam-se em volta da mesa do professor. As mesas e cadeiras estão todas voltadas para o quadro verde, onde estão escritos dois textos na língua Guaraní [...]. Aos poucos chegam mais crianças que, suavemente, integram-se ao trabalho. Um adulto entra na sala, acompanhando seus filhos, arruma duas cadeiras, acomoda-os e sai, sem causar interrupção [...]. A sala está repleta: 22 crianças sentadas. Duas, bem pequenas, acompanham de pé o desenho dos irmãos maiores. Nesse momento, na sala de aula, as idades variam de 3 a 13 anos [...]. Há uma vivacidade em cada um, nos olhos, no corpo que não se anula entre as classes. Se sentem vontade de sair, saem sem pedir autorização, logo retornam. Os passos são imperceptíveis. Lembro-me das palavras de Jakupé: “Guaraní toca a terra, acaricia o solo”. É assim que caminham, com suavidade, tocando e acariciando o solo, ou mesmo o assoalho de madeira do galpão onde funciona a escola. Entre eles há uma proximidade amorosa: Não falam alto, não brigam, não há necessidade de o professor chamar a atenção. Estão concentrados em seus desenhos que, segundo o professor, referem-se ao que fizeram hoje, ao que sonharam, ao que está em sua imaginação. A maioria deles desenha elementos da natureza: árvores, rios, peixes, nuvens – em todos os desenhos aparece um sol, o Kuarai, e alguns estão acompanhados de palavras, em Guaraní [...]. A vida do interior da

14 Município de Viamão e Porto Alegre.

sala de aula é muito próxima à vida de fora: as pessoas passam, conversam com o professor através da janela, um cachorro fica sentado ao lado da classe de um menino. Algumas crianças saem, retornam. O professor não pressiona, não “aperta”, diriam eles [...]. A aula termina quando termina o envolvimento com a atividade. (BERGAMASCHI Diário de Campo, 14 jul. 2004) Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Maria Aparecida Bergamaschi.

Assim podemos perceber que o tempo de aprender para as crianças indígenas é muito diferente daquele presente em nossos sistemas de educação. É uma educação que acontece no presente, onde o interesse das crianças é respeitado, assim,

A criança não é um “vir a ser”, que depende do outro adulto para torna-la sujeito. Mas, um sujeito do presente, que impulsiona seu grupo a traduzir as questões histórico-culturais entre passado e futuro. Ver a criança sob este ponto de vista é um marco decisivo para um novo fazer da ciência, possibilitando o diálogo intergeracional nas aldeias pesquisadas (LOPES; VASCONCELLOS, 2005, p. 25).

Encontrei nas palavras de Bergamaschi, uma proposição de como é possível a construção desta escola diferenciada, não digo fácil de se fazer, nem impossível,

É muito difícil fazer uma escola diferenciada”, frase que unifica as vozes dos professores indígenas nos encontros promovidos pela Secretaria de Estado da Educação e com a qual concordo, pois é reconhecida a força homogeneizadora de uma instituição constituída no seio da cosmologia ocidental moderna. Porém, práticas como a relatada mostram a força silenciosa que perpassa a escola, se fazendo na aldeia, anunciando possibilidades para um outro fazer escolar, desde outra forma de estar no mundo. (BERGAMASCHI Diário de Campo, 14 jul. 2004) Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Maria Aparecida Bergamaschi.

Assim, como a autora, também, acredito que esta escola diferenciada, onde se respeitem as diferenças e as singularidades de cada um, é possível. Ao pensar a escola como uma possibilidade desse outro *fazer escolar*, estamos dando a oportunidade de mudar e repensar nossas atitudes. Quiçá repensá-las pelos desejos em comum, pela prática do encantamento da educação. Mudar nossas epistemologias.

4.3 Biologia do Amor e a Biologia do Conhecimento – uma referência epistemológica para Educação Escolar Indígena.

A perfeição formal de uma panela, de uma peneira, de uma casa ou de um colar. Um corpo pintado com urucum para uma tarde de festa é uma obra de arte feita com o zelo com que um pintor pinta uma tela. Uma perfeição perfeitamente inútil, se poderia dizer. Mas a beleza é precisamente isso, é uma perfeição perfeitamente inútil que esquenta o coração e dá alegria. (RIBEIRO, 2008:66/67).

A pesquisadora das questões relacionadas à educação escolar indígena¹⁵ no Brasil, Maria Aparecida Bergamaschi (2011), ao analisar a importância da participação das instituições de ensino universitárias na produção de conhecimento, para aprimorar as práticas de educação escolar indígena, salienta a importância das universidades no atual momento. A autora vê na participação das universidades,

Um importante projeto de futuro, que timidamente inicia o movimento para instituir, desde esse lado não indígena da sociedade brasileira, um diálogo intercultural com os povos indígenas... Digo desde cá, pois os povos indígenas mostram concretamente sua disposição para isso” (BERGAMASCHI, 2011, p. 21).

Concordo com a autora e saliento, ainda, que os desafios a serem enfrentados são enormes e de uma urgência “urgentíssima”. Nesta perspectiva, há que se fazer um esforço interdisciplinar e, também, de diálogo com diferentes autores e pensadores. Entendo que a educação escolar indígena, como uma modalidade de ensino¹⁶, se constitui em um tema de interfaces e, como tal, há que tratá-la de forma complexa e interdisciplinar.

Uma das formas de viabilizarmos esta proposição é buscando interlocuções com autores e áreas de conhecimento que nos possibilitem diálogos e conversações que aconteçam nestes espaços de interface. Ou, como sugere Bhabha (2003), para

¹⁵ Vale ressaltar que existe uma distinção entre a Educação Escolar Indígena e Educação Indígena. A primeira se refere a uma educação que é planejada dentro de uma determinada perspectiva curricular, com calendário escolar nacional, carga horária estabelecida, estatutos escolares, acontece em escolas e é regida por estatutos, regimentos e coordenações. A segunda tem que ver com a cultura de cada povo indígena e se dá durante toda a vida da criança no acompanhamento de seus pais. Cada povo tem em seu contexto cultural uma forma particular de ensinar a seus filhos aquilo que sua cultura considera importante dentro de um ciclo que se inicia ao nascer e só se encerra com a morte.

¹⁶ A educação Escolar Indígena é uma modalidade de ensino, de responsabilidade do Estado, que deve atender alunos da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio) tanto no ensino regular, como na modalidade de Educação de Jovens Adultos.

as relações no campo da interculturalidade, a Educação Escolar Indígena pode ser vista como um *entre-lugar* de acontecimento de diálogos educativos, favorecendo, assim, o acontecimento de aprendizagens que valorizem as relações de interculturalidade e de desconstrução das relações de dominação e de imposição de subalternidades.

Acredito que um destes espaços de acontecimento de relações interculturais podem ser os espaços educativos escolares e não escolares.

Para Humberto Maturana a existência humana acontece no processo relacional do conversar. Estou me referindo à proposição do autor de que nosso ser biológico, como humanos, se constrói na imersão do ato de conversar. Conversar é, como escrevi anteriormente, o entrelaçamento entre o racional e o emocional num processo de linguagem comum, num determinado espaço de convivência e num tempo presente: o aqui e o agora.

Uma das condições necessárias para que esta conversa se estabeleça é, para Maturana, a necessidade do *cuidado e da escuta*¹⁷ do outro. No entanto, para que esta escuta aconteça há que levar-se em consideração, permanentemente, o entrelaçamento das emoções e das atitudes no *fluir do viver* cotidiano em um espaço de convivência no acolhimento, no cuidado e, principalmente, na aceitação e reconhecimento do outro em suas diferentes formas de manifestação cultural.

As proposições do cuidado e da escuta do outro, que orientam minhas reflexões, neste texto, são tributárias de dois pressupostos epistemológicos e científicos fundantes na obra de Humberto Maturana, quais sejam: a Biologia do Amor e a Biologia do Conhecimento. Humberto Maturana apresenta estas denominações para especificar um espaço de reflexão. O espaço de reflexão entendido como um domínio do nosso viver que se estabelece nas relações que participamos no conversar. No conversar como o entrelaçamento do emocional e do linguajar. Esse espaço aparece conforme se definem na linguagem explicações e distinções sobre a experiência de definir o próprio espaço que se quer definir. Mais recentemente Maturana; Dávila, (2005) estabelecem esses domínios como uma dinâmica relacional para a qual propõe a denominação de Matriz biológica e cultural da existência humana.

¹⁷ A palavra *escuta* aqui utilizada é intencional. Com ela queremos ressaltar a importância de, mais que ouvirmos o que o outro tem para dizer, ou está dizendo, há que parar para lhe dar atenção. Ou seja: dar à palavra *escuta* seu sentido de origem: *auscultare*: dar atenção ao que vem de dentro. Dar espaço para a voz do interior. Ouvir **o** e **com** o coração e não apenas com a razão.

Estas duas proposições estão ancoradas na ideia de que a construção do conhecimento, bem como o processo de aprendizagem humana, pode dar-se via diferentes metodologias e/ou práticas didáticas, metodológicas, organizativas e pedagógicas. Outro ponto importante, nas proposições de Maturana, que quero ressaltar, e que entendo que deve ser levado em consideração, é que não existe uma separação entre aquilo que as epistemologias tradicionais chamam de dimensão biológica e dimensão cultural da pessoa e, conseqüentemente, nos seus processos de viver. E dentre estes processos está a produção de conhecimento. Conhecimento, este, que só pode ocorrer em sociedade, pois, não é sensato pensar-se que possa existir qualquer tipo de sociedade humana desprovida de conhecimento.

Neste sentido, é muito pertinente o alerta feito pelo antropólogo e militante das causas dos povos amazônicos Carlos Walter Porto-Gonçalves, para quem a expressão - corriqueiramente usada - *sociedade do conhecimento*, é no mínimo, infeliz, posto que uma sociedade sem conhecimento seja, mesmo,

Uma impossibilidade lógica, biológica e histórica. Afirmar que o conhecimento tem um papel mais importante nos dias que correm do que em outro período qualquer, é (1) ignorar que o conhecimento está inscrito na vida, e (2) é levar longe demais a distinção trabalho manual e trabalho intelectual, na medida em que o que observamos hoje é que um modo de produção de conhecimento que está se impondo a todos sob controle de alguns (os grandes laboratórios de pesquisa das grandes corporações transnacionais com o apoio do Estado dos países do centro hegemônico do padrão de poder mundial)... todavia a diversidade de culturas da humanidade é a melhor expressão da diversidade de conhecimento (PORTO-GONÇALVES, 2006, p. 117).

Nesta mesma linha de entendimento, sobre a relação de subalternidade imposta aos povos americanos pelos colonizadores, o escritor Silviano Santiago, vai mais longe e se refere à responsabilidade da historiografia oficial e elitista nacional que, com sua visão de intelectual preguiçoso e colonizado, não foi – e em muitos casos ainda - é incapaz de perceber, e menos ainda de reconhecer, este passado cultural como algo a ser estudado e levado em consideração, para o entendimento e possível elaboração de uma proposta alternativa de sociedade.

Uma postura intelectual deste tipo acaba por renegar a importante, e necessária, contribuição das nações indígenas latino-americanas em geral, e brasileira em particular, não só para o entendimento da história mais distante, como, também, para compreender e dialogar de forma intercultural com aquilo que se

denomina de modernidade no ocidente. Para Silviano Santiago, este reducionismo de pensamento acaba por nos levar a,

Valorizar uma razão etnocêntrica, intolerante, incapaz de manter diálogo com o seu outro (culturas ameríndias e africanas), pois sempre coloca em situação hierarquicamente desfavorável e como responsável pelas piores “contaminações” que a “pureza” ocidental pode sofrer. A historiografia oficial não é capaz de perceber a contribuição cultural das sociedades indígenas no diálogo com a Modernidade ocidental. Este reducionismo acaba por valorizar uma razão etnocêntrica, intolerante, incapaz de manter diálogo com o seu outro (culturas ameríndias e africanas), pois sempre coloca em situação hierarquicamente desfavorável e como responsável pelas piores “contaminações” que a “pureza” ocidental pode sofrer (SANTIAGO, 2002, p.138)

Para se ter uma ideia para onde nos levou esta miopia cultural, esta falta de diálogo com os diferentes povos ameríndios, é só fazer um tour pela história do nosso país. O Povo Guarani, por exemplo, é um dos maiores povos indígenas do Brasil, situado na América Latina. Atualmente somam cerca de trinta mil pessoas, distribuídos nos Estados do Mato-Grosso-do Sul, Espírito Santo, Rio de Janeiro, S. Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, comportados nas Regiões Oeste, Leste e Sul do Brasil. Os países vizinhos ao Brasil, como Argentina, Uruguai, Paraguai e Bolívia possuem também, essa tão espiritualizada etnia indígena. Nos séculos XVII e XVIII somavam para mais de dois milhões de indígenas, só no Brasil.

Os indígenas Guarani de todos esses países possuem cultura milenar, baseada em sua ancestralidade histórica, política e organizativa: "ñanderekó, nanderekó, arandu" é sua visão de mundo, sua cosmologia, seu jeito de ser. Dotados de extrema espiritualidade, usufruem dela como sua autêntica religião que séculos e séculos, o sistema político por um lado, e jesuítico por outro, tentou deflagrar, apesar das boas intenções. Povo "combativo e guerreiro", nas suas convicções culturais, detêm conhecimentos ancestrais da mais elevada categoria, baseados na língua indígena, também chamada Guarani, preservada até os dias de hoje, após sofrer milhares de pressões, políticas, econômicas e ético-culturais.

O Guarani tem como essência de vida, isto é, sua marca étnica, a grande prática do "caminhar" que significa em língua guarani "guata". O caminhar significa também evoluir e fortalecer-se espiritualmente. Essa prática do caminhar faz parte do movimento migratório dos guaranis desde o tempo da colonização. Esse caminhar constante é justificado pelo yvy opa, a busca da terra sem males, que aqui

pode-se definir sucintamente, como uma terra que os permita viver com dignidade, sem interferências paternalistas, enfim, um paraíso mítico de sua ascendência.

Ao encontro desta trajetória dos povos indígenas guaranis, de sua quase extinção, trago o pensador Bartomeu Meliá, um grande estudioso da cultura guarani no Paraguai, para tentar, dizer de uma maneira bem simples, o por que, e como se deu este processo,

Por ocasião das primeiras expedições ao Rio da Prata, com a posterior fundação de Assunción até o momento em que é implantado o sistema de “encomienda”, no Paraguai, no ano de 1556, o espanhol que entra em contacto com os Guarani – e com outros indígenas da região – é alguém que está de passagem. Nesse primeiro momento o Guarani será visto e conceituado sob dois aspectos fundamentais: política e socialmente, como eventual aliado; economicamente, como possível fornecedor de alimentos. (cf. MELIÁ, 1987, p. 20).

Aqui gostaria de deixar uma primeira reflexão para pensar-se uma pedagogia e uma educação junto às comunidades indígenas, que comece por respeitar seus saberes e as práticas de viabilização de sua existência como seres *no e com o mundo*:

- Quando pensamos a educação junto aos povos indígenas há que se despir de algumas “verdades” e chavões que se tornaram “naturais” em nossa cultura ocidental moderna. Um deles é o fato de que vivemos na “sociedade do conhecimento”. Ora, ao assim nos manifestar, estamos sugerindo que outras sociedades não são produtoras de conhecimento. Esta formulação está muito próxima da ideia pré-conceituosa e arrogante de que os povos não pertencentes à civilização ocidental eram povos bárbaros, sem cultura. Esta foi uma das tantas formulações, feitas pelos europeus, que se mostraram desastrosas para a vida dos povos nativos latino-americanos em geral e brasileiros em particular.

Para Maturana, a educação acontece sempre que alguma transformação ocorre em cada pessoa durante sua vida. Isto significa dizer que a educação acontece em distintos espaços e tempos do viver: na família, na escola, nos locais de trabalho, nos locais de lazer, nos espaços religiosos e/ou de busca de espiritualidade, etc., como havia dito anteriormente.

Nestes espaços, ao buscarmos explicar o educar-se, o fazemos no momento mesmo em que buscamos descrevê-los como espaços particulares de educar ou

como espaços onde simplesmente o ato de educar acontece como algo inerente ao nosso modo de ser e de estar no mundo que vivemos. Para os pesquisadores em educação é evidente que a aprendizagem tem sido considerada como fenômeno essencial, embora saibamos que não existe entre eles um consenso sobre a natureza do fenômeno da aprendizagem como algo que nos acontece como seres que vivemos nas dimensões da “fisiologia e da conduta” (MATURANA, 2001, p. 63).

Aqui, vale ressaltar a importância que Freire dava a esta necessária capacidade de amar o mundo, da aceitação mútua,

Que coisa estranha, brincar de matar índio, de matar gente. Fico a pensar aqui, mergulhado no abismo de uma profunda perplexidade, espantado diante da perversidade intolerável desses moços se desgenticando, no ambiente em que decresceram em lugar de crescer “... Não creio na amorosidade entre os homens e as mulheres, entre os seres humanos, se não nos tornarmos capazes de amar o mundo. A ecologia ganha uma importância fundamental neste fim de século. Ela tem de estar presente em qualquer prática educativa de caráter radical, crítico ou libertador... Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda... Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor (FREIRE, Pedagogia da Indignação, 2000, p. 65-67).

Penso que para mudarmos nossas formas de se fazer educação seja necessário também, mudarmos nosso modo de pensar, ou seja, na epistemologia. Penso que Humberto Maturana apresenta uma possibilidade de mudança epistemológica. Pode-se situar a proposta como “um giro ontológico-epistemológico” (MATURANA; DÁVILA, 2005) como o modo possível de realizar essa “revisão conceitual básica” e, ao menos tentar um começo de reflexão sobre o significado de uma “reforma do pensamento” e a extensão de um movimento desse teor sobre a formação humana e sua repercussão no mundo da educação, sem, nunca esquecer de nossa experiência cotidiana.

Aqui ressalto uma semelhança bastante importante entre o que propõe Maturana, como ato de educar, e a educação indígena tradicional em seu contexto sociocultural. Como sugere Cátia Weber (2009, p. 102)

Os educadores do índio têm rosto e voz, têm materiais e instrumentos, têm uma série de recursos bem definidos para educar a quem vai ser um indivíduo de uma comunidade com sua personalidade própria e não um elemento de uma multidão.

Neste sentido, vale ressaltar que a educação junto às comunidades indígenas precisa considerar que estes não abandonam suas crenças e costumes, simplesmente pelo fato de estarem relacionando-se com outras culturas, como, por exemplo, a cultura envolvente do branco.

A forma de pensar a educação, proposta por Maturana, está em acordo com uma das características muito marcantes da cultura indígena, qual seja: a inseparabilidade entre os diferentes momentos do viver. Tal forma de organizar o fluir do viver faz com que tenhamos, nas sociedades indígenas, uma completa integração entre a técnica, a arte, a religião, enfim, a vida acontece de forma indissociável entre a beleza e a utilidade das coisas. Por exemplo, o ato de conhecer, dentro da concepção do povo Guarani, passa pelo percurso do autoconhecimento, na verdade não se separam. Como citado anteriormente, “o corpo é um mediador na apresentação deste conhecimento” (BERGAMASCHI, 2009, p.72)

Ao estudar as origens da formação da nação brasileira, o antropólogo Darcy Ribeiro vai buscar nas artes e nas técnicas dos povos nativos exemplos de como era rica, diversificada, sofisticada e integrada a vida dos povos da floresta. Os casos trazidos por este autor são inúmeros em sua extensa obra. Só para citar um exemplo na arte e outro nas técnicas produzidas, utilizadas e legadas pelos povos tupi-guaranis, o autor cita a criatividade dos indígenas, presente em tudo o que eles produziam. Seja num artefato para a guerra, num equipamento para a caça ou a pesca, seja num objeto para o uso doméstico, a preocupação com a beleza se faz presente o tempo todo. O autor se refere a esta qualidade artística dos nativos da seguinte maneira,

Na vida indígena o que se vê nas coisas mais simples é esta alegria de viver, esta vontade de beleza expressa de mil modos, por gente comum, que tem um contentamento que entre nós só é dado ao artista criador ou ao apreciador mais sofisticado das nossas altas artes inacessíveis ao homem comum. Lá, a criatividade está generalizada (RIBEIRO, 2008, p. 66).

Darcy Ribeiro foi um dedicado estudioso e pesquisador da cultura e da vida cotidiana dos povos nativos brasileiros. O autor sintetiza suas pesquisas fazendo uma análise da indissociação entre trabalho e lazer, entre arte e técnica. Assim se refere ao que acontece na relação cotidiana dos povos nativos com o que denominamos, em nossa cultura ocidental contemporânea, de arte e de beleza,

É impensável deixar de ver a perfeição formal de uma panela, de uma peneira, de uma casa ou de um colar. Um corpo pintado com urucum para uma tarde de festa é uma obra de arte feita com o zelo com que um pintor pinta uma tela. Uma perfeição perfeitamente inútil, se poderia dizer. Mas a beleza é precisamente isso, é uma perfeição perfeitamente inútil que *esquenta o coração e dá alegria*. (RIBEIRO, 2004, p.67).

Reforçando esta ideia, percebe-se, assim, que os indígenas compreendem o sentido da cadeia da vida, do fluir do viver, dessas coordenações consensuais de que tanto fala Maturana: “Um sistema de conversação é, portanto, um sistema não linear que não se rege por uma linearidade causa-efeito, mas o efeito rebate sobre a causa criando um sistema fechado que se auto-alimenta” (1999, p.18). Para os indígenas a questão fundamental, assim como para Maturana, é de como as coisas chegaram a ser o que são e, não a sua essência.

Mas não é apenas nas artes que as civilizações indígenas se destacaram e deixaram grandes legados. Na técnica, também, foram muito criativos e sofisticados. É o caso das técnicas de domesticação de plantas selvagens que desenvolveram e com as quais acrescentavam uma dieta rica e farta à sua subsistência. Não é demais frisar que entre os povos nativos, antes da chegada dos colonizadores europeus, não existiam nem obesidade e muito menos desnutrição. É da responsabilidade dos nativos a introdução nos hábitos alimentares brasileiros a mandioca, o amendoim, o abacaxi, a batata chamada de “batata inglesa”, o milho, a batata doce, o inhame e muitas outras espécies que até os dias de hoje fazem parte de nosso cardápio rotineiro. Darcy Ribeiro ressalta, com muita propriedade, que, mesmo hoje, com toda nossa sofisticada tecnologia, inclusive de engenharia genética, ainda não domesticamos nenhuma outra planta além daquelas que os nativos deixaram para nós como alternativa de alimento. Assim o autor finaliza sua defesa da sofisticação da forma de vida dos povos nativos: “Contando com estas fontes de provimento, através do trabalho coletivo, os índios viviam uma vida farta em que ninguém era pobre demais para não ter casa e comida, nem rico demais para que lhe sobrasse o que faltava a outro” (RIBEIRO, 2008, p.60).

Para dar uma pausa neste *quarto diálogo* deixo uma segunda sugestão para pensar-se uma pedagogia e uma educação junto às comunidades indígenas:

- Diferentemente de nossa escola tradicional onde tudo é separado em disciplinas e os momentos são demarcados segundo uma lógica própria da cultura ocidental, na educação junto aos povos indígenas há que se

rever com radicalidade esta perspectiva educacional. Uma perspectiva, diga-se de passagem, que nem mesmo em nossas escolas de educação regular tem dado resultados que nos satisfaçam. Uma comprovação desta inadequação é o fato de termos ainda que convivemos com índices inaceitáveis de analfabetismo, de abandono da escola, de repetência, de baixos índices de aprendizagem, etc.

4.4 Educação Escolar Indígena – do cuidado de si ao cuidado do outro

*Imagine que não exista nenhum
Paraíso. É fácil se você tentar.
Nenhum inferno abaixo de nós,
Acima de nós, apenas o céu!
Imagine todas as pessoas vivendo
Para hoje. Imagine que não
Existam países, não é difícil
De fazer, nada para matar ou
Morrer e, nenhuma religião também.
Imagine todas as pessoas vivendo a
Vida em PAZ¹⁸*

Algumas expressões, de tanto serem usadas, acabaram se transformando em um bordão que dificulta o pensar-se uma escola que possa contemplar as necessidades culturais dos povos indígenas. Para Bergamaschi, (2009) uma destas expressões é que, “é muito difícil fazer uma escola diferenciada”, quando se pensa na educação escolar indígena.

Sem dúvida que pensar uma escola que possa acolher os saberes e os fazeres dos povos indígenas e, ao mesmo tempo, consiga contemplar aquilo que um currículo e uma organização escolar tradicional, do mundo ocidental, determinam como mínimo a ser considerado para os diferentes níveis de escolarização é um grande desafio pedagógico e epistemológico.

Em meu entendimento, uma das maneiras de dialogarmos sobre este desafio e avançarmos é, justamente, buscando interlocuções com ideias e proposições

¹⁸ Trecho traduzido da música *IMAGINE*, *Imagine* é o segundo *álbum de estúdio* lançado pelo ex-beatle *John Lennon*. Gravado e lançado em 1971.

epistemológicas que enfatizem o diálogo intercultural, o cuidado com o outro e a escuta sensível daquilo que perpassa os processos relacionais nas comunidades de aprendizagem. Ao refletir sobre este desafio, Bergamaschi (2009:182) assim se manifesta e nos dá uma pista possível a ser seguida,

É no fazer diário, marcado pela cosmologia indígena, que se faz uma escola diferenciada, nos pequenos, porém potentes indícios que apontem um outro modo de fazer escolar. Nessa perspectiva, os sentidos da escola vão se constituindo em atos ao apropriarem-se de um aparelho educativo que não nasceu no interior de suas antigas tradições, mas que, ao trazê-lo para dentro da aldeia, conferem-lhe significados próprios.

Ao propor o cuidado e a escuta como princípios epistemológicos para pensar-se uma educação escolar junto às comunidades indígenas, estou, concretamente, buscando criar um espaço de convivência escolar que possa abrigar não só as diferenças entre a cultura indígena e a cultura ocidental como, também, gostaria de incentivar uma relação de reciprocidade intercultural de aprendizagens comuns e, com isto, uma proposta de educação social.

Não podemos esquecer que uma questão fundamental para o acolhimento daqueles (as) que chegam à escola é que recebam uma atenção que respeite o fluir de seu viver original. Isto não significa a pura e simples acomodação às diferenças, mas, sim, tem haver com a criação de um espaço onde possam ser mediados os conflitos inter-étnico-culturais tendo como ponto de partida a resolução pacífica dos mesmos. Uma educação, muito presente, com aquilo que Freire denominava de uma *relação de exercício cotidiano de tolerância*.

Considero importante ressaltar a quem se refere Freire, em meu entendimento, quando clama por mais tolerância. Para ele, tolerância não é esta condescendência, essa certa “bondade”, esta necessidade de a todos (as) contentar que muitos se apressam em demonstrar que têm em relação ao diferente, que, na verdade, não é visto como um diferente, mas, sim, como alguém inferior culturalmente, ou em casos piores, denota um servilismo oportunista. Resumindo: esta postura nada mais é que uma forma de manter, ainda hoje, uma condição de subalternidade (FIGUEIREDO, 2009; FLEURI, 2003) frente aos opressores. Na linguagem coloquial, significa ser “servil aos de cima e dominador com os de baixo” (BARCELOS, 2012, p.98). Sobre este processo de relação subalterna o antropólogo Eduardo Viveiros de Castro vai direto ao ponto quando questiona a maneira como nossas elites acadêmicas se mostram, com tanta frequência, submissas, vítimas do explorador “de fora” e ao

mesmo tempo se comportam como verdadeiros feitores ou senhores de escravos quando se relacionam, por exemplo, com seus empregados domésticos. Vamos ao que diz Viveiros de Castro sobre essa estranha postura:

Há uma situação muito confortável da elite brasileira que é poder brincar de dominado quando olha para fora, dizendo “vejam como eles mandam na gente, nós somos uns pobres coitados, estamos aqui dominados, explorados cultural e economicamente”, e brincar de dominantes quando olhamos para dentro e mandamos a cozinheira fazer nossa comida. Você é um explorado pela cultura francesa e pode dar um grito de guerra contra a alienação cultural; mas é sempre um patrão que reclama da alienação cultural” (VIVEIROS DE CASTRO, 2008, p. 174/175).

Para freire, tolerância não é um mero favor a ser prestado, mas, sim, uma atitude ética e de amorosidade com o diferente de mim. Para ele,

Nesta compreensão alienada e alienante da tolerância, como favor do tolerante ao tolerado, se acha escondida no tolerante a desconfiança, quando não a certeza, de sua superioridade de classe, de raça, de gênero, de saber em face do tolerado. Este, por sua vez – espera o tolerante -, deve humildemente revelar sua gratidão à bondade do tolerante (FREIRE, 2004, p. 23).

Paulo freire é enfático ao nos alertar para o fato de que na tolerância não há aquele que tolera e o outro que é tolerado. Ao tomar a tolerância como uma virtude, Freire não vê nela lugar para os discursos rápidos e ideologizantes que colocam uma hierarquia entre os superiores – que toleram – e os inferiores – os tolerados. Contudo, a tolerância proposta por Freire, não é algo dado, algo “naturalmente” criado, ao contrário, é algo que precisamos desejar e querer praticar. É, portanto, uma criação cultural e radicalmente humana, “É a virtude a ser criada e cultivada por nós enquanto a intolerância é distorção viciosa. Ninguém é virtuosamente intolerante assim como ninguém é viciosamente tolerante” (FREIRE, 2004, p.24).

Com isto estou sugerindo uma escola que venha ao encontro do sentido que educandos e educandas possam atribuir a ela. Sentidos, estes, que não serão, certamente, em muitos casos, os mesmos que os gestores e professores (as) estão habituados a conferir a ela – a escola.

Nesta perspectiva, de pensar e organizar um espaço escolar de caráter intercultural e inclusivo sugiro levar-se em conta o que propõe Maturana, ao falar de um dos papéis fundamentais da escola,

A tarefa da educação escolar é permitir e facilitar o crescimento das crianças como seres humanos que respeitem a si próprios e os outros com

consciência social e ecológica, de modo que possam atuar com responsabilidade e liberdade na comunidade a que pertencem. (MATURANA, 2000, p.13)

Aqui reforço, novamente, a ideia de conhecimento para Maturana (1998, p.21) “o conhecimento é uma construção na linguagem”. E esta linguagem é construída nas relações de afeto e carinho que, por sua vez, são emocionadas, como já havia mencionado anteriormente. Nas palavras de Maturana (1998, p.23), o educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente de maneira que seu modo de viver se faz, progressivamente, mais congruente com o outro no espaço da convivência. É em função disto que, para esse autor (MATURANA, 2002, p.12) “uma criança que cresce no respeito por si mesma, pode aprender qualquer coisa e adquirir qualquer habilidade, se o desejar”. Temos um exemplo disto quando Maturana coloca que os seres humanos são constituídos através da linguagem, que o ser humano tem necessidade contínua de se auto-criar, e isso faz com que linguagem e cognição, através de ações efetivas, estejam sempre se constituindo socialmente em redes de conversações que configuram nosso mundo.

Para os indígenas, também, os processos de aprendizagem se dão à medida que cada criança ou adulto se desenvolve por si só dentro de um conjunto de relações com os outros, sendo autônomos, mas pensando num bem maior. Suas práticas educativas oportunizam a consciência de se ver como membro de um todo, integrantes e criadores. Este conviver com o outro, implicando em uma transformação espontânea, existe na medida em que ocorre a aceitação do outro como legítimo em sua diferença, ou seja, na abertura para alteridade e na abdicação de ações coercitivas e de dominação.

E assim, percebemos que, tanto para os indígenas quanto para Maturana, o educar deixa de ser entendido como um ato da fala, enquanto apresentação de quem domina certas informações pronunciadas como verdades, e passa a constituir-se em comunicação de sistemas viventes nas ações comuns. “Como vivemos é como educaremos, e conservaremos no viver o mundo que vivemos como educandos. E educaremos outros com nosso viver com eles, o mundo que vivermos no conviver.” (MATURANA, 1999, p.30).

Nesta perspectiva, Maturana define a vida como um processo permanente de conhecimento, identificando o viver com o conhecer. Sua teoria da cognição,

conhecida como *Biologia da Cognição*¹⁹ ou como a *Teoria de Santiago*, coloca os seres vivos como co-constructores do mundo, seres em constante processo de aprendizagem, condição essencial para a conservação da vida. Assim, construímos o mundo na interação com o outro, o influenciemos e modificamos na mesma medida em que somos, também, modificados e influenciados.

Maturana (1995, p.15) faz uma inquietante pergunta a todos e todas àquelas pessoas que ainda acreditam que a educação, através de seus processos de instituição da pessoa tem alguma contribuição a dar. O autor nos deixa a seguinte e desafiadora questão,

Não nascemos nem amando nem odiando ninguém em particular. Como então aprendemos isso? Como o ser humano é capaz de odiar com tanta virulência, a ponto de destruir os outros, mesmo à custa de sua própria destruição na tentativa? Ele começa a aprender isso já na sua própria família?

Com esta pergunta me parece que fica evidente que a intenção de Maturana é mostrar que nossas atitudes refletem aquilo que estamos vivendo na relação com o outro e que, estas, por sua vez, são definidas pela emoção que orienta tais atitudes. Como havia escrito anteriormente neste texto: Outro aspecto importante a destacar na educação indígena são os espaços ritualísticos de educação, onde as crianças são educadas num mundo espiritual e sagrado, dentro de uma relação de confiança e respeito pelos demais. Segundo Toro apud Moraes (2008 p.68), os sentimentos produzidos a partir da vitalidade são de alegria e entusiasmo e, esses, por sua vez, geram como evolução humana a experiência de autonomia e êxtase, desencadeando sentimentos de ternura, de amizade e amor.

A aprendizagem nas comunidades indígenas guarani, se dá através da troca de experiências, na construção de um saber coletivo, intermediada pelo Karaí/professor (MENEZES, 2008), onde sua confirmação se dá através dessa transmissão do conhecimento coletivo, sendo que para isso ele necessita de aprendizes que garantirão o diálogo de seus conhecimentos e sua transformação como pessoa. Assim, o papel do Karaí, enquanto educador é o de mobilizar esta aprendizagem que se dá num processo contínuo, numa perspectiva de que se

¹⁹ A teoria da cognição (do conhecimento) de Santiago originou-se do estudo das redes neurais e, desde o início, esteve ligada com a concepção de autopoiese de Maturana (Teoria da Organização da vida- Entender o Processo de cognição como processo de vida).A cognição conforme Maturana, é a atividade envolvida na autogeração e na autoperpetuação de redes autopoieticas. Em outras palavras, a cognição é o próprio processo da vida.

aprende na convivência com o outro. A valorização do conhecimento parte do autoconhecimento, ou seja, da capacidade de vivenciar o que se fala e de que a fala seja a expressão do que se sente, pois, como escreve Menezes, (2008, p.71), o saber do povo Guarani *“Torna-se conhecimento, ou o conhecer transforma-se em sabedoria quando este aprende a arte de compartilhar as experiências, os sentimentos. A reflexão é o ato de expressar e de escutar as emoções por meio dos sentidos”*.

Portanto, educar é fazer da palavra movimento, fazer verbo, enquanto ações cheias de sentido, enquanto vivência, conhecimentos que se aprende ao longo de toda a vida. Assim, se exprime e define o papel importante do Karaí: *“corpo vivido”* (Bergamaschi e Menezes, 2009) que busca continuamente o aprendizado de constituir-se singular na vivência coletiva do compartilhar.

Por isso, a linguagem humana se torna indispensável, uma vez que não existe um ser humano que para crescer, viver e se humanizar não necessite do outro, das interações para a constituição do mundo que se humaniza na medida em que os seres humanos constroem relações em busca de um mundo repleto de amorosidade. Como diria Freire, é isto o que o impulsiona a buscar *ser mais* e fazer com que, através da *corporificação das palavras pelo exemplo* dos educadores, os educandos também busquem, onde tenham o direito de *dizerem a sua palavra*, sendo sujeitos do seu pensar e agir. Dessa maneira reflito com FREIRE (2000, p. 76), quando diz:

A consciência do mundo que implica a consciência de mim no mundo, com ele e com os outros, que implica também a nossa capacidade de perceber o mundo, de compreendê-lo, não se reduz a uma experiência racionalista. É como uma totalidade – razão, sentimentos, emoções, desejos -, que meu corpo consciente do mundo e de mim capta o mundo a que se intenciona.

E assim, o educar deixa de ser entendido como um ato da fala enquanto apresentação de quem domina certas informações pronunciadas como verdades e passa a constituir-se em comunicação de sistemas viventes nas ações comuns.

Desta maneira, construímos o mundo na interação com o outro, influenciemos e modificamos na mesma medida em que somos, também, modificados e influenciados, e é neste coexistir que percebemos e passamos a conhecer nossa realidade.

Paulo Freire descrevia o processo da transformação do indivíduo através da educação dentro de um ambiente de relações de respeito. Transformar no sentido de que o educando se torne o “verdadeiro sujeito da construção” de seu conhecimento:

Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. (FREIRE, 2008, p. 26)

Como costumava lembrar Freire, é preciso coragem para assumir este querer bem aos educandos e à própria prática educativa: "a minha abertura ao querer bem significa a minha disponibilidade à alegria de viver. [...] Quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também. [...] Ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria". Entretanto, não é a arrogância intelectual que irá demonstrar a nossa rigorosidade científica. Assim, espero que cada um na simplicidade do seu cotidiano possa compartilhar sua coragem e ousar de ser "gente mais gente".

Desta forma, acredito que uma educação só será significativa para as crianças quando estas estiverem em um ambiente de respeito, onde se valorize o diálogo e, principalmente, a singularidade de cada um na medida em que, “o professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo.” (FREIRE, 2008, p.28,).

Percebo, com isso, que existe uma metodologia de ensino guarani que se coaduna com as reflexões feitas por Arroyo, segundo Ana Luisa (2008, p.61) com relação às necessidades de nossa pedagogia, ou seja, o respeito ao ciclo-tempo de vida, de forma que os conteúdos trabalhados possibilitem uma construção coletiva de conhecimentos.

Portanto, se a educação acontecer num espaço de amorosidade, onde o emocionar do cuidado e da escuta do outro, estejam interligados ao fazer pedagógico, nossas práticas pedagógicas fluirão na liberdade de escolhas e reflexões sobre o que queremos e podemos, sobre o que somos e sobre as coisas

que nos sucedem. Nessa valorização de experiências, os (as) professores (as) entenderão melhor o prazer da convivência, da ternura e do cuidado com os outros, em especial com os (as) educandos (as).

Acredito que desta relação de escuta e de cuidado com o outro, teremos grandes possibilidades de ver acontecer um processo de respeito ao diferente, que não se restrinja apenas a formalidades da legislação e ao desejo generoso de justiça, mas, sim, que aconteça realmente no fluir do viver no cotidiano escolar e na sociedade em geral.

Com isto estamos exercitando, e vivenciando, o fato de que o humano não nasce pronto, ele está em constante formação, não só tem a capacidade de aprender a ser, como tem a necessidade de aprender a ser humano. E isto, só é possível na interação e no relacionamento com os outros através de processos interculturais, mediados pela linguagem e pelo diálogo.

Este processo, de mediação dialógica, se constituirá em solo fértil quando tivermos uma ação pedagógica e uma educação escolar indígena que se pautem, fundamentalmente, na escuta sensível do outro e no cuidado para com suas especificidades históricas e culturais.

UM FINAL... QUE NÃO SE ENCERRA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dando uma pausa... Para não encerrar a conversa.

Alegria, Alegria
Caetano Veloso

Caminhando contra o vento
Sem lenço e sem documento
No sol de quase dezembro
Eu vou...

Sempre que nos desafiamos a escrever alguma coisa, seja sobre educação, seja sobre cultura, seja sobre nossas próprias vidas, é como se sentíssemos medo. Medo se isto que escrevo, ou aquilo, não é bom o suficiente, se está maduro, consistente, enfim, se as ideias plantadas trarão bons frutos. Como saber, afinal? A dúvida nos persegue e digo, até que isto é bom, não pela angústia, mas, pela busca que continuaremos a fazer ao longo de nossas vidas. Assim como este trecho da composição de Caetano Veloso, em epígrafe, eu também, caminho, muitas vezes, contra o vento, contra as coisas mais convencionais. Não digo aqui, que sou radical, rebelde e nunca convencional. Mas confesso que, às vezes, me sinto sozinha em muitos pensamentos, em muitas ideias e concepções que tenho sobre a educação. O fato de não aceitarmos muitas coisas ou algumas opiniões contrárias às nossas que estão cristalizadas na sociedade, não deveria ser motivo de exclusão, ou seja, de não aceitação, porém, sempre que alguém pensa e/ou propõe algo diferente do convencional, acaba sendo visto com olhar de quem está, cometendo um crime contra a nação, algo não bem vindo.

O sol se reparte em crimes
Espaçonaves, guerrilhas
Em cardinales bonitas
Eu vou...

É chegada a hora de dar uma pausa nesta pesquisa, porém, nunca encerrar, por que ao encerrarmos algo, não damos abertura para o diálogo, para a troca de ideias. Ideias estas, que nos enriquecem como pessoas, pessoas pesquisadoras.

Tenho certeza de que muitas coisas ditas e outras só pensadas ficaram guardadas em minha memória durante a caminhada do mestrado, um amadurecimento que não se sabe de onde vem, mas, se sabe por que vem: vem para nos tornamos mais crentes. Crentes de que a escolha por este tema de pesquisa me trouxe a felicidade e a tranquilidade de quem escolhe e acerta na escolha.

Em caras de presidentes
Em grandes beijos de amor
Em dentes, pernas, bandeiras
Bomba e Brigitte Bardot...

A responsabilidade de quem escreve é sempre uma preocupação normal eu diria, é uma preocupação de nos fazermos entender da maneira mais clara possível, como dizia Borges *“Feliz é sempre o leitor e não o escritor. O leitor escolhe o que quer ler já o escritor não escreve o que quer, mas, sim, o que consegue escrever”*. As coisas que escrevi durante minha pesquisa, podem parecer simplórias para algumas pessoas, para outras uma afronta, para muitas uma pesquisa irrelevante, mas, o importante, em minha opinião é a certeza de que tudo o que tenho escrito até aqui, eu acredito. Acredito também que, todas as leituras, todos os seminários, todas as trocas de ideias com meu orientador e colegas pesquisadores foram, de alguma forma, incorporadas em minha formação, seja para me mostrar um caminho que acredito, seja para mostrar o que eu não quero fazer enquanto educadora/pessoa/pesquisadora.

O sol nas bancas de revista
Me enche de alegria e preguiça
Quem lê tanta notícia
Eu vou...

Quem lerá esta pesquisa? Não sei. Mas uma coisa eu sei: sei que fiz o melhor que podia, não digo que foi o melhor que poderia ter sido feito, por que sempre há possibilidades de melhorar aquilo que acreditamos como a melhor escolha. Nesta pesquisa ficaram entrelaçados meus pensamentos, minhas ideias. Busquei ao longo do trabalho de dissertação deste mestrado materializar e tornar mais clara minhas ideias.

Assim, ao finalizar esta dissertação de mestrado, gostaria de escrever minhas últimas considerações acerca desta caminhada que, com certeza, trará longos percursos ainda a serem percorridos. Acredito que esta pesquisa procurou mostrar pontos que considero fundamentais para a formação em geral de professores e professoras e, em particular, para a formação de profissionais da educação escolar indígena.

No primeiro momento de apresentação da dissertação, procurei mostrar meus desejos e anseios de educadora-pesquisadora, minha trajetória de vida, minhas escolhas, enfim buscas que me levaram a este tema de pesquisa. Tracei um pouco do meu percurso enquanto mulher, educadora e Sandra. Retomando assim minhas angústias durante a graduação, durante meu caminho acadêmico e muitas memórias guardadas desde a infância. Muitas questões ainda não foram saciadas, muitas perguntas ainda continuam sem respostas. Mas, uma coisa é certa, esta busca por respostas me trouxe até aqui e, espero que as perguntas que consegui responder até este momento, possam servir para uma abertura para a reflexão de uma maneira, talvez, pouco convencional, uma maneira que desencontra com as demais pesquisas acadêmicas. Espero que esta pesquisa proporcione uma reflexão a partir de si enquanto observador de suas próprias atitudes, uma constante auto-reflexão.

Por entre fotos e nomes
Os olhos cheios de cores
O peito cheio de amores vãos
Eu vou
Por que não, por que não...

Por que não? Por que não se arriscar e fazer coisas que acreditamos? Será por medo de errar? Ou será por medo de enxergarmos coisas que gostaríamos de fazer e nosso medo nos paralisou de tal forma que, recomeçar se tornou um fardo? Talvez, sejam as duas coisas, talvez não seja nenhuma delas. Talvez, seja apenas medo de não ser aceito em suas ideias, na forma particular de viver neste mundo e escolher coisas que nos façam felizes e que não nos tragam sofrimento. Enfim, cada um faz suas escolhas e com isto assume as responsabilidades de seus atos. Isto tudo para começar a dizer da minha escolha em pesquisar este tema. Quando

escolhi pesquisar sobre educação indígena, não escolhi por acaso, escolhi por me identificar com o assunto e, mais ainda, com o autor Humberto Maturana.

Encantar-se pela educação requer certa simplicidade no olhar, um olhar sem preconceitos, um olhar fixo e doce ao mesmo tempo. Um olhar de quem sabe, que educação se faz junto, junto deste outro que é o diferente.

Dando uma pausa nesta pesquisa, trago, novamente, de uma maneira mais sucinta, os pontos que considere fundamentais na minha pesquisa. Falarei brevemente sobre cada **diálogo** - como foram chamados os capítulos deste trabalho. Ou seja, os capítulos denominei-os de **“Diálogos”**, pois, ao entender o percurso metodológico observador/observado, sempre falei de minhas impressões em conversações nos diálogos no e com o mundo que me rodeia, como escreve Maturana: “Os seres vivos, incluídos os seres humanos, somos sistemas determinados estruturalmente”. Isto quer dizer que tudo ocorre em nós na forma de mudanças estruturais, determinadas em nossa estrutura, seja como resultado de nossa própria dinâmica estrutural interna, seja como mudanças estruturais desencadeadas pelas nossas interações com o meio, porém não determinadas por este último. Além disso, a conduta (comportamento), observável, em nós mesmos, por exemplo, não escapa disso, e o que vemos como comportamento em qualquer ser vivo, sob a forma de ações em um contexto determinado é, por assim dizer, a coreografia da sua dança estrutural. Consequentemente, a conduta de um ser vivo é adequada somente se suas mudanças estruturais ocorrem em congruência com as mudanças estruturais do meio, e isso só ocorre enquanto sua estrutura permanece congruente com o meio durante sua sucessão de contínua mudança estrutural” (Maturana, 1985^a, p. 73, Apud Franco 2001). Assim, nada dizemos ou podemos dizer, sem que no fundo se escute uma conversa que mostra, se não na totalidade, ao menos em parte, a natureza da convivência que vivemos, e que está no fundamento de tudo que fazemos, pensamos ou sentimos.

Assim gostaria de dizer que viver e educar não se separam, ao contrário, se entrelaçam. Na verdade, educar é viver e viver é educar. Neste entrelaçamento surge o *“fluir do nosso viver”*.

Assim, no **Primeiro Diálogo** busquei nas preposições de Humberto Maturana, principal fonte de referência para esta pesquisa, o entendimento de muitos questionamentos referentes à educação, à formação, à vida, referentes ao

meu ser/fazer humano. E pergunto: Por que Humberto Maturana? Então respondi: Por que não Humberto Maturana?

Foi por meio de leituras em suas obras que pude compreender melhor que o conhecimento é construído pelo sujeito que conhece, dentro de sua estrutura biológica (social, cultural), através de sua interação com o meio. E tudo isto acontece dentro da linguagem. Linguagem que é entendida como uma forma de estar no mundo, como uma “coordenação de coordenação de comportamentos”. É nesta interação, dentro de um consenso, que os significados de cada coisa são construídos. Os significados não existem *a priori*, mas são construídos nesta interação linguística. Esta é uma das características básicas do ser humano. A vida acontece no presente e o educar ocorre, portanto, todo o tempo e de maneira recíproca. Ocorre como uma transformação estrutural contingente com uma história no conviver. O resultado disso é que as pessoas aprendem a viver de uma maneira que se configura de acordo com o conviver da comunidade em que vivem. A educação como “sistema educacional” configura um mundo, e os educandos confirmam em seu viver o mundo que viveram em sua educação. Desta maneira, podemos entender que, nossas atitudes sempre trarão consequências, sejam boas ou ruins, não estamos inertes, estáticos, somos seres de movimento.

Uma constante pergunta que tento responder durante meu trabalho de pesquisa é sobre o futuro, ou melhor, dizendo, sobre o presente. Fico me questionando, por exemplo, se ao pensarmos somente em futuro, será que pensamos no presente? No presente da educação? Será que refletimos sobre o nosso processo de formação de professores (as)? Sobre nosso fazer humano? Será que não estamos estudando demais o futuro de nossas crianças/alunos? Será que não deveríamos pensar mais no presente e perguntar-lhes sobre seus anseios e desejos hoje? E, talvez, com as respostas aprender a organizar nossos espaços educativos de forma que sejam receptivos, de fato, para nossas crianças/alunos?

Concordo com Maturana ao dizer que: a educação acontece sempre que alguma transformação ocorre em cada pessoa no fluir de seu viver cotidiano. Assim sendo, a educação - como uma ação humana – é e será tomada como um processo que acontece em nosso viver biológico e cultural. Isto significa dizer que a educação acontece em distintos espaços e tempos do viver: na família, na escola, nos locais de trabalho, nos locais de lazer, nos espaços religiosos e/ou de busca de espiritualidade, etc.

Já no **Segundo Diálogo** busquei entender as relações/aproximações da cultura indígena em geral e, em particular, ou melhor, dizendo, alguns exemplos da cultura dos guaranis, com as ideias de Humberto Maturana no diálogo Intercultural, focado, sempre, para a educação. Continuo pensando que precisamos buscar respostas para nossos desafios educacionais nas ciências e disciplinas clássicas, mas, também, no diálogo com outras culturas e na observação dos processos através dos quais elas promovem o “fluir do seu viver” (MATURANA, 1999). Com isto, estaríamos criando espaços de reflexão sobre os contextos sociais e culturais que nos envolvem, bem como agindo nas interfaces de um horizonte intercultural de educação (FLEURI, 1998). Neste segundo diálogo busquei essa compreensão e diálogo intercultural (BARCELOS, 2009) no estudo da cultura dos povos indígenas, ou melhor, no sistema filosófico dos povos originários, tomando alguns exemplos da cultura guarani. Penso que a cultura vivida por este povo tem muito a contribuir para nossa educação. Esse entendimento, tive a partir das leituras de autores que buscam, na cultura indígena, um respaldo para uma educação na integralidade do ser, em especial, no mundo em que vivemos, onde, cada vez mais, são frequentes os intercruzamentos culturais (CANCLINI, 2003) bem como, seus encontros e confrontos, agravados pelas relações de poder mundial num contexto de relações interculturais e étnicas (FLEURI, 1998). Penso que as proposições teóricas e epistemológicas de Humberto Maturana têm uma relação muito íntima e muito a contribuir com esta proposta de pesquisa na formação de professores (as) em geral e, em particular, para o trabalho com a educação escolar indígena na perspectiva intercultural de educação (FLEURI, 2003).

Neste diálogo, também, procurei mostrar como nativos desta terra *brasilis* se tornaram estrangeiros em suas próprias terras. De que maneira fiz isso? Falando da experiência de ser estrangeiro. Esta, a experiência, merece um olhar mais demorado, mais cauteloso. O que tentei propor neste diálogo, foi, justamente, esse pensar sobre estrangeiro em sua experiência, ou seja, as segregações que nos excluem ou que nos fazem sentir estranhos em nosso próprio país. Para Canclini estes seriam os,

Extranjeros Nativos: disidentes, exilados dentro de la propia sociedad (insiliados), o quienes salieron del país y al regresar, luego de unos años, se sienten desubicados ante los cambios. (CANCLINI, 2009, p. 6)

Ao falar em meu texto sobre o ser/sentir-se estrangeiro hoje, quero falar daqueles que não estão, apenas longe de seus países, ou, logo ali em qualquer fronteira, mas, sim, daqueles mais próximos de nós que, nos desafiam em nossos modos de perceber e significar suas presenças.

Ou seja, procuro no decorrer do meu trabalho, pensarmos em uma forma de dialogar, de encontrar pontos que coexistam com cultura dos povos indígenas, que não queiramos pensar e ou agir como os indígenas, mas, sim, encontrar pontos em comum, para o início da conversa. E desta conversa surja à possibilidade de um diálogo intercultural.

No **Terceiro Diálogo** dialoguei com as ideias do antropólogo Eduardo Viveiros de Castro sobre o “ser índio e o não ser índio” na sociedade brasileira. Penso que seja, esta, uma questão bastante importante nesta pesquisa, onde as questões antropológicas perpassam, praticamente, todo nosso processo de construção de conhecimento. Procuro falar, especificamente, do terrível hábito de fazemos classificações, de denominações e práticas que acabam por rotular os mais diversos segmentos de nossa sociedade. Insistimos em criar identidades específicas, sem, contudo, lembrar que nossa identidade se constrói justamente nas diferenças culturais. São essas concepções cristalizadas em nossa sociedade, que segregam e até impedem a autonomia de quem é classificado.

No **Quarto Diálogo** procurei investigar ideias/proposições presentes nas obras de Humberto Maturana que ampliassem os horizontes de compreensão sobre a formação de professores (as) em geral e, em particular, para Educação Escolar Indígena. Quando falo em formação de professores (as) não estou me referindo apenas ao âmbito acadêmico, formativo, ou às epistemologias universitárias, mas, sim, na trajetória de busca de se fazer educador (a) na e com as próprias experiências e, ainda, “a nossa formação como educadores e educadoras passa, necessariamente, pelo nosso cotidiano. Ela – a formação docente – está intimamente ligada aos nossos costumes, hábitos, conceitos, preconceitos” (BARCELOS, 2007, p. 30). Deste fazer-se educador é que vamos decidindo: de qual educação estamos falando e, ainda, que tipo de conhecimentos relevantes estamos construindo para nossa prática profissional? E, lembrando a fala do professor de Matemática Antônio Amaral, na propaganda da 8ª OBMEP, transmitida na tv Rede Globo :

“Ser professor é assumir uma posição, além de um trabalho. É algo social, que você precisa querer ver transformações, no lugar onde você vive”.

Nesta mesma linha de pensamento, Maturana traz importante contribuição para uma necessária reflexão sobre nossos fazeres cotidianos. A partir da sua descrição do sistema nervoso como sistema fechado e da noção da organização autônoma dos seres vivos, Humberto Maturana começou a desenvolver a Biologia do Conhecer e a Biologia do Amar. Maturana é considerado, mundialmente, como um pensador que rompe com as formas tradicionais de pensar a epistemologia e as relações entre os seres vivos em geral e, em particular, os humanos. Maturana nos traz uma nova concepção de linguagem e de emoção, em que transforma o substantivo em verbo: *linguagear*, *emocionar*²⁰. Assim, a linguagem ocorre como um conjunto encadeado de ações coordenadas recursivamente e consensualmente. Para ele, o conhecimento é uma construção na linguagem. E esta linguagem é construída nas relações de afeto e carinho, que, por sua vez, são emocionadas.

Para Maturana (1998, p.23), o educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com esse outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o outro no espaço da convivência. Para esse autor, uma criança que cresce no respeito por si mesma, pode aprender qualquer coisa e adquirir qualquer habilidade, se o desejar.

A Biologia do Amor e a Biologia do Conhecimento foram tomadas como princípios para proposições explicativas sobre os fazeres humanos, a partir da noção de Biologia como processo de acoplamento cultural. Ou seja, “como viveremos é como educaremos, e assim, conservaremos no viver o mundo que vivemos como educandos e educadores. E educaremos outros com nosso viver com eles, o mundo que vivermos no conviver.” (MATURANA, 1999, p.30).

É neste sentido que Maturana nos dá uma pista de como podemos começar a mudar nossas práticas educativas e também nosso processo de formação. Ao definir a vida como um processo permanente de conhecimento, identificando o viver com o conhecer, Maturana coloca os seres vivos como co-construtores do mundo, seres em constante processo de aprendizagem, condição essencial para a conservação

²⁰ Neste caso, *linguagear* é um neologismo que faz referência ao ato de estar na linguagem, sem associar tal ato à fala, como ocorre quando empregamos a palavra ‘falar’. *Emocionar* neste caso seria um fluir de uma emoção para outra, é um fluir de um domínio de ações para outro.

da vida. Maturana (1995, p.70) sintetiza esta proposição com um aforisma “Todo fazer é conhecer e todo conhecer é fazer” e “toda reflexão, inclusive a que se faz sobre os fundamentos do conhecer humano, ocorre necessariamente na linguagem, que é a nossa maneira particular de ser humanos e estar no fazer humano” (Maturana, p. 32).

Assim, construímos o mundo na interação com o outro, influenciados e modificamos na mesma medida em que somos também modificados e influenciados. É neste coexistir que percebemos e passamos a conhecer nossa realidade. Nesta linha de pensamento, Paulo Freire traz uma importante contribuição. Ele descreve o processo da transformação do indivíduo através da educação dentro de um ambiente de relações de respeito. Transformar no sentido de que o educando se torne o “verdadeiro sujeito da construção” de seu conhecimento.

Dando seqüência ao quarto diálogo sobre a Educação Escolar Indígena no Brasil, fiz uma pequena menção à chegada dos navegadores portugueses, nos idos de 1500, e lembro que, este território, que hoje é chamado Brasil, era habitado por cerca de mil povos/etnias diferentes e, hoje, transcorridos cerca de 500 anos, restam não mais de 305 destas etnias habitando estas terras *brasilis*. Mesmo assim, algo é ainda mais paradoxal: o fato de a grande maioria dos brasileiros não saberem que no Brasil, ainda, existem 305 etnias, além, é claro, da civilização branca ocidental. Não sabem, também, que ainda são faladas cerca de 274 línguas diferentes por estas etnias.

Perpassando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), podemos ter informações valiosas, onde, estas podem nos mostrar um conjunto de orientações que, mesmo com suas fragilidades, se postas em prática, poderiam proporcionar um avanço significativo nas políticas públicas no que diz respeito à Educação Escolar dos Povos Indígenas. A legislação que trata da educação escolar indígena tem apresentado formulações que dão abertura para a construção de uma escola indígena que, inserida no sistema educacional nacional, mantenha atributos particulares como: o uso da língua indígena; a sistematização de conhecimentos e saberes tradicionais; o uso de materiais adequados preparados pelos próprios professores índios; um calendário que se adapte ao ritmo de vida e das atividades cotidianas e rituais; a elaboração de currículos diferenciados; a participação efetiva da comunidade na definição dos objetivos e rumos da escola. A legislação, também, tem colocado os indígenas e suas comunidades como os principais protagonistas da

escola indígena, resguardando a elas o direito de terem seus próprios membros indicados para a função de se tornarem professores a partir de programas específicos de formação e titulação.

Penso que as ideias de Humberto Maturana possibilitaram uma reflexão sobre possíveis contribuições de suas proposições para pensar-se uma educação escolar indígena que se pautar pela aceitação do outro, do cuidado e do respeito às suas diferenças culturais.

Este horizonte de reflexão se ancora, também, nos referenciais epistemológicos da educação intercultural e dialógica (FLEURI, 1998; 2007). Algo na perspectiva definida por Bhabha (2003) como as relações que acontecem no espaço vivido, e que o autor denomina de o *entre-lugar* da cultura. Tal processo exige relações educacionais e pedagógicas que privilegiem não a oposição entre culturas, mas, sim, sua inter-relação num processo semelhante ao proposto pelo pensador William Thompson ao defender que nos tornamos humanos pela partilha e pela cooperação entre os diferentes e não pela competição e pela guerra (THOMPSON, 1990). Vale lembrar que esta proposição tem importantes desdobramentos epistemológicos nas reflexões feitas por Humberto Maturana, autor fundamental nesta pesquisa.

A preocupação e sugestão que venho apresentando durante o desenvolvimento desta pesquisa, apoiada em autores da educação em geral; da intercultural e da educação indígena em geral, é a de valorizarmos, em nosso fazer pedagógico, o contexto social dos educandos (as), seus saberes e suas experiências. Uma preocupação de valorizarmos as diferenças presentes em nossos espaços educacionais, dialogando entre essas diferentes formas de olhar e estar no mundo e, assim, “criar nossa pedagogia”, como sabiamente nos sugeria Paulo Freire.

Esta valorização das diferenças é fundamental para que se estabeleçam relações de diálogo intercultural, pois, como defende o antropólogo inglês Gregory Bateson (1904-1980) para que se crie uma diferença “São necessárias pelo menos duas coisas” (1986, p.76). Com isto, me reporto também, ao que sugere o pesquisador contemporâneo das culturas híbridas, o argentino Néstor G. Canclini, quando afirma que falar de estudos que envolvem a cultura e a educação, numa perspectiva intercultural é falar a partir das intersecções, buscando as regiões onde as narrativas se assemelham, se opõem e se cruzam (CANCLINI, 2006; 2003).

Lembro, também, das palavras de Boaventura de Souza Santos, (2002, p. 53) de que “temos a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”.

A opção pela perspectiva intercultural teve como orientação o que sugere Canclini, para quem, “adotar uma perspectiva intercultural proporciona vantagens epistemológicas e de equilíbrio descritivo, leva a conceber as políticas das diferenças não apenas como uma necessidade de resistir” (CANCLINI, 2004, p.21). Segundo este autor, as práticas e os estudos interculturais foram fundamentais no sentido de dar aporte epistemológico para tornar visíveis os muitos grupos discriminados no continente latino-americano.

Dentre estes grupos discriminados, historicamente, a que se refere Canclini, não podemos deixar de ressaltar os povos indígenas que foram, neste diálogo/texto, o principal foco da reflexão, juntamente com as ideias de Humberto Maturana.

Neste sentido, pretendi concentrar minha atenção e reflexão em práticas educacionais que respeitem essa cultura e de formação de educadores indígenas articuladas com movimentos socioculturais, com a intenção de encontrar dispositivos constitutivos de dialogicidade intercultural (FREIRE, 2002). Dialogicidade, esta, que se dá, fundamentalmente, no encontro intercultural das gentes em suas diferenças e peculiaridades étnico-culturais. Desta relação de reciprocidade e de reconhecimento das diferenças é que poderá surgir o embrião de resistência e de desconstrução de subalternidades (FIGUEIREDO, 2009), particularmente no âmbito das relações étnicas, que envolvem as culturas e os povos indígenas na sociedade brasileira contemporânea.

E por fim, trago a *Biologia do Amor* e a *Biologia do Conhecer*, como uma referência epistemológica para se pensar na educação escolar indígena. E, como já havia escrito antes, Humberto Maturana apresenta estas denominações para especificar um espaço de reflexão. O espaço de reflexão entendido como um domínio do nosso viver que se estabelece nas relações que participamos no conversar. Conversar como o entrelaçamento do emocionar e do linguajar. Esse espaço aparece conforme se definem na linguagem explicações e distinções sobre a experiência de definir o próprio espaço que se quer definir.

Estas duas proposições estão ancoradas na ideia de que a construção do conhecimento, bem como o processo de aprendizagem humana, pode dar-se via diferentes metodologias e/ou práticas didáticas, metodológicas, organizativas e

pedagógicas. Outro ponto importante, nas proposições de Maturana, que quero ressaltar, novamente, e que entendo que deve ser levado em consideração, é que não existe uma separação entre aquilo que as epistemologias tradicionais chamam de dimensão biológica e dimensão cultural da pessoa e, conseqüentemente, nos seus processos de viver. E dentre estes processos está à produção de conhecimento. Conhecimento, este, que só pode ocorrer em sociedade, pois, não é sensato pensar-se que possa existir qualquer tipo de sociedade humana desprovida de conhecimento.

Para Humberto Maturana a existência humana acontece no processo relacional do conversar. Refiro-me à proposição do autor de que nosso ser biológico, como humanos, se constrói na imersão do ato de conversar. Conversar é, neste sentido, o entrelaçamento entre o racional e o emocional num processo de linguagem comum, num determinado espaço de convivência e num tempo presente: o aqui e o agora. E uma das condições necessárias para que esta conversa se estabeleça é, para Maturana, a necessidade do cuidado e da escuta do outro. No entanto, para que esta escuta aconteça há que levar-se em consideração, permanentemente, o entrelaçamento das emoções e das atitudes no fluir do viver cotidiano em um espaço de convivência no acolhimento, no cuidado e, principalmente, na aceitação e reconhecimento do outro em suas diferentes formas de manifestação cultural.

E, para dar uma pausa, porém, não encerrar, deixo algumas colocações e inquietações, de forma sucinta, acerca de como a Biologia do Amor e a Biologia do Conhecer podem orientar, a partir de algumas proposições filosóficas, uma educação e uma formação de professores (as) em geral e, em particular, para a educação escolar indígena, pautada no cuidado e na escuta do outro. Estas colocações estão ao longo do trabalho mais detalhadas, com mais exemplos, aqui, apenas, as trago, novamente, por realmente acreditar que é possível, sim, uma educação pautada na sensibilidade, na ética e no cuidado com o outro. Sejam elas:

- Quando pensamos a educação junto aos povos indígenas há que se despir de algumas “verdades” e chavões que se tornaram “naturais” em nossa cultura ocidental moderna. Um deles é o fato de que vivemos na “sociedade do conhecimento”. Ora, ao assim nos manifestar, estamos sugerindo que outras sociedades não são produtoras de conhecimento.

Esta formulação está muito próxima da ideia pré-conceituosa e arrogante de que os povos não pertencentes à civilização ocidental eram povos bárbaros, sem cultura. Esta foi uma das tantas formulações, feitas pelos europeus, que se mostraram desastrosas para a vida dos povos nativos latino-americanos em geral e brasileiros em particular;

- A forma de pensar a educação, proposta por Maturana, está em acordo com uma das características muito marcantes da cultura indígena, qual seja: a inseparabilidade entre os diferentes momentos do viver. Tal forma de organizar o fluir do viver faz com que tenhamos, nas sociedades indígenas, uma completa integração entre a técnica, a arte, a religião, enfim, a vida acontece de forma indissociável entre a beleza e a utilidade das coisas;
- Diferentemente de nossa escola tradicional onde tudo é separado em disciplinas e os momentos são demarcados segundo uma lógica própria da cultura ocidental, na educação junto aos povos indígenas há que se rever com radicalidade esta perspectiva educacional. Uma perspectiva, diga-se de passagem, que nem mesmo em nossas escolas de educação regular tem dado resultados que nos satisfaçam. Uma comprovação desta inadequação é o fato de termos ainda que convivemos com índices inaceitáveis de analfabetismo, de abandono da escola, de repetência, de baixos índices de aprendizagem, etc;
- Ao propor o cuidado e a escuta como princípios epistemológicos para pensar-se uma educação escolar, junto às comunidades indígenas, estou, concretamente, buscando criar um espaço de convivência escolar que possa abrigar não só as diferenças entre a cultura indígena e a cultura ocidental como, também, gostaria de incentivar uma relação de reciprocidade intercultural de aprendizagens comuns e, com isto, a inclusão educacional e social. Com isto estamos exercitando, e vivenciando, como diria Paulo Freire: o fato de que o humano não nasce pronto, ele está em constante formação, não só tem a capacidade de aprender a ser, como tem a necessidade de aprender a ser humano. E isto, só é possível na interação e no relacionamento com os outros através de processos interculturais, mediados pela linguagem e pelo diálogo, e,

por fim:

- Este processo, de mediação dialógica, se constituirá em solo fértil quando tivermos uma ação pedagógica e uma educação escolar indígena que se pautem, fundamentalmente, na escuta sensível do outro e no cuidado para com suas especificidades históricas e culturais.

Quando finalizamos algo, estamos também nos transformando para além do que fomos algum dia. Todas as coisas que fazemos e dedicamos algum tempo de nossa vida, acredito que isto nos modifica de alguma forma, ou, se isto não acontecer é por que não fomos parte desta construção, nem mesmo da construção em nós. Parafraseando a música *Infinita Highway*, dos Engenheiros: “Eu posso estar completamente engada, eu posso estar correndo pro lado errado”, mas “a dúvida é o preço da pureza e é inútil ter certeza”.

Realmente é inútil querer ter certeza que este trabalho solucionará os problemas da educação, porém, tenho certeza de uma coisa: saciou, em parte, minhas inquietações. E por isto, me sinto feliz. E, afinal, *“quem um dia irá dizer que existe razão nas coisas feitas pelo coração? E quem irá dizer que não existe razão?”*. (Legião Urbana).

Por fim, posso dizer que este trabalho me mostrou que nossas relações, estão, cada vez mais, envolvidas á questões culturais e sociais, trazendo diferentes valores e maneiras de viver e respeitar, a vida. Tornando-se assim, cada vez mais urgente a reflexão e o diálogo sobre as relações interculturais, se pensarmos, por exemplo, em uma educação comprometida com a vida.

ANEXO-TEXTO

PEQUENO DICIONÁRIO DA LINGUA INDÍGENA

Anexo: como um texto.

PEQUENO DICIONÁRIO AMOROSO DA LÍNGUA GUARANI

*Para os índios, é a natureza
Que muda, como se a gente
Tivesse um mundo onde todos
Falassem a mesma língua mas
Para se referir a coisas completamente
Diferentes, ao passo que nós
Tenderíamos antes a imaginar
Que todos falamos línguas
Diferentes para, no, fundo,
Dizer as mesmas coisas.
(CASTRO, 2006: 105)*

Trago este anexo e o considero importante, ao passo que, fazendo uma pergunta muito simples e, talvez, por isto, a considere fundamental:

Ao ler um texto na página: <http://www.cimi.org.br/site/pt-br/?system=news&action=read&id=3069>, resolvi transcrever as perguntas do mesmo, por acreditar que seria um bom início de conversa para este anexo/texto.

Alguém de nós já se perguntou quais possíveis ligações entre um romance, uma obra de arte, um movimento, uma ópera, uma missa teatral e um time de futebol? Muito provavelmente não.

É assim que gostaria de dar continuidade a este *quinto diálogo* perguntando: - Qual a relação entre “O GUARANI” escrito por José de Alencar em 1857, o quadro “ABAPURU” feito por Tarsila do Amaral em 1928, o Manifesto Cultural “ANTROPOFÁGICO” em 1920, a Missa da “Terra sem Males” e ainda o time de futebol “Guarani Futebol Clube” de Campinas?

Todas essas manifestações/criações citadas têm ligações diretas com um grande povo, um povo que tem ligação vital com as terras do nosso continente, uma cultura riquíssima, e isto tudo tem a ver com as questões indígenas do nosso país!

E alguns nomes indígenas de aquíferos? De cidades? De pessoas? De estabelecimentos comerciais e de comidas? Quantos já vimos ou ouvimos ao longo

das nossas vidas? Muitos, provavelmente. No entanto, apesar de tão presentes em nosso cotidiano, os indígenas permanecem praticamente invisíveis para todos.

Lembro aqui do que escreve Castro,

A impressão que tenho é que o “Brasil” até bem pouco não queria nem saber de índio, e sempre morreu de medo de ser associado “lá fora” a esse personagem, que deveria ter sumido do mapa há muito tempo e virado uma pitoresca e inofensiva figura do folclore nacional. Mas os índios continuam aí, e vão continuar. (CASTRO, 2006, p. 84)

Para exercitar um pouco mais destes nomes indígenas que compõem, também, nossa língua brasileira, elencarei neste *anexo/texto* em forma de um “pequeno dicionário amoroso”, palavras que se corporificaram ao longo de nossa história, e que hoje fazem parte do nosso cotidiano. Esta expressão “dicionário amoroso” faz referência ao livro “*Dicionário Amoroso da América Latina*” de Vargas Llosa.

Assim, com a intenção de contribuir com algumas expressões e significados, da língua do povo indígena, apresento este “*pequeno dicionário*”. São palavras e expressões retiradas de vários dicionários, construídos a partir da cultura e da língua indígena, de várias etnias. Eu poderia dizer que, esta parte do meu texto, por hora, fica como material de consulta, por outra, quem sabe, um belo texto. Deixo claro, ainda, que as palavras aqui escritas, são retiradas de dicionários online, referências disponíveis na bibliografia desta dissertação, por isto, transcritas, na íntegra.

A

Aaru: Espécie de bolo preparado com um tatu moqueado, triturado em pilão e misturado com farinha de mandioca.

Abá: avá - auá - ava - aba - homem - gente - pessoa - ser humano - índio.

Ababá: tribo indígena tupi-guarani que habitava as cabeceiras do rio Corumbiara (MT).

Abacataia: peixe de água salgada, parecido com o peixe-galo - abacutaia - abacatuaia.

Abaçaí: pessoa que espreita, persegue - gênio perseguidor de índios - espírito maligno que perseguia os índios, enlouquecendo-os.

Abacatina: aracangüira - abacataia - peixe de água salgada, parecido com o peixe-galo. Abacatuia: abacataia - aracangüira.

Abacatuia: aracangüira - abacataia.

Abaeté: pessoa boa - pessoa de palavra - pessoa honrada - abaeté.

Abaetetuba: lugar cheio de gente boa

Abaité: gente ruim - gente repulsiva - gente estranha.

Abanã: (gente de) cabelo forte ou cabelo duro.

Abanheém: awañene - língua de gente - a língua que as pessoas falam

Abaquar: senhor (chefe)do vôo - abequar - homem que voa (aba - ara - jabaquara - iabaquara).

Abaré: amigo -(aba - ré - rê - abaruna).

Abaruna: amigo de roupa preta - padre de batina preta - amigo preto - (abuna).

Abequar: - senhor (chefe)do vôo - abaquar.

Abati: milho - cabelos dourados - louro.

Abuna: abaruna - padre de batina preta.

Açaí: yasaí - fruta que chora - fruta de onde sai líquido - coquinho pequeno amarronzado, que dá em cachos no açazeiro (palmeira com o tronco de pequeno diâmetro e folhas finas, que também produz palmito).

Acag: cabeça - (jaguaracambé).

Acamim: uma das espécies de pássaros; uma das espécies de vegetais (iacamim, jacamin).

Acará: garça, ave branca (acaraú).

Acaraú: acarai, acará, rio das garças (i, acará, ara) (diz-se que a grafia com a letra u, com o som de i fechado, vem dos colonizadores franceses, que os portugueses representavam, às vezes, por y).

Acemira: acir, o que faz doer, o que é doloroso (moacir).

Açu: grande, considerável, comprido, longo (ant.: mirim) (iguáçu, paraguáçu).

Aguapé (tupi): awa'pé - redondo e chato, como a vitória-régia - plantas que flutuam em águas calmas -uapé - (awa - pewa - peba - peua).

Aimara: árvore, araçá-do-brejo.

Aimará: túnica de algodão e plumas, usada principalmente pelos guaranis.

Aimbiré: aimoré; amboré.

Aimirim: aimiri, formiguinha.

Airequecê: aamo (xavante) - lua - iaé.

Airumã: estrela-d'alva.

Airy: uma variedade de palmeira.

Aisó: formosa.

Aiyra: filha.

Ajajá: aiaia - ayayá - colhereiro (espécie de garça, de bico comprido, alargado na ponta e parecido com uma colher)

Ajeru: ajuru.

Ajubá: amarelo (itajubá).

Ajuhá: fruta com espinho.

Ajuru: ayu'ru - árvore de madeira dura, com frutos de polpa comestível - papagaio - ajeru - jeru - juru.

Akag: cabeça.

Akitã: baixo , baixa estatura (irakitã - muirakitã).

Amana: amanda, chuva.

Amanaci: amanacy, a mãe da chuva.

Amanaiara: a senhora da chuva ou o senhor da chuva.

Amanajé: mensageiro.

Amanara: dia chuvoso.

Amanda: amana, chuva.

Amandy: dia de chuva.

Amapá: ama'pá - árvore da família das apocináceas (*Parahancornia amapa*), de madeira útil, e cuja casca, amarga, exsuda látex medicinal, de aplicação no tratamento da asma, bronquite e afecções pulmonares, tendo seu uso externo poder resolutivo e cicatrizante de golpes e feridas.

Amary: uma espécie de árvore.

Ama-tirí: amãtiti, raio, corisco.

Amboré: aimoré.

Amerê: fumaça.

Ami: aranha que não tece teia.

Anamí: uma das espécies de árvores.

Ananã: fruta cheirosa (ananás).

Anauê: salve, olá.

Anassanduá: da mitologia indígena.

Andira: o senhor dos agouros tristes.

Andirá: morcego

Anhangüera: aanhangüera, diabo velho.

Anhana: empurrado - impelido

Anama: grosso, espesso

Anomatí: além, distante

Antã, atã: forte

Anacê: parente

Anajé: gavião de rapina

Anãmiri: anão, duende

Aondê: coruja

Apicu: ape'kü - apicum.

Ape'kü: apicum - mangue - brejo de água salgada (à borda do mar) - apicu - picum - apecum - apecu.

Apecu: ape'kü - coroa de areia feita pelo mar.

Aapecum: ape'kü - apecu.

Apicu: ape'kü - apecu.

Apicum: ape'kü - apicu - apecu - apicum - mangue.

Apoena: aquele que enxerga longe

Apuama: andejo, que não para em casa, veloz, que tem correnteza

Aquitã: curto, pequeno

Ara: (de modo geral - com poucas exceções) relativo a aves, às alturas e (mais raramente) àquilo que voa (insetos) - pássaro - jandaia - periquito (ave pequena) - (arara - Ceará - aracê).

Araçary, arassary: variedade de tucano

Aracê: aurora, o nascer do dia, o canto dos pássaros (pela manhã).

Aracema: bando de papagaios (periquitos, jandaias, araras), bando de aves (ara, arara, piracema)

Aracy: a mãe do dia, a fonte do dia, a origem dos pássaros (v. aracê, cy, ara)

Aram: sol

Arani: tempo furioso

Aracangüira: peixe de água salgada, parecido com o peixe-galo - abacataia - abacutaia - abacatuia - abacatuia - abacatúxia - abacatina - aletto - aracambé - peixe-galo-do-brasil.

Arapuã: abelha redonda.

Arapuca: armadilha para aves, consistindo numa pirâmide de gravetos (pequenos paus) superpostos

Arara: jandaia grande, ave grande.

Araraúna: arara preta (arara, una, araruna).

Ararê: amigo dos papagaios

Araruna: araruna, ave preta (araraúna, ara, una, itaúna).

Aratama, ararama, araruama: terra dos papagaios

Araueté: araweté ou araueté, povo de língua da família tupi-guarani, que vive na margem esquerda do igarapé Ipixuna, afluente do Xingu, na área indígena Araweté/Igarapé-Pixuna, no sudeste do Pará.

Araxá: lugar alto onde primeiro se avista o sol (segundo definição da cidade Araxá-MG) - lugar alto e plano - tribo indígena procedente dos cataguás (ses) - (ara).

Assurini: tribo pertencente a família lingüística tupi-guarani, localizadas em Trocará, no rio Tocantins, logo abaixo de Tucuruí/PA.

Ati: gaivota pequena - (atiati).

Atiati: gaivota grande - (ati).

Auá: avá - abá - homem - mulher - gente - índio.

Auati: gente loura - milho - que tem cabelos louros (como o milho) - abati - avati.

Aauçá: uaçá - caranguejo - auçá - guaiá.

Avá: abá, auá, homem, índio.

avanheenga: awañene - língua de gente - a língua que as pessoas falam, ao contrário dos animais - a língua geral dos tupis-guaranis - abanheenga - abanheém.

Avaré: awa're - abaré - amigo - missionário - catequista - (abaruna - abuna).

Avati: gente loura - milho - abati - auati.

Awañene: abanheém - língua de gente - a língua que as pessoas falam, ao contrário dos animais - a língua geral dos tupis-guaranis - abanheenga - avanheenga.

Awa: redondo - ava.

Awaré: avaré.

AyMBERÊ: lagartixa.

Ayty: ninho (parati).

Ayuru: ajuru - árvore de madeira dura, com frutos de polpa comestível.

B

bapo: maracá - mbaraká - chocalho usado em solenidades - maracaxá - xuatê - cascavel.

baquara: mbaekwara - biquara - sabedor de coisas - esperto - sabido - vivo - (nhambiquara).

biquara: baquara - mbaekwara.

C

Caá: kaá - mato - folha.

Caapuã: aquele ou aquilo que mora (vive) no mato - caipora - kaapora.

Caba: marimbondo, vespa (v. cacira, laurare)

Caboclo: kariboka - procedente do branco - mestiço de branco com índio - cariboca - carijó - antiga denominação do indígena - caburé - tapuio - personificação e divinização de povos indígenas segundo o modelo dos cultos populares de origem africana, paramentada, porém, com os trajes cerimoniais dos antigos tupis (folcl.) - atualmente, designação genérica dos moradores das margens dos rios da Amazônia

Caburé (tupi): kaburé - cafuzo - caboclo - caipira - indivíduo atarracado, achaparrado.

Cacira: vespa de ferroada dolorosa

caingangue: grupo indígena da da região Sul do Brasil, já integrado na sociedade nacional, cuja língua era outrora considerada como jê, e que hoje representa uma família própria - coroados - camé - xoclengues.

Caipora: caapora - kaa'pora.

Camb: peito - seio - teta.

Camé (jê): subtribo do grupo caingangue.

Camuá: palmeira de caule flexível, cheia de pelos espinhosos.

Camu-camu: fruta pouco conhecida que possui grande quantidade de vitamina C, e cuja produção vem substituindo, no Acre, a exploração dos seringais.

Canoa: embarcação a remo, esculpida no tronco de uma árvore; uma das primeiras palavras indígenas registradas pelos descobridores espanhóis; montaria (designação atual usada pelos caboclos da Amazônia); (ubá).

Capim: caapii - mato fino - folha delgada.

Carapeba: tipo de peixe - acarapeba - acarapeva - acarapéua - (acará - peba).

Cari: o homem branco - a raça branca.

Cariboca: kari'boka - caboclo - procedente do branco - mestiço de branco com índio - curiboca - carijó - caburé - tapuio

Carijó: procedente do branco - mestiço, como o galináceo de penas salpicadas de branco e preto - caboclo - antiga denominação da tribo indígena guarani, habitante da região situada entre a lagoa dos Patos (RS) e Cananéia (SP) - carió - cário - cariboca - curiboca caburá - tapuio.

Carió: procedente do branco - caboclo - antiga denominação da tribo indígena guarani, habitante da região situada entre a lagoa dos Patos (RS) e Cananéia (SP) - carijó - cário - cariboca - curiboca caburé - tapuio.

Carioca: kari'oka - casa do branco.

Cuica: ku'ika - espécie de rato grande com o rabo muito comprido, semelhante ao canguru - instrumento de percussão feito com um pequeno cilindro em uma de cujas bocas se prende uma pele bem estirada.

Curiboca: caboclo - kari'boka - procedente do branco - mestiço de branco com índio - cariboca - carijó - caburé - tapuio.

Curumim: menino (kurumí).

D

Damacuri: tribo indígena da Amazônia.

Damanivá: tribo indígena de RR, da região do Caracaraí, Serra Grande e serra do Urubu.

Deni: tribo indígena aruaque, que vive pelos igarapés do vale do rio Cunhuã, entre as desembocaduras dos rios Xiruã e Pauini, no AM. Somam cerca de 300 pessoas, e os primeiros contatos com a sociedade nacional ocorreram na década de 60.

E

Eçaí: olho pequeno.

Eçabara: o campeador.

Eçaraia: o esquecimento.

Etê: bom - honrado - sincero - eté.

G

Galibi: tribo indígena da margem esquerda do alto rio Uaçá (AP).

Geribá: nome de um coqueiro.

Goitacá: nômade, errante, aquele que não se fixa em nenhum lugar.

Guará (i): iguara, ave das águas, pássaro branco de mangues e estuários com grande amplitude de maré ou de fluviometria (i, ig, ara).

Guará (2): aguará, aguarauçu, mamífero (lobo) dos cerrados e pampas (açü).

Guarani(1): raça indígena do interior da América do Sul tropical, habitante desde o Centro Oeste brasileiro até o norte da Argentina, pertencente à grande nação tupi-guarani.

Guarani (2): grupo lingüístico pertencente ao grande ramo tupi-guarani, porém mais característico dos indígenas do centro da América do Sul.

Guaratinguetá: reunião de pássaros brancos.

Guariní: guerreiro, lutador.

I

I: água - pequeno - fino - delgado - magro

Iacamim: acamim (jacamim).

Iaé (kamaiurá): lua - aamo (xavante) - airequecê.

Iandé: a constelação Orion.

Iandê: você.

Iapuçá: uma das espécies de macacos (japuçá, jupuçá, jauá, sauá).

Iba (1): iwa - iua - iva - ruim - feio - imprestável - (paraíba).

Iba (2): variação de ubá - madeira - árvore.

Ibi: terra.

Ibitinga: terra branca (tinga).

Ig: água - (i).

Iguaçu: água grande - lago grande - rio grande.

Indaiá: um certo tipo de palmeira

Ira: mel (Iracema, irapuã).

Iracema: lábios de mel (ira, tembé, iratembé).

Irapuã: mel redondo (ira, puã).

Iratembé: lábios de mel (Iracema, ira, tembé).

Irupé: a vitória régia.

Ita: pedra (itaúna).

Itajubá: pedra amarela (ita, ajubá).

Itatiba: muita pedra, abundância de pedras (tiba).

Itaúna: pedra preta (ita, una).

Ité: ruim - repulsivo - feio - repelente - estranho (abaité).

Iu: yu - ju - espinho - (jurumbeba).

Iua: iva - iua - iba - ruim - feio - imprestável - (paraíba).

Iuçara: juçara - jiçara - palmeira que dá palmito.

Iva: iwa - iua - iba - ruim - feio - imprestável - (paraíba).

Iviturui: - serro frio; frio na parte mais alta de uma serra.

Iwa: iva - iua - iba - ruim - feio - imprestável - (paraíba).

J

Jabaquara: - rio do senhor do vôo (iabaquara, abequar).

Jacamim: ave ou gênio, pai de muitas estrelas (Yacamim).

Jaçanã: ave que possui as patas sob a forma de nadadeiras, como os patos.

Jacaúna: indivíduo de peito negro.

Jacu: yaku - uma das espécies de aves vegetarianas silvestres, semelhantes às galinhas, perus, faisões, etc.

Jacuí: jacu pequeno.

Jaguar: yawara - cão - lobo - guará.

Jaguaracambé: cão de cabeça branca (ya'wara = cão)+(a'kãg = cabeça)+(peba = branco) - aracambé - cachorro-do-mato-vinagre.

Japira: mel, ira (yapira).

Japuçá: uma das espécies de macacos (iapuçá, jauá, sauá).

Jauá: japuçá (iapuçá, sauá)

Javaé: tribo indígena que habita o interior da ilha do Bananal, aparentada com os carajás, da mesma região.

Javari: competição cerimonial desportiva religiosa.

Jé: grupo etnográfico a que pertence o grosso dos tapuias - jê - gê.

Jeru: ayu'ru - árvore de madeira dura, com frutos de polpa comestível - papagaio - ajeru - ajuru - juru.

Ju: yu - iu - espinho - (jurumbeba).

Juçara: palmeira fina e alta com um miolo branco, do qual se extrai o palmito, típica da mata atlântica - piná - iuçara - juçara - (açai).

Jumana: tribo do grupo aruaque, habitante da região dos rios Japurá e Solimões (amazônia Ocidental) - ximana - xumana.

Jumbeba: cacto (ou uma espécie de) - jurumbeba - (ju - mbeb).

Jupuçá: iapuçá; japuçá.

Juru: árvore de madeira dura, com frutos de polpa comestível - papagaio - ajeru - jeru - ajuru.

Jurubatiba: lugar cheio de plantas espinhosas (ju - ru - uba -tiba).

Jurubeba: planta (espinhosa) e fruta tida como medicinal (o fruto é, normalmente, verde e perfeitamente redondo, sendo muito amargo - é pouco maior que a ervilha) - jurumbeba.

Jurumbeba: folha chata com espinhos - cacto (ou uma espécie de) - jumbeba - (ju - mbeb).

K

Kaá: caá - mato.

Kaapora: aquilo ou quem vive no mato - caapora - caipora.

Kabu're: caburé - cafuzo - caboclo - caipira - indivíduo atarracado, achaparrado.

Kamby: leite - líquido do seio.

Kaluana: lutador de uma lenda da tribo kamaiurá.

Kamaiurá: camaiurá - tribo indígena tupi que vive na região dos formadores do Xingu, entre a lagoa Ipavu e o rio Culuene (MT).

Karioka: carioca - casa do branco.

Ki'sé: faca velha e/ou enferrujada e/ou cheia de dentes e/ou sem cabo - quicé - quicê - quecé - quecê.

Ku'ika: cuica - espécie de rato grande com o rabo muito comprido, semelhante ao canguru - instrumento de percussão

Kurumí: menino (curumim)

L

Laurare (karajá): marimbondo

Lauré (pauetê-nanbiquara): arara vermelha

M

Macaba: fruto da macaúba (comestível - coco de catarro)

Macaúba: ma'ká i'ba - árvore da macaba (fruta do sertão) - macaíba

Macaíba: macaúba

Manau: tribo do ramo aruaque que habitava a região do rio Negro

Manuara: natural de, residente em, ou relativo a Manaus (capital do estado do Amazonas) - manauense

Mairá: uma das espécies de mandioca, típica da região Norte; mandiocaçu; mandioca grande (mandioca, açu)

Maní: deusa da mandioca, amendoim (maniva)

Manioca: mandioca (a deusa Maní, enterrada na própria oca, gerou a raiz alimentícia), (v. mani, oca, mandioca, mairá)

Maniua: maniva

Maniva: tolete ou folha da planta da mandioca; usa-se na alimentação da região Norte, especialmente no Pará. (maniua, mairá)

Mandioca: aipim, macaxeira, raiz que é principal alimento dos índios brasileiros (v. manioca)

Maracá: mbaraká - chocalho usado em solenidades - bapo - maracaxá - xuatê - cascavel

Massau: uma das espécies de macaco, pequeno e de rabo comprido, comum na região amazônica - sa'wi - sagüim - sauim - soim - sonhim - sagüi - tamari - xauim - espécie de mico

Mbaracá: maracá - chocalho usado em solenidades - bapo - maracaxá - xuatê - cascavel

Mbeb: chato - achatado - mbeba (jurubeba)

Membira: filho ou filha (v. raira)

Moponga: mu'põga - Pescaria em que se bate na água, com uma vara ou com a mão, para que os peixes sejam desviados para uma armadilha - mupunga - batição

Motirõ: mutirão - reunião para fins de colheita ou construção (ajuda)

Mu'põga: moponga - mupunga - batição

Mutirão (port/tupi): motirõ

N

Nanbiquara: fala inteligente, de gente esperta - tribo do Mato Grosso (pauetê-nanbiquara - baquara - biquara)

Nhe: nhan - nham - falar - fala - língua

Nheengatu: nhegatu - língua boa - língua fácil de ser entendida (pelos tupis)

Nhenheném: nheë nheë ñeñë, falação, falar muito, tagarelice

O

oapixana: tribo do ramo aruaque do alto rio Branco (RR), nas fronteiras com a Guiana - vapixiana - vapixana - uapixana - wapixana - vapidiana - oapina

oapina: oapixana

Oca: cabana ou palhoça, casa de índio (v. ocará, manioca)

Ocara: praça ou centro de taba, terreiro da aldeia (v. oca, manioca, ocaruçu)

Ocaruçu: praça grande, aumentativo de ocará (v. açu, ocará)

P

Pará (1): rio

Pará (2): prefixo utilizado no nome de diversas plantas

Paracanã: tribo indígena encontrada durante a construção hidrelétrica de Tucuruí, no rio Tocantins/PA

Paraíba (1): paraiwa - rio ruim - rio que não se presta à navegação (imprestável) - (para - iba)

Paraíba (2): parabiwa - madeira inconstante (variada)

Paraibuna: rio escuro e que não serve para navegar

Paraitunga: designação dada aos paracanãs pelos assurinis

Pauá (tupi): pawa - pava - tudo - muito (no sentido de grande extensão)

Pauetê-nanbiquara: - tribo da região do Mato Grosso (nanbiquara, nhambiquara)

Peba: branco - branca - tinga - peva - peua - pewa

Peua: peba

Peva: peba

Pewa: peba

Picum: ape'kü - apecum - mangue - brejo de água salgada

Piná: palmeira fina e alta com um miolo branco, do qual se extrai o palmito, típica da mata atlântica

Pitiguar: potiguar

Poti: camarão, piti (potiguar)

Potiguar: pitiguar, potiguara, pitaguar, indígena da região NE do Brasil

Puã: redondo (irapuã)

Puca: armadilha (arapuca, puçá)

Puçá: armadilha para peixes (e outros animais aquáticos)

Puçanga: mezinha, remédio caseiro (receitado pelos ajés)

Q

Quecé: faca velha e/ou enferrujada e/ou cheia de dentes e/ou sem cabo - ki'sé - quicê - quicé - quecê

Quibaana: tribo da região Norte

Quicé: faca velha e/ou enferrujada e/ou cheia de dentes e/ou sem cabo - ki'sé - quicê - quecé - quecê

R

Raira: - filho (v. membira)

Ré: - amigo - rê (geralmente usado como sufixo) (abará, araré, avaré)

Rudá: deus do amor, para o qual as índias cantavam uma oração ao anoitecer

Ru: folha (jurubeba)

S

Sauá: uma das espécies de macacos - iapuçá - japuçá - jupuçá - sawá - saá

Sauim: sagüi

Sawi: sagüi

Surui: tribo do parque do Aripuanã, região do Madeira, Rondônia

T

Tapuia: tapii - tapuio - designação antiga dada pelos tupis aos gentios inimigos - índio bravo - mestiço de índio - índio manso (AM) - qualquer mestiço trigueiro e de cabelos lisos e negros (BA) - caboclo

Tapuio: tapii - tapuia - designação antiga dada pelos tupis aos gentios inimigos - índio bravo - mestiço de índio - caboclo

Tembé: lábios (Iracema, iratembé)

Tiba: tiwa, tiua, tuba, abundância, cheio

Tijuca: tiyug - líquido podre - lama - charco - pântano - atoleiro - tijuca

Tijucupaua: tiyukopawa - lamaçal - tijucupava

Timburé: uma das espécies de peixes de rio, com manchas e/ou faixas pretas (ximburé, timburê)

Timburê: Timburé (ximburé)

Tinga: branco - branca - peba - (ibitinga)

Tiririca: tiririka - arrastando-se (alastrando-se) - erva daninha famosa pela capacidade de invadir velozmente terrenos cultivados - estado nervoso das pessoas, provocado por um motivo que parece incessante

Tiyukopauá: tijucopaua - lamaçal - tijucupava

Tiyug: tijuca - líquido podre - lama - charco - pântano - atoleiro - tijuca

Tiwa: tiba, tiua, tuba, abundância, cheio

Tupi (1): povo indígena que habita(va) o Norte e o Centro do Brasil, até o rio Amazonas e até o litoral

Tupi (2): um dos principais troncos lingüísticos da América do Sul, pertencente à família tupi-guarani

Tupi-guarani: um das quatro grandes famílias lingüísticas da América do Sul tropical e equatorial; indígenas pertencentes a essa família

U

Uaçá: caranguejo - auçá - guaiá

Uaçai: açai - yasaí

Uaná: vagalume (urissanê)

Uapixana: tribo do ramo aruaque do alto rio Branco (RR), nas fronteiras com a Guiana - vapixiana - vapixana - vapidiana - wapixana - oapixana - oapina

Ubá: canoa (geralmente feita de uma só peça de madeira); árvore usada para fazer canoas (canoa)

Una: preto, preta

Urissanê: vagalume (uaná)

V

V (Índice)

Vapidiana: tribo do ramo aruaque do alto rio Branco (RR), nas fronteiras com a Guiana - vapixiana - Vapixana - uapixana - wapixana - oapixana - oapina

W

Wapixana: tribo do ramo aruaque do alto rio Branco (RR), nas fronteiras com a Guiana - vapixiana - vapixana - uapixana - vapidiana - oapixana - oapina

Wa'riwa: guariba - macaco de coloração escura, barbado. Wasaí: açai - uaçai - yasaí

X

Xaperu: tribo da região Norte

Xauim: uma das espécies de macaco, pequeno e de rabo comprido, comum na região amazônica - sa'wi - sagüim - sauim - soim - sonhim - massau - tamari - sagüi - espécie de mico

Xavante: tribo indígena pertencente à família lingüística jê e que, junto com os xerentes, constitui o maior grupo dos acuéns. Ocupa extensa área, limitada pelos rios Culuene e das Mortes (MT)

Ximaana: tribo habitante da região do rio Javari, na fronteira do Brasil com o Peru

Ximana: tribo do grupo aruaque, habitante da região dos rios Japurá e Solimões (Amazônia Ocidental) - xumana - xumane - jumana

Ximburé: uma das espécies de peixes de rio (timburé)

Xoclengue: tribo caingangue do Paraná (rio Ivaí)

Xuatê: mbaraká - maracá - chocalho usado em solenidades - bapo - maracaxá - cascavel

Xumana: ximana - jumana

Xumane: - ximana.

Y

Yacamim: ave ou gênio; pai de muitas estrelas (jaçamim)

Yamí (tucano): noite

Yapira: mel (japira)

Yara: deusa das águas - mãe d'água - senhora - iara - lenda da mulher que mora no fundo dos rios

yasaí: açai - fruta que chora - fronta de onde sai líquido - coquinho pequeno amarronzado, que dá em cachos no açazeiro (palmeira com o tronco de pequeno diâmetro e folhas finas, que também produz palmito)

yawara (tupi): jaguar - cão - cachorro - lobo - gato - onça - jaguaracambé.

Fonte: educaterra.terra.com.br

Aqui, trago palavras em guarani, quem sabe em futuro próximo, não construo um texto, elencando estas palavras, mescladas no português? Quem sabe...

Dicionário do Luso-Poema GUARANI:

Açai: fruta que chora.

Akaîu: caju.

Ananas: abacaxi.

Araraúna: arara preta.

Araruama: terra dos papagaios.

Araúna: ave preta.

Angüera: espírito.

Anhangüera: diabo velho.

Antã: forte, ágil, esperto.

Arassary: variedade de tucano.

Atauúba: flecha incendiária.

Aupaba: Terra de origem.

Baquara: sabedor de coisas.

Caá: mato, folha.

Capororoca: de mato barulhento.

Ceci: Mãe.

Caetê: de mato virgem ou verdadeiro.

Coaraci: O sol.

Embauba: de árvore oca.

Ibitinga: terra branca.

Itapitanga: pedras vermelhas.

Jacu: espécies de aves vegetarianas silvestres.

Jamé: oculto. Misterioso, segredo.

Japira: mel.

Jaguaruna: de onça preta.

Jetica: Batata-doce.

Kamaiurá:lua.

Garopaba: lagoa da canoa.

Guaraní: guerreiro, lutador.

Guaratinguetá: reunião de pássaros brancos.

Maracanã: de casca grossa e rija.

Nhanduti: de teia de aranha.

Quiriri: vem de silêncio sossego.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, M. **Ofício de Mestre – Imagens e auto-imagens**. Petrópolis. VOZES, 2002.

ARROYO, M. G. **Imagens Quebradas: trajetórias em tempos de alunos e mestres**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

BARCELOS, V. H. L. Educação Ambiental, Representações Sociais e Literatura: um estudo a partir do texto literário de Octávio Paz. In: SATO, M; Eduardo Dos Santos, J. (Orgs.) **A contribuição da Educação Ambiental à Esperança de Pandora**. São Carlos. RiMa, 2001.

_____. **(In)visível Cotidiano**. Porto Alegre. AGV, 2006.

_____. **Antropofagia Cultural Brasileira e Educação Ambiental – contribuições à Formação de Professores(as)**. Projeto de Pós-Doutorado na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2007a.

_____. **Educação Ambiental: sobre princípios, metodologias e atitudes**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2008.

BARCELOS, V. H. L.; BARCELOS, M. H. **Gangorra Mágica: A imaginação é a prova real da criatividade**. Porto Alegre. AGE, 2009.

BARCELOS, V. H. L.; MADERS, S. Educação escolar indígena e inclusão: por uma pedagogia do cuidado e da escuta. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)**, Brasília, v. 93, n. 233, p. 34-50, 2012.

BARCELOS, V. H. L. **Educação de Jovens e Adultos: currículo e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BARCELOS, V. H. L. **Uma Educação nos Trópicos: contribuições da antropofagia cultural brasileira**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BATESON, G. **Mente e Natureza – a unidade necessária**. Rio de Janeiro. Francisco Alves, 1986.

BERGAMASCHI, M. A. Educação Indígena em Diálogo na UFRGS: um sonho possível. In: **Educação Indígena em Diálogo**. JUÇARA, B.; VALDETE DOS SANTOS, S.; MARQUES, T. B. I. (Orgas.) Pelotas. EDUFPEL, 2011.

BERGAMASCHI, M. A.; MENEZES, M. A. **Educação ameríndia. – a dança e a escola Guarani**. Santa Cruz do Sul. EDUNISC, 2009.

BERGAMASCHI, M. A. **NHEMBO'E! ENQUANTO O ENCANTO PERMANECE!** Processos e Práticas de Escolarização nas Aldeias Guarani. Tese de Doutorado. UFRGS, Porto Alegre, 2005.

BERGAMASCHI, M. A. **Criança Indígena: diversidade cultural, educação e representações sociais.** NASCIMENTO, A..C (Org.)... [et al.]. – Brasília: Liber Livro, 2011.

BHABHA, H. **O local da cultura.** Belo Horizonte. Ed. UFMG, 2003.

BOAVENTURA SANTOS, B. S. **Introdução a uma ciência Pós-moderna.** Rio de Janeiro. Graal, 1987.

BRASIL - CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. BRASÍLIA, 1988.

_____. GOVERNO FEDERAL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei Nº 9394.** Dezembro de 1996. Estabelece normas para todo o sistema educacional brasileiro, fixando diretrizes e bases da educação nacional desde a Educação Infantil até a Educação Superior. Brasília, DF, 1996.

_____. GOVERNO FEDERAL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **O Governo Brasileiro e a Educação Escolar Indígena 1995-2002.** Brasília, DF, 2002^a.

_____. GOVERNO FEDERAL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Plano Nacional de Educação. **Lei Nº 10172, de Janeiro de 2001.** Estabelece diretrizes e metas para os próximos dez anos. Brasília, DF, 2001.

CANCLINI, N.G. **Consumidores e Cidadãos.** Rio de Janeiro. UFRJ, 2006.

_____. **Culturas Híbridas.** São Paulo. EDUSP, 2003.

_____. **Diferentes, Desiguales y Desconectados. Mapas de La Interculturalidad.** Barcelona. GEDISA, 2004.

_____. **Consumidores e Cidadãos.** Rio de Janeiro. UFRJ, 2006.

_____. **EXTRANJEROS EM LA TECNOLOGIA Y EM LA CULTURA.** Buenos Aires. Ariel, 2009.

CLAUDINO, K. Z. **Educação Escolar Indígena: um sonho possível.** In: Educação Indígena em Diálogo. JUÇARA, B.; VALDETE DOS SANTOS, S.; MARQUES, T, B, I. (Orgas.) Pelotas. EDUFPEL, 2011.

DEMO, P. **PESQUISA – princípio científico e educativo**. São Paulo. CORTEZ, 1990.

FIGUEIREDO, J. B. Educação e Afetividade na relação com o outro. Contribuições da Perspectiva Eco-relacional. In: **Educação Humanizadora e os desafios da diversidade**. BARCELOS, V.; ROSSATO, R.; HENZ, C. Santa Cruz do Sul. EDUNISC, 2008.

FIGUEIREDO, J. B.A. **Educação Ambiental Dialógica**. Edições UFC. Fortaleza, 2009.

FLEURI, R. M. **Intercultura e Movimentos Sociais**. Florianópolis. NUP-UFSC, 1998.

_____. **Intercultura e Educação**. Revista Brasileira de Educação-ANPEd. Editores Associados, Campinas-SP. N.23, 2003.

_____. **Educação Intercultural: desconstrução de subalternidades em práticas educativas e socioculturais**. Florianópolis, UFSC/CNPq, 2007. (Projeto Integrado de Pesquisa, processo CNPq 301810/2006-0, vigência 2007-2010).

_____. **Educar para quê? Contra o autoritarismo da relação pedagógica na escola**. – 9ª. Ed. - São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. São Paulo. PAZ e TERRA, 2002

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintral. 3. ed. São Paulo Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Coleção O mundo, hoje, vol. 21. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 27. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Educação como prática de liberdade**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 9. ed. São Paulo: Olho d'Água, 1998a.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido** (notas: Ana Maria Araújo Freire). 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **À sombra desta mangueira**. 3. ed. São Paulo: Olho d'água, 2000.

_____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000a.

FREIRE, P; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Revisão e tradução: Antonio Faundez; Heitor Ferreira da Costa. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Política e Educação**. 7. ed. Coleção Questões da Nossa Época, v. 23. São Paulo, Cortez: 2003.

FREIRE, P.; HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. 2. ed. Trad. de Vera Lúcia Mello Josceline. Notas de Ana Maria Araújo Freire. Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes, 2003a

GADOTTI, M. **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo, Cortez, Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996.

_____. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Série Práticas Educativas. Curitiba: Positivo, 2005.

GAMBOA, S. S. **PESQUISA EDUCACIONAL: Quantidade-Qualidade**. São Paulo. CORTEZ, 1995.

GAUTHIER, J. **Sociopoética - Uma pesquisa em Educação**. Florianópolis. UFSC, 1998.

GAUTHIER, J.; FLEURI, R. M.; GRANDO, B. S. **Uma pesquisa Sociopoética: o índio, o negro e o branco no imaginário de pesquisador da área de educação**. Florianópolis: UFSC, 2001. Coleção cadernos CED;3.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 2001.

GEERTZ, C. **O saber local - Novos ensaios em antropologia interpretativa**. Petrópolis: Vozes, 2009.

GONÇALVES, C. W. P. **A globalização da natureza e a natureza da globalização**. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2006.

KAHN, M. **“Educação Indígena” Versus Educação para índios” : sim, a discussão deve continuar...** Brasília. Em Aberto, ano 14. N.63, jul./set. 1994.

LLOSA, M, V. **Dicionário Amoroso da América Latina**. Rio de Janeiro. Ediouro, 2006.

LUNA, S.V. **O falso conflito entre tendências metodológicas**. In: FAZENDA, I. (Org.) **METODOLOGIA DA PESQUISA EDUCACIONAL**. São Paulo. CORTEZ, 1989.

MINAYO, M. C. **O Desafio do Conhecimento – pesquisa qualitativa em saúde**. Rio de Janeiro. HUCITEC-ABRASCO, 1989.

MATURANA, H.; Reflexões sobre o amor. In: MAGRO, C.; GRACIANO, M.; VAZ, N. (Orgs). **A ontologia da realidade** Belo Horizonte. UFMG, 1997.

MATURANA, H. R.; DÁVILA, X. P. Y. Ética e desenvolvimento sustentável – caminhos para a construção de uma nova sociedade. In: **Revista Psicologia & Sociedade**, v. 16, n. 3, 102-110. Porto Alegre: 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010271822004000300013&lng=es&nrm=iso. Acesso em 22/11/2010.

MATURANA, H. R. & VARELA, F. G. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas do conhecimento humano**. Campinas, SP: Workshopsy, 1995.

_____. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte. UFMG, 1998.

_____. **Da biologia à Psicologia**. Porto Alegre. ARTES MÉDICAS, 1998.

MATURANA, R. M.; VERDEN-ZÖLLER, G. **Amar e brincar – fundamentos esquecidos do humano**. São Paulo. Palas Athena, 2004.

MATURANA, H. R.; VARELA, F. **De máquinas e seres vivos – Autopoiese – a organização dos seres vivos**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1997.

_____. **COGNIÇÃO, CIÊNCIA E VIDA COTIDIANA**. Belo Horizonte. UFMG, 2001.

NASCIMENTO, A. C (Org.)... [et al.]. **Criança Indígena: diversidade cultural, educação e representações sociais** – Brasília: Liber Livro, 2011.

WEBER. C. Educação Escolar e os povos indígenas. **Cadernos Didáticos**, n. 3 - Educação Para a Diversidade e Cidadania. Florianópolis. NUP-UFSC, 2009.

RIBEIRO, D. **Utopia Brasil**. São Paulo. EDIDTORA HEDRA LTDA, 2008.

SANTIAGO, S. **Ora (direis) puxar conversa – ensaios literários**. Belo Horizonte. Ed. UFMG, 2006.

SCHLICHTING, H.; BARCELOS. V. H. L. **Humberto Maturana: amar...verbo educativo**. Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC, 2012.

THOMPSON, W. I. **As implicações culturais da nova biologia**. In: THOMPSON, W. I. (org.) Gaia: uma teoria do conhecimento. São Paulo: Gaia, 2001.

VIVEIROS DE CASTRO. E. B. (2009). **O Possível Nativo: o outro sentido**.

AmaZone Wiki. Acesso em 10 de maio de 2011. Disponível em: [www:
http://amazone.wikia.com/wiki/Projeto_Amazone](http://amazone.wikia.com/wiki/Projeto_Amazone)

_____.– **Encontros**. Rio de Janeiro. Beco do Azougue, 2008.

_____. **Filiação Intensiva e Aliança Demoníaca**. Revista Novos Estudos; nº77; mar. 2007.

WORRABAR, M, C. **Caminhos Investigativos II – outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro. DP&A, 2002.

Sites consultados:

[http://ee.guarani.zip.net/-](http://ee.guarani.zip.net/)

<http://www.lusopoemas.net/modules/news/article.php?storyid=13869#ixzz0zSmrFhIC>

<http://www.pensador.uol.com.br>

<http://letras.mus.br/toquinho/49095/>

<http://www.cedes.unicamp.br>

<http://www.cimi.org.br/site/pt-br/?system=news&action=read&id=3069> Inserido por:
Administrador em 07/03/2008.

educaterra.terra.com.br

www.censo2010.ibge.gov.br/