



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
LINHA DE PESQUISA FILOSOFIA, LINGUAGEM E PRÁXIS PEDAGÓGICA
MESTRADO

HILDONICE DE SOUZA BATISTA

BEDZÉ WÒ HIBATÈDÈ - Conhecimentos Ressonantes: Diálogos entre
a educação transdisciplinar e a práxis indígena Kiriri

Salvador
2008

HILDONICE DE SOUZA BATISTA

BEDZÉ WÒ HIBATÈDÈ - Conhecimentos Ressonantes: Diálogos entre a educação transdisciplinar e a práxis indígena Kiriri

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Dante Augusto Galeffi

Salvador
2008

UFBA/ Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

B333 Batista, Hildonice de Souza.

Bedzé wò hibatèdè - conhecimentos ressonantes : diálogos entre a educação transdisciplinar e a práxis indígena Kiriri / Hildonice de Souza Batista. – 2008.

228 f : il.

Orientador: Prof. Dr. Dante Augusto Galeffi.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2008.

1. Escolas indígenas – Mirandela (Banzaê, Ba). 2. Prática de ensino. 3. Índios Kiriri. 4. Educação humanística. 5. Cultura. 6. Oralidade. I. Galeffi, Dante Augusto. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 371.829808142 – 22. ed.

HILDONICE DE SOUZA BATISTA

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Menandro Celso de Castro Ramos

Prof. Dr. Cleverson Suzart Silva

Prof. Dr. José Antonio Saja Ramos Neves dos Santos

Prof. Dr. Dante Augusto Galeffi

Salvador, 18/04/2008.

TERMO DE APROVAÇÃO

HILDONICE DE SOUZA BATISTA

BEDZÉ WÒ HIBATÈDÈ - Conhecimentos Ressonantes: Diálogos entre a educação transdisciplinar e a práxis indígena Kiriri

RECEBIDA EM :10.03.2008

APROVADA EM:18.04.2008

ORIENTADOR: PROF. DR. DANTE AUGUSTO GALEFFI

Salvador
2008

POR SUA LUTA INCOMENSURÁVEL
PELA EDUCAÇÃO BRASILEIRA,
DEDICO ESSA PESQUISA AO
PROFESSOR **LUIZ FELIPPE PERRET
SERPA** (IN MEMORIA).

USÈ (agradecer)

*Agradeço a todos os seres
humanos que dedicaram e
dedicam suas vidas em favor
da liberdade humana e do
cuidar do planeta.*

Tô relendo minha vida, minha alma, meus amores

Tô revendo minha vida, minha luta, meus valores

Refazendo minhas forças, minha fonte, meus favores

Tô regando minhas folhas, minhas faces, minhas flores

Tô limpando minha casa, minha cama, meu quartinho

Tô soprando minha brasa, minha brisa, meu anjinho

Tô bebendo minhas culpas, meu veneno, meu vinho

Escrevendo minhas cartas, meu começo, meu caminho

Estou podando meu jardim
Estou cuidando bem de mim...

Meu Jardim - Vander Lee

TÇONCÀ (ponta) RESUMO

Esse estudo aborda a práxis pedagógica indígena Kiriri e pretende dialogar com a práxis pedagógica de professores não indígenas com o intuito de inserir novos pensares sobre a ação educativa no espaço escolar numa perspectiva transdisciplinar. Adotou-se a abordagem fenomenológica, a partir de um estudo de caso na reserva indígena Kiriri em Saco dos Morcegos, Mirandela/Bahia. Optou-se por um recorte cronotópico que abrange o período de 2001 a 2005 para que se possa evidenciar modificações na práxis pedagógica indígena Kiriri que ressoem nas vidas das crianças e dos jovens desta localidade, bem como analisar as possíveis ações educacionais que se aproximam dos princípios da Transdisciplinaridade, essas modificações/ações são compreendidas como atitudes pontuais educacionais. Utilizou-se técnicas de entrevistas, observação direta, questionários, acervo fotográfico, acervo documental, dentre outros, tendo o objetivo de aproximar essas atitudes pontuais educacionais a marcos teóricos como a crítica cultural e a transdisciplinaridade. A adoção das abordagens quantitativa e qualitativa viabilizou a tentativa de entrelaçamento de campos transgressores no pensar e no agir, principalmente, no campo epistemológico denominados de *Transdisciplinaridade* e *Estudos de Cultura*, aliados à cultura/práxis indígena Kiriri. Vale ressaltar que apesar de todas as dificuldades, principalmente, no que se refere à questão da luta pela terra e pelo direito de vida, a práxis pedagógica realizada na Escola Kiriri busca caminhos diferenciados para conviver com o instituído, valorando a tradição oral, o aprendizado de vocábulos da língua materna - Kipeá, os rituais sagrados e a sua própria cultura. Portanto, houve a pretensão de se construir uma linha de conexão entre esses saberes de modo a se pensar outras formas de sustentabilidade, outros valores para o modelo escolar da população não indígena, almejando criar um espaço dialógico entre essas culturas, bem como a possibilidade de realização de processos de aprendizagem capazes de aceitar a diferença/diversidade numa perspectiva ontológica, dialogando, portanto, com outras formas de conhecimento.

Palavras-chave: Práxis pedagógica Kiriri. Cultura. Transdisciplinaridade. Escola. Oralidade.

ABSTRACT

This study is about the Indian pedagogical praxis Kiriri and intends to establish a dialogue with the pedagogical praxis of non-Indian teachers with the intention to introduce new reflections upon the educative action in the school field in a transdisciplinary perspective. The phenomenological approach was used, applied to a study of case in the Kiriri Indian reservation in Saco dos Morcegos, Mirandela/Bahia. The object was defined as chronotopical, which involves the period from 2001 to 2005 so that it would be possible to evidence modifications in the Kiriri Indian pedagogical praxis which would resound in the lives of children and young people in this place, as well as to analyze the possible educative actions which are close to the principal of transdisciplinarity, these modifications/actions are understood as precise educational actions. The techniques used were interviews, direct observations, questionnaires, photographic collection, documental collection, among others, having the objective to approach these particular educational attitudes to the cultural criticism and the transdisciplinarity. The adoption of quantitative and qualitative approaches make possible the attempt to interlace transgressive fields in the area of thought and action, mainly, in the epistemological field named *Transdisciplinarity* and *Cultural Studies*, associated with the Indian culture/praxis Kiriri. It is important to emphasize that, despite all the difficulties, especially in relation to the question of fight for land and for the right to live, the pedagogical praxis, accomplished in the Kiriri school, searches for different ways to cohabit with the establishment, valuing the oral tradition, the learning of their native language vocabulary - Kipeá, the sacred ceremonials and their own culture. Therefore, there was the pretension to construct a line of connection between these kinds of knowledge, in a way that it would be possible to think about other ways of sustainability, other values to the school models of the non-Indian population, longing for creating a dialogical space between these cultures, as well as a possibility to accomplish processes of learning which would be able to accept the difference/diversity in an ontological perspective, establishing a dialogue, therefore, with other forms of knowledge.

Keywords: Pedagogical praxis; Kiriri; Culture; Transdisciplinarity; School; Orality.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS UTILIZADAS

ACC - Atividade Curricular em Comunidade
ANAI – Associação Nacional de Ação Indigenista
CEE – Conselho Estadual de Educação
CIMI – Conselho Indigenista Missionário
EBA – Escola de Belas Artes
EDC – Educação
FUNAI – Fundação Nacional do Índio
FUNASA – Fundação Nacional de Saúde
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB - Fundo da Educação Básica
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa
IPEA – Instituto de Pesquisa Aplicada
ITA – Instituto Tecnológico de Aeronáutica
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
NURC – Norma Urbana Culta
OIT – Organização Internacional do Trabalho
PFMI - Programa de Formação para o Magistério Indígena da Bahia
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
RCNEI -Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
SUDEB – Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica
TV – Televisão
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFCE – Universidade Federal do Ceará
UNB – Universidade de Brasília
USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS E FOTOS

FIGURA 1 – POSSIBILIDADE DE INTERAÇÃO PERSPECTIVA TRANSDISCIPLINAR	38
FOTO: MARIA KIRIRI, FILHO E CACIQUE LÁZARO	15
FOTO: BORDUNAS KIRIRI	22
FOTO: CRIANÇA KIRIRI	30
FOTO: CRIANÇAS KIRIRI	40
FOTO: FELIPPE SERPA	41
FOTO: DANTE GALEFFI	43
FOTO: CACIQUE LÁZARO MANOEL GONZAGA	45
FOTO: ARMAS E ARTESANATO KIRIRI	48
FOTO: ARTESÃ KIRIRI	57
FOTO: OFICINA ESCOLA KIRIRI	72
FOTO: ARTESANATO KIRIRI	81
FOTO: TERRAS KIRIRI	82
FOTO: ALDEIA KIRIRI	83
FOTO: CASA ANTIGA DE MIRANDELA	85
FOTO: CABANA KIRIRI	86
FOTO: LAVAGEM DA IGREJA	87
FOTO: TORÉ KIRIRI	88
FOTO: TORÉ KIRIRI	89
FOTO: ESCOLA KIRIRI	82
FOTO: PROFESSOR KIRIRI	118

LISTA DE MAPAS, QUADROS E GRÁFICOS

MAPA 1 – MAPA DAS ÁREAS INDÍGENAS NO ESTADO DA BAHIA	22
MAPA 2 – LOCALIZAÇÃO BANZAÊ	80
QUADRO – CENSO ESCOLAR INDIGENA NA BAHIA/ 2006	102
GRÁFICO 1 – UNIVERSO MASCULINO E FEMININO	108
GRÁFICO 2 – FAIXA ETÁRIA DOS ENTREVISTADOS	109
GRÁFICO 3 – LOCAL DE RESIDÊNCIA DOS ENTREVISTADOS	109
GRÁFICO 4 – PERFIL PROFISSIONAL DOS ENTREVISTADOS	110
GRÁFICO 5 – VALORES INDÍGENAS NA ESCOLA	111
GRÁFICO 6 – LINGUAGEM MAIS UTILIZADA NA COMUNIDADE KIRIRI	111
GRÁFICO 7 – LINGUAGEM NA ESCOLA	112
GRÁFICO 8 – AFIRMAÇÃO ÉTNICA E MEMÓRIA KIRIRI NA ESCOLA	112
GRÁFICO 9 – APRENDIZAGEM DE VOCÁBULOS KIRIRI NA ESCOLA	113

WORÈ (Braços de Caminho)

SUMÁRIO

MINEHE (hora preterida) - Apresentação	15
WOROBY (CONTAR) – Introdução	22
CAPÍTULO 1	
NETÒ (ser considerado) – A emergência de modos transdisciplinares de pensar	30
1.1 WÓ (caminho) - Como compreender este movimento transdisciplinar na atualidade?	34
1.2 PENEHÒ (em presença) - Diversos olhares: princípios filosóficos da transdisciplinaridade	40
1.2.1 O pensamento transdisciplinar e Felipe Serpa	41
1.2. 2 O pensamento transdisciplinar e Dante Galeffi	43
1.2.3 O pensamento transdisciplinar e Cacique Lázaro Kiriri	45
CAPÍTULO 2	
WORORÈ ENKI (criação e interpretação) – Cultura e Transdisciplinaridade	48
CAPÍTULO 3	
TÙ CAHÀ POTÇÒ (praticar/desviar-se das flechas/acordar) – A Práxis pedagógica	57
3.1 MORÒ (ser feito) – Novas formas de se agir e pensar sobre a práxis pedagógica Kiriri	64
CAPÍTULO 4	
NUSI (apontar)/Metodologia	72
4.1 ERIWI (visitar) – O que é isto, a fenomenologia?	75
4.2 NÉCA (cousa guardada) - DESCRIÇÃO DO LOCAL DE ESTUDO	79

4.3 CROPOBÓ (guerra) - OS KIRIRI: IDENTIFICAÇÃO E HISTÓRIA	85
4.4 WARUÀ EICÒ (Espelho do descanso) – A oralidade na práxis pedagógica da Escola Kiriri	88
4.4.1 MARÃ (motim) - Da prática à práxis: a importância da oralidade no educar indígena kiriri	93
4.5 SÀ (nascer) - DA DENEGAÇÃO CULTURAL ÀS ATITUDES PONTUAIS EDUCACIONAIS	97
4.6 A PESQUISA DE CAMPO: Interpretações sobre a práxis pedagógica e a tradição cultural Kiriri	107
4.7 ORGANIZAÇÃO DOS DADOS	107
4.8 ANÁLISE DE DADOS DO QUESTIONÁRIO E CONSIDERAÇÕES	108
NEYENTÀ BENHÈ (desejar contar) – Considerações Finais	118
HORÈ (por onde se foi) - Referências	125
GLOSSÁRIO KIRIRI	134
APÊNDICES	136
APÊNDICE A - DE UM COLAR AOS KIRIRI	137
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	143
APÊNDICE C- QUESTIONÁRIO	144
APÊNDICE D - AUTORIZAÇÃO PARA ENTREVISTA	145
APÊNDICE E - VOCÁBULOS PARA CARTILHA KIRIRI	146
ANEXOS	147
ANEXO A - CONVENÇÃO 169: SOBRE POVOS INDÍGENAS E TRIBAIS EM PAÍSES INDEPENDENTES	148
ANEXO B – RELATÓRIO ACC EBA 455	165
ANEXO C - TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA RESERVA KIRIRI	190

MINEHE (hora preterida) - Apresentação



Maria/WYAMAYARA, seu filho e seu pai Cacique Lázaro Kiriri.
Foto: Acervo da ACC - EDC 463 - Memória cultural e iconográfica Kiriri

Para a cultura guarani...o ato da nomeação é a manifestação da parte céu de um ser na parte terra.

Kaká Werá Jecupé - Terra dos mil povos

Quando não tiver mais nada
Nem chão, nem escada
Escudo ou espada
O seu coração... Acordará

Quando estiver com tudo
Lã, cetim, veludo
Espada e escudo
Sua consciência... Adormecerá (...)

Quando não se têm mais nada
Não se perde nada
Escudo ou espada
Pode ser o que se for... Livre do temor (...)

Quando se acabou com tudo
Espada e escudo
Forma e conteúdo
Já então agora dá... Para dar amor
Nando Reis – Mantra

Pensar sobre o país Brasil, implica pensar sobre o seu processo sócio-histórico e sobre a sua construção identitária, portanto, nessa discussão torna-se relevante incluir o debate sobre diversidade cultural, sobre a Universidade e a

produção de conhecimento e sua relação com a comunidade que a circunda e a mantém.

Essa pesquisa tem uma origem afetiva, uma origem acadêmica, uma origem pautada na solidariedade humana, no cuidar para com o outro e para consigo e na crença na Universidade Brasileira¹ por parte de um educador/ser/humano chamado por seus amigos de Pajé ou simplesmente Felipe.

O Professor Luiz Felipe Perret Serpa² é um parceiro desses escritos, pois através de suas idéias, juntamente com a de outros estudantes e professores da Universidade Federal da Bahia, criou-se a Atividade Curricular em Comunidade (ACC) e por meio dessa Atividade em comunidade foi-me possível sair das algemas do conhecimento instituído para conviver com o saber instituinte, a partir do convívio com o saber da comunidade, com a vida das populações em condições mais simples e diversas, criou-se espaços abertos com a vida concreta que passaram a dar sentido a minha vida enquanto acadêmica e enquanto educadora. Quero registrar a importância desse cidadão brasileiro, enquanto educador/intelectual no que tange a se pensar sobre a práxis pedagógica e a formação humana, bem como na sua perseverança eterna em acreditar no potencial humano e na Universidade Brasileira.

Pois, o Felipe – era assim que eu costumava nomeá-lo – me fez perceber a importância da produção do conhecimento voltada para a vida humana, para a compreensão dos diferentes grupos humanos, para a compreensão do sentido de Universidade, para a compreensão de mim mesma enquanto educadora que está-no-mundo-com, para a compreensão de nossa sociedade.

Esse educador, ser humano, me fez pensar na importância de se defender a Universidade Pública e democrática, em lutar por uma Universidade que aprenda a conviver com a comunidade, a construir uma Universidade mais solidária. Felipe repetia enfaticamente que “é preciso conviver, é preciso viver, isso é fundamental.”

¹ Há uma grande equívoco interpretativo com relação às Universidades Públicas, essas não são gratuitas, são públicas e sustentadas pelo dinheiro daqueles que, na maioria das vezes, não conseguiram adentrar em seio como aprendizes.

²Luís Felipe Perret Serpa, notório saber e Dr. Honoris causa, nascido em 23.04.1935, no Rio de Janeiro, graduado em Física. Foi Professor do ITA, da USP, da UFCE, da UNB e da UFBA. Em Brasília e Ouro Preto foi membro do Centro Nacional de Referência Cultural, ligado à Secretária de Cultura do MEC e desenvolveu atividades que tinham o objetivo de resgatar os valores das comunidades locais. Atuou no Colégio de Aplicação em Salvador, foi diretor do Centro de Ciências da Bahia – CECIBA. Na UFBA foi professor do Instituto de Física e da Faculdade de Educação – FACED e membro do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFBA. Foi reitor da UFBA por 6 anos, faleceu em 15.11.04, em Salvador/BA.

Ele defendia o diálogo constante da Universidade com as diferentes formas culturais, com as diferentes comunidades, defendia o convívio constante com a diferença. Ele revelava essa razão fundamental de ser Universidade que era essa relação com a comunidade para pensar soluções para os problemas da sociedade brasileira. A Universidade em sua visão deve estar voltada para o desenvolvimento do conhecimento científico, da formação de profissionais, mas deve, principalmente, desenvolver a formação de seres humanos implicados com a defesa da diversidade, da vida.

Essa pesquisa surge portanto a partir dessa relação entre Universidade e Comunidade, na “Comuniversidade”, pois pauta-se nas experiências compartilhadas, por meio de pesquisas em campo na Universidade Federal da Bahia, através da Atividade Curricular em Comunidade – ACC - EDC 463: Memória cultural iconográfica Kiriri³, que tem como Coordenador o Profº Menandro Celso de Castro Ramos - Deptº de Educação II - Faculdade de Educação da UFBA e na ACC EBA 455: Arte indígena na Bahia na Escola de Belas Artes da UFBA, sob Coordenação da Professora Elizabete Actis que ampliaram a minha capacidade de estudar a práxis pedagógica da escola Kiriri (Mirandela/Banzaê –BA) enquanto elemento dialogante com a práxis pedagógica de nossas escolas.

A ACC EDC 463: Memória cultural iconográfica Kiriri e a ACC EBA 455 - Arte Indígena na Bahia pretendem integrar saberes, ou seja, almejam que haja um intercâmbio entre a Universidade e a aldeia Kiriri, entrelaçando conhecimento acadêmico e conhecimento indígena com a vida-em-si, viabilizando um diálogo entre povos indígenas e não indígenas. Por meio da Iconografia, da arte indígena a ACC EDC 463 e EBA 455 divulgam a cultura Kiriri e dos demais povos indígenas da Bahia, desenvolvendo a formação humana e parceria necessária entre Universidade/Comunidade, pois a cultura e os saberes de indígenas e não indígenas são o ponto de partida para novos espaços aprendentes, possibilitando em ser

³ Os meus primeiros passos para conhecer o povo indígena Kiriri, surgem a partir de um situação estarrecedora vivida pela filha do Cacique Lázaro Gonzaga, Maria Iracema de Jesus de Souza ou **WYAMAYARA** (mulher guerreira) que ao me vender um colar Kiriri na FACED, em 2001, relatava a situação de injustiça, de denegação vivida por ela, pois um promotor de Ribeira do Pombal não permitia que a mesma registrasse seu filho com nome Kiriri. Diante desse fato desumano, fiquei consternada, profundamente triste, amargurada enquanto ser humano e enquanto mãe que sou. Ver apêndice A “ De um colar aos Kiriri”, esse texto descreve a minha primeira viagem à aldeia Kiriri. A presença marcante do Professor Menandro Ramos me inspirava a ser mais uma pessoa a fazer parte dessa luta.

pensar/agir com a prática da solidariedade, com o sentido do acolhimento, da escuta sensível e da aceitação das diferenças.

A partir desses caminhos, esse processo investigativo busca interagir com a vivência do povo indígena Kiriri na Bahia, sua sabedoria e sua eterna luta em favor de sua memória e por seu reconhecimento enquanto **população** com outra cultura e práticas sociais próprias.

Tal pretensão pressupõe um aceitar a diferença, uma percepção e sentido de mundo que acolhe o todo, o diferente, o outro, que defende o valor da vida e que percebe os aspectos denegados pelo modelo dual hegemônico (eu e as coisas; eu e o mundo), colocando barreiras, impondo limites, segregações e delimitando possibilidades aos indivíduos, muitas vezes, calcando-se em argumentos como os de gênero, etnia ou classe, onde são demonstradas como “naturais” situações culturalmente construídas, como a “supremacia” de uma etnia em relação à outra, os processos de genocídios e glotocídios (assassinatos de civilizações com suas línguas e culturas) e a tentativa maciça de extinguir a memória cultural de povos. Portanto, busco não ter mais a visão iluminista, utópica e assistencialista, mas sim, pretendo e tento, caminhar pelo campo da convivência, da realização de um trabalho em conjunto e de encontrar-me com “minha historicidade” e “minha ancestralidade” denegadas ao longo da historiografia tradicional brasileira.

O que ocorre neste (re)encontro cultural é o (re)pensar de que quem “aprende” nos moldes instituídos da escola tradicional vem a perder sua liberdade de pensar, atrofiando sua vida a um isolamento do social, da vida em si. Ou seja, o processo de escolarização tem sua força social adestradora e isoladora dos indivíduos, logo, as escolas têm sido um dos mais fortes mecanismos de denegação cultural e, ao mesmo tempo, de homogeneização de culturas. Tem-se, hoje, uma enorme impossibilidade de se pensar “nossa cultura”, de nos vermos instituintes no instituído, ou seja, inculca-se à cultura do medo e da negação: medo da transformação, medo da memória cultural, medo de viver e, principalmente na escola, o medo de ser inquiridor e criativo. Mas, (ainda bem que existem as conjunções adversativas) estamos no limiar de mudanças, de transformações sociais que nos auxiliarão a compreender o nosso lugar no Universo, a questionar esse “indivíduo” ideologicamente construído pela sociedade. Está ocorrendo, portanto, hoje, no Brasil, um momento de reencontro com nossas culturas, um reencontro com o valor solidário, com os valores éticos e uma grande luta pela

justiça social. Existe um anseio pela reconstrução de nossa memória tanto no meio educacional-científico quanto no meio sócio-político, dentre outros.

O título dessa dissertação “**Bedzé wò hibatèdè** ⁴ - conhecimentos ressonantes: diálogos entre a educação transdisciplinar e a práxis indígena kiriri” surge a partir da consternação de uma educação escolar pautada no modelo ocidental, nas estruturas econômicas espoliativas e segregadoras, em que o detentor de bens capitais acessa os bens das tecnologias de informação e comunicação, acessa o direito a uma assistência de saúde, ao lazer, aos bens culturais materiais e imateriais, não dando direito às classes sociais desprivilegiadas economicamente e/ou política e socialmente de viver com dignidade. Diante do quadro de ampliação de miserabilidade humana que se apresenta ao longo das últimas décadas, de degradação do planeta e de suas espécies, percebe-se que há uma distância grandiosa entre os grupos humanos, principalmente entre aqueles que possuem condições sócio-econômicas favoráveis e aqueles que estão na linha da pobreza. As inúmeras investigações empírico-teóricas descrevem as muitas facetas da desigualdade social em nosso país, da pobreza (falta de bens, direitos, voz política, acesso à serviços...) e começam a abordar quais grupos populacionais estão mais vulneráveis a esta situação, pois a desigualdade social não ocorre de forma uniforme. Um dos fatores elencados dentro desta questão é a discriminação contra grupos étnicos específicos, como os negros e índios, como contra as mulheres, bem como contra países de dadas localidades do mundo e suas culturas diferenciadas etc.

A maioria das definições de pobreza, no que se refere aos continentes como África, Ásia e América Latina, baseia-se em conceitos desenvolvidos há décadas na Europa e América do Norte, que acabam por alijar, cada vez mais, os diferentes grupos humanos, gerando um estigma cultural e social.

Muitas tribos indígenas no Brasil estão vivendo estas situações, e acabam por não encontrar mecanismos de ação contra um sistema opressor que mede a linha da pobreza por aspectos, muitas vezes, irrelevantes para as suas culturas (renda,

⁴ Por aproximação esse título pode ser traduzido como Instrumento para caminhar até nossa morada, pois na língua Kiriri Bedzé significa cabo de instrumento, Wó significa caminhar e hibatèdè significa nossa morada. A convivência com os povos indígenas Kiriri nos faz pensar sobre o que conhecemos sobre nossa história, sobre os diferentes grupos humanos que compõem a nossa ancestralidade, sobre as diferentes culturas que temos como nossas matrizes, mas que nos são denegadas no percurso histórico instituído.

alimentos básicos e itens essenciais). As populações indígenas tidas como de baixa e média renda, dentre elas está a Kiriri, enfrentam problemas por falta de acesso suficiente à terra na qual poderiam plantar, criar animais, caçar, faltam-lhes investimentos na área de saúde, na educação escolar diferenciada... Esses problemas de ordem sócio-econômica e política implicam em grandes dificuldades no que diz respeito a reconstituição da história da população indígena no Brasil, bem como na reconstrução de muitas línguas maternas exterminadas, requerendo a necessidade urgente de políticas públicas sérias para sua ressignificação e reestruturação, bem como a preservação de valores culturais e espirituais dos indígenas.

A economia age como o modelo da Escola Única⁵, não considerando as diferenças culturais pertinentes a cada grupo humano, bem como esta não se presta a pensar formas diferenciadas de modos de vida (cultura) que não pertençam ao modelo dominante *euronorteamericano*.

A situação de desigualdade social, de degradação ambiental, de desrespeito à vida humana, de preconceitos entre etnias, nos leva a pensar sobre caminhos de transgressão, linhas de fuga que visem não só no aspecto epistemológico, mas ontológico de formação humana no espaço escolar, para que assim se possa desenvolver ações que encontrem o caminho da sobrevivência da vida de todo o planeta, que encontrem nossa morada **Hibatèdè**.

Pretende-se, pois, pensar sobre o processo de educação escolar, sobre as relações de exclusão instituídas no processo de escolarização e sobre a responsabilidade que cada ser deste planeta tem com a vida em si, buscando aproximações de lugares diferentes (valores educacionais indígenas e valores educacionais escolares ocidentais), que podem construir um caminho de solidariedade, de luta radical pela vida de cada ser que compõe este planeta e de uma práxis pedagógica mais humana e diversa.

Esta dissertação nasce, portanto, da tentativa de entrelaçamento de campos transgressores no pensar e no agir chamados de *Transdisciplinaridade e Cultura Escolar Instituída*, aliados à práxis/cultura indígena Kiriri, que apesar de todas as

⁵ Compreende-se por Escola Única o modelo escolar uniforme, institucionalizado e estabelecido a partir dos padrões eurocêntricos e sob a tutela do sistema econômico neoliberal.

dificuldades, principalmente, no que se refere à questão da terra, buscam caminhos diferenciados para conviver com o instituído.

Neste sentido, foi elaborada uma linha de conexão entre esses saberes de forma que se pudesse pensar outras formas de sustentabilidade, outros valores para o modelo escolar da população não-indígena, almejando criar um espaço dialógico entre essas culturas e possibilitando uma aprendizagem capaz de lidar com outras formas de conhecimento. Para tanto, partiu-se de alguns eixos em comum: **pensares filosóficos sobre transdisciplinaridade, a diferença, o reconhecimento da necessidade de conhecimentos interligados, os sistemas abertos de aprendizagem, o convívio com grupos humanos de culturas diferenciadas, a tensão entre o instituído e o instituinte, a interligação entre a academia e a comunidade, bem como a luta constante pela vida.**

WOROBY (CONTAR) – Introdução



Bordunas Kiriri – Foto: Anderson Paiva

...uma palavra pode proteger ou destruir uma pessoa; o poder de uma palavra na boca é o mesmo de uma flexa no arco.

Kaká Werá Jecupé - Terra dos mil povos

Esta dissertação estuda algumas transformações ocorridas na práxis pedagógica escolar da Aldeia Kiriri em Mirandela/Bahia no período de 2001 a 2005, evidenciando as ressonâncias dessas modificações nas vidas das crianças e dos jovens desta localidade e sua aproximação com o pensar Transdisciplinar, de modo a contribuir com a práxis pedagógica não-indígena. Essa práxis do educar na aldeia Kiriri está fundamentada numa teoria educacional própria que tem como principal base o educar humanístico e transdisciplinar, no qual a educação deve propiciar felicidade às crianças, despertando-as para a capacidade de sentir, de amar e de

transformar valores. A práxis pedagógica deve ser entendida como uma atividade humana transformadora da natureza e da sociedade (VAZQUEZ, 1977), nesse sentido, a práxis pedagógica pode ser um caminho no qual cada ser é visto como um ente crítico e agente essencial para o desenvolvimento de sua própria autonomia que tem como esteio um saber provisório, na medida em que não haveria um teoria única, “exaustiva do homem e da história” (CASTORIADIS, 2000, p. 95), pois a práxis⁶ permite a (re)criação de outras possibilidades de saber. Pretende-se, portanto, relacionar essa práxis com a possibilidade de abertura de diálogo entre os valores da Escola Kiriri e o modelo instituído de escolarização ocidental.

Nesta perspectiva, Bourdieu (1992) e Feyerabend (1989) dialogam com relação a esta estrutura social opressora da cultura educacional escolar instituída que funda um processo homogeneizador e mantenedor das relações de poder, e de um conhecimento científico que passa a ser estático, imutável. O que acontece no espaço escolar da aldeia Kiriri, todavia, é uma relação de contra-hegemonia, de contra-poder, de contra-indução de conhecimento. Portanto, para que se realize a compreensão dos significados, dos sistemas instaurados no espaço escolar da aldeia Kiriri, faz-se mister buscar apoio nos preceitos filosóficos que auxiliam a desvendar o novelo de lã estabelecido entre os sujeitos-atuantes (indígenas Kiriri) e a guerra de contra-poderes (modelos instituídos). Guerra, esta, instaurada por meio dos elementos de resistência que têm como alicerce o **querer**, o **fazer** e o **ser** do povo Kiriri no próprio espaço sócio-cultural dominante, ou seja, na própria trama do poder. A escola, ou melhor, o processo educacional, nesse caso, passa a ter uma ação pedagógica voltada para alteridade, para a transgressão e o **ousar-agindo**.

Destarte, este trabalho parte do pressuposto de que, cada vez mais, as transformações dos valores instituídos estão ocorrendo por meio de mobilizações de minorias não instituídas (SANTOS, 2002, p. 60). Tal fato induz a se pensar nas modificações epistemológicas e ontológicas do educar de nossa sociedade a partir de experiências que não giram em torno dos dogmas da classe dominante. A Escola Kiriri ao valorizar o estudo dos antepassados do povo Kiriri e de sua cultura local, acaba por realizar um educar do acolhimento, um educar que tenta encontrar a

⁶ Neste caso, utilizando-se dos estudos de Castoriadis (2000), a práxis pedagógica deve ser compreendida como elemento mediatizador para a autonomia, para a construção de novas linguagens, de novos agentes sociais, tendo como um dos objetivos centrais uma aprendizagem significativa e contextualizada com o modo de vida (cultura) da comunidade indígena Kiriri.

origem das coisas (GALEFFI, 2003, p. 197), significando uma releitura dos fatos que automaticamente estarão conectados com a visão do presente, com a vida vivida de cada ser, com o (re)conhecer de cada povo. Realiza-se ali um educar de um tempo outro, atemporal, perpassando várias vozes, criando um entre-lugar de saberes, um acolhimento polifônico de valores. Reestrutura-se uma “nova” episteme que não se baseia nos moldes capitalistas dessa sociedade (BHABHA, 1998, p. 27).

Estes “novos” valores incorporados à escola Kiriri questionam e travam um diálogo intenso com a postura homogeneizadora das escolas que estão baseadas nos modelos ocidentais. O capital não é o centro, o tecnicismo não é o centro, sendo assim, possibilitam diálogos com a educação transdisciplinar⁷ que parte do pressuposto de que, cada vez mais, o ato de educar exige de todos nós uma postura de mudanças radicais, de atitudes transdisciplinares, que segundo Basarab Nicolescu (1999) devem estar mediadas pelo pensamento e pela experiência, pela ciência e pela consciência, bem como pela efetividade e pela afetividade. Portanto, neste mundo contemporâneo a escola ocidentalizada deverá caminhar para uma incorporação de valores múltiplos, ampliando a possibilidade de diálogo entre etnias, grupos humanos, criando um espectro de valores que incorpore o nível de conhecimento de cada povo. Isso significa receber valores negros, indígenas, chineses, femininos, dentre outros. Assim expressa Serpa :

De todas as violências, simbólicas e materiais, possivelmente a mais profunda, porque perene, é a transformação do Outro no Eu, a heterogeneidade na homogeneidade, o não acesso das culturas dos diferentes grupos humanos à dinâmica da sociedade moderna. O Estado, instituído a partir do território do Rei, construiu a cultura hegemônica que o legitimou. (SERPA, 2004, p. 36)

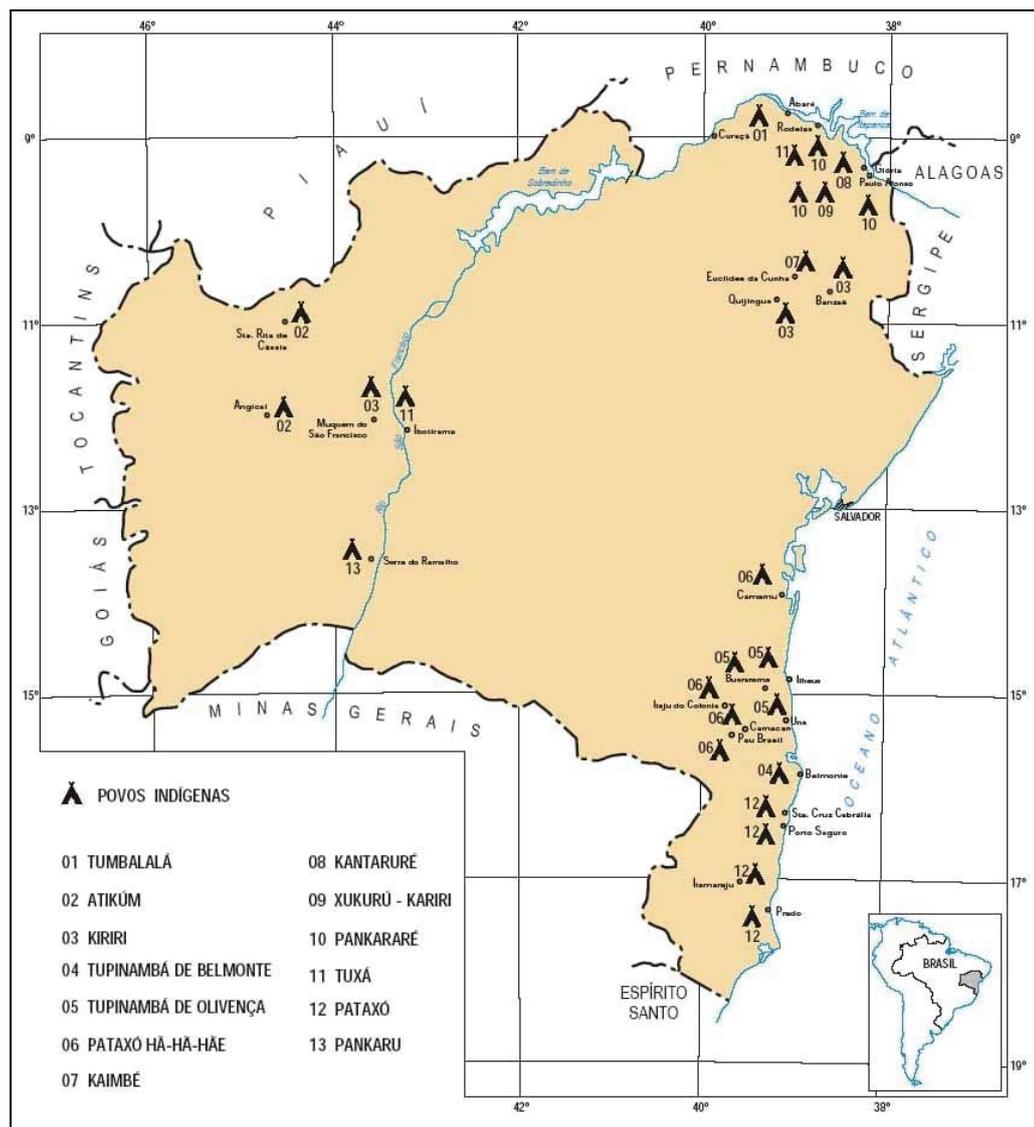
Logo, não se trata simplesmente de incluir ou excluir indivíduos, mas trata-se de criar caminhos para um diálogo entre o sistema educacional vigente e esses outros “novos” valores. Trata-se de um novo educar que não pretenda inferiorizar ou desconhecer os referenciais e valores do outro, mas acolhê-lo em suas potencialidades. Possibilitando um filosofar para uma educação mais humana, que esteja voltado para um saber transdisciplinar, em que a humanidade insira-se como

⁷ Segundo Basarab Nicolescu, o primeiro a utilizar o termo transdisciplinar foi Jean Piaget, em 1970, que disse: “...enfim, no estágio das relações interdisciplinares, podemos esperar o aparecimento de um estágio superior que seria transdisciplinar, que não se contentaria em atingir as interações ou reciprocidades entre pesquisas especializadas, mas situaria essas ligações no interior de um sistema total sem fronteiras estáveis entre as disciplinas”. (WEIL, 1993, p.30)

mais um elemento em seu interior, e não o centro, almejando um re-conhecer que se expressará em atitudes transgressoras, em gestos transformadores, em novas posturas de vida.

A diversidade que existe entre os povos indígenas está presente em vários aspectos de suas vidas: língua, história, demografia, organização política, social e econômica, espiritualidade, historicidade, intensidade de contato com não-indígenas, ligação com a terra, relação com a água etc. Na Bahia temos algumas tribos indígenas que coadunam destas características, são elas: os Tuxá (município de Rodelas/ sub-médio do São Francisco semi-árido/Ibotirama); os Tumbalála, os Tupinambá (Olivença-Ilhéus), os Xucurú-Kariri (Paulo Afonso/Glória - Povoado Quixabá), os Kariri-Xocó, os Fulniô, os Pankararu, os Pataxó, os Pataxó-Hãhãhã (município de Porto Seguro/Itaju da Colônia), os Kaimbé, os Kantaruré (Nova Glória - margem do Lago Itaparica/submédio São Francisco), Pankararé (Paulo Afonso/Glória – Brejo do Burgo), Atikum (Barreiras (Vale do Rio Grande) e os Kiriri.

Todos esses grupos humanos lutam por direito à vida, à existência com dignidade, a ressignificação e reestruturação de sua língua materna, por uma Educação indígena e não mais aceitam uma Educação **para o Índio**. Importante distinguir essas acepções, pois segundo Melià (1979), o educar indígena não se vincula a uma ação desestabilizadora do *ethos* tribal, pois este educar orienta-se pelos processos tradicionais de controle e reprodução social do grupo, bem como baseia-se nas transformações que esses grupos sociais venham a sofrer no que diz respeito à cultura, à política, à espiritualidade, à vida em si, essas modificações ao longo da historicidade de cada povo irá delimitar as características da educação indígena. Esses povos não aceitam mais a Educação para o Índio que está diretamente vinculada e orientada por uma lei máxima de que o índio vai/deve ausentar-se/sumir da sociedade brasileira, ou ainda, a crença de sobrevivência desses povos de forma a desaparecer seus valores, seus princípios e suas culturas, aceitando um educação que catequiza, que inferioriza, que segrega e dizima as diferenças. O mapa 1, abaixo, revela que devemos lutar por Educar Indígena **com** os povos indígenas na Bahia.



MAPA 1 – MAPA DAS ÁREAS INDÍGENAS NO ESTADO DA BAHIA

O grupo indígena em estudo é o pertencente à aldeia Kiriri, que está situada em Mirandela/Ribeira do Pombal/Bahia. Esse grupo apresenta diferenças consideráveis com relação ao seu sistema escolar em comparação com os padrões instituídos pelos órgãos regulamentadores do sistema educacional brasileiro e baiano. Essa comunidade trilha um caminho próprio que perpassa a tradição oral, os caminhos da crítica cultural e ultrapassa o sistema disciplinar, adentrando numa proposta transdisciplinar reveladora de níveis de realidades diferenciados e pertencentes ao contexto indígena.

Para efetivação dessa pesquisa buscou-se um diálogo entre a abordagem metodológica qualitativa e a abordagem quantitativa, a partir de um viés fenomenológico, com a adoção de um estudo de caso para que assim fosse possível responder a algumas indagações: o que significa transdisciplinaridade? Existem

educadores que trilham essa linha de pensamento em suas ações docentes na contemporaneidade? As atitudes pontuais educacionais transdisciplinares no espaço pedagógico Kiriri possibilitariam outras formas de a práxis pedagógica indígena enfrentar o processo secular de negação cultural? Como a questão de uma práxis pedagógica diferenciada na aldeia Kiriri/Mirandela pode mediar transformações de valores no processo escolar instituído, instaurando uma práxis pedagógica transdisciplinar não só no campo epistemológico, mas também no campo ontológico?

O Objetivo maior desta pesquisa é o de demonstrar que a práxis educacional Kiriri — fundamentada no encontro com suas raízes, com seu legado cultural, com a oralidade — dialoga com o educar transdisciplinar, representando uma possibilidade de inserção de novos valores nos sistema educacional vigente, não-indígena. Significando, simbolicamente um processo de interação sócio-educacional como construto de (re)existência de valores culturais distintos dos valores instituídos.

Desta forma, este escrito busca situar o leitor, inicialmente no âmbito conceitual das perspectivas epistemológicas adotadas: Transdisciplinaridade , Estudos de Cultura e práxis pedagógica, e, posteriormente, estende-se à questão indígena com maior especificidade.

No primeiro capítulo, **NETÒ** (ser considerado) – A emergência de modos transdisciplinares de pensar, realiza-se uma breve descrição das bases conceituais da terminologia **transdisciplinaridade** e os sistemas abertos de conhecimento. Nesse capítulo, evidencia-se a contribuição filosófica e praxiológica de três educadores/pensadores contemporâneos que pensaram formas diferenciadas para o ato de educar, numa perspectiva que transcende o campo epistemológico, interligando-se ao saber ontológico, à vida em si. Todos envolvidos na busca pela humanização do ser humano. São eles: Prof. Luiz Felipe Perret Serpa, Prof. Dr. Dante Augusto Galeffi e o Cacique Lázaro da Tribo Kiriri de Mirandela/BA.

Em seu segundo capítulo, **WORORÈ ENKI** (criação e interpretação) – Cultura e Transdisciplinaridade, apresentam-se as possibilidades de inter-relação de Transdisciplinaridade e os Estudos de Cultura, uma vez que a compreensão do fenômeno cultural é extremamente significativa para se entender a (re)existência da população indígena Kiriri, portanto, elabora-se uma trajetória de alguns significados de cultura, bem como se delinea os primeiros contornos dos Estudos Culturais e sua imbricação com o pensamento transdisciplinar e a práxis pedagógica Kiriri.

No seu terceiro capítulo, **TÙ CAHÀ POTÇÒ** (praticar/desviar-se das flechas/acordar) – A Práxis pedagógica, desenvolve-se uma investigação de cunho epistemológico sobre a tensão entre os conceitos prática pedagógica e práxis pedagógica a fim de ampliar a possibilidade de ação docente no espaço escolar, bem como compreender as novas ações praxiológicas ocorridas na escola Kiriri.

O Capítulo quarto, **NUSI** (apontar)/Metodologia, analisa o corpus investigativo a partir de uma travessia filosófica sobre o que é fenomenologia, correlacionando-a ao estudo de caso da práxis pedagógica Kiriri. É neste capítulo que há uma maior aproximação do local da pesquisa, da identificação dos povos Kiriri, das conseqüências da denegação cultural impingida a grupos humanos com um modo de vida diferenciado. Portanto, desenvolve-se uma análise das entrevistas e dos questionários realizados durante a investigação em campo, bem como aprofunda-se a importância do fenômeno da oralidade para a construção de novas ações na práxis pedagógica Kiriri que visam não mais denegar as diferenças culturais e os valores indígenas, mas repensar a necessidade urgente de atitudes pontuais educacionais que visem a valoração da vida, a aceitação das diferenças e a sobrevivência de todo o planeta. É importante salientar que neste capítulo realiza-se uma análise de dados quantitativos com o intuito de se perceber algumas conseqüências do ato da não aceitação das diferenças e da denegação étnica, bem como da necessidade urgente de investimentos públicos para a educação diferenciada e intercultural, principalmente, no que diz respeito à Educação Indígena.

Finalmente, em **HORÈ** (por onde se foi) - Considerações Finais, realiza-se algumas considerações sobre a possibilidade de diálogo entre os aspectos ocorridos na práxis pedagógica Kiriri e a sua relação com novas possibilidades de ação pedagógica nas escolas não-indígenas. Tece-se algumas observações sobre o fenômeno da reintrodução de vocábulos da língua materna Kiriri na sala de aula e na comunidade, bem como são sugeridas algumas ações endossadas pela perspectiva transdisciplinar que podem ser inseridas na práxis pedagógica das escolas não – indígenas.

CAPÍTULO 1

NETÔ (ser considerado) – A emergência de modos transdisciplinares de pensar



Criança Kiriri – Foto: Acervo ACC EBA 455

O ponto essencial é que o nascimento do universo não está mais associado a uma singularidade, mas sim a uma instabilidade...

Neste fim de século, a questão do futuro da ciência é com freqüência proposta. Creio que estamos apenas no início dessa aventura.

Ilya Prigogine (1986, p. 187)

Edgar Morin (1990) traz notícias de que já houve uma certa transdisciplinaridade no século XVI e XVII, com o racionalismo científico ou Iluminismo, mas essa transdisciplinaridade se referia ao sentido epistemológico das ciências no que diz respeito à objetividade, à matematização e à formalização. Essas ciências comungavam desses mesmos pressupostos epistemológicos que acabaram por provocar uma compartimentalização demasiada da ciência. É

justamente querendo escapar disso que se propõe pensar novos modos transdisciplinares de construção de conhecimento.

A causa do fracasso da transdisciplinaridade no Iluminismo, segundo o professor Paulo Roberto Margutti Pinto (2002), se deve ao trato abusivo do método analítico, que é aquele que toma uma determinada realidade em estudo, e a decompõe em partes constitutivas. Após determinado tempo de pesquisa, o investigador passa a pensar que já dominou todos os aspectos daquele recorte da realidade, traçando uma teoria explicativa que parte do fragmento para explicar o todo.

Em entrevista, Margutti Pinto (2002) explica que o uso do método analítico ocasionou essa compartimentalização excessiva do saber científico. Esse método apresenta um sujeito teórico, objetivo, descompromissado com um interesse ou outra coisa qualquer que subjaz a esse objeto investigado, que passará a ser analisado o mais objetivamente possível.

Nesse sentido para esse pesquisador, a atualidade apresenta uma problemática grave que é encontrar mecanismos que possam auxiliar na descompartimentalização do campo científico, do campo do saber, uma vez que na contemporaneidade se descobriu que a realidade é complexa, havendo uma interferência clara do sujeito na hora de estudar seu objeto de pesquisa, a partir desta premissa se tornou indispensável superar essa situação o mais rápido possível.

Esse drama de superação é iniciado no campo da física a partir do momento em que os físicos foram os primeiros a utilizar o método analítico com toda sua eficiência, e que acabaram por descobrir que em um dado momento seria impossível estudar uma partícula no mundo subatômico sem que houvesse a intervenção ou interferência do sujeito. Os físicos constataram que havia uma interferência clara do sujeito. Perceberam que ao se tentar iluminar um elétron, havia a clara necessidade de se utilizar um fóton e que ao se lançar um fóton sobre o elétron, o elétron sendo uma partícula muito pequena, sofreria modificações. Os físicos então passaram a considerar que o simples ato de observação do objeto já envolve uma participação do sujeito, o sujeito passaria também a construir o objeto que está sendo investigado, instaurando-se uma inter-relação. É a partir deste experimento que todo o método analítico entra em pane, fazendo-se necessário adotar uma outra perspectiva para a produção científica, bem como começam a surgir, por parte da

humanidade, atitudes mais radicais para a preservação da vida no planeta e dos diferentes grupos humanos. A sociedade atual começa a buscar métodos sintéticos, holísticos, em que se perceba a inter-relação do objeto com o sujeito.

No campo epistemológico, o salto ocorre num primeiro momento a partir da perspectiva interdisciplinar, que arrasta consigo um grande questionamento: como articular disciplinas que por si são independentes, autônomas?

É a partir desta indagação que a perspectiva transdisciplinar surge como uma proposta que pretende unificar e criar novos saberes. O novo paradigma admite uma epistemologia que pensa a realidade em termos holísticos, em que prática, teoria e sujeitos estão interligados numa abordagem sistêmica que envolve estas diversas teorias, pretendendo superar as dicotomias já instituídas, dentre elas o princípio **disciplinar** que se baseia na constituição de um corpo específico de conhecimento que se pode ensinar, apresentando antecedentes próprios de educação, treinamento, metodologia, métodos e áreas de conteúdo. As diversas teorias (caos⁸, complexidade⁹ e auto-organização¹⁰) começam a pensar em linhas de fuga e surgem algumas tentativas.

⁸ Ilya Prigogine (1996) descreve que é a partir da década de 1960 que a questão do caos passa a ser uma das preocupações científicas de áreas como a Matemática, Física, Engenharia, Biologia, dentre outras, vindo a se efetivar como teoria no ano de 1970 através de trabalhos publicados pelo físico Mitchell Feigenbaum, que determinou a existência de certos padrões de comportamento em sistemas que tendiam para o caos. A Teoria do caos é a teoria matemática que analisa sistemas de comportamentos imprevisíveis e aparentemente aleatórios, que estão regidos por leis deterministas. Esta teoria baseia-se na idéia de que o mundo natural tem uma tendência para o comportamento caótico, isto é, introduz uma nova compreensão dos fenômenos, que mesmo ao se obter uma informação precisa sobre um sistema em um determinado instante, é muito difícil fazer previsões sobre sua evolução no decurso do tempo. Pois cada sistema apresenta inúmeras variáveis e graus de complexidade diferenciados que não podem ser controlados ou previstos por um longo espaço de tempo.

⁹ A palavra complexo, neste sentido, deve ser compreendida em seu sentido literal: complexus, conjunto tomado como um todo mais ou menos coerente, cujos componentes funcionam entre si em numerosas relações de interdependência ou de subordinação, de apreensão muitas vezes difícil pelo intelecto e que geralmente apresentam diversos aspectos. Esse pensamento lida com a incerteza que é capaz de gerar uma organização. A complexidade é descrita por Edgar Morin (1990) como um conjunto de acontecimentos, principalmente na área científica (determinismo, racionalismo, pensamento unívoco, fragmentação do conhecimento, concepção mecânica de mundo, a certeza do experimento no campo da ciência...), que aconteceram no final do século XIX e que foram amplamente incorporados, discutidos e transformados no decurso do século XX. Segundo este autor a "ambição da complexidade é relatar articulações que são destruídas pelos cortes entre disciplinas, entre categorias cognitivas e entre tipos de conhecimento. De fato, a aspiração à complexidade tende para o conhecimento multidimensional. Não se trata de dar todas as informações sobre um fenômeno estudado, mas de respeitar as suas diversas dimensões... Devo, pois, indicar previamente e de uma forma não complexa as diferentes avenidas que conduzem ao 'desafio da complexidade'". (p. 138-139)

Uma primeira tentativa foi a da **pluri** ou **multidisciplinaridade** que parte de contribuições de várias disciplinas, mas sem uma unificação de objetivo, sem uma tentativa de síntese, e representa uma marca padrão nas universidades francesas.

Basarab Nicolescu traz como exemplo a seguinte situação:

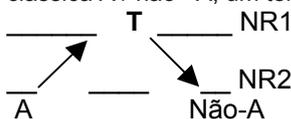
... um quadro de Glotto pode ser estudado pela história da arte, em conjunto com a da física, da química, da história das religiões, da história da Europa e da geometria. Ou ainda, a filosofia marxista pode ser estudada pelas óticas conjugadas da filosofia, da física, da economia, da psicanálise ou da literatura. Com isso o objeto sairá assim enriquecido pelo cruzamento de várias disciplinas... A pesquisa pluridisciplinar traz um *algo a mais* à disciplina em questão... porém este *algo a mais* está a serviço apenas desta mesma disciplina. (NICOLESCU, 2001, p. 50)

A **interdisciplinaridade** pode se constituir a partir de uma síntese entre duas ou mais disciplinas, que possibilita o surgimento de um metanível caracterizado por uma nova relação estrutural e uma nova linguagem descritiva. Ocorre a transferência de métodos de um campo disciplinar para outro. Neste encontro podem surgir métodos diferentes quanto à aplicabilidade de um campo (Física+ Medicina = Tratamento de câncer); quanto à epistemologia (transferência de métodos da lógica formal para o campo do direito ampliam a análises na epistemologia do direito) e quanto à geração de novos campos disciplinares (Química + Biologia = Bioquímica).

A **Transdisciplinaridade** busca uma aproximação entre os diversos campos do saber que se encontram fragmentados em especialidades e/ou disciplinas, conforme esclarece Nicolescu (2001, p. 47-63), está “ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das disciplinas e além de qualquer disciplina”. Seus principais pilares seriam a complexidade, os diferentes níveis de realidade (NR) e a lógica do terceiro incluído¹¹. Sabe-se que por trás do nível físico ou macroscópico, ao qual a ciência moderna limitou a realidade no século XIX, emergiram três outros níveis regidos por lógicas e leis diferentes: o nível microfísico ou quântico, o nível

¹⁰ A auto-organização sugere uma dificuldade lógica para a complexidade, pois esta se constitui a partir de elementos diferenciados entre si, havendo um caráter de unidade e de multiplicidade ao mesmo tempo. Cada sistema deve coexistir coletivamente, sem no entanto um se converter ao outro, mas criar outras possibilidades de atuação. (MORIN, 1990, p. 140-148)

¹¹ A lógica do terceiro incluído permite a conciliação entre os contraditórios, havendo entre o par binário da lógica clássica A / não -A, um terceiro elemento (T) que reconhece-se entre os diferentes níveis de realidade.



das cordas (em fase de comprovação) e o nível do *vácuo cheio* (repleto de potencialidades). Um novo tipo de diálogo se estabeleceu entre as ciências (genética, biologia, física, matemática, geometria, antropologia, medicina dentre outras), que buscou levar em conta a enorme complexidade do Real, as diferentes lógicas, a constatação da impossibilidade de se excluir o sujeito e, principalmente, visou a ultrapassagem das fragmentações disciplinares (WEIL, D'AMBROSIO, CREMA, 1993).

Ao se analisar detalhadamente estes conceitos, a transdisciplinaridade, que na atualidade tenta construir um novo paradigma inter-relacional com diversos níveis (cultural, social, físico e biológico), pretende buscar outros caminhos que não mais os mecanicistas, mas que estejam implicados com a vida, reconhecendo uma interdependência sistêmica, além de muitos outros aspectos (físico, cognitivo, psicossocial...).

Existe na atualidade uma nova prática de se pensar ciência que pretende correlacionar as ciências físicas, as ciências sociais, as artes, as letras, a filosofia, bem como busca a correlação entre os conhecimentos que transcendem o domínio racional, entrelaçando as relações humanas com a vida do planeta (JANTSCH, 1972).

1.1 WÓ (caminho) - como compreender este movimento transdisciplinar na atualidade?

A terminologia transdisciplinaridade, segundo Weil, Crema e D'Ambrósio (1993), começa a ser discutida na contemporaneidade de forma mais sistematizada no campo acadêmico como uma possibilidade de transformação na formação humana, a partir de um colóquio realizado por Jean Piaget na década de 1970, que afirmou:

...enfim, no estágio das relações interdisciplinares, podemos esperar o aparecimento de um estágio superior que seria *transdisciplinar*, que não se contentaria em atingir as interações ou reciprocidades entre pesquisas especializadas, mas situaria essas ligações no interior de um sistema total de fronteiras estáveis entre as disciplinas. (WEIL, CREMA, D'AMBRÓSIO, 1993, p.30.)

Jantsch (1972), ao tentar explicar as necessidades emergenciais de um pensamento, de uma atitude, e acima de tudo, de uma ação transdisciplinar, inicia sua discussão a partir da visão de um saber enjaulado e restrito às áreas fechadas e

estanques, bem como a uma perspectiva racional de um mundo estável e estático, qualificado pelas características da ciência moderna. Este modelo culturalmente instituído de ciência está fundamentado em um sistema caracterizado por um tripé (determinismo newtoniano, lógica clássica e os sistemas formais) que é extremamente arraigado às questões econômicas/tecnológicas e políticas, arrastando consigo a noção de verdade única e inquestionável.

A ciência moderna torna-se então o centro do saber por excelência, e as relações mais complexas de outras culturas que têm como um dos seus pressupostos a construção inter-relacional de saberes são rechaçadas a um grau de inferioridade. Essas culturas, com seus respectivos modos de pensar e construir conhecimento, são caracterizadas como pertencentes ao senso comum, à noção de não-verdade, adentrando no binômio falso (culturais não-hegemônicas) versus verdadeiro (ciência moderna).

Sobre este assunto Paul Feyerabend (1989) escreve:

...Para muitas sociedades, adquirir conhecimentos fazia parte da vida; o conhecimento adquirido era relevante e refletia as preocupações pessoais e do grupo. A imposição de escolaridade, instrução e informação objetiva independente das preferências e problemas locais esvaziou a existência dos seus ingredientes epistemológicos, tornado-se estéril e destituída de significado. Também aqui, o Ocidente tomou a iniciativa **separando escolas da vida**¹² e sujeitando esta às regras escolásticas.¹³

Ao debruçarem-se sobre fenômenos como estes, cientistas, representantes de culturas indígenas e associações internacionais, concluíram que existem muitos modos de vida, que culturas diferentes da nossa não são erros, mas o resultado de uma delicada adaptação a envolventes específicas, e que encontraram, em vez de terem perdido, os segredos de uma boa vida. (FEYERABEND, 1989, p.13)

¹² Grifo sob responsabilidade da autora.

¹³ Para Marcondes (2001, p. 115-118), a escolástica surge como uma filosofia no último período do pensamento cristão (século IX ao XVI), caracterizada pela constituição do sacro romano império bárbaro, ao fim da Idade Média. Compreendia dois graus tradicionais: a gramática e a retórica. No curso de gramática ensinavam-se a língua latina e a língua grega, a interpretação dos poetas - Vergílio e Homero - e as noções necessárias para este fim. No curso de *retórica* ensinavam-se a interpretação dos historiadores - *Lívio* - e dos oradores - Cícero -, o direito e a filosofia, enquanto fornecem o conteúdo essencial à arte oratória. Os escolásticos estão num lugar de destaque, ocupam as normas e as os exercícios de eloquência, o fim supremo da educação romana, segundo o espírito prático-político romano. Sobre isto relata: "este termo designa, de modo genérico, todos aqueles que pertencem a uma escola ou que se vinculam a uma determinada escola de pensamento e de ensino. Passou a significar também, por esse motivo, um pensamento filosófico que compartilha a aceitação de certos princípios doutrinários comuns, os dogmas do cristianismo que não deveriam ser objeto de discussão filosófica, embora na prática essa discussão não tenha deixado de acontecer." (p.116)

O pensamento transdisciplinar realiza uma análise do modelo disciplinar de conhecimento, compreendendo que este não atende as diversas culturas dos diferentes grupos humanos que compõe este planeta e propõe novas formas de produção de conhecimento e da relação de se estar-no-mundo-com. Tal problemática surge como uma preocupação contemporânea de uma parte da comunidade científica ocidental que busca modificações graduais no campo da epistemologia¹⁴. Todavia, esse pensamento não se restringe às questões epistemológicas apenas, mas tem como ponto premente: compreender o mundo em suas inter-relações mais complexas, buscando outras possibilidades para os aspectos políticos, econômicos, culturais e sociais. Urge a necessidade de se sair deste modelo rígido adotado desde o século XVII (método analítico), pois não é mais possível se continuar pensando de forma fragmentada, isolada e desconectada da complexidade da realidade.

Milton Santos (1995, p.10) enfatiza a questão de um outro modo de se fazer ciência, de um outro modo de se pensar, mais dialógico, mais complementar, mais planetário: “[...] trata-se de reaprender este Mundo, um mundo que, todos os dias, engendra novos objetos, novos fatos, novas relações e, desse modo, cria novos ignorantes”.

Há que se pensar em outras possibilidades de lidar com a relação espaço, tempo e cultura de modo que a vida do planeta tenha como um dos seus principais focos a dignidade humana, a não desigualdade social genocida que ora se apresenta, bem como a capacidade de se trabalhar com metodologias de contextualização¹⁵.

A sociedade atual não comporta um sistema único de pensar, nem tão pouco um único método investigativo, econômico, político ou modelo cultural. Neste

¹⁴ Mora (1970, p. 216) esclarece que esta palavra é de origem grega e significa a junção de conhecimento e logos, traduzindo-se como discurso ou estudo sobre o conhecimento, isto é, uma teoria sobre o conhecimento.

¹⁵ Termo utilizado pelo Prof. Dr. Mark Swilling, do Sustainability Institute na África do Sul, em palestra proferida no dia 07/09/05, II Congresso Internacional de Transdisciplinaridade, em Vitória do Espírito Santo/Brasil. Para este pesquisador, a metodologia da contextualização vislumbra uma análise integrada ao sistema sócio-cultural de cada grupo humano, de maneira que as abordagens escolhidas para os campos constitutivos de uma dada sociedade leve em consideração as características locais (geográficas e temporais); os significados culturais, a diversidade e a experiência de vida do grupo humano que a constitui. Essa metodologia busca lidar com um outro sentido de sustentabilidade, não mais fundamentado pela intersecção entre o sistema econômico, social e ecológico, mas numa sustentabilidade de reunificação dos sistemas epistemológicos, institucionais, econômicos, sociais e ecológicos compromissados com os aspectos ontológicos, com a vida em si, com a vida do planeta.

intento, perquirir o modelo disciplinar de conhecimento instituído pela cultura ocidental nos últimos séculos é algo a ser feito por todos aqueles que buscam outros caminhos para o mundo científico e para os problemas que envolvem a vida no planeta.

Este modelo disciplinar calca-se no acúmulo de saberes construídos pela especialização¹⁶ que se utiliza, cada vez mais, de fragmentos menores da realidade, distanciando-se da noção de conjunto, da totalidade, fixando-se em seus constituintes. O homem que conhece a *verdade* sobre este fragmento da realidade, é quem detém o privilégio do saber, é quem tem o prestígio social na cultura ocidental.

Este homem de cultura que conhece os clássicos e recebe privilégios (econômicos, sociais, políticos...) passa a ser questionado pelas ciências humanas e pelas ciências naturais. O processo de busca de fundamentos diferentes e adequados ao modo de viver dos diversos grupos humanos passa a ser uma das metas do campo investigativo transdisciplinar (RIBEIRO, 1995). E a questão da ontologia entra em pauta no mundo acadêmico com todo vigor, bem como a questão da cultura dominante que determina os modelos hegemônicos vigentes e as outras culturas que caminham pelas margens do sistema social.

A transdisciplinaridade pode viabilizar a construção de conhecimentos multiculturais¹⁷, bem como auxiliar no habitar consciente do mundo em que se vive, livre das amarras de uma cultura perversa e fragmentária que alija grupos humanos, pois segundo Heidegger (2002, p. 125), só se pode exercer essencialmente a prática de habitar quando se pensa e se constrói esse habitar, e não quando este já está dado.

No campo da aquisição do conhecimento algumas vertentes são apresentadas por Weil, Crema, D'Ambrósio (1993) como formas constituintes da episteme humana. A primeira delas é a Idade do Ouro, vertente **predisciplinar** que tinha como elementos configurativos as funções Jungnianas (sensação, sentimento, razão e intuição) e não separatividade dessas funções. A segunda vertente ocorre já

¹⁶ O que D'Ambrósio denominou de *gaiolas epistemológicas*, em palestra proferida no dia 09/09/05, II Congresso Internacional de Transdisciplinaridade, em Vitória do Espírito Santo/Brasil. E perguntou: "seria possível viver fora das gaiolas?"

¹⁷ Um dos grandes desafios que se apresenta no campo pedagógico na atualidade é o de não se reproduzir na práxis educativa com diferentes seres humanos que possuem diferentes culturas, os dogmas, esteriótipos e exclusões de um único modelo escolar caracterizado pelo padrão eurocêntrico.

na fase de fragmentação do conhecimento sob influência do paradigma newtoniano-cartesiano, e é conhecida por **multi e pluridisciplinar**. Nesta fase ocorreu a separatividade em nível do ser (sujeito e objeto), em nível do sujeito (divisão do homem em tipos psicológicos, psíquicos, antropológicos); em nível do conhecimento (conhecimento puro – ciência, filosofia, arte e religião e conhecimento tecnológico); em nível do objeto conhecido (matéria, vida e programação) e a **transdisciplinar** que ora se apresenta.

Na transdisciplinaridade vários campos estariam interligados, buscando compreender a questões contemporâneas (desigualdade social, exclusão, modelos econômicos opressores, preservação, sustentabilidade, diversidade cultural, preconceito étnico...), bem como criando possibilidades de saídas para alguns problemas. Indo muito além de seus mundos estanques, pensando a vida do planeta de uma forma mais complementar e solidária (**Fig. 1**). Não haveria uma única lógica ou uma hierarquia instituída, mas convívios entre campos alicerçados na diferença. E é a partir desta diferença que novas possibilidades epistêmica e ontológica surgiriam.

Figura 1 – Possibilidade de interação perspectiva transdisciplinar

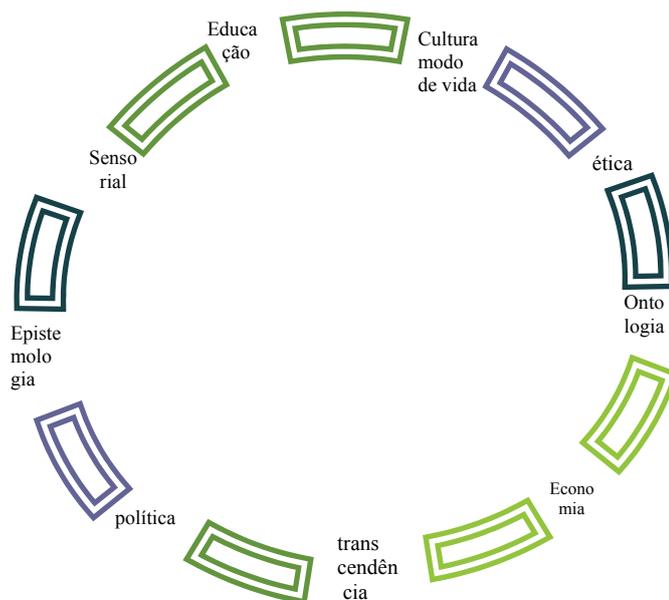


Figura elaborada pela autora

A figura 1 tenta expressar uma possível concepção de sistemas abertos na transdisciplinaridade, todavia alguns limites são apontados por Galeffi (2005), no campo conceitual transdisciplinar, pois sendo este compreendido como um símbolo de conexão do que une o ser humano à vida, a transdisciplinaridade passa a ser um eixo articulador para a compreensão das emergências contemporâneas: preservação do ecossistema, dignidade da vida humana, espiritualidade, diferentes valores culturais, dentre outras.

Desta forma, este conceito não pode se apegar a uma metanarrativa, a uma representatividade singular, mas deve estar entre as várias singularidades que unem as aspirações humanas à preservação, à sustentabilidade e à sobrevivência do planeta.

É importante ter a transdisciplinaridade como um elemento de religação dos diversos saberes, das diversas culturas ao cotidiano complexo dos diversos grupos humanos.

Neste movimento um questionamento se (des)vela: é possível um conceito aberto?

Compreender que esse conceito e a atitude transdisciplinar deverão ter como uma de suas principais metas: aprender a reconhecer cada contexto, almejando um sentido de ressonância dialógica¹⁸ e polológica¹⁹ entre os campos, tendo como premissa o reconhecimento do compromisso vital de cuidar de cada ser deste planeta, não se restringindo à episteme, mas expandindo-se ao nível ontológico e a cada modo de vida (cultura/princípio da diferença) em sua respectiva singularidade, é algo imprescindível.

Galeffi (2003, p. 38) relata que o educar polológico parte da ação educante radical que visa ultrapassar as modalidades instituídas da educação formal vigente, numa atitude de indignação para com o estado das coisas dadas, num ato de **ser-no-mundo-com**. Este investigador acredita que o fundamental é o princípio da diferença ontológica:

¹⁸ Neste texto o termo dialogia deve ser compreendido como uma enunciação vinculada ao seu contexto lingüístico e real. Esta enunciação está demarcada pela amplitude do contexto social e pela situação social mais imediata. Cf. BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8 ed. São Paulo: HUCITEC, 1997, p. 95.

¹⁹ Para Galeffi (2003, p. 25) a polilogia expressa “um processo aprendente do pensar crítico, resignificando, de forma radical, as próprias Filosofia e Educação que, por esta torção conceitual, são compreendidas como aprender a aprender a ser. (...)”, construindo um educar com diferentes lógicas, polissêmico, polifônico.

... É ele que aponta para uma identidade que não se restringe à fórmula consagrada $A = A$, porque um A somente é igual a ele mesmo, e nenhum outro A poderá igualar-se a qualquer que seja o A . Esta fórmula lógica com a qual se expressou o conceito central do princípio de identidade na cultura ocidental revelou-se contraditória, na medida em que da relação entre iguais ela permite estabelecer o privilégio de uma das partes sobre a outra. Assim, entre o ser e o pensar passou a existir uma relação de derivação fundada em uma igualdade desigual, porque, na identidade da relação, uma das partes acabou aparecendo como dominante e a outra como dominada. Este modo lógico de pensar a identidade como um simples traço do ser, em que coisas distintas, mesmo que símiles, se confundem com o igual, faz do pensar uma instantânea cópia do ser, ou melhor, seu espelhamento.

O que está dito é que o pensar e o ser são o mesmo, o que em nenhum momento significa dizer que um é cópia imagética e fantasiosa do outro e que só um é o real, sendo o outro apenas o imaginário, o flutuante, o efêmero. Esta forma grosseira de se conceber o acontecimento do sentido é mesmo para fazer desesperar o mais santo dos homens. Entretanto, a partir de uma hermenêutica ontológica fundada na diferença como diferença ocorre uma reviravolta no âmbito da interpretação do ser pelo pensar. O pensar mesmo é ele mesmo o ser. Isto em hipótese alguma quer dizer que um deriva do outro, mas que ambos se encontram na relação de co-pertencimento originário e igual, isto é, ambos se dão a saber um pelo outro enquanto são o mesmo, ou melhor, se dão a saber no pensar como *ser-no-mundo-com*.

Não se pode permitir que se transforme a diferença em hierarquia entre superiores e inferiores, entre bem e mal, num jogo dicotômico e maniqueísta, mas se faz necessário compreender a dimensão multifacetada, polilógica da riqueza que se estabelece **na diferença**.

1.2 PENEHÔ (em presença) - Diversos olhares: princípios filosóficos da transdisciplinaridade



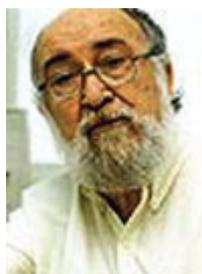
Crianças Kiriri – Foto: Hildonice Batista

Pensar sobre a questão transdisciplinar significa encontrar novas formas de atuação/attitudes diante da vida, diante do campo educacional e, principalmente, diante das relações humanas. Portanto, trata-se de uma tomada de consciência radical das condições de vida de nosso planeta, segundo Michel Random (2000), o pensamento transdisciplinar...

...se dá conta dessa realidade causal e de seus efeitos. Ele intervém para de algum modo regenerar a forma numa sociedade moribunda, reintegrando na linearidade as energias simbólicas e reais da verticalidade destruidoras. Assim, ele restitui o sujeito ao objeto, o homem à natureza, ligando-os tanto à unidade quanto à diversidade do Todo, devolvendo ao ser e a seus valores humanos e metafísicos o lugar dominante que lhe cabe. (RANDOM, 2000, p. 20)

Nesse sentido, buscou-se analisar o caso de três educadores/seres humanos que tomam atitudes radicais de transdisciplinaridade em sua práxis pedagógica e em suas vidas. São eles, ex-reitor da Universidade Federal da Bahia, Professor Notório Saber Felipe Serpa, o Professor Dr. e filósofo Dante Galeffi e o Cacique da população indígena Kiriri Lázaro Gonzaga. Esses seres humanos desencadearam um luta constante pela vida, uma preocupação incondicional com os diferentes grupos humanos e, acima de tudo, uma práxis voltada para outros saberes, para o reconhecimento de diferentes culturas e a necessidade urgente de renovação das práxis pedagógicas no campo educacional.

1.2.1 O pensamento transdisciplinar e Felipe Serpa



Felipe Serpa

Para Luiz Felipe Perret Serpa (2004), educador e físico, o ato do educar transdisciplinar está configurado pela interatividade entre os sujeitos, em que a epistemologia seria uma mediação demarcada por questões culturais, sociais, históricas e políticas. A transdisciplinaridade se constrói na relação e na interação entre sujeitos, construindo e desconstruindo subjetividades individuais e coletivas.

O conhecimento epistemológico deve caminhar com o conhecimento ontológico, de forma que não há mais centralidades nem do educador, nem do educando, mas transversalidades de valores, de múltiplas subjetividades entre diferentes grupos humanos.

A educação escolar deverá ter a capacidade aprender a arte de aprender, conforme enfatiza Serpa (2000, p. 3):

Nos novos tempos, a escola deverá ser uma instituição que tenha capacidade de aprender. Para isso ocorrer, será necessário que os professores criem espaços de aprendizagem, sejam capazes de trabalhar com múltiplas linguagens (verbal, imagética, escrita, corporal, etc) e elaborem atividades que desenvolvam a intersubjetividade e a comunicação com o outro, esteja ele próximo ou distante.

O educar transdisciplinar reclama que no cotidiano escolar se criem condições para a vivência dos contextos por parte dos educandos e dos educadores, de modo a proporcionar a convivência entre os sujeitos. Instaurando-se uma nova pedagogia, chamada de pedagogia da diferença, que se baseia a partir do diferente na diferença, ressaltando as singularidades dos diferentes grupos humanos, não só no que se refere à natureza espaço-temporal como também no que se refere à questão da subjetividade. Para Felipe Serpa (2000, p. 4) a perspectiva transdisciplinar deverá estar “centrada nos homens e nas mulheres, enquanto expressões do ser humano.”

A filosofia transdisciplinar preconizada pelo professor Felipe Serpa tem como base a vivência de contextos escolares, de contextos comunitários e a convivência entre sujeitos, criando entre-lugares de criação de saberes, de aproximações inventivas. Estes entre-lugares constituem o ponto de partida para dimensionar novos caminhos para o desenvolvimento humano e criar novos caminhos para a sustentação do planeta, para a construção de novas ontologias.

Repensar a Universidade e sua relação com a Comunidade também se constitui em uma proposta transdisciplinar defendida por Serpa (2004), em que as horizontalidades das relações se construam no caminho. Não havendo mais uma única verdade, mas opiniões diferentes. A Universidade deverá viver múltiplos contextos, múltiplas linguagens, múltiplas culturas.

Seria incomensurabilidade do jogo-jogante; a Universidade não mais representaria o instituindo, mas seria o instituinte, a possibilidade de jogo.

1.2.2 O pensamento transdisciplinar e Dante Galeffi



Dante Galeffi

Para Dante Galeffi (2001, p.18), filósofo e educador, o inacabado do ser humano faz parte da constituição transdisciplinar da humanidade, as diferentes vivências de aprendizagem são algumas das possibilidades dos diferentes níveis de realidade que atravessam a potencialidade ontológica e epistemológica do ato criativo da humanidade.

A trajetória humana deve ser interpretada como um projeto de vida, no qual inúmeros desdobramentos tangenciam a compreensão do fenômeno transdisciplinar, ampliando-se os horizontes de eventos, numa polilógica do *ser-sentir-estar-no-mundo-com* fundada na vivência do aprender a aprender, numa liberdade ontológica atemporal e ageográfica.

Galeffi dialoga fora dos limites espaciais impostos pelas lentes objetivas da racionalidade ocidental, bebendo da fonte da vida, da fonte humana, conforme enfatiza Soares (apud GALEFFI, 2001, p. 18):

Através de um passeio atento pela trajetória histórica das nossas diversas civilizações, é possível observar a presença de educadores/filósofos que, com radical vigor, plasmaram alguns aspectos da potencialidade da liberdade humana. Reconheço que Moisés, Lao Tse, Zoroastro, Heráclito, Sócrates, Filon, Plotino, Felipe Serpa, Maomé, Sankara, Hildegarde (...), Gandhi, Jiddu Krishnamurti, entre tantos outros, inauguraram diferentes possibilidades humanas de aprendizagem, que pudessem ativar a construção do viver-amar a liberdade.

Neste sentido, para Galeffi (2001) esse diálogo atemporal significa buscar compreender o processo de desenvolvimento humano em suas aprendizagens, implicando em dialogar com as diversas civilizações de modo radical, aprendendo com o fenômeno no aqui-agora, buscando o encontro com a coisa-mesma.

Esse viver-amar a liberdade, significa uma liberdade que afeta o rotineiro, o conhecido, o posto... Esta liberdade rasga, dilacera, afeta o ser humano e o impulsiona à busca de sua humanização. Dialogando com a liberdade amorosa de

Paulo Freire (1987, p. 79) em sua ode ao princípio dialógico: “Não é possível a pronuncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda.”

Galeffi (2001) dialoga com os que estão nas margens, com os oprimidos, em busca da humanohumanidade, numa saga poético-filosófica de escritavivente, em que a transdisciplinaridade norteia a arte de aprender a ser-sendo, em nome do amor à vida.

Mas, o que é a vida para Dante Galeffi na perspectiva Transdisciplinar? Seria o próprio modo de ser? Seria, como disse Nietzsche, o desejo de poder? Seria...

Para Galeffi a vida estaria no campo do sentir, sendo ambiente propício para germinar deuses. Um campo de consciência, de luz, em que não há sentido fora dele. A vida é este eterno recomeço, o aqui, o instante, nos seus múltiplos acontecimentos, a celebração do instante, o ser-inteiramente-sendo.

É nesta busca ontológica, portanto que o educar transdisciplinar que se interliga à perspectiva filosófica polilógica de Dante Galeffi que significa a ato aprendente lançado nas inúmeras possibilidades da arte de aprender: investigação criadora; cuidar de si; plano de realização humana que tem por fundamento a liberdade incondicional nas suas múltiplas realizações.

A transdisciplinaridade se interliga aos diferentes níveis de dis-posição das experiências vivenciais do mundo-da-vida (GALEFFI, 2001, p. 34). Esta passa a ser um campo de acolhimento da diferença ontológica, um lugar que acolhe o tempo do espírito, passando a ser uma tomada de-cisão²⁰, um retorno às próprias coisas para des-velar o não-dito, para ir ao encontro rizomático, ao encontro original, ao encontro do “modo próprio do ser no mundo-com... a morada do homem.” (GALEFFI, 2001, p. 239).

A transdisciplinaridade para Galeffi (2001) passa a ser um estado de inquieta- ação, uma escuta sensível, um agir silencioso, uma quietude do cuidar-de-si, do re-pensar do *lócus do ser-que-se-educa*; do ser que é co-partícipe de uma relação existencial dialógica no ato do educar.

Educar, verbo, ação, pensar no qual cada ser humano inter-age de modo particular e plural, dê-s-configurando o medo psicológico programado por uma

²⁰ O uso do hífen, neste diálogo transdisciplinar, incorre contra as normas ortográficas da gramática normativa da Língua Portuguesa, esta utilização inspira-se no princípio filosófico heideggeriano de repensar o sentido da palavra, numa abordagem polifônica de ressignificação, de infinitude semântica.

educação bancária secular, abrindo-se para uma aprendizagem significativa, sensível em que são desvelados novos sentidos, significados entre si mesmo e o mundo que se habita.

O educar transdisciplinar despoja-se de um olhar já programado, impregnado de conceitos pré-estabelecidos através de uma mente velha condicionada, para dilatar-se em ato de ver, sentir, despojando-se da coisa mesma, que para Galeffi (2001, p. 243), significa uma dis-posição infidável de amor e de devir, de afirmação e dúvida, de negação e de inclusão do poemático-pedagógico, do compreender, do ser enquanto pre-sença do aqui-agora.

A transdisciplinaridade, segundo Galeffi (2001) abarca o ato da compreensão e da interpretação do modo de *ser-do-homem-no-mundo*, lançando-se no mundo, projetando-se na vida. Dialogando com a atitude fenomenológica, na medida em que é fonte de inspiração de atitude aprendente, almejando o cuidar-de-si, buscando uma reviravolta do eu, do nós e do outro na perspectiva interrelacional entre o ser humano e o ser Cosmos.

1.2.3 O pensamento transdisciplinar e Cacique Lázaro Kiriri



CACIQUE LÁZARO MANOEL GONZAGA – Foto: EBA 455

De nome KRACUCHI na língua Kiriri, que significa homem sábio, o cacique Lázaro acredita em uma espiritualidade e espírito guerreiro, em atitudes dialógicas e na educação. E fala: “ Nós acredita que todas as religiões são mesma coisa. Não

tem uma melhor que a outra... Porque Deus é justo. Sabe por que? Porque nós comparamos como os vários rios no mundo que nascem do mar e vão para o mar. Já as religiões nascem de Deus e vão para Deus. Nós acreditamos que nós conhecemos o propósito de nossa curta vida aqui nesta terra. Porque nós comparamos como o sol. O sol nos fornece luz e calor, e beneficia todas as partes da terra. Se por acaso o senhor me faz um benefício e digamos que eu não goste do benefício de vocês, eu não teria nada com Deus. Por que Deus não se serve daquelas pessoas que recebem benefícios com porrada. Se nós temos a boca, a língua é com o objetivo de nós termos um diálogo, e para não sermos diferentes de um para o outro, porque nós somos irmãos. Por que nós somos irmãos? Porque somos filhos de um pai que é Deus. E fazemos parte de uma família que é a humanidade... nós somos filhos da casca do mesmo pai." (...) a civilização traz, por exemplo a geladeira, e a geladeira traz a bronquite, a asma, o resfriado em geral... assim através da energia e através da televisão a civilização traz o bem, mas também traz a perversidade. A TV ensina coisa errada tanto para a mulher quanto para o homem...

Bem eu espero que na aldeia, o saber, a educação tem que ser feita, pois ela é uma luz por onde todos podem vê... principalmente nós índios precisamos ser educados... eu digo para vocês, eu não espero que vocês venham para cá e trocam o peixe pescado e entregue para nós, dizendo: "aqui!, o peixe para vocês comerem..." O que eu quero é que vocês ensinem o índio a pescar. E a educação brasileira, a educação nacional é exatamente para ensinar os filhos dos homens desta terra a "pescar", afinal somos todos brasileiros... somos iguais... somos de cultura diferenciada, mas essa diferença, eu digo para vocês, não significa defeito, significa apenas pertencer a outra raça que não é melhor ou pior que a outra, e por isso todas devem ser respeitadas." (ACC 463 – Memória iconográfica Kiriri, 30.03.02).

Apesar das muitas lutas enfrentadas por causa da posse da Terra, o Cacique Lázaro defende o diálogo, defende a preservação da natureza e luta pelo desenvolvimento humano, acredita numa integração entre os saberes e na não separatividade do conhecimento, interagindo numa perspectiva transdisciplinar.

Para este indígena a educação brasileira deve propiciar a formação do professor Kiriri em sua língua materna: "A gente precisa de professor formado em nossa língua. Pois querer ensinar Kiriri todo mundo tem vontade, mas tem que ter o

conhecimento da língua Kiriri para trabalhar na comunidade. Só o Pajé não dá conta.” (Cacique Lázaro Kiriri).

CAPÍTULO 2

WORORÈ ENKI (interpretar) – Cultura e Transdisciplinaridade



Armas e artesanato Kiriri – Foto: Hildonice Batista

O aprofundamento e a aproximação das terminologias cultura e transdisciplinaridade devem ser compreendidos nesses escritos como uma possibilidade de abordagem epistemológica que pode auxiliar na compreensão dos fenômenos de ressignificação e reconstrução da cultura e escola indígena Kiriri a partir de seus valores e tradições.

A cultura Kiriri é extremamente importante para a sobrevivência de seu povo, o ritual do Toré, as lendas, as fábulas, os encantados representam a luta dessa comunidade para a (re)construção de seus saberes e da preservação da vida e da natureza, produzindo um conhecimento para além dos aspectos epistemológicos, elaborando um conhecimento interligado com a vida, numa perspectiva aproximativa da abordagem transdisciplinar.

O vocábulo cultura, originário do latim, deriva etimologicamente do verbo colere (que derivam colônia, colono, colonizador, colonialismo), cujo supino (forma nominal) é cultum e significa cultivar. Tem sua origem na raiz grega (col-) que tem o sentido de podar. No universo romano *cultus* poderia significar cultivo da terra ou reverência aos mortos.

Um dos sentidos de cultura, apropriado pelo mundo Ocidental, retoma a concepção grega de formação do espírito humano que se baseia no conhecimento das artes, da literatura, das ciências e da moral.

A palavra cultura representa uma ampla variedade de fenômenos e interesses humanos, e, deste modo suas definições acompanham essa diversidade de interesse quer institucional, quer disciplinar, não sendo um conceito que se possa delimitar com facilidade em uma definição consensual (SODRÉ, 1988).

O campo de interesse sobre cultura perpassa diferentes áreas do saber como a comunicação, a ciência política, a história, a geografia, a crítica literária, a economia, bem como as áreas clássicas, como a antropologia e a sociologia. Este aspecto demonstra o grau de complexidade do termo.

Segundo Laraia (1986), a primeira conceituação de cultura registrada na história da antropologia, ocorreu no ano de 1871, através da definição de Edward Tylor, na sua obra *Primitive Culture*. Tylor caracterizou a cultura como um fenômeno que pode ser estudado de forma sistemática, pois possui irregularidades e causas, permitindo a formulação de análises. Para este autor a cultura seria um comportamento que poderia ser apreendido e depois formulado em leis que descreveriam o processo cultural.

No ano de 1917, o antropólogo Alfred Kroeber escreve um artigo: *O superorgânico* que afasta e esclarece a incontestável superioridade do significado de cultura do campo da Biologia. Em 1952, este autor se reúne com outro antropólogo, Clyde Kluckhohn, e juntos realizam um inventário com cinquenta definições sobre o termo cultura, num artigo intitulado de *Culture: a critical review of concepts and definitions*. (LAPLATINE, 1997).

Na contemporaneidade, Clifford Geertz (1989), também antropólogo, busca transformar a terminologia cultura em uma questão mais ampla e significativa teoricamente:

O conceito de cultura que eu defendo, (...) é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo cultura como sendo essas teias e sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. É justamente uma explicação que eu procuro, ao construir expressões sociais enigmáticas na sua superfície. (...) A cultura é pública porque o significado o é. (GEERTZ, 1989, p. 4-9)

Thompson (1995) coadunando com a noção de Geertz, entende os fenômenos culturais como sendo formas simbólicas em contextos estruturados, diferenciando-os da análise cultural. Para esse autor cultura significa a realização de estudos da constituição significativa e da contextualização social das formas simbólicas.

Sodré (1998) relata que é no século XIX, período da Revolução Industrial e do Romantismo, o termo cultura passa a significar formas distintas: “sistema de vida” ou “realidade superior” que qualificavam a voz de uma classe mais abastada economicamente e desqualificavam, inferiorizavam segmentos sócias que não tinham acesso a essa realidade superior.

Ocorre a partir do termo cultura a distinção social, a valorização da cultura eurocêntrica, o que Thompson (1995, p. 203) passa a chamar de valorização das formas simbólicas e que são acompanhados de distintas formas de conflito, demarca-se superior aquele que tem a cultura instituída.

Neste ciclo de incorporações simbólicas, as transformações culturais atingem direta e indiretamente diferentes modos de vidas, em espaços geográficos distintos e com valores diferentes. Tais transformações, muitas vezes, tomam o caráter de poder hegemônico, como bem enfatiza Eagleton (2002, p. 20) através do pensamento de Schiller, que demonstra a função reguladora da cultura, formatando seres em função de uma estrutura e de uma superestrutura política, ocasionando a tentativa de homogeneização cultural que almeja apagar as diferenças, transformando-se, desta forma, em uma forte arma ideológica dos meios políticos, principalmente na era moderna.

No campo da sociologia, Raymond Williams (1992) descreve algumas configurações importantes que a cultura contraiu na era moderna, analisando os sentidos que o termo adquiriu nas diferentes correntes de pensamentos que se destacaram neste período. O pensador demarca inicialmente, no século XVIII, o

sentido de civilidade e civilização, que tanto podia se referir à questão comportamental, *boas maneiras*, quanto à questão de comportamento ético, *dos valores morais*.

Raymond Williams (1992) tensiona a discussão sobre cultura, ampliando este conceito sob os critérios da moderna antropologia, provocando uma ruptura na visão tradicional literária que localiza a cultura como elemento externo à sociedade. Este autor passa a compreender o fenômeno da cultura como um processo global por meio do quais as significações são construídas no cerne do movimento sócio-histórico, cuja arte e o campo literário representam apenas uma parte do domínio cultural. Um outro marco tensionador apresentado por este sociólogo é a ruptura com o pensamento reducionista marxista sob cultura, instaurando uma nova proposição que tenha a possibilidade de investigar e compreender a relação singular entre a cultura e as outras práticas sociais, não mais submetendo a cultura à determinação social e econômica.

Com o ideário do Iluminismo, surgem duas interpretação paralelas para o termo cultura: na França, o termo cultura tinha como foco a veneração ao autodesenvolvimento e ao autoaperfeiçoamento. Representava uma visão teleológica, não só pela técnica, mas também pelo social e pela política. Já na Alemanha, a terminologia cultura estava voltada mais para um marco religioso, artístico e intelectual.

No início do século XIX, ocorre uma inversão semântica do termo civilização que assume um caráter descritivo e normativo, trazendo a noção de cultura ligada ao fato, ao valor, à dimensão política e ao imperialismo. A civilização torna-se fragmentária, alienada, utilitarista etc., contrapondo-se ao novo sentido que a cultura ganha de holista, autotélica e sensível. Demarca-se, então, um embate entre tradição e modernidade, entre os ideais universais, totalizantes da Europa (eurocentrismo) e o processo de colonização insurgido em outros territórios. Emerge, neste contexto, o ideário romântico em que cultura expressava um modo de vida singular, exótico, primitivo, um corte radical com os preceitos instituídos.

O debate antropológico valorativo transformava-se. O termo cultura deixava de representar uma civilização superior em detrimento à outra, para pertencer a um debate antropológico descritivo, em que qualquer cultura possuía seu valor. Enfatizava-se o discurso pós-moderno de múltiplas culturas, de diferentes grupos humanos, que não pertenciam a quadros hegemônicos e dominantes. A cultura,

nesta abordagem, assume para os povos tidos como *minoritários* (descendentes indígenas, descendentes de negros, homossexuais, grupos feministas etc.) um caráter de justiça, de reparação das desigualdades sociais. Esta pluralidade cultural, acompanhada de valores plurais, perpassa a questão identitária, a questão de integração à vida, bem como adentra no campo da crítica ao neoliberalismo, constituindo um panorama de referências que podem expressar o sentido de cultura na contemporaneidade.

Cultura, neste âmbito, percorre a região do plural (ciência, política, economia, filosofia...), bem como o âmbito do singular (campos das artes – música, literatura, pintura...), tendo, muitas vezes, o caráter de conhecimento especializado no qual o domínio das artes é dado como área mais criativa e inaugural, enquanto que os demais campos restringem-se a uma aprendizagem reducionista e totalizante, instaurando-se, aí, um conflito político, histórico e filosófico, uma crise cultural. A estética, ou melhor, as artes surgem, nesta vertente, como esfera de distinção gerando um noção de valor, demarcando esteios do modelo capitalista, não interligado-se às diversas culturas, mas a uma cultura específica: a cultura das elites – alta cultura. Instaura-se o paradigma da criatividade, da originalidade, como se as demais áreas do saber não pudessem ser originais e criativas.

A cultura se contrapõe a si mesma, num eterno duvidar. Sua contradição é seu contingente. Tal característica pode ser apreendida no decurso histórico deste termo, viabilizando uma atitude praxiológica no que se refere ao período pós-moderno de que nenhuma cultura deve ser submetida a nenhuma tirania, quer seja ela oriunda do Estado – *status quo*, quer seja ela pertencente ao campo epistemológico.

Portanto, há uma tensão constante no percurso de descrição da cultura, perfazendo um jogo autofágico que subverte a ordem original. A cultura representa um espaço virtual de possibilidades no esteio da história humana, congregando não um sentido linear, mas um sentido multifacetado de contrários, representando as diversas formas de vida, em que os marcos antropológicos tendem a seguir os traços identitários que caracterizam o indivíduo e o coletivo nas micro-esferas de pertença social. A cultura também designa a forma normativa de reger as diferentes vidas humanas, criando um estado regulador que deve sempre ser inquirido para que seu sentido continue a ser este jogo transversal entre instituído e instituinte.

É a partir desta idéia de múltiplas realidades culturais que se instaura, na Inglaterra, no fim da década de 1950, num período de grandes mobilizações e transformações da classe operária, durante o período pós-guerra, a corrente de pensamento ou crítica cultural denominada de Estudos Culturais.

O marco desta corrente de pensamento são dois escritos inaugurais: *The uses of literacy: aspects of working-class life, with special reference to publications and entertainments*, de Richard Hoggart, em 1957, e *Culture and Society*, de Raymond Williams. Os estudos, neste período, vão se concentrar nas culturas da classe operária e nas reflexões sobre as inter-relações que o universo cultural e as práticas de cultura constituem com a sociedade. Na atualidade, este campo desenvolve estudos sobre diversas comunidades culturais marginalizadas pela denominada *alta cultura*, atingindo questões como sociedades pós-coloniais, gênero, raça, etnia e multiculturalismo.

A Crítica Cultural toma como cerne de discussão a questão da diversidade e da alteridade, enfatizando a questão da aceitação e compreensão da diferença existente entre os diversos modos de cultura, tornando-se a voz do outro no âmbito acadêmico.

Raymond Williams (1992) compreende este movimento de crítica cultural como uma corrente de convergência de questões sociológicas, mas não como um campo da sociologia, pois este movimento além de se preocupar com o conjunto de representações, simbologia social, também insere sua análise nas práticas e produções culturais cotidianas de uma dada sociedade.

Neste sentido, a partir de leituras de Hall (2000), Schulman (2000), Grossberg, Nelson e Treichler (1992), bem como de Jameson (1994), pode-se perceber que a Crítica Cultural representa um projeto político vinculado a inúmeros percursos, dentre eles, o meio acadêmico/universitário, o meio dos intelectuais, os diferentes movimentos sociais (negros, indígenas, feministas, homossexuais, entre outros) e as inúmeras culturas.

O projeto político dos Estudos Culturais tem como premissa básica a responsabilidade e o comprometimento crítico e atuante com o social, não pretendendo tornar-se uma grande narrativa ou assumir a carreira de uma *hiper* disciplina, mas aliando-se à luta dos diversos grupos humanos, à mundanidade da vida. Os seus primeiros passos já foram dados na contramão da alta cultura, na contramão do saber elitista e segregador, pois partem do questionamento e

posicionamento de um grupo de acadêmicos, na Inglaterra, Hoggart, Raymond Williams²¹ e seus sucessores, que pretendiam estudar as diversas práticas culturais e conectar o conhecimento e a aprendizagem à vida, à realidade sócio-cultural dos educandos.

A articulação entre cultura, contextualização e sociedade caracteriza um objeto plurissignificativo e pluridimensional dos Estudos Culturais, não sendo possível delimitar uma metodologia e um método universal, não sendo mais possível separar o sujeito do objeto. Os movimentos ou fenômenos sociais prescrevem o rumo deste campo, pois estes impõem revisões e aberturas teóricas, propiciando um estado de tensão e instabilidade constantes. Sendo assim, os Estudos de Cultura dialogam com Transdisciplinaridade.

O encontro entre Transdisciplinaridade e a Crítica Cultural na Educação pode ser entendido pelos seus diversos significados que buscam compreender os seres humanos a partir da diferença, nesse sentido dialoga com os princípios de ressignificação e reestruturação da práxis pedagógica Kiriri, propiciando a oportunidade de se rever os modos de **ser** da Escola Kiriri e da Academia/Universidade. Ambos os movimentos consideram a dinamicidade da realidade, a complexidade de cada momento sócio-histórico e propõem uma mudança na estrutura escolar vigente que considere as necessidades prementes deste novo século: percepção do ser humano como elemento complementar do cosmos, sendo substrato do caminho para emergência de novas sensibilidades e relações, reintegrando-se às culturas originárias, no campo do percepto-sensório, reaprendendo a estar no mundo-com (GALEFFI, 2003). Um ser/estar que ainda não está acabado, mas que se amplia no inacabado, num processo incessante e criativo.

Entender este **estar no mundo-com** e **cultura como diferentes modos de vida**, pode significar a interpretação de um processo de evolução progressiva, caracterizada pela deterioração que vai desde os recursos ambientais até os valores humanos (ética, amor, moral...) na atualidade. A pobreza e a fome assolam o

²¹ Ambos oriundos de famílias pouco abastadas, e com práticas docentes não-tradicionais para a época,

lecionavam para adultos trabalhadores. Desenvolveram uma verdadeira luta cultural, principalmente, durante o período de 1930 a 1960 (SCHULMAN, 2000).

planeta numa forma complementar da lógica explorativa de um sistema econômico pensado por homens sem solidariedade para com o restante da humanidade, para com as gerações futuras, bem como para com as outras espécies de vida do planeta.

É preciso, portanto, compreender que, cada vez mais, fica evidente a necessidade de se construir formas de conhecimento que estejam a serviço de uma organização mundial preocupada em reduzir, quiçá extirpar, a desigualdade social e que esteja preocupada com um desenvolvimento sustentável para os diferentes seres vivos que estão no planeta, para os diferentes grupos humanos, em especial, para os povos indígenas Kiriri, redirecionando os rumos da economia, da política e das sociedades.

A transdisciplinaridade e a Crítica de Cultura permitem considerar a diversidade humana e cultural que compõe a formação da sociedade brasileira e baiana. Suas bases filosóficas podem contribuir na luta étnico-cultural dos diferentes grupos humanos, bem como constroem uma aprendizagem correlacionada com a convivência de outros saberes que não só o saber instituído, interagindo com práticas pedagógicas singulares e conhecimentos diferenciados. Tais campos de estudos não só atuam com a questão da episteme, mas da práxis no espaço educativo, de forma que a escola não é mais um reflexo de uma cultura homogeneizadora, mas de culturas de múltiplos saberes. Esses novos campos do conhecimento não atuam na divisória de conhecimento superior ou inferior, mas sim na diversidade de perspectiva de modos de ser que no mínimo requer um compromisso, uma responsabilidade social para com os envolvidos no processo educativo.

Repensar os grupos sociais e étnicos no que se refere à história, à cosmovisão indígena, às tradições, à questão da resignificação/reestruturação da língua materna Kiriri, à tradição, ao costume, significa compreender outros modos de vida, bem como aceitar que a questão indígena é construtiva da formação e desenvolvimento da sociedade brasileira, não mais sendo vista como uma excrescência arcaica de uma pré-brasilidade (ARRUDA, 1984, p. 16).

A diversidade que existe entre os povos indígenas está presente em vários aspectos de suas vidas: língua, história, demografia, organização política, social e econômica, espiritualidade, historicidade, intensidade de contato com não-índigenas, ligação com a terra etc.

Nas práticas educativas dos povos indígenas, mais especificamente dos Kiriri, o ato de educar ocorre a partir da observação do cotidiano, da integração de sentidos, do labutar da roça ao ritual do Toré²². Há uma inter-relação de complementaridade com a **terra**, com a natureza e com a retomada de sua língua materna, numa luta constante pela preservação de seus valores culturais, bem como de suas vidas, não raro, ameaçadas.

Neste sentido, se pretendeu construir uma linha de conexão entre esses saberes cultura, transdisciplinaridade e práxis pedagógica indígena de forma que se pudesse (re)pensar outras formas de sustentabilidade, outros valores para o modelo escolar da população indígena e não-indígena, outras formas de realizar a práxis pedagógica; almejando criar um espaço dialógico entre essas culturas e possibilitando uma aprendizagem capaz de lidar com outras formas de conhecimento. Afinal, é preciso criar múltiplas escolas no plano real das múltiplas singularidades e pluralidades, baseadas no *“uso virtual, potencial, latente, das infinitas possibilidades presentes na mente humana”* Escolas que desenvolvam a aprendizagem da vivência de múltiplos contextos e convivência de múltiplas subjetividades, quer individuais ou sociais. Escolas múltiplas de uma Escola Única: a da diferença como fundante com base na igualdade potencial da espécie humana. É a educação fundada na Paz. (SERPA, 2004).

²² Ritual sagrado que acontece aos sábados, no qual crianças, adolescentes, idosos, homens, mulheres, todos participam, cantando e dançando a noite inteira do sábado, indo até a madrugada do domingo.

CAPÍTULO 3

TÙ CAHÀ POTÇÒ (praticar/desviar-se das flechas/acordar) – A Práxis pedagógica – outras produções de significados no espaço escolar



Artesã Kiriri - Foto: Hildonice Batista

Para o índio, toda palavra possui espírito...
Kaká Werá Jecupé - Terra dos mil povos

Ao se pensar a respeito da práxis pedagógica instaura-se um estado de tensão, de inquietação. Esse estado pensante é algo que causa um redemoinho interior, não apenas no que diz respeito ao se pensar sobre a educação escolar, mas também ao que se refere ao pensar sobre a sociedade, sobre as políticas públicas, sobre o ser educador, sobre o ser estudante, sobre o pensar e agir de um educador, sobre o pensar e agir de um educando, bem como sobre a possível relação dialógica que pode ser estabelecida entre estudante, educador, escola e

comunidade/sociedade. Para se trilhar esse percurso, não se pode prescindir de perceber alguns possíveis sentidos de práxis pedagógica que na contemporaneidade geram um campo de tensão entre a ação pedagógica e a formação de valores humanos no espaço escolar.

Há uma tensão epistemológica latente entre o conceito de prática pedagógica e o conceito de práxis pedagógica. Ao longo da instituição da cultura escolar o sentido de prática pedagógica revela uma postura arbitrária do fazer pedagógico. Uma vez que, por prática pedagógica se instituiu uma ação docente preocupada com a metodologia, com a técnica e com a aplicação dessa técnica na sala de aula, desconsiderando os diferentes grupos humanos, as diferentes relações humanas e valores dos indivíduos co-autores da ação pedagógica.

Essa tensão tem suas origens em uma ação/prática pedagógica que se fortalece na cultura escolar por meio do ato de controle, de ações disciplinadoras na ambiência da escola. Esse controle, apropriando-se dos pensamentos de Michel Foucault (1987), possui metas de produtividade com grande eficiência em seus resultados: o gerenciamento de hábitos humanos, o adestramento de suas mentes, de seus corpos, o aumento de sua docilidade e subserviência política, enfim a neutralização das relações de contra-poder. Esses aspectos produzidos no espaço escolar permitem a sujeição social, no qual o indivíduo passa a estar imbricado em um processo de subjugação e de denegação de si mesmo, não se reconhecendo enquanto indivíduo potencializador de ações instituintes, porquanto, acreditando-se pertencer ao “status” do instituído de forma “igualitária, fraterna e libertária” aos moldes do pensamento iluminista. Sem, contudo, produzir um pensamento crítico²³ “próprio e apropriado”²⁴, uma análise filosófica de si e das redes de relações que se instauram no mundo, para que assim possa desenvolver um pensar pautado em ações fenomenológicas e transdisciplinares.

²³ Compreender o posicionamento crítico a partir de um reconhecimento do indivíduo enquanto agente social, enquanto ser que analisa as diversas realidades complexas da sociedade na qual está inserido, reconhecendo os processos de manipulação e sujeição por meio das bases econômicas, políticas, sociais e culturais que engendram a constituição de relações de poder e contra-poder. Num movimento cambiante que permite a constituição de forças instituintes por meio de modificações humanas e conseqüentemente transformações sócio-políticas, culturais e econômicas.

²⁴ Expressão utilizada por Galeffi (2003) para revelar o retorno do indivíduo a si mesmo, e a partir de si, buscar questionar, perquerir, indagar e posicionar-se enquanto indivíduo-ser-no-mundo-com. Indivíduo que não mais se revela no espelhamento natural das coisas, mas um indivíduo que busca outras lógicas que não a instituída, numa dimensão polilógica, transsocial, transcultural, transdisciplinar.

Francis Imbert (2003, p. 45) denomina essa sujeição dos indivíduos através da expressão “infância-instituição”, caracterizando-a como um conjunto de atitudes, de sentimentos, de costumes, de leis e de normas, que impendem, muitas vezes, de o aprendiz perceber-se enquanto ser em sociedade-com.

Castoriadis (2000, p.41) revela que o poder simbólico instituído engloba “tudo o que se nos apresenta” em uma sociedade. Essa sujeição do indivíduo engendrada por meio da cultura escolar revela traços significativos em sua instituição simbólica: a normatização, a padronização, a burocracia, a homogeneização das diferenças, dos ritmos, dos processos e das linguagens, bem como a estabilização de valores estéticos, morais e éticos. Essa modulação de comportamento, segundo McLaren (1995), pode ser chamada de *política da significação* cujo professor intitula-se proprietário, dono de uma concepção de justiça, de direitos e do regime de verdade. Essa política deve ser rigorosamente reproduzida pelos estudantes.

Estabelece-se na escola uma lógica binária entre os padrões de normalidade e os quadros de anormalidade. O domínio simbólico sócio-cultural (re)produzido na ambiência escolar revela a tentativa de *apagamento* de diferenças culturais, das diferentes formas de produção de pensar, demarcando e evidenciando o valor simbólico cultural do processo colonialista eurocêntrico²⁵ e neoliberal²⁶.

²⁵ Eurocentrismo s.m. Análise de todos os problemas de um ponto de vista exclusivamente europeu. Essa corrente de pensamento subjulga e subjulga culturas e grupos humanos que não mantêm os mesmos valores e padrões culturais, econômicos, políticos e sociais europeus.

²⁶ Neoliberalismo - Termo que surge entre economistas norte-americanos, franceses e alemães por volta de 1950, com o objetivo de reestruturar o liberalismo clássico, no qual o Estado teria a função assistencialista e reguladora. A partir dos fins da década de 1960, com a instabilidade econômica e a crise do petróleo, essa terminologia assume outros contornos na prática, e é influenciada principalmente pelas idéias do economista e filósofo escocês Adam Smith (1723- 1790). Nesse sentido, o neoliberalismo no campo econômico preconiza a liberdade absoluta de mercado e a mínima intervenção do Estado sobre a Economia (minarquia), preconizando um discurso pautado na *economia* globalmente liberalizada, na democracia, no direito à iniciativa e à propriedade privada, desenvolvimento econômico, dentre outros. Já na perspectiva político-filosófica, defende a liberdade de pensamento em contraponto à unanimidade religiosa. Na prática esses princípios revelam um grande fosso entre os que têm direito à qualidade de vida por meio de um poderio econômico e os que não têm os seus direitos mínimos resguardados, instaurando-se um paradoxo, pois, segundo o ex-ministro da economia Argentina, Aldo Ferrer (1996), a partir da década de 1980, não há um crescimento econômico e social global, nos países da América Latina a pobreza familiar correspondia a 35% da população. Na década de 1990, a América Latina e o Caribe apresentam uma das maiores taxas de desigualdade social no mundo. Havendo, nesse sistema uma grande disparidade entre os beneficiários e as vítimas sociais dessa economia. Segundo o relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) sobre o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) realizado entre 177 países, em 20/07/2008, o Brasil encontra-se na 70ª colocação de maior desigualdade de renda entre os países que apresentaram essa informação. Faz parte do grupo das 63 nações de alto desenvolvimento humano (IDH entre 0,800 e 1). Quanto mais próximo de 1, melhor é a situação do desenvolvimento humano, o IDH do Brasil apresentou um crescimento de 2004 de 0,792 para 0,800 em 2005. Apesar desse crescimento, a desigualdade social brasileira é maior que a de alguns países na América Latina, entre eles estão Chile, México, Argentina, Uruguai e Cuba. Vale lembrar que o

Nesse contexto, são inúmeros os exemplos de denegação de aprendizes no espaço dessa cultura escolar, principalmente, quando esse aprendiz desvia-se dos valores simbólicos instituídos que delineiam o padrão de normalidade de uma dada sociedade. Denegação no que diz respeito à aparência, ao estilo, à necessidade especial, à etnia, à crença, à classe sócio-econômica, ao nível de escolarização, dentre outros. Há um jogo simbólico maquiavélico discursivo de *inclusão*²⁷ que denega a complexidade do outro, que denega a alteridade.²⁸

A cultura escolar tem um objetivo preciso e obscuro²⁹, que está atrelado a um projeto hegemônico de inculcar padrões e valores, métodos e técnicas que visam disciplinar os corpos e as mentes dos aprendizes a partir de uma lógica binária eurocêntrica neoliberal, que carrega, em seu bojo metaformoseado, um discurso “dito democrático”, imbuído de todos os atos disciplinadores, valores de dominação e castração cultural delineados, no Brasil, desde o processo de colonização.

A partir do pensamento de Durkheim (1973), pode-se compreender a ambiência escolar como uma grande apresentação de ventriloquia, pois essa tem como prioridade transmitir de forma consensual sua cultura secular. A permanência do indivíduo no espaço escolar está atrelada a um determinado *habitus ou ethos pedagógico* e à apropriação de um determinado *modus vivendi* que pode ser evidenciado através dos processos de exames, dos resultados esperados, da organização do espaço físico, dos procedimentos didático-metodológicos, da disciplina exigida, dos horários de trabalho e lazer, da forma de se vestir, da

corte do IDH é feito de forma arbitrária, e, portanto, não expressa as diferentes realidades regionais/locais de desenvolvimento humano no Brasil.

Um dos aspectos que se destaca é a distribuição de renda que está diretamente vinculada à questão da pobreza (rendimentos entre $\frac{1}{4}$ e $\frac{1}{2}$ salário mínimo) e da pobreza extrema (indigência - rendimento menor que $\frac{1}{4}$ de salário mínimo), esses índices revelam a desigualdade social entre ricos e pobres. Em 2004, cerca de 19,8 milhões de brasileiros viviam em condições de indigência e aproximadamente 52,5% da população viviam na pobreza, conforme dados do Instituto de Pesquisa Aplicada – IPEA.

²⁷ A crítica refere-se a processo de inclusão que mascara as diferenças, que não reconhece a exclusão e a segregação social. Por inclusão social deve-se compreender a realização de ações que visem combater a exclusão social geralmente relacionada às pessoas de classe social menos privilegiada, de nível educacional formal pouco significativo ou sem escolarização, às pessoas portadoras de necessidades especiais, às pessoas idosas ou à grupos étnicos, aos homossexuais entre outros grupos. A inclusão Social deve oferecer de fato e de direito aos grupos humanos excluídos oportunidades de participarem da distribuição de renda do País, do acesso à saúde, do processo de escolarização, de permanecer com suas diferenças étnico-culturais, dentro de um sistema político e econômico que aceite de fato essas diferenças e beneficie a todos e não apenas a uma dada classe social.

²⁸ O sentido de alteridade, nesse contexto, deve ser compreendido como uma ação dialógica entre o eu e o outro, possibilitando o convívio do “ nós” sem hierarquias valorativas negativas e excludentes.

²⁹ Objetivo obscuro porque se encontra mascarado por um jogo simbólico sedutor de inclusão, de ascensão social e de superioridade cultural.

disposição dos móveis na sala de aula, dos livros adotados, da postura do professor, dos padrões de relacionamento esperados para com os estudantes e, principalmente, das expectativas esperadas no imaginário de determinados segmentos sociais.

Na contemporaneidade, essa *paz e normalidade* da cultura escolar estão sendo interpeladas por constantes insurgências no campo educacional, a saber: conflitos étnico-culturais; presença dos portadores de necessidades especiais; inserção de processos educativos alternativos³⁰; educação indígena contextualizada; inserção de cultura étnica na pauta escolar; a exemplo da lei 10639/03 que inclui nos currículos escolares nacionais a história e valores dos povos africanos e de seus descendentes, ou seja, a inserção de linhas epistemológicas não mais centradas nos valores eurocêtricos etc. Professores, estudantes e demais membros do convívio escolar carregam consigo uma rede complexa de significados culturalmente e historicamente construídos (crenças, padrões de conduta, maneiras de convivência, formas de percepção de mundo, desejos, opções sexuais, valores, sentimentos, condições sócio-econômicas, religiosidade, dentre outros) que geram um estado de tensão e de contra poder na dinâmica da escola, gerando elementos instituintes na cultura escolar que está demarcada por rituais e por um processo de homogeneização do pensar. Essa tensão deve ser compreendida como uma possibilidade de linha de fuga para outras formas de educação, que não apenas as engendradas no modelo escolar eurocêntrico, implementado em todas as regiões brasileiras. É, portanto, a partir dessas linhas de fuga que se permite um debate epistemológico e praxiológico sobre a possibilidade de ampliação dos muitos entendimentos sobre práxis pedagógica.

Etimologicamente (HOUAIS, 2001), a palavra práxis deriva da expressão grega *prâxis*, sendo uma de suas possíveis significações a junção de ações humanas objetivas que vão além da crítica social, descentralizando-se do campo teórico, retórico e contemplativo, para se atingir uma concepção de ser humano

³⁰ Processos educativos alternativos representam novas possibilidades de construção do saber, por meio de uma aproximação significativa e intensa do ser humano e do local no qual está inserido. A exemplo de uma maior aproximação da Universidade com a Comunidade, na qual se pode citar a experiência desenvolvida pela Universidade Federal da Bahia, denominada de Atividade Curricular em Comunidade – ACC que visa ampliar o sentido de pesquisa, extensão e ensino ao permitir que vozes instituintes possam se expressar em meio ao instituído, criando espaços de produção de saber que lidem com o caos prigoginiano cujo modelo de Ciência quer na área de ciências exatas quer no campo das ciências humanas está sempre em construção e transformação, não comportando, portanto, a deificação dogmática de uma teoria ou campo científico.

que constrói a si mesmo e ao seu mundo, de forma livre e autônoma nos âmbitos cultural, político, econômico e social.

No âmbito epistemológico, Cornelius Castoriadis (2000, p. 94) invoca um conceito de práxis a partir do qual o indivíduo se reconhece enquanto sujeito ativo e co-participativo do ser-no-mundo-com³¹, de seu (des)velamento pessoal, considerando-se autônomo e em eterna (re)construção de sua formação. A práxis humana, nessa compreensão, pode ser comparada ao Deus da mitologia egípcia denominado de Amon (efígie do Sol criador) que por longo período vagueou como peregrino de luz em busca do conhecimento. Amon reúne a deificação de outros deuses egípcios, encarnando o dinamismo criador. Repleto de luz, esse Deus egípcio, remete à ação consciente da incompletude, pois toda práxis é apenas um recorte transitório de um tempo que está porvir:

A práxis é, por certo, uma atividade consciente, só podendo existir na lucidez; mas ela é diferente da aplicação de um saber preliminar (não podendo justificar-se pela invocação de um tal saber – o que não significa que ela não possa justificar-se). Ela se apóia sobre um saber, mas este é fragmentário e provisório. É fragmentário, porque não pode haver teoria exaustiva do homem e da história; ele é provisório, porque a própria práxis faz surgir constantemente um novo saber, porque ela faz o mundo falar numa linguagem ao mesmo tempo singular e universal. É por isso que suas relações com a teoria, a verdadeira teoria corretamente concebida, são infinitamente mais íntimas e mais profundas do que as de qualquer técnica ou prática “rigorosamente racional” para a qual a teoria não passa de um código de prescrições mortas... (CASTORIADIS, 2000, p. 95).

Como Amon, a práxis pedagógica deve estar imbricada com a vida em si, deve preocupar-se com o processo de ensino/aprendizagem, com o desenvolvimento humano e a formação de valores e ações que visem a perpetuação da vida humana e de todas as espécies de vida que compõem o planeta Terra.

Nesse sentido, a práxis pedagógica apresenta uma característica intrínseca: a dialogicidade³².

³¹ Expressão muito utilizada pelo Professor Dr. Dante Augusto Galeffi ao se referir à atitude fenomenológica humana, ao processo de abertura densa e tensa do ser humano enquanto ser dialógico e complexo.

³² Essa concepção dialógica complementa o pensamento de M. Bakhtin (1997) e inspira-se na relação de reciprocidade de Martin Burber, aproximando-se de uma práxis pedagógica na qual o EU atua sobre o TU e o Tu atua sobre Eu, num constante aprendizado mútuo e recíproco: “...Entre Eu e o Tu não há fim algum, nenhuma avidez ou antecipação; e a própria aspiração se transforma no momento em que passa do sonho à realidade. Todo meio é obstáculo. Somente na medida em que todos os meios são abolidos, acontece o encontro.” (BURBER, 2001, p.13)

Comprender essa relação de práxis pedagógica e dialogia implica em se instaurar um pacto essencial entre **eu-tu-nós**, exigindo uma atitude e postura do ser humano no mundo de forma solidária e amorosa. Perspectivar essa relação, significa analisar uma situação de contradependência que é muito peculiar: há o **eu**, mas na verdade, esse **eu** só existe através da relação com o **tu**, com o outro, instaurando-se uma relação de dialogia que potencializa a ação solidária e interdependente - o **nós**. Nessa percepção, a práxis pedagógica deve ter como um de seus compromissos principais a auto realização do indivíduo como um projeto de vida em constante criação e inter-relação para se atingir a felicidade, a alegria, a qualidade de vida espiritual, social, cultural, econômica – sustentável³³ e solidária, política e psíquica. Os seres humanos envolvidos nesse projeto de vida, têm como meta fundamental aprender a viver e conviver com o outro na diferença, visando a ação de aprender a conhecer a si e a desenvolver seu aprendizado de forma coletiva, vislumbrando um potencial praxiológico de **inter-agir** e de **trans-formar** seu cotidiano, ou seja, inter-relacionando-se com o mundo no qual estão inseridos.

Pensar a práxis pedagógica por meio dessa ótica, significa também **(re)pensar** o aprendizado na sala de aula, **(re)pensar** a atividade intelectual e humana que os aprendizes/professores e que os aprendizes/estudantes realizam na escola.

Com efeito, a práxis pedagógica ao se preocupar também com a formação humana pode possibilitar uma re-visão do sentido de ser humano, uma vez que este não é apenas uma coisa ou máquina de produção de conhecimento, nem tão pouco, este é puramente uma mónada leibniziana. Este é uma rede dialógica entre epistemologia³⁴ e ontologia, pois necessita (co)existir por meio de uma vizinhança,

³³ O desenvolvimento sustentável, nessa concepção, preocupa-se com o confronto que há entre a sobrevivência do planeta: homens, mulheres, crianças, flora, fauna, ar, água, terra e a sociedade de risco. A sociedade de risco se preocupa com a melhoria do processo de informação, de produção tecnológico, industrial, dentre outros, a partir de uma política econômica mundial neoliberal e globalizante que têm como consequência direta efeitos nocivos incontáveis e imprevisíveis para o planeta. Portanto, para que ocorra o desenvolvimento sustentável faz-se necessário realizar atitudes transdisciplinares que visem a integração dos saberes, a integração dos seres, a integração das sociedades em torno de um objetivo comum e imprescindível: a vida no planeta Terra. Nesse sentido, a sustentabilidade deverá considerar a complexidade da vida em nosso planeta, a importância da preservação de todas as espécies vivas, principalmente a manutenção da vida humana, considerando as diferentes sociedades, as diferentes culturas e a necessidade por parte de todos, de esforços econômicos e políticos, os quais, muitas vezes, não implicarão na viabilidade econômica, mas sim na viabilidade da vida.

³⁴ A epistemologia contribuirá para aprofundamento dos estudos, para elaboração de teorias sobre a práxis pedagógica, para a produção de diversos pensares e de linhas investigativas sobre o processo de ensino/aprendizagem e da ação docente. Vale lembrar que esta palavra em sua origem grega é

por meio de uma relação de **estar-no-mundo-com** para pensar e agir no mundo cultural, político e sócio-econômico.

Essa abordagem educativa dialoga com os princípios da transdisciplinaridade, pois permite pensar sobre o processo educativo a partir de uma perspectiva integral de humanidade, cuja natureza homem e mundo são imprescindíveis para a vida do planeta. A partir dessa abordagem, pode-se dialogar com a práxis pedagógica Kiriri.

3.1 MORÒ (ser feito) – Novas formas de se agir e pensar sobre a práxis pedagógica Kiriri

Nesta compreensão sobre os sentidos de práxis pedagógica e a partir da apreensão do pensar transdisciplinar, pode-se traçar uma teia de fios que conduz a um refletir sobre a educação escolar da tribo indígena Kiriri³⁵, bem como permite-se a possibilidade de se realizar estudos sobre as transformações ocorridas na práxis pedagógica escolar da Aldeia Kiriri em Mirandela/Bahia, evidenciando as ressonâncias dessas modificações nas vidas das crianças e dos jovens desta localidade, ao mesmo tempo em que se pode relacionar a práxis pedagógica indígena com a possibilidade de abertura de diálogo entre os valores da Escola Kiriri e o modelo instituído de escolarização ocidental.

As crianças Kiriri aprendem desde cedo com os mais velhos a lidarem com a natureza de forma complementar, de forma harmônica. Aprendem que a fitoterapia — a cura através das plantas — é algo indispensável para a saúde de cada indivíduo da aldeia, muito mais até que os remédios alopáticos, pouco utilizados. O

composta do prefixo *epi* (*epistemê*, do verbo *epistamai* e *pode ser associada a doxa, technê*) que significa *sobre* e do verbo *hístemi* que significa *fazer com que fique firmemente em pé (hístemi dá origem a sístemi, originando sistema em português)*. Monteiro (2006, p. 115), irá revelar que a epistemologia da práxis pedagógica refere-se: “à produção (*technê*) de um saber, permitido por um outro olhar (*thôréô*), sobre o que é feito (*prassô*). Por isso, é possível teorizar sobre a prática, pois essa é observável; toda prática (*prassô*) submetida a um novo olhar (*theôréô*) pode ser modificada.”

³⁵ Atualmente, a reserva Kiriri de Banzaê³⁵ divide-se em dois grupos, um conduzido pelo Cacique Manoel e outro pelo Cacique Lázaro Gonzaga, e está localizada na reserva indígena “Saco dos Mocergos” ou Mirandela — município de Ribeira do Pombal, região do polígono das secas, à aproximadamente 340 Km de Salvador/Bahia, sendo composta de aproximadamente 1800 índios. A situação na reserva de “Saco dos Morcegos” sempre foi muito delicada e sua reorganização territorial e educacional exigiu um esforço árduo e coletivo dos índios Kiriri que viveram e vivem em constante ameaça e situação de violência que, raramente, resultam em algum tipo de condenação judicial. Geralmente, nos constantes confrontos entre índios e não-índios a culpabilidade esteve, na maioria dos casos, com os índios Kiriri.

jovens Kiriri aprendem que a cura espiritual através do Toré³⁶, visa criar um elo entre o homem e o universo, num dialogar com os “encantados” e os “caboclos”³⁷. Durante todo o Toré, os índios Kiriri, tomam o chá de Jurema³⁸ e fumam o tabaco, num ritual de purificação e (re)encontro com sua ancestralidade.

Para os Kiriri a educação escolar tem como primado básico entender o **porquê** de uma escola. Esta deve estar interligada ao seu sentido primeiro, originário que vem do grego³⁹ **συσλη**, significando paragem, repouso, descanso, ocupação de quem se encontra em descanso, ocupação estudiosa, ocupação sábia, estudo, associação de cultura, produto de estudo, tratado, obra, inação, lentidão, preguiça. Pelo latim **schola**, tendo o sentido de ócio consagrado ao estudo, lição, curso...

Para esta comunidade indígena o fazer escolar está interligado ao sagrado, ao religioso, à tradição. Há que se ter um tempo especial, um objetivo especial, uma ocupação sábia, um tempo para o ócio, para o pensar. Sendo assim, quando se pode presenciar neste espaço a tentativa de aprendizado de vocábulos da língua materna por crianças da aldeia⁴⁰, percebe-se que não há o controle rígido dos cinqüenta minutos da hora aula, nem tão pouco a avaliação focalizada no indivíduo, no individualismo⁴¹, no processo individualizante. Mas, é comum, natural, um irmão fazer a tarefa do outro. Entre uma aula e outra, pode-se aprender a dançar, a cantar, a compreender o sagrado, a comer uma jabuticaba, a realizar o aprendizado de um grafismo, a fazer um artesanato.

Nos últimos anos, os professores indígenas Kiriri vêm discutindo formas diferenciadas de educação formal para seu povo, de modo que suas diferenças estejam expressas em seu currículo, havendo uma preocupação com a questão

³⁶ Ritual sagrado que acontece aos sábados, no qual crianças, adolescentes, idosos, homens, mulheres, todos participam, cantando e dançando a noite inteira do sábado, indo até a madrugada do domingo.

³⁷ Para o povo Kiriri os encantados e os caboclos são seres que possuem forças mágicas e sobrenaturais que podem habitar o céu, as selvas, as águas ou os lugares sagrados.

³⁸ Bebida constituída de vinho de milho (feito do cozimento do milho pilado) e de maracujá.

³⁹ Conferir dicionário etimológico de Antonio Geraldo da Cunha.

⁴⁰ O diretor das escolas indígenas de Mirandela (Marcação e Pau-Ferro), José Valdo dos Santos e os demais membros da aldeia Kiriri vêm desenvolvendo projetos pedagógicos para as crianças e os adolescentes que proporcionam a vivência da cultura Kiriri, bem como o aprendizado de vocábulos da sua língua materna no plano da língua oral.

⁴¹ Dumont (1983) refere-se ao individualismo como uma característica da ideologia ocidental. Sendo o conjunto de representações comuns, características da sociedade moderna, que valoriza o indivíduo (ser moral, independente, autônomo) que negligencia ou subordina a totalidade social. Para este autor o individualismo não é um fator meramente psicológico.

cultural, com a língua, com a tradição, com a medicina indígena, com a vida diferenciada desse povo.

Tais reivindicações já estão asseguradas na Constituição de 1988, a saber:

NO TÍTULO III - "DA ORGANIZAÇÃO DO ESTADO"

CAPÍTULO II – DA UNIÃO - Artigo 20 – São bens da União:

XI – as terras tradicionalmente ocupadas pelos índios

Artigo 22 – Compete privativamente à união legislar sobre:

XIV – populações indígenas;

NO TÍTULO IV - "DA ORGANIZAÇÃO DOS PODERES"

CAPÍTULO I – DO PODER LEGISLATIVO

SEÇÃO II - DAS ATRIBUIÇÕES DO CONGRESSO NACIONAL

Artigo 49 – É da competência exclusiva do Congresso Nacional:

XVI – autorizar, em terras indígenas, a exploração e o aproveitamento de recursos hídricos e a pesquisa e lavra de riquezas minerais;

CAPÍTULO III – DO PODER JUDICIÁRIO

SEÇÃO IV – DOS TRIBUNAIS REGIONAIS FEDERAIS E DOS JUÍZES FEDERAIS

Artigo 109 – Aos juízes federais compete processar e julgar:

XI – a disputa sobre direitos indígenas;

CAPÍTULO IV – DAS FUNÇÕES ESSENCIAIS DA JUSTIÇA

SEÇÃO I – DO MINISTÉRIO PÚBLICO

Artigo 129 – São funções institucionais do Ministério Público:

V – defender judicialmente os direitos e interesses das populações indígenas;

NO TÍTULO IV - "DA ORDEM ECONÔMICA E FINANCEIRA"

CAPÍTULO I – DOS PRINCÍPIOS GERAIS DA ATIVIDADE ECONÔMICA

Artigo 176 – As jazidas, em lavras ou não, e demais recursos minerais e os potenciais de energia hidráulica constituem propriedade distinta do solo, para efeito de exploração ou aproveitamento, e pertencem à União, garantida ao concessionário a propriedade do produto da lavra.

1. A pesquisa e a lavra de recursos minerais e o aproveitamento dos potenciais a que se refere o capítulo deste artigo somente poderão ser efetuados mediante a autorização ou concessão da União, no interesse nacional, por brasileiros ou empresa brasileira de capital nacional, na forma da lei, que estabelecerá as condições específicas quando essas atividades se desenvolverem em faixa de fronteira ou terras indígenas.

NO TÍTULO VIII - "DA ORDEM SOCIAL"

CAPÍTULO III - "DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO ESPORTO

SEÇÃO I – "DA EDUCAÇÃO"

Artigo 210 - Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

2. O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

SEÇÃO II – DA CULTURA

Artigo 215 - O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

1. O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

NO TÍTULO VIII - "DA ORDEM SOCIAL"

CAPÍTULO VII – "DOS ÍNDIOS"

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.

1. São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

2. As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios, dos lagos nelas existentes.

3. O aproveitamento dos recursos hídricos, incluídos os potenciais energéticos, a pesquisa e a lavra das riquezas minerais em terras indígenas só podem ser efetivadas com autorização do Congresso Nacional, ouvidas as comunidades afetadas, ficando-lhes assegurada participação nos resultados das lavras, na forma de lei.

4. As terras de que trata este artigo são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas são imprescritíveis.

5. É vedada a remoção dos grupos indígenas de suas terras, salvo, ad referendum do Congresso Nacional, em caso de catástrofe ou epidemia que ponha em risco sua população, ou no interesse da soberania do País, após deliberação do Congresso, garantindo em qualquer hipótese, o retorno imediato logo que cesse o risco.

6. São nulos e extintos, não produzindo efeitos jurídicos, os atos que tenham por objeto a ocupação, o domínio e a posse das terras a que se refere este artigo, ou a exploração das riquezas naturais do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes, ressalvado relevante interesse

público da União, segundo o que dispuser lei complementar, não gerando a nulidade e a extinção do direito à indenização ou a ações contra a União, salvo, na forma da lei, quanto às benfeitorias derivadas da ocupação de boa fé.

7. Não se aplica às terras indígenas o disposto no art. 174, 3 e 4. Artigo 232 – Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo.

NO "ATO DAS DISPOSIÇÕES CONSTITUCIONAIS TRANSITÓRIAS"

Artigo 67 – A União concluirá a demarcação das terras indígenas no prazo de cinco anos a partir da promulgação da Constituição.

Portanto, como se pode perceber a Constituição brasileira em artigo 231 do Capítulo “Da Ordem social”, defende o reconhecimento das organizações sociais, dos costumes, das línguas, das crenças e das tradições do povo indígena. Em seu artigo 210 (parágrafo 2º) é assegurado às comunidades indígenas o direito à utilização de suas línguas e processos próprios de aprendizagem nas escolas, bem como no seu artigo 215, garante-se o pleno exercício dos direitos culturais e o acesso às fontes de cultura nacional.

Essas reivindicações também estão asseguradas na legislação da Educação Básica na LDB 9394, de 20 de dezembro de 1996, que apresenta os seguintes artigos:

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

§ 4º 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 indígena, africana e européia.

Art. 32.

§ 3º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

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:

I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

Como se pode analisar a LDB 9304/96 corrobora e amplia o debate da educação indígena, a partir do proposto pela Constituição Federal de 1988. Essa Lei da Educação Nacional se põe contra a política de práticas educativas na educação indígena de caráter homogeneizador que durante muitos anos assumiu e, infelizmente, ainda assume, a perspectiva prática de denegação cultural e de denegação das diferenças étnicas em nosso país, deixando como grande seqüela a descaracterização das culturas indígenas e a reprodução de um processo de escolarização baseado em um foco cultural dominante: a cultura escolar ocidental.

Pode-se citar também a elaboração do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI, que foi publicado em 1998, e é um documento que amplia a LDB 9394/96 e as "Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena" de 1993, visa aproximar a práxis pedagógica escolar às orientações e singularidades necessárias e expressas pelos povos indígenas, preocupando-se diretamente com a educação escolar indígena. Seus fundamentos teóricos estão traçados nas bases antropológica, jurídica, histórica, sociológica e pedagógica, defendendo aspectos referentes ao interculturalismo, ao bilingüismo e principalmente ao direito de uma escola diferenciada por parte das comunidades indígenas. O RCNEI visa integrar a questão étnica e o conhecimento de cada povo indígena aos conhecimentos universais. Este documento sugere atividades de trabalho por áreas de conhecimento que possam contribuir para a efetivação de um currículo específico e inserido na realidade vivida pelos povos indígenas.

Tem como finalidade básica a formação de professores indígenas, a produção de material didático pautados na pluralidade cultural e no reconhecimento do

princípio da equidade entre os diversos povos que constituem esse país. E sobre essa questão relata:

Os princípios contidos na lei dão abertura para a construção de uma nova escola, que respeita o desejo dos povos indígenas por uma educação que valoriza suas práticas culturais e lhes dê acesso a conhecimento e práticas de outros grupos e sociedades. (RCNEI-MEC, 1998, p.34).

Os direitos indígenas também são assegurados pela Convenção 169, que foi aprovada pela Organização Internacional do Trabalho – OIT, em 07 de junho de 1989⁴². Em seu capítulo *Política Geral*, Art. 2, assevera:

1. Os governos deverão assumir a responsabilidade de desenvolver, com a participação dos povos interessados, uma ação coordenada e sistemática com vistas a proteger os direitos desses povos e a garantir o respeito pela sua integridade.

2. Essa ação deverá incluir medidas:

- a) que assegurem aos membros desses povos o gozo, em condições de igualdade, dos direitos e oportunidades que a legislação nacional outorga aos demais membros da população;
- b) que promovam a plena efetividade dos direitos sociais, econômicos e culturais desses povos, respeitando a sua identidade social e cultural, os seus costumes e tradições, e as suas instituições;

Apesar de a Constituição Federal Brasileira, a LDB 9394/96, o RCNEI e a Convenção 169 da OIT abordarem e defenderem os direitos indígenas e garantirem no campo educacional as especificidades da educação escolar indígenas, bem como de suas responsabilidades, deixando claro os princípios da interculturalidade, o direito a um tratamento diferenciado e o direito ao bilingüismo, no campo dos programas de Educação Indígena, o modelo escolar único ainda impera, pois os programas de educação escolar desenvolvidos por agências não comprometidas com a questão indígena, pautam-se ainda em uma ideologia de **indianidade genérica** e fundada no **pitoresco**, buscando domesticar os inúmeros eventos diferenciadores do modo de vida indígena (SILVA, 1994).

Pensar de modo transdisciplinar, tendo como fundante a diferença, trata-se de pensar a práxis pedagógica indígena Kiriri, não por meio de um ponto de vista fragmentário e reducionista que subjaz todo um modo de vida de um povo (cultura) a teorias de identidade, a sinais diacríticos, a marcos da história tradicional distorcidos, reduzindo grupos humanos à etnia, totalidade a partes, complexidade a

⁴² Vide Anexo A

especialidade etc. Mas trata-se de se pensar o conhecimento humano como um sistema aberto, em que cada campo tem sua importância para o ato de educar.

A escola, nesta perspectiva, deve estar interligada à sua natureza, ao seu espaço de ócio, a um projeto que transcenda essa visão de encastelamento, de clausura, percebendo-se em meio a um emaranhado de saberes e construtos históricos ilimitados.