



EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E INCLUSÃO – POR UMA PEDAGOGIA DO CUIDADO E DA ESCUTA

Autor - Sandra Maders – UFSM

Co- Autor - Valdo Barcelos – UFSM

Instituição Financiadora - Capes/CNPq

Resumo:

Uma maneira de começarmos um texto sobre a Educação Escolar Indígena (EEI) no Brasil é lembrando que quando aqui chegaram os navegadores portugueses, nos idos de 1500, este território era habitado por cerca de mil povos diferentes. Transcorridos cerca de 500 anos, restam não mais de 200. Mesmo assim, a grande maioria dos brasileiros não sabe são faladas cerca de 180 línguas diferentes. Este texto resulta de um conjunto de pesquisas sobre a situação da EEI. Tem como um de seus objetivos explicitar as contribuições de algumas proposições epistemológicas de Humberto Maturana para a edificação de uma educação junto as comunidades indígenas que promova a inclusão social e cultural. Nossas pesquisas têm demonstrado que para que esta EEI aconteça de forma inclusiva há que se atentar para emoções como o cuidado, a escuta e o acolhimento das diferenças no espaço escolar numa perspectiva de diálogo intercultural.

Palavras-Chave: Educação Indígena – Humberto Maturana – Educação e Inclusão

Trabalho completo

Introdução:

Acreditamos que uma boa maneira de começarmos uma conversa - ou um texto -sobre a Educação Escolar Indígena no Brasil é lembrando que quando aqui chegaram os navegadores portugueses, nos idos de 1500, este território, hoje chamado Brasil, era habitado por cerca de mil povos diferentes. Eram os nativos desta terra e que foram chamados de “índios” pelos navegadores portugueses. Viviam livres, alegres e “soltamente” como gostava de dizer o antropólogo e estudioso dos povos nativos brasileiros Darcy Ribeiro (1922-1997). Hoje, transcorridos cerca de 500 anos, restam não mais de 200 destes povos habitando estas terras *brasilis*. Mesmo assim, algo é ainda mais paradoxal: o fato de a grande maioria dos brasileiros não saber que no Brasil ainda existem 200 povos, além, é claro, da civilização branca ocidental. Não sabem, também, que ainda são faladas cerca de 180 línguas diferentes por estes povos. E este desconhecimento não é algo apenas presente entre a grande massa da

população. Não, infelizmente, mesmo nos meios acadêmicos e intelectuais poucos são os que sabem da existência deste ainda significativo contingente de brasileiros(as) nativos da terra de *pindorama*. Portanto, uma conclusão óbvia disto é que a Nação brasileira é formada por três grandes matrizes étnicas: a Portuguesa, a Africana e a Tupi-Guarani.

Se olharmos para nosso passado recente – últimos 500 anos - veremos que cerca de 800 povos desapareceram. Foram de diferentes formas, dizimados. Com eles desapareceram suas línguas, seus rituais, seus hábitos alimentares, enfim, quando some uma língua, some com ela uma cultura. Não esqueçamos que esses povos não tinham escrita. Sua comunicação era, basicamente, através da oralidade. Portanto, quando desaparece um povo com estas características é aniquilada uma civilização inteira. Desaparece sua arte, sua filosofia. Sim, sua filosofia, pois, estas civilizações possuíam um sistema filosófico de vida extremamente complexo e rico em contribuições para as demais formas de pensar a vida no planeta. Tanto isto é verdadeiro que são inúmeros os casos em que pesquisadores de vários países – e mesmo do Brasil – recorrem aos saberes dos povos nativos para estudarem, copiarem e transformarem em conhecimento científico e, logo em seguida em mercadoria, aquilo que é um patrimônio de saberes milenares destes povos.

Este processo histórico, marcado por conflitos, resistências, derrotas e vitórias, levou com que se fizessem necessárias um conjunto de leis, normas, e regras jurídicas que visam orientar as relações entre os povos indígenas e as comunidades envolventes. O sistema educacional brasileiro, como parte integrante da sociedade, não ficou fora deste processo histórico-político-cultural.

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

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

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

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

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

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; **II** - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias. **Art. 79** - A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa. **§ 1º**- Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas. **§ 2º**- Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos: - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena; - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado. (**Lei Nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996**)

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

No próximo item faremos uma breve apresentação das ideias do pensador chileno Humberto Maturana¹ para, imediatamente, passarmos para uma reflexão sobre possíveis contribuições das proposições deste autor para pensar-se uma educação escolar indígena que se pautar pela aceitação do outro, do cuidado e do respeito às suas diferenças culturais. Nosso horizonte de reflexão se ancora, neste texto, nos referenciais epistemológicos da educação intercultural e dialógica (FLEURI, 1998; 2007). Algo na perspectiva definida por Bhabha

¹ **Humberto Maturana Romesín**, Pensador latino americano de nacionalidade chilena. Biólogo Ph. D. Harvard (1958), A partir da sua descrição do sistema nervoso como sistema fechado e da noção da organização autônoma dos seres vivos, começa a desenvolver a Biologia do conhecer e a Biologia do amar. Junto com Ximena Dávila funda em Santiago, Chile, o Instituto de Formação Matristica, onde desenvolvem a Biologia-cultural, como um modo de conhecer desde o nosso habitar na Matriz Biológica e Cultural da Existência Humana.

(2003) como as relações que acontecem no espaço vivido, e que o autor denomina de o *entre-lugar* da cultura. Um tal processo exige relações educacionais e pedagógicas que privilegiem não a oposição entre culturas, mas, sim, sua inter-relação num processo semelhante ao proposto pelo pensador William Thompson ao defender que nos tornamos humanos pela partilha e pela cooperação entre os diferentes e não pela competição e pela guerra (THOMPSON, 1990). Esta valorização das diferenças é fundamental para que se estabeleçam relações de diálogo intercultural, pois, como defende o antropólogo inglês Gregory Bateson (1904-1980) para que se crie uma diferença “*São necessárias pelo menos duas coisas*” (1986:76). Com isto, nos reportamos, também, ao que sugere o pesquisador contemporâneo das culturas híbridas, o argentino Nestor G. Canclini, quando este afirma que falar de estudos que envolvem a cultura e a educação, numa perspectiva intercultural, é falar a partir das intersecções, buscando as regiões onde as narrativas se assemelham, se opõem e se cruzam (CANCLINI, 2006; 2003). Nossa opção pela perspectiva intercultural tem como orientação o que sugere Canclini, para quem, “adotar uma perspectiva intercultural proporciona vantagens epistemológicas e de equilíbrio descritivo, leva a conceber as políticas das diferenças não apenas como uma necessidade de resistir” (CANCLINI, 2004:21). Segundo este autor, as práticas e os estudos interculturais foram fundamentais no sentido de dar aporte epistemológico para tornar visíveis os muitos grupos discriminados no continente latino-americano. Dentre estes grupos discriminados, historicamente, a que se refere Canclini, não podemos deixar de ressaltar os povos indígenas que são, neste texto, o principal foco de nossa reflexão.

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

A Biologia do Amor e a Biologia do Conhecimento² – uma referência epistemológica para a educação escolar indígena inclusiva

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

A pesquisadora das questões relacionadas à educação escolar indígena³ no Brasil, Maria Aparecida Bergamaschi (2011), ao analisar a importância da participação das instituições de ensino universitárias na produção de conhecimento, para aprimorar as práticas de educação escolar indígena, salienta a importância das universidades no atual momento. A autora vê na participação das universidades,

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

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

² Biologia do amor e Biologia do conhecimento: Humberto Maturana apresenta estas denominações para especificar um espaço de reflexão. O espaço de reflexão entendido como um domínio do nosso viver que se estabelece nas relações que participamos no conversar. No conversar como o entrelaçamento do emocionar e do linguajar.

³ Vale ressaltar que existe uma distinção entre a Educação Escolar Indígena e Educação Indígena. A primeira se refere a uma educação que é planejada dentro de uma determinada perspectiva curricular, com calendário escolar nacional, carga horária estabelecida, acontece em escolas e é regida por estatutos, regimentos e coordenações. A segunda tem que ver com a cultura de cada povo indígena e se dá durante toda a vida da criança no acompanhamento de seus pais. Cada povo tem em seu contexto cultural uma forma particular de ensinar a seus filhos aquilo que sua cultura considera importante dentro de um ciclo que se inicia ao nascer e só se encerra com a morte.

Uma das formas de viabilizarmos esta proposição é buscando interlocuções com autores e áreas de conhecimento que nos possibilitem diálogos e *conversações* que aconteçam nestes espaços de interface. Ou, nos reportando ao pensador da interculturalidade, Hommi Bhabha, a educação escolar indígena pode ser vista como um *entre-lugar* de acontecimento de diálogos educativos, favorecendo, assim, o acontecimento de aprendizagens que valorizem as relações de interculturalidade e de desconstrução das relações de dominação e de imposição de subalternidades.

Acreditamos que um destes espaços de acontecimento de relações interculturais podem ser os espaços educativos escolares e não escolares. Queremos adiantar, que a expressão *conversações*, quando utilizada, neste texto, têm que ver com o que ela significa para Humberto Maturana - autor cujas ideias orientaram e orientam pesquisas que deram origem a Dissertações de Mestrado, Teses de Doutorado, trabalhos de Iniciação Científica, e que têm uma parte de seus resultados servindo de fonte para as reflexões neste texto que ora apresentamos e cujo enfoque é a educação escolar indígena.

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

Uma das condições necessárias para que esta *conversa* se estabeleça é, para Maturana, a necessidade do cuidado e da *escuta*⁴ do outro. No entanto, para que esta escuta aconteça há que levar-se em consideração, permanentemente, o entrelaçamento das emoções e das atitudes no fluir do viver cotidiano em um espaço de convivência no acolhimento, no cuidado e, principalmente, na aceitação e reconhecimento do outro em suas diferentes formas de manifestação cultural.

As proposições do cuidado e da escuta do outro que orientam nossas reflexões, neste texto, são tributárias de dois pressupostos epistemológicos e científicos fundantes na obra de Humberto Maturana, quais sejam: a *Biologia do Amor* e a *Biologia do Conhecimento*. Estas duas proposições estão ancoradas na idéia de que a construção do conhecimento, bem como o processo de aprendizagem humana, pode dar-se via diferentes metodologias e/ou práticas

⁴ A palavra *escuta* aqui utilizada é intencional. Com ela queremos ressaltar a importância de, mais que ouvirmos o que o outro tem para dizer, ou está dizendo, há que parar para lhe dar atenção. Ou seja: dar à palavra *escuta* seu sentido de origem: *auscultare*: dar atenção ao que vem de dentro. Dar espaço para a voz do interior. Ouvir *o* e *com* o coração e não apenas com a razão.

didáticas, metodológicas, organizativas e pedagógicas. Outro ponto importante, nas proposições de Maturana, que queremos ressaltar, e que entendemos que deve ser levado em consideração, é que não existe uma separação entre aquilo que as epistemologias tradicionais chamam de dimensão biológica e dimensão cultural da pessoa e, conseqüentemente, nos seus processos de viver. E dentre estes processos está à produção de conhecimento. Conhecimento, este, que só pode ocorrer em sociedade, pois, não é sensato pensar-se que possa existir qualquer tipo de sociedade humana desprovida de conhecimento. Neste sentido, é muito pertinente o alerta feito pelo antropólogo Carlos Walter Porto-Gonçalves, para quem a expressão - corriqueiramente usada - *sociedade do conhecimento*, é no mínimo, infeliz, posto que uma sociedade sem conhecimento é, mesmo,

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

Uma postura intelectual deste tipo acaba por renegar a importante, e necessária, contribuição das nações indígenas latino-americanas em geral, e brasileira em particular, não só para o entendimento da história mais distante, como, também, para compreender e dialogar de forma intercultural com aquilo que se denomina de modernidade no ocidente. Para Silviano Santiago, este reducionismo de pensamento acaba por nos levar a,

Valorizar uma razão etnocêntrica, intolerante, incapaz de manter diálogo com o seu *outro* (culturas ameríndias e africanas), pois sempre coloca em situação hierarquicamente desfavorável e como responsável pelas piores “contaminações” que a “pureza” ocidental pode sofrer. A historiografia oficial não é capaz de perceber a contribuição cultural das raças indígenas no diálogo com a Modernidade ocidental. (SANTIAGO, 2000:138)

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

- Quando pensamos a educação junto aos povos indígenas há que se despir de algumas “verdades” e chavões que se tornaram “naturais” em nossa cultura ocidental moderna. Um deles é o fato de que vivemos na “sociedade do

conhecimento”. Ora, ao assim nos manifestar, estamos sugerindo que outras sociedades não são produtoras de conhecimento. Esta formulação está muito próxima da ideia pré-conceituosa e arrogante de que os povos não pertencentes à civilização ocidental eram povos bárbaros, sem cultura. Esta foi uma das tantas formulações, feitas pelos europeus, que se mostraram desastrosas para a vida dos povos nativos latino-americanos em geral e brasileiros em particular.

Para Maturana, a educação acontece sempre que alguma transformação ocorre em cada pessoa no fluir de seu viver cotidiano. Assim sendo, a educação - como uma ação humana - será tomada como um processo que acontece em nosso viver biológico e cultural. Isto significa dizer que a educação acontece em distintos espaços e tempos do viver: na família, na escola, nos locais de trabalho, nos locais de lazer, nos espaços religiosos e/ou de busca de espiritualidade, etc. Nestes espaços o ato de educar acontece como algo inerente ao nosso modo de ser e de estar no mundo. Ou seja: o educar como o resultado de uma transformação na convivência com o outro e, mais, no acoplamento entre biologia e cultura. Esta convivência não se pauta em buscar demarcar com o outro o que está certo ou errado, mas, sim, em conversar sobre o que queremos manter/conservar e o que queremos mudar/transformar em nossas atitudes. Ou seja, propomos uma reflexão sobre nossa conduta educativa a partir do *fluir do viver* cotidiano. Fluir, este, que não se distingue segundo o lugar em que a pessoa se encontra, mas, sim, em função da emoção que orienta suas atitudes no mundo que vive. Neste sentido, educar não se resume a transferir conhecimentos e conteúdos, tampouco em apenas formalizá-los. Educar é, sim, propor-se a uma relação pessoal cooperativa, de abertura ao novo, a partir de um emocional específico de aceitação que leve à aceitação mútua.

Esta forma de pensar a educação proposta por Maturana está em acordo com uma das características muito marcantes da cultura indígena, qual seja: a inseparabilidade entre os diferentes momentos do viver. Tal forma de organizar o fluir do viver faz com que tenhamos, nas sociedades indígenas, uma completa integração entre a técnica, a arte, a religião, enfim, a vida acontece de forma indissociável entre a beleza e a utilidade das coisas. Por exemplo, o ato de conhecer, dentro da concepção do povo Guarani, passa pelo percurso do autoconhecimento, na verdade não se separam. O corpo é um mediador na apresentação deste conhecimento. Corpo nu, corpo vestido, vergonha, emoção, alegria, tristeza, alma, são categorias relevantes na construção do caminho-conhecimento Guarani (BERGAMASCHI, 2009, p.72).

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

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

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

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

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

Para encerrar este tópico deixamos uma segunda sugestão para pensar-se uma pedagogia e uma educação junto às comunidades indígenas:

- Diferentemente de nossa escola tradicional onde tudo é separado em disciplinas

e os momentos são demarcados segundo uma lógica própria da cultura ocidental, na educação junto aos povos indígenas há que se rever com radicalidade esta perspectiva educacional. Uma perspectiva, diga-se de passagem, que nem mesmo em nossas escolas de educação regular tem dado resultados que nos satisfaçam. Uma comprovação desta inadequação é o fato de termos ainda que convivermos com índices inaceitáveis de analfabetismo, de abandono da escola, de repetência, de baixos índices de aprendizagem, etc.

Educação escolar indígena inclusiva – do cuidado de si ao cuidado do outro

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

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

Em nosso entendimento, uma das maneiras de enfrentarmos este desafio e avançarmos é, justamente, buscando interlocuções com ideias e proposições epistemológicas que enfatizem o diálogo intercultural, o cuidado com o outro e a escuta sensível daquilo que perpassa os processos relacionais nas comunidades de aprendizagem. Ao refletir sobre este desafio, Bergamaschi (2009:182) assim se manifesta e nos dá uma pista possível a ser seguida,

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

Ao propormos o cuidado e a escuta como princípios epistemológicos para pensar-se uma educação escolar junto às comunidades indígenas, estamos, concretamente, buscando criar um espaço de convivência escolar que possa abrigar não só as diferenças entre a cultura indígena e a cultura ocidental como, também, queremos incentivar uma relação de reciprocidade intercultural de aprendizagens comuns e, com isto, a inclusão educacional e social. Não podemos esquecer que uma questão fundamental para o acolhimento daqueles(as)

que chegam à escola é que recebam uma atenção que respeite o fluir de seu viver original. Isto não significa a pura e simples acomodação às diferenças, mas, sim, tem que ver com a criação de um espaço onde possam ser mediados os conflitos inter-étnico-culturais tendo como ponto de partida a resolução pacífica dos mesmos. Com isto estamos sugerindo uma escola que venha ao encontro do sentido que educandos e educandas possam atribuir a ela. Sentidos, estes, que não serão, certamente, em muitos casos, os mesmos que os gestores e professores(as) estão habituados a conferir a ela – a escola.

Nesta perspectiva, de pensar e organizar um espaço escolar de caráter intercultural e inclusivo, sugerimos levar-se em conta o que sugere Maturana como um dos papéis fundamentais da escola, quando ele propõe que

A tarefa da educação escolar é permitir e facilitar o crescimento das crianças como seres humanos que respeitem a si próprios e os outros com consciência social e ecológica, de modo que possam atuar com responsabilidade e liberdade na comunidade a que pertencem. (MATURANA, 2002, p.13)

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

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

E assim, percebemos que tanto para os indígenas quanto para Maturana, o educar deixa de ser entendido como um ato da fala, enquanto apresentação de quem domina certas

informações pronunciadas como verdades, e passa a constituir-se em comunicação de sistemas viventes nas ações comuns. “Como vivemos é como educaremos, e conservaremos no viver o mundo que vivemos como educandos. E educaremos outros com nosso viver com eles, o mundo que vivermos no conviver.” (MATURANA, 1999, p.30).

Este olhar ao diferente se dá desde o lugar de onde estamos e somos. Então, essas diferenças que se chocam com a cultura indígena poderiam parecer à primeira impressão, um desvio aos nossos “olhos ocidentais” de ver o mundo, num desencontro de costumes. Nesta mesma direção é importante o que sugere Fleuri, quando afirma que para além de uma compreensão rígida e disciplinar e normatizadora da diversidade das culturas “Emerge o campo híbrido, fluido, polissêmico, ao mesmo tempo trágico e promissor da diferença, que se constitui nos entre-lugares e nos entreolhares das enunciações de diferentes sujeitos e identidades socioculturais” (FLEURI, 2004:16).

É neste sentido que Maturana define a vida como um processo permanente de conhecimento, identificando o viver com o conhecer. Sua teoria da cognição, conhecida como Biologia da Cognição ou como a Teoria de Santiago, coloca os seres vivos como co-construtores do mundo, seres em constante processo de aprendizagem, condição essencial para a conservação da vida. Assim, construímos o mundo na interação com o outro, o influenciemos e modificamos na mesma medida em que somos, também, modificados e influenciados. O autor nos deixa a seguinte e desafiadora questão,

Não nascemos nem amando nem odiando ninguém em particular. Como então aprendemos isso? Como o ser humano é capaz de odiar com tanta virulência, a ponto de destruir os outros, mesmo à custa de sua própria destruição na tentativa? Ele começa a aprender isso já na sua própria família? (MATURANA, 1995:15)

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

A aprendizagem nas comunidades indígenas, aqui tomamos o exemplo Guarani, se dá através da troca de experiências, na construção de um saber coletivo, intermediada pelo Karai/professor, onde sua confirmação se dá através dessa transmissão do conhecimento

coletivo, sendo que para isso ele necessita de aprendizes que garantirão o diálogo de seus conhecimentos e sua transformação como pessoa. Assim, o papel do Karaí, enquanto educador, é o de mobilizar esta aprendizagem que se dá num processo contínuo, numa perspectiva de que se aprende na convivência com o outro. A valorização do conhecimento parte do autoconhecimento, ou seja, da capacidade de vivenciar o que se fala e de que a fala seja a expressão do que se sente, pois, como escreve Menezes, (2008:71), o saber do povo Guarani “Torna-se conhecimento, ou o conhecer transforma-se em sabedoria quando este aprende a arte de compartilhar as experiências, os sentimentos. A reflexão é o ato de expressar e de escutar as emoções por meio dos sentidos”

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

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

Portanto, se a educação acontecer num espaço de amorosidade, onde o emocionar do cuidado e da escuta do outro, estejam interligados ao fazer pedagógico, nossas práticas pedagógicas fluirão na liberdade de escolhas e reflexões sobre o que queremos e podemos, sobre o que somos e sobre as coisas que nos sucedem. Nessa valorização de experiências, os(as) professores(as) entenderão melhor o prazer da convivência, da ternura e do cuidado com os outros, em especial com os(as) educandos(as).

Acreditamos que desta relação de escuta e de cuidado com o outro, teremos grandes possibilidades de ver acontecer um processo de inclusão que não se restrinja apenas a formalidade da legislação e ao desejo generoso de justiça, mas, sim, que aconteça realmente no fluir do viver no cotidiano escolar.

Com isto estamos exercitando, e vivenciando, o fato de que o humano não nasce pronto, ele está em constante formação, não só tem a capacidade de aprender a ser, como tem a necessidade de aprender a ser humano. Isto só é possível na interação e no relacionamento com os outros através de processos interculturais, mediados pela linguagem e pelo diálogo. Este processo, de mediação dialógica, se constituirá em solo fértil para a inclusão quando tivermos uma ação pedagógica e uma educação escolar indígena que se pautem,

fundamentalmente, na escuta sensível do outro e no cuidado para com suas especificidades históricas e culturais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROYO, M. **Ofício de Mestre – Imagens e auto-imagens**. Petrópolis. VOZES, 2004.
- _____, **Ofício de Mestre – Imagens e auto-imagens**. Petrópolis. VOZES, 2000.
- BATESON, G. **Mente e Natureza – a unidade necessária**. Rio de Janeiro. Francisco Alves, 1986.
- BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira-LDB. Lei nº 9394/1996. BRASIL, Constituição da República do Brasil. Art. 26, § 4º-Seção I. Cap II. 1988.
- BERGAMASCHI, M. A. Educação Indígena em Diálogo na UFRGS: um sonho possível. In: **Educação Indígena em Diálogo**. JUÇARA, B.; VALDETE DOS SANTOS, S.; MARQUES, T, B, I. (Orgas.) Pelotas. EDUFPEL, 2011.
- BERGAMASCHI, M. A.; MENEZES, M. A. **Educação ameríndia. – a dança e a escola Guarani**. Santa Cruz do Sul. EDUNISC, 2009.
- BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte. Ed. UFMG, 2003.
- CANCLINI, N.G. **Consumidores e Cidadãos**. Rio de Janeiro. UFRJ, 2006.
- _____. **Culturas Híbridas**. São Paulo. EDUSP, 2003.
- _____. **Diferentes, Desiguales y Desconectados. Mapas de La Interculturalidad**. Barcelona. GEDISA, 2004.
- CLAUDINO, K. Z. Educação Escolar Indígena: um sonho possível. In: **Educação Indígena em Diálogo**. JUÇARA, B.; VALDETE DOS SANTOS, S.; MARQUES, T, B, I. (Orgas.) Pelotas. EDUFPEL, 2011.
- BRASIL - CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL**. BRASÍLIA, 1988.
- FIGUEIREDO, J. B. Educação e Afetividade na relação com o outro. Contribuições da Perspectiva Eco-relacional. In: **Educação Humanizadora e os desafios da diversidade**. BARCELOS, V.; ROSSATO, R.; HENZ, C. Santa Cruz do Sul. EDUNISC, 2008.
- FLEURI, R. M. **Intercultura e Movimentos Sociais**. Florianópolis. NUP-UFSC, 1998.
- _____. Intercultura e Educação. **Revista Brasileira de Educação-ANPEd**. Editores Associados, Campinas-SP. N.23, 2003.
- _____. **Rebeldia e Democracia na Escola**. **Revista Brasileira de Educação-ANPEd**. Editores Associados, Campinas-SP. V. 3, N.23, 2004.
- _____. Educação Intercultural: desconstrução de subalternidades em práticas educativas e socioculturais. Florianópolis, UFSC/CNPq, 2007. (Projeto Integrado de Pesquisa, processo CNPq 301810/2006-0, vigência 2007-2010).
- FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. São Paulo. PAZ e TERRA, 2002.

_____. Pedagogia da Indignação – cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo. UNESP, 2000.

GONÇALVES, C.W.P. A globalização da natureza e a natureza da globalização. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2006

MATURANA, H.; Reflexões sobre o amor. In: MAGRO, C; GRACIANO, M; VAZ, N. (Orgs). A ontologia da realidade Belo Horizonte. UFMG, 1997.

MATURANA, H. R. & VARELA, F. G. A árvore do conhecimento: as bases biológicas do conhecimento humano. Campinas, SP: Workshopsy, 1995.

_____, Emoções e linguagem na educação e na política. Belo Horizonte. UFMG, 1998.

_____, Emoções e linguagem na educação e na política. 1ª. Reimpressão. Belo Horizonte. UFMG, 1999.

_____, A ONTOLOGIA DA REALIDADE. Belo Horizonte. UFMG, 1997.

----Da biologia à psicologia. Porto Alegre. ARTES MÉDICAS, 1998.

MATURANA, R.M.; VERDEN-ZÖLLER, G. Amar e brincar – fundamentos esquecidos do humano. São Paulo. Palas Athena, 2004.

MATURANA, H.R.; VARELA, F. De máquinas e seres vivos – Autopoiese – a organização dos seres vivos. Porto Alegre. Artes Médicas, 1997.

----H.; REZEPEKA, N. S. Formação humana e capacitação. Petrópolis. Vozes, 2002.

----COGNIÇÃO, CIÊNCIA E VIDA COTIDIANA. Belo Horizonte. UFMG, 2001.

MATURANA, H. R.; DÁVILA, X. Educación desde la matriz biológica de la existencia humana: biología del conocer y biología del amar. [www.matriztico.org](http://72.14.209.104/search?q=cache:JIeSOSL8u60J:www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/sentidos_educacion_ponencia_humberto_maturana_ximena_davila.pdf+www.+unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/+sentidos_educacion_ponencia_humberto_maturana_ximena_davila.pdf+-&hl=es&ct=clnk&cd=1&lr=lang_es), Chile: 2005. Disponível em: http://72.14.209.104/search?q=cache:JIeSOSL8u60J:www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/sentidos_educacion_ponencia_humberto_maturana_ximena_davila.pdf+www.+unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/+sentidos_educacion_ponencia_humberto_maturana_ximena_davila.pdf+-&hl=es&ct=clnk&cd=1&lr=lang_es

MENEZES, A. L. T. Educação guarani: compartilhando saberes, construindo conhecimento. 4º. Cap. In: (Orga.) BERGAMASCHI, M. A. Povos Indígenas e Educação. Porto Alegre. Mediação, 2008.

WEBER. C. **Educação Escolar e os povos indígenas**. Cadernos Didáticos, n. 3 -Educação Para a Diversidade e Cidadania. Florianópolis. NUP-UFSC, 2009.

RIBEIRO, D. **Utopia Brasil**. São Paulo. EDIDTORA HEDRA LTDA, 2008.

SANTIAGO, S. **Ora (direis) puxar conversa – ensaios literários**. Belo Horizonte. Ed. UFMG, 2006.

_____, Uma Literatura nos Trópicos. Rio de Janeiro. ROCCO, 2000.

THOMPSON, W. I. GAIA – **Uma teoria do conhecimento**. São Paulo. GAIA, 1990.

TORO. R. A. **Biodança**. São Paulo: Editora Olavobrás, 2008.