

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DE ANGRA DOS REIS - IEAR
PÓS-GRADUAÇÃO EM TERRITÓRIOS E SABERES

Iaci Sagnori de Mattos

DA SEMENTE AO FLORESCER:

Um olhar sobre a Educação Diferenciada Caiçara em Paraty

Paraty, RJ

2023

IACI SAGNORI DE MATTOS

DA SEMENTE AO FLORESCER:

Um olhar sobre a Educação Diferenciada Caiçara em Paraty.

Monografia apresentada como requisito para a conclusão de pós-graduação stricto sensu em Territórios e Saberes (TERESA), do Instituto de Educação de Angra dos Reis, Universidade Federal Fluminense.

Orientador. Prof. Dr. Domingos Nobre

Paraty, RJ

2023

IACI SAGNORI DE MATTOS

DA SEMENTE AO FLORESCER:

Um olhar sobre a Educação Diferenciada Caiçara em Paraty.

Monografia apresentada como requisito para a conclusão de pós-graduação stricto sensu em Territórios e Saberes (TERESA), do Instituto de Educação de Angra dos Reis, Universidade Federal Fluminense.

Aprovada em XX de XXXXXX de 2023

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Domingos Barros Nobre – UFF (Orientador)

Prof. Dr. Lício Monteiro - UFRJ

Prof. Dr^a Lucia Cavallieri - UFF

Paraty, RJ

2023

RESUMO

Este trabalho é fruto de questões que se acumularam ao longo de 8 anos atuando como docente do ensino fundamental 2 na área de linguagens, e como movimento social no Coletivo de Educação Diferenciada, na implementação do modelo de Educação Diferenciada Caiçara na rede Municipal de Paraty. No primeiro momento – As Raízes e Sementes - relaciono minha história, e trajetória docente, com questões teóricas que me conduzem a essa pesquisa. O segundo momento – A Terra – abordo esse tema em sua pluralidade de sentidos. Um desses sentidos é A Terra como planeta, e as mutações planetárias pelas quais estamos passando. Terra também como solo, o chão da sala de aula, a educação como terreno de reflexões. Outro sentido ainda, é o da Educação Territorializada, defendida por alguns pensadores que convidamos para a nossa conversa. No terceiro momento – O Florescer e a Polinização – trago um diálogo com o pensamento do povo indígena Añuu, através de José Quinteiro Angel, e destaco alguns pontos que considero contribuições importantes para a Educação, em especial para Educação Diferenciada. Neste capítulo faço também um relato de experiência e análise crítica desses anos de implementação de Educação Diferenciada Caiçara em Paraty à luz dos diálogos estabelecidos nos capítulos anteriores.

Palavras Chave: Educação, Povos Tradicionais, Educação Diferenciada.

ABSTRACT

This work is the result of issues that have accumulated over 8 years acting as a teacher of elementary school 2, in the area of languages, and as a social movement in the Differentiated Education Collective, in the implementation of the model of Differentiated Education Caiçara in the Municipal network of Paraty . In the first moment – The Seeds and Roots – I relate my history and teaching trajectory with theoretical questions that lead me to this research. The second moment – The Earth – addresses this theme in its plurality of meanings. One of these senses is The Earth as a planet, and the planetary mutations we are going through. Earth also as soil, the classroom floor, education as a ground for reflections. Another sense is that of Territorialized Education, defended by some thinkers that we invite to our conversation. In the third moment – Blooming and Pollination – I bring a dialogue with the thinking of the Añuu indigenous, through José Quinteiro Angel, and highlight some points that I consider important contributions to Education, especially to Differentiated Education. In this chapter I also make an experience report and critical analysis of these years of implementation of Caiçara Differentiated Education in Paraty in the light of the dialogues established in the previous chapters.

Key Words: Education, Traditional People, Differentiated Education.

SUMÁRIO:

1. INTRODUÇÃO.....	7
2. AS SEMENTE E RAIZES.....	9
3. A TERRA.....	13
3.1 – Antropoceno.....	17
4. FLORESCER.....	24
4.1- Polinização.....	34
5. ARREMATANDO OS NÓS.....	48
6. BIBLIOGRAFIA.....	51

A cada um de nós cabe a pergunta: quem sou e onde estou na Terra?

Nhanderu (nossa divindade maior) criou a Terra e todos os seres que aqui moram. Os seres humanos surgiram enquanto parte da natureza, podendo desfrutar de toda sua beleza e abundancia, mas também com a missão de cuidar da existência de todos os seres. Na nossa cultura, as mulheres são as guardiãs de sementes que tornam possível a alimentação, cuidado e a manutenção da vida. Somos nós que realizamos o plantio de diversas árvores: as que regeneram nascentes, as que mantem os rios vivos, as que curam doenças, as que nos conectam a nossas divindades espirituais e as que geram alimentos nutritivos para nós e para outros animais.

Nos tempos atuais, o dinheiro e o lucro foram colocados acima da vida. A crise climática é resultado da “doença da mercadoria” que causou a destruição do planeta. E o que as pessoas têm feito com as sementes dos alimentos. As mulheres precisam voltar a cuidar das sementes dos alimentos. As mulheres precisam voltar a cuidar das sementes para relembrar a magia da união entre as mãos e a terra. É possível cultivar alimento para todos e, ao mesmo tempo, guardar a biodiversidade que sustenta a vida. Precisamos de coragem e união para regenerar os biomas destruídos. Somos as filhas da Terra, e a construção do Bem Viver só depende de nós.

(Kerexu Yxapyry)¹

¹ <https://kerexu.com.br/conheca-a-kerexu/>

1. INTRODUÇÃO

A relação entre Educação e processos de produção de conhecimentos dos povos tradicionais é o tema central deste texto. Essa é uma questão que vem da minha prática docente, especialmente dos últimos 8 anos em que atuo como educadora na área de linguagens, implementando o modelo de Educação Diferenciada Caiçara em comunidades na região costeira de Paraty. Este modelo de educação vem de uma demanda social latente no território, em primeiro lugar pelo acesso à educação, e que esta fosse um modelo que buscasse fortalecer e dar ferramentas para a defesa e permanência neste território. Meus primeiros contatos com Paraty foram através dessas comunidades em que hoje atuo como educadora, assim esse sonho por um modelo outro de educação que dialogasse com os saberes deste território, valorizando-os, e resguardando-os, como meios de defesa e resistência já trazia comigo antes mesmo de pensar em vir a morar em Paraty. E por caminhos tortos e às vezes tortuosos, estou hoje há 8 anos construindo a materialização deste sonho. É deste lugar que eu falo.

Quero semear com estas palavras uma escrita orgânica, no sentido de um texto que entrelace fios com os quais tenho tecido alguns caminhos no campo da docência. Aqui, quero dialogar com meu percurso formativo. Um dos fios que conduz essas reflexões é a perspectiva da decolonialidade a partir do diálogo com pensadores acadêmicos sobre este tema, mas acima de tudo, buscando diálogo com pensadores de comunidades tradicionais sobre seus processos de produção de conhecimento para além do paradigma colonial.

Para isso, organizo esse texto em 3 momentos:

“As Sementes e as Raízes”, onde busco olhar para algumas sementes e raízes que me constituem e sustentam neste percurso. “A Terra”, onde busco refletir sobre o nosso planeta, as condições de mudanças climáticas, e nossas perspectivas a partir deste cenário, e ainda, a terra no sentido da educação como o solo, o chão da sala de aula, de onde brotam tantas questões e inquietações. E por fim, “O Florescer e a Polinização” em que trago essa imagem por empréstimo da cosmovisão do povo Añuu, que pude conhecer com o Indígena José Angel Quinteiro, interlocutor pelos caminhos que trilharemos. Neste último ciclo reflito sobre minha prática docente na Educação Diferenciada, onde sinto florescer meus anseios por práticas pedagógicas outras, e com a

qual sou “polinizada” por outras perspectivas, através da leitura e diálogo com pensadores como Ailton Krenak,

David Kopenawa, Célia Xakriabá, Laura dos Santos, Jardson dos Santos, e sobretudo José Quinteiro cuja inspiração perpassa todo o texto. Assim, também, pensadores decoloniais clássicos da academia como Katerine Walsh, José Quijano, Fidel Tubino. Penso também a educação neste sentido de polinização, de troca de saberes, e assim também a minha realização como “educadora-polinizadora.” Em cada capítulo tento responder respectivamente as seguintes questões – O que me constitui e sustenta nestes caminhos? Onde estamos e onde queremos chegar? O que nos inspira, e o que podemos inspirar?

Esta é uma pesquisa comprometida com os pressupostos político/pedagógicos de uma educação crítica, emancipatória e intercultural, dessa forma me inspiro na Autobiografia de Paulo Freire, e na Investigação Ação Participativa de Fals Borda como caminhos para seguir. E se desenvolve nessas duas perspectivas que dialogam entre si. Busco dialogar com pensadores acadêmicos, como fundamentação teórica, e pensadores de comunidades tradicionais, afim de encontrar contribuições para a minha experiência docente na construção da Educação Diferenciada Caiçara em Paraty, e assim também fazer uma narrativa do meu processo de formação como docente. Dessa forma, acredito que o diálogo entre essas duas propostas metodológicas poderia dar suporte a este desafio:

Na Autobiografia, segundo Paulo Freire:

O autor ao escrever a narrativa de suas experiências de leitura mostra nitidamente que este movimento de releitura de sua trajetória, um movimento retroativo, o levou a uma nova construção de saberes que “envolvia uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita, ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. (FREIRE, 2011, p. 19)

Assim, ao narrar minha experiência docente quero ampliar sentidos, e questões da própria prática, ampliando-os assim na teia de diálogos, de forma a não só recuperá-los, registrá-los, mas buscar novos sentidos, novas possibilidades de realização.

Em conformidade com os diálogos que quero estabelecer nesta pesquisa, a relação direta desta com a prática pedagógica que exerço e as análises que pretendo estabelecer sobre esta prática, acredito que a IAP, ou a Investigação-Ação- Participante de Fals Borda é a metodologia que melhor poderia ajudar, uma vez que:

Fals Borda dedica-se à instituição de uma metodologia de pesquisa participante, com compromisso de ação-reflexão, que denominou de IAP (Investigación-Acción-Participativa), a partir da soma de conhecimentos acadêmicos e saberes populares. No ritmo de trabalho participativo centrado

na reflexão-ação, sem arrogância e com humildade, utiliza técnicas específicas para a produção coletiva de conhecimento útil para o povo, como ele mesmo denomina, em especial, para e com os camponeses. (CICHOSKI;ALVEZ, 2019).

Alguns princípios político-sociais me levam a esta opção metodológica, entre os quais:

Yo hubiera preferido citar nuestros propios pensadores americanos, contemporáneos de Aristóteles, pero los conquistadors españoles y portugueses desgraciadamente los aniquilaram e aquellos solo quedan unos cuantos códigos. Esta es precisamente una de las tares que tenemos: recuperar nuestra história y volver a reconocer toda la sabedoria que nos viene de aquellos tempos y de aquellas culturas indígenas que pueden ser tanto o más respeitables que la Aristotélica. Todo um mundo, todo um universo destruído por los representantes de la civilización ocidental y Cristiana, un universo que ahora estaria permitiendo nos reconstruir nuestro mundo com outro tipo de impetu. Esto es parte de nuestra aventura intelectual.(FALS BORDA; BRANDÃO, 1991, pag. 17)

Essa sem dúvida é o principal ponto convergência entre essa proposta metodológica e o objetivo central da presente pesquisa. Registrar e recuperar a sabedoria dos povos originários que por nossas terras ainda sobrevivem, depois de mais de 500 anos de extermínio. Podemos citar ainda mais estes pontos de diálogo:

- A relação tradicional de sujeito-objeto, entre investigador-educador e os grupos populares deve ser progressivamente convertida em uma relação do tipo sujeito-sujeito, a partir do suposto de que todas as pessoas e todas as culturas são fontes originais de saber
- Deve-se partir da realidade concreta da vida cotidiana dos próprios participantes individuais e coletivos do processo, em suas diferentes dimensões e interações – a vida real, as experiências reais, as interpretações dadas a estas vidas e experiências tais como são vividas e pensadas pelas pessoas com quem inter-atuamos.
- O ponto de origem da pesquisa participante deve estar situado em uma perspectiva da realidade social, tomada como uma totalidade em sua estrutura e em sua dinâmica.
- Deve-se reconhecer e deve-se aprender a lidar com o caráter político e ideológico de toda e qualquer atividade científica e pedagógica.
- Não existe neutralidade científica em pesquisa alguma e, menos ainda, em investigações vinculadas a projetos de ação social.
- Na maior parte dos casos, a pesquisa participante é um momento de trabalhos de educação popular realizados junto com e a serviço de comunidades, grupos e movimentos sociais, em geral, populares.
- A investigação, a educação e a ação social convertem-se em momentos metodológicos de um único processo dirigido à

transformação social. Mesmo quando a pesquisa sirva a uma ação social local, e limitada como foco sobre uma questão específica da vida social, é o seu todo o que está em questão. (BORGES; BRANDÃO, 2007, pag. 54-55)

Esse pontos destacados acima configuram ao meu ver as bases a partir das quais quero desenvolver esta pesquisa.

2 – AS SEMENTES E RAIZES

Sou a soma de todos aqueles que antes vieram. Para que eu pudesse chegar, muitos por aqui passaram e, através de suas vidas, a minha se abriu. Sou herdeira de sementes, dons cultivados ao longo das existências, lutas pelo direito de ser. Idas e vindas, oceanos, desertos e florestas. Entre cantos e melodias, tambores e amores, dores e tristezas, histórias entrelaçadas. Raízes de mim.

(HILGA, 2010)

Talvez por sina deste nome, Iaci, escolhido em homenagem a uma das raízes de minha ancestralidade, da qual tive poucas notícias, além de que minha bisavó materna era indígena em Belém do Pará, cuja etnia também desconhecemos. Ela morreu jovem, recém desembarcada no Rio de Janeiro, o que contribui ainda mais para seu apagamento.

Iaci, palavra que em Tupi Antigo significa Lua. É provável que não fosse essa a língua da minha bisavó, mas ficou em mim esta marca, pela qual me chamam. Talvez também por este silenciamento, seja esta voz que eu tente escutar. Acho que busco estes silêncios na minha história, na tentativa de entender onde estes são também coletivos. O que sinto é uma profunda admiração e respeito por toda a forma de vida e sabedoria dos povos originários. Daí algumas das raízes me sustentam neste percurso.

O mar também é um elemento sempre presente neste meu caminho, e veio com meu avô, pescador da então preservada Baía de Guanabara. Por conta desta comunhão dele com o mar, pude viver grande parte da minha vida em diálogo com esta grande entidade, que ainda hoje, é um grande companheiro.

Cresci entre as montanhas da cidade do Rio de Janeiro e suas praias, tínhamos uma casa entre Angra e Paraty, e passamos muito tempo de nossas infâncias nesta região. Este também é um mundo presente nas minhas memórias e afetos.

Sempre fui uma criança investigadora, criava teorias, observava e queria entender o mundo a minha volta. Essa curiosidade me levou a querer estudar as Ciências, e no ensino médio cismeiei de fazer prova para Escola Técnica Federal de Química. Uma escola renomada e disputada. Conheci os laboratórios, as físico-químicas, bioquímicas, toda a magia das ciências, mas, conheci também o movimento estudantil, participei do grêmio da escola, e retomei o então abandonado “Meson”, jornal dos estudantes da escola. Em paralelo a instigação científica, sempre fui uma leitora voraz, e a literatura já vinha me embalando em seus braços. Quando comecei a

participar do movimento estudantil e a reconhecer o poder da escrita, fui percebendo o quanto as renomadas Ciências são limitadas em relação ao poder criativo e revolucionário da arte. Assim, abandono a Química e ingresso na Faculdade de Letras da UFRJ, pelo fascínio com o universo da literatura, e este poder criador e revolucionário, que eu pude acessar, me movia a querer compartilhar com o máximo de pessoas. Via na educação o solo fértil onde poderia fazer florescer estes meus anseios. Entre trancos e barrancos com a academia, as gramáticas, o crítico do crítico literário, latim, grego... encontro um respiro e substrato, nos trabalhos de pesquisa e com o grupo de teatro que fundamos na faculdade. Assim resisto até a conclusão do curso de Letras Português-Literaturas. Começam, enfim, as aulas da Licenciatura, então poderia dialogar sobre educação, literatura, artes e seus caminhos de florescimentos. Alguns debates importantes, conheci outros modelos de escola e educação, sempre muita crítica ao modelo tradicional.

Entretanto, no curso de Filosofia da Educação, uma das disciplinas finais do curso, entendo com mais clareza os propósitos sociais e históricos da instituição escola, e por conseguinte, da ideia de Educação dentro do modelo moderno, colonial, patriarcal, capitalista em que estamos inseridos. Começo a investigar também sobre os caminhos de construção deste pensamento, sobre as separações criadas neste percurso epistemológico. Em especial me interessa a relação Cultura x Natureza, onde o homem, no sentido patriarcal do termo, está representado por cultura, e a natureza na relação com a mulher. Segundo Roswita Scholz:

Ora, a mulher (na figura da bruxa) mantinha uma relação "simpática" com a natureza; de certo modo, ela fazia as vezes de natureza. Para que a racionalidade do homem moderno pudesse impor-se na esteira do legado antigo e para além dele, era necessário, portanto, literalmente eliminar a mulher e tudo o que ela representava (o sensível, o difuso, o incalculável, o contingente, etc.). Não se tratava apenas do fato de os homens expropriarem brutalmente a ciência medicinal empírica das mulheres; antes, o que estava em jogo era um projeto fundamentalmente diverso de relacionamento com a natureza (SCHOLZ, 1992, p. 107)

De modo que, com a separação, via racionalidade, entre sociedade e natureza, também se criou uma separação de papéis de gênero que atribuíam à mulher o papel de relação exclusiva com o mundo natural, outorgando às mulheres um lugar negativo na racionalidade masculina que se fundava (SCHOLZ, 1992).

Tal separação também é trazida por Quijano (2005), evidenciando que a perspectiva eurocêntrica construiu uma relação de divisões e ambivalências que foi

sistematizada no pensamento de Descartes. A separação entre “corpo e alma”, “razão/sujeito e corpo”, ou seja, entre “corpo e não-corpo” além de ser uma secularização da ideia de alma também é uma mutação em uma nova “id-entidade”: “A razão/sujeito é a única entidade capaz de conhecimento “racional”, em relação à qual o “corpo” é e não pode ser outra coisa além de “objeto do conhecimento” (QUIJANO, 2005, p.118).

Com essa separação radical entre “razão” e “corpo” as relações entre ambos passaram a significar também uma separação entre "espírito" e “natureza”. Essa separação levou a uma objetificação do “corpo” e a uma aproximação entre corpo e natureza, sendo muito cara ao problema de raça. Ao aproximar o corpo dos não-europeus à natureza e, ao se distanciar da natureza como modelo de desenvolvimento, os europeus puderam justificar o controle dos corpos racializados, porque mais próximos da natureza e, portanto, objetos de controle e dominação.

A partir dessas reflexões busco um diálogo com a Faculdade de Dança, sob a orientação do professora Inês Kalfa, tecendo meu trabalho de conclusão de curso sobre Corporeidade e Literatura.

Concluída a graduação era urgente naquele momento sair do centro urbano do Rio de Janeiro, onde fui morar para estudar, e ter meios de me manter em algum lugar pequeno e agradável. Tive o privilégio de ser criada em interiores entre Rio de Janeiro e Minas Gerais, tendo por herança do meu avô, que era pescador, a possibilidade de passar muitos desses anos próximos ao mar. Passei muito tempo entre Paraty e Angra por termos uma casa de veraneio entre estes municípios, e por essa razão sinto com este lugar uma relação de afeto, pertencimento e muito respeito com suas formas de vida. Dessa forma, escolhi Paraty, e sinto que também fui escolhida para aqui viver.

Há 13 anos moro em Paraty, e nesta cidade tive minhas primeiras experiências docentes, embora já desencantada com a Educação. Mas é preciso pagar contas, e para isso, dei aulas em quase todas as escolas particulares e nas redes estadual e municipal. Educação bancária, 300 alunos, terminava a semana rouca, ou sem voz, em 6 anos extenuantes meu corpo já dizia que não aguentaria por muito tempo esta batalha. Buscando estar ainda mais próxima da mata e do mar, razões que me fizeram escolher esta cidade para viver, organizo minhas aulas em metade da semana e alugo uma casa na comunidade da Praia do Sono, na zona costeira de Paraty. Este foi um dos primeiros lugares que conheci no município, e que me encantou desde a primeira visita. Nesta vivência estive mais próxima da forma de vida daquela comunidade, da sua relação de

complementaridade com tudo que os cerca, com uma forma de vida praticamente extinta nos nossos tempos modernos e globalizados. Aproximei-me também dos conflitos e desafios que esta comunidade vive para defender suas terras e seus modos de vida, frente à força avassaladora do progresso e do consumo. Um parceiro caíçara da Praia do Sono, Jardson dos Santos, me contava todas as noites estas histórias, e muitas mais, acabando por me convencer a subir com ele e mais alguns companheiros nesta canoa, e remar com eles a favor da oferta, dentro da rede pública de ensino, de um modelo de educação que ajudasse a preservar e valorizar a cultura própria daquele povo, e, dessa forma, fortalecer a luta pela resistência do seu território. Fundamos o Coletivo de Apoio à Educação Diferenciada em Paraty, junto de lideranças comunitárias também do Quilombo do Campinho em Paraty, e de outras comunidades caiçaras e indígenas da região, educadores do município, e de alunos e professores da UFRRJ, UFF e UFRJ.

Após muitas quedas de braço com o poder público, que envolveram audiências públicas, ministério público, participação na elaboração do plano municipal de educação, sendo este um dos únicos no Brasil que elabora uma meta específica para a educação dos povos tradicionais no município, e por tantos embates, conseguimos abrir uma fenda no muro da rede municipal de ensino.

Em 2015, iniciamos a implantação do modelo de Educação Diferenciada para o segundo segmento do ensino fundamental em comunidades caiçaras da Praia do Sono e Pouso da Cajaíba. A implantação deste modelo foi possível através da parceria do IEAR/UFF com a prefeitura. Os professores Domingos Nobre e Licio Caetano são os responsáveis pela formação continuada com professores da rede que se interessam por atuar neste modelo de educação. Hoje, este foi estendido para mais 5 comunidades, perfazendo um total de 7 comunidades que desenvolvem a Educação Diferenciada Caiçara e Quilombola.

Atuo desde então nas comunidades do Pouso da Cajaíba, e Praia do Sono, como educadora na área de Linguagens. Ao longo destes anos de prática e formação, muitas questões e reflexões foram se acumulando, mas não tinha muita clareza de como sistematizá-las. Estas questões ainda acompanham minha prática pedagógica, e de certa forma me impulsionam a uma busca por respostas, ou por melhorar minhas perguntas.

Durante esse período também me dediquei a conhecer e aprender saberes próprios das comunidades caiçaras em que estava inserida, estabelecendo um diálogo, uma troca de saberes com a comunidade que me cerca. Esta experiência moveu algumas chaves a respeito do que aprendi e pratico como educação.

Tenho revisitado os caminhos da pesca que meu avô me apresentou. Esta prática que me traz tantas memórias, afetos, parece me religar a minha ancestralidade, e mistura ali algo de mágico, e simples, num diálogo profundo e natural. Este diálogo se dá no silêncio, no olhar, em uma coreografia instintiva. A rede traz do fundo do mar notícias de um mundo que não acessamos, e nos desloca da realidade cotidiana. Ali tudo é diálogo e silêncios. E ali, se produz tanto conhecimento.

Penso nas minhas aulas, quando mesmo buscando uma rotina diferente, relações mais afetuosas e horizontais, percebo que meus alunos sofrem por estar presos numa sala, sentados, lendo e copiando, em um ambiente absolutamente opressor, e que por essas razões, aprender se torna um martírio. Me sinto terrível por fazer isso a eles. E tenho certeza que é imprescindível buscar uma outra forma de juntos produzir conhecimento. Esta uma questão fundamental na minha prática hoje.

Venho também de uma família de mulheres que dominam a magia do tecer, dos fios, texturas e cores, especialmente com o crochê. A esta prática me dediquei, e com ela custeei a minha graduação, tecendo durante as aulas os ornamentos que vendia nos intervalos, e com os quais pagava alimentação, xerox, passagens... Esse fazer também me traz essa sensação de ligação com minha história, com algo de ancestral. E essa prática me aproxima da cestaria, que tenho aprendido ao longo destes anos nas comunidades caiçaras, assim como o tecer da rede da pesca. Esses são alguns fios que entrelaçam minha história, passado e presente, e hoje na Educação Diferenciada, em escolas de comunidades caiçaras, projetam um sentir/pensar como projeto de futuro.

Foi Laura dos Santos, Griô do Quilombo do Campinho, quem lançou a primeira semente: dela ouvi pela primeira vez a expressão “Educação Diferenciada”, que a princípio me causou algum estranhamento, curiosidade, e me moveu na busca de saber como cultivá-la.

Em 2015 participamos de um FOFEC, Fórum Fluminense de Educação do Campo, lá tive a oportunidade de ver o movimento social reunido e organizado em torno da pauta da Educação do Campo, entendi suas bases políticas, e algumas das suas pautas de luta. Foi ali que senti de fato a importância desta luta, e me comprometi em assumir meu lugar nesta trincheira.

3 - A TERRA

A segunda década do século 21 principia, sem atenuantes, jogando por terra todas as perspectivas mais modernas de futuro. Começamos 2020 com uma pandemia em escala global, nunca antes vista e ressoa em todos os cantos do planeta o alarme de que mudanças são imperiosas neste momento, mudanças essas que dizem respeito à própria relação que a humanidade tem com este pequeno planeta em que habita. Nas palavras de Isabelle Stengers:

Vivemos tempos estranhos, um pouco como se estivéssemos em suspenso entre duas histórias, que falam ambas de um mundo que se tornou “global”. Uma é conhecida de todos. Seu ritmo é marcado pelas notícias do front da grande competição mundial, e seu crescimento segue a flecha do tempo. Ela tem a clareza da evidência quanto ao que exige e promove, mas é marcada por uma notável confusão em relação às suas consequências. A outra, em compensação, pode ser pensada como nítida quanto ao que está acontecendo, mas obscura no que exige, na resposta àquilo que está acontecendo.¹ (STENGERS, 2015. p. 9)

Modernidade, Capitalismo, Colonização, Patriarcado e Racismo, estes conceitos configuram a base ideológica dos últimos séculos. A partir da perspectiva de uma sociedade dita Moderna a Europa se sente capaz, e auto imbuída de uma “missão” civilizatória pelo mundo, pela “salvação” daqueles que ainda viviam no obscurantismo, longe do brilho radiante de suas descobertas. Podemos afirmar que a ideia de Modernidade impulsionou os movimentos de colonização europeia, que por sua vez financiou o sistema capitalista que se iniciava naquele momento, tendo como esteio o modelo patriarcal de sociedade, através da força de trabalho dos corpos racializados. Cada um destes conceitos se fundamenta e se retroalimenta. Um não existiria sem o outro, segundo Quijano(2005):

“A globalização em curso é, em primeiro lugar, a culminação de um processo que começou com a constituição da América e do capitalismo colonial/moderno e eurocentrado como um novo padrão de poder mundial. A América constitui-se como o primeiro espaço/tempo de um padrão de poder de vocação mundial e, desse modo e por isso, como a primeira identidade da modernidade. Dois processos históricos convergiram e se associaram na produção do referido espaço/tempo e estabeleceram-se como os dois eixos fundamentais do novo padrão de poder.” (QUIJANO, 2005. P. 117)

É a partir desta “id-entidade” moderna, hegemônica, europeia, racista e patriarcal que faço as análises ao longo deste texto e a ela corresponde a expressão

“homem moderno” que opto por assim representá-la, evidenciando os padrões de heteronormatividade fundantes da nossa sociedade.

Precisamos rever algumas ideias que envolvem a concepção de modernidade, na qual estamos envolvidos. A expressão “meio-ambiente”, por exemplo, traz a imagem de um homem europeu, branco, pálido, olhando da vidraça da sua janela a paisagem do mundo lá fora, distante, frio e intangíveis um e outro. É preciso rever a relação entre Cultura e Natureza, no sentido moderno, de que uma cultura cada vez mais desenvolvida, um dia dominaria a imperiosa natureza que se impõe. Não se trata aqui da velha expressão do “retorno do homem à natureza”, mas antes, seguir o caminho apontado por aquelas sociedades “não civilizadas”, que têm sido exterminadas ao longo dos últimos 500 anos, em nome de tal modernidade.

A indígena Sônia Guajajara, Ministra dos Povos Originários, em uma de suas falas nos explica: “Não somos nós, indígenas, guardiões da Floresta, Nós somos a floresta.”²

Aqui ela explicita esta percepção de que não retornaremos a lugar algum, mas de que **somos** as florestas, a terra, a vida que nos circunda e que a ela estamos diretamente relacionados. A própria palavra Natureza já está impregnada de separações. Precisamos de um novo vocabulário, que suscite integrações.

Embora dedique pouco espaço para as relações entre gêneros na Colonialidade do Poder, Quijano aponta que esse dualismo também afetou as relações sexuais de dominação. O lugar da mulher, sobretudo das racializadas, ficou mais próximo ou, em alguns casos, até se tornou a própria natureza.

Ainda sobre a relação com a natureza, Scholz (2013) aponta para uma cisão em que torna as relações entre gêneros assimétricas, atribuindo às mulheres uma lógica da vida na “esfera privada”, assim como as qualidades do sensual, do sensível, do irracional, do frágil, que posterga a questão da natureza:

O modelo civilizatório produtor de mercadorias tem em sua condição de possibilidade a opressão das mulheres, em sua marginalização, assim como o adiamento do social e da natureza. Por isso as dicotomias sujeito-objeto, espírito-natureza, dominação-submissão, homem-mulher, etc, são dicotomias típicas e oposições antagônicas do patriarcado produtor de mercadorias (SCHOLZ, 2013, p.50)³

²https://www.youtube.com/watch?v=8BljbutSO_g

³ Tradução nossa.

Este “modelo civilizatório produtor de mercadorias” também objetifica a natureza, de forma a tornar-lhe fonte inesgotável de recursos. Assim transforma tudo que os cerca em produtos, tudo se torna precificável e negociável. Kopenawa(2010) denomina o “homem branco” como o “povo das mercadorias”, aqueles que invadem e derrubam a floresta em busca de produtos:

Começaram a rejeitar os dizeres de seus antigos como se fossem mentiras e foram aos poucos se esquecendo deles. Derrubaram toda floresta de sua terra para fazer roças cada vez maiores. Omama tinha ensinado a seus pais o uso de algumas ferramentas metálicas, mas já não se satisfaziam mais com isso. Puseram-se a desejar o metal mais sólido e mais cortante, que ele tinha escondido debaixo da terra e das águas. Aí começaram a arrancar os minérios do solo com voracidade. Construíram fábricas para cozê-los e fabricar mercadorias em grande quantidade. Então, seu pensamento cravou-se nelas, e eles se apaixonaram por esses objetos como se fossem belas mulheres. Isso os fez esquecer a beleza das florestas. Pensaram. “Haixope” Nossas mãos são tão habilidosas para fazer coisas! Só nós somos tão engenhosos! Somos mesmo o povo da mercadoria! Podemos ficar cada vez mais numerosos sem nunca passar necessidade! (KOPENAWA, 2010,p.559)

Neste trecho, Kopenawa traz algumas observações importantes em relação à análise do pensamento daquele povo que ele denomina “povo das mercadorias”, que aqui nos referimos como “homem moderno”. O homem moderno autocentrado na sua incrível capacidade de produzir mercadorias, gerar capital para poder adquirir mais mercadorias, e desta forma se projetar socialmente através da quantidade de mercadorias que tem acumulado, se desloca da sua relação com o planeta e com os outros seres, se “apaixona” pela mercadoria, e pretende que através delas poderia se reproduzir e se perpetuar sem quaisquer necessidades. Esta definição, dialoga com o que SCHOLZ (2013), a partir de outra epistemologia, em um território totalmente diverso, observa sobre esta relação do homem moderno x natureza, trazendo também as marcas de gênero que esta relação traz:

Como es sabido, El orden simbólico del patriarcado productor de mercancías se caracteriza por los siguientes presupuestos: la política y la economía son atribuidos al varón; se asume que la sexualidad masculina es algo propio de un sujeto activo, es agresiva, violenta, etc. Las mujeres, por el contrario, funcionan como puros cuerpos. “el varón” es visto así como hombre/espiritual/vencedor del cuerpo; La mujer, por el contrario, como no-hombre, como cuerpo. La guerra tiene connotación masculina, por el contrario las mujeres son consideradas como pacíficas, pasivas, indecisas, estúpidas. Los varones han de aspirar a la gloria, a la valentía, a las obras inmortales. A las mujeres está confiado el cuidado de los individuos y de la humanidad” (SCHOLZ, 2013, p.50)

Essa concepção também determina as imagens sobre a ordem das sociedades modernas, mas o que determina o modelo civilizatório é o “gênero do capitalismo”, ou seja: a produtividade, o rendimento, trazendo a dualidade masculino-feminino como centro da modernidade:

O modelo civilizatório produtor de mercadorias tem em sua condição de possibilidade a opressão das mulheres, em sua marginalização, assim como o adiamento do social e da natureza. Por isso as dicotomias sujeito-objeto, espírito-natureza, dominação-submissão, homem-mulher, etc, são dicotomias típicas e oposições antagônicas do patriarcado produtor de mercadorias (SCHOLZ, 2013, p.60).

Sabemos hoje que o ritmo e a intensidade do consumo e desta “mercadorização” do planeta e das relações, tem se anunciado como a possível inviabilidade de perpetuação da nossa espécie, assim como de milhares de outros seres vivos. Nesse sentido é importante que repensemos o ideário moderno como o único modelo possível.

Busco aqui um diálogo entre as formas de entender o mundo das comunidades tradicionais do Sul, ou ainda, em Abya Yala, propondo reflexões sobre caminhos possíveis para a educação, em especial para estas comunidades tradicionais, no sentido da reflexão e crítica à modernidade.

3.3 - ANTROPOCENO

Vivemos em um mundo no qual a humanidade pode ter se tornado uma força geológica, ou seja, um fenômeno capaz de transformar a paisagem planetária. Uma influência tão evidente que já se discute a inclusão de mais uma época – o Antropoceno – na tabela do tempo geológico da Terra. No entanto, para que essa nova época não traga, em si, a destruição da espécie que lhe dá o nome, os seres humanos precisam utilizar sua capacidade intelectual para a harmonização de suas sociedades com os limites ambientais do planeta que as sustenta. (MARTINI, 2011, PAG. 40)

Latour (2019), propõe que não estamos atravessando uma crise, que pode ou não ser superada, mas acredita que vivemos uma “Mutação Climática”, que tem nos colocado sob novas regras no jogo de sobrevivência. Uma das estratégias que este autor indica,   de que nos desvencilhemos da ideia de desenvolvimento, crescimento, (inclusive aquele dito sustentável), de uma crescente evolu o humana. Precisamos de fato conceber o luto desta concep o histórica, para definirmos estratégias de luta por um mundo possível.

Estamos vivendo a sexta extinção em massa no planeta, nesta está inclusa a extinção da nossa própria espécie. Qual seria o assunto mais importante para tratarmos senão este? O que seria mais emergente do que isso? Entretanto, seguimos como se nada acontecesse, consumindo e produzindo mercadorias, criando guerras e exaurindo cada poço de petróleo ainda existente no planeta. Ao contrário do que acreditavam “o povo das mercadorias” de Kopenawa, que a produção em massa de mercadorias poderia nos garantir um futuro sem percalços para a reprodução sem fim da nossa espécie, percebemos que estas, hoje, podem ser a própria causa da nossa extinção. Mas evitamos este assunto.

Stengers (2015) afirma que vivemos hoje sob um “pânico frio”, “cujo sinal é o fato de aceitarem-se mensagens abertamente contraditórias: “Consumam, o crescimento depende disso”, mas “Pensem em sua pegada ecológica”; “Saibam que nosso modo de vida vai ter que mudar”, mas “Não se esqueçam que estamos engajados em uma competição, e nossa prosperidade depende dela”. É esta fina camada de frieza que precisamos romper, e além dela sentir, pensar, falar, imaginar, sonhar, criar...

Ailton Krenak (2019), em “Histórias para adiar o fim do mundo” nos traz essa imagem que expressa bem este sentimento de queda de paradigmas, e perspectivas de ações.

Por que nos causa desconforto a sensação de estar caindo? A gente não fez outra coisa nos últimos tempos senão despencar. Cair, cair, cair. Então por que estamos grilados com a queda? Vamos aproveitar toda nossa capacidade crítica e criativa para construir paraquedas coloridos. Vamos pensar no espaço não como o cosmos onde a gente pode despencar em paraquedas coloridos.

Há centenas de narrativas de povos que estão vivos, contam histórias, cantam, viajam, conversam e nos ensinam mais do que aprendemos nessa humanidade. Nós não somos as únicas pessoas interessantes no mundo, somos parte do todo. Isso talvez tire um pouco da vaidade dessa humanidade que nós pensamos ser, além de diminuir a falta de reverência que temos o tempo todo com as outras companhias que fazem a viagem cósmica com a gente. (KRENAK, 2019, p.15)

Pensando a partir do nosso ponto de perspectiva, poderia a Educação colaborar na construção destes “paraquedas coloridos”?

Sendo a escola, por concepção, uma ferramenta de conformação de corpos e mentes ao modelo hegemônico europeu, pode (r)existir em tempos de fim deste modelo?

Diante do cenário exposto acima, pensando nas perspectivas de horizonte que se anunciam, a nós educadores, fica a questão, o que nos resta falar? Que história ainda temos para contar, e se as temos, com que finalidade?

E o que, a nosso entender, seria de extrema necessidade, que mereceria ser salvo dentro das mutações climáticas que temos vivido?

Antes de tudo, é importante ressaltar aqui que não pretendo neste texto trazer respostas, não se pretende elaborar um “manual pedagógico para os tempos do fim”. Mas o que anima é melhorar nossas perguntas. Pretendo escapar do “solucionismo”, mas problematizar aspectos contemporâneos a fim de que possamos juntos imaginar um novo mundo, que se faz urgente.

Viveiros de Castro em algumas de suas conferências faz a seguinte afirmativa: *“Nos parece ser mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo”*.⁴ Pode ser que escapemos das catástrofes que se anunciam, entretanto, o modo de vida da nossa sociedade moderna, seu estar no mundo, e seu nível de consumo deste planeta, definitivamente, são incompatíveis. Se somos tão engenhosos para fabricar tantas e tão diversas mercadorias, usando as palavras de Kopenawa, agora é preciso que o sejamos para inventar uma forma de viver, para além da mercadoria. Talvez não precisemos ser tão inventivos, talvez precisemos nos voltar àqueles julgados “menos evoluídos”, àqueles que quase foram dizimados, enquanto ainda restam poucos vivos, mas que aprenderam a sobreviver com seus fins do mundo, por séculos e séculos.

Façamos um exercício teórico-imaginativo, pensando os sentidos possíveis da escola em tempos do fim. Se não o fim objetivo da nossa espécie, o fim de um percurso epistemológico que nos trouxe até este estado de emergências. E emergências no sentido de que o fim de um ciclo, é tempo de emergir outros ciclos.

Partimos aqui também de uma análise de prática pessoal, de questões que vem do chão da sala de aula, da troca direta com alunos e comunidades escolares, ampliando-as num sentido de uma reflexão coletiva.

Em tempos de pandemias, quando as mutações climáticas invadem nossas janelas, reais e virtuais, podemos assumir a mediação de uma aula, seja ela de qualquer disciplina escolar, sobre qualquer conteúdo, e não considerar este tema? Quem são hoje nossos alunos, e como estão reagindo a tudo isso?

⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=4BS4BO59yro&t=4636s>

O individualismo foi uma das maiores crueldades imposta pelo modelo moderno de sociedade. A retomada de ações coletivas são ferramentas revolucionárias. Os mutirões, tão presentes nas comunidades tradicionais. O aspecto coletivo do espaço escolar, a prática de compartilhar um espaço público, para benefício comum, é um lugar potente neste sentido. Jardson Santos, caçara da comunidade da Praia do Sono, e parceiro pela Educação no município de Paraty, em uma de nossas conversas infinitas, me falou que “A escola precisa ser o território”, e isso faz muito sentido para mim até hoje, e percebo que pode ser estendido a todos os territórios. Este é um primeiro passo, alargar os muros da escola em um exercício contínuo, até que talvez esse limite não exista.

Ainda sobre limites, pensando na relação homem moderno x natureza, acima exposta, que conformou o que entendemos por educação hoje, é fundamental que sejam rompidas as muralhas que dividem conteúdos, disciplinas. A escola moderna é um esartejamento intelectual. Acredito que não existe conhecimento sem interrelações, assim como não existe a separação homem moderno x natureza, assim como não existe a relação de superioridade entre o homem e as outras formas de vida, assim como não existe hierarquia entre culturas, ou entre saberes. Kopenawa mais uma vez nos traz sábias palavras a esse respeito:

“Os brancos se dizem inteligentes. Não o somos menos. Nossos pensamentos se expandem em todas as direções e nossas palavras são antigas e muitas. Elas vêm de nossos antepassados. Porém, não precisamos, como os brancos, de peles de imagens para impedi-las de fugir da nossa mente. Não temos de desenhá-las, como eles fazem com as suas. Nem por isso elas irão desaparecer, pois ficam gravadas dentro de nós. Por isso nossa memória é longa e forte. O mesmo ocorre com as palavras dos espíritos xapiri, que também são muito antigas. Mas voltam a ser novas sempre que eles vêm de novo dançar para um jovem xamã, e assim tem sido há muito tempo, sem fim. Nossos xamãs mais antigos nos dizem: “Agora é sua vez de responder ao chamado dos espíritos. Se pararem de fazê-lo, ficarão ignorantes. Perderão seu pensamento e por mais que tentem chamar a imagem de Teosi para arrancar seus filhos dos seres maléficis, não conseguirão”. A imagem de Omama disse a nossos antepassados: “Vocês viverão nesta floresta que criei. Comam os frutos de suas árvores e cacem seus animais. Abram roças para plantar bananeiras, mandioca e cana-de-açúcar. Deem grandes festas reahu! Convidem uns aos outros, de diferentes casas, cantem e ofereçam muito alimento aos seus convidados!”. Não disse a eles: “Abandonem a floresta e entreguem-na aos brancos para que a desmatem, escavem seu solo e sujem seus rios!”. Por isso quero mandar minhas palavras para longe. Elas vêm dos espíritos que me acompanham, não são imitações de peles de imagens que olhei. Estão bem fundo em mim. Faz muito tempo que Omama e nossos ancestrais as depositaram em nosso pensamento e desde então nós as temos guardado. Elas não podem acabar. Se as escutarem com atenção, talvez os brancos parem de achar que somos estúpidos. Talvez compreendam que é seu próprio pensamento que é confuso e obscuro, pois na cidade ouvem apenas o

ruído de seus aviões, carros, rádios, televisores e máquinas. Por isso suas ideias costumam ser obstruídas e enfumaçadas. Eles dormem sem sonhos, como machados largados no chão de uma casa. Enquanto isso, no silêncio da floresta, nós, xamãs, bebemos o pó das árvores yãkoanahi, que é o alimento dos xapiri. Estes então levam nossa imagem para o tempo do sonho. Por isso somos capazes de ouvir seus cantos e contemplar suas danças de apresentação enquanto dormimos. Essa é a nossa escola, onde aprendemos as coisas de verdade”. (KOPENAWA, 2010, p.345)

O sentido que Kopenawa traz para a sua escola, onde “aprende coisas de verdade”, no sonho, com sua espiritualidade, na floresta, com a terra, com as palavras dos seus ancestrais, este o sentido que busco, na interação com seu universo cosmogônico.

Kopenawa fala muito sobre a importância das palavras dos seus ancestrais. Vivemos há pouco tempo, e em pouco tempo, a perda de muitos dos nossos “mais velhos” por conta da pandemia, que atingiu de forma mais letal estas pessoas. Esta é uma perda social grave. Muita memória se foi. Muitas histórias, muitas raízes, muitos saberes. Mas nos restam alguns poucos bastiões de memórias de um outro tempo, ainda não globalizado. Essas histórias precisam ser contadas, registradas, guardadas. A escola pode ser neste aspecto um “paraquedas colorido” que guarde sob seu toldo essas histórias. As avós, a família, as histórias das famílias que compõem uma comunidade escolar devem circular por suas salas, pátios, bibliotecas, muros. Assim como a importância do fortalecimento das Associação de Mães como núcleo político e colaborativo para a construção dos currículos escolares. Assim, talvez, possamos aprender a tecer novas histórias juntos, e assim também podemos começar o exercício de ampliação dos limites dos muros das escolas.

Célia Xakriabá, faz considerações importantes sobre estas questões:

Subverter requer colocar corpo e mente em ação, e isto provoca deslocamento. Portanto, não há alternativa senão a de começar e fazer. Mas como começar? É preciso começar fazendo por algum lugar, e a única pista que eu daria nesse sentido é: aprenda a se descalçar dos sapatos usados para percorrer caminhos e acessar conhecimentos teóricos produzidos no centro. Deixe os pés tocarem o chão no território. Seus sapatos se tornarão pequenos e não caberão nos pés coletivos, eles apertarão tanto nossas mentes que limitarão o acesso ao conhecimento no território do corpo. Se não existe caminho aberto, comece fazendo uma picada; se já existe a picada, abra um carreiro; se já existe carreiro, alargue-o, torne-o uma estrada. Somente com esse exercício podemos ampliar os horizontes e construir uma educação territorializada e inspirada nas experiências dos povos indígenas e, assim, efetivar as práticas decoloniais para além do discurso. (XAKRIABÁ, 2020, p. 10)

Nesse trecho ela destaca a importância da escola-território, defendida também por nosso companheiro caiçara da Praia do Sono, Jardson. Este corpo-território fundamental no processo de aprendizagem, dessa forma, como a escola deve expressar o que aquela comunidade traz como marcas da sua identidade, seu projeto de sociedade e de futuro. Como a escola ao invés de separar ou negar toda essa relação, precisa ampliar estes elos.

Nesta outra passagem do mesmo texto, a autora reforça a ideia de um horizonte escolar ampliado e do lugar de afirmação identitária que a escola pode se tornar:

Se alguém me perguntar onde fica a escola Xakriabá, eu posso muito bem responder que é até onde sua vista enxergar, com a convicção de que mesmo onde meus olhos não alcançam estará a nossa escola. Quando formos para o mundo e nos depararmos com outra ciência, poderemos manter a nossa ciência. (XAKRIABÁ, 2020, p. 10)

O que a autora coloca neste trecho sobre o diálogo entre "ciências", é sobre reconhecer e manter esta ciência própria de cada comunidade e fazê-las dialogar, sem hierarquia de forças, este seria a meu ver um caminho para todas as disciplinas ou "ciências" escolares. Subverter o lugar de superioridade das ciências modernas, onde a escola seria o lugar de transmissão, e reprodução dessas, para um lugar de diálogo, de forma que as "ciências escolares" sirvam de instrumento de afirmação identitária, e defesa de seus territórios.

4 - FLORESCER - O Conhecer pelo Sentipensar de José Angel Quintero :

Sin embargo, justo es decir que muchos son los investigadores y académicos que han descubierto que la ruta seguida hasta ahora, no conduce a otro destino que no sea el fin de la vida, la de la civilización occidental incluida; entonces, han comenzado a escuchar la palabra de pueblos cuyas sabiduría acerca del caminar del mundo había sido acallada, desperdiciada y empiezan a hablar de la necesidad de dar un giro, un vuelco, no solo en la forma de producir los conocimientos sino fundamentalmente, en la perspectiva ontológica de su proceso. (QUINTERO, 2022, p. 3)

Conheci José Angel Quintero com o lançamento do seu livro “Conhecer pelo sentipensar indígena”, título que me atraiu pelos caminhos de leitura e reflexões que vinha costurando, e este me parecia, ser o fio que faltava para alinhar estas ideias.

José Quintero se define, e a seu povo, como “povos das águas”, uma vez que seu “aquitório”, ou “laguitório”, é sobre as águas do lago Maracaibo, na Venezuela. Ele descreve que seu povo aprendeu a construir palafitas, como as árvores do mangue, que as sustentam sobre as águas e de onde tiram todos seus meios de vida. Por esta descrição senti uma aproximação com nossos povos de cá, ou com a vida caíçara daqui. Vivemos entre as águas doces dos rios e cachoeiras, abundantes como a chuva que nos é constante na Mata Atlântica, e a imensidão verdazulada de mar sem fim, portanto, as águas nos guiam, alimentam, transportam, e nos fazem, também “povos das águas”, doutras águas, e que nos aproximam.

Outro ponto que me chamou atenção na sua apresentação foi o de contar sua história pela herança de conhecimentos de suas avós, que o guiam até hoje nas suas reflexões sobre a vida, e sobre o mundo como se nos apresenta.

Esta es sin duda, una importante señal que hace de este terrible periodo que vivimos, un tiempo estelar para retomar el camino verdadero: conocer-hacer-saber para la vida. Sobre esto, hace unos 40 años atrás, las abuelas añuu nos habían advertido. Ellas lo anunciaban como el tiempo de La Vuelta Del Tiempo, es decir, el período en el que luego de miles de años de caminar girando en el universo, la Abuela Tierra en su trayectoria, llega a coincidir en el caminar sobre sus propias huellas y, por eso, en esta Vuelta Del Tiempo todos podemos dar una Vuelta al Nosotros y así, reexistir como comunidad humana capaz de cortar-compartir la vida con todas las otras comunidades presentes en el mundo. (QUINTERO, 2022, p. 8)

Este talvez tenha sido o maior desafio na escrita deste texto. É certo que não conseguirei encontrar melhores palavras que as florescidas e encarnadas de José Quintero para expressar o universo de conhecimentos do seu povo, e que ele generosamente nos oferece. Além do que, me proponho aqui a conversar, dialogar **com**

este autor e sua sabedoria ancestral, e não **sobre**. Dessa forma optei aqui por trazer muitas citações literais e algumas traduções livres que fui recortando, buscando trazer o que considero mais importante ou aquilo que me moveu mais nestas leituras.

Ele nos fala sobre o seu Eirare, traduzindo-o da forma mais simplificada possível, sabendo que esta tradução não poderia ser literal, mas seria o correspondente a nossa ontologia. Entretanto, nos explica:

Así, de acuerdo a la lógica propia del sentipensar añuu, Eirare es el lugar desde donde vemos y sentimos com el espíritu, com nuestro corazón. Esto implica una relación total de todos los sentidos de nuestro cuerpo; dicho de otra manera, se refiere a un “ver” com el corazón, com el espíritu de nuestro cuerpo, lo que hace depender el sentido de la vista de todos los otros sentidos.(QUINTERO, 2022, p. 16)

Explicando assim, a diferença fundamental entre o modo de entender o mundo do ponto de vista moderno, para a percepção indígena.

Pachakawsay la traducen como: Saber que se crea al vivir criando la vida, buscando el equilibrio para llegar a la armonía. Pero toda la ciencia moderno-occidental, desde Francis Bacon hasta el día de hoy, se ha levantado sobre una ontología del “ver” y no del “sentir”, en una filosofía del “ser” en el mundo y no del “estar” en el mundo. Para occidente, la condición de “ser” es lo que otorga exclusivamente a los hombres la posibilidad de razonar. No a la mujer porque dicen, que la mujer es puro sentimientosin “razón”. Pero tampoco a cualquier hombre, porque para occidente ontológicamente solo el hombre blanco, europeo y propietario de medios de producción tiene la capacidad de razonar, de dominar la Razón, la “verdad”, ambas, como esencias visibles, manejables, mensurables, cuantificables, etc.(QUINTERO, 2022, p. 28)

Neste trecho ele evidencia a perspectiva moderna de “ser” no mundo em busca de uma essência, ao contrário do pensamento indígena que entende um “estar” no mundo. A ideia de essência é o que permite ao homem “razonar”, e não qualquer homem, os homens brancos, europeus. As mulheres como seriam “só sentimento”, não podem desta forma também “razonar” sobre o mundo. Para o sujeito “razonar” sobre o mundo seria necessário decompor em partes, e se afastar para ter uma visão objetiva deste, logo não lhe permite qualquer empatia, ou sensibilidade com seu objeto de estudo.

Para nuestros pueblos, en cambio, la cuestión es poder “corazonar” com la vitalidad de aquello que necesitamos conocer y comprender. Este corazonar nada tiene que ver com la separación del fenómeno en sus partes más pequeñas, sino em interactuar com la energía que emana del cuerpo del fenómeno hacia nosotros como expresión de su hacer por estar en el mundo.

Corazonar es así, la experiencia completa de sentipensar de nuestro cuerpo com el cuerpo y sentipensar del Otro al que así, podemos llegar a conocer y comprender. .(QUINTEIRO, 2022, p. 30)

Portanto, “corazonar” é sentir junto, é “trocar sensibilidades”, *sentipensar* com o corpo, é muito distinto da relação moderna com o sensível, e com seus silenciamentos do corpo, na forma do pensamento-razão. Daí também outra diferença ontológica fundamental, para a ciência moderna produzir conhecimento sobre determinado objeto de estudo é necessário estar fora, tomar distância daquilo que se analisa. O sentido mais importante é o da visão, e todos os outros são silenciados, para se afastar de qualquer sensibilidade, e “razonar” a partir de dados e cálculos; a matemática é a base da sua razão.

Corazonar, en cambio, es estar dentro del fenómeno, es siempre sentipensar desde la perspectiva de lo Otro; porque, a fin de cuentas todos estamos dentro del mundo, ya sea como humanos o como no humanos. Así, conocer a todas las otras comunidades que com nosotros comparten el mundo supone, que ellos y nosotros igual corazonamos el mundo en aquellos lugares/tiempo donde nos encontramos. Sólo así es que podemos comprender el Hacer de los Otros y sus implicaciones com el Hacer de Nosotros em el mundo.(QUINTEIRO, 2022, p. 34)

A ideia de linearidade da evolução da humanidade, desde os povos primitivos até o avanço científico e tecnológico da modernidade também é questionado por este autor. A necessidade de decomposição da matéria até os menores elementos atômicos, na busca por tal essência, ou o “ser” do universo.

Segundo ele:

Para los pueblos indígenas, en cambio, la preocupación se centra en comprender los fenómenos que el universo y el mundo (la Tierra) nos muestran como expresión de su hacer em virtud de su condición de sujetos vivos.(QUINTEIRO, 2022, p. 36)

Para eles a compreensão deste “hacer”, ou “fazer” é o que guia a produção e reprodução de conhecimentos, contribuindo para a vida que está presente em todo o mundo, e no universo.

E estes elementos, ou partículas que a ciência busca, seria o que os ayyu entendem como uma *energia vital* que interliga tudo, e que eles chamam de “ariiyuu”. O Ariiyuu é tanto recebido pelo universo, como todo ser emana seu próprio Ariiyuu para os outros seres, e para o universo. O “fazer” de cada ser está em função deste compartilhar Ariiyuu, e todo corpo no mundo está em função do seu fazer e do fazer dos

outros. Dessa maneira, a vida é compreendida como o exercício do nosso fazer, que adquire sentido pelo permanente compartilhar com os outros seres no mundo. O princípio do “cortar/compartilhar” o Ariiyuu através do fazer próprio de cada ser, é fundamental também para entender as relações entre os seres no mundo.

Por lo que no hay sujetos individuales en el mundo. Cada sujeto es parte de una comunidad y toda comunidad se corta/comparte com otras diferentes haciendo posible la producción y reproducción de la vida de todas ellas sobre la Tierra

Este proceso de conocer y reconocer todos los Lugares/Tiempo del territorio desde su corazón, es para nuestros pueblos el resultado de un permanente diálogo com el mundo que hace posible, entre otras cosas, la organización y periodización de todas las actividades así como sus respectivos desplazamientos. Pero, por sobre todo, el proceso es guiado por la emparejada relación en el cortar/compartir de la complementariedad. (QUINTERO, 2022, p.40)

Este princípio da *complementariedade*, ou seja, de que todo ser é incompleto, no sentido de que depende dos fazeres que outros seres compartilham, e que assim se complementam.

A percepção de que através do diálogo com todas as comunidades de seres que o cerca, pelo princípio da complementariedade, que ocorre a territorialização daquela comunidade, e é fundamental para entender o processo de produção de conhecimento para os Añuu.

En este sentido, podemos decir que todo grupo humano se territorializa en la medida en que aprende a conocer y reconocer el hacer de todas las otras comunidades presentes en el espacio, al tiempo que concibe y ejerce su próprio hacer en correspondência com el hacer del mundo. (QUINTERO, 2022, p.56)

Quinteiro aproxima esta perspectiva de territorialização de um povo como forma criadora de sua cultura, ao termo grego *autopoiesis*, que seria como uma autocriação daquele povo através do diálogo deste com o cosmo que o cerca.

A esta capacidad transformadora de la vida mediante un hacer para la vida, por demás presente en todos los organismos, sujetos y comunidades, es a lo que el científico chileno Humberto Maturana llamó autopoiesis, asumiendo así, la acepción de hacer que el término griego poiesis posee en su significación. (QUINTERO, 2022, p. 56)

Neste mesmo sentido de territorializar, os Añuu entendem o corpo-território, assim como Célia Xakriabá, no trecho desta autora:

Em nossa relação com o mundo, que é com o ambiente inteiro e não apenas com partes dele, não podemos criar laços impessoais ou sem espiritualidade. É impossível para os Xakriabá enxergar a natureza apenas como um bem a ser explorado, ou mesmo como um lugar que produz alimento. A sociedade carece de recuperar valores da relação com o espaço corpo-território. É preciso considerar o território como um importante elemento que nos alimenta, nos ensina, e constitui o nosso ser pessoas no mundo. Não podemos nos ver apartados do território, pois somos também parte indissociável dele, nosso corpo. (XAKRIABÁ, 2020, p.6/7)

Há aqui um diálogo direto entre os Xakriabá e Añyu, nesta percepção do corpo-território:

...al territorializar un espacio igual nuestro cuerpo se territorializa, es decir, se convierte en territorio o, por mejor decir, nuestros cuerpos se hacen parte del territorio tal como las plantas, los animales y demás comunidades presentes en el mismo, al tiempo que constituy en el territorio de nuestro Ariiyuu cuya energía vital debemos permanentemente sostener en balance con la energía vital de las otras comunidades y del mundo, en todos aquellos lugares/tiempo del territorio comunitario. (QUINTERO, 2022, p. 60)

Territorializar é entendido também como cultura:

*Todo grupo, o colectividade humana se transforma o se hace a si misma comunidad, cultura, pueblo o nación, en la medida en que de forma constante es capaz de generar su permanente territorialización en el contexto de un espacio geográfico históricamente determinado.
... tal proceso de territorialización está sujeto al proceso de conocer y de conocimientos que el grupo humano necesita crear en torno a los diferentes lugares/tiempo que conforman el espacio territorial en función de dar respuesta a sus necesidades materiales y simbólicas que efectivamente les constituye como comunidad en ejercicio del territorio.. (QUINTERO, 2022, p. 77)*

Territorializar neste sentido tem relação também com a memória, como aquilo que a constitui a partir do que seu corpo aprendeu no diálogo com o território:

La comunidad existe y persiste en un espacio/tiempo determinado por su conocer y saber territorial, lo que manifiesta como el ejercicio de una territorialidad que siempre les será propia como memoria. (QUINTERO, 2022, p. 99)

Mas é necessário que a comunidade pactue entre si o que chamamos de ontologia, ou que os Añuu chamam de Eirare, este seria o chão comum a partir do qual se produz conhecimento sobre e com determinado território.

El proceso de conocer sólo se inicia a partir del momento en que la comunidad humana es capaz de consensuar y compartir una perspectiva común de ver, sentir y relacionar se con todo lo presente en el espacio y el mundo, esto es, establecer un Eirare sobre el que levanta y ejerce su Hacer de conocer y crear conocimientos para la producción y reproducción de la vida .(QUINTEIRO, 2022, p. 100)

Quintero nos traz um outro conceito também importante para a produção de conhecimento de seu povo, o “fazer no pensar” e “pensar no fazer”:

Es com nuestra producción de conocimientos y horizonte ético, experiencia de hacer en el pensar (EiñaAyunkaru), que constantemente aprendemos y aprehendemos el territorio y el mundo em la atención de los problemas de Habitar, Comer/Alimentar, Sanar y Convivir entre nosotros y con todos los otros.

Luego de nuestra experiencia de diálogo com el mundo correspondiente al Hacer em el pensar, volvemos al corazón de nuestro habitar donde colectivamente, nos disponemos a Pensar em el hacer (AyunkaEiñaru), que nos permite revisar la experiencia, tamizar los aprendizajes y, sobre todo, conformarlos finalmente en una palabra capaz de florecer em El corazón de todos (Akasiiraniükükarü – Palabra que florece) como conocimiento de la comunidad.(QUINTEIRO, 2022, p. 106)

A “Palavra que Floresce”, esta imagem-conceito é incrível, não só pela beleza que representa, como pela síntese da ideia que traz, da palavra que reúne os conhecimentos produzidos e pela verdade que traz para aquele povo, floresce como materialização do saber produzido coletivamente.

Esta outra imagem criada por este autor resume um pouco as ideias trazidas até aqui:

El proceso de conocer desde el sentipensar indígena puede ser simbólicamente descrito como el permanente des plazamiento de la comunidad en su diálogo com el mundo en una onda que va desde su originário Eirare, que define sus relaciones com los otros y el mundo, y se expande sobre todos los lugares/tempo del território en los que la comunidad busca materializar creaciones y respuestas siempre limitadas al horizonte ético que nosótricamente les conforma, cual es: resolver sus problemas de existência en constante balance com las otras comunidades presentes en el espacio territorial. (QUINTEIRO, 2022, p.110)

Para este autor, todo coletivo social é capaz de atender, juntos, às imediatas necessidades como, a busca do alimento, ou sua produção, a necessidade de habitação, ou de vestir, e curar enfermidades, entre outras, que representam os problemas que qualquer grupo humano, deve resolver para permanecer no mundo; são essas necessidades materiais ou não, a razão de existência como unidade de uma sociedade determinada. E as soluções a estes problemas requer uma série de ações que fazem parte

do processo de conhecimento de um espaço que assim se configura espaço do grupo. Um coletivo social, em um espaço determinado, só seria possível se entender como comunidade se conhecer: as plantas, e toda vegetação existente, a diferença de solos reconhecendo os melhores para o cultivo, localizar as fontes de água, sobre a vida dos animais que os circunda, enfim, apreender tudo aquilo que faz possível a sua existência.

Entendido dessa forma, o processo de territorialização se configura, essencialmente, como o conhecer e aprender o lugar, a comunidade humana não só observa, reconhece, prova, experimenta, e comprova tudo presente no lugar, e sobretudo, nomeia a partir de sua observação e experimentação com o que existe. Este nomear será então o resultado de: a) Um ponto de vista de onde o coletivo social observa o mundo e o experimenta; b) Uma síntese conceitual da observação e experimentação com o mundo; pode-se dizer então que o processo de territorialização é, em grande medida, o que configura um coletivo social como culturalmente diferente do outro, uma vez que, um mesmo elemento ao ser visto e experimentado desde perspectivas diferentes, certamente gerará significação diferentes.

Podemos dizer então, que apesar de ver um mesmo elemento, duas culturas diferentes verão coisas distintas, e assim o expressarão através de ideias que recebem os nomes que, elaboram ao transcurso da experiência.

Para territorializar um lugar a comunidade humana realiza de maneira constante um conjunto de ações que, através do tempo são sistematizadas e aperfeiçoadas de acordo com seus resultados como solução dos problemas que atendem. O que faz possível não somente nomear com a construção de discursos finamente elaborados em que, cada povo resume o ordenamento da experiência, que se trata da simbolização discursiva do saber produzido ao longo da prática.

Sendo assim, para as culturas indígenas, os problemas sempre resultam de necessidades coletivas que requerem a total atenção por parte da comunidade, isto é, um problema não é fruto de uma construção teórico abstrata, se não a ingerência na contingência da comunidade, e sua solução é resultado de uma ação coletiva realizada de acordo com sua territorialidade distintiva, e finalmente, a sistematização da experiência na solução do problema geralmente resulta em um discurso simbólico susceptível de ser transmitido e assumido pela comunidade como saber construído socialmente.

Pelo contrário, para sociedade ocidental, e para academia, (espaço distinto da sociedade), um problema pode ser o resultado de uma construção teórico – abstrata, ou,

um problema pode existir e ser susceptível de ser investigado como exercício teórico por parte de um sujeito individual. É por isso que, para a ciência ocidental é possível ter como problema ou “objeto” de investigação, qualquer diferença. Os povos indígenas, dada sua diferença linguístico cultural sempre têm sido entendidos pelas sociedades ocidentais do continente como um problema a resolver e um “objeto” susceptível de ser estudado. De certa forma, a ciência antropológica deve sua origem a esta perspectiva.

A partir dessas reflexões este autor traz algumas conclusões:

- O caminho até o próprio saber indígena depende, essencialmente, da qualidade das perguntas que fazemos.

- Assim, conhecer, e/ou aprender desde a perspectiva ameríndia, resulta ser um processo que se inicia a partir das interrogações que o mundo nos faz em virtude da nossa necessidade de permanência e/ou persistência como seres no mundo.

- É necessário conhecer e, se faz, se e só se for capaz de fazer boas perguntas ou perguntas verdadeiras, que são aquelas vinculadas a problemas materiais e espirituais que, com efeito, se apresentam como ameaça a sobrevivência ou a reprodução da existência.

- Portanto, o coração do conhecer indígena é a necessidade de atender a solução de problemas que afetam a comunidade como um todo. O saber por este caminho produzido, representa wayunkayawajurukuwe (o pensar por todo “nosotros”).

- Para enfrentar um problema verdadeiro toda a comunidade atua como um todo e, portanto, o problema é observado como uma totalidade que, requer uma solução vista desde a mesma perspectiva.

- Todas as ações que o coletivo realiza em função de reconhecer, enfrentar e resolver o problema, estão vinculadas, de alguma maneira, ao processo original de territorialização do espaço territorial da comunidade. É a territorialidade distintiva de um povo que, podemos dizer, se constitui em ponto de ancoragem do processo de conhecer desse povo em particular.

- Sendo assim, terá tantas formas diferentes de conhecer e aprender o mundo como povos com suas particularidades territoriais existam.

Por esta vía, debemos entender, que investigar o producir conocimiento desde las territorialidades indígenas (también campesinas y afrodescendientes) supone comprender que un problema existe, no por decisión individual o porque ha sido individualmente pensado (ayunkayawa), sino porque, em efecto, la vida social, material o espiritual de la comunidad está siendo afectada, amenazada. (QUINTERO, 2011, p.8)

Quintero propõe que:

La comunidad es capaz de construir su próprio camino del saber al concertar y ejecutar todas aquellas acciones pertinentes a su búsqueda. Así, la concertación y ejecución colectiva de las acciones configuran eso que estamos denominando como Pasos verdaderos en la construcción del camino del saber, y, éstos serán efectivamente verdaderos, sí y solo sí, son concertados y ejecutados en el marco de la territorialidad distintiva de la cultura. Para ello, tales pasos deben ser configurados a partir de; por lo menos, três principios generales que a nuestro parecer están presentes en las cosmovisiones de todos los pueblos indígenas del continente, pero también, campesinas (el indigenato), afrodescendientes y de otras culturas locales también llamadas tradicionales. (QUINTERO, 2011,p. 10)

Tais princípios são:

- 1) **Princípio de que tudo vive** - Se define como la perspectiva según la cual, plantas, animales, fuentes de agua, enfin, todos los elementos presentes en el mundo se muestran vivos ante la visión indígena; por tanto, nuestras relaciones com el mundo son, esencialmente, relaciones intersubjetivas o relaciones entre sujetos. Vale decir, desde la perspectiva indígena no existen objetos, ni siquiera aquellos que resultan ser elaboraciones o creaciones culturales como: vestidos, casas, utensilios y hasta ornamentos, pues, éstos adquieren vida propia una vez que han brotado de las manos de sus creadores. (QUINTERO, 2011,p. 13)

Este princípio já se coloca radicalmente contrário a razão do conhecimento ocidental, pois toda sua busca está na visão de objeto daquilo que pretende compreender. Quando se converte em objeto-problema, não importa se trata-se de uma pessoa, coletivos humanos, é o primeiro passo que a ciência ocidental entende como garantia de que seu estudo possa se converter em uma verdade objetiva.

Así, el principio de la objetividad, tan caro al pensamiento occidental, es el resultado de la negación, por principio, de aquello que pretende conocer o entender. Como es de apreciar, el camino del conocer occidental parte del principio del distanciamiento o de estricta separación del sujeto humano del mundo al que considera mero objeto, como vía para conocerlo; mientras que, por el contrario, para las territorialidades de los pueblos indígenas el primer paso verdadero en la construcción del camino del saber es, precisamente, entender que todo lo presente en el mundo vive, y, en consecuencia, sólo nos es posible entender y conocer todo lo existente, en la medida que somos capaces de observar lo y experimentar lo en tanto sujeto con quien compartimos el mundo. (QUINTERO, 2011, p.13)

- 2) **Princípio del diálogo nosótrico del mundo**- Del principio anterior se desprende como consecuencia la firme idea, según la cual, si todo lo presente en el mundo y, el mundo mismo, se conforman como sujetos vivos, luego entonces es posible entender que plantas y animales, aguas y montañas, elementos visibles e invisibles se configuren como comunidades de

seres presentes en el mundo, en igualdad de condiciones que las comunidades humanas. (QUINTERO, 2011, p.15)

Dessa forma este primeiro princípio gera, pelo menos, três considerações essenciais para a definição do segundo princípio:

- a. Partindo da territorialidade indígena, a visão antropocêntrica não é possível; os homens de forma alguma são o centro da vida do mundo, pois para reprodução da sua existência depende a vida e a reprodução da existência de outras comunidades com as quais compõe a comunidade cósmica.
- b. Dessa forma a reprodução da existência da comunidade cósmica depende diretamente da harmonia nas relações de complementariedade entre os seres no mundo, a comunidade humana incluída.
- c. A relação só é complementar quando é possível manter a todo momento o respeito ao outro na convivência, ou só devemos esperar o complemento que o outro espera do nosso complemento.

3) ***Principio de la palabra florecida-*** *El mundo así, habla, nos habla. Es por ello que, podemos decir, los nombres que damos a las cosas, si a ver vamos, no están desvinculadas de lo que el lenguaje del mundo nos sugiere como imagen. Dicho de otra manera, las palabras que creamos para designar aquello que se presenta ante nosotros no constituyen solo un nombre sino que, el lason el resultado de nuestro diálogo con el mundo que, así, sustenta nuestra experiencia del conocer todo aquello que se hace presente en el mismo. Seguir el curso de este camino es lo que nos permite afirmar que, los nombres que configuramos para designar las presencias con las que dialogamos, no solo expresan nuestra forma de pensar el mundo, sino, sobre todo, la territorialidad que lo conforma como pensamiento, como filosofía. (QUINTERO, 2011, p.16)*

Assim a palavra e o discurso que se constrói, para os Añuu, é o resultado do conhecer, e o discurso que sistematiza o caminho para este conhecer, e está diretamente ligado ao “diálogo nosótrico”, princípio citado anteriormente, mas forma parte deste diálogo por ser palavras definidas por ações conjuntas desde e por o “nosotros comunitário”

Por esta vía, la palabra y el discurso así construido, se transforma en carne del nosotros comunitario (nüküarukariiwataawaiweirikü- la palabra de nuestro saber está dentro de nuestra carne), y, por eso mismo, esencia de nuestra memoria y nuestra historia. Dicho de otra manera, la palabra y el discurso con que expresamos o exponemos nuestro conocer, no solo hace comprensible y propio de nosotros el proceso y sus resultados sino que,

termina siendo asumida por todos como viva en el nosotros, en tanto que, es palabra encarnada, capaz de florecer através de todas aquellas nuevas búsquedas en función de nuevos conocimientos. (QUINTERO, 2011, p.16)

Aqui, mais uma vez o autor traz o corpo como lugar de produção, e onde o conhecimento está marcado, guardado, e de onde pode florescer na busca e produção de novos conhecimentos.

Assim, ao longo da história estas comunidades têm sistematizado através de relatos que registram os novos conhecimentos, simbolicamente.

A narração simbólica é a forma discursiva que o conhecimento e o seu processo são registrados, ou encarnados na comunidade.

Ahora bien, la comprensión de la enseñanza implícita en estos relatos requiere de un palpitar, por así decir lo, al mismo ritmo del palpito con el que la palabra vive en el relato y, en consecuencia, en el corazón de la comunidad. Esto, definitivamente no es posible lograr lo sin conocer de a de veras, la lengua que lo expresa que es como decir, la cosmovisión del pueblo que así lo ha configurado. Dicho de otra manera, la palabra de nuestro conocimiento o, el discurso de la ciencia indígena, en virtud de su condición nosótrica, se construye como una oral entonación que, laboriosa y delicadamente, pone de manifiesto la unidad material y simbólica que en efecto somos en el ejercicio del conocer que, realizamos, desde la territorialidad que nos distingue como comunidad humana que actúa en el contexto de la unidad material y simbólica de esa gran comunidad cósmica de la que formamos parte como elemento inseparable pero emparejada y, vitalmente unida, al resto de comunidades de seres con quienes debemos garantizar el armónico funcionamiento de la totalidad. (QUINTERO, 2011, p.16)

Ele afirma se tratar de um discurso oralmente entonado porque, na maioria das culturas indígenas é feito como relato cantado. Para as cosmovisões indígenas um canto é uma narração, com estética própria, mas também contém ideias, conceitos e processos, estruturados simbolicamente, como registro e transmissão no percurso de construção do caminho do saber, e do conhecimento como uma conquista daquela comunidade na busca de uma solução coletiva a um problema determinado.

Considero de fundamental importância para o diálogo com as ontologias e cosmovisões destes povos as seguintes afirmações deste autor:

Estas expresivas y oral es entonaciones de la unidad material y simbólica del proceso de conocer y, por supuesto, del conocimiento en sí, ha sido siempre menospreciada por occidente en tanto que, las define como meros cuentos o fantásticos relatos que, a su parecer, reafirman la condición “primitiva”, “salvaje”, “mítica”, “mágica” e “infantil” del pensamiento de los pueblos que los crean y porque, en todo caso, se trata de narraciones “ficticias” o

“no verdaderas”, y, por tanto, “no objetivas” y “no científicas”. De tal manera que, la palabra y el discurso que nuestros pueblos encarnan y exponen como su saber, siempre será considerado por occidente, en el mejor de los casos, como aquel bello relato muy representativo de una singular “ingenuidad” (fólklore) pero que, por esomismo, se constituye en expresión de un “no saber” que nos coloca muy lejos de cualquier processo verdadero de conocer y de cualquier conocimiento en si. (QUINTERO, 2011, p.18)

Esta perspectiva desloca a abordagem que a ciência ocidental faz destes saberes, formas de produzir e reproduzir conhecimento. Quando tratamos este como folclore, como não ciência, deslegitimamos este processo, e reafirmamos que a única forma possível de produção de conhecimento é o modelo ocidental. Quando nos propomos a buscar “pedagogias outras”, como nos propõe Boaventura de Souza, precisamos antes de tudo virar esta chave de análise, para que se possa de fato dialogar com estes povos, e aprender com eles.

Para este autor, isso acontece porque, para o ocidente, a ciência provem da objetividade alcançada pelo distanciamento. Assim o discurso científico para o ocidente sempre será uma palavra distanciada, alheia, inclusive do próprio autor, como uma construção individual, dirigida para seus pares, como sujeitos conhecedores, mas nunca aos sujeito-problema, que discursivamente pretendem conhecer. Então, entre a palavra e o discurso sempre há um vazio, enquanto a palavra e o discurso buscam fazer-se plenos na comunidade que o produziu, e que só entre eles é possível florescer.

Com esta fala, sobre a questão da validação da ciência moderna acerca das formas de produzir conhecimento dos povos tradicionais, acredito que resume e encerra perfeitamente:

Lo que queremos dejar asentado es que, a pesar de que todo pueblo asume su saber construído colectivamente como un saber verdadero en relación a su efectiva acción en la solución de sus problemas particulares, ningún pueblo indígena en Venezuela que sepamos hasta ahora, ha pretendido imponer su saber como hegemónico por sobre los saberes creados, en sus propios términos y territorialidades, por otros pueblos, incluyendo a occidente. Dicho de otramanera, hasta ahora, sabemos que los pueblos indígenas han expuesto y siguen exponiendo ante los otros y el mundo, su saber, exponiéndose a sí mismos con ello; pero jamás han intentado imponer tales saberes como únicos y, mucho menos, como universales, más sí como palabra-saber cuyo florecer puede ayudar a todos los otros, Occidente incluido. (QUINTERO, 2011, p.25)

4.1- A POLINIZAÇÃO

No percurso que transcorremos até aqui, das sementes, dos afetos que me moveram no caminho da educação, das raízes que me constituem e fortalecem, da Terra, Pacha Mama, que nos sustenta e que hoje nos traz questões vitais sobre o futuro do modelo da sociedade moderna, ocidental, e a própria educação, ou a escola, também como a terra, ou o território onde atuo e de onde busco reflexões e sentidos com esta escrita, conversando com a academia, e com os mestres que comigo vem trilhando estes caminhos, florescendo para mim novos sentidos. Agora, na produção deste texto, na tessitura desta rede de ideias, busco o movimento de também dispersar ideias. Na Educação Diferenciada e nas experiências de aprendizagens ao longo destes anos pensando mais uma vez com Quintero: que meu processo de produção de conhecimento se dá a partir da minha territorialização com a cultura caiçara, e assim sinto o fazer pedagógico como este movimento de polinização de afetos, saberes, relações, respeito...

Assim, falarei um pouco dos caminhos que percorri com a Educação Diferenciada Caiçara nas comunidades do Pouso da Cajaíba e Praia do Sono, na região costeira de Paraty, Rio de Janeiro.

Entre 2013 e 2014 organizei minha semana de trabalho de forma que trabalhava 3 dias da semana direto na cidade, e assim conseguia ter livre 4 dias. Com este arranjo aluguei uma casa na comunidade da Praia do Sono, ficando parte da semana na cidade e outra parte na comunidade. Nesta época me aproximei do atual companheiro de lutas, Jardson Santos, liderança comunitária, e grande inspiração para abraçar juntos a luta pela Educação Diferenciada no município. A esta época a escola municipal na comunidade oferecia aos alunos somente até o quinto ano do ensino fundamental. Esta era uma das maiores demandas da comunidade escolar naquele momento, que a prefeitura cumprisse a sua obrigação de oferecer o ensino fundamental a todos os alunos do município, inclusive em áreas de difícil acesso. Esta era uma das principais bandeiras de luta também do Fórum de Comunidades Tradicionais de Paraty, Angra e Ubatuba, o FCT. Para além da oferta do ensino fundamental completo, estas comunidades lutavam e ainda lutam hoje, por uma educação alinhada com a legislação da Educação do Campo, ou de Comunidades Tradicionais, respeitando suas especificidades e princípios.

Éramos ainda um grupo pequeno contando com algumas lideranças de comunidades tradicionais do município, e parceiros, como eu, ligados direta ou

indiretamente a educação. Por isso buscávamos mais apoios, e modelos de experiências realizadas em outras comunidades nas quais pudéssemos nos espelhar para construir nosso caminho.

Em 2014 fundamos o Coletivo de Educação Diferenciada do FCT, e a partir desse momento passamos a nos encontrar com maior regularidade, e nos fortalecer como grupo. O professor Lício Monteiro havia se mudado para a cidade há pouco tempo, e ingressou como professor da UFF-IEAR, se aproximou do FCT para entender melhor as demandas da educação no município, estreitando assim a conversa com o nosso coletivo. A partir desse diálogo ele procurou o também professor da UFF-IEAR, Domingos Nobre, cuja longa trajetória de trabalho com Educação Indígena nos seria de grande valia. Neste momento se fortalecia no território também a presença da Fundação Oswaldo Cruz(FIOCRUZ), através do programa Observatório de Territórios Sustentáveis e Saudáveis da Bocaina(OTSS), onde passamos a sediar nossos encontros e contar com seu apoio técnico e também financeiro para algumas ações.

A partir dessa conjuntura conseguimos avançar nas nossas pautas. Ocupamos as conferências promovidas pela Secretaria Municipal de Educação para elaboração do Plano Municipal de Educação, incluindo neste documento uma meta específica para Educação de Comunidades Tradicionais no município.

Durante este período, por cobranças judiciais do FCT, passou a ser oferecido o segundo segmento do ensino fundamental nas comunidades costeiras de Paraty pelo Projeto Azul Marinho, elaborado pela Fundação Roberto Marinho através de uma parceria público privada com a SME de Paraty. Este projeto consistia em unidocência (um único professor para todas as disciplinas) e vídeo-aulas do projeto Telecurso 2000. A eficiência destas aulas, assim como a transparência dos investimentos da parceria público privada foram questionadas juridicamente, e em função destas questões o projeto foi suspenso, ficando mais uma vez desassistidas as crianças das regiões de difícil e difícilíssimo acesso na costeira de Paraty.

Em função dessas questões a SME entende que é importante algum diálogo com o movimento social, e procura então o Coletivo de Educação Diferenciada do FCT para construir juntos um modelo que atendesse satisfatoriamente às comunidades tradicionais de Paraty. Com o aporte da metodologia desenvolvida pelo professor Domingos Nobre para educação indígena do Programa “Escolas do Território” (IEAR/UFF) começamos a implementar o modelo de Educação Diferenciada Caiçara na rede municipal de Paraty.

Em 2016 começam as turmas de segundo segmento nas comunidades do Pouso da Cajaíba e Praia do Sono. Contávamos neste momento com 2 professores apenas, eu com a área de Linguagens, e a professora Nelza Galosse com Ciências da Natureza. Revezávamos cada semana em uma comunidade até que chegassem os professores das áreas que faltavam, sendo o currículo dividido por áreas: Linguagens (Artes, Língua Portuguesa e Língua Inglesa), Ciências da Natureza, Matemática, e Humanidades(História e Geografia). Este foi o arranjo possível, uma vez que nestas comunidades é preciso que os professores durmam na comunidade em função da dificuldade de acesso. E em muitas destas comunidades a prefeitura não oferece o alojamento, e por anos temos pago aluguel para poder dar aulas.

Começamos com a parca estrutura que as escolas ofereciam, com a promessa de melhorias que até hoje não chegaram. Estas sempre atenderam as turmas de primeiro segmento, e até para o atendimento destes alunos as escolas são muito precárias. Não temos impressoras, computadores, bibliotecas, televisão, ventiladores, em suma, temos uma sala, o professor e os alunos, a merenda, e nada muito além disso. Todo este abandono por parte do estado interfere obviamente, na qualidade das aulas que são oferecidas nestes lugares. E muitas vezes as comunidades criticam a Educação Diferenciada como se diferenciado fosse sinônimo de “pior qualidade”.

Antes do início das aulas passamos por alguns dias de formação para que aprendêssemos as principais etapas da metodologia. Farei em seguida um resumo destas etapas e de algumas de suas bases conceituais.

A metodologia é baseada na experiência de Paulo Freire na prefeitura de São Paulo, em meados dos anos 90. Estas experiências ficaram registradas em alguns cadernos pedagógicos que foram resgatados pelo professor Domingos Nobre e sua equipe, e adaptados.

O primeiro passo da metodologia é o diagnóstico da comunidade, que pode ser feito através de algumas ferramentas como a FOFA, questionários, entrevistas... A partir dessas dinâmicas levantamos os Temas Geradores, aqueles que mais se destacam, ou se repetiram. Estes Temas Geradores conformam a Rede Temática, que é uma organização gráfica que conecta temas afins. Desta Rede Temática retiramos Blocos Temáticos, ou um grupo de temas afins que nos darão as pistas para elaboração dos Projetos Pedagógicos que desenvolveremos com os alunos. Trabalhamos com a Pedagogia de Projetos, e são estes projetos o fio condutor que demandam os conteúdos programáticos a serem abordados em sala de aula. Dessa forma não trabalhamos com a ordem

sequencial de conteúdos ditadas por livros didáticos, ou por currículos prontos, mas montamos o currículo programático a partir dos temas de interesse levantados em diálogos com a comunidade escolar. Ou segundo Nobre:

Nossa metodologia faz uso de elementos de integração através de temas, tópicos ou ideias, pois toma como referência a via do Tema gerador, proposta por Freire (1981), mas também utiliza-se da integração através de conceitos, pois toma os conceitos integradores de cada área de conhecimento/disciplina como indicador para seleção de conteúdos programáticos a serem trabalhados em cada projeto pedagógico.

A via do Tema Gerador não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tão pouco na realidade separada dos homens, pois só pode ser compreendida nas relações homem-mundo (Freire, 1981, p. 113). Segundo ele, o que se pretende pesquisar não são os homens propriamente, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido a realidade, à sua visão de mundo, em que se encontram envolvida seus “temas geradores”. (NOBRE, 2019, p. 50)

Este é um modelo de currículo denominado “*currículum pós factum*”, ou seja, o currículo é formatado após a execução dos projetos pedagógicos, registrados em matrizes de planejamento, que expressam o que foi trabalhado com aquela turma durante o período de desenvolvimento do projeto, que pode ser 1 bimestre, 2 bimestres, a depender da complexidade do projeto. Outra parte da metodologia é o estudo dos conceitos integradores por área de estudo. Estes conceitos integradores foram também desenvolvidos pela equipe e por parceiros de Paulo Freire durante o trabalho desenvolvido na Secretaria de Educação de São Paulo, e correspondem àqueles conceitos fundamentais de cada área, e que são aprofundados a cada série ou ciclo do ensino fundamental 2. Ao final de 4 anos do ensino fundamental 2 juntamos todo o material organizado a partir dos projetos pedagógicos e fechamos o currículo daquele ciclo escolar. Em suma estes são os passos principais para a construção do currículo diferenciado, que adaptamos para comunidades caiçaras, indígenas e quilombolas.

É importante também destacar alguns princípios para uma educação diferenciada crítica, segundo Nobre(2019):

Tal como Freire perseguiu em sua obra, uma educação diferenciada numa perspectiva crítica e emancipadora, tem alguns princípios fundamentais, sintetizados por Nóvoa (1998);

Os problemas educativos não são pedagógicos, mas antes políticos, o que dá uma pertinência acrescida ao conceito de mudança social. A educação é produto de uma relação histórica, que só pode ser compreendida através do desenvolvimento de uma consciência crítica;

Toda ação educativa deve ser dialógica, baseada nos conhecimentos e na práxis dos educandos e fortemente enraizada nos seus contextos culturais;

Uma pedagogia da libertação implica a adoção de atitudes democráticas, no âmbito de ações coletivamente partilhadas.(pp.174-175)

Dessa forma, podemos afirmar que a força motriz ou a base para a promoção de da educação diferenciada é o movimento social, que tem como pano de fundo disputas de classes e consequentemente de poder. Numa adaptação da frase de Chico Mendes em que ele diz que “Agroecologia sem movimento social é jardinagem” costumo afirmar que “Educação Diferenciada sem movimento social é currículo temático”.

Não basta fazer músicas com os alunos falando do mar, da pesca, da rede, ou “caiçarar” a escola, folclorizando sua cultura, se não se questiona quais são os interesses que ameaçam sua permanência em seus territórios e as consequência da especulação imobiliária para sua comunidade, ou como o turismo de massas tem impactado seus meios de vida, ou quais as intenções histórico-sociais da falta de oferta de serviços públicos básicos às suas comunidades, como saúde e a própria educação.

Em 2019 o Partido dos Trabalhadores é convidado a assumir a Secretaria de Educação de Paraty, sendo secretária, a presidente do partido Gabriela Gibrail. Esta gestão entra trazendo como principal bandeira de trabalho o fortalecimento da Educação Diferenciada. Assim, logo no início da gestão foi assinado um Decreto que criou a categoria de Educação do Campo no município; foi também renovado o Acordo de Cooperação Técnica com a UFF-IEAR, e a expansão da educação diferenciada para mais 5 comunidades, sendo elas: Paraty Mirim, Trindade, Ponta Negra, Mamanguá, e para o Quilombo do Campinho. A princípio nosso trabalho toma um novo fôlego, e passamos de ser os “indesejados” da SME, para o modelo de educação a ser replicado na rede. Mas vivemos também neste período o golpe que retirou a presidente Dilma Rousseff, e promoveu a eleição de Jair Bolsonaro, cujas pautas são diametralmente contrárias às nossas, e essa mudança de curso político chegou ao nosso município. Além destas questões políticas, fomos surpreendidos também com a pandemia de covid, e seu consequente isolamento, o que dificultou muito o acesso às comunidades atendidas uma vez que estas não contam com uma rede eficaz de internet, e se mantiveram fechadas a fim de se proteger durante este período. Tudo isso afetou consideravelmente o nosso trabalho.

E para além das conjunturas externas expostas acima, observamos que hoje, estando o movimento social de alguma forma “representado” dentro do Estado, os fundamentos de autonomia, e de fortalecimento social que subsidiavam esta luta se enfraqueceram. O próprio grupo Coletivo de Educação Diferenciada do FCT esteve a

ponto de se desfazer, e hoje, o que foi implementado, ou o que se pratica como Educação Diferenciada para Comunidades Tradicionais de Paraty está ainda um pouco distante das bandeiras que defendíamos anteriormente. Deixando uma questão fundamental – Pode o movimento social (re)existir dentro da máquina do Estado?

Desde a implementação até hoje, passaram-se 7 anos e algumas turmas se formaram, alguns alunos puderam ir para a cidade continuar estudando e muitos não tiveram essa possibilidade. Então, agora nossa luta é pelo acesso ao ensino médio, e que este possa ser também adequado às comunidades tradicionais de onde os alunos pertencem.

Agora, quero trazer uma análise apontando os avanços alcançados nesse período, e alinhavar com contribuições que considero importantes de autores com quem dialogamos ao longo deste texto.

Um dos pontos que considero de maior avanço da metodologia é a busca da construção curricular a partir do diálogo com a comunidade escolar envolvida, o que propicia também a autonomia por parte dos educadores para lançar mão dos conteúdos curriculares que possam ajudar na execução dos projetos pedagógicos desenvolvidos naquele período. Dessa forma é possível subverter os “currículos mínimos”, ou outros modelos do tipo, como a BNCC, que chegam prontos e formatados por Secretarias de Educação, para mera reprodução nas redes de ensino. Estes modelos prontos desconsideram as particularidades culturais, as formas de vida, o diálogo com a comunidade e o território envolvidos no processo de produção de conhecimento. Entretanto, estes são princípios fundamentais do currículo diferenciado. Uma questão em relação a esta construção curricular é a dificuldade que alguns educadores têm em conseguir sair do modelo tradicional, daquele que é ensinado nas escolas de educação, e nos cursos de graduação. E dadas as dificuldades de alojamento, transporte, e de estrutura em geral nas escolas da zona costeira de Paraty muitos educadores desistem de dar aulas nestas localidades, e a rotatividade de professores é muito alta, sendo em sua maioria professores contratados que assumem estas turmas. Isso acarreta que o processo de formação seja constantemente interrompido, sendo necessário retomar do início muitas vezes. Assim, aqueles que estão há mais tempo se sentem frustrados porque a formação não avança e os novatos e contratados não se envolvem de fato, pois sabem que logo terminará o período do contrato, ou que conseguirá ser realocado em algum lugar de mais fácil acesso na cidade. É de fundamental importância que se realize concurso ou seleções específicas para professores que atuarão nestas comunidades,

buscando assim um educador que tenha afinidade com a proposta desenvolvida nestas escolas, assim como com a forma de vida dessas comunidades tradicionais. Ou ainda melhor, que moradores da comunidade possam se formar e ocupar estes lugares.

Ainda sobre este aspecto da construção curricular, acredito que ainda podemos avançar em relação à participação da comunidade escolar. O fortalecimento das associações de mães, por exemplo, de forma que estas funcionem para além das demandas burocráticas para recebimento de verbas do governo. Mas que sejam células vivas neste processo. Acredito que quanto maior a participação das comunidades no cotidiano da escola, maior o grau de organicidade entre o currículo escolar e uma aprendizagem de fato significativa. E para tal é importante pensar em formas de trazer essas famílias para a escola, ou a escola sair de seus muros e explorar outros espaços de aprendizagens no território.

Algumas bandeiras de luta do movimento social como: o Turismo de Base Comunitário, a Agroecologia ou, a Permacultura, a Pesca Artesanal, o Saneamento Ecológico, quando se tornam ferramentas pedagógicas na construção do currículo escolar, e no desenvolvimento dos projetos pedagógicos são estratégias potentes para o diálogo da escola com o território, e com suas formas de produzir conhecimento.

Um fator que também tem dificultado a implementação de fato da metodologia é a escolha da equipe gestora. Sendo em sua maioria pautada por indicações políticas e não por critérios de afinidade político-pedagógicos com este modelo de educação. Dessa forma o que se discute nas formações fica em uma esfera figurativa, em que as coordenações pedagógicas, e as diretrizes curriculares seguem noutro caminho, inverso ao que é estudado. Um exemplo prático, é a coordenadora pedagógica usar o “currículo carioca”, (uma adaptação da BNCC para o estado do Rio de Janeiro) como norte curricular, e afirmar que os projetos pedagógicos seriam “atividades extras”, complementando o modelo sugerido pela Secretaria de Educação Estadual. Esta atitude desta coordenadora demonstra o seu despreparo, e falta de alinhamento conceitual mínimo.

O abandono do Estado em relação a questões básicas de estrutura das escolas dificulta muito o seu desenvolvimento pedagógico. Se estamos em um espaço onde sofremos com goteiras, infiltrações, vazamentos de esgoto, mofo, não temos salubridade mínima para ocupar este espaço, quanto mais nos comprometer com um processo de ensino-aprendizagem, seja qualquer método aplicado. Entretanto, as consequências dessa falta de estrutura, recaem em críticas ao modelo adotado, em um entendimento de

que ser “diferenciado” representaria ser de pior qualidade. E esta é uma esfera onde nós, corpo docente, ou equipe de formação não podemos atuar. Como movimento social organizado no Coletivo de Educação Diferenciada temos feito Dossiês anuais⁵ sobre a situação destas escolas, que são amplamente divulgados, e encaminhamos para a Secretaria de Educação e Ministério Público. Mas temos visto poucas mudanças ao longo destes anos.

Um outro aspecto que considero fundamental, vem da fala de pensadores que conversamos no percurso deste texto, e tem a ver com o diálogo com o território onde a escola está inserida. O que Quintero chama de territorialização, do diálogo com as formas de vida que nos cercam, e onde estamos inseridos, ou como Célia Xakriabá afirma:

... aprenda a se descalçar dos sapatos usados para percorrer caminhos e acessar conhecimentos teóricos produzidos no centro. Deixe os pés tocarem o chão no território. Seus sapatos se tornarão pequenos e não caberão nos pés coletivos, eles apertarão tanto nossas mentes que limitarão o acesso ao conhecimento no território do corpo. (XAKRIABÁ, 2020, p. 10)

O que ela figurativamente fala em relação a pisar o território, sentir o território, o corpo-território, se deslocar dos conhecimentos produzidos no centro, este é um ponto central ao meu ver. O educador, ou a equipe gestora envolvida nessas escolas precisam, antes de tudo, sentir e entender que os conhecimentos produzidos e transmitidos pela cultura hegemônica, de forma alguma podem estar em um lugar de força e poder superiores aos saberes e as formas de produção de conhecimentos daquele território. E que o diálogo com este território é o elemento fundante para a construção de conhecimento.

E diálogo pressupõe horizontalidade. Requer sair do lugar de supremacia dos saberes hegemônicos.

Ou quando Quintero nos fala sobre a capacidade de “autopoiesis” de um povo ou comunidade através deste diálogo com o mundo que o cerca e suas formas de vida:

Todo grupo, o colectividade humana se transforma o se hace a si misma comunidad, cultura, pueblo o nación, en la medida en que de forma

⁵https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330165/Dossie_sobre_a_situacao_da_educacao_escolar_das_comunidades_tradicionais_de_Paraty.pdf
https://issuu.com/forumdecomunidadestradicionalis/docs/dossie__educac_a_o_diferencia_parat
https://issuu.com/forumdecomunidadestradicionalis/docs/dossi_educa_o_diferenciada_-_paraty_-_2021_v2.do

constante es capaz de generar su permanente territorialización en el contexto de un espacio geográfico históricamente determinado. ... tal proceso de territorialización está sujeto al proceso de conocer y de conocimientos que el grupo humano necesita crear en torno a los diferentes lugares/tiempo que conforman el espacio territorial en función de dar respuesta a sus necesidades materiales y simbólicas que efectivamente les constituye como comunidad en ejercicio del territorio. (QUINTERO, 2022, p. 77)

Aqui ele nos fala dessa relação indissociável para os povos tradicionais entre território e produção de conhecimento, através do diálogo e do respeito às formas de vida que os cercam. Percebo que as comunidades caiçaras mantêm essa relação. E não se pode pensar em produzir conhecimento nessas comunidades que não faça sentido, que não seja sentido, no diálogo com território. Assim também é fundamental que os professores, e os gestores dessas escolas sintam o território, busquem este diálogo, para além do “razonar”, de que Quinteiro nos fala, que busquemos o “corazonar”, ou aprender pelo coração, ou ainda melhor, como nos disse Quinteiro:

Para nuestros pueblos, en cambio, la cuestión es poder “corazonar” con la vitalidad de aquello que necesitamos conocer y comprender. Este corazonar nada tiene que ver con la separación del fenómeno en sus partes más pequeñas, sino en interactuar con la energía que emana del cuerpo del fenómeno hacia nosotros como expresión de su hacer por estar en el mundo. Corazonar es así, la experiencia completa de sentipensar de nuestro cuerpo con el cuerpo y sentipensar del Otro al que así, podemos llegar a conocer y comprender. (QUINTEIRO, 2022, p. 30)

As listas intermináveis de conteúdos programáticos de cada disciplina escolar não fazem qualquer sentido se não buscarmos este sentipensar através do diálogo com o mundo que está em torno do aluno. Nas comunidades caiçaras a que nos referimos, é imprescindível que a escola acompanhe os fluxos naturais, como as estações, temporadas de pesca, época de frutas, de caça, e que resultam nas ações sociais realizadas a cada época. Dessa forma que essas comunidades produzem conhecimentos há gerações. E para tal, é preciso pisar no chão do território, sentir este território, e como as formas de vida se conformam e criam-se como comunidade, com sua determinada cultura.

Laura dos Santos, Griô do Quilombo do Campinho, em Paraty, nos afirma em consonância com Quinteiro e com Célia Xakriabá, que “O território ensina”, ou:

Ao estabelecermos contato com a natureza, estaremos sempre aprendendo. Em contato com outra pessoa, estaremos sempre aprendendo por meio da troca e recebendo novos aprendizados. Somos todos educadores, uns educando os outros, mediando o conhecimento. Somos a memória de nossos

ancestrais. Pela memória dos Mestres ou Griôs, como se diz no Quilombo do Campinho, por meio das histórias e novas práticas, a vida se refaz, novamente, nas novas gerações. Nesse contexto, a imaterialidade comunga com a materialidade e faz renascer, por meio da cultura e da arte, de acordo com a aptidão de cada pessoa, a contribuição de cada um para a reinserção daqueles saberes, no presente. (SANTOS, 2022, pag. 233)

Este ponto de interseção entre pensadores, ou mestres de diferentes comunidades me parece fundamental, esta perspectiva de inter-relação entre espaço, formas de vida, e produção de conhecimento, e nos leva a outra chave tão importante, ou ainda mais profunda. A relação que estes povos têm com o que chamamos de natureza, mas que extrapola este termo, que poderíamos chamar de cosmos, ou seja, a separação entre o ser humano e o mundo que nos cerca, para estes povos essa separação não existe. E a escola localizada nestes territórios precisa, no mínimo, respeitar e considerar a importância dessa relação. De outra forma seguiremos deformando corpos e mentes, e recebendo alunos que a todo tempo querem fugir da escola e transgredir suas regras, traumatizando-os a cada ano escolar.

Walsh (2011) propõe algumas categorias para análise de práticas de educação intercultural, ou etnoeducação. A primeira categoria seria a etnoeducação “casa a dentro”, que segundo a autora se define:

“El valor de enseñar sobre lo que muchos años se nos enseñó que no tenía valor [...] Los conocimientos que nos habían dicho que no eran conocimientos [...] La lucha es volver a esta forma de conocimiento, a esta manera de entender la vida, de entender nuestros propios saberes como también insertar en los procesos educativos nuestra visión de la historia y nuestra visión de conocimiento. (WALSH, 2004, p. 42)”

Seria o movimento de centrar o processo educativo em saberes e práticas das comunidades onde estão inseridos e estes em função do projeto de vida e de futuro destas comunidades. Em alguns momentos acredito que nos aproximamos desta proposta na educação diferenciada caíçara, ao menos como ideal, e em algumas vezes como prática concreta. A experiência de subverter os currículos pré-moldados e construir de forma autônoma o fluxo curricular a partir de diálogos com as comunidades escolares, e introdução de bandeiras de luta do movimento social como ferramentas pedagógicas, a prática da pedagogia de projetos são alguns exemplos de como e onde nossa prática busca alcançar estes objetivos. As contribuições dos diversos autores que busquei dialogar neste texto também apontam neste sentido.

A segunda categoria proposta por esta autora seria a etnoeducação “casa a fuera”, que ela define como:

“Pensar la etnoeducación como estrategia y acción de interculturalización que ayuda a enfrentar e incidir en el patrón de poder de la colonialidad, tanto desde casa adentro (como educación propia), como con relación a casa afuera –es decir, con propósitos de descolonizar desde lo afro a la educación oficial-, es articular y ampliar la esfera del proyecto político . Un proyecto político que pretende trabajar “desde” (no “para”) lo afrodescendiente con incidencia en ambas “casas.”” (WALSH, 2011, pag. 06)

Nesta proposta a etnoeducação parte de práticas próprias, de experiências da sua comunidade para demonstrar assim “como” e “porquê” etnoeducar.

Trazendo para nossa prática, entendo que quando experienciamos a metodologia da educação diferenciada e a partir desta prática, construímos como movimento social organizado políticas públicas que a subvenciem e legitimem, acredito estarmos nos aproximando desta proposta “casa a fuera”.

A última categoria é denominada etnoeducação “casa ajenas”, e se trata:

De hecho hay una larga historia que contar sobre la educación pensada y construida “para” comunidades y pueblos afrodescendientes, una historia que aquí no es posible elaborar. Vale solo recordar el nivel de presencia (e imposición) de la iglesia católica con sus pretensiones tempranas de civilizar e evangelizar (sinduda, dos lados de la misma moneda), y los esfuerzos mas recientes de la pastoral de impulsar una educación para los afros mas acorde consu historia, cultura, e inclusive espiritualidad, siempre y cuando estas no contradicen o sobreponen sobre el Dios único. (WALSH, 2011, pag. 08)

Podemos encontrar alguns paralelos com esta definição e movimentos educativos presentes em nosso território. Um destes exemplos seria a Fundação Cairuçu, uma ONG criada por donos de propriedades de luxo em um condomínio de alto padrão que na década de 1970 se instalou na área hoje denominada Vila Oratório, mas que então era uma comunidade caiçara contígua à Reserva da Joatinga em Paraty. Desde sua implantação traz uma série de conflitos relativos à disputa de terras com as comunidades tradicionais presentes naqueles territórios. Estes conflitos se estendem até os dias atuais, entretanto, a ONG criada por este condomínio vive acenando com “propostas educativas e inovadoras” para as escolas inseridas nestes territórios em conflito. Não é preciso falar a que interesses estas propostas pedagógicas atendem,

apesar de virem revestidas com toda uma temática cultural caiçara, mas não problematizam as disputas políticas e econômicas que subjazem nesta relação.

Outro exemplo de prática “casa ajenas” que podemos citar a partir da nossa experiência, seria a própria institucionalização de educação diferenciada como política de estado. Por mais contraditório que seja, quando um grupo político assume a Secretaria de Educação defendendo como premissa as bandeiras do movimento social, em especial, a bandeira de educação diferenciada, a partir deste momento, começa a se perder as bases que o sustentava. E esta base acredito ser a força de demanda e organização das comunidades envolvidas, sua participação direta. Parece que quando alcançamos a legitimação no Estado, recuamos, como se tudo já tivesse sido conquistado. Nesta retração, outras forças ganham espaço, porque no jogo político não existe espaço vazio, as políticas neoliberais e de manutenção das estruturas de poder têm se mobilizado de forma muito eficiente para cooptar qualquer discurso, ou narrativas de oposição e manipulá-las de forma a alinhá-las segundo os interesses das classes dominantes. Daí se pode observar como a disputa pela criação de currículos autônomos, que tem como base a reflexão crítica sobre as ameaças a permanência das comunidades em seus territórios originários, se converte em *currículos temáticos*, recheados de musiquinhas sobre o mar, a praia, o caiçara, e que saem muito bem nas fotografias de propaganda política de um governo que se diz comprometido com as comunidades tradicionais em seu município, que inclusive recebe subsídio federal como Patrimônio Histórico para salvaguardar estas culturas tradicionais, mas que na prática vivem à míngua, na sombra dos serviços públicos mínimos como o acesso a saúde e educação de qualidade.

Tubino (2011) também sugere categorias de análise para as práticas interculturais, e que podem dialogar com as que citamos de Walsh. Tubino propõe dois grandes conceitos de análise, sendo, a interculturalidade crítica e a funcional. A interculturalidade funcional seria:

“Cuando el discurso sobre la interculturalidad sirve – directa o indirectamente - para invisibilizar las crecientes asimetrías sociales , los grandes desniveles culturales internos y todos aquellos problemas que se derivan de una estructura económica y social que excluye sistemáticamente a los sectores subalternizados de nuestras sociedades , entonces es posible decir que se está usando un concepto funcional de interculturalidad pues no cuestiona el sistema post-colonial vigente y facilita su reproducción. El concepto funcional (o neo-liberal) de interculturalidad genera un discurso y una praxis legitimadora que se viabiliza a través de los Estados nacionales, las instituciones de la sociedad civil. Se trata de un discurso y una praxis de

la interculturalidad que es funcional al Estado nacional y al sistema socio-económico vigente. (TUBINO, 2011, pag. 5)

Nesta perspectiva podemos dialogar com Walsh na categoria das “casas alejas”, ou seja, quando o uso da terminologia da interculturalidade, ou de algumas de suas práticas estão a serviço da manutenção das assimetrias e desigualdades sociais, usando seu discurso como pretexto, ou como fachada, para legitimar as injustiças sociais, esvaziando seu debate para além da tolerância à diversidade, ou o respeito ao diferente, sem questionar quais as relações de força e de poder que estão determinando os lugares sociais.

Por outro lado, a interculturalidade crítica:

El punto de partida y la intencionalidad del interculturalismo crítico es radicalmente diferente. Mientras que el interculturalismo neoliberal busca promover el diálogo sin tocar las causas de la asimetría cultural, el interculturalismo crítico busca suprimirlas. “... No hay por ello que empezar por el diálogo, sino con la pregunta por las condiciones del diálogo. O, dicho todavía con mayor exactitud, hay que exigir que el diálogo de las culturas sea de entrada diálogo sobre los factores económicos, políticos, militares, etc. que condicionan actualmente el intercambio franco entre las culturas de la humanidad. (TUBINO, 2011, pag. 6)

Logo, para uma interculturalidade crítica, é fundamental discutir e buscar mudanças para as injustiças sociais, e econômicas, assim como para a discriminação cultural e racial. Neste outro trecho este autor explicita melhor esta questão:

La injusticia cultural y la injusticia económica son dos caras de la misma moneda, dos aspectos indelible de la inequidad social. Los movimientos revolucionarios del siglo XX cometieron el error conceptual de desligarlas y colocar la injusticia económica como causa de la injusticia cultural. Lo cultural no es un epifenómeno de lo económico, es inherente a él. La antropología económica nos ha enseñado que una sociedad de consumo no puede funcionar sin una cultura del consumo conspicuo, y viceversa. La pobreza crónica resultante del injusto sistema de distribución de bienes es un fenómeno económico y cultural al mismo tiempo. (TUBINO, 2011, pag. 7)

Este me parece um ponto central, como a discriminação cultural e de raças determina as desigualdades sociais econômicas, como elas se constroem juntas, e como a educação, e a escola, funcionam como instrumentos de construção destas assimetrias. Ou ainda, para se pensar em uma prática educativa intercultural na perspectiva crítica se faz fundamental trazer à tona as relações de poder estabelecidas socialmente para compreendendo-as, buscar subvertê-las.

Entendo que as propostas de Walsh sobre a etnoedução “casa a dentro”, ou “casa afuera” se inserem nesta perspectiva de Tubino, como propostas para uma interculturalidade crítica. Assim também os paralelos que estabeleci entre alguns pontos da nossa prática com a educação diferenciada caíçara.

5 - ARREMATANDO OS NÓS

Este texto foi ganhando forma própria, enquanto eu buscava caminhos para construí-lo, o que reforçou para mim a importância de se deixar perder para se encontrar, ou, de que é preciso se descalçar de modelos e formatos alheios, para encontrar seu ritmo, sua voz.

Começo pelo meio, pela Terra, como se precisasse antes aterrar, sentir a terra, entender o que ela necessitava, se era preciso água, ar, substrato, para assim, poder rever e alimentar minhas Sementes e Raízes, que deram forma a primeira parte deste texto. Para a conversa com José Quintero senti que precisava ir para o mar, e a partir das águas encontrar os caminhos para suas palavras pudessem, enfim, florescer e polinizar.

Foi um percurso interessante, poder revisitar pontos importantes da minha trajetória como estudante, e do meu processo de formação como educadora, movimento que fiz na primeira parte do texto. Pensar como minhas raízes me encaminham para o que hoje me move nessa pesquisa. Na segunda parte do texto – A Terra – lugar de onde fecundo essas ideias, partir da crise climático-planetária e epistemológica atual, para sentipensar a educação territorializada de mestres como Celia Xakriabá, Laura Santos, Jardson Santos, Krenak, Kopenawa... e que ganha mais forma e floresce com Quintero e a cosmovisão do seu povo. Revendo a trajetória da Educação Diferenciada Caiçara em Paraty, lugar que ocupo há alguns anos, repenso minha prática como educadora, ou polinizadora de ideias e sonhos por uma escola outra, dos territórios.

Alguns pontos principais que, ao meu ver, merecem ser destacados deste percurso, em primeiro lugar é de que as bases do pensamento moderno tais como o patriarcado, o capitalismo, a colonialidade e o racismo nos trazem ao estado de emergências e mutações planetárias que vivemos hoje, e que nossa relação com o que chamamos de natureza precisa mudar e para tal, alguns dos pensadores de povos tradicionais que convidamos para nossa conversa nos trazem contribuições. Entre elas, talvez a principal, é a de que as separações criadas pela sociedade moderna, em primeiro lugar a separação criada entre o homem moderno e as formas de vida que o cerca precisa ser revista. Para estes povos essa separação não existe. Essa a chave fundamental ao meu ver. Pensando a educação a partir dessa mudança de perspectiva podemos entender de melhor essa Educação Territorializada, ou aquela que se dá em diálogo e respeito com o mundo que nos cerca, e que possibilita o que Quintero chama de conhecimento encarnado, que floresce como resultado dessa troca com mundo ao seu

redor. Quintero nos fala também sobre o pensar no fazer, e fazer no pensar. Esse me parece um outro ponto de fundamental importância. O corpo negado e silenciado na educação moderna, o corpo-território de Célia Xakriabá, a partir do qual se estabelece este diálogo com o mundo, e sem o qual é impossível apreender o que o território está a nos educar, como nos diz a mestra Laura Santos. A perspectiva do sentipensar, e do corazonar, trazer o sentimento, o sentir para a educação, são também princípios que falam desse corpo que não é convidado a participar na educação moderna, mas que segundo Quintero são fundamentais para o processo de produção de conhecimento do seu povo. Acredito que essa reflexão é valiosa. É preciso nos reconciliar com este corpo, com quem somos afinal, uma vez que somos muito mais do que a soma de partes separadas, mas nos constituímos em integralidade inclusive com o universo a nossa volta. Assim como a escola precisa ser muito mais do que a soma das disciplinas escolares separadas, ou um espaço alheio ao território que lhe abriga. O sentido de comunidade, enterrado pelo individualismo moderno, no sentido de comum unidade, de uma unidade comum, que não pressupõe unidade identitária, pelo contrário, fortalece aquilo que nos diferencia como potencialidades individuais que podem contribuir, cada um da sua forma, para o “bem conviver”⁶ com o mundo. Como Quintero nos diz, que cada ser tem um fazer que oferece como contribuição para a harmonia e funcionamento do mundo que o cerca. Perceber e mediar essas relações de trocas pode ser um papel interessante para a escola.

Em relação a Educação Diferenciada em Paraty, território que ocupo há alguns anos, acredito que nosso maior desafio seja justamente esse de construir juntos o currículo diferenciado, famílias, estudantes, educadores, gestores, movimento social, buscando essa unidade comum que pode nos tornar uma comunidade.

Reconhecer essas formas outras dos povos tradicionais, ou originários, de sentipensar o mundo, e a educação, olhando-as para além do estigma do “folclórico”, ou como “crendices”, mas como formas legítimas de produção de saberes e conhecimentos que em muito podem nos auxiliar, essa uma conclusão que julgo muito importante deste trabalho.

Retomo a citação de Quintero:

Lo que queremos dejar asentado es que, a pesar de que todo pueblo asume su saber construido colectivamente como un saber verdadero en relación a

⁶ <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/617671-o-mundo-e-um-grande-olho-que-vemos-e-que-nos-ve>

su efectiva acción en la solución de sus problemas particulares, ningún pueblo indígena en Venezuela que sepamos hasta ahora, ha pretendido imponer su saber como hegemónico por sobre los saberes creados, en sus propios términos y territorialidades, por otros pueblos, incluyendo a occidente. Dicho de otra manera, hasta ahora, sabemos que los pueblos indígenas han expuesto y siguen exponiendo ante los otros y el mundo, su saber, exponiéndose a sí mismos con ello; pero jamás han intentado imponer tales saberes como únicos y, mucho menos, como universales, más sí como palabra-saber cuyo florecer puede ayudar a todos los otros, Occidente incluido. (QUINTERO, 2011, p.25)

Essa me parece ser a questão central quando falamos sobre interculturalidade, sobre a construção de um Estado pluricultural, ou mesmo de um ideal de democracia: Desconstruir o lugar de supremacia e hegemonia eurocêntrica, patriarcal, racial. É nesse sentido que acredito que a escola, e a educação de forma geral, precisa caminhar, para construção de um espaço para essas trocas horizontais, de múltiplas vozes e saberes. É esse sentido que busco na minha prática docente, e foi também nesse sentido que conduzi essa pesquisa, e sinto que estamos dessa forma caminhando, abrindo nossas picadas, trilhas, estradas... assim como nos sugeriu Celia Xakiabá.

6 BIBLIOGRAFIA

CICHOSKI, Pâmela ; ALVEZ, Adilson Francelino . **CAMPO-TERRITÓRIO: revista de geografia agrária**, v. 14, n. 34, p. 61-85, dez., 2019.

BORDA, Orlando Fals, BRANDÃO, Rodrigues Brandão. **Investigação Participativa**. Montevideo. Instituto del Hombre, 1991.

BORGES; Maristela Correa, BRANDÃO, Carlos Rodrigues, **A pesquisa participante: um momento da educação popular**, Rev. Ed. Popular, Uberlândia, v. 6, p.51-62. jan./dez. 2007.

CAVALIERI, Lucia; SANTOS, Laura Maria; SALGADO, Flávia Salazar. **A Presença Dos Mestres Da Cultura Popular Na Pesquisa E Nas Escolas Da Educação Básica Do Campo**. Coletânea Comemorativa 5 Anos da Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo da Universidade Federal Fluminense (UFF) / Orgs. Francisca Marli R. Andrade, Fabio A. G. Oliveira, Michelle Lima Domingues, Paula Arantes Botelho BrigliaHabib, Silvio César de Souza Lima – Rio de Janeiro: Ape’Ku, 2022. P. 217-237.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. São Paulo: Cortez, 2011.

HILGA, Fabiana. **O Luar reflete na espada**. Porto Alegre: Dublinense, 2010

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu. Palavras de um xamã Yanomami**. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2010, 729.

LATOUR, Bruno. **Face a Gaia: oito conferências sobre o Novo Regime Climático**. São Paulo: Editora UNESP. 2019.

LOVELOCK, James. *A vingança de Gaia*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2006.

MARTINI, Bruno. ANTROPOCENO: A EPOCA DA HUMANIDADE? Revista Ciência Hoje, 283, paginas 39/43, Julho de 2011.

NOBRE, Domingos Barros & Colaboradores(Org.). **Escolas do Território: A Construção de Currículos Diferenciados Indígenas, Caiçaras e Quilombolas na Costa Verde**. Angra dos Reis:Niterói: Gráfica da Universidade Federal Fluminense – Projeto PIBIC 2018-2019, 2018b;

QUIJANO, Anibal. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SCHOLZ, Roswitha. **O valor é homem: teses sobre a socialização pelo valor e a relação entre os sexos**. Novos Estudos. CEBRAP, São Paulo, n. 45, julho 1996.

_____, **El Patriarcado Productor de mercancías: Tesis Sobre Capitalismo y Relaciones de Género**. Constelaciones – Revista de Teoría Crítica. nº 5, dezembro de 2013.

SILVA, Lucilene Julia. **As contribuições do Método Indutivo Intercultural para a construção de uma Escola Indígena Diferenciada**. UFMG, 2016.

STENGERS, Isabelle. **No tempo das catástrofes**. SÃO PAULO: COSACNAIFY, 2015.

SZTUTMAN, Renato . **Um acontecimento cosmopolítico: o manifesto de Kopenawa e a proposta de Stengers**. MUNDO AMAZONICO,v.10,p.1 - 26 , 2019.

TUBINO, Fidel. **La interculturalidad crítica como proyecto ético-político**. Encuentro continental de educadores agustinos, Lima, enero 24-28, 2005.

<http://oala.villanova.edu/congresos/educación/lima-ponen-02on.html>

XAKRIABÁ, Célia. **Amansar o giz**. PISEAGRAMA, Belo Horizonte, número 14, página 110 - 117, 2020. <https://piseagrama.org/artigos/amansar-o-giz>.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad y educación**. Lima: Ministerio de Educación, 2000.

Walsh, Catherine. **Colonialidad, conocimiento y diáspora afroandina: Construyendo etnoeducación e interculturalidad en la universidad**, en E. Restrepo y A. Rojas (eds.), *Conflicto e (in)visibilidad. Retos en los estudios de la gente negra en Colombia*, Popayán, Editorial Universidad del Cauca, Colección políticas de la alteridad, 2004.

_____, **Afro and Indigenous Life-Visions in/and Politics. (De)colonial Perspectives in Bolivia and Ecuador**. *Bolivian Studies Journal* 18 (2011): 47-67.

WEIR, José Ángel Quintero. **Wopukarüjatumiwataawai: El caminho hacia nuestro propio saber. Reflexiones para la construcción autónoma de la educación indígena**. *Utopía y Praxis Latinoamericana* / Año 16. N° 54 (Julio-Septiembre, 2011) Pp. 93 – 116.

_____, **Conocer desde el sentipensar indígena - Teoría y práctica del conocimiento para la vida**. México. IXIM Cooperativa. Primera Edición.

