



3974 - Trabalho Completo - XXIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste - Reunião Científica Regional da ANPEd (2018)
GT14 - Sociologia da Educação

A EDUCAÇÃO NAS SOCIEDADES INDÍGENAS CONTRA O ESTADO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA AS COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM

Sílvia Leticia de Souza Cerqueira - UEFS - Universidade Estadual de Feira de Santana

Este estudo se refere a uma pesquisa bibliográfica em andamento sobre a educação em sociedades indígenas contra o estado, na concepção de Pierre Clastres, e as possibilidades de diálogo com a educação em Comunidades de Aprendizagem. Em sociedades indígenas contra o estado, a autonomia das crianças é estimulada em tempo integral, em uma situação diametralmente oposta à educação nas cidades ocidentais. Em nossa sociedade, identificamos a escola como a principal instituição responsável por educar as crianças em momentos específicos com conteúdos e horários pré-determinados, e esse fator pode interferir no aprendizado e integração das crianças à sociedade. Sendo assim, este trabalho buscou o diálogo entre essas duas situações educativas através das Comunidades de Aprendizagem que consideram circunstâncias propícias à formação da autonomia e emancipação dos indivíduos.

Palavras chave: Sociedades contra o estado; Comunidades de Aprendizagem; Educação

INTRODUÇÃO

A diversidade cultural das tribos indígenas brasileiras foi *locus* de pesquisas de diversos antropólogos entre as décadas de 1950 e 1980 (MINDLIN, 2006; CLASTRES, 2003; RIBEIRO, 1979), e com vários focos de investigação – a cultura, a arte, a música, etc. – no intuito de compreender como se constituiriam as sociedades primitivas. Descritas desde os primeiros colonizadores como “gentes sem fé, sem lei, sem rei”, as tribos indígenas da América do Sul foram interpretadas a partir da visão de “sociedades incompletas”. Segundo Clastres (2004), esse formato de sociedade se constituiria em uma opção, e não em uma incompletude, e em sua obra analisa como funciona a vida nesse formato.

A partir do estudo de relatos sobre essas sociedades, numa pesquisa bibliográfica, identificamos fundamentos interessantes no que diz respeito ao processo educativo das crianças, em que é possível verificar a naturalidade do aprendizado dos valores culturais. A intenção deste ensaio, que se caracteriza como uma pesquisa em andamento, é fazer uma breve análise da concepção trazida por Clastres das organizações social e política indígenas, e em seguida, verificar as possibilidades de diálogo com a educação nas Comunidades de Aprendizagem.

SOCIEDADES POLITICAMENTE PRIMITIVAS?

O Estado foi compreendido pela antropologia – assim como o foi por outras ciências sociais – como o destino de todas as sociedades (VIVEIROS DE CASTRO, 2011). Devido ao grande estranhamento do ocidente – no qual a autoridade, a dominação, a presença de classes era uma regra comum – o contato com uma sociedade de complexidade diferente produziu essa interpretação. As concepções de Estado eram, até então, discutidas a partir das teses de Hobbes, Maquiavel e Rousseau como um “Pacto Social” enquanto única saída possível para sobreviver ao estado de natureza.

Desse modo, pretendo utilizar o conceito de Clastres de “sociedade contra o Estado” para tratar das sociedades indígenas ameríndias. Esse antropólogo desenvolveu uma teoria a partir de estudos etnográficos dessas sociedades e interpretou seu funcionamento como grupos que existem negando o Estado. Viveiros de Castro (2011) nos chama a atenção para a visão diferenciada de Clastres diante do que representou uma grande ruptura nas concepções de Estado, que era desvincular a relação teleológica da formação do Estado – e relações de dominação e exploração – com a política da vida coletiva.

Características das sociedades contra o Estado

A estrutura das sociedades indígenas estudadas por Clastres – e encontrada em outras sociedades tribais da África e da Ásia – funciona sem a divisão de classes. Os grupos possuem uma divisão de trabalho não hierarquizada, com o objetivo de realização das tarefas necessárias para a sobrevivência do grupo. A concepção de trabalho, e todas as atividades exercidas acontecem na direção do funcionamento e manutenção da sociedade.

A produção ocorre na forma de subsistência e é interpretada muitas vezes como primitiva, pois sem a tecnologia para produção de excedentes a sociedade correria o risco de não conseguir sustentar-se. Porém, Clastres (2003), Mindlin (2006), Ribeiro (1979), Nunes (2002) e outros etnólogos, demonstraram que índios de diversas tribos costumavam produzir mais que o necessário para alimentar as pessoas da tribo, pois os excedentes eram utilizados em festas ou para o caso de visitas.

Clastres (2003) considera que a visão etnocêntrica de tentar medir “intensidades” tecnológicas para diminuir as sociedades “selvagens” não tem fundamento. Se nessas sociedades é encontrada ou desenvolvida uma tecnologia capaz de produzir mais alimento em menos tempo de trabalho, a lógica é trabalhar por menos tempo para produzir a mesma quantidade, que é a necessária para o coletivo. Por não haver um projeto de acumulação de posses ou riquezas, as horas de trabalho são limitadas e as festas, o lazer e o descanso são consideradas atividades necessárias para todos os membros. Diante desse diferente modo de viver, as primeiras descrições europeias dos

nativos americanos foram de "indivíduos preguiçosos".

Além desses fatores, a concepção de autoridade é um outro determinante para a caracterização dessas sociedades. De acordo com Clastres (2003; 2004), elas rejeitam as relações hierarquizadas de comando-obediência. As chefias não possuem poder dentro da sociedade, e portanto não podem comandar. O grande papel dos caciques ou xamãs seria o dom da palavra, e por esse motivo era escolhido pela tribo para que os representasse. É como se o chefe ocupasse a posição do "ministro das relações exteriores" (ALBERNAZ, 2006). Caso um guerreiro quisesse comandar fora de uma guerra ou um xamã tivesse a intenção de "banciar o chefe", costumava ser ignorado pelo grupo, ou dependendo da situação poderia ser abandonado ou morto (CLASTRES, 2003; 2004). Essas inferências estimulam a refletir sobre a rejeição das relações de comando-obediência nessas tribos como garantia da não centralização do poder social, pois o poder estaria diluído na sociedade (CLASTRES, 2004).

O Estado como problema

A recusa dessas sociedades em aceitar a servidão voluntária, segundo Clastres (2004), ocorre pela ausência de uma força fundamental do Estado: a capacidade de coerção do poder político, mecanismo que direciona o indivíduo a se sujeitar. Nesse ponto é imperativo destacar a rejeição de Pierre Clastres ao materialismo dialético. Segundo Viveiros de Castro (2011), as classes não seriam o problema central das desigualdades e sim o Estado, pois ainda que se desfizessem as classes, surgiriam outras de natureza diversa, direcionadas pela centralização do poder.

A sociedade "primitiva" é "uma das muitas encarnações da perene tese da esquerda de que um outro mundo é possível: de que há vida fora do capitalismo e socialidade fora do Estado" (VIVEIROS DE CASTRO, 2011, p. 305). Enxergar essas outras sociedades abre possibilidades para pensar as relações entre educação e política, não para tomá-las como modelos aplicáveis no contexto do capitalismo atual, mas "para permitir que eles abalem o que habitualmente pensamos" (GUZMÁN, 2016, p. 179).

A EDUCAÇÃO EM SOCIEDADES CONTRA O ESTADO

A educação nas sociedades contra o Estado tradicionalmente ocorre de maneira livre e em tempo integral. As crianças têm acesso a todos os espaços das aldeias, podendo circular livremente com pouca ou nenhuma restrição (NUNES, 2002; COHN, 2002; MINDLIN, 2006), e estão sempre acompanhando os adultos em todas as tarefas, sem serem repreendidas em cada erro, executando-as também através das brincadeiras (RIBEIRO, 1979; MINDLIN, 2006; NUNES, 2002) com ou sem adultos em relações de colaboração. As brincadeiras são permeadas por um significado real e uma aplicabilidade concreta.

O "brincar-experimentar-trabalhar-descobrir-aprender" acontece ao mesmo tempo, por deliberação e ritmo de cada criança (SILVA, 2002). A vida nas tribos permite que haja tempo disponível para que as crianças experimentem e participem, a seu modo, das tarefas com os adultos, num processo de aprendizado constante, pois são bem vindas nas atividades que não oferecem risco direto, de acordo com cada tradição tribal.

Nunes (2002) aborda o espaço social da infância nas sociedades europeias – que pode se estender a todas as sociedades estatais onde a responsabilidade da educação da grande maioria das crianças é concentrada nas escolas – demonstrando que é frequente a exclusão e separação das crianças do mundo dos adultos, isolando-as em espaços e tempos definidos pelos adultos. Nas percepções ocidentais de educação, é necessário controlar os espaços, o tempo, as atividades, os sentimentos e as atitudes das crianças com o argumento de que devemos prepará-las para o mundo adulto. Nunes (2002) aborda que, apesar desses esforços, parece que não há uma melhoria à vida de crianças e adolescentes.

É claro que não podemos desconsiderar os pontos positivos da educação atual, fruto de estudos aprofundados, discussões acadêmicas e debates sociais, mas é também notório que existem problemas crônicos na concepção de currículo (LOPES, 2012), nos processos avaliativos (LUCKESI, 2000), na ideia de sucesso na escola (PERRENOUD, 2003), dentre tantas outras questões estudadas exaustivamente sobre o espaço escolar. Desse modo, consideramos pertinente a busca de alternativas fundamentadas, já que, de acordo com Pacheco (2008), parte das propostas de reforma se configuram em pouca ou nenhuma modificação das percepções epistemológicas dos trabalhadores em educação.

AS COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM APRENDENDO COM A EDUCAÇÃO DAS SOCIEDADES CONTRA O ESTADO

O estudo das sociedades contra o Estado nos dá a possibilidade da alteridade, o que não significa que devamos considerá-las como uma plataforma política para o ocidente (VIVEIROS DE CASTRO, 2011). Sendo assim, é imperativo identificar os caminhos possíveis a se trilhar na busca de alternativas viáveis para modificações estratégicas.

Em nossa sociedade, a escola representa a instituição que detém a responsabilidade de educar as crianças em momentos específicos, com conteúdos e horários pré-determinados (PACHECO, 2009), limitação da criatividade de cada estudante em verificações de "aprendizagem" pontuais e classificatórias (LUCKESI, 2000; PERRENOUD, 2003; PACHECO, 2009). Nesse sentido, a proposta das Comunidades de Aprendizagem (CA) surge como alternativa a esse sistema, em espaços que permitam a aprendizagem das crianças de modo menos artificializado, respeitando as individualidades e aproximando-as do convívio com o cotidiano social. A ideia é que os espaços de aprendizagem estejam cada vez mais vinculados com a sociedade, numa perspectiva crítica, buscando participação dos indivíduos e, a longo prazo, transformação efetiva das estruturas sociais.

As atividades cotidianas de nossas instituições de Estado aprofundam as desigualdades. Essa afirmação é confirmada por Guzmán (2016), de modo geral, e por Althusser (1980) e Bourdieu (2007), quando se referem à instituição escolar como um aparelho ideológico do Estado. Esses autores consideram a escola como um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois "fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais" (BOURDIEU, 2007).

Nas CA já existentes no Brasil e nas que estão em formação, as propostas se baseiam em alguns critérios identificados por Catela (2011), e que são comuns ao que pode ser identificado nas sociedades contra o estado, como colaboração, interação e sentimento de pertença a um grupo. Além disso, é fundamental destacar que as comunidades de aprendizagem se pautam na construção de espaços democráticos a partir de valores humanitários, no intuito de buscar a educação libertadora e emancipatória, que só ocorre em comunhão a partir de uma aprendizagem dialógica (FREIRE, 1996).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O espaço social e a temporalidade da infância – fatores abundantes nas sociedades contra o estado devido ao modo de vida sem classes, sem mercado e fundamentado na igualdade das pessoas – são quase diametralmente opostas a cidades ocidentais (NUNES, 2002), e essa questão pode ser um fator que interfere no aprendizado e na integração das crianças na sociedade (JAMES, JENKS & PROUT, 1997). No nosso contexto, o aprendizado em comunidades de aprendizagem aparece como alternativa viável, pois os princípios utilizados se fundamentam no respeito à cultura de infância e permitem maiores possibilidades de interação social, considerando o “espaço urbano como elemento formador da individualidade das pessoas simultaneamente à construção de sua autonomia” (MÜLLER & NUNES, 2014). Desse modo, identificamos grandes possibilidades de diálogo entre a educação em culturas indígenas e educação ocidental.

REFERÊNCIAS

- ALBERNAZ, A. C. R. Poder Político e Teoria da Troca em Pierre Clastres. **Revista Enfoques** (on-line), v.5, n.1, março de 2006. Disponível em <<http://www.enfoques.ifcs.ufrj.br/ojs/index.php/enfoques/article/view/39>> Acesso em 05/08/2018.
- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.
- BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- CATELA, H. Comunidades de Aprendizagem: em torno de um conceito. **Revista de Educação**, v. 18, n. 2, p. 31-45. 2011.
- CLASTRES, P. **A sociedade contra o Estado – pesquisas de antropologia política**. São Paulo: Cosac Naify, 2003.
- CLASTRES, P. **Arqueologia da violência – pesquisas de antropologia política**. São Paulo: Cosac Naify, 2004.
- COHN, C. **A experiência da infância e o aprendizado entre os Xikrin**. In Crianças indígenas – ensaios antropológicos. São Paulo: Global, 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GUZMÁN, M. J. Falar dos outros, saber dos outros. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n. 25, p. 172-191. 2016.
- JAMES, A. JENKS, C. PROUT, A. **Theorizing Childhood**. Cambridge: Polity Press, 1997.
- LOPES, A. C. Democracia nas políticas de currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 700-715. 2012.
- LUCKESI, C. C. **O que é mesmo o ato de educar?** Porto Alegre: Artmed. n. 12. 2000. Disponível em <<https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2511.pdf>> Acesso em 08/08/2018.
- MÜLLER, F. NUNES, B. F. Infância e cidade: um campo de estudo em desenvolvimento. **Educ. Soc. Campinas**, v. 35, n. 128, p. 629-996. 2014.
- MINDLIN, B. **Diários da floresta**. São Paulo: Terceiro Nome, 2006.
- NUNES, A. **No tempo e no espaço: brincadeiras das crianças A'uw?-Xavante**. In Crianças indígenas – ensaios antropológicos. São Paulo: Global, 2002.
- PACHECO, J. **Formação e Transformação**. São Paulo: Vozes, 2008.
- PACHECO, J. **Pequeno dicionário de absurdos em educação**. Porto alegre: Artmed, 2009.
- PERRENOUD, P. Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo! **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 9-27. 2003.
- RIBEIRO, B. G. **Diário do Xingu**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- SILVA, A. L. **Pequenos “xamãs”: crianças indígenas, corporalidade e escolarização**. In Crianças indígenas – ensaios antropológicos. São Paulo: Global, 2002.
- VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Postfácio. In CLASTRES, Pierre. **Arqueologia da violência**. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2011.