



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

14165 - Resumo Expandido - Trabalho - 41ª Reunião Nacional da ANPEd (2023)

ISSN: 2447-2808

GT21 - Educação e Relações Étnico-Raciais

D(ESCOLA)NIZAR: TERRA, EDUCAÇÃO E INTERCULTURALIDADE

Carine Josiéle Wendland - UNISC - Universidade de Santa Cruz do Sul

Agência e/ou Instituição Financiadora: PROSUC/CAPES

D(ESCOLA)NIZAR: TERRA, EDUCAÇÃO E INTERCULTURALIDADE

Resumo: A problematização desta pesquisa circundou a ausência da terra na educação e no pensamento educacional. Com o objetivo de destacar a relevância de aproximar os espaços escola, aldeias indígenas e universidade, no tempo de conversas interculturais, investiga por um pensamento educacional biocêntrico. A ausência da terra tem causado o adoecimento coletivo pelo desenraizamento com a terra, educadora da vida, dado pelo esquecimento da terra nos espaços-tempos formais da educação. A pesquisa utiliza-se da metodologia dos círculos de cultura, aqui, círculos interculturais e da pesquisa participante. Para tanto, aconteceram diversos círculos interculturais com indígenas e não-indígenas na escola, aldeia e universidade, nos quais, em *conversa*, delineia-se a necessidade da terra na educação e a educação como convivência.

Palavras-chave: Educação, interculturalidade, terra, presenças.

A problematização circunda a ausência da terra na educação. A terra, educadora da vida, permanece sob o domínio de um humanismo que se encontra em crise, sob um céu que ameaça cair quando da não unicidade de quem está abaixo dele (KOPENAWA; ALBERT, 2015), sobre um chão que ameaça ruir quando da não unicidade de quem está acima dele. E,

n a relação ser humano-natureza, caminha-se cada vez mais longe desta última. Este distanciamento, além de causar o adocimento de toda uma sociedade, impulsiona um tensionamento depredador de diferentes modos de vida. Portanto, como a terra se entrelaça com os modos de se viver educação? Busca-se investigar por um pensamento educacional biocêntrico com indígenas, pautado na preocupação com a terra - suas ausências e presenças, e, no cuidado com a vida.

São vários os tipos de razão que produzem e legitimam as não-existências: “o ignorante, o residual, o inferior, o local e o improdutivo” (SANTOS, 2002, p. 248-249). A não-existência é produzida. A ausência é produzida. Como então produzir a existência e a presença da terra em educação?

Mas continuamos nos questionando “¿en qué medida, sin embargo, detrás del papel impuesto por la colonización se restablece nuestra posibilidad de ser?”, “¿cuál es, en suma, la estructura existencial en América?” (KUSCH, 2007, p. 653), quais as sabedorias e os pensares cultivados neste solo? Como a educação pode provocar a presença da terra?

É com a educação biocêntrica (CAVALCANTI; GÓIS, 2015) nas escolas, universidade e aldeia que aproximações são possíveis. Aulas como encontros interculturais com aprendizagens complementares entre modos de vida e entre mundos.

É necessário descolonizar a escola enraizada no pensamento quadrado, entre paredes cimentadas e com ela, também, descolonizar o feminino. A academia igualmente permanece sendo masculina, ao passo que descolonizar aproxima o feminino, torna a valorar a mãe terra, *Pachamama*. O nome *Abya Yala* dado pelos indígenas à América Latina contrapõe o nome imposto pelos colonizadores, e, significa “terra em plena maturidade”, “terra fértil” (ESTERMANN, 2016). Há um sentido e um sentimento para com esta terra.

Estamos carentes de terra, a educação está cada vez mais distante dela. Em um mundo plastificado, pensamentos sentados e sonhos estáticos é essencial uma educação da terra, pela terra, na terra, pois uma educação distante desta não reconhece as suas raízes. O desenvolvimento que nasce enquanto palavra de ordem e como uma forma de imperialismo, toma os rumos da humanidade e é uma forma de não envolvimento, desraizamento.

A própria educação já está arraigada em conceitos e contextos mercantilistas, visa a produção e a aceleração dela mesma, mas uma educação para a terra traduz um pensamento seminal, algumas utopias e muito provavelmente algumas mudanças.

Caminho metodológico

Como ação científica nos saberes partilhados das dimensão pedagógica e política, a pesquisa participante tem caráter de *transformação social*, “é a possibilidade de transformação de saberes, de sensibilidades e de motivações populares em nome da transformação da

sociedade desigual, excludente e regida por princípios e valores do mercado de bens e de capitais, em nome da humanização da vida social” (BRANDÃO; BORGES, 2007, p. 55) e da ciência estática que não valora as filosofias e sabedorias indígenas.

Temos, pois, como instrumento e caminho, a pesquisa participante *com* indígenas e não-indígenas e a circularidade da pesquisa. A pesquisa participante se dá com uma comunidade, neste caso em interculturalidade nas comunidades aldeia, escola e universidade. Os círculos de cultura, aqui, círculos interculturais aconteceram com as *comversas* interculturais na interação entre saberes. “A interação dialógica entre campos, planos e sistemas do conhecimento serve ao adensamento e ao alargamento da compreensão de pessoas humanas a respeito do que importa: nós-mesmos; os círculos de vida social e de cultura [...], somos parte e partilha” (BRANDÃO; BORGES, 2007, p. 57).

A proposição do círculo – sem propor – nos diferentes espaços – aldeia, escola e universidade – rompe a lógica linear, inverte a lógica tradicional, destoa com os padrões. “É, portanto, um espaço reflexivo e participativo, no qual as pessoas são reconhecidas em sua individualidade dentro do coletivo” (CAVALCANTI; GÓIS, 2015, p. 223) e estabelece uma relação dialógica. Utiliza-se de gravador e de diário de campo para registro.

É importante destacar que “é cultura o boneco de barro feito pelos artistas, seus irmãos do povo, como cultura também é a obra de um grande escultor, de um grande pintor, de um grande místico, ou de um pensador” (FREIRE, 2011, p. 109), como é cultura o artefato indígena moldado ou a argila moldada pelos e pelas estudantes.

Escola, aldeia e universidade em interculturalidade

Os momentos e movimentos em pesquisa se deram em uma escola pública da rede municipal de ensino do município de Sinimbu, na *Tekoá Yvy Poty* – Aldeia Flor da Terra e em uma Universidade geocultural com a pesquisa amparada na linha e no grupo de pesquisa desde 2022.

Aconteceram cinco círculos de cultura na Escola de Educação Básica. Nestes, as manifestações sensíveis dos e das indígenas foram apresentadas. As artes fazem sentir, o sentir provoca as relações. A música nos dança. A terra nos pinta. A argila nos molda. E a interculturalidade acontece. É o que podemos também chamar de poética intercultural.

As mandalas-círculos constituídas de estudantes, professoras e professores exalavam questões, provocavam o pensamento. Na escola, os círculos eram em um auditório, mas como cerne o fogo e os elementos indígenas. Na aldeia, a partir de uma trilha etnoecológica, os círculos aconteciam no meio da mata com fogo ao centro. Na universidade, o encontro também deu-se em círculo, como âmago o fogo ao ar livre. A seguir, trago momentos das *comversas* e dos fazeres nos círculos interculturais que traduzem a primazia da *convivência* na educação.

As marcas Kamé e Kairú, enquanto narrativa ancestral Kaingang de criação do mundo e da terra, foram realizadas com terra e urucum em cada estudante. Danças, cantos, trançados, encenações, pinturas, manuseios com argila como movimentos circulares de pesquisa e vida. Desfez-se a percepção de que terra é sujeira, do contrário: ela pinta e tingem. Quando não nos sentimos parte, queremos controlar. A argila era quem conduzia a pessoa. Seu manuseio fez lidar com um não-saber que o inconsciente provoca. Acolhemos as imagens dos e das estudantes ao sonharem, narrarem, e moldarem o mundo.

O fogo como elemento simbólico direciona o olhar, a terra em presença, nos sustenta. Com o fogo, um indígena Kaingang e pesquisador reflete, enquanto parte de um povo indígena, sobre a “fala morta”, fala fria na educação e seu espaço-escola, como por exemplo, falar da importância do fogo, mas não acendê-lo. Para tanto, estaríamos vivendo uma ilusão.

Na aldeia, enquanto o milho vai pegando a fumaça do fogo, para depois com o pilão fazer a farinha, falas sabias são expressas em meio à mata. Gerônimo, professor e liderança indígena da etnia Guarani traz à volta do fogo um dos principais locais para se reunir, todos cuidam dele, não pode ser apagado, ele abre o caminho dos sonhos para contar histórias.

Conforme Gerônimo, a cura não se dá pelo remédio, se dá pelo *silêncio*. *A depressão existe para o Juruá* ^[1]. Para isso não acontecer ao indígena, o próprio *Nhanderú* não deu muitas coisas ao indígena, mas o essencial. Para não ficar doente, os conselhos são *fazer uma fogueira, sempre se reunir, viver em harmonia, conversar com as crianças, isso deixa as pessoas saudáveis*.

Em visita à aldeia Guarani em 24 de setembro de 2022, o cacique Santiago relatava que a luta Guarani é pela terra. Quando e quanto lutamos na educação pela terra? Ou resistimos em tê-la presente? A origem da vida *é com a origem do mundo, o Guarani nasce com a terra. Nossa origem é aqui na terra* (Santiago, Aldeia Flor da Terra, 10 de junho de 2022). Inclusive na concepção cristã, o ser humano é formado da terra - *adamah* - terra fértil, *adam* - ser humano. Para os indígenas Guarani, a terra é uma pessoa, é um de nós, e precisa ser cuidada.

O ensinar e aprender Guarani, na *Tekoá* Flor da Terra é a convivência. Os e as estudantes vivem com a escola. Docentes avaliam com a vivência. Com pouco tempo por dia conseguem fazer uma aula de qualidade. As aulas acontecem até quinta-feira, a sexta é destinada especificamente para a cultura, sobre *Nhanderú*. A aula é muitas vezes fora da sala, não “*está no papel certinho, porque se chover se perde o planejamento*”.

Os adultos Kaingang dizem para as crianças desde pequenas mexerem nas teias de aranha porque logo estarão fazendo os trançados. Ela que ensina a técnica dos dedos. Diferente dos brancos, para os quais tudo viria do professor, para eles o professor, a professora é a própria natureza.

Em visita ao Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE) e ao Centro Nacional de Monitoramento e Alertas de Desastres Naturais (CEMADEN) no mês de agosto de 2022,

junto a um grupo inter-religioso organizado pela Iniciativa Inter-Religiosa pelas Florestas Tropicais – IRI viu-se que os primeiros mapas criados no Brasil tinham a intenção de verificar se de fato as pessoas não-indígenas estavam destruindo a terra como deveriam, para que se desse a propriedade para elas. Para os e as indígenas não há uma relação de propriedade da terra, mas de pertencimento nela.

Participei ainda como delegada virtual da Federação Luterana Mundial da Conferência das Partes pelas Mudanças Climáticas da ONU – COP27 e mundialmente falava-se do uso da terra, cuja especificidade o Brasil é o principal emissor de gases de efeito estufa, por quê? Provavelmente porque pensa-se, ainda, que a terra tem alguma utilidade, que ela pode ser usada, dominada, especialmente pelo patriarcado. O indígena coordenador da Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira – COIAB pedia que não olhássemos apenas como uma fonte de riqueza que pode ser comercializada, além de não olhar para as florestas tropicais como espaço geográfico, mas espaço onde há vida, cultura e sabedoria.

É necessário d(escola)nizar o pensamento e a educação. Gerônimo conversava outro dia com um amigo *juruá* e comentou com ele supondo que o lugar onde estavam era “*um condomínio, uma casa: se a gente jogar terra na casa do juruá, vamos dizer que está sujo. Terra não é suja, ela é parte do nosso corpo, mas ninguém vai dizer ‘- aqui tem terra, aqui tem parte do nosso corpo’, vão achar ruim, mas na verdade ele não entende que somos parte da terra*” (1º de maio de 2022). Imaginemos alguém jogando terra em uma sala de aula. Logo, buscar-se-ia o ideal da pureza e da limpeza (BAUMAN, 1998), assim como faz-se com os indígenas na cidade, excluindo-os.

Fins pensantes

O ser humano busca trazer a geometrização para a natureza a fim de neutralizar a sua presença. Quer, de certa forma negar a existência desta última e se fazer ser único. O indígena, todavia, segue um processo similar à natureza, à terra, e a entende como educadora.

Parte-se, assim, do antropocentrismo – ser humano no centro - para o biocentrismo – a vida no centro -, numa constante mudança de pensamento e ação. Também não entendemos aqui, educação aquela que se mantém aprisionada dentro dos muros de uma instituição, mas a que perpassa e está em qualquer lugar e situação. Uma semente educa. Uma árvore educa. Uma pedra educa. Ter, assim, uma abertura consciencial e intercultural para possibilidades em educação, uma abertura em escuta para com os e as indígenas, um educar um humano sensível capaz de tornar o planeta vivível.

No reconhecimento da educação como um modo de *conviver*, para além de um simples ensinar e aprender, deslocamo-nos para um lugar mais sensível, artesanal e cultivado. Na tentativa de aproximação entre indígenas e não-indígenas para a cura da terra, entende-se o ambiente não mais como meio ambiente, mas inteiro, para que tenhamos, também, uma

educação inteira.

Por fim, a pesquisa realizada no encontro intercultural entre aldeias indígenas, escola e universidade permite afirmar, como resultado, a emergência da terra na educação e a dimensão imprescindível de abdicar de uma educação *como* produção que vem nos acompanhando ao longo do tempo para assumirmos uma educação *com* produção [de sentidos], e portanto, poética. Se começamos a falar da ausência, desemboquemos na esperança da presença: da terra e do pensamento indígena na educação.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. O sonho da pureza. In: **O mal-estar na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998. p. 13-26.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. **A pesquisa participante: um momento da educação popular**. Revista Educação Popular, Uberlândia, v. 6, p.51-62. jan./dez. 2007. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/19988/10662>. Acesso: 21 mar. 2023.

CAVALCANTI, Ruth; GÓIS, Cezar Wagner de Lima. **Educação biocêntrica: ciência, arte, mística, amor e transformação**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2015.

ESTERMANN, Josef. **Las filosofías indígenas y el pensamiento afroamericano**. Internacional de Investigación en Filosofía Intercultural de la Liberación. Argentina: FAIA. Vol. 5. N°25. 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

KUSCH, Rodolfo. *Obras completas - tomo II*. 1. ed., v. 2 - Rosário: Fundación A. Ross, 2007.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências**. Revista Crítica de Ciências Sociais, nº 63, out. 2002, p. 237-280. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/pdf/1285>. Acesso: 12 jun. 2022.

[1] Termo guarani designado para nomear o não indígena. Em sua definição há algo como “boca vazia”, ou seja, fala, fala e não diz nada, ou ainda uma fala que não merece confiança.