



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

SÍLVIA MICHELE LOPES MACEDO DE SÁ

**A EMERGÊNCIA DA *ETNOAPRENDIZAGEM*
NO CAMPO ANTROPOEDUCACIONAL:
UMA INVESTIGAÇÃO ETNOLÓGICA SOBRE A APRENDIZAGEM COMO
EXPERIÊNCIA SOCIOCULTURAL**

Salvador

2013

SILVIA MICHELE LOPES MACEDO DE SÁ

**A EMERGÊNCIA DA *ETNOAPRENDIZAGEM*
NO CAMPO ANTROPOEDUCACIONAL:
UMA INVESTIGAÇÃO ETNOLÓGICA SOBRE A APRENDIZAGEM COMO
EXPERIÊNCIA SOCIOCULTURAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia Bueno Fartes

Salvador

2013

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Sá, Sílvia Michele Lopes Macedo de.

A emergência da etnoaprendizagem no campo antropeeducacional : uma investigação etnológica sobre a aprendizagem como experiência sociocultural / Sílvia Michele Lopes Macedo de Sá. – 2013.

175 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia Bueno Fartes.

Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2013.

1. Antropologia educacional. 2. Etnologia. 3. Aprendizagem – Aspectos antropológicos. 4. Cultura. 5. Índios Kiriri. I. Fartes, Vera Lúcia Bueno. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 306.43 – 23. ed.

SÍLVIA MICHELE LOPES MACEDO DE SÁ

**A EMERGÊNCIA DA *ETNOAPRENDIZAGEM* NO CAMPO
ANTROPOEDUCACIONAL: UMA INVESTIGAÇÃO ETNOLÓGICA SOBRE A
APRENDIZAGEM COMO EXPERIÊNCIA SOCIOCULTURAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação,
Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em
Educação. Aprovada em ___ de _____ de 2013.

Banca Examinadora

Professora Dra. Vera Lúcia Bueno Fartes - Orientadora
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia

Professor Dr. Bernard Charlot
Doutor em Educação ("doctorat d'État") pela Université de Paris X, Nanterre
Universidade Federal de Sergipe

Professora Dra. Maria da Conceição Xavier de Almeida
Doutora em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Professor Dr. Cláudio Orlando Costa do Nascimento
Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Professor Dr. André Luiz Brito Nascimento
Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Estadual de Feira de Santana

Professora Dra. Rosângela Costa Araújo
Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo
Universidade Federal da Bahia

*Ao professor Roberto Sidnei Macedo, meu pai,
minha gratidão, admiração e amor.*

AGRADECIMENTOS

Às espiritualidades que cuidaram de mim, que me afagaram e que me acolheram nos momentos mais difíceis deste trabalho, especialmente, Maria.

Ao meu marido Uézile, que com sua vida me faz feliz. Obrigada meu amor, sua presença ao meu lado foi fundamental neste projeto e na sua difícil caminhada.

À minha cuidadosa e amada mãe, Jô, aos meus irmãos, Társio e Igor, e à minha tia Jai, que nos nossos encontros, na alegria da nossa casa, renovam o nosso amor e cumplicidade, evidenciando a importância para mim da nossa família em todos os meus projetos e vida.

À minha pequena Emille, que me ensinou o delicado amor de ser tia.

Ao meu guardião Toffy, de quem ainda lembro com muita saudade, especialmente, nos meus, agora solitários, momentos de escrita.

À amiga querida Denise Guerra, minha gratidão por seus cuidados sempre atentos e carinho fiel. Deni, você foi muito importante nesta jornada.

Ao meu parceiro de estudos e amigo solidário Leonardo Rangel, que inspirou e partilhou muitas reflexões que permearam este trabalho e a minha formação acadêmica. Obrigada, amigo.

À minha prima-irmã Rhana, que pelos compromissos assumidos neste trabalho, não estive tão próxima quanto gostaria, mas que entende as minhas ausências, no seu cúmplice amor.

À amiga-irmã Vivian, alguém que me espera sempre com um olhar compreensivo. Obrigada pela sua fiel amizade e pelo trabalho cuidadoso com os meus resumos. Você sempre se faz presente nos meus escritos mais importantes.

À minha amiga Carol, obrigada pela ajuda sempre disponível com o inglês e minhas sinceras desculpas pelas ausências, mas de coração estava cuidando de você.

À minha amiga Bárbara e à sua família querida, especialmente, a meu tio Bira (Professor Dr. Ubiratam Castro, *in memoriam*), meu carinho especial. Deixando o seu exemplo de implicação com o movimento negro, tio Bira, na sua alegria, morreu de viver. Irreverente, sempre sorrindo... Até na nossa despedida.

Às minhas companheiras Isaura Fontes, Rita de Cássia, Zoraia Marques, demais alunos e colegas do Campus XI-Serrinha, da Universidade do Estado da Bahia, como: as funcionárias cuidadosas Helena e Heloísa, as professoras Elivânia, Isabelle, Telma, Maryvalda, Claudene, a minha Pró-Reitora Mônica Torres, que com seus outros olhares e afetos educativos acionam dimensões nem sempre percebidas ou legitimadas da relação com o saber. Trabalhar com a educação em Serrinha me fez ser mais digna como professora, aproximando-me de forma ainda mais sensível da educação como condição humana. Obrigada, minhas queridas, pela maravilhosa experiência no nosso Sertão encantado.

À Talita, filha de professora Isaura Fontes, que com sua coragem ainda inocente, ao decidir assumir suas heranças, me fez refletir sobre este trabalho e também evidenciar as minhas, permitindo que esta caminhada acadêmica e intelectual fosse mais feliz e fecunda. Querida, obrigada por me ajudar a romper a minha *chrysalis*.

Ao professor Álamo Pimentel, agradeço pelo trabalho conjunto nas minhas pesquisas de mestrado e de doutorado, assim como pela sua colaboração para a compreensão do conceito de *etnoaprendizagem*.

Aos companheiros dos grupos de pesquisa FORMACCE e do SECT, minha gratidão pelo acolhimento e fecundas parcerias, especialmente, Omar, Zelão e minha amiga Patrícia.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA, aos seus professores, sou grata pelas experiências formativas. Aos seus funcionários, sou grata pelo apoio e retorno sempre atento.

Ao povo brasileiro, meu compromisso político e acadêmico, por proporcionar a minha formação pública, através das suas instituições educacionais e agências de fomento à pesquisa científica.

Aos índios Kiriri, minha gratidão fiel, pelas experiências generosamente compartilhadas durante tantos anos de trabalho, que, em cumplicidade, me ensinaram como reaprender a aprender e outras importantes singularidades da condição humana.

Por fim, o meu agradecimento especial, à professora Vera Lúcia Bueno Fartes, pela sua colaboração com a minha formação nestes anos de estudo e, principalmente, pelo seu apoio irrestrito neste último ano de trabalho, que possibilitou, efetivamente, a conclusão desta tese. Querida Vera, sintá-se abraçada por mim, pela minha família e amigos, por sua confiança e solidariedade, sempre muito carinhosa e generosa.

“Conhecer o humano é, antes de mais nada, situá-lo no universo e não separá-lo dele.” (Edgar Morin)

MACEDO DE SÁ, Sílvia Michele Lopes. A emergência da *etnoaprendizagem* no campo antropológico: uma investigação etnológica sobre a aprendizagem como experiência sociocultural. 175 f. il. 2013. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

RESUMO

A tese em pauta apresenta uma pesquisa de cunho etnológico, a qual tem como centralidade apresentar a *fundamentação e o desenvolvimento do conceito de etnoaprendizagem*. Pautada em bases da pesquisa etnográfica, seus aportes teóricos se inspiram nas contribuições da antropologia da educação, da etnometodologia, da teoria da complexidade, fundamentalmente desenvolvida por Edgar Morin e Maria da Conceição Almeida, e da multirreferencialidade, forjada por Jacques Ardoino, assim como nos estudos psicossociais da psicologia da aprendizagem, tomando, principalmente, as elaborações da psicologia cultural de Jerome Bruner. Em termos educacionais e antropológicos acolhe como inspiração maior as teorias da aprendizagem e da formação de base experiencial, desenvolvidas por Brandão, Josso, Macedo, Charlot, Tosta, Gusmão e Rocha. A tese se estrutura a partir das seguintes questões: Apreendendo as aprendizagens enquanto experiências culturalmente mediadas e tomando o campo *antropológico* como referência básica, como emerge conceitualmente a *etnoaprendizagem*, a partir de uma perspectiva de base etnológica? Que reflexões elucidativas e propositivas advirão desta construção conceitual como possibilidade estruturante do cenário das orientações e políticas educacionais, implicadas à emergência da diversidade cultural e sua relação com a educação e a formação? As respostas a estas questões levaram a apresentar e desenvolver o conceito de *etnoaprendizagem*, suas bases epistemológicas, teóricas, formativas e políticas. Explicitados estes aportes, o conceito é tomado como uma contribuição ímpar à educação para a diversidade e a equidade, onde a educação emerge desafiada pelas sensíveis pautas culturais ou mesmo como uma proposição que se universaliza quando a cultura, como condição humana, torna-se um *arkhé* de toda e qualquer experiência aprendente.

Palavras-chave: *etnoaprendizagem*; cultura; antropologia e educação; Kiriri.

MACEDO DE SÁ, Sílvia Michele Lopes. L'émergence de l'*ethno-apprentissage* dans le domaine de l'anthropologie de l'éducation: une recherche ethnologique sur l'apprentissage comme expérience socio-culturelle. 175 f. il. 2013. Thèse (Doctorat) – Faculté d'Éducation, Université Fédérale de Bahia, Salvador, 2013.

RÉSUMÉ

La thèse en question présente une recherche de caractère ethnologique qui a pour centralité de présenter le *fondement et le développement du concept d'ethno-apprentissage*. Fondée sur des bases de la recherche ethnographique, ses apports théoriques sont inspirés par les contributions de l'anthropologie de l'éducation, de l'ethnométhodologie, de la théorie de la complexité, principalement développée par Edgar Morin et Maria da Conceição Almeida, et de la multiréférentialité, forgée par Jacques Ardoino, ainsi que par les études psychosociales de la psychologie de l'apprentissage, en s'appuyant principalement sur les élaborations de la psychologie culturelle de Jerome Bruner. En termes d'enseignement et d'anthropologie éducationnelle elle a comme plus grande inspiration les théories de l'apprentissage et de la formation basée sur l'expérience, développées par Brandão, Josso, Macedo, Charlot, Tosta, Gusmão et Rocha. La thèse est structurée à partir des questions suivantes : En appréhendant les apprentissages en tant qu'expériences de médiation culturelle et en prenant le domaine de l'anthropologie de l'éducation comme référence de base, comment est-ce que ressort conceptuellement l'*ethno-apprentissage*, à partir d'une perspective fondée sur l'ethnologie? Quelles réflexions de propositions adviendront de cette construction conceptuelle comme possibilité structurante du secteur des lignes directrices et des politiques éducatives, participant à l'émergence de la diversité culturelle et de son rapport à l'éducation et à la formation? Les réponses à ces questions ont conduit à introduire et à développer le concept d'*ethno-apprentissage*, ses fondements épistémologiques, théoriques, pédagogiques et politiques. Ces contributions étant expliquées, le concept est considéré comme une contribution unique à l'enseignement de la diversité et de l'équité, où l'enseignement se dégage face au défi présenté par les thèmes culturels sensibles ou même comme une proposition qui devient universelle lorsque la culture, en tant que condition humaine, devient un *arkhé* de toute expérience de l'apprenant.

Mots-clés: *ethno-apprentissage*; culture; anthropologie et éducation; Kiriri.

MACEDO DE SÁ, Sílvia Michele Lopes. The emergence of *ethno-learning* in the anthropoeducational field: an ethnological research on learning as sociocultural experience. 175 f. il. In 2013. Thesis (Ph.D.) - School of Education, Federal University of Bahia, Salvador, 2013.

ABSTRACT

The thesis at hand presents a research of ethnological nature, which has as its core the presentation of the grounding and the development of the concept of *ethno-learning*. Grounded in ethnographic research bases, its theoretical inputs are inspired by the contributions of educational anthropology, ethnomethodology, complexity theory – mainly developed by Edgar Morin and Maria da Conceição Almeida – and multireferenciality, forged by Jacques Ardoino, as well as by the psychosocial studies of learning psychology, mainly taking the elaborations of Jerome Bruner's cultural psychology. In educational and anthropoeducational terms it admits as its biggest inspiration the theories of learning and experiential based training, developed by Brandão, Josso, Macedo, Charlot, Tosta, and Gusmão Rocha. The thesis is structured from the following questions: Conceiving learning as culturally mediated experiences and taking the antropoeducacional field as a basic reference, how does *ethno-learning* conceptually emerge from a ethnological based perspective? What elucidating and propositional reflections will accrue from this conceptual construction as a structuring possibility of educational guidelines and policies scenery implicated to the emergence of cultural diversity and its relation to education and training? The answers to these questions led to presenting and developing the concept of *ethno-learning* and its epistemological, theoretical, political and training bases. Explained these contributions, the concept is taken as a unique contribution to education for diversity and equity, where education emerges challenged by the sensitive cultural norms or even as a proposition that becomes universal as culture, as human condition, it becomes a *arkhé* of any learner experience.

Keywords: *ethno-learning*; culture; anthropology and education; Kiriri.

MACEDO DE SÁ, Sílvia Michele Lopes. La emergencia del *etnoaprendizaje* en el campo antropológico: una investigación etnológica sobre el aprendizaje como experiencia sociocultural. 175 f. il. 2013. Tesis (doctorado)-Facultad de Educación, Universidad Federal de Bahía, Salvador, 2013.

RESUMEN

Esa tesis presenta un estudio de inclinación etnológica, que tiene como su centralidad presentar el fundamento y el desarrollo del concepto de *etnoaprendizaje*. Basado en investigación etnográfica, sus teorías son inspiradas en las contribuciones de la antropología de la educación, la etnometodología, la teoría de la complejidad, principalmente desarrollada por Edgar Morin y Maria da Conceição Almeida, y el multireferencialidad, forjado por Jacques Ardoino, así como en los estudios psicosociales de la psicología del aprendizaje, teniendo, principalmente, las elaboraciones de la psicología cultural de Jerome Bruner. En términos educacionales y antropológicos tiene como gran inspiración las teorías del aprendizaje y de la formación de bases experienciales, desarrollada por Brandão, Josso, Macedo, Charlot, Tosta, Gusmão y Rocha. La tesis está estructurada por los siguientes temas: Aprendiendo los aprendizajes como experiencias culturalmente mediadas y tomando el campo antropológico como referencia básica, ¿cómo emerge expresiones del *etnoaprendizaje*, desde la perspectiva de base etnológica? ¿Qué reflexiones elucidadas y útiles surgirán de esta construcción conceptual como posibilidad estructurada del escenario de las orientaciones y políticas educativas, por la aparición de la diversidad cultural y su relación con la educación y la formación?. Las respuestas a estas preguntas han conducido a introducir y desarrollar el concepto de *etnoaprendizaje*, sus bases epistemológicas, teóricas, de formación y políticas. Con estos aportes, el concepto es tomado como una contribución única a la educación para la diversidad y equidad, donde la educación emerge desafiada por las sensibles pautas culturales, o incluso como una proposición que se universaliza cuando la cultura, como la condición humana, se convierte en un *arkhé* de cualquier experiencia de aprendizaje.

Palabras clave: *etnoaprendizaje*; cultura; antropología y educación; Kiriri.

LISTA DE FOTOGRAFIAS AUTORAIS

Figura 01- Escola Kiriri do núcleo de Araçá.....	60
Figura 02- Fogueira de São José e o tocador de zabumba.....	60
Figura 03- Imagem do Senhor da Ascensão, padroeiro de Mirandela.....	60
Figura 04- Fogão a lenha tipicamente utilizado nas cozinhas do Território Kiriri, assim como em muitas casas das populações sertanejas.....	63
Figura 05- Visão da janela de uma das casas Kiriri, na aldeia de Mirandela, da Igreja de Nosso Senhor de Ascensão, padroeiro desta antiga aldeia jesuítica chamada, anteriormente, de Saco dos Morcegos.....	70
Figura 06- Local ritual. Camarinha utilizada pelos índios Kiriri no ritual Toré, denominada “Casa da Ciência”	74
Figura 07- Alho e cachimbo, “defumador”, as “defesas”, utilizados em rituais como o Toré e nas demais práticas cotidianas de purificação.....	74
Figura 08- Cotidiano escolar no núcleo de Mirandela.....	85
Figura 09- A pequena neta de Dona Jovelina, auxiliando os avós na colheita do milho, aprende as práticas agrícolas espontaneamente, brincando. A relação com a terra é algo natural, habitual, mas também é compreendido pelos índios Kiriri como algo necessário.....	90
Figura 10- Colheita do milho no núcleo de Lagoa Grande. Enquanto a neta colhe as espigas de milho, o avô as carrega para o terreiro onde serão debulhadas.....	91
Figura 11- Sábios Kiriri, Dona Jovelina e seu companheiro, Seu Domingos.....	95
Figura 12- Procissão da festa de São José, onde vemos também a imagem do Senhor da Ascensão, padroeiro da aldeia de Mirandela.....	99
Figura 13- Nesta imagem, os índios estão voltando da mata, onde na festa de São José, fazem rituais para os encantos, chamados por eles de “obrigações”. Todos da aldeia devem aprender em comunhão estes rituais, pois eles fazem parte das suas práticas culturais e relações simbolicamente necessárias para o fortalecimento do grupo.....	99
Figura 14- Seu Domingos, sábio Kiriri.....	157

SUMÁRIO

1 AS IDEIAS NASCENTES.....	16
2 CAMINHOS EPISTEMOLÓGICOS E TEÓRICO-METODOLÓGICOS APRENDENTES.....	21
2.1 Uma crise ou o florescimento de novos paradigmas científicos?.....	23
2.2 Caminhos contemporâneos: conflitos e desafios por uma perspectiva antropológica aberta.....	27
2.3 Colaborações das teorias da complexidade e da multirreferencialidade para o florescimento de uma ciência antropológica aberta.....	32
2.4 As pesquisas etnográfica e etnológica como processos formativos para a compreensão das <i>etnoaprendizagens</i>	38
3 DIÁLOGOS ANTROPOEDUCACIONAIS: CONTEXTUALIZAÇÕES DE UM CAMPO EM FORMAÇÃO.....	51
4 EXPERIÊNCIAS ETNOGRÁFICAS DA PESQUISA “EDUCAÇÃO POR OUTROS OLHARES: APRENDIZAGEM E EXPERIÊNCIA CULTURA ENTRE ÍNDIOS KIRIRI DO SERTÃO BAIANO”.....	60
4.1 <i>Etnografando...</i> Perspectivas metodológicas e o contexto etnográfico Kiriri.....	62
4.2 Caminhos do sertão: contextualizações históricas e socioculturais sobre o povo Kiriri e conflitos étnicos.....	66
4.3 Aprendizagem como experiência cultural e o encontro compreensivo com as <i>etnoaprendizagens</i>	77
5 CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA SOCIOCULTURAL PARA O CONCEITO ETNOAPRENDIZAGEM.....	104
5.1 Contribuições da psicologia sócio-histórica de Vygotsky e da filosofia da educação de Dewey para a compreensão da aprendizagem como experiência sociocultural.....	105
5.2 Contribuições da psicologia cultural de Jerome Bruner para a compreensão da aprendizagem como experiência sociocultural.....	110
6 ETNOAPRENDIZAGEM: UMA COMPREENSÃO IMPLICADA DA APRENDIZAGEM COMO EXPERIÊNCIA SOCIOCULTURAL.....	117
6.1 Demandas educacionais aprendentes: diversidade cultural e diferença como condição humana.....	117
6.2 As <i>etnoaprendizagens</i> e a centralidade dos “ <i>etnométodos</i> ”	128
6.3 <i>Etnoaprendizagem</i> : uma perspectiva conceitual da condição humana.....	137
6.4 Religando saberes: <i>etnoaprendizagem e etnoformatividade</i> como projeto e direito.....	147

7 ABERTURAS E CONEXÕES CONCLUSIVAS.....	157
REFERÊNCIAS.....	161

1 AS IDEIAS NASCENTES

Perspectivando as aprendizagens como experiências culturalmente mediadas, e tomando o campo antropeeducacional como referência, o trabalho de pesquisa em pauta, que resultou nesta tese de doutorado, objetivou desenvolver compreensivamente a criação conceitual – conforme nos desafia Deleuze - que denominei de *etnoaprendizagem*, a partir de uma perspectiva metodológica etnológica.

Entendo o ato de criação de um conceito, assim como Deleuze e Guattari, como um reaprendizado do vivido, uma ressignificação do mundo, uma aventura do pensamento que constitui um acontecimento.

Inspirado nos autores acima citados, Sílvio Gallo compreende que:

[...] o conceito não deve ser procurado, pois não está aí para ser encontrado. O conceito não é uma “entidade metafísica”, ou um “operador lógico”, ou uma “representação mental”. O conceito é um dispositivo, uma ferramenta, algo que é inventado, criado produzido, a partir das condições dadas e que opera no âmbito mesmo destas condições. O conceito é um dispositivo que faz pensar, que permite, de novo, pensar. O que significa dizer que o conceito não indica, não aponta uma suposta verdade, o que paralisaria o pensamento; ao contrário, o conceito é justamente aquilo que nos põe a pensar. Se o conceito é produto, ele é também produtor: produtor de novos pensamentos, produtor de novos conceitos; e, sobretudo, produtor de acontecimentos, na medida em que é o conceito que recorta o acontecimento, que o torna possível (2008, p.43).

O trabalho em questão foi inspirado por minhas implicações político-educacionais em relação ao compromisso social que temos para com os povos e grupos sociais marginalizados pelos processos da colonização, como os povos indígenas do Nordeste e comunidades quilombolas. Estes atores sociais tiveram os seus saberes e práticas tradicionais singulares ignorados pela implementação das bases educacionais racionalistas aliadas às lógicas capitalistas. Assim, balizando o olhar por estas sensibilidades sociais e, especialmente, pelas reflexões e considerações antropeeducacionais abordadas em minha pesquisa do mestrado, acolhida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia-UFBA, intitulada *Educação por Outros Olhares: aprendizagem e experiência cultural entre*

os índios Kiriri do sertão baiano, orientada pelo professor Álamo Pimentel, é que idealizei a pesquisa aqui apresentada.

A referida investigação etnográfica do mestrado buscou interpretar, analisar e compreender como se configuram os processos de aprendizagens entre os índios Kiriri do Sertão Baiano. Nesta, foi possível entender a educação e os processos de aprendizagem como fenômenos culturais, dinamicamente diferenciados. Assim, a partir das interpretações construídas sobre a aprendizagem no contexto cultural Kiriri, realcei algumas contribuições reflexivas e compreensivas, que acabaram por desaguar na perspectiva conceitual que denominei de *etnoaprendizagem*. De acordo com as perspectivas resultantes desta pesquisa, concluí que, entre os índios Kiriri do Sertão Baiano, existem expressivas singularidades socioculturais reelaboradas e legitimadas pela sua tradição oral, mitos, rituais xamanísticos e trabalhos tradicionais que formam a base do seu *ethos* grupal, onde se realiza a experiência cultural da aprendizagem e os aprendizados que estruturam a sua cultura e o seu cotidiano. Neste âmbito, entendo que por meio da tradição Kiriri, disseminada pela narrativa, enquanto prática sociocultural e política de organização do próprio cotidiano e suas várias experiências em grupo são aprendidas, refletidas, reelaboradas e transmitidas normas sociais, valores e crenças pertinentes ao seu dinâmico contexto cultural. Desta forma, se apresenta no Território Kiriri, um conjunto de aprendizagens, como *experiência cultural mutualista*, significativa para melhor entendermos e complexificarmos nossas compreensões sobre a aprendizagem como especificidade antropossocial.

Como produtos da minha dissertação acima citada, desenvolvi o artigo (*Re*) *'encantando'*¹ *a educação: aprendizagem e experiência cultural entre os índios Kiriri do Sertão Baiano* em que problematizei, especialmente, as aprendizagens presentes nos trabalhos da tradição que se apresentaram com relevância enquanto fenômenos mediadores das *etnoaprendizagens* do estudo referido, defendido no início do ano 2009. Este artigo foi produzido a convite das professoras Vera Lúcia Bueno Fartes, minha atual orientadora, e Maria Roseli Sá, para o livro *Currículo, conhecimento e situações de trabalho: a (re) valorização epistemológica da experiência* (2010). Assim, observei em discussões com os professores Álamo Pimentel e Vera Fartes, pela exploração de áreas importantes do saber da antropologia e sociologia educacional, que esta construção teórica implicada às *etnoaprendizagens* poderia ser desenvolvida e aprofundada de uma perspectiva mais

¹ Entre os índios Kiriri, de acordo com sua cosmologia, os sujeitos ou os fenômenos que são “encantados” adquirem a capacidade de transitar entre os mundos, ultrapassar fronteiras.

ampliada, numa continuidade das minhas pesquisas, em uma perspectiva etnológica, como um projeto de doutorado.

Neste sentido, tomando o campo *antropoeducacional* como referência básica, acreditei que a partir de um estudo etnológico, inspirado nos trabalhos clássicos do campo das ciências sociais e da antropologia da educação, poderia contribuir de forma mais aprofundada e ampliada para reflexões educacionais no âmbito dos processos de aprendizagem aí construídos, visto que a compreensão deste fenômeno de singularidade cultural é fundamental para o entendimento da *formação humana* na sua diversidade, *dado que a educação, no seu sentido mais complexo, não é apenas uma preparação, mas é uma compreensão configurada na concretização do modo de viver experienciado culturalmente, e a experiência em si é o próprio processo de aprendizagem se realizando. Diria mesmo, é a própria formação se fazendo.*

É da bacia semântica descrita e experienciada na pesquisa de mestrado e nos anos de trabalho como Bolsista de Iniciação Científica-IC no Programa de Pesquisa Povos Indígenas do Nordeste Brasileiro-PINEB, ou seja, do conjunto de indagações eivadas de contextualizações e deste processo hermenêutico proposto para o trabalho de doutorado, que emergiram as elaborações sobre o que estou denominando de *etnoaprendizagem*. É do conhecimento produzido no contexto destas implicações que me posiciono antropológica e politicamente em favor de uma educação onde a aprendizagem não seja, enquanto compreensão e mediação, propriedade privada de uma racionalidade monossêmica institucionalizada. Falo de *uma aprendizagem*, e de *uma educação hermenêutica*, onde a busca por novas compreensões sobre a educação e o fenômeno aprender se torne um processo fundamental para o olhar sobre a diversidade sociocultural, como também atitude crítica e política.

Aprender sobre e com *outros* processos de aprendizagens, compreendendo *a educação realizada por outros olhares*, faz parte, entendo, da dívida que temos com os processos culturais violentados pelo projeto civilizatório excludente e discriminatório do mundo capitalista aliado às suas outras diversas iniquidades. Este é um compromisso intelectual e político com as diversas culturas e suas compreensões de mundo. Neste sentido, compreendo que é fundante nos abirmos para as possibilidades sociais, culturais, cognitivas e estéticas, tendo como perspectiva a produção/socialização dos conhecimentos *indexalizados* pelo dinamismo cultural. Ou seja, o afloramento de um “novo espírito científico” (BACHELARD,

1999) e formativo, pautados nessas novas aberturas epistemológicas e cosmológicas, e *a fortiori*, a compreensão de processos *outros* de aprendizagem. A propósito, segundo Almeida:

[...] investir na disposição para ampliar os limites do conhecimento e fazer dialogar as competências disciplinares. Uma reorganização mais democrática dos saberes poderá reduzir a exclusão inadmissível de parte considerável de nossa sociedade diante das escolhas coletivas. Esse desafio, longe de configurar uma missão própria de um especialista, pertence igualmente aos epistemólogos, físicos, educadores, sociólogos, antropólogos e intelectuais da tradição (2000, p.21).

É assim que a pesquisa em pauta, inspirada nos seus argumentos de base, norteou-se pelas seguintes questões: Apreendendo as aprendizagens enquanto experiências culturalmente mediadas e tomando o campo *antropoeducacional* como referência básica, como emerge conceitualmente a *etnoaprendizagem*, a partir de uma perspectiva de base etnológica? Que reflexões elucidativas e propositivas advirão desta construção conceitual como possibilidade estruturante do cenário das orientações e políticas educacionais, implicadas à emergência da diversidade cultural e sua relação com a educação e a formação?

Dentre os sete momentos narrativos que compõem este trabalho, o capítulo inicial intitulado *Caminhos epistemológicos e teórico-metodológicos aprendentes* tem como centralidade discutir algumas considerações pertinentes sobre a crise da ciência moderna, como esta foi compreendida no campo antropológico, assim como o momento que vivenciamos de abertura científica e as colaborações da teoria multiferrencial e da complexidade para este estudo. Foram apresentadas, ainda neste capítulo, as relações teórico-metodológicas entre antropologia, etnografia e etnologia, entendendo-as como processos formativos. No capítulo *Diálogos antropoeducacionais: contextualizações de um campo em formação*, inspirada, especialmente, em Tosta e Gusmão, tento desenvolver uma breve contextualização da origem dos diálogos entre a antropologia e a educação e suas colaborações para a formação do campo da antropologia da educação e para compreensão dos fenômenos antropoeducacionais. No capítulo seguinte, denominado *Experiências etnográficas da pesquisa, educação por outros olhares: aprendizagem e experiência cultural entre índios Kiriri do Sertão Baiano*, elaboro uma síntese da pesquisa etnográfica realizada com os índios Kiriri sobre a compreensão da aprendizagem como experiência cultural, apresentando suas perspectivas metodológicas, contextualizações histórico-etnográficas e as compreensões resultantes deste trabalho, que embasaram, em termos etnográficos, a tese em questão. Em

Contribuições da psicologia sociocultural para o conceito etnoaprendizagem, em diálogo com Vygotsky e, especialmente, com Jerome Bruner, apresento algumas reflexões colaborativas da psicologia social e da psicologia cultural para compreensão da aprendizagem como experiência sociocultural, iniciando aproximações mais densas ao conceito *etnoaprendizagem*. No capítulo intitulado *Etnoaprendizagem: uma compreensão implicada da aprendizagem como experiência sociocultural*, pleiteando a diversidade cultural como condição humana, com as colaborações fulcrais da etnometodologia, da teoria da complexidade, da psicologia sociocultural e dos estudos socioantropológicos da educação, busco desenvolver a criação conceitual da *etnoaprendizagem*, apontando os potenciais deste conceito para o campo das ciências da educação.

Por fim, nas considerações conclusivas, faço uma síntese das contribuições compreensivas centrais desta pesquisa sobre a aprendizagem como experiência sociocultural, realçando antropológica, educacional e politicamente as *etnoaprendizagens* como um direito à cultura e à formação e suas perspectivas valoradas. Estes foram os caminhos que fiz e refiz ao caminhar com meus desejos e compromissos socioculturais e educacionais, experienciando esta aventura pensada, valorada e afetiva que é *etnopesquisar*.

2 CAMINHOS EPISTEMOLÓGICOS E TEÓRICO-METODOLÓGICOS APRENDENTES

Compreendendo as aprendizagens como experiências sociais e culturalmente mediadas e tendo como perspectiva nesta tese desenvolver o conceito de *etnoaprendizagem*, os caminhos aqui percorridos resultaram do trabalho de pesquisa etnológica de características multirreferenciais que realizei.

Ao me aproximar de forma mais aprofundada do campo da educação, nas singularidades dos seus fenômenos complexos, permeada pela experiência antropológica, compreendi que para os meus estudos, que envolviam diversos campos e fronteiras, se fazia necessária uma outra opção epistemológica, ou seja, uma “epistemologia plural” (ARDOINO, 2003). A especificidade de tal escolha não está no exercício apenas da complementaridade, da mera soma, nem mesmo na necessidade de domínio absoluto dos fenômenos antropossociais, mas na compreensão “[...] da limitação dos diversos campos do saber, da tomada de consciência da necessidade de rigor fecundante, da nossa ignorância enquanto inquietação.” (MACEDO, 2000, p. 93).

De acordo com Macedo, a partir dos seus estudos anteriores sobre a multirreferencialidade - partilhado com autores como Teresinha Froés Burnham, Joaquim Barbosa e Sérgio Borba, que iniciaram os diálogos sobre tal perspectiva no Brasil - no livro *A Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial nas Ciências Humanas e na Educação* (2000), a filosofia multiferrefencial, enquanto método de base epistemológica, seria entendida como uma abertura para as possibilidades criativas do pensamento, para “[...] a pluralidade das referências, a alteridade, o multiculturalismo, as contradições e o dinamismo semântico da práxis [...]”. (2000, p. 93-94) Nesta perspectiva de afirmação da heterogeneidade, Fróes Burnham e Fagundes argumentam:

A multirreferencialidade pode ser entendida como uma pluralidade de olhares dirigidos a uma realidade e uma pluralidade de linguagens para traduzir esta mesma realidade e os olhares dirigidos a ela. Entendendo-se que os diversos sistemas de referências são distintos – reconhecidos explicitamente como não redutíveis uns aos outros, escritos em linguagens distintas –, a aceitação da heterogeneidade que constitui o complexo (e, portanto, a compreensão de que o exercício de reflexividade requerido por

ela vai exigir um amplo espectro de referenciais) é o cerne da abordagem multirreferencial (Fróes Burnham, 1998). Na perspectiva da multirreferencialidade, as articulações de diferentes saberes (aí incluídas as práticas) para responder a determinado problema, dependem de cada contexto ou situação, dos indivíduos ou grupos sociais que a ele se relacionam, da forma como lidam com o problema (2001, p. 48-49).

Diante dos desafios compreensivos inerentes aos fenômenos da humanidade, em toda sua complexidade, como bem tem nos ensinado Edgar Morin, como a emergência das *etnoaprendizagens*, em suas atualizações multirreferenciais, este trabalho compartilha do desejo mais profundo da antropologia, o de compreender “objetos” dos estudos antropológicos pensando no homem no seu processo de totalização, como nos sugeriu Mauss. Assim, com este desejo pretendo, no presente estudo, desenvolver um trabalho etnológico entendendo o “homem total”, ou seja, uma antropologia que pleiteia o biológico, o psíquico, o sócio-histórico e o cultural, “[...] Significa não mais pensar o homem dividido entre corpo e alma, entre a natureza e a cultura [...]” (ROCHA; TOSTA, 2009, p. 29). Esta postura *radical*, que veio dos *arkhés* da antropologia, ficou por muito tempo acorrentada a um conjunto de teorias corporativas orientadas por paradigmas engessados, porém, com a crise da ciência moderna, alguns segmentos da antropologia e da educação, assim como muitas ramificações das ciências humanas, têm se empenhado em promover uma abertura dos campos ou reencontrar a compreensão da dimensão complexa que envolve a espécie humana e os seus fenômenos, isto é, a própria “condição humana” (ALMEIDA, 2000). Neste sentido, as inspirações em Almeida, me levaram a pensar no que Guy Berger argumentou: “[...] os sedentários esqueceram suas origens nômades, prefiro os nômades, que mesmo sendo ‘ladrões de galinha’ amam as amplitudes” (2012, p. 24).

Refletindo sobre as perspectivas multirreferenciais e as inserções subjetivas de uma pesquisa, compreendo, assim como Macedo, inspirado em Barbier, a pesquisa como um “campo da práxis social” e o método como “[...] uma pauta política, ou seja, um trabalho de opção, de escolha na *polis*” (2012, p. 22). Entendo o trabalho de pesquisa como um processo de “implicação histórico-existencial” (BARBIER, 2001, p. 120), em que o pesquisador assume o vínculo com sua pesquisa, seus pertencimentos e com os *projetos* dos grupos com os quais trabalha. As nossas ações em pesquisa são parte da nossa condição de existência, portanto.

[...] o engajamento pessoal e coletivo do pesquisador por sua práxis científica, em função de sua história familiar e libidinal, de suas posições passada e atual nas relações de produção e de classe, e de seu projeto sócio-político em ato, de tal modo que o investimento que resulte inevitavelmente de tudo isso seja parte integrante e dinâmica de toda atividade do conhecimento (BARBIER, 2001, p. 120).

Para promover tal diálogo implicado, procuro descrever e esclarecer os referenciais epistemológicos e metodológicos deste estudo doutoral e situá-los no seu contexto histórico-temporal. Desenvolverei, inicialmente, uma breve síntese sobre o processo que tem promovido a abertura científica atual e suas características no campo antropológico, ou seja, o momento de transição pelo qual estamos passando, assim como situar as orientações multirreferenciais que têm mediado minhas escolhas. Já em um segundo momento deste capítulo, descreverei as compreensões etnográficas e, principalmente, etnológicas que pautaram este trabalho e quais seus impactos enquanto processos formativos.

2.1 UMA CRISE OU O FLORESCIMENTO DE NOVOS PARADIGMAS CIENTÍFICOS?

A perspectiva de crise passou a ser partilhada em debates das ciências humanas, especialmente, após a publicação do livro de Thomas Kuhn, *A estrutura das revoluções científicas*, em 1960. Segundo o antropólogo Roberto Cardoso de Oliveira, para Kuhn, esta era uma crise de paradigmas, pois a história das ciências paradigmáticas era constituída por tal dinamicidade conflituosa. Assim, muitas análises e trabalhos foram elaborados a partir desta obra. Sobre os conceitos kuhnianos “de crise” e “de paradigma”, nas ciências sociais e humanas, dois livros podem ser destacados para compreender este tipo de momento transitório, que é chamado por Cardoso de Oliveira de “crise epistêmica” (2000, p. 55): *Paradigms & revolutions: applications and appraisals of Thomas Kuhn’s philosophy of science*, de 1980; e, *T. S. Kuhn and social sciences*, 1982. O primeiro livro citado é uma coletânea de diversos autores das ciências humanas sobre as possíveis abordagens dos conceitos kuhnianos, já o segundo livro, é de autoria de Barry Barnes, que também analisa e avalia a pertinência dos pensamentos kuhnianos para as ciências sociais.

No seu livro *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência* (2001), Boaventura de Sousa Santos, também, descreve a transição paradigmática em que estamos

inseridos e a própria crise da ciência moderna. Neste livro, o sociólogo português argumenta que os paradigmas socioculturais nascem, passam por um processo de desenvolvimento e morrem. Porém a sua morte não é um completo fim, pois

[...] a morte de um dado paradigma traz dentro de si o paradigma que lhe há de suceder. [...] ao contrário do que sucede com os indivíduos, só muitos anos, senão mesmo séculos, depois da morte de um paradigma sócio-cultural, é possível afirmar com segurança que morreu e determinar a data, sempre aproximada, da sua morte. A passagem entre paradigmas - a transição paradigmática - é, assim, semi-cega e semi-invisível (2001, p.15).

De acordo com Santos, vivemos em uma sociedade intervalar, uma sociedade de transição paradigmática. Tal situação nos coloca em uma condição de construção de conhecimento ativa, inquieta, de saberes e de criações de fronteiras, em formação de novos campos epistemológicos ou de novas redes epistemológicas e conceituais. Para entendermos este estado transitório, se faz necessário compreendermos melhor o que sucedeu esta transição e quais suas heranças para assim podermos nos dedicar à construção de novos aportes teórico-metodológicos, embasados criticamente nos seus históricos epistemológicos.

Entre o século XVI e o final do século XVIII, nasciam os movimentos que caracterizaram a modernidade, antes mesmo do capital industrial ser dominante. A modernidade carregava consigo um paradigma sociocultural rico e complexo, com variações acentuadas e desenvolvimento contraditório, com pretensões revolucionárias, mas que era tensionado por dinâmicas de regulação e emancipação social. No início do século XIX, a ciência moderna já reinava como referência, porém, mais adiante, quando o paradigma moderno entrou em confronto com os valores do capitalismo, a tensão salutar entre a regulação e a emancipação social percorreu um longo processo histórico de degradação, em que as ações e ideologias regulatórias enfraqueceram as de emancipação. Assim, neste terceiro milênio, estaríamos presenciando a crise final do paradigma moderno e “o colapso da emancipação na regulação” (SANTOS, 2001, p.15).

A redução da emancipação moderna à racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e a regulação da regulação moderna ao princípio do mercado, incentivadas pela conversão da ciência na principal força produtiva, constituem as condições determinantes do processo histórico que levou a emancipação moderna a render-se à regulação moderna. Em vez de dissolver

no pilar da regulação, o pilar da emancipação continuou a brilhar, mas com uma luz que já não provinha da tensão dialéctica inicial entre regulação e emancipação- tensão que ainda pode ser percebida, já sob o crepúsculo, na divisa do positivismo oitocentista “ordem e progresso”-, mas sim, dos diferentes espelhos que reflectiam a regulação. Neste processo, a emancipação deixou de ser o outro da regulação para se converter no seu duplo. [...] (SANTOS, 2001, 57).

Com sensações de insegurança ainda maiores e de muita instabilidade, ditada pela lógica do mercado, que superou os princípios de regulação do Estado e da comunidade, neste contexto de definhamento paradigmático, constatou muitas promessas não cumpridas ou com efeitos perversos, como analisa Santos. Com pertinência, o autor afirma que as tradições e dimensões da modernidade ocidental foram muito maiores do que realmente podemos observar ou entender profundamente. A constituição e amplitude do cânone moderno foram “[...] um processo de marginalização, supressão e subversão de epistemologias, tradições culturais e opções sociais e políticas alternativas em relação às que foram nele incluídas” (SANTOS, 2001, p.16).

De acordo com o autor acima citado, um dos teóricos que desvelou com mais pertinência as opacidades e os silenciamentos promovidos pelas errâncias da ciência moderna foi Foucault, na medida em que nos fez perceber a necessidade de buscar outras verdades, verdades abafadas, marginalizadas, encarceradas pela ciência moderna. Segundo Santos, nesta virada paradigmática precisamos mais do que uma teoria comum, precisamos de “[...] uma teoria de tradução que torne as diferentes lutas mutuamente inteligíveis e permita aos actores colectivos conversarem sobre as opressões a que resistem e as aspirações que os animam.” (SANTOS, 2001, p.27).

Voltando às perspectivas de enquadramento e abertura da modernidade, para o autor em tela, podem ser observadas duas vertentes de conhecimentos: o “conhecimento-regulação” e o “conhecimento-emancipação”. Para Santos, o “conhecimento-regulação” tem como ponto de ignorância o caos e tem como ponto de saber a ordem. Já o “conhecimento-emancipação” tem como ponto de ignorância o colonialismo e tem como ponto de saber a solidariedade. Porém, mesmo estando as duas orientações de conhecimento na matriz da modernidade, a influência e o poder do “conhecimento-regulação” dominaram de forma contundente o “conhecimento-emancipação”. Esta relação de dominação predominou, visto que a ciência moderna se transformou em conhecimento hegemônico, assim como se institucionalizou por esta perspectiva. Resumindo, o “conhecimento-emancipação” foi convertido em

“conhecimento-regulação” (2001, p.29). Assim, observando este quadro, “Muitos antropólogos e pesquisadores de outras áreas haviam sustentado que o Ocidente, e especialmente a tradição ocidental científica e intelectual, tende fortemente para o controle, representado na sua forma mais visível pelas “circunstâncias controladas” dos laboratórios de física” (LATOURE, 1991) (ERIKSEN; NIELSEN, 2010, p. 168).

Porém, mesmo com a hegemonização do “conhecimento-regulação”, as ciências sociais adotam como principal opção o “conhecimento-emancipação” enfrentando algumas implicações nesta jornada. A primeira problemática está configurada pelo processo de transição entre a lógica monocultural para a multicultural. O conhecimento emancipatório tem como premissa a solidariedade e esta só pode ser exercida mediante o diálogo e o reconhecimento do outro, compreendendo que este também é produtor de conhecimento, assim se faz possível afirmar que todo “conhecimento-emancipação” tem como vocação a multiculturalidade. No entanto, a produção de conhecimentos emancipatórios, ou seja, multiculturais demanda o confronto com o silêncio e a indiferença. O processo de dominação global, exercido pelas ciências modernas como o “conhecimento-regulação”, respaldado pelos poderes do Estado e depois do capital proporcionaram efeitos devastadores na criação de saberes.

O domínio global da ciência moderna como conhecimento-regulação acarretou consigo a destruição de muitas formas de saber, sobretudo daquelas que eram próprias dos povos que foram objeto do colonialismo ocidental. Tal destruição produziu silêncios que tornaram impronunciáveis as necessidades e as aspirações dos povos ou grupos sociais cujas formas de saber foram objeto de destruição. Não esqueçamos que sob a capa dos valores universais autorizados pela razão foi de fato imposta a razão de uma raça, de um sexo e de uma classe social (SANTOS, 2001, p.30).

Acredito que trabalhos como o que estou realizando no campo da antropologia da educação, ao tentar entender como as pessoas adquirem, constroem, criam seus *conhecimentos implicados*, ou seja, como se processam suas aprendizagens mediadas por suas *bacias culturais*, como se processam, efetivamente, suas *etnoaprendizagens*, nos ajudam a encontrar caminhos possíveis para a relação com o conhecimento, pautas fundantes para construirmos novas relações solidárias de emancipação e comunhão sociocultural. Assim, sinto-me solidária com as questões levantadas por Santos sobre os desafios do

“conhecimento-emancipatório”, ao tentar entender na minha pesquisa a configuração das *etnoaprendizagens*.

A questão é, pois: como realizar um diálogo multicultural quando algumas culturas foram reduzidas ao silêncio e as suas formas de ver e conhecer o mundo se tornaram impronunciáveis? Por outras palavras, como fazer falar ao silêncio sem que ele fale necessariamente a linguagem hegemônica que o pretende fazer falar? Estas perguntas constituem um grande desafio ao diálogo multicultural (SANTOS, 2001, p.30).

Na pesquisa etnográfica com os índios Kiriri, no Sertão baiano, que inspirou o estudo em questão e com a qual trabalho neste segundo momento, ou seja, nesta pesquisa etnológica de doutorado, tentei possibilitar que vítimas das relações da colonização falassem sobre o seu processo de aquisição de conhecimentos e sobre quais eram os aprendizados que consideravam fundantes para sua cultura. Aliás, nesta investigação, fui buscar elementos para minha própria formação, conhecimentos que foram ignorados ou silenciados durante séculos e para o conjunto das minhas temporalidades formativas. Assim, nesta pesquisa de doutorado, que procurou dialogar com as diferenças, estabelecer diálogos entre diferentes, estou aprendendo a importância da inteligibilidade das culturas e entendi o que Santos argumentou ao afirmar, enfaticamente, a necessidade de uma “teoria da tradução” para os tempos pós-modernos. Este autor compreende que “[...] O conhecimento-emancipação não aspira a uma grande teoria, aspira sim a uma teoria de comunicação [...] que sirva de suporte epistemológico às práticas emancipatórias, todas elas finitas e incompletas e, por isso, apenas sustentáveis quando ligadas em redes” (2001, p.31).

2.2 CAMINHOS CONTEMPORÂNEOS: CONFLITOS E DESAFIOS POR UMA PERSPECTIVA ANTROPOLÓGICA ABERTA

Com o amadurecimento do seu campo até 1980, a antropologia se configurou como uma área de diversas tradições de pesquisa, com características dinâmicas. Os departamentos de antropologia do final de século XX eram herdeiros de estudiosos como Kroeber, Redfield e Herskovits, Firth, Evans-Pritchard e Gluckman.

Nesta dinâmica de antigos e novos autores, com críticas, transformações e criações de novos conceitos e referências, e modificações epistemológicas pelo mundo, não mais apenas na Europa, a antropologia dos anos 80 do século XX não estava mais circunscrita às regiões em que se iniciou e seus trabalhos de pesquisa não estavam apenas relacionados aos estudos de culturas não ocidentais e exóticas. Com a guinada metodológica dos anos 70, pesquisas antropológicas já estavam sendo desenvolvidas, também, em países ocidentais. Assim, na década de 80, as produções sobre temas envolvendo questões europeias e americanas eram normais, se consolidando em uma quantidade significativa de produções, sendo a antropologia urbana, das escolas de Chicago e Manchester, respeitada (ERIKSEN; NIELSEN, 2010, p.166).

O período de 1980 acarretou desdobramentos e consequências políticas que deixaram muitos estudiosos dos campos das ciências sociais e humanas decepcionados, desiludidos. Princípios do capitalismo, como o individualismo e a competitividade, passaram a influenciar a lógica de algumas instâncias universitárias, visto que a universidade deveria ser transformada em uma instituição mais eficiente. Porém, nos cursos de ciências humanas, como os de antropologia, os recursos se tornaram ainda mais escassos. Nestas circunstâncias, segundo Eriksen e Nielsen, “Depois da vida acadêmica expansiva, agressiva dos anos 1970, os anos 1980 pareciam contidos: claustrofóbicos ou ensimesmados.” (2010, p. 163).

Entre os antropólogos, os comportamentos e avaliações estavam divididos em relação à situação do campo. No final desta década de transições, alguns acreditavam que a antropologia clássica estava morta, enquanto outros continuam a desenvolver seus trabalhos e encaminhavam seus pupilos para o campo.

De acordo com os jovens antropólogos, principalmente os americanos, a antropologia nos anos 80 estava passando por uma crise e este momento de transições estava relacionado com a forma como os antropólogos representavam os povos “objetos” dos seus estudos. O campo era acusado de “[...] ‘exotificar’ o ‘outro’, de manter uma ‘distinção sujeito-objeto’ entre o observador e o observado, que, diziam, continuava o projeto de ‘alteridade’ do colonialismo conservando uma ‘distinção’ assimétrica, indefensável, entre ‘Nós’ e ‘Eles’ ”(ERIKSEN; NIELSEN, 2010, p. 168). O marxismo e o feminismo, na década anterior, também, fizeram críticas severas à ciência ocidental, denunciando as relações de poder na construção do conhecimento.

No capítulo intitulado *O fim do modernismo?*, do livro *História da Antropologia* (2010), Eriksen e Nielsen descrevem a atmosfera dos anos de 1980 e afirmam que esta década foi inconfundível.

A década parece precipitar-se sobre nós numa nuvem pesada de couro preto, decadência urbana, Aids e craque. O som do The Cure saindo de um walkman, descendo pela rua, passando pelo jovem pálido na esquina com seus spikes e cabelo moicano dourado. Ou as adolescentes em slacks justos desmaiando histéricas diante de Michael Jackson e dançando até o dia amanhecer- enquanto os primeiros, tocos, computadores pessoais chegam ao mercado doméstico e a lua descorada brilha do alto de um céu que agora contém buracos de ozônio e gases de estufa- fenômenos estranhos, que um antropólogo arguto logo chamará de híbridos. Outro híbrido é enterrado num sarcófago inominável perto da pequena cidade de Chernobyl, na Ucrânia. Reagan e Thatcher; Nicarágua e Afeganistão. Indira Gandhi assassinada; Saddam Hussein eleito. Olof Palme assassinado. Mikhail Gorbachev eleito. Na metade da década, mergulhadores de águas profundas localizam o Titanic no fundo do Atlântico Norte, e planos são feitos para resgatar partes do enorme e luxuoso naufrágio. Mas então a União Soviética anuncia sua glasnost e perestróica, redução unilateral de armas e liberdade de expressão; e o mundo observa a grande superpotência comunista cambaleiar e desabar sobre o seu próprio peso. Em 1989 o Muro de Berlim é demolido e vendido aos pedaços para indivíduos e empresas em todo o mundo. A democracia e o capitalismo triunfam. Nelson Mandela é libertado (2010, p. 163).

Assim, nesta conjuntura, a geração mais madura de cientistas sociais estava tomada por emoções contraditórias devido às decepções e modificações políticas mundiais, porém outros estudiosos viram, neste momento, uma oportunidade de possíveis mudanças dentro das ciências humanas, acreditando na construção de um novo humanismo. Para Eriksen e Nielsen, um dos antropólogos que aproveitaram este momento de forma criativa e crítica foi Victor Turner, discípulo de Gluckman, em sua obra *The Anthropology of Performance*, neste trabalho publicado após a sua morte, o autor enfatiza os processos de desumanização dos sujeitos da pesquisa nos trabalhos antropológicos. Turner propôs uma antropologia aberta que contemple a exuberância e a criatividade da vida humana, “[...] ele propõe uma antropologia experimental, alegre, uma antropologia voltada para o ser humano pleno, como um corpo que vive, respira e tem emoções” (IBID, 2010, p.166). E, assim como Turner, outros autores receberam este momento de transição e algumas nuances do pós-modernismo bem, pois podiam gozar da liberdade em relação aos sistemas e modelos mais formais que se colocavam cientificamente acima das sujeitos da pesquisa, ou seja, pessoas reais que existiam.

Os antropólogos mais jovens tinham interesses variados como já sinalizei anteriormente. Neste período em análise, a influência do marxismo e do feminismo era marcante, e era possível identificar a preferência por temas envolvendo o poder, o corpo e o ritual, inclusive relembrando Lévi-Strauss de forma proveitosa. Sobre o chamado pós-modernismo, Eriksen e Nielsen resumem:

O pós-modernismo proclamou a “morte da grande narrativa”, “desconstruiu” os grandes projetos de síntese, deixando os fragmentos espalhados pelo chão. Assim, os individualistas vivem dias felizes, tanto na antropologia como em outras áreas, e todo antropólogo que se respeite parece criar uma caixa de ferramentas analítica particular, indisponível para ser reciclada por quem quer que seja, a não ser em fragmentos (2010, p.167).

O movimento pós-moderno, ou melhor, os vários projetos com suas temáticas diversificadas, e mesmo com ideias opostas, que faziam parte desta empreitada transicional, estavam situados em um cenário muito amplo e complexo. Diante desta dinâmica e de tantas contradições, os estudiosos concluem que “[...] Se os anos 1970 foram uma década de compromisso, os anos 1980 foram uma época de dúvida.” (ERIKSEN; NIELSEN, 2010, p.168).

Tais considerações desenvolvidas sobre a pós-modernidade tiveram menos impacto na antropologia que as ideias de Foucault. Ao falar sobre as condições de construção do conhecimento, da história da mentalidade, do corpo e do poder na sociedade moderna, Foucault provocou uma série de conflitos no campo antropológico, nos conduzindo à compreensão de que a construção do pensamento nesta área, também, como um regime de conhecimento, sendo sua neutralidade, enquanto ciência, totalmente questionável. Foucault e seu aluno Derrida certamente colaboraram muito com a antropologia e as demais ciências humanas ao nos ajudar a compreender que o conhecimento é sempre situado, colocando fim à autoridade suprema do trabalho etnográfico visto que toda descrição pode ser contestada. Tais análises elevaram o rigor antropológico, assim como sua autocrítica. Porém, de modo geral, o movimento pós-moderno na antropologia americana estava ligado a um grupo pequeno, e neste estavam James Clifford, Stephen Tyler, George Marcus, Michael Fischer, Renato Rosaldo e Paul Rabinow, e outros estudiosos também partilhavam estes debates, como Fabian, Richard Handler, Lila Abu-Lughod, Akhil Gupta e James Ferguson.

Como Eriksen e Nielsen descreveram durante muito tempo, e acredito que ainda hoje, muitos antropólogos podem dizer que pertencem à periferia do pós-modernismo, ou seja, compartilham e simpatizam com algumas compreensões e análises, mas as relacionam com as teorias antropológicas estabelecidas.

No Brasil, Roberto Cardoso de Oliveira desenvolve algumas análises interessantes sobre a “crise epistêmica”, que se configura, para ele, como uma “crise dos modelos explicativos”, que provocou um processo de relação dialética entre os paradigmas “da ordem” e “da desordem”. Porém, segundo este autor, a antropologia com uma área consolidada, que desfrutava de certa autonomia, já possuía também as suas próprias crises e questões internas, como a crise em relação ao possível desaparecimento do seu próprio objeto de estudo. Poderíamos considerar que o ápice desta crise particular foi debelado pelo pequeno, mas enfático artigo de Lévi-Strauss intitulado *A crise moderna da antropologia*, publicado originalmente no *Courrier de l'Unesco*, em 1961 e traduzido pela *Revista de Antropologia* em 1962. Neste trabalho, Lévi-Strauss argumenta que mesmo com o processo de depopulação de diversas etnias e/ou as suas inserções nas grandes civilizações, não há qualquer possibilidade de a antropologia deixar de existir, visto que este campo científico

[...] não se define por seu objeto concreto- no caso, as sociedades aborígenes-, mas pelo olhar que deita sobre a questão da diferença. Questão essa sempre presente onde quer que identidades éticas se defrontem. Lévi-Strauss conclui seu artigo dizendo que...

Enquanto as maneiras de ser ou de agir de certos homens forem problemas para outros homens, haverá lugar para uma reflexão sobre essas diferenças, que de forma sempre renovada, continuará a ser o domínio da antropologia.

Ou, como diria Merleau-Ponty fazendo eco ao pensamento de Lévi-Strauss:

A etnologia não é uma especialidade definida por um objeto particular, as sociedades “primitivas”; é uma maneira de pensar, aquela que se impõe quando o objeto é [o] “outro”, e exige que nós nos transformemos. (OLIVEIRA, 2000, p. 54-55).

Com este argumento, Lévi-Strauss nos conduz à valorização das formas de conhecimento e do plano epistemológico, assim como nos distancia dos “objetos concretos”. De acordo com Oliveira, é no plano epistemológico que estão situados atualmente os debates mais interessantes para o desenvolvimento da antropologia e, para este, é relevante o

intercâmbio entre os diferentes estilos do fazer antropológico, entre o que ele chama de “antropologias periféricas e metropolitanas” (2000, p. 56).

Para Oliveira, no Brasil, atualmente, para os antropólogos que realmente estão imersos nas questões do campo, não existe qualquer evidência de ameaças de crise. Segundo este acadêmico, talvez alguns poucos membros da comunidade antropológica, que estejam mais preocupados com questões epistemológicas e com os paradigmas que compõem, tenham observado os efeitos de eventuais crises. Assim, o estudioso afirma que em seus trabalhos sobre o pensamento antropológico procura abster-se “[...] de qualquer ênfase maior em suas eventuais crises, passadas ou presentes, simplesmente- e aqui está o argumento- porque mesmo as turbulências que a antropologia sofreu em passado recente não foram de molde a contaminá-la no nível epistêmico” (2000, p. 58).

Oliveira considera que as únicas crises realmente importantes da antropologia brasileira são as conseqüentes do regime militar autoritário, que abalou profundamente as comunidades universitárias, e a transformação da FUNAI em um órgão de tutela indígena, que dificultou muito os trabalhos etnológicos com as populações nativas. Assim, o que chamamos de crise, na interpretação de Oliveira, são, na realidade, as dinâmicas paradigmáticas, ou seja, o processo histórico da ciência em que um paradigma sucede o outro. Inspirado em George Stocking Jr., declara que a antropologia moderna está constituída por um elenco de paradigmas simultâneos, um “equilíbrio poli-paradigmático” (OLIVEIRA, 2000, p. 59).

Resumindo, no capítulo *A antropologia e a “crise” dos modelos explicativos*, do livro *O trabalho do antropólogo*, com quem acabo de promover alguns diálogos, Oliveira deixa claro sua posição de que não acredita que a antropologia esteja passando por uma crise, mas por um importante processo de rejuvenescimento, sendo este movimento uma tensão extremamente saudável para o campo, ou seja, este processo, segundo Oliveira, em nada parece com uma crise (2000, p.69). Porém, é certo que um novo contexto compreensivo, epistemológico desafia a antropologia.

2.3 COLABORAÇÕES DAS TEORIAS DA COMPLEXIDADE E DA MULTIRREFERENCIALIDADE PARA O FLORESCIMENTO DE UMA CIÊNCIA ANTROPOLÓGICA ABERTA

Tenho observado um processo lento, porém contínuo, de abertura do campo antropológico em que estão sendo promovidos diálogos com outras diversas áreas do conhecimento formando, inclusive, novas ramificações no próprio campo antropológico, como: a antropologia psicológica, a antropologia filosófica, a antropologia da complexidade, os estudos culturais, e a própria antropologia da educação, em que este estudo se insere. Tais novos segmentos, por sua vez, se desenvolvem em outros diversos temas e estudos. Até algumas poucas décadas atrás, a antropologia tinha seus contornos muito bem definidos, centrada nos paradigmas explicativos, também chamados de “paradigmas da ordem” (OLIVEIRA, 2000), porém com a “crise dos paradigmas da ciência moderna”, ou mesmo, pela análise de alguns autores, com o processo histórico normal e salutar de conflito paradigmático, “[...] a antropologia parece resgatar sua promessa inicial de apreender o homem em sua complexidade e totalidade” (ROCHA; TOSTA, 2009, p. 30).

Entendo, assim como os autores citados acima, que o homem e os fenômenos relacionados à humanidade não podem ser analisados condicionados à superespecialização da ciência, pois são mediados e estão imersos em contextos, em sistemas complexos, porém esta compreensão ainda é desafiadora, ou mesmo equivocada para muitos antropólogos formados pelas bases clássicas.

Em diálogo com Edgar Morin, autor referencial da teoria da complexidade, Tosta e Rocha descrevem e analisam, de forma positiva, a perspectiva de Morin sobre o homem enquanto um ser bioantropossociológico ou biopsicossociocultural, ou seja, uma visão humana hipercomplexa em constante interação. Pensando na incompletude característica do homem e do próprio conhecimento antropológico, ou seja, um campo científico de desenvolvimento infinito, assim como na sustentabilidade humana no planeta diante da crise moderna e de suas diversas “[...] dimensões interdependentes e interpenetrantes: ecológica, social, política, humana, étnica, ética, moral, religiosa, afetiva, mitológica...”(2009, p.09), Morin anuncia uma nova era para o pensamento antropológico:

Les glas sonne pour une anthropologie rétrécie à une mince bande psychoculturelle flottant comme un tapis volant sur l'univers naturel. Les glas sonne pour une anthropologie qui n'a pas eu le sens de la complexité, alors que son objet est le plus complexe de tous, et qui s'effrayait du moindre attouchement avec la biologie, laquelle, avec des objets moins complexes, se fonde sur des principes de connaissance plus complexes.

Les glas sonne pour une théorie fermée, fragmentaire et simplifiante de l'homme. L'ère de la théorie ouverte, multidimensionnelle et complexe commence (MORIN, 1973, p.211).²

Para dar conta da complexidade dos fenômenos da humanidade, a antropologia deve deixar aflorar a sua singularidade, que compreendo ser composta por características não só interdisciplinares, mas transdisciplinares, polissêmicas, multirreferenciais. E para acolher efetivamente tais perspectivas, de acordo com Tosta e Rocha, “[...] a antropologia exige de nós uma atitude pedagógica aberta ao aprendizado, à curiosidade, à criatividade e ao diálogo. Com efeito, antes de ensinar, cabe ao antropólogo e ao estudante de antropologia querer aprender” (2009, p.18).

Estando dentro do campo da antropologia da educação, pensando nos desafios do campo educacional e nas reformas necessárias para este, entendo como Almeida, referência do campo da antropologia da complexidade, que devemos caminhar em busca da religação dos saberes, nas suas diversidades e diferenças, num processo de desconstrução e reconstrução dos atuais modelos cognitivos para promovermos uma reforma de pensamento, como nos sugere Morin, pois, na realidade, se faz urgente reaprendermos a nossa própria condição humana, como *sapiens-sapiens-demens*, que em todas suas relações e estratégias de conhecimento implicam em multiplicidades de experiências reflexivas.

[...] devemos estar atentos a um fato: não somos hoje um simples produto do passado que nos foi transmitido, porque somos simultaneamente produto e produtores da nossa cultura. Além disso, nossa história é fruto de uma dinâmica complexa que qualifica a condição humana como sendo a permanente oscilação entre forças de emancipação e regressão, ordem e desordem, avanço e retrocesso, vida e morte, repetição e inovação. É do interior mesmo dessa dinâmica complexa que emerge a condição reflexiva dos humanos. Dotada de uma certa autonomia, a condição de refletir retroage sobre nossas experiências e, a partir dessa condição cognitiva, é que exercitamos nossos atributos de vontade e liberdade (ALMEIDA, 2000, p.11).

² Dobram os sinos por uma antropologia reduzida a uma faixa estreita psicocultural, flutuando como um tapete voador sobre o universo natural. Dobram os sinos por uma antropologia que não teve a noção de complexidade, enquanto o seu objeto é o mais complexo de todos, e que se assustava ao menor contato com a biologia, a qual, com objetos menos complexos, se funda em princípios de conhecimento mais complexos.

Dobram os sinos por uma teoria fechada, fragmentada e simplificante do homem. Começa a era da teoria aberta, multidimensional e complexa (MORIN, 1973, p.211).

Tendo como objetivo elaborar um trabalho no campo da antropologia da educação, aberto ao diálogo com outras formas e áreas do conhecimento, e admitindo a complexidade do objeto desta pesquisa, que se configura na explicitação da ideia de *etnoaprendizagem*, ou seja, uma criação conceitual híbrida, nascida de uma formação de fronteiras entre os campos da antropologia e da educação, entendo que este estudo tem fortes identificações teórico-metodológicas e epistemológicas com a teoria da complexidade, mas, também, com a teoria multirreferencial, como já havia salientado na introdução deste capítulo, teoria esta desenvolvida inicialmente pelo epistemólogo francês das Ciências da Educação, Jacques Ardoino.

A noção de multirreferencialidade nasce das compreensões epistemológicas do estudioso, acima citado, sobre as Ciências da Educação, porém se insere, também, neste conjunto de reflexões sobre a educação, um conjunto de experiências, práticas e intervenções de Ardoino em instituições e organizações educacionais. A multirreferencialidade é uma teoria marcada pela compreensão radical da heterogeneidade e da pluralidade, pelo pragmatismo heterodoxo, pela noção de autorização e pelas compreensões etimológicas.

Como já enfatizei, a pluralidade e a heterogeneidade são perspectivas caras aos estudos multirreferenciais e a todo o pensamento do epistemólogo das Ciências da Educação em Ardoino, assim como do seu companheiro de trabalho Guy Berger, na Universidade de Paris Vincennes à Saint-Denis - Paris 8. Para estes autores, a pluralidade dos paradigmas e das epistemologias jamais deve ser

[...] deduzida, formalizada, ela é primeiro vivida, às vezes brutalmente encontrada, e é nesse sentido que, para Jacques Ardoino, o verdadeiro plural só existe na heterogeneidade. A heterogeneidade reenvia sempre a alguma coisa da ordem do vivido e da irreducibilidade da temporalidade, do existencial (BERGER, 2012, p. 28).

Com relação às noções de prática e à de autorização, compreende-se o mundo do trabalho, do campo da saúde e da política como tão importantes quanto o da escola, os conceitos e pensamentos de Ardoino e Berger não são reflexões apenas sobre o campo disciplinar, mas pleiteiam a ciência na nossa história coletiva, ou seja, uma compreensão de ciência voltada, enfaticamente, para a noção de prática em seus múltiplos sentidos e aspectos.

O pragmatismo na multirreferencialidade também está relacionado, profundamente, à noção de *autorização*. A prática deve ser entendida como uma consequência que possui uma certa objetividade, uma certa determinação, pois toda prática é sempre um começar, um “já lá”(BERGER, 2012, p. 26). Esta análise nos conduz ao entendimento de que todo ator social é um autor e nenhuma prática pode ser deduzida. A perspectiva de *autorização*, para Ardoino, está intimamente ligada à compreensão de prática como práxis, como política. No processo de ação sobre o mundo, o sujeito transforma-se e esta ação de transformação pessoal e mundana é política, é práxis.

Enfim, em relação direta com a noção de *autorização*, a prática de Ardoino é sempre práxis, quer dizer: ela é uma prática que não é a ação de um sujeito transformando o mundo, mas a ação de um sujeito transformando-se no processo de transformar o mundo, e nisso Jacques é também da sua época, marcado pelo pensamento de Sartre, pelo marxismo e pelas provocações pós-modernas (BERGER, 2012, p. 27).

Ardoino, nas suas reflexões teóricas, não enfatiza as grandes ações de transformação, mas as “práticas existentes” (BERGER, 2012, p. 27). Esta não é uma posição apolítica, ao contrário, é um posicionamento político radical, que contempla o sujeito como coautor de si mesmo e da práxis como política. Assim, contemplando a autoria e a *autorização* dos sujeitos, nas suas micro-políticas cotidianas, a multirreferencialidade não se constitui apenas pela mobilização de certos números de campos disciplinares:

[...] a mobilização de certo número de campos de conhecimento, de campos de competências que, num momento dado, seriam mobilizados, de forma encantatória, no auxílio da análise de uma situação plural e heterogênea, termos caros a Jacques Ardoino. Ela está muito mais longe, e seria em vão aproximá-la de formas como a pluri, a multi, a interdisciplinaridade e mais ainda a transdisciplinaridade. Ele jamais solicitaria a um jovem pesquisador, em trabalho de tese, ser ao mesmo tempo psicólogo e sociólogo, etnólogo e economista, mas, segundo uma bela fórmula de Ardoino, seria-lhe solicitada a manifestação de uma certa poliglossia, condição de acesso à perspectiva do outro. Falar sua língua não implica, bem ao contrário, o interdito da língua do outro. A multirreferencialidade está no processo do pensamento, na mobilização do pensamento fazendo-se (BERGER, 2012, p. 29).

A multirreferencialidade não contempla o simples agrupamento de campos de conhecimentos e competências estruturados, a perspectiva teórico-metodológica e, especialmente, epistemológica multirreferencial está vinculada, principalmente, ao movimento da pesquisa, seus caminhos e dificuldades, considerando seus limites e inacabamentos. Para Ardoino, as análises e compreensões orientadas pela perspectiva multirreferencial “[...] das situações, das práticas, dos fenômenos e dos ‘fatos’ educativos propõe-se explicitamente a uma leitura plural de tais objetos, sob diferentes ângulos e em função de sistemas de referências distintos, não supostos redutíveis uns aos outros, eventualmente reconhecidos mutuamente heterogêneos” (2012, p. 87). Este pensador entende que a educação é um fenômeno sociocultural complexo que interessa a diversos campos científicos. Segundo Ardoino, com a colaboração da antropologia contemporânea, tem sido fortalecida a compreensão da educação na sua complexidade, a partir de uma abordagem multirreferencial, nos conduzindo a análises epistemológicas plurais.

Num artigo recente publicado na revista *Pratique de Formation, Analyses* (2000), número 39, em diálogo com Edgar Morin, Ardoino desenvolve reflexões demonstrando como a teoria multirreferencial está imersa nas compreensões da teoria da complexidade, reforçando o potencial da multirreferencialidade “[...] como uma perspectiva epistemológica e política significativa para o campo da relação com a pluralidade dos saberes e das formações” (MACEDO, 2012, p. 38). Inclusive, neste trabalho, Morin admite a maior pertinência da noção de multirreferencialidade, desenvolvida por Ardoino, do que a sua de multidimensionalidade, para compreender as relações complexas na realidade.

Guy Berger, longo companheiro de pesquisa e de trabalhos de Ardoino, faz uma síntese extremamente pertinente sobre a postura dos estudos orientados pelas bases multirreferenciais:

É o estudo desse campo, a análise das situações, a mobilização de uma paixão da razão que determinam uma exigência de saber, imperiosa, desde que as duas condições sejam preenchidas. Primeiro, que essa exigência de saber seja sempre inacabada, sempre insatisfeita, e, aqui reencontremos esse diálogo entre a falta e a perda; e segundo, que na resposta a essa falta, é necessário saber, mas não saber tudo, quer dizer na reparação da falta, haja a aceitação da falta e não a sua negação. Se um vazio (uma ignorância parcial, uma informação distorcida) pode ser preenchido, a falta não será jamais preenchida, mesmo sendo, como o desejo, a matriz mesma de todo trabalho intelectual. A “natureza” do saber nunca resulta em um domínio do saber, ou seja, um saber do qual disporíamos como totalidade das significações, do

qual conheceríamos todos os meandros e os resultados; mas, em certo sentido, o saber, ele próprio, compreende a falta, dessa vez não a falta de conhecimento, mas a falta de consciência. Compreende, também, o inconsciente, a pulsão, as significações presentes ou em perspectiva, e, em consequência, o que jamais possuímos. O que nos reenvia bem a esse processo de verificação prática que valida tal ou qual proposição, mas que o valida de uma forma que é jamais definitiva, pois outras práticas o colocarão em questão. Finalmente, é por um tipo de relação, por uma forma de aplicação, que a multirreferencialidade é colocada como noção, conceito, permitindo a compreensão epistemológica dessas ciências muito particulares que são as Ciências da Educação (2012, p. 30).

2.4 AS PESQUISAS ETNOGRÁFICA E ETNOLÓGICA COMO PROCESSOS FORMATIVOS PARA A COMPREENSÃO DAS *ETNOAPRENDIZAGENS*

Como já foi pontuado anteriormente, o presente trabalho está relacionado diretamente à pesquisa etnográfica que desenvolvi entre os índios Kiriri do Sertão Baiano sobre a aprendizagem como experiência sociocultural, visto que o conceito *etnoaprendizagem*, central a este estudo, surgiu no cenário reflexivo desta pesquisa e nas percepções teórico-empíricas por ela fecundadas. Porém, o estudo de doutorado em pauta não se caracterizou apenas como uma simples continuidade da pesquisa de mestrado, na qual germinou parte das referências aqui tratadas, mas se configura como um trabalho de pesquisa teórico que utilizou o aprofundamento da perspectiva etnológica para orientar a presente investigação.

Compreende-se que o campo antropológico comporta em si uma gradação, ou seja, é constituído pela etnografia, pela etnologia e pela antropologia. Desta forma, por uma coerência metodológica e compromisso explicitativo, descreverei de maneira sintética, algumas características de estudos de caráter etnográfico e etnológico, bem como suas relações. No Clássico *Antropologia Estrutural* (2012), de acordo com Lévi-Strauss,

[...] Etnografia, etnologia, e antropologia não constituem três disciplinas diferentes, ou três concepções diferentes das mesmas investigações. São, na verdade, três etapas ou três momentos de uma mesma pesquisa, e a preferência por um dos termos exprime apenas a predominância da atenção voltada para um tipo de pesquisa, que nunca pode excluir as duas outras (2012, p. 503).

Ao se perguntar sobre quais são as relações e quais são as diferenças entre etnografia, etnologia e antropologia, Lévi-Strauss afirma que a primeira pergunta é relativamente simples

de ser respondida. Ele diz que em diversos países existe certa unanimidade em relação à compreensão do que vem a ser a etnografia. De acordo com o autor, a etnografia, numa perspectiva clássica, “[...] corresponde aos primeiros estágios da investigação: observação, descrição e trabalho de campo (*fieldwork*)” (2012, p. 501). Uma espécie de estudo monográfico sobre um grupo de tamanho relativamente pequeno, em que seja possível reunir e acumular uma quantidade qualificada de informações, mediante um processo de experiência própria. A etnografia “[...] também inclui os métodos e técnicas relativas ao trabalho de campo, à classificação, à descrição e à análise de fenômenos culturais particulares (quer se trate de armas, instrumentos, crenças ou instituições).”(2012, p.501) Já a etnologia, observando o trabalho etnográfico, segundo Lévi-Strauss, poderia ser entendida como:

[...] um primeiro passo em direção à síntese. Sem excluir a observação direta, ela tende a conclusões suficientemente amplas para que seja difícil fundamentá-las exclusivamente num conhecimento de primeira mão. Tal síntese pode ser operada em três direções: geográfica, se se quiser integrar conhecimentos relativos a grupos vizinhos, histórica, se se visar a reconstituir o passado de uma ou várias populações, e, finalmente, sistemática, se for isolado, e examinado com especial atenção, um determinado tipo de técnica, de costume ou de instituição (2012, p.502).

Esta é a perspectiva etnológica adotada pelo *Bureau of American Ethnology da Smithsonian Institution*, pela *Zeitschrift fur Ethnologie* ou pelo *Institut d’Ethnologie* da Universidade de Paris. Porém, Lévi-Strauss reforça que, “[...] em todos os casos, a etnologia inclui a etnografia como procedimento prévio e constitui seu prolongamento” (2012, p.502). Esta dualidade pautou por muito tempo o entendimento comungado em diversos países. Tal perspectiva perdurou em contextos onde as compreensões histórico-geográficas predominavam, pois não era levado em conta que a síntese podia ser aprofundada ainda mais, ou seja, avançar teoricamente.

Na academia francesa, assim como em outros contextos mundiais, esta dualidade entre etnografia e etnologia se manteve, deixando a cargo de outras disciplinas como a sociologia, a história, a filosofia e a geografia humana a continuidade de desenvolver e avançar para o estágio posterior da síntese. Assim, em vários países europeus, o termo “antropologia” foi relacionado de forma limitada à antropologia física. Já os termos “antropologia social ou cultural”, nos lugares em que são mencionados, como nos países anglo-saxões, “[...] estão ligados a uma segunda ou última etapa de síntese, que tem por base as conclusões da etnografia e da etnologia” (2012, p. 503). Mas, atualmente, como Lévi-Strauss analisou previamente, existe uma expressiva preferência pela utilização do termo

“antropologia” em vez da divisão etnografia ou etnologia, sendo, assim, a antropologia a definição mais qualificada para “[...] caracterizar o conjunto desses três momentos da investigação” (2012, p. 508).

Para Roberto da Matta, na sua obra *Relativizando: uma introdução à antropologia social* (1981), as terminologias antropologia social, antropologia cultura ou etnologia estão relacionadas às tradições de estudos de certos países, mas estes nomes não devem ofuscar a essência do campo antropológico, pois todos têm uma mesma perspectiva:

[...] o estudo do homem enquanto produtor e transformador da natureza. E muito mais que isso: a visão do homem enquanto membro de uma sociedade e de um dado sistema de valores. A perspectiva da sociedade humana enquanto um conjunto de ações ordenadas de acordo com um plano e regras que ela própria inventou e que é capaz de reproduzir e projetar em tudo aquilo que fabrica (1981, p. 32).

A etnografia, que constitui o primeiro dos três estágios de uma investigação antropológica, no seu sentido mais pleno, só passou realmente a existir quando os pesquisadores tomaram consciência de que a sua *episteme* e o seu trabalho no campo são partes indispensáveis dentro do processo de pesquisa. Segundo Laplatine, a revolução provocada pelo método etnográfico, no primeiro terço do século XX, acabou com a repartição das tarefas, até então habitualmente divididas entre os observadores (viajantes, missionários, administradores), que tinham o papel subalterno de fornecer as informações, e o pesquisador erudito, que, na metrópole, era o responsável pela recepção, análise e interpretação dessas informações. Assim, foi a saída do gabinete e o processo de investigação realizado pelo pesquisador, enquanto aprendiz ético, que determinaram o nascimento da etnografia. Os antropólogos Franz Boas e Bronislaw Malinowski são considerados os seus fundadores.

As primeiras perspectivas da etnografia, desenvolvidas pelos autores citados acima, não correspondem exatamente aos métodos que utilizei em meus trabalhos anteriores, na graduação e no mestrado, pois estão inseridas no contexto histórico da antropologia das primeiras décadas do século XX que era dominado pelo funcionalismo, ou seja, por uma vertente das ciências sociais muito generalista que ignorava as dinâmicas e conflitos culturais. Assim, tenho como preferência as referências metodológicas e técnicas baseadas na etnografia reelaborada e nascida da antropologia contemporânea, sem deixar de reconhecer as importantes colaborações clássicas, agregando a estas perspectivas, também, as minhas influências dialéticas e dialógicas vindas da teoria da complexidade moriniana e da

multirreferencialidade, suas fontes de Vincennes-Paris VIII, bem como das minhas proximidades formativas brasileiras.

Como analisa Mariza Peirano em sua obra *Uma antropologia no plural: três experiências contemporâneas* (1992), durante muito tempo, na história do campo antropológico, os papéis do pesquisador e do nativo eram bem delineados: “[...] o pesquisador, treinado academicamente, saía do seu contexto de origem e encontrava o nativo, o ‘outro’, distante, iletrado, frequentemente além-mar. Esta situação hoje mudou” (1992, p. 85). Todos os antropólogos, com certa atualização, podem perceber os movimentos de reavaliações do campo antropológico, em que são repensados como este se desenvolveu e, principalmente, as relações estabelecidas entre o antropólogo e os grupos que estuda:

[...] se os papéis de ‘pesquisador’ e ‘nativo’ podem ou não ser invertidos; se o conhecimento antropológico é irreversível; qual a influência da pesquisa na construção do texto etnográfico; como a abordagem teórica se relaciona com a pesquisa de campo. Junto a estas questões, chama-se também a atenção para as implicações políticas da elaboração teórica, para a des-historização da disciplina e para o viés sincrônico dos paradigmas dominantes (PEIRANO, 1992, p. 85).

Porém, neste contexto de reavaliações históricas, epistemológicas, teóricas e metodológicas, ainda permanece o reconhecimento da pesquisa de campo como forma fundante de produção do conhecimento no campo antropológico. No entanto, a pesquisa de campo, também, passou por reanálises sendo, agora, compreendida como um fenômeno histórico. Já os nossos interlocutores, os ‘nativos’, deixaram de ser compreendidos como figuras passivas e manipuláveis no processo de pesquisa. Segundo Peirano, devemos enfatizar que a pesquisa de campo não se restringe a uma fórmula, pois faz parte de contextos biográficos, incluindo o do próprio pesquisador. Estes contextos biográficos são políticos, teóricos, metodológicos e históricos.

Pensando na pesquisa de campo e no fazer antropológico, aqui no Brasil ainda nos deparamos com algumas singularidades nossas, pois o *outro* brasileiro não é só próximo é parte do *nós*.

No Brasil, onde o ‘outro’ pode ser um asilo de velhos, o índio como minoria étnica, grupos camponeses, negros, prostitutas, homossexuais, etc., o quadro é diferente: o antropólogo estuda um ‘outro’ que não é só próximo, mas parte do ‘nós’ que é, claramente, o país como estado-nação; já o ‘outro’, este

é uma parcela não-integrada social e/ou ideologicamente (PEIRANO, 1992, p. 99).

Para Geertz, autor referencial da antropologia hermenêutica, numa perspectiva neofuncionalista, mas com seu valor, o trabalho do antropólogo para compreensão do *outro*, ou seja, a etnografia, “[...] é uma descrição densa” (1989, p. 07) e o etnógrafo, o pesquisador que adota como prática metodológica tal perspectiva, enfrenta na sua rotina de coletar “dados” durante a sua pesquisa de campo, “[...] uma multiplicidade de estruturas conceptuais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e inexplícitas, e que ele tem que, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar” (GEERTZ, 1989, p.07). Tais questões estão presentes em todos os níveis do desenvolvimento do seu trabalho em *loci*, mesmo nos mais elementares como nas entrevistas com os colaboradores nativos, observando os rituais, examinando os termos de parentesco, delimitando os marcos territoriais, fazendo os registros fotográficos, escrevendo no seu diário de campo, etc. Assim, segundo Geertz:

Fazer a etnografia é como tentar ler(no sentido de “construir uma leitura de”) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado (1989, p.7).

De acordo com o autor acima citado, a descrição etnográfica possui três ou quatro características: “[...] ela é interpretativa; o que ela interpreta é o fluxo do discurso social e a interpretação envolvida consiste em tentar salvar o ‘dito’ num tal discurso da sua possibilidade de extinguir-se e fixá-lo em formas pesquisáveis. [...] uma quarta característica de tal descrição, pelo menos como eu a pratico: ela é microscópica” (GEERTZ, 1989, p.15).

Nas pesquisas etnográficas, são adotados como base métodos de reunião das interpretações, ou melhor, de produção cooperativa de materiais mediante registros etnográficos sistemáticos constituídos de: observação participante, notas de campo, diário de campo, entrevistas semiestruturadas ou abertas, gravações áudio/visuais de rituais, mitos e narrativas. Por exemplo, para melhor compreender os referenciais culturais dos índios Kiriri, fundamentais para interpretar as experiências culturais, educacionais, de trabalho, de aprendizagem que os constituem, utilizei o recurso metodológico, desenvolvido pela antropologia clássica, denominado de observação participante.

A observação participante, como dispositivo em pesquisa, não se constitui apenas com um conjunto de ações mecânicas, objetivadas e sistematizadas, realizadas em campo, pois os atos de observar e interpretar fenômenos socioculturais, ao contrário, são processos especialmente complexos, impregnados de interações e atribuições de sentidos e significados. As compreensões produzidas em campo, por exemplo, são frutos das nossas construções sobre as construções socioculturais dos ‘outros’, sobre eles próprios e sobre as suas relações com seus semelhantes e com seu mundo, visto que o pensamento humano é uma atividade eminentemente social. Assim, para investigarmos o objeto da pesquisa, enquanto um fenômeno cultural se faz necessário “[...] compreender tanto a organização da atividade social, suas formas institucionais e os sistemas de ideias que as animam, como a natureza das relações existentes entre elas” (GEERTZ, 1989, p.150).

Numa perspectiva mais atualizada e crítica sobre o trabalho do antropólogo e suas questões epistemológicas, teóricas, metodológicas e éticas, Viveiros de Castro, representante da antropologia filosófica e renovador da etnologia indígena brasileira, vai afirmar que “[...] o antropólogo é alguém que discorre sobre o discurso de um ‘nativo’” (2002, p. 01) e os nativos, como já salientei anteriormente em comunhão com Peirano, estão muito mais próximos, pois como enfatizou Viveiros de Castro, em seu texto *O nativo é relativo*, “somos todos nativos” (2002, p. 02). Assim, “[...] O nativo não precisa ser especialmente selvagem, ou tradicionalista, tampouco natural do lugar onde o antropólogo o encontra; o antropólogo não carece ser excessivamente civilizado, ou modernista, sequer estrangeiro ao povo sobre o qual discorre” (IBID, 2002, p.01).

Ao analisar o trabalho etnográfico, fazendo uma crítica pertinente à antropologia hermenêutica, Viveiros de Castro entende que os discursos dos sujeitos envolvidos nas pesquisas, ou seja, o antropólogo e o ‘nativo’, não devem ser compreendidos apenas como textos, mas como dinâmicas “práticas de sentido” (2002, p.01), que implicam, por sua vez, em transformações recíprocas.

Os discursos, o do antropólogo e, sobretudo o do nativo, não são forçosamente textos: são quaisquer práticas de sentido. O essencial é que o discurso do antropólogo (o ‘observador’) estabeleça uma certa relação com o discurso do nativo (o ‘observado’). Essa relação é uma relação de sentido, ou, como se diz quando o primeiro discurso pretende à ciência, uma relação de conhecimento. Mas o conhecimento antropológico é imediatamente uma relação social, pois é o efeito das relações que constituem reciprocamente o sujeito que conhece e o sujeito que ele conhece, e a causa de uma

transformação (todo relação é uma transformação) na constituição relacional de ambos (IBID, 2002, p.01).

Assim entendendo o fazer antropológico como “práticas de sentido” (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p. 01), relações que constituem e transformam os sujeitos envolvidos no trabalho etnográfico reciprocamente. Acredito na própria antropologia e na etnografia como práticas aprendentes, educativas, assim como também acredito que a educação só é possível, efetivamente, como prática que leva em conta a mediação cultural.

Por conta das perspectivas pontuadas acima, compreendo a etnografia como prática teórico-metodológica fecunda para o entendimento sensível dos fenômenos da humanidade, pois a própria etnografia pode ser refletida como uma atividade educacional, como uma densa prática aprendente. Neste sentido, a etnografia implicada admite a relevância do trabalho etnográfico como processo aprendente, que utiliza as experiências cotidianas, as narrativas e as aprendizagens como práticas situadas culturalmente, é uma opção epistemológica, teórico-metodológica, ética e politicamente fecunda. Olhar o outro como aprendente da sua cultura é estarmos contemplando a educação por outros olhares, assim, desenvolver trabalhos científicos valorizando o olhar do outro é buscar a revalorização da “condição humana” (ALMEIDA, 2000), do conhecimento dialógico, “multirreferencial” (ARDOINO, 2012), multicultural, “multinaturalista” (VIVEIROS DE CASTRO, 2002).

Em relação à perspectiva etnológica, que orientou este trabalho de pesquisa doutoral, esta faz parte da gradação que comporta a antropologia, referida anteriormente. A etnografia faz parte de um estágio das pesquisas, em contato direto com a realidade sociocultural. Geralmente no campo clássico da antropologia, a etnografia predomina em monografias ou como etapas iniciais em estudos de mestrado e doutorado. Já a etnologia, que caracteriza o meu estudo de doutorado, representa um momento de abstração mais profundo e amplo, partindo dos materiais produzidos nos trabalhos etnográficos, buscando a compreensão de princípios que influem nas relações das sociedades humanas, observando e formulando reflexões sobre valores, comportamentos, singularidades, fenômenos que são comuns aos homens e que configuram sua unidade e salientam, especialmente, sua diversidade.

Para não esquecer as colaborações clássicas, nunca é desapropriado lembrar mais um pouco Lévi-Strauss, que resume assim o trabalho antropológico: “O papel do etnógrafo é descrever e analisar as diferenças que aparecem no modo como elas se manifestam nas diversas sociedades, e do etnólogo, de explicá-las” (2012, p. 34), ou melhor, compreendê-las,

ao meu ver! Ainda nesta perspectiva clássica, com seus conhecidos problemas de fundo contextual e metodológico, mais avançadas para o seu momento de elaboração e ainda com certo valor didático, Lévi-Strauss sintetiza o que é a etnografia, a etnologia e a antropologia:

Resta definir a própria etnografia e a etnologia. Distingui-las-emos, de maneira bastante sumária e provisória, mas suficiente para um início de investigação, dizendo que a etnografia consiste na observação e análise de grupos humanos tomados em suas especificidades (muitas vezes escolhidos entre os mais diferentes do nosso, mas por razões teóricas e práticas que nada têm a ver com a natureza da pesquisa), visando à restituição, tão fiel quando possível, do modo de vida de cada um deles. A etnologia, por sua vez, utiliza comparativamente (e com finalidades que haveremos de determinar adiante) os documentos apresentados pela etnografia. Com essas definições, a etnografia assume o mesmo sentido em todos os países, e a etnografia corresponde aproximadamente ao que se entende, nos países anglo-saxões (em que o termo “etnologia” está caindo em desuso), por antropologia social e cultural (a antropologia social se dedica basicamente ao estudo das instituições consideradas como sistemas de representações, e a antropologia cultural ao das técnicas, eventualmente também das instituições, consideradas como técnicas a serviço da vida social) (2012, p. 18-19).

Segundo Pierre Erny, o termo etnologia nasceu como disciplina no ano de 1787 numa obra de Chavannes. Por mais de um século, a etnologia se identificou como um objeto constituído pela parte da humanidade que era considerada como “primitiva”. Segundo Lévi-Strauss, a ausência de documentos escritos em algumas sociedades nativas fez com que a etnologia desenvolvesse métodos e técnicas de pesquisas inovadoras e mais apropriadas para a compreensão de atividades e fenômenos subjetivos, muitas vezes inconscientes em seus diversos níveis de expressão. Porém, já há algum tempo, a etnologia deixou de ser relacionada apenas aos estudos sobre povos nativos, como já ressaltai anteriormente em diálogo com Peirano e Viveiros de Castro. Mas, certamente, ainda hoje, nós, etnólogos, nos interessamos “[...] principalmente pelo que não está escrito, [...] porque aquilo que nos interessa é diferente de tudo o que os homens geralmente pensam em fixar na pedra ou no papel” (LÉVI-STRAUSS, 2012, p. 52).

De acordo com Lévi-Strauss, a etnologia tem como características: a busca compreensiva das alteridades e das estruturas inconscientes dos fenômenos coletivos; aproveitar a relação direta com a experiência e amadurecimento promovido pelo campo; priorizar o discurso do outro, seu ponto de vista, através de gestos, mímicas, atos, ritos e produções; interpretar e entender as realidades culturais. Tais características da etnologia

objetivam, especialmente, ampliar as nossas perspectivas em relação à diversidade humana, suas singularidades, similitudes, problemáticas, disparidades, diferenças, etc.

Sobre a etnologia, Erny entende que esta:

[...] representa um primeiro nível de síntese e de abstração. Partindo de dados fornecidos pela etnografia, ela recompõe em um todo sistemático, e segundo uma lógica de exposição consentânea com o modo de abordagem escolhido pelo pesquisador, as informações de que se dispõe sobre uma etnia determinada, sobre um grupo de etnias vizinhas ou aparentadas, sobre a história de uma população, sobre um certo tipo de homem, sobre uma área cultural, sobre um aspecto limitado de uma cultura: uma instituição, um costume, uma técnica, uma crença, um objeto, um produto, etc (ERNY, 1982, p.123).

A pesquisa de doutorado em pauta está baseada nas referências do trabalho etnológico, como já afirmei, pois esse estudo tem como objetivo desenvolver o conceito de *etnoaprendizagem*, que entende a aprendizagem como uma experiência complexa mediada social e culturalmente, e é resultante, aqui, de compreensões e reflexões centradas em experiências etnográficas.

Pensando nas influências epistemológicas em que minha formação está inspirada e no texto de Roberto Cardoso de Oliveira *O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever*, acredito que esta pesquisa de doutorado tem o compromisso com as “faculdades do entendimento” sociocultural, pois compreendo, assim como declara o autor, que tais questões são inerentes à forma de construir conhecimentos em ciências sociais. Neste sentido, para o alcance de tais entendimentos se faz necessário chamar a atenção, segundo Oliveira, para três etapas de apreensão dos fenômenos sociais, ou seja, três processos elementares para a produção do conhecimento no caminhar antropológico, que são: olhar, ouvir e escrever.

No texto de Oliveira, citado acima, com o qual nos propomos a dialogar, o autor salienta a importância e a delicadeza, disfarçadas na trivialidade, das ações de pesquisa constituídas por olhar, ouvir e escrever.

Tentarei mostrar como o olhar, ouvir e o escrever podem ser questionados em si mesmos, embora, em um primeiro momento, possam nos parecer tão familiares e, por isso, tão triviais, a ponto de sentirmo-nos dispensados de problematizá-los; todavia, em um segundo momento – marcado por nossa inserção nas ciências sociais-, essas “faculdades” ou, melhor dizendo, estes *atos cognitivos* delas decorrentes assumem um sentido todo particular, de

natureza epistêmica, uma vez que é com tais atos que logramos construir nosso saber (OLIVEIRA, 2000, p. 18).

O autor, no trabalho em questão, objetiva indicar como o olhar, o ouvir, e, especialmente, o escrever, assim como a nossa percepção são influenciados de forma marcante pelo campo próprio de cada ciência, cada disciplina. Assim, os atos de olhar, ouvir e escrever são “disciplinados pela disciplina” e o discurso tem sua criatividade própria das ciências comprometidas com a construção da teoria social (OLIVEIRA, 2000, p. 18).

O ato do olhar, para Oliveira, é provavelmente uma das experiências primárias do trabalho empírico, da modelação teórica do seu olhar nas atividades de campo. Ao decidirmos que estamos prontos para ir para o campo, temos o nosso objeto alterado pela nossa formação que influencia diretamente a maneira como iremos observá-lo. O nosso olhar no campo está balizado pelas nossas matrizes culturais e formativas. Entendo que seja qual for o objeto do nosso estudo este será sempre apreendido pelo conjunto de representações teóricas e práticas que orientam e configuraram nossa formação científica.

Porém, de acordo com o autor em diálogo, o olhar não é suficiente para interpretarmos e compreendermos determinadas singularidades e estruturas elementares de objetos socioculturais, desta forma, o ouvir consistirá em outra etapa essencial para a apreensão dos fenômenos sociais. Como o olhar, o ouvir tem uma potencialidade relevante para a particularidade epistemológica empírica do campo antropológico. Tais atos não podem ser tomados de forma totalmente separada no processo de investigação, pois tais práticas são complementares, acrescento: *multirreferenciais*. Para compreendermos os nossos objetos de estudo em sua complexidade e termos acesso ao que chamamos em antropologia de “modelo nativo”, devemos transformar o ouvir em uma “escuta sensível” (BARBIER, 2001), praticando o “contorno antropológico” (BALANDIER, 1997), interpretando cuidadosamente os diversos “pontos de vista” (VIVEIROS DE CASTRO, 2002). Assim, numa relação dialógica, transformar os momentos de ouvir em um “verdadeiro encontro etnográfico” (OLIVEIRA, 2000, p. 18), em que pesquisador e os outros sujeitos da pesquisa passem a assumir, realmente, a posição de interlocutores em interação, num patamar de igualdade e respeito, proporcionando uma “fusão de horizontes” (OLIVEIRA, 2000).

Os atos de olhar e ouvir são característicos do trabalho de campo, porém é certamente o ato de escrever um momento da pesquisa, também, muito delicado. Para compreender esta etapa da pesquisa, Oliveira sugere como inspiração a obra de Geertz *Trabalho e vidas: o*

antropólogo como autor. Neste livro, podem ser encontradas perspectivas interessantes, mesmo com alguns problemas metodológicos, para entendermos os momentos da escrita *estando aqui*, o que se configura como difícil função cognitiva.

Geertz parte da ideia de separar e, naturalmente, avaliar duas etapas bem distintas na investigação empírica: a primeira, que procura qualificar como a do antropólogo “estando lá”- *being there* -, isto é, vivendo a situação de estar no campo; e a segunda, que seguiria à essa, corresponderia à experiência de viver, melhor dizendo, trabalho “estando aqui”- *being here* -, a saber, bem instalado em seu gabinete urbano, gozando o convívio com seus colegas e usufruindo tudo o que as instituições universitárias e de pesquisa podem oferecer. Nesses termos, o olhar e o ouvir seriam parte da primeira etapa, enquanto o escrever seria parte da segunda (OLIVEIRA, 2000, p. 25).

Escrever “estando aqui”, na “comodidade” das suas referências é um processo de textualização extremamente delicado, pois esta ação consiste em trazer para o plano do discurso tudo o que foi visto e ouvido estando no campo. A etapa da escrita além de ser um “conforto” com as nossas referências socioculturais, que se iniciam desde o contexto empírico, é também um embate ainda mais veemente com os nossos aportes teóricos e a nossa relação com a comunidade acadêmica. Transformar os fenômenos e as nossas percepções sobre eles em textualização e em análise são momentos de aprendizagem, julgamento e avaliação do nosso trabalho e também dos nossos valores socioculturais, formativos e éticos. Como nos esclarecem Josso, Dominicé e Bruner, especialistas em pesquisas sobre autobiografia e relações de aprendizagem, as nossas ações em cultura e o nosso próprio pensar são parte de um processo interativo entre homem-homem e homem-mundo. É possível “aprender consigo e com o outro a aprender” (JOSSO, 2002, p. 60) e “Um alto nível de aprendizagem implica também aprendizagens da vida” (DOMINICÉ, 2007, p.24).

Josso observa quatro aspectos importantes para compreendermos o processo formativo e sua conscientização:

Tomada de consciência das suas estratégias nos três gêneros de aprendizagem; tomada de consciência das suas posturas de “apredentes”; tomada de consciência dos recursos afetivos, motivacionais e cognitivos que devemos mobilizar para efetuar uma aprendizagem, e competências genéricas transversais a mobilizar; tomada de consciência das escolhas de níveis de mestria visados e das etapas do processo de aprendizagem que lhes correspondem (2002, p. 62).

Compreendo que o ato de escrever em antropologia, tanto contemplando uma perspectiva mais etnográfica como mais etnológica, traz marcas de um trabalho autobiográfico. Não quero que esta afirmação seja confundida com intimismo ou pouco rigor descritivo e analítico. Entendo a escrita etnográfica como trabalho *implicado*, que tem traços fortes de uma espécie de memorial das nossas experiências e experimentais empíricas e *reflexivas*, ou seja, de alguém que passou por experiências culturais e aprendentes diferenciadas e que assim vem se alterando. Na escrita de caráter etnológico, momento que vivenciei intensamente nestes dois últimos anos do doutorado, que tem o compromisso com o adensamento teórico, mesmo sendo o seu caráter subjetivo menos explícito, ao escrevermos um texto etnológico como este, também, possui marcas das nossas vivências, neste caso, das nossas experiências formativas. Acredito que no discurso teórico, também, assumo minhas *implicações* éticas e políticas.

Com relação à organização do trabalho de pesquisa em questão, esta foi, primeiramente, direcionada pela seleção das referências dos campos da antropologia da educação, sociologia da educação e psicologia sociocultural, além da antropologia clássica. Sempre orientada pela perspectiva multireferencial, outras referências metodológicas e teóricas importantes foram sendo trianguladas, como obras da etnometodologia, da teoria da complexidade, da pedagogia crítica, da sociologia do sujeito, da antropologia filosófica, etc.

O compromisso com o rigor compreensivo para o desenvolvimento do conceito *etnoaprendizagem* demandou relações de *implicação* com diversos campos do conhecimento para pesquisar as categorias fundantes deste estudo doutoral.

A análise de conteúdos de base crítico-hermenêutica permeou todo o desenvolvimento e elaboração das compreensões produzidas pela pesquisa, elegendo e interpretando categorias etnográficas e etnológicas que pudessem realçar, aprofundar e explicitar o conceito *etnoaprendizagem*.

Da minha perspectiva, o trabalho antropológico demanda ultrapassar, mas também aproximar os limites dos contextos pesquisados, onde os sistemas culturais guardam seus significados para, com isso, podermos estabelecer e compreender diferenças, afinidades e aproximações com os nossos próprios contextos originais, pois o estudo compreensivo da cultura tem como princípio a busca da confraternização com a diversidade humana, com a diferença experienciada.

Ver-nos como os outros nos vêem pode ser bastante esclarecedor. Acreditar que outros possuem a mesma natureza que possuímos é o mínimo que se espera de uma pessoa decente. A largueza de espírito, no entanto, sem a qual a objetividade é nada mais que autocongratulação, e a tolerância apenas hipocrisia, surge através de uma conquista muito mais difícil: a de ver-nos, entre outros, como apenas mais um exemplo da forma que a vida humana adotou em um determinado lugar, um caso entre casos, um mundo entre mundos (GEERTZ, 1997, p. 20)(GRIFO NOSSO).

3 DIÁLOGOS ANTROPOEDUCACIONAIS: CONTEXTUALIZAÇÕES DE UM CAMPO EM FORMAÇÃO

Como mostrei ainda no início do projeto da pesquisa descrito nesta tese, o presente estudo tem como referência central o campo antropológico, um contexto de relações que tem se desenvolvido ao longo da própria história da antropologia, ou seja, da sua constituição e amadurecimento como campo científico. Assim, inspirada em textos de Gusmão e Tosta, pensadoras de destaque da antropologia da educação no Brasil, gostaria de descrever, em linhas gerais, como tem sido tecido o diálogo entre estas áreas.

Atualmente, nos cenários científicos nacionais que entrecruzam antropologia e educação, têm sido desenvolvidas relações de complementaridade, porém também de conflitos, sendo designado, geralmente, à antropologia, o status de ciência e à educação a condição de prática. Este contexto de embates e divergências do campo das ciências da educação, como espaço de poder (lembrando a noção de campo em BOURDIEU, 1989), as relações entre a antropologia e a educação estão baseadas ainda em “pré-noções, práticas reducionistas e muito desconhecimento” (GUSMÃO, 1997, p.01).

De acordo com Tosta em diálogo com Brandão, desde o início, a antropologia moderna se posicionou com um relativo distanciamento persistente em relação a “[...] tudo que tem a ver com as estruturas e processos intencionais e agenciados de socialização pedagógica de crianças, de adolescentes e de jovens” (BRANDÃO, 2002, p. 141). Segundo tais estudiosos, a implicação dos antropólogos em relação às escolhas dos seus trabalhos é muito mais vinculada ao contexto e às singularidades socioculturais dos indivíduos adultos. As crianças, assim os como jovens, atraem mais a atenção dos antropólogos em suas participações em rituais de passagem. Neste sentido, Brandão argumenta:

Guardadas as proporções, é como se uma antropologia nascida da pesquisa de observação participante junto a comunidades tribais, interessasse muito mais pelos ritos de formatura e o destino social do ‘formado’, do que o trabalho escolar cotidiano de sua formação através da aprendizagem, escolar ou não (2002, p. 142).

Tosta compreende que “[...] o mundo da cultura, onde, educação e escola estão imersas e adquirem vida e plasticidade, é pouco frequente nos estudos antropológicos [...]”

(2013, p. 05). Para Brandão, o hiato entre antropologia e educação talvez possa ser explicado por esta preferência demonstrada pelos antropólogos pelo mundo dos adultos.

Procurando identificar e compreender onde, como e quando educação e escola se configuraram como objetos/problemas de pesquisa de antropólogos no Brasil, em estudos desenvolvidos recentemente, coordenados pela professora Sandra Tosta em seu Grupo de Pesquisa EDUC- Grupo de Pesquisas em Educação e Culturas, no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Minas, em contraste com uma outra pesquisa sobre o movimento contrário, ou seja, sobre como a pesquisa educacional vem dialogando com a antropologia, foi constatado pelos pesquisadores que mesmo com alguns problemas de apropriação metodológica e teórica, está configurada uma tentativa de aproximação muito mais dedicada da educação em relação à antropologia. No entanto, se observarmos atentamente a história da antropologia, iremos perceber que temos muitas questões e temáticas que nos aproximam do que distanciam dos estudiosos das ciências da educação.

Sendo configurado por relações de aproximações e descontinuidades, o diálogo entre antropologia e educação demonstra que o envolvimento entre estas duas áreas e as suas fronteiras são ainda mal definidas e complexas, mesmo tendo como perspectiva compreensiva objetos de princípio comum, a condição humana. Neste sentido, Tosta compreende que

Poucos são os antropólogos “clássicos” que buscaram essa aproximação de forma explícita como, por exemplo, Margaret Mead (Rocha & Tosta, 2009; Rocha, 2012). Contudo, nos últimos anos, temos assistido a um processo de aproximação intensa da antropologia com a educação no Brasil. Mas, se para a antropologia brasileira esta parece ser uma nova realidade, como analisam, também, Brandão (2002), Dauster (1997), Gusmão (1997), outras experiências desenvolvidas na América Latina podem revelar um quadro fecundo ao exercício da reflexão epistemológica em perspectiva comparada. (2013, p. 06).

Neste trabalho doutoral, gostaria de colaborar com os pensadores citados acima, dentre outros estudiosos do campo antropeeducacional, como Gusmão, Tosta, Dauster, Brandão, Almeida, Rocha, fortalecendo o diálogo existente desde as origens do pensamento antropológico, entre a antropologia e a educação, assim retomando “[...] um diálogo do passado que possibilite um diálogo futuro” (GUSMÃO, p.01, 1997), mais fecundo e rigoroso.

As influências entre a antropologia e a educação, em princípio, observadas como algo novo, que se desenvolveu a partir da década de 1970 com as pesquisas educacionais do tipo etnográfica, em realidade, como já sinalizei, são bem anteriores a este período, pois estas

relações reportam-se às etapas iniciais importantes do amadurecimento próprio da história da ciência antropológica.

Abalado pela Primeira Guerra Mundial, o mundo toma consciência do perigo da destruição em massa, fazendo com que os antropólogos percebessem a necessidade de investigar, as culturas ditas “primitivas”, antes que estas desaparecessem. Em relação ao contexto interno norte-americano, deste período, as preocupações de antropólogos, sociólogos e pedagogos são, também, direcionadas para as crianças e a educação. Com os estudos sobre folclore em foco, e seu caráter lúdico, e a compreensão evolucionista de que as sociedades “primitivas” estariam próximas ao estágio da inocência, se torna valorizada ainda mais a importância da criança e da infância, neste contexto.

Por volta do final do século XIX, a antropologia começava a realizar estudos objetivando entender o que acreditava ser uma suposta cultura da infância e da adolescência. Tais pesquisas eram desenvolvidas observando relações e processos contextuais infantis, assim como estruturas e práticas educativas diversas, dentro de uma perspectiva mais ampliada de educação. Segundo Gusmão, antropólogos também faziam parte das equipes responsáveis por processos de revisão curricular, em contextos americanos.

Entre os anos 20 e 50 deste século, muitos antropólogos envolvidos nesses debates travaram celeumas com os pensamentos de Freud e Piaget. O que se sabe ou se conhece desses debates no Brasil? Pouco ou nada. No entanto, entre os anos 30 e 40, os antropólogos tiveram uma atuação importantíssima no vasto programa de reforma curricular promovida nos EUA. Deles não se fala nem se ouve falar entre nós (GUSMÃO, p.02, 1997).

É possível verificar, na história do campo da educação, que a influência da antropologia é significativa, salientou o estudo coordenado por Tosta, descrito anteriormente. Porém, observando as nossas referências acadêmicas nacionais atualmente, nomes de antropólogos que contribuíram muito para as pesquisas sobre educação, como Margareth Mead, que por toda sua vida foi dedicada ao estudo dos fenômenos educativos, bem como Ruth Benedict, não são comumente ouvidos pelos estudantes nas faculdades de educação, nos cursos de licenciatura ou pedagogia, são mais familiares para os alunos de ciências sociais.

Os trabalhos de Mead com os adolescentes das ilhas de Samoa e Manu, intitulados *Coming of age in Samoa* (1928) e *Growing up in New Guinea- A comparative study of*

primitive education (1930), podem ser considerados marcos iniciais dos estudos sobre antropologia da criança e antropologia da educação. Por tais trabalhos, pesquisadores do campo da antropologia da educação consideram Mead como a antropóloga que fez da educação um objeto de pesquisa de interesse da antropologia. De acordo com Tosta, nos seus estudos, a referida autora procurou compreender como o conjunto de valores, normas, gestos, ações e crenças eram socializadas com as crianças, ou seja, em seus trabalhos ela teve como objetivo compreender os processos formativos dos indivíduos para suas sociedades.

Além dos estudos referenciais de Mead e de Marcel Mauss, na “Escola Francesa”, em sua compreensão teórica sobre a sociedade como “fato social total” (2011) e o “homem total” (2011), ou seja, o indivíduo na sua complexidade que se torna o que deve ser via a educação, Tosta, também lembra as obras clássicas da antropologia sobre as cosmologias nativas em que as perspectivas educativas são centrais.

Estes estudos, bem como aqueles historicamente consagrados no campo da antropologia e relativas à cosmologia indígena e africana dos quais a aprendizagem é indissociável, são de interesse particular à educação já que aprendizagem e transmissão são constitutivas do ato de educar. Se a antropologia tem a ambição de abarcar a cultura ou a sociedade em sua totalidade, fica evidente, então, que a educação tem na cultura sua fonte de transmissão e se afigura como parceira desse diálogo. Sobretudo se tomarmos a educação e a escola para além de uma abstração, mas como uma construção que trata de homens concretos que refletem sobre seu próprio pensamento, ou seja, são todos eles capazes de aprender (2013, p. 02-03).

Mead e Benedict foram discípulas de Boas, uma referência fundante do campo da antropologia, que por sua vez foi aluno de Morgan, outro ícone do pensamento antropológico. Boas, assim como Malinowski, mais um antropólogo referencial, foram os antropólogos que direcionaram os novos rumos da antropologia no século XX, ao desenvolverem, por exemplo, o conceito de cultura e aperfeiçoarem o trabalho de campo e a própria etnografia.

Boas, pai da antropologia cultural norte-americana e, como já mencionei, um dos fundadores da antropologia moderna, foi um dos estudiosos do campo que mais colaboraram teoricamente contra o conceito evolucionista de raça, sendo suas reflexões fundamentais para o fortalecimento dos debates contra o preconceito, o etnocentrismo e a xenofobia, assim como as influências do determinismo biológico e geográfico. Em um movimento lento, porém contínuo, aos poucos, segundo Rocha e Tosta, a compreensão de cultura assumiu a de raça e, no contexto americano, a antropologia começou a ser observada como um campo que podia

contribuir para a solução de alguns problemas nacionais como no campo da educação, da saúde, do direito etc.

Os estudos de Caráter Nacional desenvolvidos pela antropologia cultural norte- americana ilustram claramente esta mudança de perspectiva, pois, embora não se desprezem os elementos constituintes da biologia, a explicação para a formação dos padrões de personalidade e temperamento baseia-se nos condicionantes da cultura, da história e da psicologia. Some-se a isso o fato de a antropologia adquirir uma dimensão política “aplicada”, ou seja, no plano interno da nação, a antropologia deveria contribuir para a “solução prática” de problemas relacionados à saúde, à educação, à alimentação, etc.; no plano da política externa, deveria fornecer subsídios para o conhecimento dos “outros” povos e nações em tempos de guerra (ROCHA; TOSTA, 2009, p.36).

O conjunto de trabalhos que foram conhecidos como “Escola de Cultura e Personalidade”, em que Boas é a referência central, desenvolvidos a partir dos anos 20 do século XX, são marcantes na história da disciplina e seus pensadores, que influenciaram com suas reflexões antropólogos como Clifford Geertz, o principal nome da antropologia hermenêutica contemporânea. Este autor, assim como suas referências da “Escola de Cultura e Personalidade”, elaborou reflexões fecundas em termos teóricos e metodológicos para o aprofundamento do conceito de cultura de uma perspectiva semiótica, e de etnografia, enquanto conceito e trabalho de rigor e densidade.

Também é interessante ressaltar a influência da antropologia interpretativa de Geertz em outros campos científicos como a literatura e, especialmente, as ciências da educação. Em seu trabalho *Uma Nova Luz sobre a Antropologia* (2001), num texto sobre o psicólogo Jerome Bruner, importante para a composição deste estudo doutoral, com o qual dialogarei com mais densidade nos capítulos posteriores, Geertz, inspirado em Bruner, elabora reflexões relevantes para a compreensão dos processos de aprendizagem e a educação como fenômeno cultural.

Ao assumir a importância da “Escola de Cultura e Personalidade” e da antropologia interpretativa em minha pesquisa, não estou aderindo a uma postura culturalista acrítica. Inspiro-me, a partir de uma perspectiva crítica, em autores como Cardoso de Oliveira, Tosta, Gusmão, Macedo e tantos outros intelectuais, que reconhecem as contribuições da vertente crítico-hermenêutica. As reflexões do trabalho em pauta estarão comprometidas com uma

compreensão cultural crítica, que se torna fecunda diante do diálogo com as tensões elementares de qualquer campo científico, que tem como perspectiva fundante o rigor de um olhar sensível às iniquidades sociais.

No Brasil, as ressonâncias pensantes da “Escola de Cultura e Personalidade” também se fizeram presentes, especialmente sobre a perspectiva cultural, nas obras de Gilberto Freire. Porém, nas décadas de 50 e 60 é que é observada uma maior relação entre as ciências sociais e o campo da educação. O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - INEP, que até então tinha as suas pesquisas mais focadas em aspectos psicopedagógicos, vai iniciar diálogos com as ciências sociais, devido ao olhar inovador de Anísio Teixeira e ao movimento da Educação Nova, que estavam preocupados com as questões sociais e educacionais do país. Através dos centros regionais de pesquisa, revistas e campanhas, Anísio Teixeira fomentou o diálogo entre os campos da educação e das ciências sociais. Aos poucos, a partir desta aproximação, a pesquisa qualitativa começou a encontrar espaço nas opções metodológicas de pesquisa em educação no Brasil e, por volta da década de 1980, novas percepções são contempladas como, por exemplo, o estudo de caso e a etnografia.

Nesta perspectiva mais contemporânea, concordo com Tosta quando afirma que se faz importante também lembrar com deferência os consistentes estudos da antropologia indígena, visto que tal campo antropológico tem elaborado, historicamente, pesquisas singulares sobre a educação e suas processualidades nas sociedades indígenas, tendo como objetivo não apenas o estudo etnológico sobre tais povos, mas o comprometimento com suas relações de pertencimento e defesa dos seus direitos etnicamente diferenciados, civis e territoriais. Nesta perspectiva de mobilizações conjuntas entre cientistas e movimentos socioculturais, Tosta destaca alguns decretos e leis importantes para o campo antropeeducacional, questões etnicorraciais e educacionais:

A conquista de uma legislação específica sobre a educação indígena, em grande medida, foi elaborada e promulgada face às pressões de movimentos de defesa da cultura indígena com ampla participação de antropólogos e de suas pesquisas. O Decreto Presidencial 26/91, em articulação com as secretarias estaduais e municipais de educação, vem tentando implementar uma política nacional de educação escolar indígena que inclui a formação de professores indígenas atendendo preceitos legais estabelecidos na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Plano Nacional editada em 1996. O que tornou possível o Programa de implantação de escolas estaduais indígenas no país, a partir de 1997. Igualmente podemos dizer da Lei 10 639/ 2003 que introduz o ensino de

História e Cultura Africana e Afro Brasileira no Ensino Fundamental e Médio e que foi modificada pela de n. 11.645/2008 e agrega, no mesmo pacote, o ensino da história indígena e das culturas indígenas no Brasil, tendo contado com a ampla participação de antropólogos na sua elaboração (2013, p. 04).

Porém, mesmo com tais avanços, em termos de direitos educacionais, ainda enfrentamos sérios problemas educacionais no Brasil, especialmente, os grupos marcados pelos processos da colonização, pois seus herdeiros ainda continuam sofrendo com os processos de violência física e simbólica (BOURDIEU, 1989), no seu cotidiano interétnico e educacional. Mas se faz nítido, também, que por conta de uma educação homogeneizadora e fragmentária, não só jovens indígenas ou negros enfrentam dificuldades educacionais, pois os altos índices de evasão escolar e repetência constatados em nosso país nos levam a perceber a possível amplitude das complexas demandas educativas que nos desafiam.

De acordo com Gusmão e com outras referências da antropologia da educação, os pesquisadores formados por Boas e o próprio Boas, pela sensibilidade e entendimento das relações culturais, ainda no início do século, indicavam claramente que tínhamos um modelo pedagógico ocidental que provavelmente iria nos conduzir a uma educação fracassada, em termos socioculturais, ou seja, uma pedagogia da violência que não era comprometida com a diversidade cultural e social.

Hoje, quando vemos as dificuldades das escolas, em particular, das escolas públicas de periferia, o fato de a escola como valor não fazer eco entre os estudantes, a indisciplina violenta, a evasão escolar e sua face mais cruel, a exclusão social, só para citar alguns problemas de nosso tempo, cabe perguntar qual a natureza dos riscos de que falava Boas. Qual a natureza dos riscos de hoje? Para ele, a realidade de seu tempo apontava um risco para os povos do futuro e para o futuro da própria civilização. A razão era que, historicamente, a nossa sociedade e a escola que lhe é própria não desenvolviam - e não desenvolvem - mecanismos democráticos, perante as *diversidades social e cultural*.

A propriedade e a atualidade da inquietação de Boas revelam que o diálogo foi iniciado, mas não foi concluído. A breve síntese de um processo vasto e intenso que se desenvolveu na primeira metade do século, e que não termina aí, está exigindo olhares mais profundos na história da intersecção entre antropologia e educação (GUSMÃO, 1997, p. 4).

Diante das transformações geradas pelo sistema capitalista e as frentes imperialistas, assim como a sociologia, os campos da antropologia e da educação configuram-se em

contextos importantes de questionamentos, debates e proposições, tendo as diferenças sociais e a diversidade cultural como pano de fundo para compreensões desafiadoras sobre os processos de aprendizagens, as concepções, práticas e estruturas educacionais. Assim, no turbilhão do passado gerado pela implementação de um novo sistema e sua ânsia por novos territórios a conhecer e, principalmente, a conquistar, os antropólogos

[...] estiveram, no passado e no presente, preocupados com o universo das diferenças e das práticas educativas. Se, como diz Galli, tais questões fazem convergir os estudos da cultura, no caso da antropologia, e dos mecanismos educativos, no caso da pedagogia, possibilitando a existência de uma antropologia da educação - tema e produto de uma grande conversa do passado [...] (GUSMÃO, 1997, p. 5).

Esta relação de diálogo descrita por Gusmão ainda existe no presente visto que a antropologia e a educação continuam conversando, ou seja, mantendo trocas teóricas e metodológicas, relacionadas às diversas temáticas e enfoques onde, em alguns contextos de estudo, a influência metodológica está mais presente e em outros a influência teórica se faz mais importante. Desta maneira, diante das singularidades da condição humana e das suas sociedades globalizadas, a educação demanda o saber antropológico e a antropologia demanda a especificidade do conhecimento educacional.

Com o processo de consolidação do campo da antropologia da educação e com a própria incorporação da antropologia no contexto da formação universitária de professores, segundo os organizadores do livro *Etnografia e Educação* (2012), é possível observamos, nos últimos anos, uma ampliação de sentidos nos contextos educacionais.

[...] essa entrada da antropologia no campo da educação em tempos recentes tem permitido uma ampliação de sentidos na medida em que as relações sociais na escola, as culturas escolares, os processos de transmissão de saberes no cotidiano, a formação de docentes e as sociabilidades infantis e juvenis atravessam as fronteiras dos espaços e das práticas educativas formais e não formais (DAUSTER; TOSTA; ROCHA, 2012, p.16).

Para os estudiosos da antropologia da educação citados acima, a incorporação do imaginário antropológico nos trabalhos de pesquisa educacionais viabilizaram a elaboração de

uma outra compreensão sobre a forma de produzir interpretações empíricas. Porém, todo este processo só tem se tornado mais relevante por estar proporcionando aos antropólogos uma nova relação com a educação, fazendo com que estes entendam a sua verdadeira importância para a condição humana.

Resumindo, nesta troca fecunda entre antropologia e educação, Dauster, Tosta, Rocha, afirmam que:

[...] o conhecimento da literatura e da prática antropológica tem efeitos sobre a prática educativa de professores e professoras em qualquer nível, pois possibilita outro olhar sobre o estudante, já não condicionado por estereótipos, estigmas e homogeneidades. O saber antropológico gera outras lentes, proporcionando ao corpo docente meios para analisar a heterogeneidade e a diversidade cultural na sala de aula e em outros tempos e espaços escolares (2012, p.18).

Tais compreensões mais sensíveis sobre as singularidades dos sujeitos, nas suas existencialidades, colaboram com posturas mais críticas sobre condutas etnocêntricas e intolerantes nos contextos educacionais. A perspectiva antropológica auxilia nos exercícios de observação e entendimento das diferenças, relações de estranhamento e relativização, assim, numa abertura para aprendizagens constantes, docentes e alunos combatem “violências simbólicas” (BOURDIEU, 1989) nas processualidades aprendentes, valorando formações.

Ao salientar, no estudo em pauta, a importância de pensarmos enfaticamente sobre as singularidades das *etnoaprendizagens*, me identifico com o próprio sentido da antropologia como ciência, que visa compreender as particularidades culturais no sentido do diálogo entre os diferentes e da comunhão cultural na diversidade. Assim, com o desenvolvimento do conceito de *etnoaprendizagem*, busco colaborar criticamente contra posturas e práticas etnocêntricas, auxiliando, desta maneira, no entendimento de outras formas do conhecimento e da condição humana, ou seja, reaprendendo com a alteridade esta condição.

4 EXPERIÊNCIAS ETNOGRÁFICAS DA PESQUISA “EDUCAÇÃO POR OUTROS OLHARES: APRENDIZAGEM E EXPERIÊNCIA CULTURA ENTRE ÍNDIOS KIRIRI DO SERTÃO BAIANO”



Figura 1 - Escola Kiriri do núcleo de Arraça.



Figura 2 - A fogueira de São José e o tocador da zabumba.



Figura 3 Imagem do Senhor da Ascensão, padroeiro de Mirandela.

A pesquisa etnográfica que inspirou e possibilitou o presente estudo de doutorado foi intitulada *Educação por outros olhares: aprendizagem e experiência cultural entre índios Kiriri do Sertão Baiano* e teve como objetivo compreender de que forma e em quais perspectivas socioculturais a aprendizagem se configura como experiência cultural entre os índios Kiriri do Sertão Baiano.

A população indígena em questão é formada por cerca de dois mil indivíduos, cujo Território ocupa uma área de 12.300 hectares, estando a aproximadamente 300 km de Salvador, no município de Banzaê, que faz divisa com o de Ribeira do Pombal.

Os Kiriri estão distribuídos em cerca de onze núcleos dispostos em torno do núcleo central de Mirandela, sendo estes outros: Baixa da Cangalha, Baixa do Juá, Araçá, Canta Galo, Lagoa Grande, Cajazeira, Segredo, Pau Ferro, Marcação, Baixa Nova, Mirandela e Gado Velhaco.

A minha itinerância para chegar ao tema de pesquisa, desenvolvido no mestrado em educação, começou no ano de 2003, quando ingressei como voluntária para o Programa de Pesquisas Povos Indígenas do Nordeste Brasileiro-PINEB. Neste mesmo ano, fui convidada pela professora Maria Rosário Gonçalves de Carvalho para iniciar um trabalho de pesquisa, como bolsista de iniciação científica (PIBIC/CNPq), com o povo indígena Kiriri. Logo nas primeiras conversas com a professora Rosário, demonstrei meu interesse pelo Sertão, sua população e manifestações religiosas e festivas. Assim, o convite para pesquisar o contexto sociocultural dos Kiriri surgiu como uma oportunidade significativa para dar início à minha relação, como pesquisadora, com a população sertaneja.

Boa parte dos materiais utilizados para composição da dissertação foi produzida no decorrer dos três anos de trabalho como bolsista IC³ e da pesquisa antropológica realizada por mim, para a elaboração da monografia, intitulada: *Encantamento do Boi e Reis Encantados: Xamanismo⁴ e Identidade Étnica entre os Índios Kiriri do Sertão Baiano*. Esta tinha como perspectiva compreender como os mitos e ritos, enquanto elementos emblemáticos fazem parte do imaginário e da dinâmica simbólica da cultura Kiriri. Assim, utilizando, por exemplo,

³ Iniciação científica.

⁴ O xamanismo seria uma forma do controle do movimento cosmológico entre as categorias de seres humanos e não-humanos que povoam o universo. A designação xamã tem sua origem na língua siberiana tungue, e indica o mediador entre o mundo humano e o mundo dos espíritos, entre as diferentes esferas que povoam o universo terrestre, aquático ou celeste (LANGDON, 1996, p. 12).

o boi como um objeto simbólico, tentei demonstrar, especialmente, como as práticas xamanísticas continuam, dinamicamente, sendo centrais e determinantes em todas as instâncias socioculturais da vida do povo indígena Kiriri.

A partir da aproximação iniciada com a educação, na licenciatura em ciências sociais, e das experiências etnográficas descritas acima, comecei a refletir sobre as questões referentes aos processos de aprendizagem e a atentar para o papel social da *narrativa* dentro do complexo e variado leque de valores e ações culturais que geram as diferenças sociais, sejam elas educacionais, religiosas ou mesmo étnicas. Neste sentido, a pesquisa *Educação por outros olhares: aprendizagem e experiência cultural entre os índios Kiriri do Sertão Baiano* procurou contribuir, interpretativamente, para que possamos melhor compreender como um dos componentes importantes do processo educativo, *a aprendizagem*, é experienciada em meio a uma cultura que tem muito a nos ensinar e nos oferece muito a refletir, quando nos dispomos a pensar a educação para o *bem comum social*, trabalhando, ensinando e aprendendo com a diferença.

Assim, tendo como marca da sua opção epistemológica, metodológica e heurística o campo da antropologia da educação e seus processos mais realçados, a investigação que desenvolvi esteve centrada na compreensão da cultura dos índios Kiriri do Sertão Baiano, buscando descrever, interpretar e compreender como se configura a aprendizagem em experiências culturais, mediadas pelas cosmovisões, que compõem os seus processos. Além desta perspectiva norteadora, outros objetivos secundários despontaram como relevantes para a realização do estudo que tínhamos proposto, como: descrever, interpretar e compreender como a *cultura oral*, ou seja, os mitos, os ritos e a memória social configuram a dinâmica da aprendizagem na cultura indígena Kiriri; elaborar reflexões sobre a educação enquanto fenômeno cultural e dinamicamente diferenciado, tomando a narrativa como expressão e configuração dos processos de aprendizagem que aí se configuram; a partir das interpretações construídas, realçar as reflexões fecundas e tensas que se realizam no campo do multiculturalismo crítico, no cenário educacional do contexto pesquisado, configurando algumas inserções reflexivas sobre o que poderia se denominar de perspectiva em *etnoaprendizagem*.

4.1 ETNOGRAFANDO...

PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS E O CONTEXTO ETNOGRÁFICO KIRIRI

As chamas indicaram a nossa chegada!



Figura 4 Fogão à lenha tipicamente utilizado nas cozinhas do Território Kiriri, assim como em muitas casas das populações sertanejas.

De acordo com o sistema de crenças Kiriri, as chamas indicaram a nossa chegada. Desta forma é que fui recepcionada na minha última viagem ao Território indígena pela senhora que sempre me acolheu com respeito e afeto entre os seus familiares. Ela aprendeu com os mais velhos e a natureza quando as visitas estavam para chegar. Segundo Dona Nininha, a coruja piou e as chamas do velho fogão à lenha mostraram a direção por onde estávamos vindo.

Buscando compreender este exemplo de aprendizagem acima citado e os demais processos aprendentes da cultura indígena Kiriri, fez-se necessário tentar aproximar-me, compreensivamente, especialmente, do complexo sociocultural e histórico que os envolve. Procurei, no decorrer dos dias nos quais realizei o trabalho etnográfico, analisar o cotidiano, a cosmologia e os aspectos principais do contexto cultural que influenciavam os processos de aprendizagem, e se deixavam influenciar por eles.

A monografia de Maria de Lourdes Bandeira intitulada: *Os Kariris de Mirandela: Um Grupo Indígena Integrado*, elaborada na década de setenta, foi um material fundamental para as pesquisas que desenvolvi por mais de cinco anos entre os índios Kiriri, visto que a obra referida pode ser descrita como um testemunho etnográfico fiel ao cotidiano e ao denominado sistema de crenças deste povo. Minuciosa nos detalhes, constitui uma fonte rica em

informações, na qual todos os pesquisadores contemporâneos que desejarem conhecer o complexo sociocultural Kiriri podem buscar, e encontrar, bons registros. É neste estudo, desenvolvido por Bandeira, que podem ser encontradas as primeiras evidências sobre a clivagem étnica que possibilitou “[...] um grau de especificidade cultural dos caboclos frente aos habitantes da região”, e a existência de “um mundo de crenças” que funciona como um “nível centralizador e mantenedor desta especificidade” (BANDEIRA, 1972, p.14).

Mesmo tomando Bandeira como uma referência central para o trabalho etnográfico, outros autores que desenvolveram pesquisas entre os Kiriri foram incorporados ao conjunto bibliográfico, podendo ser destacadas algumas outras obras para o primeiro estágio de pesquisa, como: as dissertações de Brasileiro (*O Processo Faccional no Povo Indígena Kiriri*), Nascimento (*O Tronco da Jurema. Ritual e Etnicidade entre os Povos Indígenas no Nordeste: o caso Kiriri.*) e Pompa (*Religião como Tradução: Missionários, tupi e “tapuia” no Brasil Colonial*), assim como, os textos *A Atração Coletiva por Canudos: os Kiriri e a Construção de uma Enteotopia*, de Ressink, e *De Índios “misturados” a Índios “regimados”*, de Carvalho.

Foram utilizados como principais referências para esta pesquisa os postulados antropológicos das pesquisas qualitativas. Nesta perspectiva, o estudo tomou a tradição etnográfica como base para sua configuração e desenvolvimento, como descrevi no primeiro capítulo da tese.

O mapeamento e a elaboração coletiva dos materiais foram bastante flexíveis, pois foram utilizadas não só as novas interpretações produzidas, mas também as informações etnográficas acumuladas nos anos de pesquisa referentes ao meu trabalho no Programa Povos Indígenas do Nordeste Brasileiro- PINEB, mencionado na introdução deste capítulo. Fui relacionando, então, as novas *unidades significativas* encontradas com as categorias teórico-etnográficas anteriormente levantadas e disponibilizadas pelas outras experiências de campo.

Sempre com a perspectiva aberta, permitindo que o próprio campo “fale” e que a vivência nele possibilite as pistas dos melhores caminhos para o trabalho etnográfico, tendo como bases as relações estabelecidas durante os anos de pesquisas desenvolvidas entre os Kiriri, procurei identificar, encontrar ou reencontrar as pessoas que poderiam ser significativas para os encaminhamentos do trabalho etnográfico da pesquisa de mestrado. A partir daí, nas viagens seguintes, ou seja, nas visitas mais longas ao campo, utilizei roteiros de entrevistas semi-estruturados e diversificados, ou mesmo, apenas a “escuta sensível” (BARBIER, 2001), que nas conversas cotidianas revelavam preciosas singularidades

aprendentes. Busquei nas entrevistas sempre, numa perspectiva de cuidado com rigor, uma aproximação com o perfil dos meus colaboradores, na realidade, a meu ver, o meus verdadeiros companheiros de trabalho.

Os xamãs⁵ locais, os agentes responsáveis pela comunicação e relação da comunidade com o chamado mundo sobrenatural, como as lideranças mais velhas, se mostraram os mais relevantes para os meus objetivos compreensivos. A atenção foi destinada, também, às crianças e aos jovens. Assim, o conjunto de entrevistas, observações e registros caracterizaram-se pela observação na comunidade dos processos de aprendizagem pautados pela pesquisa.

Por conta dos procedimentos necessários de consulta e autorização para realização das pesquisas etnográficas, já no primeiro ano de trabalho entre os Kiriri, ainda durante os estudos da graduação, fomos apresentados ao cacique Lázaro e ao pajé Zezão, assim como ao pajé Adonias e ao cacique Manoel, as quatro lideranças simbolicamente mais significativas das duas facções (lideranças da época em desenvolvi a pesquisa etnográfica), em que estava dividido o povo indígena Kiriri⁶. Porém, além destas lideranças político-religiosas, alguns xamãs locais, como, por exemplo, Dona Miliana e Dona Jovelina, que também colaboraram com nossas pesquisas anteriores, tiveram uma importância central para a pesquisa etnográfica, pois são figuras apontadas pela comunidade como representativas, visto que possuem relações privilegiadas com os processos de aprendizagem cosmológicos, ou seja, com os aprendizados referentes ao complexo de crenças que governa as práticas cotidianas Kiriri. Assim, devido aos saberes e tradições que dominam as narrativas do Cacique Lázaro, da parteira e benzedeira Dona Jovelina, de Dona Miliana e de alguns professores indígenas foram contempladas e interpretadas com mais cuidado e especificidade na dissertação.

As indicações de *saturação*, no contexto empírico, revelarão o início dos processos de análise e interpretação dos materiais produzidos. Porém, este momento de saturação inicial não foi entendido como fechado, pois outras fontes e meios de comunicação como o site Índios Online⁷ e os e-mails foram utilizados para a obtenção de novos materiais e para esclarecer algumas dúvidas referentes às informações recolhidas.

⁵ A personalidade xamânica não pode ser traçada com características fechadas, pois esta é construída e tem sua variação determinada pelo seu ambiente cultural, ou seja, é no complexo sociocultural que o papel social do xamã é delineado, configurado e positivamente afirmado (LANGDON, 1996, p. 24-30).

⁶ Estas questões político-religiosas do grupo étnico serão detalhadas mais adiante.

⁷ Endereço do site nas referências.

O *corpus* empírico do trabalho foi sistematizado, analisado e interpretado a partir do processo de *impregnação*. Analisei, também, enquanto fundamento da metodologia, leituras das fontes bibliográficas relacionadas aos temas: antropologia e educação, infância indígena, interpretativismo, aprendizado culturalmente mediado, história e educação, tradição oral, mitos, ritos, xamanismo, diversidade, multiculturalismo, complexidade e etnologia do Nordeste, especialmente a Kiriri, como foi mencionado acima, com o objetivo de fornecer mais densidade e inspiração para os processos de compreensão do contexto etnográfico e da pesquisa de modo geral.

4.2 CAMINHOS DO SERTÃO: CONTEXTUALIZAÇÕES HISTÓRICAS E SOCIOCULTURAIS SOBRE O POVO KIRIRI E CONFLITOS ÉTNICOS

Por entender o aprendizado como processos socioculturais e por compreendermos a cultura, por sua vez, como o modo de viver e pensar que construímos historicamente, acredito ser pertinente contextualizar as referências históricas e etnográficas sobre o grupo étnico Kiriri, antes de entrar, especificamente, nas questões referentes aos processos de aprendizagem singulares deste povo indígena, mesmo porque muitas das passagens que estão descritas neste capítulo são consideradas, pelos índios Kiriri, questões históricas fundamentais para a compreensão do seu *ethos*, pois são sempre narradas nos dias de ritual, nas salas de aula e nas conversas sob as árvores e “sobrados”.

No imaginário dos colonizadores portugueses, o sertão brasileiro estava associado à ideia de “interior”, de um espaço que correspondia, radicalmente, ao oposto do litoral. A região colonial litorânea estava preenchida pela civilização, um mundo organizado e liderado por duas instâncias, a Igreja e o Estado, enquanto a desconhecida vastidão interiorana era o reino da barbárie, mas também lugar da liberdade. A construção representativa do sertão refletia os valores e simbolismos do Renascimento português e das situações específicas relativas ao contexto colonizado (POMPA, 2001, p. 199-201).

Devido à sua imensidão desconhecida, o espaço geográfico em questão também foi o lugar escolhido pelos desbravadores portugueses para abrigar os seus mais variados sonhos de riqueza e prosperidade. Os colonizadores, inspirados pelas visões do Eldorado, nascido no

imaginário dos conquistadores das Índias de Castela, realizaram as primeiras entradas ao sertão por volta de 1550.

Por consequência dessas primeiras expedições e, sucessivamente, da sua povoação, o sertão começou a se modificar e a se tornar um novo espaço, com uma dinâmica sociocultural própria. A conquista de tal espaço, por suposto vazio, mas na realidade dominado por diferentes etnias nativas, desencadeou uma grande mortandade. Os povos indígenas do Nordeste foram massacrados ou subjugados pelos obstinados colonizadores. Foi assim, por meio de um número incalculável de mortes, que a “civilização ocidental” começou a “preencher” este espaço (POMPA, 2001, p. 199-201).

A ocupação e a história das regiões do baixo-médio e do baixo São Francisco, assim como das suas áreas vizinhas, estão intimamente relacionadas com a história da expansão da pecuária no Nordeste brasileiro, visto que nestes contextos geográficos é que se localizavam alguns dos principais centros difusores de tal ciclo pastoril.

Devido às próprias necessidades do sistema econômico colonial, o cultivo da cana-de-açúcar e a atividade pecuária foram dissociados. Por requerer solos férteis e próximos ao litoral para a exportação do açúcar, todos os terrenos disponíveis e de boa qualidade foram rapidamente apropriados e aproveitados pelos colonos para tal cultivo. Assim, as terras próximas aos portos foram totalmente destinadas para a produção da cana-de-açúcar, enquanto o interior brasileiro se tornou o domínio ideal para a criação de gado, que necessitava de grandes áreas devido à prática extensiva utilizada.

Segundo Capistrano de Abreu, a criação de gado começou no governo de Tomé de Sousa, sendo as primeiras unidades trazidas de Cabo Verde e, depois, de Pernambuco. E a expansão da economia pecuária no norte do interior brasileiro foi determinada por duas frentes, duas correntes principais que tinham como objetivo povoar a nova colônia lusitana. A primeira frente saiu da Bahia e ocupou o “sertão de dentro”, seguindo os cursos do São Francisco e do Itapicuru, enquanto a segunda ocupou o “sertão de fora”, ou seja, as regiões um pouco mais próximas do litoral, local onde estão situados, atualmente, os estados de Pernambuco e do Ceará. Este último recorte geográfico correspondia também à região para onde as duas correntes de expansão confluíam.

Neste processo de colonização, os confrontos com os Tapuias foram constantes, porém são poucos os relatos sobre a presença e as características dos indígenas que

participaram das entradas, que lutaram contra os colonizadores, ou que foram subjugados pelos aventureiros. As expedições, que também tinham como objetivo capturar nativos para trabalho escravo, provocaram contínuos descolamentos das populações indígenas para áreas crescentemente interiores.

Os chamados “descimentos”, realizados pelos missionários jesuítas para catequizar os índios, cruzavam-se com as expedições de apresamento, gerando confusão e desconfiança por parte dos nativos. Mas, acossados por todos os lados, eles se deixavam atrair ora pela catequese, ora tomavam a iniciativa de buscar proteção nas aldeias missionárias já estabelecidas.

Na área do submédio São Francisco predominava a família Kairiri, presente, também, ao longo da região compreendida desde o Ceará e a Paraíba até o sertão do Estado da Bahia. Já da vertente leste até as cachoeiras de Paulo Afonso, o vale era povoado pelos Proká e os Pankararu, enquanto que a oeste, na região formada por Juazeiro, Petrolina e a desembocadura do rio Salitre, os documentos mencionam os Okren, os Sakrakrinha, os Koripó, os Massakará e os Pimenteira. No sertão, ao sul do rio São Francisco, na região das Jacobinas, dominavam os Kariri e Payayá. No sertão, ao norte do São Francisco, estavam os Ikó, Payaku, os Kanindé, os Janduí, os Inhamum, os Calabaças e os Xucuru. Nas vertentes do Ibiapaba, local dominado pelo grupo tupi Tobajara, há referências aos Karatiú, Reriú e Anacé. No sertão pernambucano, por sua vez, estavam os Xocó e Karapotó (DANTAS, SAMPAIO, CARVALHO, 2001).

A “Guerra dos Bárbaros” foi o grande cenário de confrontos implacáveis dos sesmeiros desbravadores com as distintas etnias nativas que resistiram ao domínio dos colonos lusitanos. Para Pompa, os diversos “episódios bélicos” envolvendo índios, tropas de colonos, paulistas, fazendeiros e missionários significaram muito mais do que uma guerra de extermínio para permitir o avanço da frente pastoril: os conflitos aí travados foram desencadeados pela resistência dos índios do interior, que tentaram, a todo custo, manter seus territórios longe dos invasores, física e simbolicamente. Tais conflitos foram financiados por dinheiro particular, em boa parte proveniente dos poderosos sesmeiros da Casa da Torre. Por essa e outras razões não se sabe, com segurança, os seus limites. Os senhores da Casa da Torre foram os grandes inimigos dos índios da região, dando-lhes combate sob diversas modalidades, a exemplo do aliciamento de tropas de índios “mansos” usadas nas entradas contra os “hostis” Tapuia.

Em relação aos indígenas, notadamente missionários jesuítas e capuchinhos franceses deixaram valiosos registros sobre os Kiriri, descrevendo suas crenças e percepções religiosas, relatando a espantosa impressão que lhes causavam os xamãs, denominados de “*feiticeiros impostores*” que possuíam poderes adivinatórios, capazes de prever coisas futuras, curar e, ou produzir doenças. Alguns entre eles acreditavam que os xamãs tinham afinidades com o diabo. Eles relataram a recusa, por parte dos índios, de remédios ocidentais uma vez que apelavam aos seus “*feiticeiros*” para curar seus males (NANTES, 1979). Esses, por sua vez, utilizavam apenas a fumaça do tabaco e rezas nos processos de cura. Os missionários também assinalaram a força que os augúrios provenientes de algumas espécies de pássaros exerciam sobre os índios e a utilização de ossos de animais e espinhas de peixes queimadas para propiciar um bom êxito na caça e na pesca.

Os inacianos, assim como os capuchinhos franceses, compartilhavam da suposição de que os índios possuíam uma natureza corrompida, “*instigada pelo demônio*”, e que era seu dever conduzi-los à virtude (NANTES, 1979). Os missionários impuseram aos índios os princípios da fé cristã, se esforçaram, fervorosamente, para erradicar as crenças indígenas e substituí-las pelas suas, porém se defrontaram com uma grande resistência por parte dos índios que, estrategicamente, os enfrentavam sorrateiramente, quando, por exemplo, sob o pretexto de irem à caça e procurar mel, saíam das aldeias, pelos campos, com a finalidade de praticar seus ritos proibidos.

Os conflitos entre os colonizadores portugueses e os índios do sertão, nos séculos XVI e XVII, fazem parte de um conjunto, ou seja, de uma série de relações sociais complexas que sempre envolveram, e ainda envolvem “caboclos”⁸ e “portugueses”⁹ na região sertaneja.

Os trabalhos catequéticos, entre os Kiriri, tiveram início no século XVII. Mirandela, antiga aldeia de Saco dos Morcegos, foi uma das quatro missões fundadas, na região, pelo padre jesuíta João de Barros.

⁸ Forma como os regionais se referem aos índios Kiriri (Ver em BANDEIRA, 1972), mas é também uma nomenclatura pejorativa muito difundida no Brasil para designar os índios considerados “descendentes” ou “misturados”(CARVALHO, 1993 e RESSINK, 1983).

⁹ Como os índios se referem aos regionais (Ver em BANDEIRA, 1972).



Figura 5

Visão da janela de uma das casas Kiriri, na aldeia de Mirandela, da Igreja de Nosso Senhor de Ascensão, padroeiro desta antiga aldeia jesuítica chamada, anteriormente, de Saco dos Morcegos.

Como os demais missionários, João de Barros também sofreu com as pressões e disputas decorrentes da expansão pecuária, comandada pelos senhores da Casa da Torre. Assim, para tentar pôr fim às frequentes disputas entre sesmeiros e missionários, o rei de Portugal, em 1700, por meio de um alvará, determinou a concessão de uma “légua em quadra” de terras a todas as aldeias missionárias dos sertões que fossem habitadas por mais de cem casais indígenas.

[...] Conforme o costume da época, partindo-se da igreja missionária aos oito pontos cardeais e colaterais, formando um octógono regular de 12.320 ha. Saco dos Morcegos, que contava então com uma população estimada em setecentos habitantes, foi assim delimitada (BRASILEIRO, 1996, p.43).

Em 1758, portanto após a saída dos jesuítas do Brasil, a aldeia Kiriri foi elevada à vila mediante uma autorização assinada pelo Marquês de Pombal. Essa passagem da organização missionária para a organização civil teve como consequência a invasão das terras indígenas. Uma parte significativa da população indígena das aldeias mais próximas se refugiou, provavelmente, em Mirandela, o centro da aldeia missionária, que, crescente e

simultaneamente, passou a concentrar uma população etnicamente diferenciada ameaçada pela intrusão de suas terras tradicionais (BRASILEIRO, 1996, p.44-45).

Em 1837, Mirandela foi anexada ao município de Ribeira do Pombal e a Diretoria de Índios, em geral estreitamente vinculada aos interesses locais, foi extinta. Esses acontecimentos agravaram, ainda mais, a situação delicada em que já se encontravam os comumente designados caboclos, termo expressivo da desvalorização radical da sua condição étnica. Este quadro de total abandono e desassistência pode ser considerado como a principal motivação do interesse e adesão de um grande número de famílias indígenas Kiriri a Antônio Conselheiro e ao Arraial de Canudos. Porém, com o fim dos sonhos de prosperidade em Canudos, os índios que sobreviveram à violenta repressão policial retornaram à região de origem e encontraram a maioria de suas terras ocupadas pelos criadores de gado. O seu regresso, portanto, suscitou duras perseguições. Foi justamente nesse período, que os índios e os pesquisadores identificaram os maiores avanços sobre o Território Indígena (BRASILEIRO, 1996, p 45-46).

Os Kiriri permaneceram por mais de cinquenta anos no esquecimento, sem nenhum reconhecimento oficial. Então, cansados de tanto descaso, eles se mobilizaram com o propósito de reivindicar, junto ao interventor estadual Landulfo Alves, em 1941, o direito à “légua em quadra” doada pelo rei de Portugal, em 1700. Landulfo Alves, devido à pressão exercida pelos índios, solicitou ao Serviço de Proteção aos Índios (SPI) a instauração de um inquérito para apurar os fatos relacionados ao seu estado de abandono, mas acabou sendo arquivado. Assim, só em 1947, por iniciativa de um pároco do município de Cícero Dantas, o padre Galvão, o caso foi novamente retomado.

A existência, no período, de um contexto pouco mais favorável ao reconhecimento oficial dos povos indígenas, somada à insistência de Galvão, resultou em nova inspeção, desta vez a cabo do sertanista Sílvio dos Santos. Um dos fatores que mais chamou a atenção do sertanista foi a precisão com que os Kiriri se referiam e traçavam o formato octogonal do “chapéu do sol” que constitui seu Território, assim como os marcos naturais convencionados por eles para sua orientação física. Esta representação do Território Kiriri pode ser observada em um mapa desenhado por um dos integrantes da comunidade, onde são apontados os locais desses marcos naturais.

A instalação do Posto Indígena de Tratamento Góes Calmon, em 1949, mudou um pouco a situação prevalecente, pois os Kiriri passaram a receber amparo legal na condição de grupo etnicamente diferenciado, porém de maneira muito limitada.

Ao longo das décadas de cinquenta, sessenta e setenta novos problemas - altos índices de mortalidade e alcoolismo, disputas entre os núcleos indígenas, jogos políticos de manipulação por parte do órgão tutelar, etc. - foram acrescentados à depauperação econômico-social e à discriminação e coerção por parte dos regionais. Segundo Bandeira, conforme já assinalamos, a barreira étnica, estabelecida pelos regionais, se apresentou como uma das razões condicionadoras para um determinado grau de especificidade cultural Kiriri, ao lado do complexo de crenças do grupo, que continua agindo como fator centralizador desta especificidade (BANDEIRA, 1972, p. 31).

Atualmente, a convivência entre índios e não índios tem sido um pouco menos agressiva e, é possível dizê-lo, mais produtiva, pois os índios conseguiram conquistar uma certa autonomia política. Esta relação mais dialógica tem início, principalmente, depois do contato dos Kiriri com missionários Baha'i¹⁰ nos anos sessenta.

Tal encontro ocasionou um impacto determinante na reestruturação organizacional sócio-política do grupo, sob a liderança do cacique Lázaro Gonzaga de Souza, formado e escolhido por influências Baha'i, e que ainda hoje continua sendo cacique. A eleição representou um período de diálogos mais intensos e articulações políticas mais produtivas, tendo sempre como meta coletiva a demarcação do Território Indígena.

A posição de Lázaro Gonzaga de Souza como cacique gerou grandes impactos no contexto simbólico Kiriri, pois para o novo cacique tornava-se necessário inserir no cotidiano do seu povo traços e valores considerados pela sociedade regional como próprios de índios, ou seja, a prática de determinados rituais e atividades características indígenas. A erradicação do alcoolismo e de outras eventuais atitudes anti-sociais, o fortalecimento de sentimentos de solidariedade e consciência grupal também foram metas fixadas pelo cacique Lázaro e seus conselheiros.

Em uma das suas viagens de articulação, para se familiarizar com a política indigenista e ampliar suas relações com outros povos estabelecidos no Nordeste, o cacique Lázaro

¹⁰ Religião de origem persa.

organizou uma caravana com cerca de cem índios Kiriri para uma aldeia Tuxá, situada em Rodelas/BA. A razão por ele alegada para a viagem foi uma partida de futebol, mas sua verdadeira intenção consistiu em assistir ao ritual Toré realizado pelos Tuxá. Os vínculos entre os dois povos foram, então, estreitados, principalmente em torno da dimensão simbólico-ritual.

Dentro de pouco tempo, o Toré, revitalizado entre os Kiriri mediante a assistência Tuxá e o estímulo do cacique Lázaro, seria elevado à condição de principal diacrítico cultural, não obstante a atitude refratária de muitos índios, que resistiam a aceitá-lo tão integral e irrestritamente como pretendiam os seus líderes políticos. Em decorrência das pressões e contra-pressões, o Toré se tornou alvo de uma disputa que culminou na divisão da população em duas facções. As divergências e ambições pelo poder político-simbólico e econômico acabaram sendo assimiladas à disputa pelo controle do ritual. Muitos índios mostravam-se insatisfeitos com alguns atos institucionalizados pelas lideranças, como a campanha, muitas vezes violenta, contra o alcoolismo e o que julgavam alguns constituir uma forma de exploração da população mediante o trabalho nas roças comunitárias. Em vista disso, por ocasião da criação do cargo de pajé geral, por iniciativa do cacique Lázaro, a população se dividiu parte tendo permanecido do seu lado e parte se alinhado contra ele. Devido a todos os problemas internos do grupo, o pajé escolhido pelos encantos não foi aceito pelo cacique Lázaro e pela parcela que o apoiava, do mesmo modo que a parcela insatisfeita com a sua liderança se perfilou ao lado do pajé eleito e este acolheu a indicação dos encantados, da qual entendia derivar a sua legitimidade. As posições se enrijeceram, o que teve como consequência a divisão faccional do grupo, como já referido.

Duas lideranças, respectivamente formadas pelo cacique Lázaro e o seu pajé Zezão, de um lado, e o cacique Manoel Cristóvão e o pajé Adonias, do outro, passaram a enfeixar o poder formal entre os Kiriri. Consequentemente, o Toré também se dividiu, sendo um realizado pela facção A e outro pela facção B. A primeira é formada pelos núcleos do Sacão, Cacimba Seca e um terço de Lagoa Grande. A “B” engloba os dois terços restantes de Lagoa Grande, a Baixa da Cangalha e o Cantagalo.

O Toré tem como um dos seus elementos principais a ingestão da jurema, uma bebida cujos efeitos são semelhantes à da jurema usada no antigo ritual Cururu. Ela é feita da entrecasca da *Mimosa Nigra*, tem características alucinógenas e é de uso muito corrente nos rituais indígenas do Nordeste. Além da jurema também são ingeridos, no decorrer do Toré, o

vinho de milho ou buraiê e o zuru (cachaça comum). O ritual é realizado em terreiros amplos, nos quais há um recinto fechado, onde se deposita o pote com a bebida sagrada (jurema) e se desenvolvem as sequências privadas do ritual. Este local fechado é denominado pelos índios Kiriri com a “Casa da Ciência”.



Figura 6

Local ritual. Camarinha utilizada pelos índios Kiriri no ritual Toré, denominada “Casa da Ciência”.



Figura 7

Alho e cachimbo, “defumadores”, as “defesas”, utilizados em rituais como o Toré e nas demais práticas cotidianas de purificação.

Ritual realizado entre os índios Kiriri, o Toré assume, hoje, um caráter não apenas religioso, mas também político e sociocultural, na medida em que passou a representar, contemporaneamente, um símbolo de união e legitimidade étnica entre os grupos indígenas do Nordeste. Tendo sido ele reincorporado ao complexo sociocultural Kiriri e a suas práticas xamanísticas, ocasionou algumas mudanças consideráveis no cotidiano sociorreligioso, pois os que não se adaptaram aos novos procedimentos prático-simbólicos relacionados ao Toré, ou seja, não “alinham os seus guias aos guias do Toré”, tornaram-se indivíduos à margem da sociedade, sendo induzidos a se retirar do seio grupal pelas lideranças.

De acordo com Nascimento, algumas adaptações foram feitas, como, por exemplo, a incorporação de encantados e “toantes” Kiriri ao ritual (re) introduzido através dos Tuxá. Realizado em dois âmbitos distintos, privado e público, o Toré enseja, respectivamente, a comunicação com os encantados e a interação entre os grupos locais no decorrer da “brincadeira”, realizada, geralmente, aos sábados.

A importante cerimônia xamanística do Cururu, que possui, aparentemente, fortes ligações com o Toré (re) ensinado pelos Tuxá, teria sido extinta devido à Guerra de Canudos, em consequência da morte dos velhos pajés. Este acontecimento marcou profundamente a trajetória histórica do povo Kiriri, pois nesta guerra morreram, também, os últimos falantes da língua indígena, o meio privilegiado de comunicação e aprendizagem com o mundo sobrenatural. A morte dos últimos pajés, em Canudos, por outro lado, teria ocasionado, de acordo com a avaliação de muitos Kiriri, a perda da “ciência do índio”, dos segredos do ritual Cururu, do preparo da jurema, do poder de falar com os encantos e de viajar como as almas viajavam. Atualmente, muitos acreditam que o principal motivo para todos os seus infortúnios, físicos e psíquicos, é a impossibilidade de conversar, através da língua tribal, com os espíritos dos mortos tão à vontade quanto os antigos o faziam. A perda da língua é considerada um dos fatores primordiais para os fracassos vivenciados pelo grupo. O valor da comunicação com os encantos, os seres superiores que regem suas vidas, ficou comprometido pelo uso do português, ao tempo em que os deixou à mercê de inúmeros riscos.

Na parte festiva do Cururu, homens e mulheres dançavam ao som de uma grande flauta, orientados pelos entendidos. A “brincadeira” era feita em Mirandela, perto do Tanque dos Índios. Os mais velhos relatam que, em um lugar separado, ficava a jurema (bebida feita do arbusto jurema), o fumo e a genebra. Em determinados momentos da dança executada, os iniciados na chamada “ciência indígena”, comumente denominados entendidos, bebiam

jurema com o objetivo de poder se comunicar melhor com os encantados. Essa prática xamanística, afirmam muitos Kiriri, não teria sido ensinada às gerações seguintes, deixando um vácuo no sistema religioso do grupo. Por não poder ter conservado o saber dos antigos, o índio ficou “*tolo*”, e somente através da ajuda dos encantados é que ele conseguiu resistir até hoje. Não fora a perda da língua, eles teriam dominado os “portugueses”, ou seja, teriam expulsado os grandes fazendeiros de suas terras, antes da demarcação, com mais facilidade e sem tanto sofrimento, seriam ricos, controlariam o ambiente, trabalhariam menos, não contrairiam doenças, não haveria pragas nas roças, falta d’água ou secas e, assim, as suas únicas obrigações seriam com os encantos.

No período correspondente aos anos oitenta, os conflitos com os regionais ganharam muita relevância e o acirramento da tensão interétnica conduziu o movimento indígena a orientar-se abertamente para a conquista da terra, centrando-se, basicamente, na condução da luta pela demarcação e desintrusão do Território Indígena, pautados na definição da área originalmente cedida pelo Rei de Portugal, ou seja, a “légua em quadra” (BRASILEIRO, 1996, p.99-100).

Brasileiro organizou, em um dos capítulos de sua dissertação, uma cronologia das “retomadas”:

- 1981- Demarcação da terra Indígena Kiriri com 12.320 ha, englobando quatro povoados de regionais até então reconhecidos pelos índios como limítrofes ao seu território: Marcação, Baixa do Camamu, Segredo e Pau-Ferro.
- 1987- A FUNAI indeniza e o INCRA reassenta trinta famílias de posseiros regionais incidentes no território indígena, nas fazendas Taboa e Serrinha, município vizinho de Quijingue.
- 1988- Divisão política e territorial dos Kiriri em duas facções.
- 1989- Oitenta e cinco por cento do território Kiriri passam a compor o novo município de Banzaê, desmembrado de Ribeira do Pombal, em uma manobra política com o intento de “livrar” este último da presença indígena.
- 1989- Cerca de quarenta famílias Kiriri de uma das facções “acampam” em Mirandela, após terem suas moradias parcialmente destruídas por uma enchente. Mantêm-se permanentemente no local que se constitui, ainda hoje, em um núcleo de resistência e pressão frente aos regionais.
- **1990- Homologação da Terra Indígena Kiriri** (1996, p.100-103).

Depois de reconquistarem o seu território tradicional, os Kiriri estão tendo a possibilidade de usufruir dele com mais liberdade, não obstante todas as dificuldades econômicas que ainda os afligem. Até a década de noventa, os índios Kiriri conviviam com uma população não índia, três ou quatro vezes maior do que o contingente nativo, que

ocupava e dominavam o seu território. Foi, portanto, ao cabo de aproximadamente 20 anos de lutas e conflitos de diversas ordens, que os Kiriri puderam reaver suas terras, mediante a retirada de 6.000 “brancos” que vinham se apropriando de suas matas e recursos naturais. Este foi um processo especialmente significativo, cujo desencadeamento coincidiu com o movimento de ressurgência étnica dos povos indígenas do nordeste brasileiro.

4.3 APRENDIZAGEM COMO EXPERIÊNCIA CULTURAL E O ENCONTRO COMPREENSIVO COM AS *ETNOAPRENDIZAGENS*

O Território Indígena Kiriri está inserido no contexto geográfico sertanejo que faz parte do “polígono das secas”. As características climáticas, assim como a dificuldade de locomoção em relação aos municípios vizinhos foram questões que condicionaram, também, as práticas culturais xamanísticas resistentes e os fenótipos marcadamente “mongolóides” deste povo indígena, mesmo com as relações econômicas, religiosas, educacionais e afetivas, que, gradativamente, estão se fortalecendo com a população regional dos municípios de Banzaê e Ribeira do Pombal (BANDEIRA, 1972). Estas trocas socioculturais acontecem, especialmente, nos dias das feiras e no cotidiano das escolas secundaristas.¹¹

O relevo do Território Kiriri é bastante acidentado, sendo cercado por morros e encostas, onde se destacam a serra da Cangalha e dos Picos. Em tal localidade, não observamos cursos d’água permanentes, existindo apenas cacimbas e lagoas periódicas. O maior reservatório de água é a Lagoa Grande, que é cercada por uma pequena aldeia e sendo ao pé da serra do Arrasta é conhecida como “a morada dos encantos”. Entre estas serras, cacimbas, mandacarus, xique-xiques, cajueiros, umbuzeiros, mangueiras e as pequenas plantações familiares e comunitárias de mandioca, milho, feijão, o cotidiano Kiriri corre.

Em meio ao contexto sociocultural carregado de simbolismos, a práticas agrícolas, a vegetação característica do sertão, a chegada de determinados recursos tecnológicos, e as relações com os regionais, por vezes tensas, que contornam, delineiam e dinamizam as práticas aprendentes Kiriri, que procurei interpretar os complexos processos educacionais, as aprendizagens deste povo indígena.

¹¹ As escolas do Território indígena atendem os estudantes apenas até a quarta série, assim os jovens têm que se deslocar diariamente para os municípios vizinhos para poderem concluir o Ensino Médio.

Enquanto um espaço de aprendizagem em comum, a cultura é pública, assim como os significados que a compõe. Neste sentido, “[...] compreender a cultura de um povo expõe a sua normalidade sem reduzir sua particularidade” (GEERTZ, 1989, p.10). Então, quando queremos entender sobre os processos educacionais, como a aprendizagem e suas idiossincrasias, deve-se pensar em tal fenômeno dentro de um contexto, ou seja, dentro de um ambiente sociocultural que influencia com seus significados e que se deixa influenciar pelos significados de outros contextos culturais que o cercam de forma dialética. Nesta perspectiva, de acordo com o antropólogo e o psicólogo, Geertz e Bruner, no livro *Uma luz sobre a antropologia* (2001):

[...] o fator facilitador crucial, aquilo que concentra a mente, é a cultura – “o modo de viver e pensar que construímos, negociamos, institucionalizamos e, por fim (depois de tudo acertado), acabamos chamando de ‘realidade’, para nos consolarmos” (BRUNER *apud* GEERTZ, 2001, p.170).

Vemos, da perspectiva em questão, a cultura, assim como é observada a sociedade por Balandier (1997), ou seja, nascida dos movimentos e dinâmicas permanentes da vida dentro da história, que por sua vez é composta por continuidades e descontinuidades, por “rupturas e recomeços”. As transformações sociais e culturais que presenciamos seriam, então, resultados desses movimentos que caracterizam as “mutações sociais”, que são de natureza processual e criadora. Nestes movimentos, são incorporadas novas configurações, ressignificadas ou abandonadas velhas configurações sociais. Por exemplo, podemos observar as características das transformações cotidianas no decorrer da história documentada e nas experiências relatadas pelos índios do grupo étnico Kiriri, que antes mesmo do período colonial já travavam embates e diálogos com outros povos ameríndios. Atualmente, os Kiriri mantêm relações ainda mais amplas com diversos grupos sociais, sendo estas facilitadas pelas redes proporcionadas pelos novos meios de comunicação aos quais estão tendo acesso como: o telefone, a televisão e a internet, presentes em algumas casas do seu Território.

[...] a sociedade não é uma coisa fixada desde o tempo de sua criação: está constantemente em vias de se fazer e só pode definir-se em ‘ação’ [...]” (1976, p.82), ação que por sua vez descreve as suas trajetórias de processos históricos. Tanto no sentido das dinâmicas sociais e das inúmeras

manifestações de transformação social na gênese da sociedade (BALANDIER, 1997, p. 3-4).

Esta dinâmica, este movimento de compreensão da sociedade e da cultura mais sensível e aberto é chamado por Balandier (1997) de “contorno antropológico”. Em síntese, captar a cultura e as mutações sociais através do estranhamento e, ao mesmo tempo, da identificação, é determinante para estarmos praticando, realmente, o “contorno antropológico”.

Assim, para compreendermos os processos de aprendizagem é necessário estarmos aperfeiçoando este duplo olhar por suas diversas vias, por seus diversos lados, por seus diversos ângulos e “pontos de vista”, lembrando Viveiros de Castro, em seu valoroso texto *O nativo relativo*, já citado no capítulo anterior, em que explicita os “pressupostos metateóricos” do, também, significativo artigo “Os Pronomes Cosmológicos e o Perspectivismo Ameríndio”. Segundo o autor, todos nós pensamos da mesma forma, índios e “não-índios”, nativos ou não, mas nossos “conceitos” e “descrições” são muito diferentes. Por isso, compartilhamos a perspectiva de Viveiros de Castro quando afirma que “conceitos”, “descrições”, “eventos” intelectuais;

[...] certamente ‘passam pela cabeça’ (ou, como se diria em inglês, ‘cruzam a mente’), mas eles não ficam lá, e sobretudo não estão lá prontos - eles são inventados. Deixemos as coisas claras. Não acho que os índios americanos ‘cognizem’ diferentemente de nós, isto é, que seus processos ou categorias ‘mentais’ sejam diferentes dos de quaisquer outros humanos. Não é o caso de imaginar como dotados de uma neurofisiologia peculiar, que processaria diversamente o diverso. No que concerne, penso que eles pensam exatamente ‘como nós’; mas penso também que o que eles pensam, isto é, os conceitos que eles se dão, as ‘descrições’ que eles produzem, são muito diferentes dos nossos- e portanto que o mundo descrito por esses conceitos é muito diverso do nosso. No que concerne aos índios, penso- se minhas análises do perspectivismo estão corretas-que eles pensam que todos os humanos, e além destes, muitos outros sujeitos não- humanos, pensam exatamente ‘como eles’, mas que isso, longe de produzir (ou resultar de) uma convergência referencial universal, é exatamente a razão das divergências de perspectivas (2002, p.8).

Considerando os seres humanos iguais na sua condição humana, devemos também ter clareza de que os homens têm as suas perspectivas e seus processos de aprendizado

diferenciados, visto que estes são, determinantemente, mediados pela sua cultura, seja ela de um ponto de vista multiculturalista ou “multinaturalista”¹².

De acordo com autores da psicologia cultural, que irei dialogar de forma mais aprofundada no capítulo V, como Vygotsky e Bruner, diferentes componentes integram de forma dinâmica os processos mentais como o neurológico, psicológico, linguístico e cultural. Assim, algumas funções psicológicas humanas, como as superiores, se configuram como mecanismos intencionais. Estes processos não são inatos, pois os seus desenvolvimentos estão relacionados às interações socioculturais, ou seja, não são como os processos psicológicos elementares, que estão presentes desde a infância humana e, também, os observamos em animais, pois são biológicos.

Desta maneira, os acontecimentos do cotidiano em grupo são fundamentais para o desenvolvimento das funções superiores tipicamente humanas e têm um papel extremamente importante para os processos de aprendizagem do homem enquanto ser social, visto que desafiam as crianças, ajudando a despertar e a desenvolver as suas funções cognitivas superiores, principalmente, porque são hábitos culturais, como é o caso do ritual Toré Kiriri. Este é realizado em comunhão por crianças, adolescentes, adultos e lideranças tradicionais.

O ritual Toré, descrito anteriormente, é visto pela comunidade como um momento de formação, quando todos interagem, aprendem sobre seu complexo religioso, conduta, medicina tradicional e buscam os conselhos dos mais velhos, dos pajés, dos caciques, mestras¹³ e, especialmente, “encantos”. A aprendizagem com os encantos ocorre, principalmente, na casa da ciência, local proibido para os visitantes e onde fica depositada a bebida ritual jurema. Na casa da ciência, através das mestras incorporadas, os encantos ensinam sobre a vida e dão conselhos aos índios Kiriri e, com seu saber especial, são os principais conselheiros e autoridades da aldeia. A morte do último falante da língua na Guerra de Canudos, como se relatou em um primeiro momento, comprometeu o processo de aprendizagem com os encantos, mas esta relação ainda ocorre por meio de outros canais, não tão bem descritos, visto que estamos sujeitos à punição das entidades, principalmente os índios, pois determinadas questões, devido ao seu caráter religioso, são tabus, são proibidas pelos encantados, não devem ser reveladas para não-índios, ou seja, os que não são

¹² O “multinaturalismo” seria outro ponto de vista cultural, uma espécie de “política cósmica” do xamanismo perspectivista ameríndio, segundo Viveiros de Castro em “Os Pronomes Cosmológicos e o Perspectivismo Ameríndio”. Falaremos sobre tais pontos de vista mais adiante.

¹³ Denominação local para os responsáveis pela relação com entidades xamanísticas e o mundo sobrenatural, representadas, predominantemente, entre os Kiriri por mulheres. Enquanto que os pajés, nas duas facções são figuras masculinas, tendo destaque o pajé Adonias, o escolhido pelos encantados.

“entendidos”. As danças, os toantes, as consultas aos encantos, os ensinamentos do pajé, a participação ainda expressiva da comunidade, mesmo em tempos de mudanças profundas, fazem do *Toré um espaço ritual de aprendizagem e de afirmação da identidade Kiriri!* A jovem professora Kiriri, Sandra, enfatizando as frases do pajé, afirma: “*O Toré é uma aula!*”

Segundo Viveiros de Castro, ao se estudar uma sociedade indígena, é preciso não se deixar impressionar pelas evidências da presença da sociedade colonizadora, mas apreendê-la a partir do contexto indígena em que ela está inserida e que a determina como tal (1999, p. 117). Ele lembra que não há situação histórica fora da atividade situante dos sujeitos, e que, se há processos homogeneizadores presididos pelo Estado e a sociedade invasora, não os há menos do lado indígena, e certas estruturas cosmológicas pan-americanas devem certamente ter codeterminado os processos de instituição do indigenato (1999 p.119-148). Ele preconiza, pois, a abordagem que identifica um *modo de ser característico* tanto dos grupos indígenas menos afetados por processos de colonização como pelos grupos indianizados pelo Estado. “Neste último caso, o foco é sobre a continuidade interindígena visível apesar das diferenças de conteúdo derivadas das diferentes situações de contato envolvidas” (1999, p. 149).

As sociedades pré-modernas, de acordo com Philippe Descola, encaram os animais como pessoas morais e sociais plenamente autônomas, detentoras de alma/espírito capazes de assegurar-lhes consciência reflexiva e intencionalidade (1998, p. 25-26). Suas cosmologias são concebidas como sistemas fechados, nos quais a conservação do movimento dos seres e das coisas exige que as partes troquem constantemente de posição (1998 p. 40). No entanto, as cosmologias ameríndias amazônicas, por sua vez, acentuam a existência de diferentes espécies de sujeitos ou pessoas, humanas ou não-humanas, parecendo caracterizá-las a unicidade do espírito e a diversidade dos corpos (VIVEIRO DE CASTRO, 1996, p.115-118). Tais supostos, por sua vez, decorrem do fato de as categorias natureza e cultura constituírem parte de um mesmo campo sociocósmico, graças ao que não designam contextos ontológicos, mas, ao contrário, apontam para contextos relacionais, perspectivas móveis, pontos-de-vista (1996, p.116). Viveiros de Castro designou “perspectivismo ameríndio” a essa forma de apreensão do cosmos que se caracteriza, em última instância, pelo *perspectivismo ou transformismo*. Assim, o *perspectivismo ameríndio*, tal como por ele formulado, estaria para um *multinaturalismo* que engloba outros seres não animais, mas não engloba, via de regra, todos os animais, a ênfase parecendo incidir sobre as espécies que desempenham um papel simbólico e prático de destaque, como os espíritos-mestres ou espíritos “seculares” dos animais (VIVEIRO DE CASTRO, 1996, p.118). O ponto de vista está no corpo que,

distintamente especificado, constitui a origem da perspectiva. Assim, o corpo, plano intermediário entre a subjetividade formal da alma e a materialidade substancial do organismo, é o lugar da emergência da identidade, da diferença. Por outro lado, o modelo do corpo é o corpo animal, assim como o modelo do espírito é o espírito humano (VIVEIRO DE CASTRO, 1996, p. 128-131).

Pode-se dizer que o perspectivismo encontra no contexto empírico Kiriri campo relativamente fértil para a sua aplicação, pois no sistema de crenças Kiriri nos deparamos com uma diversidade de animais encantados e outros seres de mundos paralelos que são considerados amigos, inimigos, e até mesmo “Reis”. Animais e homens, neste contexto cultural, assim como podemos observar em alguns dos seus mitos de origem, estão no mesmo patamar. Como podemos analisar no mito muito narrado entre os Kiriri, citado logo abaixo e relatado pelo cacique para que os índios da sua aldeia aprendam a ser valentes e criativos. Em sua casa, cercado pelos seus netos atenciosos à narrativa, o cacique Lázaro nos descreveu o mito que seria a epopeia dos “Três Primeiros Reis do Mundo”, em que são personagens centrais o homem, o boi, e o leão, enfaticamente, designados pelo narrador como “[...] os primeiros donos da terra! Ele foi quem chegou primeiro no mundo! Ele foi dono do mundo! O boi, o leão e o homem [...]”, e sugere uma disputa xamanística. A presença do tabaco¹⁴, sob a forma de torrado, ou fumo pisado, é, nesse sentido, também muito sugestiva.

CL: Eles foram... Eles foram os primeiros donos da terra! Eles foi quem chegou primeiro no mundo! Eles foi dono do mundo! O boi, o leão e o homem! Eles foi quem chegaram mais primeiro. Aí o Boi nasceu num deserto. Ele pensando que só era ele que tinha no mundo! Um dia ele saiu! Eu vou ver quem é que eu vou dar a notícia que é só eu que tenho no mundo! Aí ele saiu berrando: “- No mundo só tem Deus e Boi!” E ele berrava assim: “- No mundo só tem Deus e Boi! No mundo só tem Deus e Boi!” Aí ele sai. Ai tinha o homem também! Ai o homem andava também pelo deserto e viu também o Boi dizendo que só tinha Deus e o Boi! Quando foi um dia ele viu o homem! Aí o homem disse: “-Eu vou ver que bicho é aquele que só têm Deus e ele, e eu existo também! Eu vou me encontrar com ele!” Aí foi encontra! Quando foi lá encontrando... Ai ele bebia num lago que tinha num lugar e bebia de noite. Aí o homem foi e cercou o lugar que bebia e quando foi de noite foi pasturar! Cercou e botou uma porteira! Então quando chegou que entrou pra dentro fechou a porteira! E ele ficou preso! Aí no outro dia o homem caçou embira, embira é um pau que tem uma fibra bem forte! Ele

¹⁴ De acordo com Métraux, o piai (pajé), ou xamã sul-americano adquire seus poderes através de alguma forma de substância mágica como, por exemplo, o tabaco, a fumaça, a preparação de plantas psicoativas (LANGDON, 1996, p.19-20).

tirou fez uma corda laçou o Boi, cabá capou e abriu a porteira e soltou! (risos) Soltou e quando saiu o correndo mudou! Aí ele já uivava assim: “No mundo só têm Deus e o homem! No mundo só tem Deus e o Homem!” Aí naquela carreira que ele ia gritado, o Leão que tava no mata escutou! “- Ai já vi que tem uma fera braba mais de que eu!” E o Leão pensando que era ele o valentão, que era o dono do mundo, né? Que só tinha ele. Ai correu foi encontrar com o Boi! “- Tem o amigo, o bicho homem que é valente, né! Ele me prendeu, me amarrou, cabá ...” E o Boi contando para o Leão! “- Cabá castrou e agora eu aqui correndo!” Ai correu! O Boi: “- Eu já vou correndo!” Aí quando dai a pouco o Leão disse: “- Pois eu vou encontrar com esse bicho, esse homem! Quero brigar mais ele que é mode eu vou ficar o dono do mundo! Ai viajou, viajou! Ai de noite encontrou o filho do homem!

P: O Leão encontrou o filho do homem?

CL: Sim. Ai ele disse: “- É você que é o bicho homem?” Ele disse: “- Não sou filho!” “-Eu quero encontrar com ele que é pra nós brigar!” Aí viajou e encontrou a mulher dele! ... Sim. “- É você que é o bicho homem?” Ela disse: “- Não sou a mulher dele!” “- Pois eu quero encontrar com ele!” “Vem aí atrás!” Aí agora viajou, ai ele encontrou com uma espingarda nas costas! Aí “- É você que é o bicho homem?” Ele disse: “- Sou eu!” “- É por que eu vim porque sou o Leão e eu quero dizer a você que nós vamos brigar hoje.” Ele disse: “É tá bom! Apois nós vamos brigar! Agora, antes de nós brigar, nós vamos tomar um torrado!” Torrado é o fumo né, ele pisado, aí bota no nariz. (risos) Mas ele botou a boca da espingarda no nariz do Leão! (risos) Quando ele botou a boca da espingarda e apertou. Puxou o ... pouuuu! Marcou o Leão! ... Pois sim! Atrás do Leão! Ai ele disse óia ..., no foi tanto quando encontrou o Boi: “- O bicho homem é valente mesmo, só um torrado que ele me deu!”...Entonce o mundo ai foi começado ai com essas coisas!

P: Com esses três Reis?

CL: Com essas coisas. Estes eram os Reis!

P: Por isso que quando o senhor fala do Boi fala que é o Rei, né?

CL: Que é o Rei!

(Entrevista realizada com o cacique Lázaro, Mirandela em 14/03/2006).

O tom utilizado pelo narrador, resvalando, aqui e ali para o cômico, pode ser um estratagema empregado para não suscitar perguntas por parte da curiosa pesquisadora, um disfarce, enfim.

De acordo com Lévi-Strauss (2012, p. 238-239), os mitos são formas narradas de exprimir sentimentos, valores e conhecimento adquiridos de sociedade, tentativas de explicação de fenômenos dificilmente compreensíveis, mas, principalmente, os mitos sugerem constatações contraditórias e não possuem em seu âmbito nenhuma regra lógica ou de continuidade. A mitologia relata, geralmente, acontecimentos passados, mas, também, forma estruturas permanentes que se relacionam, simultânea e dinamicamente, com o presente e o futuro. Os mitos, enquanto mediadores também dos processos de aprendizado, na memória

social do grupo, disseminam e deixam representados os valores e conflitos dos contextos histórico e social em que já foram ou estão sendo inseridos.

Ainda ao examinar o contexto etnográfico da pesquisa, observei que as crenças “caboclas” são consequência de um processo de interação, de aprendizagem, no qual se teria estabelecido uma interinfluência da mitologia indígena com as religiões dos brancos e dos negros. No entanto, essa interação não teria implicado na quebra dos fundamentos do sistema de crenças do grupo, mas, ao contrário, teria, ativamente, colaborado para a recriação e o enriquecimento do seu complexo religioso. E diferentemente de outras características culturais e fenotípicas Kiriri, os denominados “trabalhos” com o sobrenatural se constituem como uma das fontes de prestígio dos índios em relação aos regionais e demais visitantes do Território e, reciprocamente, o poder de comunicação com esse mundo paralelo se revela como um motivo de orgulho para toda a comunidade indígena.

Compreendendo a educação por outros olhares e as relações sociais resultantes dos diversos espaços de aprendizagem, os conhecimentos ocidentais, dos mais variados tipos, interagem ativamente com os saberes indígenas por janelas e portas abertas como são a escola, a internet, a televisão, e mesmo alguns momentos de estudo e de lazer fora da aldeia como é o dia da principal feira da região, em Ribeira do Pombal, por exemplo, em que os Kiriri, para comprar os suprimentos que não têm no seu Território ou para vender parte da sua produção agrícola ou criação animal, se descolam, interagindo e agregando novidades não-índios que são reelaboradas ou não, absorvidas ou não, pela comunidade.

Tassinari, pesquisadora que trabalha na área da antropologia da educação, compreendendo a perspectiva citada acima, vai afirmar que as escolas indígenas, por exemplo, são “[...] como espaços de fronteiras, entendidos como espaços de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e de redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesses processos, índios e não-índios”(TASSINARI, 2001, p.50).

As questões ligadas à educação escolar indígena se confundem e são tão antigas quanto a história do Brasil, porém nas duas últimas décadas, tais questões estão inseridas dentro de um movimento forte de luta das lideranças indígenas para afirmar as identidades dos seus povos e a sua autonomia. Neste processo, transformar a escola, que era um local designado para o controle e “civilização” dos indígenas, em um espaço com outro significado cultural e político é, também, um dos objetivos dessas populações secularmente

discriminadas. Este momento de transformação vem desenvolvendo-se com mais vigor desde a Constituição de 1988, com a oficialização do direito a serem pensadas e instituídas “escolas indígenas diferenciadas”. Com o apoio oficial do Estado, a partir deste momento, com mais liberdade, os indígenas têm buscado afirmar suas diferenças culturais e identitárias neste outro espaço destinado ao aprendizado, à formação.

Vivemos um momento de alargamento das políticas e ações voltadas para as escolas indígenas. Isso ocorreu, inicialmente, como fruto dos movimentos indigenistas e das reivindicações de comunidades indígenas e, mais recentemente, como consequência do tão citado artigo constitucional que reza: “O ensino fundamental será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizado” (Nota do texto: “Constituição da República de 1988, Título VIII, capítulo (Da Educação), artigo 210, 2º parágrafo.”) (TASSINARI, 2001, p.44).

Os professores indígenas Kiriri têm uma noção muito interessante e pertinente sobre a relação da educação escolar diferenciada com a comunidade e os processos de aprendizagem ligados, determinadamente, à sua cultura e aos seus espaços *tradicionais* de formação, como podemos observar no depoimento de uma professora Kiriri no site Indiosonline:



Figura 8 Cotidiano escolar no núcleo de Mirandela.

A educação escolar diferenciada entre o povo Kiriri se deu início a partir da década de 90, que tem um perfil de avanços significativos, e bastante favorável aos anseios e conhecimentos prático do povo; que se educa através da cultura e tradição e no diálogo com outros conhecimentos próprios. Os professores e as escolas indígenas Kiriri trabalham em parceria com a comunidade e lideranças na busca do mecanismo para melhorar cada vez mais a qualidade de ensino de seu povo. As escolas asseguram a cultura e a tradição com firmeza. De acordo com a Constituição de 1988 e a nova LDB, a escola tem sua organização de currículo planejamento pedagógico que atende o ensinamento e aprendizagem na teoria e na prática em sala de aula e em outros espaços do nosso território. Os índios Kiriri entende que a educação escolar diferenciada é a sustentação e valorização dos conhecimentos tradicionais e culturais do povo.

Yema Kiriri yema@indiosonline.org.br

(www.indiosonline.org.br, acesso em 27/02/2008).

Para continuar fazendo a manutenção das suas próprias formas de aprendizagem, disseminando sua cultura e concretizando, na prática, os direitos educacionais indígenas, assim como outros povos, os Kiriri enfrentam várias dificuldades neste novo contexto, como garantir que: sua escola seja de boa qualidade, que seus professores recebam os salários em dia, que a merenda escolar tenha o seu destino correto, contemplando, assim como seus hábitos alimentares, que os locais destinados para suas escolas sejam apropriados para as crianças, etc.

Segundo Tassinari, muitos trabalhos antropológicos omitem ou ignoram a perspectiva da educação escolar como parte do contexto sociocultural estudado, mas podemos observar no cotidiano e nas entrevistas entre os índios Kiriri, tal instituição não está desvinculada da vida na comunidade até porque, como argumentei acima, as relações entre a comunidade e a escola são marcadas por uma grande carga simbólica.

Gow, pesquisador que trabalhou com comunidade Nativa do Baixo Rio Urubamba, no Peru, referido por Tassinari, faz uma relação belíssima, observando a escola como o xamanismo, por sua capacidade mediadora e por seus potenciais positivos ou negativos para as comunidades.

[...] as escolas indígenas, como os xamãs, têm a capacidade de transitar entre mundos e realidades muito distintas, não pertencendo exatamente a nenhuma dessas realidades. Lembremos que os xamãs têm a capacidade de se metamorfosear, tornar-se cobras, onças, ou mesmo falar línguas de “outros

mundos” (como os pajés Karipuna). Assim, podemos entender as escolas como espaços de mediação e de tradução que, no entanto, não pertencem totalmente a nenhuma das esferas que articula. Há também o potencial perigoso que envolve o xamanismo, como toda categoria mediadora. O xamã, em termos cósmicos, ao transitar entre ordens ou mundos diversos, articula forças provenientes de esferas sobrenaturais em benefício da esfera humana, para propiciar a cura de doenças ou manter o equilíbrio mais geral da vida. Obviamente, há sempre o perigo da utilização incorreta ou maléfica dessas forças sobrenaturais, o que acarreta consequências negativas ou destrutivas para a esfera humana (TASSINARI, 2001, p.60).

Mesmo tendo esta característica de mediação, acredito que as escolas diferenciadas, enquanto locais de fronteira entre os saberes indígenas e não-indígenas, ainda não são vistas por algumas comunidades indígenas como espaço de identificação e pertencimento. Talvez esta perspectiva se deva a sua estrutura física, que possui o padrão ocidental, ao suporte financeiro para sua manutenção, que não existe, e a tudo aquilo que ela ainda carrega enquanto símbolo histórico negativo de dominação. Porém, mesmo não tendo a questão do pertencimento tão afluído, a escola tem um papel educativo e político relevante para a comunidade.

Neste contexto etnográfico, refletido novamente sobre as perspectivas de Geertz e Bruner, sobre o poder da narrativa, observo que na educação escolar diferenciada os processos de aprendizagem, devido ao enfoque que os professores indígenas dessa comunidade dão à tradição, ao seu sistema cosmológico, fazem com que entre os Kiriri, a oralidade seja um potencial cultural e político, também, da práxis pedagógica. Citando Bakhtin (2002), compreendendo o valor do uso da oralidade para a aprendizagem e a afirmação identitária, Batista, que pesquisou as práticas pedagógicas e oralidade entre os Kiriri, em sua perspectiva dialógica, vai afirmar que:

[...] falar é fazer-se ver, fazer-se existir, fazer-se respeitar, fazer-se tornar possível, fazer-se capaz de fazer, mas principalmente fazer-se ser. A linguagem oral não será apenas um espelho do real, mas uma agente produtora deste. Travando uma batalha simbólica em que se disputa um lugar privilegiado e reconhecido na produção do real, isto é, dos apreços sociais existentes e legitimadores (2008, p.7).

Para as crianças, os jovens e demais sujeitos Kiriri aprendentes, a linguagem oral, a narrativa é desveladora, reveladora e problematizadora do contexto cultural em que estão

inseridos, é também o processo de formação e constituição desses mesmos sujeitos que narram, mestres e discípulos, indivíduos em trans-formação. Através das narrativas e das demais experiências culturais, os Kiriri aprendem vivendo, pois o costume cultural da oralidade entre estes índios é um dos processos fundamentais para a aprendizagem, visto que narrar é refletir e reelaborar o vivido!

Quando os sujeitos constroem suas narrativas, realizam uma reelaboração constante sobre o que eles viveram. Nesse momento, fazem uma reflexão sobre o vivido, o que permite que refaçam o seu mundo e se reconstruam nele como sujeitos. Portanto, com a experiência narrada, eles também aprendem (GUSSEI, 2008, p.12).

Narrar sobre os “antigos”, os “índios véio”, os encantos é uma prática corrente entre os Kiriri, como já pôde ser notado. Assim, narrar, aprender sobre si mesmo, ressignificar sua vida e ensinar, a qualquer momento do dia, nesta comunidade indígena, é hora para aprender, é hora de narrar. Não é só na escola que os Kiriri aprendem, não é só escrevendo, não são só os saberes racionais científicos que são saberes importantes para a formação do sujeito, visto que narrando sobre nossos ancestrais, nossa cultura, nossos valores e ouvindo narrativas também aprendemos.

Ouvindo e aprendendo sobre os encantos, as qualidades dos animais, as hierarquias xamanísticas, os Kiriri fazem a manutenção dos seus símbolos culturais, reforçam seu lugar no mundo ocidental, valorizam suas crenças e identidades grupais, se afirmam e se reconhecem enquanto índios na sua especificidade cultural, étnica. Ao contrário do que vem sendo afirmado pela vertente etnológica contatualista, as populações indígenas estabelecidas no nordeste brasileiro têm apenas *aparentemente* pouca distintividade cultural; na verdade, esses grupos possuem um *modo de ser característico seu*, como já citamos em Viveiros de Castro (1999), ou seja, cada um desses povos possui suas singularidades socioculturais.

De acordo com Barth, com bastante frequência é atribuída exclusivamente à cultura uma importância central na designação de um grupo étnico. Esta forma, um tanto equivocada, de analisar o processo de identificação diferenciada acaba por deixar obscurecidos outros fatores de importância maior, como, por exemplo, “a auto-atribuição e a atribuição por outros”, ou seja, a classificação de si e a classificação dos outros nos momentos de interação. (BARTH, 2000, p.13). Então, partindo do ponto de vista de Oliveira (inspirado em Barth),

acredito que a identidade étnica, assim como, a essência de um grupo étnico está pautada na noção de “identidade contrastiva”.

[...] quando uma pessoa ou grupo se afirmam como tais, o fazem como meio de diferenciação em relação a alguma outra pessoa ou grupo que se defrontam; é uma identidade que surge por oposição, implicando a afirmação de nós diante dos outros, jamais se afirmando isoladamente (1976, p.36).

Observando estas pontuações, podemos afirmar que a essência da identidade étnica está muito ligada a uma noção de pertencimento étnico que é um dos sentimentos mais fortes entre os grupos indígenas do Nordeste, visto que a miscigenação e a dispersão das populações indígenas das missões, aldeamentos e vilas no Nordeste serviram, mais ou menos invariavelmente, como justificativa para alegações de que elas haviam se extinguido, porém o que vem acontecendo, a partir da década de vinte e, de maneira mais expressiva, nos anos setenta do século XX, é um movimento de ressurgência desses povos, até então dados como inexistentes ou indistinguíveis da população regional local. No contexto etnográfico do Nordeste, esse processo de reconstrução da indianidade ocorreu também entre os Kiriri do Sertão Baiano. Por muito tempo, este povo permaneceu ignorado pelas autoridades governamentais, como foi descrito no primeiro capítulo, mas nas últimas décadas, com o alargamento da comunicação entre vários grupos étnicos, os Kiriri têm compartilhado diversas experiências com outras lideranças indígenas e se mobilizado em torno da reivindicação dos seus direitos e pertencimentos.

Identificando-se como Kiriri, aprendendo a ser Kiriri, observei nas entrevistas que quando perguntava a um índio Kiriri qual a coisa mais importante que ele aprendeu em sua vida, como e com quem, nenhuma das respostas estava associada à escola, mesmo quando esta pergunta era feita a um jovem que aprendeu a ler e a escrever na “escola diferenciada”. As referências de aprendizagem entre os Kiriri, como analisei nos relatos etnográficos, continuam ligadas, profundamente, aos outros espaços de aprendizagem onde são ensinados seus valores étnicos, sejam eles morais ou de sobrevivência como é o caso da lida com a terra e da relação com os encantos.

Designadas por eles de “*mãe boa*”, a terra, na qual seus pais lhes ensinaram a trabalhar e eles aprenderam a cultivar, é o *loci* fundamental de diversos processos de aprendizagem, visto que a agricultura é, atualmente, o principal meio para adquirir recursos

alimentares e renda na comunidade, pois, por conta da ocupação do seu Território pelos regionais, durante muitos anos a caça, assim como algumas fontes vegetais tradicionais de alimentação, ficou escassa. Como os próprios Kiriri narram, aos poucos, depois da “retomada” (homologação do seu Território), a “mata tá criando caça”, porém, mesmo assim, a agricultura continua tendo um papel forte na sustentabilidade do grupo.

Em uma das entrevistas com os moradores da aldeia de Lagoa Grande, Dona Jovelina e irmão, Seu Zé Panta-Leão, narraram como eles aprenderam a plantar e a entender os ciclos da terra com seu pai. Segundo Dona Jovelina, este os levava para roça desde pequeninos e fabricava para eles instrumentos em miniatura próprios para o trabalho no campo, para a “lida” na lavoura. Assim, com as machadinhas, proporcionais ao seu tamanho, eles imitavam os gestos do precavido pai, que se preocupava em ensinar um ofício, um modo de sobreviver para os filhos. Então, observando o tempo, os meses do ano e no dia-a-dia, os pequenos iam aprendendo a “bulir” com a terra, e dali tirar o seu sustento.

Figura 9



A pequena neta de Dona Jovelina auxiliando os avós na colheita do milho aprende as práticas agrícolas espontaneamente, brincando. A relação com a terra é algo natural, habitual, mas também é compreendido pelos índios Kiriri como algo necessário.



Figura 10 Colheita do milho no núcleo de Lagoa Grande. Enquanto a neta colhe as espigas de milho, o avô as carrega para o terreiro onde serão debulhadas.

A aprendizagem com a terra e com o “mato” entre os Kiriri é uma relação umbilical por eles se considerarem filhos da terra. Como afirma o Cacique Lázaro, ao falar sobre a retomada do seu Território de origem e a ligação de amor entre eles e a terra: “Nós retomamos nossa terra através da paciência e do amor que temos por ela, porque a terra para nós é sagrada, ela é a nossa mãe, porque o índio nasce da terra e depois torna a nascer, porque é um animal-vegetal que só Deus pode conceber.” Observando esta citação, que possui grande carga simbólica de relação estreita com seu mundo de crenças, seu complexo xamanístico, o pajé Kiriri, Zezão, complementa: “O mato nos ensina tudo o que podemos fazer. O branco tem o saber dele e o índio também tem o seu saber.”

Na terra, no mato, na natureza, na aldeia, os meninos e as meninas Kiriri, observando, escutando, imitando, reelaborando, reconstruindo, desconstruindo os ensinamentos. Acompanhando seus pais, avós, tios, irmãos e amigos mais velhos, as crianças vão desvendando os segredos da vida, da natureza, e compreendendo seu lugar, seu papel social dentro da sociedade Kiriri. Assim, aprender a ser Kiriri é um exercício diário! A identidade indígena Kiriri é ensinada no cotidiano.

Pela manhã, logo cedo, os chefes de família, os jovens e as crianças, que não estudam neste turno, vão para roça ainda com o sol fraquinho do amanhecer sertanejo. Já as mulheres se dirigem, também, para a roça com seus companheiros e filhos ou acordam um pouco mais tarde e preparam o café, botam o feijão no fogo, arrumam a casa, confeccionam alguns artesanatos ou vão colher as sementes necessárias para tal, ou, ainda, podem ir pegar barro para as louças com quem estiver em casa. Tais atividades ligadas ao artesanato são descritas pelo jovem Yamke Kiriri:

O barro é encontrado na aldeia perto de Mirandela. Os artesãos vão em grupo com amigos e família, com animais ou trazem na cabeça num saco. Para cavar o barro, os mesmos levam cavadeira ou chibanca porque o barro é duro. Quando chegam em suas casas, o barro é amassado com uma pedra. Depois de amassado, colocam água e deixam de molho durante a noite. No dia seguinte, o artesão amassa mais uma vez para fazer potes, panelas, arribés, moringas, pratos, tijelas, etc. Depois de feitos, durante o dia, os objetos são observados para alguns consertos. Depois de secos, os objetos são raspados para serem pintados com o tauá amarelo ou não. O artesão deixa secar a tinta e alisa com uma semente conhecida como mucunã. Depois de alisados, os objetos são novamente pintados; desta vez, são os detalhes com o tauá vermelho, amarelo, preto e outros. Depois de tudo pronto, os artesãos vão buscar lenha para ser colocada no forno para queimar os objetos. O forno é construído com barro, tijolo e cipó do mato, por duas ou mais pessoas da aldeia que tiveram a possibilidade de aprender com um artesão mais velho como Vital Luiz de Sousa.

As sementes são encontradas na aldeia não é durante todo o ano para fazer os objetos que são: maracás, colares, pulseiras, brincos e outros. Precisamos usar a agulha e linha encontradas nas cidades próximas da aldeia.

A fibra é encontrada também na aldeia. Mas, para fazer o artesanato de fibra, os artesãos vão buscar pindoba nas pindobeiras nas suas roças. Quando eles chegam a suas casas, retiram da pindoba a fibra ou deixam reservando dentro de um vasilha com um pouco de água para ser retirada a fibra no dia seguinte. Quando a fibra é retirada da pindoba, é colocada em local onde a mesma pode receber a luz do sol e, quando estiver seca, o artesão faz cordinhas para fazer as peças como sutiãs, tangas, tranças, redes, bolsas, cestas e os bogós. Não é preciso fazer cordas para a fabricação de esteiras, vassouras e abanos.

A madeira é encontrada na própria aldeia, na Serra do Sacão ou em outros lugares. São vários tipos: angico, jatobá, jurema e outras. O artesão tira o galho de uma árvore e um galho de outra para não que elas não morram. Os objetos de madeira produzidos pelos artesãos são: machados, bordunas, arcos, flechas, colares, prensas e rodos de casa de farinha, e cabos de ferramentas de trabalho de roça.

Os cipós são vários: timbó, cururu, caititu, cipó branco e o de canudo. São todos encontrados na aldeia. O timbó não é encontrado em todo lugar e

são raízes de uma trepadeira conhecida pelos Kiriri como folha de fonte por ser uma planta encontrada em maior quantidade no lugar chamado Olho d'água ou em lugares de árvores de porte médio, em terra fértil e área arejada e clima adequado a esta espécie. Cada cipó tem sua forma de preparar e é usado para fabricação de certos objetos. O cipó cururu é encontrado em terreno produtivo, de plantação, Com ele se faz caçuás, cestas grandes, cestas de feira e samburá. O cipó caititu é facilmente encontrado em toda a aldeia. Com ele se fazem os mesmos objetos dos outros, mas tem que ser mais preparado. O cipó branco é difícil de ser encontrado, é material mais resistente e mais caro para a venda. O cipó canudo tem que ser tirado verde, depois raspado; é utilizado na fabricação de cestas de alça. Yamke Kiriri yamkekiriri@hotmail.com

(www.indiosonline.org.br, acesso em 27/02/2008).

Não existem muitas distinções entre o que é ensinado e o que é aprendido por meninos ou meninas. Até mesmo a questão da sexualidade é tratada praticamente da mesma forma para ambos os sexos. O que é aprendido por um, também, pode ser aprendido pelo outro. Meninos e meninas cozinham, cuidam dos artesanatos, vão para a roça, para a escola e praticam os rituais. Só em algumas atividades existe uma maior incidência de um determinado sexo, mas não chega a ser uma proibição. Mesmo com relação aos rituais, há um equilíbrio entre os sexos: as mulheres, geralmente, são as responsáveis pela comunicação com os encantos, já os homens assumem os postos de caciques ou pajés, mas nenhuma dessas funções rituais é marcada totalmente ou restrita para alguém. Esta é uma questão de dom, ou seja, de nascer com “o significado”, de aprender com os encantos, através dos sonhos, do sofrimento causado pelas doenças de iniciação, dos diálogos privados com as entidades, que podem levar à loucura, pois estes ritos de passagem são momentos característicos da aprendizagem daqueles privilegiados pelo poder de comunicação com o mundo paralelo.

Entre os Kiriri, a maioria das tarefas é feita em conjunto, em parceria, em família, pois se consideram assim, uma grande família. Segundo o Cacique Lázaro, “Somos todos casca de mesmo pau!” E partindo deste princípio, observando a divisão social do trabalho e de outras tarefas do grupo, todos aprendem sobre tudo num mesmo patamar e o processo avaliativo para esta dinâmica não se dá na perspectiva da condenação do erro ou na sua punição, mas em uma prática de aperfeiçoamento com o tempo, pois o erro, enquanto se aprende, faz parte do processo para os índios Kiriri.

A farinhada também pode ser um bom exemplo sobre este aprendizado em família. Sempre num mesmo período do ano, geralmente no seu meado, quando a terra está molhada,

os familiares se juntam para colher a “maniva”, conhecida também como mandioca nas demais partes do Brasil. A mandioca é limpa e descascada em família, pelos adultos e pelas crianças. Devido aos escassos recursos da comunidade, são poucas as Casas de Farinha nas duas facções, assim, para poder fabricar a farinha do ano todo, cada família deve aguardar a sua semana. Quando chega este momento, é uma festa, pois todos mudam de suas casas, literalmente, durante cerca de cinco dias, para a Casa de Farinha Comunitária. Avôs, avós, seus filhos, netos e mesmo os bebês adotam como residência provisória o local da farinha. Lá todos dividem as tarefas: os trabalhos mais pesados, com as máquinas de moer e espremer, são feitos pelos homens mais fortes da família. Os trabalhos mais delicados, com torrar e peneirar, todos ajudam, inclusive as crianças que, observando os gestos dos pais, tentam acompanhar, mesmo com um pouco de dificuldade, o ritmo dos adultos. Ver, ouvir e imitar é o lema adotado pelos aprendizes. Beijus, moles e duros, para tomar com café, acompanhado de ovo de quintal frito, são preparados e sacas e mais sacas de farinha são fechadas. Ao fim, todos estão completamente pintados de branco, pois, no último momento, que é o de peneirar, o pó da mandioca torrada se espalha por todo o lugar. Homens, mulheres e crianças ficam cobertos pelo pó da “maniva” e voltam para casa alegres, com farinha para o ano todo, visto que é a base da alimentação do índio sertanejo.

Compreendo que a educação, no seu sentido mais complexo, não é apenas uma transmissão de conhecimento, mas é a concretização do modo de viver. Tendo como inspiração tais perspectivas, irei descrever outro processo de aprendizagem singular que tive o prazer de ouvir: a narrativa de Dona Jovelina que, iniciada pelos encantos, aprendeu com estes *a trazer a vida, a ser parteira*.

Cumprindo a rotina diária do antropólogo no campo, reservei uma manhã para rever esta estimada e influente parteira. Convencida do seu importante papel para a comunidade Kiriri, conversei com Dona Jovelina por um longo tempo. Nós nos conhecemos na “farinhada” realizada por sua família, em realidade, minha primeira experiência nesta importante construção econômica e cultural. Por conta da relação de respeito que desenvolvi com Dona Jovelina, foi possível ter acesso às crenças e práticas de grande significado simbólico para ela e o seu povo.

O relato sobre a iniciação como parteira foi narrado quando perguntei a Dona Jovelina qual foi a experiência mais importante de aprendizado da sua vida e como se deu este processo. Esta afirmou, serenamente, que a coisa mais importante que aprendeu em sua vida

foi “fazer parto”. Assim, a partir deste momento, com a Lagoa Grande ao fundo e a Serra do Arrasta que, segundo os xamãs locais é a morada dos encantos, ouvindo os pássaros, sentindo o cheiro da terra molhada e do mato verde, fui envolvida por uma dimensão diferente, categoria antropológica que tento enquadrar, e dificilmente definir como “magia”. A descrição de tal experiência é tão forte, que mesmo tendo passado tanto tempo, no contexto urbano, ao lembrar e relatar esta situação sou tomada, novamente, pelas sensações que dominaram aquele momento de “encantamento”¹⁵ vivenciado. Sentada na cadeira, ao lado de Dona Jovelina, sentimos o peso da confiança depositada, por conta da delicadeza da narrativa e da dimensão xamanística que a envolvia. Sabendo das punições que poderiam ser desencadeadas por parte dos “encantados”, mas compreendendo a importância da sua experiência para a minha pesquisa e aprendizagem, em cumplicidade, Dona Jovelina começou a descrever como aprendeu a fazer parto. Seguem abaixo alguns trechos da experiência relatada:



Figura 11

Sábios Kiriri, Dona Jovelina e seu companheiro, Seu Domingos.

DJ: Eu aprendi só com a licença que Nossa Senhora me deu.

P: Como foi?

DJ: Ninguém me ensinou! Eu passei dois dias escondida no mato, comendo catende assado... Me encantaram! Aí eu fui e me esconderam lá. Não posso nem saber quem é!

¹⁵ Processo de imersão na cosmologia local, denominado pelos Kiriri de “encantamento”, por sua relação gradual de aproximação com os “encantados”, seres superiores na sua cosmologia.

P: Não pode saber quem é?

DJ: É uma mulhezona, alta, branca...

P: É um “encantado”?

DJ: É um “encantado”! Aí ela tinha lá uma mulé pra ter menino. Aí ela disse: - “Você vai fazer esse parto.” Eu disse: - Como é que eu vou fazer se eu não sabia? [O encanto fala]- “Você vai aprender”. Aqui é você quem vai ficar na aldeia pra você fazer parto. Você tá aqui pra isso! “[Dona Jovelina, ainda menina responde:] - Mas eu sou muito pequena”!

P: Tinha quantos anos mais ou menos?

DJ: Eu tinha uns seis anos. O encanto disse que eu tinha condições de fazer. Aí ela disse [o encanto] – “Você faça assim, pega assim e você é quem vai ficar no lugar.” Mas, eu disse: - Mas sou muito novinha demais pra fazer. Aí ela disse: - “Mas que você vai ficar no lugar de todas.” (Entrevista realizada com Dona Jovelina. Lagoa Grande em 20/06/2008).

Quando foi “encantada”, de acordo com a xamã, na época tinha apenas seis anos e vestia na mata apenas uma roupa branca dada pelos *encantados*. Depois desse momento, primeiro processo de aprendizado com a entidade, em meio à caatinga e suas grotas, Dona Jovelina voltou a ouvir seus mestres, novamente, aos treze anos. Recomeçaram lhe indicando como preparar remédios para ajudar os outros índios. Aos quatorze anos, ela fez seu primeiro parto na aldeia. Segundo Dona Jovelina, ela ouve as orientações dos encantos no momento do parto.

DJ: A pessoa tem que ouvir alguma coisa na hora da hemorragia que dá.

P: Tem alguém que orienta a senhora na hora que vai fazer?

DJ: É! Sim. Na hora que vai fazer o parto tem que *chamar aquele dono meu* para dizer alguma coisa e me ajudar a fazer o parto.

(Entrevista realizada com Dona Jovelina, Lagoa Grande em 20/06/2008).

A própria xamã parteira não tem licença de ver seu “dono”, seu mestre, apenas ouvir, assim como não tem licença para ensinar o que sabe para qualquer pessoa. Dona Jovelina relatou que tentou muitas vezes ensinar as filhas, mas elas não querem aprender a função, pois não “aguentam ver certas coisas”, visto que a comunicação com os seres que governam o complexo de crenças Kiriri não é uma habilidade para todos da aldeia, existem as pessoas com o “dom”, com a força para suportar as provações e visões entre os mundos. Assim, sendo

portadora de tal “dom”, Dona Jovelina tem os seus papéis, enquanto parteira e “rezadeira”, legitimados e reverenciados pela comunidade, ela já fez mais de cinquenta partos, trazendo à vida os pequenos Kiriri, que, com carinho, correm atrás dela, pedindo a bênção e a chamando de “madrinha”.

Inspirados no trabalho de Almeida (2000), podemos considerar Dona Jovelina como uma “intelectual da tradição”. Esta xamã, seguramente, tem o seu lugar entre os guardiões dos mitos, magos, sábios da tradição que foram desvalorizados pelo predomínio da razão rígida, pela matriz epistemológica iluminadora. A partir, especialmente, do chamado Século das Luzes quando o antigo sábio foi preterido pelo filósofo iluminista, que se desencadeou um processo de degradação valorativa da tradição, do saber milenar, do saber popular.

Dotado de uma simbiótica ambivalência, o sábio pré-iluminista era, ao mesmo tempo, defensor de valores morais e um rigoroso observador, sistematizador e interpretador dos fenômenos físicos e sociais do seu tempo. O intelectual moderno emerge do interior de um matizado processo sócio-histórico que elege a razão como o único critério definidor da ciência. A partir daí, os saberes e as experiências que não resistirem ao teste da razão e da demonstração serão classificados como míticos, esotéricos, religiosos, transcendentais, metafísicos (ALMEIDA, 2000, p.17).

Já nas primeiras inserções interpretativas da pesquisa, entendi que entre os índios Kiriri do Sertão Baiano são identificadas expressivas singularidades socioculturais reelaboradas e legitimadas pela sua tradição oral, mitos e rituais xamanístico que formam a base do seu *ethos* grupal. Assim, reforço que por meio da tradição oral disseminada pela narrativa, enquanto prática sociocultural, e demais práticas cotidianas, como as citadas neste capítulo, são refletidas, reelaboradas e transmitidas normas sociais, valores e crenças pertinentes ao seu interativo e dinâmico contexto cultural. Nas soleiras das portas, nos dias de ritual, nas rodas para contar histórias sobre seu povo, na escola, na despalha do milho, no debulhar do feijão, na fabricação das louças de barro, na farinhada os índios Kiriri dão sentido ao mundo e ao processo de aprendizagem. O processo educacional se dá no seu sentido mais pleno, pois neste momento cada indivíduo toma consciência de si e do seu papel social no grupo, no seu ambiente cultural. Trata-se, portanto, de um aprendizado que se revela não fragmentado, onde os referenciais histórico-culturais vêm aparecendo de forma ineliminável.

Cotidiano e vida não se descolam dos processos e conteúdos a serem aprendidos. Num contraste ainda em elaboração, entendo que entre os Kiriri, diferente das nossas experiências curriculares, o aprendizado está longe de ser um *abstracionismo* em relação à configuração sociocultural da vida desse povo. *Aprender não significa ter que perder a referência!*

A aprendizagem, enquanto experiência seria, então, processo de mediação entre o sujeito e a sociedade e vice-versa, ou seja, a experiência em si é o próprio processo de aprendizagem inserido no contexto de diversos símbolos compartilhados que constituem a cultura.

Levando em consideração que a aprendizagem é constituída nas relações simbólicas consigo e com o outro, a aprendizagem entre os Kiriri, imbricada à sua experiência cultural, é construída fundamentalmente através dos conteúdos simbólicos, das suas edificações religiosas, dos rituais de produção, das ações fundamentais para possibilitar a vida cotidiana e sua organização, numa relação significativa de entretencimento com o xamanismo e a natureza como algo essencial. No centro da forma de aprender, está a forte simbologia do que seja o *aprender por observação e pela exemplaridade*, algo próximo do sentido que o esforço conceitual de Morin (2005) revela como uma aprendizagem por *mimesis*, por *identificação e projeção simbólicas*. Símbolos constituídos na experiência são disponibilizados, compartilhados, reelaborados no dizer e no fazer. Ressignificados por cada um, nas suas diferenças, atualizam-se por *mimesis*, constituindo *etnoaprendizagens*.

Neste outro contexto histórico-cultural que vivi, contemplei a educação por outros olhares, para além das separações sucessivas entre a natureza e a cultura, trabalho manual e intelectual. Entre os Kiriri, entendi de forma mais aprofundada, mesmo em uma situação ambiental e econômica delicada deste povo, a valorização da condição humana, do conhecimento dialógico, multirreferencial, multicultural, multinaturalista.

Observando o cotidiano Kiriri, suas narrativas, seus rituais, suas histórias de vida, assim como observando o meu próprio contexto cultural, as contribuições da antropologia da educação, da psicologia cultural, da sociologia da experiência sobre o aprendizado culturalmente mediado, pude *compreender os processos de aprendizagem, enquanto dinâmicas, movimentos e experiências culturais, como etnoaprendizagens enfim*.

Logo abaixo, podemos observar algumas imagens da festa que os índios Kiriri realizam em homenagem a São José e é possível falar desta festa como um contexto onde se realizam e circulam as *etnoaprendizagens* da religiosidade Kiriri. Nesta ocasião de celebração, o grupo indígena agradece ao santo católico pelas chuvas e colheitas fartas, mas também faz seus rituais nas matas para agradecer aos encantos. A primeira etapa da festa ritual acontece logo cedo, pela manhã, quando os fogos anunciam o início da procissão em que serão carregadas pelas ruas da principal aldeia Kiriri as imagens do Senhor da Ascensão, padroeiro de Mirandela, e de São José.



Figura 12 Procissão da festa de São José, onde vemos também a imagem do Senhor da Ascensão, padroeiro da aldeia de Mirandela.



Figura 13 Nesta imagem, os índios estão voltando da mata, onde na festa de São José fazem rituais para os encantos, chamados por eles de “obrigações”. Todos da aldeia devem aprender em comunhão estes rituais, pois eles fazem parte das suas práticas culturais e relações simbolicamente necessárias para o fortalecimento do grupo.

Após a missa em uma pequena capela construída pelos Kiriri para São José, os índios se dirigem para as matas para homenagear os encantos. Nesta festa, assim como em outras da aldeia, podemos observar rituais cristãos sincreticamente intercalados por práticas xamanísticas que resistiram aos anos de colonização e catequização cristã. Por estar doente, com problemas de desidratação devido ao calor sertanejo, no dia da festa, assistimos apenas aos rituais da aldeia, mas segundo os relatos dos índios, nas matas, eles fazem as “obrigações” para os encantos. Estas “obrigações” são como oferendas, uma espécie de culto de agradecimento. Ao retornarem das matas, os índios trazem consigo uma árvore que queimará na fogueira de São José.

Observei a presença marcada dos jovens e de alguns pequenos índios ao fundo, estes últimos observavam atentamente e alguns deles participaram dos rituais nas matas, como pude testemunhar ao assistir a chegada, mais uma vez, pude constatar a *aprendizagem por exemplaridade e solidariedade cultural*. A árvore carregada ficou erguida no centro da fogueira e nela são amarrados vários alimentos, dinheiro, pequenos presentes que simbolizam a fartura.

Durante a queima da fogueira, todos bebem, comem e dançam ao som da “zabumba”. A zabumba é, na verdade, uns trios de instrumentos fabricados pelos próprios índios e estes não são simples instrumentos musicais, pois são utilizados em rituais e possuem na comunidade um mestre que ensina aos pequenos índios os toques rituais através dos processos de observação e prática.

Já tarde da noite, com pouca iluminação, aguardávamos em meio às crianças, a queda da árvore. Os pequenos Kiriri participam de todas as etapas do ritual e dos festejos, um processo de *aprendizagem onde a participação observadora é algo fundante*. . Por volta de duas horas da manhã, quando a árvore tombou, todos se atiraram na terra batida e poeirenta para pegar os brindes que representavam a fartura. Assim, em meio às dinâmicas e reelaborações naturais dos processos culturais, crianças e jovens Kiriri vivem, aprendem relações e práticas sociais xamanísticas, católicas, práticas historicamente e culturalmente construídas, ou seja, *práticas Kiriri* fundamentais para os processos educacionais efetivados durante suas *etnoaprendizagens*.

A questão do trabalho infantil agrícola, que dentro de grande parte da sociedade ocidental, mais estabilizada economicamente, é veementemente condenado, é situação sociocultural que deve ser observada atentamente em *loci*, por contraste com outras culturas,

pois como constatei, entre os índios Kiriri, a relação positiva ou não com o trabalho infantil é, também, uma questão cultural particular e delicada. Na comunidade Kiriri, os processos de *etnoaprendizagens* da prática agrícola são formas simbólicas importantes de lidar com a terra, pois para os índios este trabalho é algo economicamente importante, mas é também uma prática cosmologicamente essencial para o equilíbrio. Por conta desta perspectiva simbólica, ensinar aos pequenos como trabalhar com a terra, através dos instrumentos em miniatura que os pais fabricam e da observação exemplar, é um procedimento *etnoaprendente* de sobrevivência e também de reverência à entidade que é uma fonte de vida, uma “mãe boa”, a terra.

A investigação etnográfica, em questão, objetivou compreender a experiência cultural dos índios Kiriri do Sertão Baiano, buscando descrever e interpretar como se configura a aprendizagem mediada por suas cosmovisões, imbricadas nos mitos, ritos, ou seja, na memória social deste povo e nas suas narrativas. Assim, compreendendo a educação e os processos de aprendizagem como fenômenos culturais e dinamicamente diferenciados, a partir das singularidades construídas, realçamos algumas totalizações reflexivas e compreensivas, que acabaram por desaguar na perspectiva conceitual que denominamos aqui de *etnoaprendizagem*.

De acordo com as observações, análises, interpretações e compreensões resultantes desta investigação, motivadas pelas questões e objetivos que orientaram a pesquisa em pauta, concluímos que, entre os índios Kiriri do Sertão Baiano existem expressivas singularidades socioculturais reelaboradas e legitimadas pela sua tradição oral, mitos e rituais xamanísticos que formam a base do seu *ethos* grupal, onde se realizam a experiência cultural da aprendizagem e os aprendizados que estruturam a sua cultura. Compreendo, então, que por meio da tradição Kiriri, disseminada pela narrativa, enquanto prática sociocultural e *política de sentido* de organização do próprio cotidiano, da aprendizagem por *mimesis*, ou seja, por *identificação e projeção simbólicas*, e das demais experiências vivenciadas em grupo, como as citadas nos capítulos da minha dissertação, são aprendidas, refletidas, reelaboradas e transmitidas normas sociais, valores e crenças pertinentes ao seu interativo e dinâmico contexto cultural, assim se apresenta no Território Kiriri um espetáculo de aprendizagens, enquanto experiência mutualista (VELHO, 1986; MORIN, 2005; MACEDO, 2007).

Entendo que a educação, no seu sentido mais complexo, não é apenas transmissão de conhecimento, é a compreensão configurada na concretização do modo de viver

experienciado social e culturalmente. *A experiência em si é o próprio processo de aprendizagem se realizando. Diria mesmo, é a própria formação se fazendo.*

Observei que entre os índios Kiriri, nas suas diversas práticas cotidianas, ou seja, narrando, olhando, escutando, plantando, caçando, dançando, nadando, imitando, ou silenciando, o processo educacional se dá em toda sua complexidade e plenitude e cada indivíduo se compreende no seu papel social no grupo, no seu *loci* cultural. Se há a possibilidade de sintetizar numa palavra, a partir do nosso processo de compreensão, essa experiência, poderíamos dizer que a *exemplaridade mutualista* é o que caracteriza a experiência aprendente entre os Kiriri. Mesmo com todos os problemas sociais e conflitos internos, como é o caso do faccionalismo no grupo, a aprendizagem se revela não fragmentada, pois os referenciais histórico-culturais aparecem de forma conjugada em toda experiência aprendente, ou seja, as experiências vividas estão profundamente relacionadas aos processos e conteúdos a serem aprendidos, aos diversos tipos de saberes que se complementam em prol da aprendizagem.

A escola, como interpretei nas entrevistas, não é a principal referência ou local do processo educativo, pois este é identificado pelos índios em diversos momentos e lugares. Assim, diferente dos nossos processos educacionais excessivamente racionalizados, o aprender nesta comunidade indígena está longe de ser um *abstracionismo* em relação a sua configuração sociocultural, ou seja, como concluí anteriormente, *aprender não significa ter que perder a referência! Ou mesmo ausentar-se da vida!*

Aprender sobre e com estes outros processos de aprendizagens, compreendendo e observando *a educação realizada por outros olhares*, faz parte, entendo, da dívida que temos com os processos culturais violentados pelo projeto civilizatório excludente e discriminatório do mundo ocidentalizado do qual fazemos parte. Este é um compromisso intelectual e político com as diversas culturas e suas produções e vida. Neste sentido, compreendo que é fundante nos abirmos para as possibilidades culturais, cognitivas e estéticas, tendo como perspectiva a produção/socialização dos conhecimentos *indexalizados* pelo dinamismo cultural. Assim como, para o afloramento de um novo espírito científico e formativo, pautado nessas novas aberturas epistemológicas e cosmológicas, e *a fortiori*, na compreensão destes outros processos de aprendizagem. Assim, se faz necessário, segundo Almeida:

[...] investir na disposição para ampliar os limites do conhecimento e fazer dialogar as competências disciplinares. Uma reorganização mais

democrática dos saberes poderá reduzir a exclusão inadmissível de parte considerável de nossa sociedade diante das escolhas coletivas. Esse desafio, longe de configurar uma missão própria de um especialista, pertence igualmente aos epistemólogos, físicos, educadores, sociólogos, antropólogos e intelectuais da tradição (2000, p.21).

Bruner vai nos sinalizar que a própria natureza da aprendizagem humana é interativamente “mútua”, nós que insistimos em fragmentá-la. De acordo com este pesquisador, as aprendizagens “mútuas”, numa comunidade, possuiriam algumas características:

Tipicamente, ela modela meios de ação e de conhecimento, fornece a oportunidade de emulação, proporciona o comentário contínuo, providencia apoio aos principiantes e disponibiliza até um bom contexto para um ensino ponderado. Torna mesmo possível a forma de divisão do trabalho referida a tarefas que se encontra em eficientes grupos de trabalho: alguns funcionam, ocasionalmente, como “memórias” para outros, ou como fiéis de registros de “onde vieram as coisas até aqui”, como animadores ou admonitores. O importante é que os membros do grupo se ajudem uns aos outros a captar a ‘configuração do terreno’ e a orientação da tarefa (1996, p.42).

Acredito, após esta experiência etnográfica, que a aprendizagem entre os índios Kiriri tem muito desta perspectiva *mutualista* e se revela como um exemplo de grande riqueza, enquanto *práxis* educacional para nós, educadores formados pelos postulados e valores racionalistas, e que estamos reaprendendo, com extrema dificuldade, a valorizar a mutualidade, resultantes que somos de uma tradição solipsista e hierarquizante em termos de formação.

Percebo que na interação, processo social fundante da vida entre atores sociais para a construção das suas inteligibilidades e diferenciações, configuradas nos variados espaços socioculturais, nos emaranhados de “significados tecidos” (GEERTZ, 1989, p.4) são produzidas as *etnoaprendizagens* dos indivíduos e seus segmentos socioculturais.

5 CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA SOCIOCULTURAL PARA O CONCEITO ETNOAPRENDIZAGEM

Estou convencida de que para compreendermos as relações e processualidades da aprendizagem, nos diversos contextos socioculturais, por suas singularidades, se faz necessário realizarmos o verdadeiro “contorno antropológico”, como nos aconselha Balandier (1997) e Viveiros de Castro (2002), já citados anteriormente. Refletindo positivamente sobre o papel diferencial da antropologia, Balandier entende que a atividade antropológica se configura como uma preparação para uma ação cognitiva que permite uma compreensão dos contextos e fenômenos socioculturais, por um “duplo olhar”, “[...] tanto interior (o antropólogo se identifica para conhecer) quanto exterior (o antropólogo vê em função de uma experiência estranha)” (1997, p.18).

Tal sensibilidade antropológica, enfatizada por Balandier e Viveiros de Castro, influenciou pesquisas de estudiosos da psicologia da aprendizagem, e, dentre estes, irei prestigiar, numa condição de colaboração com o meu trabalho, a partir de uma postura multirreferencial, algumas compreensões de Vygotsky, associadas, também, a algumas reflexões de Dewey, bem como trabalhos centrais de Bruner, que trazem contribuições significativas para a compreensão da aprendizagem como uma experiência no interior dos processos socioculturais. Acredito que não seja possível tratar sobre as questões da aprendizagem no âmbito cultural sem prestigiar as bases reflexivas desses autores. E nesta perspectiva, Silva e Nunes, na introdução do livro *Crianças Indígenas-Ensaio Antropológico* (2002), citando Toren, concordam sobre a possível colaboração entre as teorias de socialização, tomando a psicologia cognitiva e a antropologia, numa condição de potencialidade, limites e reajuste, para compreendermos, por exemplo, as relações entre as crianças e a sociedade.

[...] Segundo Toren, as teorias sobre socialização não devem ser postas de lado. É preciso, sim, reavaliar certos aspectos e fazer alguns ajustes, perceber o que essas teorias puderam oferecer até agora, suas potencialidades e limites, e procurar alternativas.

Ao que tudo indica, portanto, as condições para a renovação do interesse pela criança na pesquisa antropológica foram criadas pela própria revisão desse conceito de “socialização” [...] a uma concepção dinâmica e historicizada de cultura [...] (SILVA; NUNES, 2002, p. 20).

5.1 CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA DE VYGOTSKY E DA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO DE DEWEY PARA A COMPREENSÃO DA APRENDIZAGEM COMO EXPERIÊNCIA SOCIOCULTURAL

Vygotsky, autor referência para a psicologia cultural, acolheu como fundamental tema para os seus estudos a gênese dos processos psicológicos tipicamente humanos em seu contexto histórico-cultural. Seu projeto consistiu, especialmente, em tentar articular informações dos diferentes componentes que integram os processos mentais: neurológico, psicológico, linguístico e cultural.

Enquanto pesquisador, Vygotsky procurou elaborar uma psicologia inovadora, “[...] com o objetivo de integrar, numa mesma perspectiva, o homem enquanto corpo e mente, enquanto ser biológico e social, enquanto membro da espécie humana e participante de um processo histórico” (REGO, 1995, p. 41).

Dedicou-se ao estudo das chamadas funções psicológicas superiores. Tais processos mentais são chamados assim porque são considerados sofisticados, por serem mecanismos intencionais. De acordo com o psicólogo, estes processos não são inatos, visto terem sua formação ligada às relações entre os indivíduos e serem desenvolvidos por meio da internalização de normas e valores culturais de comportamento, diferentemente dos processos psicológicos elementares, que estão presentes também em outros animais (reações automáticas, ações de reflexo e associações simples, que são biológicas).

As pesquisas desenvolvidas para observar a organização dos processos mentais foram realizadas com crianças e outros indivíduos de diferentes culturas. Com isso, foi possível para Vygotsky afirmar que as características essencialmente humanas não estão presentes desde o nascimento e nem são apenas resultados gerados pelo meio externo, mas elas são, verdadeiramente, o produto da interação dialética dos homens com seu contexto sociocultural.

Determinadas funções psíquicas humanas têm sua origem e se desenvolvem com base nessas relações, ou seja, o desenvolvimento mental não acontece apenas por causa das funções biológicas e também não podem ser universais, pois a cultura, em toda a sua diversidade, é constitutiva das idiossincrasias humanas, assim como é o caso dos processos de aprendizagem.

A importância do trabalho de Vygotsky está centrada, principalmente, na sua crítica à compreensão de que as funções psicológicas superiores humanas poderiam ser entendidas por

comparações e multiplicações dos princípios da psicologia animal, especialmente, aqueles em que imperavam a combinação de leis mecânicas relacionadas à díade estímulo-resposta.

Vygotsky também produziu uma série de teses criticando as teorias que acreditam que as funções intelectuais dos adultos são um processo resultante da maturação, ou seja, como se, de alguma forma, estas funções já fossem pré-existentes e formadas na criança, esperando somente o momento certo de aflorarem, se manifestarem.

[...] O fato, no entanto, é que a maturação *per se* é um fator secundário no desenvolvimento das formas típicas e mais complexas do comportamento humano. [...] A noção corrente de maturação como um processo passivo não pode descrever, de forma adequada, os fenômenos complexos (VYGOTSKY, 1988, p. 21).

Este psicólogo foi o primeiro a reconhecer a importância da cultura para formação social da mente, sendo influenciado pela sociologia e antropologia europeia ocidental e a compreensão dialética marxista.

Ao enfatizar as origens sociais da linguagem e do pensamento, Vygotsky seguia a linha dos influentes sociólogos franceses, mas, até onde sabemos, ele foi o primeiro psicólogo moderno a sugerir os mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa. Ao insistir em que as funções psicológicas são um produto da atividade cerebral, tornou-se um dos primeiros defensores da associação da psicologia cognitiva experimental com a neurologia e a fisiologia. Finalmente, ao propor que tudo isso deveria ser entendido à luz da teoria marxista da história da sociedade humana, lançou as bases para uma ciência comportamental unificada (COLE; SCRIBNER apud VYGOTSKY, 1988, p. 7).

Da perspectiva histórica dialética, o psicólogo vislumbrou métodos e princípios que auxiliariam na resolução de questões científicas importantes que desafiavam seus contemporâneos. Um aspecto central afirmado por ele é que os fenômenos deveriam ser trabalhados sendo observadas suas processualidades e modificações. “Em termos do objeto da psicologia, a tarefa do cientista seria de reconstruir a origem e o curso do desenvolvimento do comportamento e da consciência” (VYGOTSKY, 1988, p.7). Admitindo que todos os fenômenos têm uma história, um contexto cultural, Vygotsky entende que eles variam nestas derivações contínuas de processos psicológicos elementares para processos de caráter mais complexos.

Tendo como premissa que as mudanças históricas na sociedade e na vida cotidiana produzem mudanças na natureza humana, o psicólogo se apropriou de maneira fecunda das formulações de Engels sobre o trabalho humano e a utilização de instrumentos como meios com os quais o homem transforma a natureza e, nesta dinâmica, transforma a si mesmo. Compreendendo esta relação dialética, Vygotsky utilizou a relação de mediação e interação entre o homem e o meio ambiente pelos instrumentos e adaptando-a à utilização dos signos. Assim, mediação é uma característica que está presente em toda atividade humana, sendo os instrumentos e signos criados pelo homem os principais mediadores dos seres humanos entre si e deles com os seus contextos socioculturais. Os conjuntos simbólicos formados por sistemas de signos, assim como os instrumentos, são elaborados pelos grupos humanos ao longo da sua história e processualmente vão se modificando, se transformando “[...] e mudam a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural” (VYGOTSKY, 1988, p.8).

Vygotsky acreditava que a internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente provoca transformações comportamentais e estabelece um elo de ligação entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual. Assim, para Vygotsky, a melhor tradição de Marx e Engels, o mecanismo de mudança individual ao longo de desenvolvimento tem sua raiz na sociedade e na cultura. (VYGOTSKY, 1988, p.8) (Introdução elaborada pelos organizadores).

Os produtos culturais, ou mesmo a própria cultura, são mediadores do fenômeno aprender. Por exemplo, a linguagem, enquanto uma das mais complexas criações humanas, é um signo mediador e mediado por excelência. A comunicação permitida pela linguagem possibilita a transmissão, o intercâmbio social entre as pessoas e a assimilação de informações e de experiências nos processos de formação do aprendizado cotidiano. Sendo auxiliadas pelos adultos, as crianças aprendem atividades e desenvolvem habilidades que foram aperfeiçoadas ao longo história da humanidade, como aprender a andar, a sentar, a controlar os esfíncteres, a falar, a nadar, a escrever, a comer com talheres, a tomar líquidos, etc. Por meio das relações de aprendizagem com os adultos e com as crianças mais velhas, os processos psicológicos mais complexos começam a ser desenvolvidos.

A linguagem, como uma capacidade unicamente humana, permite que as crianças utilizem, também, instrumentos de maneira estratégica e controlem seu comportamento.

A capacidade especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais (VYGOTSKY, 1988, p.31).

Durante seus últimos anos de vida, Vygotsky refletiu bastante sobre os problemas educacionais, sendo estes analisados por ele como do campo da “pedologia”, entendida, segundo traduções questionáveis, como psicologia da educação. Sempre atento às particularidades contextuais, o psicólogo considerava que os acontecimentos do cotidiano em grupo são fundamentais para o desenvolvimento das funções tipicamente humanas e têm um papel extremamente importante para os processos de aprendizagem do homem enquanto ser social, visto que desafiam a criança e ajudam a despertar e a desenvolver as suas funções cognitivas superiores.

Refletindo sobre a importância das experiências grupais para os indivíduos nas suas relações de aprendizagens mediadas socioculturalmente é importante, também, lembrar a pertinente noção de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky, mais conhecida pela sigla ZDP. A ZDP tem como princípio compreensivo a existência de uma área potencial de desenvolvimento cognitivo, que é mediada pelas interações socioculturais e é composta por dois contextos cognitivos, um que é representado pelo nível atual de desenvolvimento do indivíduo, que configura a capacidade qualificada de compreender e resolver questões individualmente, e um outro que é o nível de desenvolvimento potencial, que com a colaboração das interações grupais, pode ser qualificado e assim transformado em um nível atual de desenvolvimento. Os processos de aprendizagem são antecidos pelos movimentos entre o nível de desenvolvimento atual e o potencial. As relações de aprendizagem são decorrentes das processualidades desenvolvidas na ZDP, que configura a área de dissonância cognitiva que corresponde às transformações potenciais do sujeito.

A noção de Zona de Desenvolvimento Proximal e a compreensão da aprendizagem como fenômeno mediado socioculturalmente, nas suas processualidades, estão vinculadas efetivamente às experiências dos indivíduos. Pelas características dos estudos de Vygotsky, pela importância dada por este psicólogo às experiências sociais e culturais na teoria da aprendizagem, nas suas relações de mediação, assim como para o desenvolvimento das

funções psicológicas superiores, de acordo com Fartes, é possível estabelecermos algumas perspectivas relacionais entre as reflexões de Vygotsky e os estudos de Dewey sobre experiência e educação.

Como no processo que envolve o nível de desenvolvimento atual e o nível de desenvolvimento potencial na Zona de Desenvolvimento Proximal, e as relações de aprendizagens, mediadas em contexto e permeadas pelas singularidades socioculturais dos indivíduos nas suas bagagens existenciais, as experiências, para Dewey, segundo Fartes,

[...] supõem uma continuidade ao afetar, de uma forma ou de outra, as atitudes que irão contribuir para a qualidade da experiência seguinte. Além disso, cada experiência atua em certo grau sobre as condições objetivas em que decorrerão novas experiências. Nesse sentido, a experiência não se processa apenas dentro da pessoa; passa-se aí, por certo, pois influi na formação de atitudes, de desejos e de propósitos. Mas Dewey não se detém nessa premissa e avança, reiterando que toda experiência possui um lado ativo que muda, de algum modo, as condições objetivas em que as experiências se processam (2000, p. 87).

Diante das compreensões humanizadas de “continuidade ou *continuum* experiencial”, de Dewey, e de “mediação”, de Vygotsky, mesmo com suas diferenças epistemológicas e políticas, estes dois estudiosos salientam que a experiência aprendente sempre é contextualizada, configurada em processos de interação. Estes pesquisadores entendem que o sucesso da experiência educativa depende da fecundidade efetiva desta experiência. Assim, compreendendo a condição valorada da experiência, em termos educativos, Dewey argumenta que “Nem todas as experiências são igualmente educativas” (2000, p. 26), e neste sentido, assim como Dewey e Vygotsky, entendo que nem toda relação de aprendizagem é boa em si, pois esta depende sempre da qualidade das experiências que a mediaram, visto que nem todas as relações elencadas como formativas estão atentas às singularidades das bagagens existenciais e experienciais que configuram a condição humana para a aprendizagem. É nesta perspectiva valorada da aprendizagem como experiência do sujeito, mediada socioculturalmente, com suas singularidades, pleiteada por tais estudiosos, que, em parte, está embasada a noção de *etnoaprendizagem*, em consonância com as demandas das diferenças e as múltiplas justiças socioculturais.

5.2 CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA CULTURAL DE JEROME BRUNER PARA A COMPREENSÃO DA APRENDIZAGEM COMO EXPERIÊNCIA SOCIOCULTURAL

Mobilizado, também, como Vygotsky e Dewey, pelo papel fundamental das experiências socioculturais dos indivíduos nas relações educativas, Bruner foi um dos líderes da Revolução Cognitiva. Porém, como afirmou Geertz, este psicólogo salvou a Revolução Cognitiva de si mesma, pois colaborou para distanciá-la do reducionismo da alta tecnologia, seguindo em direção à “psicologia cultural”. Nesta nova perspectiva da psicologia, adotada e difundida por Bruner, o que se coloca como centralidade

[...] é o engajamento do indivíduo nos sistemas estabelecidos de significados compartilhados, nas crenças, valores e entendimentos dos que já estão instalados na sociedade em que o indivíduo é lançado. Para Bruner, o “quadro de testagem” crucial desse ponto de vista é a educação - o campo das práticas em que se efetua o engajamento, antes de mais nada. Em vez de uma psicologia que vê a mente como um mecanismo programável, precisamos de uma que a veja como uma conquista social (GEERTZ, 2001, p. 168).

Ainda numa perspectiva crítica sobre posturas reducionistas, Bruner entende que a educação não pode ser compreendida como simplesmente:

[...] uma questão técnica de processamento bem administrado de informações, nem tampouco uma simples questão de empregar ‘teorias de aprendizagem’ na sala de aula, ou de usar os resultados de ‘testes de aproveitamento’ centrados no sujeito. “É a busca complexa da adequação de uma cultura às necessidades de seus integrantes, e dos modos de conhecer desses integrantes às necessidades da cultura” (BRUNER *apud* GEERTZ, 2001, p.168).

Embora Bruner tenha sido um psicólogo por formação e tenha dedicado grande parte das suas obras ao estudo da psicologia, ganhou grande notoriedade no campo da educação por conta da sua participação no movimento de reforma curricular, ocorrido nos EUA na década de 60, do qual muitos antropólogos também fizeram parte. Seus trabalhos foram influenciados por pensadores como Vygostky, Piaget, Luria, Geertz, além de outros antropólogos e

sociólogos da tradição francesa. Geertz, por exemplo, tem um capítulo no livro *Nova luz sobre a antropologia* (2001) dedicado a Bruner, que foi intitulado: *Um ato desequilibrador: a psicologia cultural de Jerome Bruner*. Bruner também se tornou uma importante referência para o campo da antropologia da educação, sendo citado em trabalhos diversos deste campo em consolidação.

Em seus estudos, Bruner visou contemplar o retorno da “mente” para as “[...] ciências humanas após um longo e frio inverno do objetivismo” (BRUNER, 1997, p.15). Segundo o psicólogo, quando a cultura se tornou o elemento principal para a formação das mentes dos que viviam sobre sua influência, é que a evolução humana sofreu uma drástica transformação.

Produto da história, e não da natureza, a cultura agora tornou-se o mundo ao qual nós tínhamos que nos adaptar e o kit de ferramentas para fazer isso. Uma vez cruzado o divisor, não se tratava mais de uma mente “natural” simplesmente adquirindo linguagem como um aditivo. Nem se tratava de uma cultura sintonizando ou modulando necessidades biológicas. Como Clifford Geertz coloca, sem o papel constitutivo da cultura nós somos “monstruosidades não trabalháveis. Somos animais incompletos ou inacabados que se completam ou acabam através da cultura”(BRUNER, 1997, p. 22).

Colocando a cultura como centro, este pensador acreditava ser impossível construir uma psicologia humana baseada apenas no indivíduo. Citando Kluckhohn, ele vai afirmar que “os seres humanos não terminam em suas próprias peles, eles são expressões de uma cultura” e, citando Geertz, por sua vez diz que “não existe coisa tal como uma natureza humana independente da cultura” (BRUNER, 1997, p. 22-23).

Em suas reflexões teóricas, Bruner acredita na valorização do que ele chama de uma psicologia popular, que ele próprio denominará também de uma “etnopsicologia”. Esta “etnopsicologia” trataria dos estados intencionais como crenças, desejos, comprometermos, ou seja, o que, de acordo com ele, a maioria da psicologia científica descarta.

A fúria antimentalista em relação à psicologia popular simplesmente erra o alvo. A ideia de descartá-la, no interesse de se livrar dos estados mentais nas explicações cotidianas do comportamento humano, é equivalente a jogar fora os próprios fenômenos que a psicologia precisa explicar. É em termos de categorias psicológicas populares que experimentamos a nós mesmos e aos outros. É através da psicologia popular que as pessoas antecipam e julgam

umas as outras, estabelecem conclusões sobre o valor de suas vidas e assim por diante. Seu poder sobre o funcionamento mental e a vida humana é que ela provê o próprio meio pelo qual a cultura dá forma aos seres humanos segundo suas exigências (BRUNER, 1997, p. 24).

Desta perspectiva, o conceito central da psicologia é o significado. É importante compreendermos que para entender o homem é necessário compreender, também, as suas experiências, os seus atos, visto que estes são determinados por seus estados intencionais, que, por sua vez, estão inseridos em sistemas simbólicos culturais com os seus significados.

É na infância, predominantemente, que os valores socioculturais são sistematizados, potentemente transmitidos e utilizados no processo de construção do sentido interno da criança, ou seja, de quem ela é e de como as pessoas se dispõem ao redor dela. Assim, crescer entre as narrativas, tão valorizadas nos trabalhos etnográficos, entre as histórias que compõem a tradição oral de uma cultura, dentro e fora do contexto escolar, é essencial no processo educacional, pois “[...] os seres humanos dão sentido ao mundo contando histórias sobre ele, usando o modo narrativo para construir a realidade” (BRUNER *apud* GEERTZ, 2001, p.171).

As histórias contadas por nossos avós, nossos pais, nossas tias velhas, os xamãs, as parteiras, os professores, os pescadores, o padre, o guru, a mãe-de-santo são “[...] instrumentos da mente em prol da criação do sentido” (BRUNER *apud* GEERTZ, 2001, p.172).

Aprender a nadar nesse mar, a construir histórias, entender histórias, verificar histórias, perceber o verdadeiro sentido das histórias e usar as histórias para descobrir como funcionam as coisas e o que elas são, é nisso que consiste, no fundo, a escola, e além dela, toda a “cultura da educação”. (IBID, 2001, p.171)

Com a narrativa, podemos elaborar uma versão nossa no mundo. Na cultura, a narrativa tem o poder de produzir modelos de identidades, assim como de ações, em relação aos membros que compõem os grupos. Esta admissão da importância da narrativa, de acordo com Bruner, não está relacionada apenas a uma disciplina ou área científica, mas a um conjunto de áreas que têm valorizado a narrativa, como: a antropologia, a sociologia, a literatura, a linguística, a psicologia, a história, etc. Chegando a esta conclusão, o psicólogo se

questiona: “O que mais falta para criar uma cultura de escola educativa que autorize efetivamente os jovens a usar os recursos e as oportunidades da cultura em termos mais amplos”?

Sem esquecer do papel fundamental da escola no cotidiano cultural, mas enfaticamente valorizando os outros saberes, Bruner vai colocar que somos a única espécie que ensina e aprende socialmente de maneira significativa, pois a nossa “[...] vida mental é vivida com os outros” (BRUNER, 1996, p.11). Determinadas funções mentais mais sofisticadas formam-se com o propósito da comunicação e vão se desenvolvendo com a ajuda do conjunto cultural e, por conta disso, tais processos não acontecem apenas na escola, visto que a educação, no seu sentido mais complexo, não é apenas uma preparação, mas é a concretização do modo de viver de uma cultura. Com isso, Bruner vai afirmar que “[...] as interpretações de significado espelham não só as histórias idiossincráticas dos indivíduos, mas também os cânones culturais de construção da realidade” (1996, p.33).

Segundo Bruner, a aprendizagem, que se desenvolve mediada pelos sistemas simbólicos referidos acima, é configurada, principalmente, por três processos que são quase simultâneos. A primeira etapa é a aquisição de uma nova informação, o segundo aspecto da aprendizagem pode ser chamado de transformação e a terceira é a avaliação crítica. Um momento de aprendizagem pode ser breve ou longo e gerar e relacionar muitas ou poucas ideias. A qualidade e a duração de um episódio de aprendizagem vão depender das condições que o aprendente tem para sustentá-lo, o que envolve, geralmente, o contexto cultural.

Observando a educação de caráter institucionalizado, de acordo com o psicólogo, qualquer assunto pode ser ensinado com eficiência, de forma intelectualmente “honesta” a qualquer criança, em qualquer estágio de desenvolvimento. Mesmo arrojada, esta hipótese está pautada nas condições essenciais de honestidade intelectual e cuidado ao mediar esta processualidade, ou seja, o ato de ensinar deve estar implicado com o modo característico que a criança visualiza o mundo e como ela o explica para si mesma.

A tarefa de ensinar determinada tarefa a uma criança, em qualquer idade, é a de representar a estrutura da referida matéria em termos da visualização que a criança tem das coisas. Pode ser encarada como um trabalho de tradução. A hipótese geral que acabamos de estabelecer tem como premissa o amadurecimento do juízo de que toda ideia pode ser representada de maneira honesta e útil nas formas de pensamento da criança em idade escolar, e que essas primeiras representações podem, posteriormente, tornar-se mais

poderosas e precisas, com maior facilidade, graças a essa aprendizagem anterior (BRUNER, 1976, p. 32).

A atitude de ensinar tendo como base a honestidade intelectual e o cuidado com as referências das crianças, como Bruner pontua, são os fundamentos das políticas de sentido e justiça em que se fundam as bases socioantropológicas e educacionais das minhas compreensões sobre as *etnoprendizagens*, ao considerar e enfatizar a importância de serem valorizadas as referências culturais nos atos de ensinar e aprender, seja em espaços educativos institucionalizados ou não.

Em uma das suas obras, o autor relata a “descoberta da pobreza” e das reivindicações dos movimentos dos direitos civis na América, que mobilizaram muitos intelectuais que eram complacentes com a reforma da educação. Bruner teve os seus pensamentos impactados pelo racismo, pela desigualdade social, assim como pela constatação dos atrasos da vida mental e do crescimento das crianças inseridas nestas situações desfavoráveis. Tais implicações, semelhantes às nossas, neste estudo doutoral, foram as principais motivações para sua dedicação à pesquisada relativa à compreensão da cultura e à forma como ela afeta os processos relativos à aprendizagem.

Entendendo a educação enquanto prática cultural composta por sistemas simbólicos, Bruner afirma que a cultura “molda a mente”, nos fornecendo instrumentos que são fundamentais na construção e compreensão do nosso próprio mundo, e para entendermos concepções sobre nós mesmos. A mente se constitui ao passo que é utilizada na cultura humana; assim, a mente não pode existir separada da cultura.

A evolução da mente do homem está relacionada à vivência, à experiência em uma realidade que é um conjunto simbólico, dinâmico, partilhado pelas pessoas que representam um determinado grupo, uma comunhão cultural. Assim, a vida se estrutura e se organiza tendo como base esta teia simbólica, sendo este conjunto de símbolos e representações transmitido a gerações subsequentes, que, por sua vez, mantêm e reelaboram este modo de vida, de identidade cultural. A formação dos significados que estão na nossa mente está envolvida por encontros, conflitos, diálogos nos diversos contextos culturais. E estes significados formam a base dos intercâmbios culturais.

Na sua obra *A cultura da educação*, o psicólogo elabora algumas reflexões que acredito serem bastante pertinentes para pensarmos sobre a importância dos processos de aprendizagem e da práxis pedagógica:

Uma vez que os limites das nossas predisposições mentais inerentes podem ser transcendidos pelo recurso a sistemas simbólicos mais poderosos, uma das funções da educação é dotar os seres humanos dos sistemas simbólicos necessários para o efeito. E se os limites impostos pelas linguagens que usamos se expandem pelo incremento do nosso “discernimento linguístico”, então, outra das funções da pedagogia é cultivar esse discernimento. Podemos não ter êxito em transcender todos os limites impostos num caso e noutro, mas podemos, decerto, contentar-nos com o objetivo mais modesto de melhorar dessa forma a capacidade humana de interpretar significados e de construir realidades. Em suma, pois, “pensar sobre o pensar” deve ser o principal ingrediente de qualquer prática qualificadora da educação (BRUNER, 2000, p.39).

Nesta argumentação, que tem também certo caráter filosófico, é possível perceber a preocupação do autor com a qualidade das aprendizagens, ou seja, com o desenvolvimento da nossa capacidade de refletir sobre a nossa reflexão, como ele elabora, “pensar sobre o pensar”. Porém para aperfeiçoarmos estas habilidades se faz necessário refletir sobre a educação enquanto um fenômeno que deve ser considerado no seu contexto. Bruner reforça que a educação é um fenômeno que ultrapassa os muros da escola, “[...] A educação não ocorre apenas nas aulas, mas também à volta da mesa de jantar quando os membros da família fazem o confronto de sentido de tudo o que aconteceu ao longo do dia, ou quando a pequenada tenta ajudar-se mutuamente a encontrar o sentido do mundo adulto, ou quando mestre e aluno interagem no ofício” (1996, p. 11).

Estando preocupado com a educação entendida no seu sentido ampliado, o nosso psicólogo dá algumas pistas de trabalhos educacionais que contemplem a aprendizagem na diversidade cultural. Para ele, as escolas podem proporcionar atividades que estabeleçam “culturas de mútuas aprendizagens”.

Não há, decerto, respostas apodícticas. Mas há alusões promissoras que bastam para encorajar os esforços sérios. Uma das mais promissoras implica experiências em escolas que estabeleceram “culturas de mútua aprendizagem”. As culturas desse tipo de aulas são organizadas no sentido de moldar a forma como uma cultura mais ampla funcionaria, se estivesse operante com toda a sua qualidade e pujança, e se se concentrasse na tarefa da educação (BRUNER, 1996, p.15).

No sentido de uma aprendizagem mutualista, Bruner vai enfatizar a necessidade de um mútuo intercâmbio de saberes, de conhecimentos, de ideias, assim como o estabelecimento de relações de colaboração e auxílio mútuo, atividades que contemplem grupos, divisão de trabalho, porém intercambiadas, como deseja uma “cultura no seu melhor”. A escola, neste contexto, seria o espaço em que é valorizado o “[...] exercício de consciente levantamento das possibilidades da atividade mental comunitária” (1996, p.15). Na vivência etnográfica com os índios Kiriri, observei que esta compreensão de educação pleiteada por Bruner existe. Tal psicólogo afirmou que estas experiências positivas, também, estão presentes em outros contextos mundiais, em que tais práticas educativas mutualistas são uma realidade. Nestes exemplos, podemos constatar que as crianças têm um bom desempenho intelectual e aumentam a sua perspicácia.

Observando as contribuições de Vygostky e Bruner, acredito que a psicologia sociocultural pode oferecer para a educação, por sua sensibilidade antropológica, “ferramentas” teóricas mais fecundas, que ajudariam no processo de reflexão sobre a relevância de se reformular as práticas educacionais universalistas.

Pleitear propositivamente a *etnoaprendizagem* como um conceito, ao mesmo tempo, *analisador, revelador e operador* nos âmbitos da formação, é perspectivá-la como outra maneira de configuração da *hominização* via atos educativos, pois “[...] o aprender e o pensar estão sempre situados num enquadramento cultural e são sempre dependentes da utilização de recurso culturais” (BRUNER, 1996, p.20).

6 **ETNOAPRENDIZAGEM: UMA COMPREENSÃO IMPLICADA DA APRENDIZAGEM COMO EXPERIÊNCIA SOCIOCULTURAL**

Entendo a *etnoaprendizagem*, expressa aqui no singular, se revelando no plural. Esta é uma opção/criação conceitual por mim forjada, como uma construção que se inaugura a partir da compreensão dos processos aprendentes *perspectivados e referenciados* na emergência ineliminável do *instituinte cultural*¹⁶ e seus *etnométodos*. Acrescento a essa criação conceitual uma perspectiva política que é a *minha necessidade* e o *meu direito* de pensar processos *etnoaprendentes* imersos em ações onde a *implicação* assume uma inflexão e uma reflexão necessárias como potência compreensiva e política. *Etnoaprendizagens* implicam *políticas de sentido* do como e o que aprender, implicam o trabalho educacional com os *etnométodos*, portanto. Ou seja, para mim, não tenho como tratar questões vinculadas à aprendizagem sem que entrem no debate da sua valoração, âmbitos da emergência do que se experiencia como formativo, onde, aliás, germinam *projetos humanos como formação*.

É desta maneira que me singularizo nesta tese ao propor, como chegada conclusiva e pontual, a síntese conceitual de *etnoaprendizagem*, entendendo que aqui emerge uma *perspectiva que se diferencia*, tanto como compreensão quanto como ato político, ao observar como a cultura singulariza os processos aprendentes, mas também como se instituem entre nós poderes socioculturais e diversas práticas educacionais *epistemicidas* (SANTOS, 2001) que nossa sociedade assiste com certa dose de reificação, ou até mesmo de cinismo *chauvinista*. É assim que, para mim, aprendizagem e cultura e seus entretecimentos devem ser *perspectivados*, como fenômenos relacionais extremamente complexos, porque multirreferenciados e que, ao mesmo tempo, implicam em relações evidentes e sutis de poder.

6.1 DEMANDAS EDUCACIONAIS APRENDENTES: DIVERSIDADE CULTURAL E DIFERENÇA COMO CONDIÇÃO HUMANA

¹⁶ O conceito de *instituinte* é aqui apropriado a partir das concepções desenvolvidas pela análise institucional francesa, fundamentalmente pelos analistas institucionais da Universidade de Paris 8, no sentido do que altera, do que cria o conflito generativo, visando horizontes humanos emancipacionistas (ARDOINO, 2012; BERGER, 2012).

“Hoje nós vem batalhando para fortalecer nossa cultura e procurar nossos direitos!” (Marcelo, jovem índio Kiriri)

Fazendo uma retrospectiva das demandas educacionais aprendentes e socioculturais atuais do cenário brasileiro, relativas às questões da diversidade, da diferença, das relações étnicoculturais, é possível observar, desde a década de oitenta, mudanças significativas em curso como, por exemplo, um processo de desconstrução de uma concepção de sociedade que era compreendida como monocultural, assim como um processo de “(re) configuração do pacto social” (SILVÉRIO, 2005, p.98).

No caso brasileiro, as mudanças em curso permitem levantar a hipótese de que vivemos a transição de uma sociedade na qual a representação monocultural construída e fixada pelas elites (intelectuais e políticas) está dando lugar a uma representação social que cotidianamente se revela profundamente dinâmica e multicultural (SILVÉRIO, 2005, p. 91).

De acordo com o sociólogo, ativista do Movimento Negro e professor, Valter Roberto Silvério, no livro *Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola* (2005), mesmo que de maneira ainda insuficiente, a Constituição Federal de 1988 se constituiu como uma expressão desta representativa dinâmica crítica nacional, um processo que tem observado com mais seriedade a heterogeneidade do povo brasileiro, e mesmo da própria condição humana nas suas singularidades socioculturais, que, portanto, também refletem suas singularidades educacionais de aprendizagem e formação.

[...] a Constituição de 1988 reflete uma transição sociopolítica de uma sociedade que se representava como homogênea (do ponto de vista étnico-racial), harmônica (do ponto de vista do ideal da nação) e cordial (do ponto de vista das relações entre os indivíduos e grupos), para uma sociedade que se pensa como diversa e profundamente heterogênea (do ponto de vista étnico-racial), dissonante (do ponto de vista do ideal de nação) e conflituosa (do ponto de vista das relações entre os indivíduos e grupos) (SILVÉRIO, 2005, p.95).

Na Carta de 1988, são contempladas pelo menos duas formas de diversidade, que são a étnicorracial e a cultural, em que podem ser afirmadas algumas conclusões, como analisa

Silvério: “[...] temos uma constituição inclusiva e uma hegemonia nacional excludente.” (2005, p. 94). Assim, mesmo sendo estas mudanças legais e normativas, resultados de lutas sociais intensas, estas mesmas lutas ainda estão longe de se esgotar nestas mudanças. Na realidade, no contexto sociocultural, histórico e dialético nacional as novas demandas, resultantes de demandas anteriores de mobilização, entram em cena com novos ângulos, pontos de vista, contornos e visibilidades, em que são potencializados os aspectos formativos dos movimentos sociais, como nos lembra a socióloga Maria da Glória Gohn, que, por sua vez, reivindica direitos específicos que incluem a educação nas suas singularidades, aprendizagens valoradas, formação diferenciada, formação de pertencimento, ou seja, suas *etnoaprendizagens* e “*etnoformatividades*” (MACEDO, 2010) como direitos, ou seja, de “cultura como direito”, na perspectiva da importância de uma “cidadania cultural”(CHAUÍ, 2006).

Na luta por seus direitos, jovens Kiriri falam sobre as suas dificuldades nos conflitos étnicos, sua perseverança e mobilização afirmativa pelas suas singularidades culturais e relações de pertencimento: *“Nós Kiriri sempre lutamos para resistir e sobreviver com nossa cultura. Depois de muitos sofrimentos, perseguições dos não índios. Mas as sementes permaneceram e está até hoje! As semente da esperança de guerreiros que sempre vai continuar a luta por vida e pelo Direito dos índios kiriri.”* (Marcelo, jovem índio Kiriri). Ainda nesta perspectiva de mobilização sociocultural, refletem sobre suas especificidades culturais, históricas, formativas, permeadas por sua cosmologia de forte implicação com a terra e as matas: *“Para os índios Kiriri, a terra é elemento de vida, morte, conhecimento e nascimento, pois possuem hoje uma clara visão sobre todo o processo de conquista e colonização, em seu passado, presente e futuro.”* (Kroatym, jovem índio Kiriri).

No caso brasileiro, compreender as várias formas como a diversidade e a diferença se expressam tem se tornado um dos grandes desafios do país, especialmente no campo educacional como já salientamos em diversos momentos deste trabalho. Por conta de perspectivas reducionistas, racionalistas, homogeneizadoras, monorreferenciais e românticas da diversidade, cultivadas desde o nosso passado colonial, a diferença e a heterogeneidade ainda não têm sido operacionalizadas como instâncias efetivas da condição humana, em vários contextos fundamentais, como, por exemplo, os contextos educativos. Assim, no que se refere às singularidades das culturas nativas e das ancestralidades africanas, compreendo que estas foram subsumidas, folclorizadas e violentadas simbólica e fisicamente. Neste sentido, de

forma enfática, Silvério afirma que “[...] identificar as especificidades e particularidades do diverso sem reduzi-lo e folclorizá-lo aparece como pressuposto para o sucesso de qualquer projeto de nação que respeite a diversidade étnico-racial e cultural” (SILVÉRIO, 2005, p. 92). Assim, entender a diversidade e as diferenças étnicoculturais e étnicorraciais, a partir de uma compreensão ampliada em termos históricos, complexos e multirreferenciais, contemplando a heterogeneidade da condição humana, são pressupostos fundantes contra a hegemonia cultural e seus processos de dominação.

O pressuposto é o de que uma tal concepção ampliada possa confrontar os traços de hegemonia cultural que ainda persistem tanto entre defensores quanto entre detratores do respeito às diferenças. Sobretudo naqueles que ainda confundem os interesses emancipatórios dos discursos protecionistas e conservacionistas da diversidade com as práticas efetivas de dominação presentes no espaço público, as quais reduzem a diversidade ao exotismo patrimonial das políticas de restauração- como se elas fossem imunes-, menosprezando as demandas de inclusão social “**efetiva**” (interferência da autora da tese) e participação política (SILVÉRIO, 2005, p. 92-93).

Concordo com Silvério quando ele declara que é necessária uma nova abordagem de desenvolvimento e de compreensão das desigualdades, que não reduza a análise e interpretação destas desigualdades existentes apenas pela perspectiva econômica, pois a exclusão e a pobreza brasileira são o resultado de um processo complexo, permeado pelas diferenças étnicorraciais, étnicoculturais, de gênero etc. Desta maneira, ao observar as relações de poder e as políticas afirmativas, no campo educacional, percebo, como Silvério, que devemos prevenir o que o sociólogo chama de “etno-infalibilidade” (2005, p.94), tendo como base pelo menos três aspectos:

- O processo de diferenciação da diversidade possui uma história que não pode ser nem negada nem ocultada, permitindo que os sujeitos da diversidade sejam percebidos como históricos, não-naturalizados, não-fixos e não-absolutos;
- Pensar sociedade com dinâmicas sociopolíticas e culturais implica perceber a complexidade das relações sociais intradiversidades, das que derivam dela e de seus vínculos com as vidas singulares comunitárias, e a desta com a pluralidade de mundos sociais e estatais circundantes;
- A dimensão política da diversidade, dos processos de diferenciação e de ampliação das possibilidades culturais e de poder torna-se um aspecto central para a reflexão sociológica (2005, p. 94).

Observando tais aspectos enfatizados por Silvério, acredito que seja necessário estimularmos dentro das comunidades, nas escolas, nos movimentos sociais, nos espaços universitários e demais possíveis contextos pedagógicos uma política de vigilância em relação às ações e aos discursos sobre a diversidade e a diferença, pois a perspectiva da diferença tem sido insistentemente esvaziada, tendo sua singularidade e potência minimizadas. O discurso sobre a diferença está sendo transformado em uma fala corriqueira e inconsistente. Vários representantes e instituições da mídia e do Estado têm se dedicado a promover a institucionalização da diferença pelas perspectivas da inclusão e da tolerância.

Para Duschatzky e Skliar (2001), estudiosos da diferença, no clássico *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*, a modernidade seria a responsável pela invenção da lógica binária que rotulou e deu nome de diferentes modos ao que era considerado negativo ou oposto aos valores burgueses. De acordo com estes estudiosos da diferença e da educação, “[...] essas oposições binárias sugerem sempre o privilégio do primeiro termo, e o outro, secundário nessa dependência hierárquica, não existe fora do primeiro, mas dentro dele, como imagem velada, como sua inversão negativa” (2001, p.123).

As diferenças perturbaram a paz da sociedade moderna, dos seus valores normais e mornos. A psicóloga e filósofa, Nuria Ferre, vai nos dizer que não há nada mais perturbador do que aquilo que nos lembra dos nossos defeitos, as nossas imperfeições, as nossas limitações. Assim “[...] é por isso que as crianças e os jovens perturbam os adultos; as mulheres, os homens; os fracos, os fortes; os pobres, os ricos; os deficientes, os eficientes; os loucos, os cordatos; os estranhos, os nativos... e, talvez, vice-versa” (2001, p. 198).

Pensar sobre o que somos e o que não somos sobre o que é igual ou o que é diferente, sobre a cultura, a educação, enquanto fenômeno cultural, e suas diferentes formas de ser socializada e aprendida, nos leva a questões sobre as subjetividades e as coletividades. Para compreender o indivíduo, enquanto um sujeito cultural nas suas *etnoaprendizagens*, se faz elementar pensar, especialmente, sobre seus vários “processos de identificação” (HALL, 2003)¹⁷ instituídos e instituintes do decorrer da sua vida e sobre suas diferenças afirmadas em relação aos outros sujeitos.

¹⁷ Novas elaborações teóricas têm discutido a definição de identidade, mas ainda não foi encontrada uma perspectiva diferenciada que contemple a complexidade inerente ao fenômeno. Assim não temos outra saída, devemos continuar a discuti-lo. Segundo Hall, inspirado em Derrida, este é um conceito que está “sob rasura”. A ideia de identidade única, integral, monorreferencial, originária tem sido questionada por suas perspectivas essencialistas e estáticas. Assim, o caminho crítico desta compreensão tem apontado para necessidade da

As pautas do multiculturalismo crítico e da comunicação intercultural são fundamentais para podermos viver juntos com nossas diferenças, nos reconhecendo e nos respeitando. Neste sentido, o multiculturalismo está sendo entendido como teoria para uma ação social que “[...] procura combinar a diversidade das experiências culturais com a produção e a difusão em massa dos bens culturais” (TOURAINÉ, 1998, p. 199).

Não existe sociedade multicultural possível sem o recurso a um princípio universalista que permite a comunicação entre indivíduos e grupos sociais culturalmente diferentes. Mas também não há sociedade multicultural possível se esse princípio universalista comandar uma concepção da organização social e da vida pessoal que seja julgada normal e superior aos outros. O apelo à livre construção da vida pessoal é o único princípio universalista que não impõe nenhuma forma de organização social e de práticas culturais (TOURAINÉ, 1998, p. 200).

A noção de identidades coletivas da perspectiva liberal é extremamente simplificada, pois anula e reprime as particularidades dos sujeitos e as trocas culturais. O que devemos validar são as variadas identificações culturais. Assim, a comunicação entre as sociedades e suas diversas culturas só é viável se cada um puder afirmar o seu direito de ser sujeito, mas mediado pela compreensão coletiva. Sendo que estas relações entre os contextos

observação da prática discursiva, uma reconceptualização do sujeito, que está inserido nestas mudanças socioculturais globais, que se inserem também nas relações profissionais, pois de acordo com Hall via argumentações foucaultianas, temos que reposicionar o sujeito, valorizando a perspectiva processual de identificação, a nosso ver, adotar uma perspectiva polissêmica do discurso e do processo de subjetivação, por uma hermenêutica polissêmica identitária em relação ao sujeito...

É preciso pensá-lo em sua nova posição - deslocada ou descentrada - no interior do paradigma. Parece que é na tentativa de rearticular a relação entre sujeitos e práticas discursivas que a questão da identidade - ou melhor; a questão da identificação, caso se prefira enfatizar o processo de subjetivação (em vez das práticas discursivas) e a política de exclusão que essa subjetivação parece implicar - volta a aparecer (HALL, 2000, p. 105).

A “identificação” “[...] não é, nunca, completamente determinada no sentido de que se pode, sempre, “ganhá-la” ou “perdê-la”; no sentido de que ela pode ser sempre, sustentada ou abandonada”. Embora tenha suas condições determinadas de existência, o que inclui os recursos materiais e simbólicos exigidos para sustentá-la, a identificação é, ao fim e ao cabo, condicional; ela está, ao fim e ao cabo, alojada na contingência (HALL, 2000, p.106).

Segundo Freud, estes processos de “identificação” não apagam a diferença, pois é um processo de incorporação, transformação fusional entre o “mesmo” e o “outro”. Mas como toda prática de significação simbolicamente tecida esta está, também, condicionada pelas relações com a diferença. Assim, a compreensão de identidade como processo de “identificação” não está na noção estável e contraditória, diante da dinâmica da condição humana do “eu” completo, idêntico ao longo da vida. A cultura media também os processos de identificação, mas não lhes garante uma “unidade imutável” (HALL, 2000) que se coloca acima das demais diferenças culturais e sociais, pois “[...] As identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação” (HALL, 2000, p.108).

socioculturais continuarão parciais se não tentarmos compreender o que significam as culturas e suas funções dentro de cada sociedade. Assim, o respeito à diversidade e a diferença só poder ser instituído se o outro for incorporado, acolhido e compreendido nas suas particularidades e na sua condição de igual enquanto ser humano.

A comunicação entre as culturas é impossível ou limita enquanto não tiver aceito a referência a um duplo trabalho comum a todas as culturas, o saber, a criação do sujeito e a reunificação dos elementos da experiência e do pensamento humano que foram mutuamente separados e opostos pela força simultaneamente conquistadora e discriminadora da modernização ocidental. Esta alistou o progresso e a razão ao serviço de seu próprio sistema de dominação social, cultural e psicológico, o que produziu a dissociação entre o universal dominante e os particularismos dominados. Agora importa reconciliar a razão e as culturas, a igualdade e as diferenças em cada projeto de vida individual e coletiva (TOURAINÉ, 1998, p. 215).

Tendo tais argumentos como convicções, entendo que devemos legitimar a democracia como uma política dos sujeitos que dá condições aos homens de viverem como representantes das suas culturas. De acordo com Touraine, a democracia política e a diversidade cultural devem ter como base elementar a liberdade dos sujeitos.

Duschatzky e Skilar (2001) vão nos dizer que é impossível educarmos formatando a alteridade, regulando o pensamento, reprimindo a linguagem e a sensibilidade. A missão de educar seria então se colocar a disposição do outro, apostando e transitando “[...] por um itinerário plural e criativo, sem regras rígidas que definam os horizontes de possibilidade” (2001, p.137).

Para termos processos de aprendizagem, formações e educações de qualidade, afirmando o direito à *etnoaprendizagem* e a *etnoformação*, acolhendo e abraçando as singularidades da condição humana, convivendo e aprendendo com as diferenças, acredito, assim como Touraine, que isso só será possível se conseguirmos nos constituir e olhar os outros como sujeitos, e “[...] se obtivermos leis, instituições e formas de organização social cuja finalidade principal seja proteger nossa busca de viver como sujeitos de nossa própria existência”. (1998, p. 190) Neste sentido, afirmando a singularidades das suas experiências como direito, um “intelectual da tradição” (ALMEIDA, 2000) Kiriri argumenta: “*Nós buscamos nossa verdade e nós temos a nossa verdade nas matas, porque o índio era da mata.*” (José Miguel, sábio Kiriri)

Devemos admitir e aprender a lidar com as diferenças culturais, suas especificidades e lógicas internas, porém tendo sempre como premissa que essas particularidades não são totalmente diferentes entre si, pois existe um fator maior que as une, todas essas culturas são criações humanas socialmente construídas.

Por conta da relação social da cultura é preciso reconhecer a diversidade cultural e as diferenças, assim como a existência da dominação cultural. Assim, buscar a legitimidade das comunidades tradicionais, dos grupos socioculturais oprimidos e a liberdade das diferenças culturais implica, também, em buscar a comunicação cultural, o diálogo entre as culturas, tendo sempre como princípio o respeito para com o outro, pleiteando assim o direito a diferença.

Argumentado sobre a questão dos direitos humanos, Touraine declara que devemos compartilhar as proposições da UNESCO, vigiar criticamente “[...] a identificação dos direitos do homem com certas formas de organização social, particularmente com o liberalismo econômico [...]”, porém é extremamente importante também afirmarmos “[...] o direito à liberdade e à igualdade que todos os indivíduos têm, cujos limites nenhum governo e nenhum código jurídico deve transpor.” Assim, devemos reivindicar os direitos aprendentes, formativos, educacionais, os direitos culturais, os direitos das mulheres, e “[...] os direitos políticos, como a liberdade de expressão e de escolha. Esta posição é ameaçada tanto pelos que reduzem a sociedade ao mercado como pelos que querem transformá-la em comunidade” (1998, p. 201).

Assim como Silvério e Touraine, a antropóloga Ana Lúcia Valente, no trabalho *Diversidade na educação: reflexões e experiências*¹⁸ (2003), organizado pelo Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Média e Tecnológica, que fez parte do Programa Diversidade da Universidade, chama a atenção para as medidas paliativas e reformadoras no campo cultural promovidas pelos Estados capitalistas. A pesquisadora analisa as grandes

¹⁸ No livro “Diversidade na educação: reflexões e experiências”, organizado pelo Ministério da Educação em 2003, foram reunidos importantes trabalhos apresentados no I Fórum Nacional Diversidade na Universidade, promovido pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica, em dezembro de 2002. As publicações envolvidas neste trabalho, de dez anos atrás, abordam questões extremamente atuais, o que nos faz refletir sobre o descompasso entre os anseios dos militantes, intelectuais e comunidades, e as leis e suas efetivações. Este trabalho teve como compromisso propor iniciativas para implementação de políticas e ações públicas sobre a diversidade e a diferença na educação, como: formações continuadas e propostas de ações afirmativas. Assim, objetivando ressignificar e redimensionar as relações e práticas educativas, a obra contou com a colaboração de autores como Silvério e Valente, com os quais dialogamos anteriormente, Munanga, Gomes, Silva Júnior, Marcos Terena, Fausto Macuxi, Bandeira, Mattos, entre outros.

crises cíclicas do capitalismo e afirma que estas são mediadas pontualmente por processos de homogeneização, mas salienta que foram marcadas, também, por processos de resistência, processos de reivindicação da diferença cultural, que, por sua vez, se constituem como “problemas”.

Dito de outra maneira, as diferenças culturais aparecem como “problema” quando movimentos de integração homogeneizadora procuram suprimi-las ou mantê-las sob controle, de forma a não colocar em risco o seu projeto. Ou, ainda, como afirmei, a preocupação em torno das diferenças, transformando-as em um “problema”, quando são marcas distintas e necessárias da condição humana – não podendo ser consideradas epifenômenos -, parece cumprir a função de deslocar para outra instância de embate as contradições econômicas próprias do capitalismo (2003, p. 58).

Percebo que esta democracia jovem, assim como o espaço público desta nação, está colonizada por grupos de interesse e, como concluiu Silvério, tais grupos incorporam os princípios que orientam a democracia apenas discursivamente, pois na realidade não abrem mão da profunda hierarquia social, étnica, cultural e educacional que sustenta as desigualdades necessárias para manutenção das relações de poder.

Tais relações de poder no contexto educacional, que estão refletidas, também, nas posturas que ignoram as idiossincrasias aprendentes e os seus aspectos socioculturais, foram objetos emblemáticos das pesquisas dos teóricos críticos. A teoria educacional crítica tem como base para os seus postulados teóricos os estudos da Escola de Frankfurt. Autores como Horkheimer, Adorno e Marcuse influenciaram com suas ideias fecundas a pedagogia crítica. Segundo Giroux (1983), um dos herdeiros de tal escola e parceiro de Paulo Freire em muitos escritos, neste contexto, existiu um esforço coletivo por parte de alguns intelectuais, como os citados acima, de “repensar e reconstruir radicalmente o significado da emancipação humana” (GIROUX, 1983, p.9).

Categorias e conceitos que são centrais às ciências sociais como sociedade, cultura, classe, política, economia, hegemonia e ideologia têm uma importância marcante na pedagogia crítica, pois seus pesquisadores estavam implicados com as desigualdades socioculturais e com a formação humana, os teóricos críticos argumentam dialeticamente que homens e mulheres não estão totalmente livres já que habitam em um mundo repleto de contradições e assimetrias de poder e privilégio. Assim, de acordo com esta vertente da

pedagogia, para compreender tais relações socioculturais, os estudiosos devem utilizar teorias que apresentem, especialmente, uma característica dialética visto que os problemas da sociedade são dinâmicos e interligados, pois as questões sociais não são acontecimentos isolados e sim eventos que são parte de um contexto interativo entre os indivíduos e seus meios socioculturais.

Segundo McLaren, via os processos aprendentes, “[...] o indivíduo, um ator social, cria e é criado pelo universo social do qual faz parte.”. O indivíduo e a sociedade não são priorizados de forma apartada na análise dessa corrente do campo educacional; de acordo com os teóricos críticos, os dois estão profundamente interligados, “[...] de maneira que a referência a um deve, necessariamente, significar referência ao outro” (1977, p.199).

Refletir sobre as questões da diversidade cultural e da diferença no âmbito educacional e das aprendizagens é, também, pensar em como as relações de poder são expressas nestas, ou seja, em como o poder está distribuído entre classes e comunidades, nas suas singularidades, produções e manifestações culturais, ao longo das suas histórias. Neste sentido, analisando tais relações entre cultura e poder, McLaren salienta que é possível observarmos três perspectivas predominantes sobre estas dinâmicas cotidianas: a primeira abordagem trata, especialmente, da relação da cultura com as noções de classe, gênero e idade, pois estas são categorias consideradas como representativas nas diferenças sociais, estando, geralmente, associadas às formas de dominação e opressão; a segunda perspectiva sobre as questões da cultura e do poder compreende o espaço cultural e a própria cultura como sendo, também, um contexto ou um produto da relação de poder desigual entre grupos dominantes e subordinados em busca dos seus desejos e aspirações; a terceira abordagem dos teóricos críticos sobre a cultura se refere a tal fenômeno social, observando como disputa central o conhecimento sobre áreas importantes de conflito enquanto forma de legitimação e poder.

De acordo com McLaren, o importante é que cada uma dessas abordagens é extremamente fecunda para podermos levantar questões sobre as formas pelas quais são conservadas e reproduzidas as desigualdades socioculturais, dentro e fora dos contextos educacionais e dos processos educacionais como as aprendizagens.

Segundo os estudiosos da Escola de Frankfurt, a cultura deve ser compreendida como “[...] um lugar-chave no desenvolvimento da experiência histórica e na vida diária.” (GIROUX, 1983, p. 20) e o conhecimento é socialmente construído, pois as aprendizagens são resultados implicados às relações socioculturais, de uma conjuntura que partilha normas,

valores, acordos e consensos da vida em comunidade. A educação cotidiana, assim como o conhecimento escolar são histórica e socialmente interligados aos interesses e às relações de poder econômicas, políticas, sexuais e culturais. Para estes autores, afirmar que conhecimento é socialmente construído,

[...] quer dizer que o mundo em que vivemos é construído simbolicamente pela mente, através da interação social com os outros e é extremamente dependente da cultura, contexto, costume e especificidade cultural. Não existe mundo ideal, autônomo, puro ou aborígene a que nossas construções sociais necessariamente correspondam; há sempre um campo referencial no qual símbolos são situados. E esse campo referencial particular (ex., linguagem, cultura, lugar tempo) influencia a maneira pela qual os símbolos produzem significado. Não existe compreensão subjetiva pura. Não estamos diante de um mundo social; vivemos dentro dele. À medida que procuramos o significado de eventos, procuramos o significado do social (MCLAREN, 1977, p. 200).

No processo educacional e nas nossas *etnoaprendizagens* de vida, estamos inseridos em uma estrutura social maior onde existem atitudes e relações de poder legitimadas pelas ideologias hegemônicas para manter, reproduzir e perpetuar os seus interesses sociais. Nesta perspectiva de seleção do que deve ou não ser ensinado ou “cultivado”, Bruner tece as seguintes considerações:

As escolas sempre foram altamente seletivas a respeito dos costumes mentais a cultivar – quais os que devem considerar “básicos” e quais os “supérfluos”, quais da responsabilidade da escola e quais os de outros intervenientes, quais os apropriados às meninas e quais aos rapazes, quais os ajustados aos filhos das classes trabalhadoras e quais aos da “gente-de-bem”. [...] Os currículos escolares e a “atmosfera” da sala de aula refletem sempre valores culturais desarticulados, bem como planos explícitos; ora estes valores nunca estão isentos de considerações de classe social, de parentesco e de privilégios de poder social (1996, p.49).

Assim, as escolas, sejam elas indígenas, quilombolas, camponesas, urbanas ou não, ou outros espaços de aprendizagem, estando inseridas nos seus contextos, por sua vez, reproduzem, porém também transformam, mesmo que em movimentos mais lentos e discretos, a estrutura sociocultural estabelecida. Nesta perspectiva, Freire (1983), prefaciando um dos livros de Giroux, e em acordo com o autor, vai nos dizer que a escola, como uma

instituição social e histórica, nem é boa nem má em si mesma e não é apenas um espaço que reproduz a ideologia dominante, pois pode ser “um terreno de desvelamento daquela ideologia”.

Para refletir sobre o papel sociocultural do educador, da educadora seja ele, ela quem for: professora, pai, xamã, padre, mãe-de-santo, irmão mais velho, amigo, companheira, em qualquer contexto sociocultural ou espaço formativo, e mesmo para compreendemos melhor o conceito e o próprio sentido antropológico e político da *etnoaprendizagem*, podemos tomar como base heurística a seguinte reflexão de Freire:

Somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de “distanciar-se” dele ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação; um ser que é e está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isto, de comprometer-se (1983, p.17).

Assim, comprometida com as singularidades da condição humana, na sua diversidade e diferença, inspirada nas reflexões e colaborações do campo da antropologia da educação, da sociologia da educação, da antropologia crítica, da psicologia sociocultural, das teorias da complexidade e da multireferencialidade e dos teóricos críticos, acredito que assumir a *etnoaprendizagem como processo sociocultural legítimo e de direito* é admitir a existência de diferentes formas de educar e aprender inerentes da condição humana, pois, como afirma um sábio Kiriri sobre as suas relações de conhecimento e aprendizagem, “*Os branco tem a ciência deles e o índio tem a sua!*” (Pajé Adonias, sábio Kiriri)

6.2 AS ETNOAPRENDIZAGENS E A CENTRALIDADE DOS “ETNOMÉTODOS”

Por serem cultivadas e mediadas culturalmente, as *etnoaprendizagens* – desenvolvimento conceitual que me desafia enquanto criação e explicitação – são experiências de aprendizagem diferenciadas entre as diversas culturas nas suas sociedades e assumem, assim, características dinâmicas e ao mesmo tempo singulares. Porém, mesmo com as contribuições valiosas já existentes, é possível observarmos que ainda há muitas dificuldades pedagógicas compreensivas e práticas para lidar efetivamente com a

intersubjetividade que está contida na comunhão cultural relacionada à constituição sociocultural do saber.

A constituição sociocultural do saber, do conhecimento, nas suas *etnoaprendizagens* e formações implicadas, não podem ser compreendidas e analisadas de maneira apartada das bacias semânticas, dos contextos simbólicos, das ações e atividades em sociedade e cultura, que as elaboram e as alimentam. Assim, entendo que nas suas relações de aprendizagem indexalizadas indígenas, quilombolas, camponeses, surdos, pescadores etc, ou seja, todos os atores socioculturais em suas comunidades e em seus cotidianos, sejam tradicionais ou não, sejam urbanos ou não, tomam conhecimento e atualizam métodos e estratégias para estruturar e definir suas ações de aprendizagem e formação, para organizar suas atividades e situações de vida, para racionalizar condutas, para firmar decisões. Tais métodos e estratégias (GARFINKEL, 1989) mediam as nossas aprendizagens indexalizadas, ou seja, as nossas *etnoaprendizagens*.

Assim como nos processos educacionais desenvolvidos nos espaços educativos institucionalizados, em outros espaços de formação, nos diversos espaços sociais, nas ruas, nos mercados, nos templos religiosos, na escola, nas rodas de samba, no toré, no trânsito e em culturas tradicionais e cosmopolitas, nas suas diferentes formas de expressão as *etnoaprendizagens* acontecem, com suas racionalidades e propósitos utilizando “etnométodos” (GARFINKEL, 1984). Concordo com Garfinkel¹⁹, fundador e principal referência da etnometodologia, “la science des ethnométhodes”²⁰ (COULON, 1987, p. 14), bem como com Coulon, estudioso difusor dos estudos em etnometodologia e educação, que por sua relação dialética com a sociedade e a cultura, por suas diferentes formas ativas de racionalizar, de se representar e ser representado no mundo, de simbolizar e ser simbolizado, construindo e reconstruindo linguagens, valores, normas condutas, práticas, “L’acteur social n’est pas un idiot culturel”²¹ (COULON, 1987, p.18).

Tais princípios sobre as diferentes formas de racionalizar, salientados acima, destacados pela etnometodologia, podem ser ilustrados com a seguinte fala de uma liderança indígena, com poucas referências educativas formais, que na sua racionalidade argumenta sobre as necessidades do seu povo enquanto estratégias de vida, mas também potencializa a importância dos seus saberes e aprendizagens: “Somos índios, mas precisamos do desenvolvimento para sobreviver com mais facilidade. Acho importante o governo ouvir a

¹⁹ Harold Garfinkel, nasceu em 1917, na cidade de Newark, próxima à Nova York. Em 1954, entrou para o departamento de sociologia da Universidade da Califórnia em Los Angeles, onde fez sua carreira acadêmica.

²⁰ A ciência dos etnométodos.

²¹ O ator social não é um idiota cultural.

gente porque os índios sabem algumas técnicas de agricultura...”. (Pajé Adonias, sábio Kiriri)

Mesmo guardando fortes relações com as perspectivas antropológicas a etnometodologia não é uma metodologia do campo etnológico, nem do campo sociológico mais estabelecido. Com uma abordagem sociocultural, a etnometodologia é uma corrente de pensamento das ciências sociais, uma teoria social que tem como objeto de estudo as ações, os procedimentos cotidianos, como eles medeiam e produzem o contexto social, sua orientação, sua organização. Sei que o polêmico conceito de *indiferença etnometodológica*, cunhado pelas inspirações fenomenológicas de Garfinkel, sofre, na minha opção epistemológica, certa transgressão quando opto politicamente por certa apropriação da teoria crítica. Sem deixar de compreender a validade do projeto radicalmente compreensivo da etnometodologia, me autorizo aqui a multirreferenciar meus argumentos em articulando contradições e inacabamentos. Pratico aqui, em termos epistemológicos, o que Guy Berger (2012) vislumbra como um dos cerne da multirreferencialidade, o trabalho com o conhecimento sabendo que no seu cerne habita a perda, a falta, os inacabamentos ou mesmo aquilo que jamais possuiremos, aliás, uma declarada simpatia que Edgar Morin (2013) demonstra pela perspectiva dialética de Heráclito.

²²Le projet scientifique de l’ethnométhodologie est d’analyser les méthodes ou, si l’on veut, les procédures, que les individus utilisent pour mener à bien les différentes opérations qu’ils accomplissent dans leur vie quotidienn. C’est l’analyse des façons de faire ordinaires que les acteurs sociaux ordinaires mobilisent afin de réaliser leurs actions ordinaires. Cette méthodologie profane- constituée par l’ensemble de ce qu’on va appeler des ethnométhodes-, que les membres d’une société ou d’un groupe social utilisent de façon banale mais ingénieuse pour vivre ensemble, constitue le corpus de la recherche ethnométhodologique (COULON, 1987, p.13).

A etnometodologia, como a ciência dos *etnométodos*, realça o ator social e a sua capacidade de agência no mundo, seus métodos mobilizados e suas ações ordinárias como centralidade. Com “le raisonnement sociologique pratique”²³ (GARFINKEL, 1984), entendo que a etnometodologia eleva a condição do sujeito para a centralidade dos debates que situam o homem no seu contexto sociocultural. Assim, esta teoria social se faz diferente das várias

²² O projeto científico da etnometodologia é analisar, ou mesmo, os procedimentos que as pessoas utilizam para bem conduzir as diferentes operações que eles realizam na sua vida cotidiana. É a análise das maneiras de fazer ordinárias que os atores sociais mobilizam a fim de realizar suas ações ordinárias. Essa metodologia profana - constituída pelo conjunto disso que vai ser chamado de etnométodos – que os membros de uma sociedade ou de um grupo social utilizam de maneira banal, mas engenhosa para viverem juntos, constitui o corpus da pesquisa etnometodológica (COULON, 1987, p. 13).

²³ A racionalidade sociológica prática.

outras correntes das ciências humanas de base funcionalista que contemplam o conhecimento como algo sem sujeito.

Como nos meus estudos com as experiências cotidianas sobre as *etnoaprendizagens*, como *aprendizagens poiéticas*, na etnometodologia, seus estudiosos dedicam a mesma atenção para as ações e circunstâncias do dia-a-dia, ordinárias, que geralmente é destinada para os eventos extraordinários, exóticos ou mesmo epifenomênicos.

²⁴Traient les activités pratiques, les circonstances pratiques, et le raisonnement sociologique pratique, comme des sujets d'étude empirique. En accordant aux activités banales de la vie quotidienne la même attention qu'on accorde habituellement aux événements extraordinaires, on cherchera à les appréhender comme des phénomènes de plein droit (GARFINKEL, 1984, p.1).

Observando as singularidades das atividades cotidianas, por princípio simples, mas fundantes para a sobrevivência grupal é possível exemplificar tais relações aprendentes elementares para vida, com uma lembrança de Dona Jovelina e Seu Zé Panta-Leão ao descrever como eles aprenderam a “*bulir com a terra*” (Dona Jovelina, sábia Kiriri) com seu pai. Estes senhores aprenderam com seus pais e ensinaram aos seus filhos e netos a plantar utilizando miniaturas dos instrumentos necessários, assim, brincando/trabalhando, as crianças aprendem a plantar e a entender os ciclos agrícolas, ou seja, utilizando *etnométodos* a formação se fazia.

Algumas macroteorias, ainda hoje, se colocam como as detentoras por direito do conhecimento, sendo o trabalho empírico, por exemplo, uma busca por situações e justificativas que legitimam as hipóteses e teses teóricas pré-elaboradas. No caminhar processual e dinâmico para a compreensão dos *etnométodos*, que afloram das experiências socioculturais cotidianas, das relações interacionais, das “atividades banais” (GARFINKEL, 1984, p.01), o objeto do conhecimento não é enquadrado por hipóteses ou verdades a serem comprovadas, pois a compreensão do objeto se faz deixando as experiências fluírem e as compreensões se apresentarem nas suas emergências “próprias e apropriadas” como enfatiza o fenomenólogo Dante Galeffi . De acordo com Garfinkel, muitos cientistas sociais, com fortes influências funcionalistas, colocam as racionalidades do senso comum como epifenômenos,

²⁴Tratam as atividades práticas, as circunstâncias práticas, e a racionalidade sociológica prática, como assunto de estudo empírico. Dando às atividades banais da vida cotidiana a mesma atenção que se dá habitualmente aos acontecimentos extraordinários, se procurará os apreender como fenômenos de pleno direito (GARFINKEL, 1984, p. 1).

sendo o ator social considerado nas suas ações e atividades cotidianas como uma marionete da sociedade e da cultura.

O pensamento de Garfinkel foi influenciado pela teoria da ação de Parsons, porém o etnometodólogo rompeu com o funcionalismo que impregnava as reflexões parsonianas, sendo suas criações marcadas pelos trabalhos de Schutz, Gurvitsch e Husserl. Por conta de tais aproximações, a etnometodologia de Garfinkel pleiteia uma perspectiva fenomenológica da ação humana. Assim, o pensamento de Garfinkel além de ser influenciado pela teoria da ação de Parsons foi também mediado pelo pragmatismo de W. James, pelo interacionismo simbólico de G. Mead, pela fenomenologia de Merleau-Ponty e pela filosofia existencialista de Sartre.

De acordo com Jules-Rosette, uma das estudiosas da etnometodologia citadas por Coulon (1987), podemos situar a etnometodologia entre a tradição fenomenológica e a filosofia da linguagem ordinária, sendo as suas principais características as noções de indexalidade, flexibilidade, descritibilidade, contextualidade e os sentidos de ações socializadas, de competência etc. Segundo a pesquisadora, no entanto, a etnometodologia não deve ser entendida de forma reducionista com uma sociologia da vida cotidiana, pois esta teoria social está comprometida com as características elementares da ação e suas singularidades e significação indexalizadas, perspectivas estas que caracterizaram meu trabalho de pesquisa, assim como as minhas análises compreensivas sobre as *etnoaprendizagens*.

Como salientei acima, o que pleiteei com a pesquisa sobre a aprendizagem como experiência cultural entre os índios Kiriri do Sertão baiano e sobre o sentido educacional e político das *etnoaprendizagens*, enquanto *aprendizagens implicadas*, *aprendizagens de pertencimento*, a etnometodologia compreende que as práticas e ações socioculturais devem ser observadas e analisadas através dos seus fins práticos. E na busca pelo entendimento de tais práticas, se faz necessário um processo de descolamento e aprofundamento, como o que fiz no meu trabalho etnográfico com o povo Kiriri.

Em comunhão com as minhas compreensões teórico-metodológicas e políticas, a etnometodologia pontua que para o estudo do saber cotidiano, devem ser rejeitados os pré-conceitos científicos em relação às racionalidades do senso comum, salientado sempre a constituição imanente do saber, ou seja, que a análise das ações não seja desenvolvida independentemente dos contextos socioculturais, que as produzem, dinamizam, animam.

As capacidades reflexiva, interpretativa e de objetivação são faculdades de todos os indivíduos nos seus processos de conhecimentos lógicos, sistemáticos ou ordinários. Assim,

segundo Garfinkel, a construção do conhecimento científico não é diferente em nada da forma de conhecimento prático. Nesta perspectiva, compreendo que as diferentes aprendizagens tradicionais ou não, institucionalizadas ou não e seus *etnométodos*, não podem ser consideradas como de menor importância ou qualidade, em termos formativos, educacionais, ao contrário, como observamos entre os índios Kiriri, e os psicólogos socioculturais enfatizam, a aprendizagem relevante e fecunda é aquela indexada social e culturalmente, portanto não desvinculada das suas relações de pertencimento.

Sobre o sentido do conhecimento prático, Ogién, um outro pensador que dialoga com a etnometodologia, conclui :

Le mode de connaissance pratique, c'est cette faculté d'interprétation que tout individu, savant ou ordinaire, possède et met en oeuvre dans la routine de ses activités pratiques quotidiennes. Procédure régie par les sens communs, l'interprétation est posée comme indissociable de l'action et comme également partagée par l'ensemble des acteurs sociaux. Le mode de connaissance savant ne se distingue en rien du mode de connaissance pratique quand on considère qu'ils sont confrontés à un problème d'élucidation similaire: aucun des deux ne peut se dérouler hors de la maîtrise d'une "langue naturelle" et sans mettre en jeu une série de propriétés indexales que lui sont afférentes (OGIEN, *Apud* COULON, 1987, p.15).²⁵

Como nas observações e nos meus estudos etnográficos sobre as aprendizagens indexadas, implicadas, ou seja, as *etnoaprendizagens*, as ações aprendentes e atividades animadas pelo *ethos* Kiriri, Garfinkel pontua que os estudos da etnometodologia tomam como centralidade atividades práticas, em situações e circunstâncias dinâmicas das racionalidades cotidianas, são práticas em interação como nas pesquisas que contemplam estudos etnográficos, empíricos. Tais trabalhos científicos, de acordo com os etnometodólogos, deveriam ser considerados por eles próprios, atividades cotidianas ordinárias e reflexivas.

A perspectiva da prática valorizada pela etnometodologia é muito próxima ao sentido de *poiesis*, uma ação que desencadeia uma criação, uma produção que se faz no próprio sentido da existência humana, da condição humana, assim como são as aprendizagens indexadas. É nesses termos que entendemos que no projeto etnometodológico há uma ontologia.

²⁵ O modo de conhecimento prático é esta faculdade de interpretação que todo indivíduo, "sábio" ou ordinário, possui e coloca em prática na rotina das suas atividades práticas cotidianas. Procedimento regido pelo senso comum. A interpretação é percebida como indissociável da ação e como compartilhada pelo conjunto dos atores sociais. O modo de conhecimento "sábio" não se distingue em nada do mundo de conhecimento prático quando os considera confrontados a um problema a ser elucidado: nenhum dos dois podem se desenvolver fora do domínio de uma "língua natural" e sem colocar em jogo uma série de propriedades indexais que lhes são pertinentes (OGIEN, *apud* COULON, 1987, p. 15).

Alguns conceitos foram forjados principalmente por Garfinkel, que dão sustentabilidade ao conjunto do argumento etnometodológico e que, em realidade, emergem num entretecimento necessário para compreendermos o que podemos denominar de o *projeto etnometodológico*, enquanto uma teoria do social.

Caracterizada como uma teoria do social acionalista, interacionista, construcionista, de base fenomenológica e com fortes influências da fenomenologia social de Alfred Schutz, como já salientei anteriormente, da linguística pragmática e da hermenêutica, a etnometodologia tem como projeto demonstrar que em interação, via processos complexos de compreensão, atores sociais produzem interpretações sobre suas realidades e, com isso, forjam teorias “profanas” para compreendê-las, intervir nelas e mesmo edificá-las. Para Garfinkel (1984), essas são as matérias fundantes para se compreender como atores sociais instituem o social e suas invenções, enraizados de forma ineliminável na cultura que vivem e estão imersos.

Ao reinterpretar o conceito de *indexalização*, Coulon (1987) nos diz que nenhuma ação é passível de compreensão fora desta possibilidade, daí a sua radicalidade culturalista e contextualista. Como uma consequência desta perspectiva, surge o conceito de “membro” (COULON, 1987). Para a etnometodologia, um *membro* é aquele que domina a linguagem natural, ou seja, que compreende e manipula os meandros da simbologia cultural da qual faz parte e constitui, e que orienta a vida cotidiana das pessoas, bem como a dinâmica relacional das suas ações e realizações.

No Toré, nas “obrigações” nas matas, assim como nas atividades diárias realizadas nela, na farinhada, no batalhão para limpar as roças, para despalha do milho, para fabricar artesanatos, para construir casas, nas mobilizações étnicas os pequenos Kiriri, assim como os jovens, homens e mulheres, estão sempre presentes, aprendendo a ser *membro* do seu povo. Como descrevi no capítulo etnográfico, nas diversas práticas do *mundo da vida*, ou seja, narrando, olhando, escutando, plantando, caçando, dançando, nadando, imitando, ou silenciando, entre os índios Kiriri as suas *etnoformatividades* são configuradas em toda a sua complexidade. Assim, em sua plenitude cotidiana, cada sujeito nascido neste povo compreende o seu papel social no grupo, no seu *loci* cultural, enquanto *membro* em formação.

Estes aportes conceituais vão afirmar a *competência única* dos sujeitos para descreverem/relatarem suas realidades de onde nasce o conceito de *describibilidade*; de constituírem, a partir daí, lógicas de compreensão e ação interpretativamente mediadas, condição para a emergência da *inteligibilidade* irreduzível dos atores sociais, porque *legítimas*

em si. Ao descrever seus mundos, atores sociais se auto-organizam. Assim, o caráter encarnado das descrições significa que elas se realizam de dentro da linguagem, como ação prática, cerne do conceito de *reflexibilidade* na etnometodologia. É aqui que a linguagem aparece na etnometodologia como “método e maquinaria”, conforme elabora Lecerf (1985, p. 52). Estas duas capacidades inerentes à ação humana, culturalmente mediada, edificam as condições para a criação de formas de analisar realidades “próprias e apropriadas” (GALEFFI, 2012), que o projeto teórico etnometodológico denomina de *analísibilidade*. O correlato natural da *indexalidade* da linguagem é a *indexalidade* das ações. Estes são dispositivos conceituais potentes para que a etnometodologia tenha se inserido como uma teoria do social capaz de nos aportar possibilidades construcionistas de uma teoria onde sujeitos sociais e suas ações, interativamente constituídas e constituintes, são vislumbrados como criadores cotidianos e incessantes de realidades. Neste veio, a etnometodologia elege a linguagem como um lugar privilegiado da sua pragmática social. Para essa teoria, inspirada nos estudos linguísticos de Wittgenstein, por exemplo, a linguagem é socialmente constituída e constitui, ao mesmo tempo, o social. Assim, pela linguagem nos constituímos interativamente, pelas vias das *bacias semânticas*²⁶ mediadas por essa própria linguagem. Nesses termos, a vida social se constitui pela linguagem e vice-versa.

É assim que emerge, para nós, o aporte conceitual mais significativo da etnometodologia, se quisermos compreender as realidades socioculturais se fazendo, se estruturando *in situ*, via *etnoaprendizagens*, teremos que ir ao encontro dos *etnométodos* e sua maquinaria, para tomar de empréstimo a expressão e Lecerf (1985), com os quais atores sociais intencionados e orientados pelas suas *analísibilidades práticas* instituem suas realidades cotidianas para todo e qualquer fim prático. Temos que ir ao encontro das *práticas*, que atualizam os *etnométodos*, compreensão etnometodológica muito próxima da ideia de *práxis* e *poiésis*, porque porta e cria, nos seus movimentos semânticos, sentidos e significados, e que acabam por constituir a vida social através de relações intersubjetivas, simbolicamente mediadas e que acabam também por alterar cenários antropossociais.

Percebido por Garfinkel como *razão prática*, os *etnométodos*, conceito fundante da etnometodologia, nos dizem das maneiras, das lógicas que, no dia-a-dia das ações humanas e suas realizações, os atores sociais produzem e usam para compreender, resolver e intervir em questões das suas realidades para todos os fins práticos. Alimentam cosmovisões com as quais instituem, de forma tácita ou não, a construção das suas “ordens socioculturais”.

²⁶ Devemos essa expressão à antropologia de Gilbert Durand.

Indexalizados irremediavelmente às suas *bacias semânticas*, que acabam também por nutrir suas lógicas, são constituídos nos e pelos contextos diversos que emergem. São os subsídios que edificam e orientam as decisões de vida, os pontos de vista, as definições de situações e, com isso, produzem as interpretações e práticas cotidianas, para mim, cerne das *etnoaprendizagens*. Mesmo que Garfinkel não tenha entrado neste mérito, sua dinâmica tanto está em níveis cognitivos como nas formas sensíveis e suas lógicas de investimento, daí sua importância para compreendermos os complexos processos implicacionais com os quais os atores sociais instituem suas realidades e lidam com os instituídos sociais e culturais. Nestes termos, não há como compreender realidades humanas sem que entremos no mérito de como esses atores produzem cotidianamente seus *etnométodos* e com isso lidam com as problemáticas da vida, instituem suas soluções e realizações subsidiadas por suas *etnoprendizagens*, que têm nos seus etnométodos sua lógica e dinamismo.

Se as bacias semânticas culturais são constituídas pelos *etnométodos* com os quais a cultura é constituída, nas suas mais refinadas estratégias de realizar a cotidianidade, de vislumbrar necessidades, instituir demandas e afirmar crenças, pensar *etnoaprendizagens* como uma *política de sentidos* é uma luta por “direitos culturais” (CHAUI, 2006). Nesses termos a perspectiva etnometodológica passa a ser uma fonte fulcral de possibilidades para que essas pautas *etno* se atualizem com pertinência e relevância político-pedagógica, tomando como uma preocupação *políticas de aprendizagem*. Aliás, uma preocupação central para as políticas atuais do Ministério da Educação em face dos fracassos da Educação Básica no que concerne à qualidade da aprendizagem institucionalizada.

É assim que os *etnométodos* com os quais todo e qualquer ator social institui suas realidades, como vimos repetindo, para todos os fins práticos, produzem de forma construcionista, *describibilidades, inteligibilidades, flexibilidades, analisibilidades* com as quais instituem seus mundos de crenças e estratégias e, com isso, orientam suas vidas. Estes são os subsídios fundantes para que possamos nos aproximar da complexidade de como as pessoas praticam a vida de todos os dias e lhe atribuem sentido e relevância. Sua *competência única*, porque irredutível, aliás, outro conceito caro ao projeto etnometodológico. Para Garfinkel, se quisermos compreender as ordens sociais se fazendo, temos que nos preparar para, compreensivamente (o único caminho possível), compreendermos essas compreensões. Assim, *compreender compreensões* que envolvem ações e realizações é o projeto de uma etnopesquisa das construções curriculares e experiências aprendentes e formativas (MACEDO, 2000; 2009; 2012). É nesses termos que o conceito de *etnométodo* é para etnometodologia o ponto fulcral para se entender seu projeto antropeoperiencial.

Fundamental para estes conjuntos de argumentos é a articulação ou mesmo imbricação entre a instituição ordinária dos *etnométodos* dentro da experiência *etnoaprendente* e os processos implicacionais que envolvem a formação. Se ainda, predominantemente, estas pautas educacionais foram concebidas e implementadas via um *conhecimento regulação* como argumenta Santos (2001), no presente, convivemos com a tensão contemporânea da entrada, sem pedir licença, da diferença e seus *etnométodos* nos âmbitos da concepção, organização, implementação, institucionalização e avaliação de processos formativos. Nesse veio, não é mais possível ficarmos efetivando apenas reivindicações políticas, mas refinarmos argumentos que demonstrem não haver mais lugar para se legitimar perspectivas educacionais que transformem atores sociais em idiotas culturais. Esta não é uma assertiva politicamente correta, é profunda e generativamente transgressiva, na medida em que coloca o que era perspectivado como fora da norma, epifenômeno, em algo irremediável, ineliminável, se quisermos honestamente pensar em *etnoaprendizagens*, instituídas via o *direito à cultura e à (aprendizagem) formação*, intercriticamente, como elabora Henri Atlan (1994), até porque a crítica, como um direito a interpretação não é propriedade privada do *canon* acadêmico ou científico, pode se instituir em qualquer instância humana a depender das condições das experiências de vida.

6.3 ETNOAPRENDIZAGEM: UMA PERSPECTIVA CONCEITUAL DA CONDIÇÃO HUMANA

“Somos todos casca de mesmo pau!”
(Cacique Lázaro, sábio Kiriri)

Inspirada pelos princípios da etnometodologia, entendo as aprendizagens como práticas de sentidos, como ações socioculturais indissociáveis dos processos criativos que todo indivíduo desenvolve e atualiza.

A *etnoaprendizagem* configura-se como um fenômeno humano, educacional e eminentemente processual como salientei anteriormente. Por mais que aconteça em bacias semânticas socioculturais, em suas diversas formas e manifestações, é do âmbito da irreduzibilidade da experiência do sujeito que aprende e somente este é capaz de narrar os seus processos e descrever com propriedade tais encaminhamentos e seus resultados, ou seja, o seu aprendizado. Os aprendentes são autores e descritores daquilo que aprendem, pois as *etnoaprendizagens* são fenômenos íntimos, porém mediados pelas intersubjetividades

elementares da comunhão cultural. Nesta perspectiva, retomo a fala de uma jovem professora Kiriri que, quando perguntada sobre as suas aprendizagens mais fundantes, relatou que elas aconteceram no Toré, espaço ritual e formativo onde os índios Kiriri compreendem o seu papel sociocultural no grupo, aprendem a afirmar suas relações de pertencimento, a compreender sua hierarquia na cosmologia, a dialogar com os “encantados” para adquirir conhecimentos específicos via relações de aprendizagem. Por tais características e importância dos conhecimentos ensinados, a jovem professora Sandra afirma: “*O toré é uma aula*”!

Observando as aprendizagens como experiências socioculturais entre os índios Kiriri, ou seja, num exercício de alteridade em relação às suas aprendizagens, aos seus processos e singularidades educativas - uma cultura tão diferente da minha-, observando os *etnométodos* que os índios Kiriri elaboravam e utilizavam para as suas aprendizagens cotidianas, comecei a compreender certa dinâmica singular do fenômeno aprender e a perceber que a minha compreensão de aprendizagem, nas suas perspectivas simbólicas, normativas e valoradas não era igual às deles e não era mais a mesma. As dinâmicas e os processos da aprendizagem entre os Kiriri, socializados comigo através de suas narrativas, produções, reproduções, observações, percorriam outros sentidos, tinham outros objetivos, outras simbologias, outras normas, com outras regras, com diferentes ritmos e formas de se expressar, enfim, outro *etnométodos*. Eram utilizados nas *etnoaprendizagens* Kiriri elementos racionais das suas expressões indexais, criações e engenhosidades de vida, seus próprios *etnométodos*, sua própria *poiesis*, “própria e apropriada”.

Com todas as interações que envolvem a realidade, processos socioculturais fundamentais entre os atores sociais fazem parte das *etnoaprendizagens*. Tais interações socioculturais e intersubjetivas ligadas à *etnoaprendizagem* são extremamente complexas, pois existem inúmeros tipos de relações baseadas na dimensão privilegiada das diferenças entre os sujeitos e suas particularidades, suas idiossincrasias aprendentes. É daí, via a emergência da diferença, que advém a complexidade das compreensões e suas singularidades.

Para contemplarmos e acolhermos a diversidade dos fenômenos socioculturais é importante, também, observarmos a singularidade desses fenômenos, “os processos internos de diferenciação”, seus *etnométodos* aprendentes. Neste sentido, para investigar as *etnoaprendizagens* nos contextos diversificados e nos diferentes espaços socioculturais de formação onde elas acontecem, se faz necessário estar atento para as conjunturas

heterogêneas. Segundo Velho, tais processos internos de diferenciação de uma cultura, de uma sociedade são essenciais para um melhor entendimento da coexistência problemática em si “[...] das diferenças de origem, trajetória, experiência social, em geral” (1986, p.51).

Neste sentido todos os processos internos da diferenciação de uma sociedade são relevantes. Classes, grupos de status, estratos, assim como o pertencimento a minorias étnicas e regionais, grupos desviantes, religiões específicas são pistas fundamentais para o mapeamento dessa diversidade. Nesta perspectiva o conflito coloca-se como possibilidade permanente, desde que há interesses e valores diferentes e, muitas vezes, antagônicos (VELHO, 1986, p.51).

As *etnoaprendizagens*, enquanto experiências aprendentes socioculturais, como o próprio radical *etno* anuncia, estão inseridas nesses processos de diferenciações, conflitos e negociações cotidianas, como foi possível observar na experiência etnográfica entre os índios Kiriri. Os *etnoapredizados*, produtos das *etnoaprendizagens*, estão envolvidos e se configuram pelas teias e emaranhados de significados tecidos pelo próprio homem.

Utilizando e instituindo *etnométodos*, enquanto estratégias, métodos para construir a vida cotidiana, as *etnoaprendizagens* dos atores sociais estão mergulhadas na diversidade cultural, nos conflitos sociais, nas questões do dia-a-dia, no confronto que é “o jogo complexo de negociação da realidade” (VELHO, 1986, p.51). Neste sentido, concordo com o pesquisador canadense da formação permanente, Paul Bélanger, quando afirma que a formação entre nós, habitantes das teias sociais, se configura, fundamentalmente, pelas vias da “intimidade e negociação” (2004). O que Bélanger quer ressaltar é, ao mesmo tempo, a emergência da diversidade e do âmbito político como configuradores das relações nas experiências cotidianas, assim como educacionais.

Tomando tal postura como imperativo, acredito, assim como Bruner, que “[...] a educação não é uma ilha, mas parte do continente da cultura.” (1996, p.29). Assim, nos abrindo para as possibilidades variadas de compreensões da educação, do trabalho, da formação e da aprendizagem, estamos valorizando e legitimando a heterogeneidade no âmbito educacional. Neste sentido da diversidade cultural, Bruner fala sobre a importância de se contemplar as diversas maneiras de se compreender, de se aprender, que convergem de forma significativa com a perspectiva que adotei para a criação do conceito de *etnoaprendizagem*:

Compreender alguma coisa de um modo não exclui compreender de outras maneiras. Compreender de uma determinada maneira é apenas “correto” ou “errado” desde a perspectiva particular em termos do que se persegue. Mas a

“correção” de uma determinada interpretação, enquanto dependente da perspectiva, reflete também regras de evidência, de consistência e de coerência (BRUNER, 1996, p.29).

De acordo com Brandão, psicólogo e antropólogo, especialista referencial dos estudos sobre cultura e educação, na apresentação do livro *Antropologia e Educação* de Rocha e Tosta (2009), não somos seres humanos apenas porque somos racionais. Segundo este pesquisador, somos seres humanos porque, ao contrário dos demais seres que compartilham o nosso planeta, somos seres aprendentes, reflexivos, que “saltaram do mundo da natureza para o mundo da cultura” (2009, p.11). Neste processo de desenvolvimento, nascemos seres biológicos e nos transformamos, via a socialização, em uma cultura, em sujeitos socioculturais. Assim, os seres humanos estão para além apenas do treinamento, do adestramento, do condicionamento, pois são seres que desenvolveram a capacidade cultural de serem educados, formados, qualificados, de aprenderem.

Entrevistos por um instante pelos nossos olhos, nossos corpos pertencem ao plano natural dos sinais. São o que são, como a água e o fogo, ou são o que de si mesmos dão a ver quem os vê, como vê. Mas o que penso do que vejo salta do sinal e dele ao símbolo. E exige de mim o que dispensa na ave, requer palavras, códigos complexos de sentidos e de significados, uma linguagem articulada por meio da qual em mim e para os meus outros a sensação e o sentimento aspiram ganhar sentido. E até mais do que isto. Eu me vejo como um *ser da natureza*, mas me penso como *um sujeito da cultura*. Como um alguém que pertence também ao mundo que a espécie humana criou para aprender a viver (BRANDÃO, 2002, p.16).

Entre nossas memórias, símbolos, sentidos, palavras e gestos, pleiteados pelo desejo da mensagem, o mundo é recriado por nós, seres humanos, através de processos de aprendizagem, formação, ressignificação, e este contexto é chamado por nós de cultura. E a cultura existe, “[...] misteriosamente tanto fora de nós, em qualquer dia do nosso cotidiano, quanto dentro de nós, seres obrigados a aprender [...]” (IBID, 2002, p.16). Entendendo que toda educação é cultura, assim como seus processos, a nossa condição de humanidade, de necessidade de cultura, também é uma necessidade de aprendência, de *etnoaprendizagens* e aqui, politicamente, estamos saltando do paradigma da necessidade, do reconhecimento, para o paradigma do direito.

Numa perspectiva próxima a de Brandão, inspirado em compreensões de Kant e Fichte, Charlot, no seu livro *Da relação com o saber: elementos para uma teoria* (2000), vai nos falar sobre a relação humana com o saber e a aprendizagem, enquanto processos fundantes para o próprio desenvolvimento, formação, transformação e apropriação da condição humana. Charlot nos desafia a refletir sobre a seguinte perspectiva antropológica: “Se o homem é um animal, trata-se de um animal extremamente imperfeito e por essa mesma razão não é animal”¹. O essencial já está aí: o homem não é, deve tornar-se o que deve ser; para tal, deve educar-se, ‘tornar-se por si mesmo’” (2000, p.52).

Entendo, assim como os autores acima citados, o homem como um animal inacabado e a aprendizagem como um processo de hominizar-se na experiência cotidiana. Como argumenta Charlot, nascer é um ato que implica em ingressar em um contexto, em um mundo onde somos submetidos à obrigação de aprender. Nenhum dos homens pode escapar desta condição. Estes aprendizados e seus desejos se desenvolvem de várias formas, sentidos e têm diversos significados.

Por sua condição, o homem é um ausente de si mesmo. Carrega essa ausência em si, sob forma de desejo. Um desejo que sempre é, no fundo, desejo de si, desse ser que lhe falta, um desejo impossível de saciar, pois saciá-lo aniquilaria o homem enquanto homem (CHARLOT, 2000, p. 52).

Pensando em nós também como “seres da vida”, como uma vez enfatizou o Lévi-Strauss, somos mais próximos do que realmente percebemos dos outros seres do nosso planeta, somos diferentes apenas no sentido que “[...] eles vivem no mundo de natureza em que lhes é dado a viver. Nós precisamos criar e recriar o nosso” (BRANDÃO, 2002, p.20). Ao mesmo tempo, na nossa fragilidade, mas também na nossa infinita habilidade humana reflexiva, temos que adaptar o ambiente em que vivemos, assim como a nós mesmos, pois somos demorados no processo de adaptação do nosso corpo aos desafios da natureza, porém somos infinitamente criativos, insaciavelmente aprendentes.

Como salientamos em um capítulo anterior, desde a primeira infância aprendemos de forma intensa e em um ritmo temporal e gradualmente ampliado de maneira diferente dos demais primatas, que nos primeiros anos já aprenderam praticamente tudo o que é necessário para sua sobrevivência. As crianças humanas, depois dos seus primeiros anos de vida, ainda têm muito para aprender, porém via as relações educativas, via os processos de aprendizagem,

os filhos da nossa espécie irão percorrer, nas configurações de cada nova aprendizagem, o caminho do sinal ao símbolo com mais rapidez e densidade, proporcionando ao seu repertório de significações uma ampliação crescente. Tal processo de sofisticação simbólica e significativa se estenderá por toda a vida, nas suas dimensões subjetivas e intersubjetivas, em processos de socialização e interação variados.

Não só nas escolas ou nas instituições formativas, mas também em todos os contextos de experiência cotidiana e desafios corriqueiros desenvolvemos nossas *etnoaprendizagens*, permeadas por *etnométodos*, ou seja, nossas estratégias para comer, vestir, dormir, comunicar, educar, brincar, amar, sempre aprendendo e criando novos saberes, novos conhecimentos sistematizados e transmitindo-os para os nossos semelhantes. Na vida, os processos de aprendizagem não estão associados apenas às ações diárias socioculturais e educativas têm, também, a função fundamental de manutenção da espécie, sendo as *etnoaprendizagens* uma condição humana, uma condição de vida. Assim, mesmo sendo, como os outros seres vivos, entidades da natureza, acabamos por nos transformar em uma das formas da Terra que se modifica ao aprender a viver. Somos seres aprendentes, somos seres da educação.

[...] os únicos seres em que a aprendizagem não apenas complementa frações de um saber da espécie já impresso geneticamente em cada um de seus indivíduos, mas, ao contrário, representa quase tudo o que um indivíduo de nossa espécie precisa saber para vir a ser uma pessoa humana em uma vida cotidiana (BRANDÃO, 2002, p. 25).

Como afirma Brandão, “[...] Os outros seres do mundo são o que são. Nós somos aquilo que nós fizemos e fazemos ser. Somos o que criamos para efemeramente nos perpetuarmos e transformarmos a cada instante. [...]” (2002, p. 23). Por esta dinâmica constante, inerente à espécie humana, nas suas criações, nas suas culturas, somos a única espécie que, com uma mesma condição biopsicológica, não elabora maneiras muito próximas de viver, pois nas nossas habilidades de criação, recriação e transformação produzimos uma diversidade de culturas, de formas de viver, de estar no mundo, que mediam nossos aprendizados, nossas relações formativas, educativas.

A linha entre o que é controlado de forma inata pelo ser *homem* e o que é controlado culturalmente pelo ser *humano* é muito tênue, muito mal definida. Desta forma, quase todo comportamento humano e suas relações complexas representam, certamente, o resultado

interativo e não-aditivo dos dois (GEERTZ, 1989). Podemos afirmar, então, que os humanos são invenções socioculturais, pois, sempre nos nossos variados comportamentos complexos, somos mediados culturalmente. Assim, orientados “[...] por padrões culturais- sistemas organizados de símbolos significantes - o comportamento do homem seria virtualmente ingovernável, um simples caos de atos sem sentido e de explosões emocionais, e sua experiência não teria praticamente qualquer forma” (GEERTZ, 1989, p.35.) Tais reflexões enfatizam a nossa condição como sujeitos da cultura, sujeitos aprendentes, seres de humanidade.

O conceito *etnoaprendizagem*, ou seja, esta compreensão implicada de pertencimento e afirmativa sobre a aprendizagem como experiência sociocultural, como um aspecto irreduzível da condição humana nas suas diferenças, é um compromisso com o ser humano e com os seus processos de resistências étnicas, culturais, sociais e simbólicas, o que nos conduz à compreensão da necessidade de um cuidado *etnopolítico*, tendo em vista estarmos em tempos neoliberais, demasiadamente “líquidos”, “tempos de incerteza” que podem trazer consigo epistemicídios, inspirações cultivadas em Bauman, Morin e Santos.

Tomar a *etnoaprendizagem* como pauta política, ou seja, pensar a aprendizagem mediada e mediando a cultura é entrar num mundo eminentemente humano que aprende a cultura, aprende na cultura, a cria e a recria. Compreender e explicitar esses processos, tendo o desafio de educar na diversidade para o bem comum social, nos parece o desafio da educação contemporânea, até porque a diferença não mais pede licença para entrar nos cenários políticos e educacionais, pois na sua diferença deseja a equidade.

Em seu clássico *A educação como cultura* (2002), Brandão analisa o momento de reintegração entre alguns campos científicos que estamos vivenciando, assim como a reintegração das perspectivas da razão e da sensibilidade, em busca de compreensões cada vez mais interdisciplinares, e mesmo transdisciplinares. E, segundo este estudioso, um dos temas que ainda têm muito para se desenvolver nesta perspectiva transdisciplinar é a aprendizagem. Este fenômeno que é elementar para a condição humana, por muito tempo só teve destaque em um único campo científico, o que provocou compreensões muito limitadas. Porém, atualmente, podemos observar aproximações importantes entre diversas abordagens sobre as aprendizagens, como algumas apresentadas neste trabalho.

Um exemplo muito familiar entre todas e todos nós poderia ser lembrado aqui: o da aprendizagem. Sempre se soube que tanto a inteligência humana quanto uma de suas propriedades mais elementares, o aprender-a-saber, nunca possuíram um lugar central de explicação ainda que algumas possam ter um lugar mais privilegiado. Mas bem sabemos que as ciências e as teorias que centraram a compreensão da aprendizagem em um campo único, produziram resultados muito limitados e bastante efêmeros. E hoje vemos mais do que ontem, mais do que nunca, por toda a parte uma inevitável aproximação entre abordagens sobre aprendizagem, vindas da genética, da biologia, da etologia, da neuroquímica do cérebro, da psicanálise, da psicologia, e da pedagogia, assim como da história, da antropologia, e da sociologia, em busca de avanços certamente diferenciados e peculiares, mas cujos fatos e sentidos de descobertas só se realizam de fato quando postos em diálogo dentro e fora de seu campo. Quando cada vez mais amplamente partilhamos. Em tempo de inteligências múltiplas, já é bem a hora de multiplicarmos os nossos olhares sobre a inteligência e sobre a própria aprendizagem (2002, p. 137).

A compreensão da aprendizagem, enquanto um fenômeno complexo da condição humana, não pode ser reduzida a uma meia dúzia de fórmulas ou a uma teoria única, pois, como afirma Brandão, com quem concordo, no gesto de uma criança, nos mistérios da decifração do DNA e na interpretação sobre como, em cada contexto cultural, a aprendizagem se dá nos cotidianos, está contido o universo complexo da consciência humana.

Segundo o autor, em diálogo, os mistérios da aprendizagem estão sendo pleitados como nunca por investigações, interpretações e compreensões polissêmicas, multirreferenciais, complexas, teóricas e empíricas. Relembrando Geertz, Brandão afirma que “[...] deixamos de ser ciências positivas em busca de leis e nos tornamos ciências interpretativas a procura de significados” (2002, p. 138).

Assim, para tentar compreender tanto as estrelas quanto as escolas (grifo nosso), estamos cada vez mais obrigados a uma aproximação de horizontes, a uma convergência de dúvidas e de perguntas, e a uma franca interação de descobertas e de teorias. Mas é necessário termos em conta que isto nada tem a ver com um novo enciclopedismo. Nada a ver com uma mistura apressada de ideias ou pior ainda, com uma superposição mal digerida de domínios do conhecimento. Ao contrário, o que temos à nossa frente é uma convergência fascinante de campos do saber, que nos obrigará a um esforço cada vez mais redobrado de estudos e de pesquisas (BRANDÃO, 2002, 138).

Nesta perspectiva científica desafiadora de reconhecer as singularidades dos fenômenos da humanidade, assim como a condição de incompletude explicativa destes

objetos, como os etnometodólogos, que pleiteamos as aprendizagens, como *etnoaprendizagens*, ou seja, como fenômenos que devem ser compreendidos nas suas singularidades socioculturais, sendo as estratégias e leis educacionais que lhes envolvem equivalentes com esta sua condição singular, porém salientando, ao mesmo tempo, suas dimensões individuais e coletivas.

Brandão, em um dos capítulos do seu livro *Educação como Cultura* (2002), lembra-se de uma citação que Larrosa fez de um dos trabalhos de Hannah Arendt, uma afirmação simples, mas extremamente pertinente e sensível: “[...] *a educação tem a ver com a natalidade, com o fato de que constantemente nascem seres humanos no mundo*” (2002, p.140). Nesta perspectiva ontológica, antropológica, de compreensão simples, mas, ao mesmo tempo complexa, entendo que as *etnoaprendizagens*, assim como todos os processos educativos, como práticas relacionadas à natalidade, pois educamos nossas crianças porque elas nasceram. Nesta perspectiva, Charlot conclui que nascer é penetrar na condição humana, em que somos submetidos à obrigação de aprender.

[...] nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender. Aprender para construir-se, em um triplo processo de “hominização”(tornar-se homem), de singularização (tornar-se um exemplar único de homem), de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela). Aprender para viver com outros homens com quem o mundo é partilhado. Aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo, e para participar da construção de um mundo pré-existente. Aprender em uma história que é, ao mesmo tempo, profundamente minha, no que tem de única, mas que me escapa por toda a parte. Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, que é o mundo, quem são os outros (2000, p. 53).

Tal processo, descrito anteriormente, constituído por movimentos pelos quais eu me constituo assim como sou constituído, na sua dinâmica permanente, ou seja, nunca completamente acabado, como reflete Charlot, é chamado de educação.

É, especialmente, na infância, assim como em boa parte da juventude, que os adultos se dedicam a educar os que nascem e que, sem escolha, adentram ao contexto desconhecido do mundo social e cultural em que vivemos. Estes devem ser auxiliados na sua transformação de indivíduos biológicos para sujeitos inteiros, mesmo que inacabados. Como se enfatizou no

capítulo anterior, e Charlot salienta acima, desprovidos dos saberes da cultura, os humanos em formação são conduzidos pelos processos de socialização, de aprendizagem, mediados pelos conjuntos simbólicos interativos que constituem a sua cultura natal e as relações sociais do seu meio. Assim, inspirada em Charlot, entendo que, na sua existência, os humanos são compelidos às *etnoaprendizagens*, experiências socioculturais presentes também em todos os contextos educativos sistematizados, como a escola, assim como em outros diversos espaços e situações de formação para a vida, como, por exemplo: a família, as interações nos contextos religiosos, nos grupos afetivos não parentais, como os amigos, os colegas de trabalho, etc.

Nos cenários educativos, como a escola, uma das dimensões mais significativas da educação tem sido deixada em opacidade ou está sendo trabalhada de maneira velada ou inconsistente, que é o próprio sentido da condição humana, enquanto aprendentes eternos, como salienta Almeida em diversos dos seus trabalhos. Nos contextos educativos, como espaços de circulação contínua e dinâmica de saberes, de sentidos e significados do que produzimos culturalmente, o sujeito vivencia de forma mais intensa um dos aspectos fundantes da sua condição, a busca infinita por conhecimento. Nos diversos espaços formativos via as relações de aprendizagem, utilizando os artefatos materiais e imateriais da memória, na sua função pedagógica, e nos processos das suas ressignificações as nossas heranças humanas mais preciosas circulam para se perpetuarem e se atualizarem entre gerações.

Como salientei acima, no fluxo educativo, nas apropriações das nossas heranças históricas, sociais, culturais, as ressignificações, recriações e criações aprendentes acontecem. Neste sentido, compreendo que as nossas *etnoaprendizagens* são geralmente um híbrido do que já sabemos e do que ainda precisamos aprender, crivadas pelos nossos aportes culturais, nossa bagagem existencial, dinâmica “essencial” da nossa condição humana, que deve ser revalorizada ao repensarmos a educação sistematizada entre nós, compreendida como crítica em termos da sua democratização, mas também potencialmente transformadora e rejuvenescedora, até porque somos capazes de “fazer aquilo que ainda não”, ou seja, somos dotados de um “imaginário radical” (CASTARIADIS, 1975).

6.4 RELIGANDO SABERES: *ETNOAPRENDIZAGEM* E *ETNOFORMATIVIDADE* COMO PROJETO E DIREITO

“Os índios Kiriri entendem que a educação escolar diferenciada é a sustentação e valorização dos conhecimentos tradicionais e culturais do povo.” (Professora Sandra, jovem índia Kiriri)

Perspectivando as *etnoaprendizagens* como condição humana e que toda relação de conhecimento está implicada com uma variedade de experiências e uma multiplicidade de saberes, porém observando as limitações demasiadamente racionalistas, especializadas e fragmentárias do que é considerado como educação formal e conhecimento no nosso contexto, compartilho com Morin e Almeida a compreensão da necessidade de trabalharmos efetivamente com o propósito da religação dos saberes, entendendo os fenômenos educacionais na sua complexidade. Para que tal perspectiva seja alcançada, entendo, como os autores acima citados, que suas transformações estão relacionadas a uma reforma do pensamento, a uma reforma cognitiva, no sentido de que um conhecimento só é realmente pertinente quando emerge eivado de contexto, articulado, assim como os processos de aprendizagem que o instituem. De acordo com Meirieu, responsável pelo comitê organizador do colóquio *Que saberes ensinar nas escolas*, lembrado por Morin em seu livro *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios* (2002), se faz fundante prepararmos os jovens em formação e cultivarmos uma cultura que lhes possibilite adquirir conhecimentos perspectivando seus contextos, suas dimensões complexas. Como afirma Charlot, não há saber sem relação com o saber, pois a busca pelo saber demanda relações e experiências com os nossos pares, com o mundo da vida (2000, p.60,67).

Para viabilizarmos tal dimensão contextual e multirreferencial dos fenômenos educacionais, como as *etnoaprendizagens* e a formação, implica em reaprendermos a religar saberes, como já pontuei acima, e para tal reaprendizagem pela religação, segundo Morin, existem três princípios: a *compreensão autoprodutiva*, que rompe com a perspectiva da linearidade funcionalista; o *princípio da dialógica*, em que ideias aparentemente opostas são colocadas em associação; e o entendimento *hologramático*, em relação aos fenômenos da humanidade e suas instituições, compreendendo que a parte está no todo e o todo está na parte. Tais princípios rompem com esquemas simplificadores, generalistas, homogeneizadores, funcionalistas, cartesianos, binários, etc. Neste sentido, sobre o papel dos

contextos educacionais, para o estudioso em diálogo, “[...] A missão primordial do ensino implica muito mais em aprender a religar do que aprender a separar. Simultaneamente, é preciso aprender a problematizar” (2002, p.66).

Como Morin e Almeida, entendo as limitações sobre a interpretação das aprendizagens como condição humana mediada pelas relações socioculturais, ou seja, como dificuldades que estão relacionadas à separação e à hierarquização de culturas, como as culturas humanas e científicas. As perspectivas complexas e multirreferenciais abertas para outros processos cognitivos acolhem o diverso e a diferença, colaborando assim com as suas compreensões ao captar suas características contextuais, heterogêneas e multidimensionais, que foram ignoradas por bases racionalistas e reducionistas. A “[...] religação nos permite contextualizar corretamente, assim como refletir e tentar integrar nosso saber na vida” (MORIN, 2002, p.68). Neste sentido, o conhecimento da condição humana não está restrito apenas às ciências, mas também ao nosso imaginário, a nossa ludicidade, aos nossos delírios, aos nossos desejos. Tais dimensões e referências singulares fazem parte da busca que envolve a compreensão e as aproximações interpretativas para a compreensão dessa condição. Assim, desta perspectiva, Morin argumenta:

O ser humano sempre foi concebido de modo mutilado. Diz-se *homo sapiens*, dotado de razão, mas o homem é também delirante. Castoriadis adorava dizer que o homem é este animal louco, cuja loucura criou a razão. *Homo é sapiens e demens*. Vê-se nessas duas polaridades que não há fronteiras nítidas entre o delírio e a razão. Frequentemente, no limite da loucura existe a genialidade como em Nietzsche. O homem não é apenas *faber*, fabricante de instrumentos. É também um ser lúdico, *homo ludens*, como escreveu o pensador holandês Huizinga.[...] O sentimento lúdico nos acompanha em toda nossa vida e aqueles que não o possuem têm uma vida incrivelmente triste. O homem não é apenas *homo economicus*, mas também *homo mythologicus*. Vivemos de mitologia, sonhos, imaginário. Essa é a concepção complexa do ser humano (2002, p. 89-90).

Na relação de contraste entre a minha cultura e a cultura Kiriri, as minhas compreensões sobre as aprendizagens e as deles, foi possível me aproximar destas outras dimensões da condição humana, enfatizadas por Morin, que permeiam também as nossas aprendizagens, que valorizam e qualificam o aprendizado e a formação, quando consideradas e legitimadas na sua pluralidade. Como dona Jovelina, na sua narrativa descritiva sobre o seu processo de aprendizagem com os encantos e suas deslocadoras experiências, ou seja, suas

etnoaprendizagens envolveram momentos de transe, sonhos, delírios e compreensões cosmológicas e mitológicas. Tais referências dos processos de aprendizagem e de relação com o conhecimento inerentes à condição humana me foram apresentadas pelos “intelectuais da tradição” (ALMEIDA, 2000) Kiriri e não apenas pelos professores da universidade em que me formei. Entre os Kiriri, pude experienciar uma nova perspectiva de rigor na “relação com o saber” (CHARLOT, 2000). Assim, as desafiadoras experiências sobre as aprendizagens entre os índios Kiriri também promoveram aprendizagens que me deslocaram, me alteraram, e, atualmente, como professora, tento acolher as diversas condições e referências aprendentes dos meus alunos, que configuram a própria condição de aprendizagem humana enquanto um fenômeno complexo e, portanto, multirreferencial.

No veio desta perspectiva sobre as possibilidades cognitivas do homem, sobre as possibilidades e as relações com o conhecimento, Almeida argumenta:

Com efeito, mais que atributos do pensamento que podem eventualmente articular-se, os itinerários míticos e lógicos estão em constante interação, como que contagiados por uma necessidade comum. Por outro lado, a suposta separação entre os ideários míticos, religiosos, científicos e filosóficos só encontrará justificção nas matrizes da racionalidade da história ocidental que operam a arbitrária disjunção entre razão e mito, como se razão e ciência não fossem sempre contaminadas e embebidas pelos dispositivos míticos (2000, p.14).

O conceito de *etnoaprendizagem*, proposto neste estudo, tem como objetivo colaborar com os encaminhamentos para uma possibilidade de nos reavermos com o pensamento antropeeducacional, para uma nova aliança entre a cultura científica e a cultura humanística, para um novo espírito educacional, enfim. Nesta perspectiva latente de reformas do pensamento, se faz necessário que sejam estimuladas novas articulações de saberes e competências, estabelecendo novas redes cognitivas, como salienta Almeida e Morin, assim como distinguirmos e compreendermos o que é ciência e o que é conhecimento, visto que a ciência é apenas uma das expressões do conhecimento, uma das formas culturais do conhecimento.

Entretanto, é necessário ter consciência de que o conhecimento construído, partilhado e transmitido pelas instituições de ensino se reduz, em grande parte, ao conhecimento científico. Aqui chamo a atenção para um ponto

importante: é necessário distinguir ciência e conhecimento. A ciência é uma forma particular de conhecimento. Ela nasce no século XVII, com a designação de “ciência moderna” e surge, justamente, quando se separa de outras formas de compreender o mundo, como mito, a arte, a filosofia e a religião. Por sua vez, o conhecimento é o conjunto que abriga “competência” (aptidão para conhecer), “atividade cognitiva” (pensamento) e “saberes” construídos pelas sociedades humanas ao longo de sua trajetória como espécie (ALMEIDA, 2005, p. 18).

Com o processo de abertura cultural e cognitiva promovido em mim, especialmente pelo trabalho etnográfico entre os índios Kiriri, mas também por este trabalho etnológico, tenho entendido que uma aprendizagem qualificada, uma aquisição de conhecimento qualificada, seja de que tipo for, não só aquele de caráter científico, nos impulsiona em termos formativos, agregando valor à formação como processo e produto de projetos que lançam o sujeito. Como argumenta Délorly-Monberger (2008), referência do campo da formação e dos estudos biográficos, os homens são seres fundamentalmente projetados. Esta é uma perspectiva de duplo sentido, ao mesmo tempo em que projetam, planejam, criam os homens também são projetados, impulsionados. Segundo Macedo (2010), em comunhão com Délorly-Monberger, toda atividade humana cotidiana, na sua condição de experiência, configura um horizonte de possibilidades projetivas, pois estas nos lançam na existência.

O projeto se caracteriza quando nos preocupamos e somos inflexionados em direção ao futuro, com nossas previsões, nossas incertezas, nossos questionamentos, nossos objetivos, nossas incertezas, nosso questionamentos, nossos objetivos, nossas vontades e escolhas. Hannah Arendt percebe no projeto a manifestação de um querer que quer pensar a ação, dar-lhe sentido (MACEDO, 2010, p. 81).

Em diálogo com meu colega de estudos, Leonardo Rangel, sobre as perspectivas dos projetos, observamos que diante da constante batalha entre o local e o global, das relações fragmentárias, da valorização excessiva das lógicas hiperespecializadas e do individualismo produtivista narcísico, que impera enquanto lógica do capitalismo, as pessoas nos seus diversos “processos de identificação” (HALL, 2003), tentando desempenhar os seus diversos papéis, criam projetos, que se configuram como tentativas de dar sentido, coerência às experiências um tanto adormecidas por tal contexto globalizante de valores questionáveis.

Neste cenário, a noção de projeto que contemplo, cunhada e desenvolvida por vários autores da filosofia, da antropologia e das ciências da educação, como Schutz, Arendt, Velho, Honoré, Josso, Délory-Monberger, Macedo etc. tem sido potencialmente ampliada e valorizada, considerando especialmente a sua característica de autoria, de implicação e de heterogeneidade.

Preocupado com a criação de uma teoria sociofenomenológica, perspectivando o “*Lebenswelt*”, ou seja, “o mundo da vida”, por sua influência huserlniana, Schutz, implicado com a compreensão da existência do homem e suas ações, influenciado, também, pela sociologia compreensiva weberiana e por Dewey, entende que toda ação de projeção é constituída por um processo de antecipação de uma determinada “[...] *conduta futura a partir de uma fantasia. Mas projetar é mais do que simplesmente fantasiar. A projeção é uma fantasia motivada, motivada pela intenção prévia de realizar o projeto*” (2012, p. 156).

Para Schutz (2012), todo projeto está relacionado a um acúmulo de conhecimentos, que da minha perspectiva estão condicionados às nossas *etnoaprendizagens* transcorridas no “mundo vivido”, como diria Husserl.

O projeto está relacionado com o estoque de conhecimento; isso se torna claro quando examinamos se aquilo que está sendo antecipado na fantasia ou no projeto é o futuro processo de ação em curso, que se desenvolve etapa por etapa, ou se é o resultado dessa ação futura. É possível perceber facilmente que o último, o ato já realizado, é o ponto de partida de todas as nossas projeções. Eu preciso visualizar o estado de coisas a ser realizado por minha ação futura antes que eu possa traçar o passo a passo da ação futura, a partir do qual o estado de coisas poderá resultar. Falando metaforicamente, eu preciso ter alguma ideia sobre a estrutura a ser erigida antes que possa desenhar sua planta. Portanto, para ser possível projetar minha ação futura, eu preciso colocar-me, em minha fantasia (2012, p.156).

As demandas educacionais, aprendentes, formativas da diversidade, na sua heterogeneidade irreduzível, são projetos de um futuro. Segundo Velho, inspirado em Schutz, são ações ou condutas organizadas para atingir finalidades específicas, visto que tais projetos individuais, potencializados coletivamente, são pleitos insatisfeitos com suas configurações atuais geradas pelo nosso histórico passado, que se reflete em um indesejado presente ainda contaminado pelas lógicas colonialista, machista, racionalista, fragmentária, homofóbica, homogeneizadora, etc.

Tomando esse trabalho doutoral como meu projeto, fruto das minhas implicações e mobilizações em relação à aprendizagem socioculturalmente mediada, entender as aprendizagens como *etnoaprendizagens*, implicadas à formação é, também, uma compreensão que procura valorizar a trajetória, a biografia existencial dos indivíduos, seus projetos, enfim. Tal perspectiva está compartilhada por um processo fecundo, porém lento, questionador de algumas perspectivas funcionalistas, que têm perspectivado o indivíduo não só em um elemento da sociedade, mas também em um constituidor dela.

A perspectiva socioantropológica de Velho, assim como a fenomenologia social de Schutz sobre projeto, além das dos demais atores citados acima, evidenciam a ideia de “indivíduo-sujeito” na sua emergência singular, autoral, projetiva, agenciada e permeada pela sua trajetória, sua biografia, bem como por suas memórias sociocultural, afetiva, lúdica, estética, ética, etc.

Embora o ator, em princípio, não seja necessariamente um indivíduo, podendo ser um grupo social, um partido, ou outra categoria, creio que toda a noção de projeto está indissolúvelmente imbricada à ideia de indivíduo-sujeito. Ou invertendo a colocação- é indivíduo-sujeito aquele que faz projetos. A consciência e valorização de uma individualidade singular, baseada em uma memória que dá consistência à biografia, é o que possibilita a formulação e condução de projetos. Portanto, se a memória permite uma visão retrospectiva mais ou menos organizada de uma trajetória e biografia, o projeto é a antecipação no futuro dessa trajetória e biografia, na medida em que busca, através do estabelecimento de objetivos e fins, a organização dos meios através dos quais esses poderão ser atingidos (VELHO, 20013, p.65).

A consciência do projeto, instituída por *etnométodos*, enquanto estratégia de vida, situada na complexidade da condição humana, depende, efetivamente, das nossas memórias que fornecerão os indicadores, os conhecimentos, pré-conceitos do passado distante e próximo que constituíram o contexto e as circunstâncias presentes para ser possível elaborarmos projetos. De acordo com Velho,

[...] O projeto e a memória associam-se e articulam-se ao dar significado à vida e às ações dos indivíduos, [...] são visões retrospectivas e prospectivas que situam o indivíduo, suas motivações e o significado de suas ações dentro de uma conjuntura de vida, na sucessão das etapas de sua trajetória (2013, p. 65).

Em comunhão com as minhas compreensões sobre o duplo movimento dialético existente ente o coletivo e o individual, entre a sociedade e a autoria e capacidade ontológica de agência dos sujeitos, em relação às *etnoaprendizagens* e às *etnoformatividades* como processualidades de projetos, Velho vai afirmar que “[...] é importante frisar o caráter constitutivo das ideologias individualistas, quando se valoriza a instauração de significados característicos do fenômeno cultural propriamente dito” (2013, p. 66). Assim, apostando na capacidade de autoria e agencia do “indivíduo-sujeito”, Velho conclui que o projeto não evolue apenas a racionalidade, mas é resultante de uma deliberação consciente dos sujeitos que projetam, em determinadas circunstâncias, que constituem o campo de possibilidades em que este está envolvido. “[...] Isso implica reconhecer limitações, constrangimentos de todos os tipos, mas a própria existência de um projeto é a afirmação de uma crença no indivíduo-sujeito” (2013, p.67).

Os projetos formativos e aprendentes são também projetos de desejo, porém nas nossas lógicas dominantes produtivas e técnicas, ao desejo que motiva e faz criar é dedicada pouca atenção, sendo reduzida a sua importância. Pontuando tal importância do desejo na sua perspectiva projetiva na relação com o saber, Charlot afirma:

O conceito de relação como saber implica o de desejo: não há relação com o saber senão a de um sujeito; e só há sujeito “desejante”. Cuidado, porém: esse desejo é desejo do outro, desejo do mundo, desejo de si próprio; e o desejo de saber (ou de aprender) não é senão uma de suas formas, que advém quando o sujeito experimentou o prazer de aprender e saber (2000, p. 81).

Tenho a condição antropológica e ontológica projetiva e “desejante” (CHARLOT, 2000, P.81), enfatizada acima, como uma das perspectivas fundantes para compreendermos as demandas que centralizam o conceito de *etnoaprendizagem* e “etnoformatividade” (MACEDO, 2010), enquanto processualidades da condição humana, que nas suas relações educativas se tornam implicadas por suas lógicas projetivas.

Todos nós temos nossos sonhos, alguns já conseguiram e outros estão batalhando para conseguir, eu como índia tenho um sonho que é ser professora, quando eu era pequena eu sempre dizia que quando eu crescesse, eu ia ser professora e até hoje eu venho dizendo que vou ser professora se deus quiser! Tenho 14 anos moro na aldeia kiriri em Mirandela, estudo na 5ª série, sei que está um pouco longe para mim

conseguir realizar esse sonho, mas vou estudar pra valer, vou fazer o possível pra conseguir realizar esse meu sonho. Eu decidi querer ser professora porque é muito bom ensinar o que a gente aprende para ensinar outras pessoas. Espero que eu consiga realizar esse meu sonho. Nunca vou desistir, e que ninguém desista dos seus sonhos!!! Principalmente nós índios, vamos estudar para mais tarde ser uma pessoa de bem para a sua comunidade!!! (Yamke, jovem índia Kiriri)(GRIFO NOSSO).

Refletindo sobre tais perspectivas projetivas da aprendizagem e formação, gostaria de enfatizar sua dinâmica relacional, melhor dizendo, inseparável. Assim como para compreender as aprendizagens, para compreender a formação implica em estarmos atentos às existencialidades, à formação como um fenômeno situado na sua totalidade com itinerâncias aprendentes.

Por mais que tenham nos ensinado que a formação significa aprender algumas coisas que os outros nos recomendaram como importantes para nossa vida- uma síntese da sua simplificação- quando aprendemos, mesmo no erro, ou na transgressão, aprendemos totalizados, ou seja, é o *Ser* na sua caminhada histórica, composta de domínios, consensos, contradição, paradoxos e ambivalências que se move, se mobiliza, e, portanto, aprende (MACEDO, 2010, p.43).

De acordo com Nóvoa (2004), autor referencial do campo da formação, é fundamental uma memória nos contextos formativos, que em vez de imprimir esquecimentos, excessos e celebrações opacas, seja refundada em reflexões compreensivas das nossas buscas aprendentes.

Como argumentam Macedo e Jacqueline Monbaron-Houriet, o nosso nomadismo compósito *etnoaprendente* e *etnoformativo* é fecundado pelas nossas diversas experiências no *mundo da vida*.

Em sendo assim, nosso nomadismo compósito, fecundado pelas nossas várias experiências aprendentes na família, na igreja, no trabalho, nas experiências *ciber*, nas diversas experiências de formação que experimentamos, envolvendo forma e conteúdo, é constituinte da nossa identidade caminhante e movente. Possibilitar as condições para que esse nomadismo compósito se apresente na formação de maneira a acolhê-lo dialógica e dialeticamente nas experiências formativas, é reconhecer o status

de ator e autor dos formandos, de sujeitos da sua própria formação; é reconhecer o ator social como produtor do seu próprio saber (MACEDO, 2010, 48).

Em tal perspectiva nômade da formação, os seus processos de aprendizagem compõem o conjunto de experiências e condições envolvidas na formação dos sujeitos, a sua *etnoformatividade*.

Refletindo sobre a condição valorada das aprendizagens e da formação, no sentido das *etnoaprendizagens* e da *etnoformatividade*, entendo com Honoré (1992) e Macedo (2010) que *a prática formativa seria aquela que torna toda prática formativa*. Nesta perspectiva desafiadora, em termos qualitativos e singulares da formação e suas aprendizagens como projetos do *indivíduo-sujeito no mundo da vida*, jamais devem ser impostos.

Quem aprende é o sujeito; quem compreende é ele; quem atualiza no mundo suas aprendizagens é a sua capacidade, sempre em relação, sabemos, mas ele é o único que ao final e ao cabo pode autenticamente demonstrar a sua condição do *estar* em formação ou formado, com todas as ambivalências que podemos viver nessas experiências (MACEDO, 2010, p.67).

Observei entre os índios Kiriri, entre os habitantes de comunidades quilombolas, que pesquisei no município de Maraú-Ba, entre os aprendizados não institucionalizados descritos pelos meus alunos da Universidade do Estado da Bahia, Campus XI, na pequena cidade de Serrinha, situada no Sertão da Bahia, através das suas *etnoaprendizagens* e *etnoformatividades*, que, também, “[...] a autoformação funda a possibilidade de uma educação permanente, profundamente reflexiva, com ou sem a ajuda pedagógica de uma instituição” (BÉZILLE, 2002, p. 111). Assim, seja no Sertão ou no Litoral, espaços onde desenvolvi pesquisas, com as dificuldades enfrentadas por comunidades “re-existent”, como indígenas, quilombolas e camponeses sertanejos, a formação está pautada também nas experiências da *autoformação*, que, por sua vez, incluem o aprender a aprender, a reaprender, a desaprender, a se formar, a *Ser*. Experiências *etnoaprendentes* eivadas de *etnométodos* que só uma “escuta sensível” (BARBIER, 2001) poderia se aproximar de forma compreensiva porque, profundamente complexa. Assim, como, sem uma *escuta sensível*, compreender tal

exemplo formativo de Dona Jovelina, que aprendeu a fazer partos sozinha, ou melhor, com “encantados”:

DJ: Eu aprendi só com a licença que Nossa Senhora me deu.

P: Como foi?

DJ: Ninguém me ensinou! Eu passei dois dias escondida no mato, comendo catende assado... Me encantaram! Aí eu fui e me esconderam lá. Não posso nem saber quem é!

P: Não pode saber quem é?

DJ: É uma mulhezona, alta, branca...

P: É um “encantado”?

DJ: É um encantado! Aí ela tinha lá uma mulé pra ter menino. Aí ela disse: - “Você vai fazer esse parto.” Eu disse: - Como é que eu vou fazer se eu não sabia? [“O encanto fala] -” Você vai aprender. Aqui é você quem vai ficar na aldeia pra você fazer parto. Você tá aqui pra isso!” [Dona Jovelina, ainda menina responde:] - Mas eu sou muito pequena! [...] Aí ela disse[o encanto] - “Você faça assim, pega assim e você é quem vai ficar no lugar.” Mas, eu disse: - Mas sou muito novinha demais pra fazer. Aí ela disse: - “Mas que você vai ficar no lugar de todas.” (Dona Jovelina, sábia Kiriri)(GRIFO NOSSO)

Por concluir, minha intenção de texto fez, acima de tudo, um esforço para construir um conjunto de argumentos nos quais pudesse aparecer, de forma explicitada, a concepção por mim forjada de *etnoaprendizagem*, a partir de uma compreensão etnológica, alimentada por minhas experiências etnográficas. O ponto fulcral desses argumentos explicitativos foram na direção de que a aprendizagem não pode deixar de ser compreendida na sua inerente complexidade e implicação político-pedagógica, senão através dos seus *instituintes culturais, das multirreferenciadas bacias semânticas*. É aqui que imaginamos o trabalho educativo com as *etnoaprendizagens* possibilitando, exercitando múltiplos direitos em direção às múltiplas justiça.

7 ABERTURAS E CONEXÕES CONCLUSIVAS



Figura 14 (Seu Domingos, sábio Kiriri)

Tendo o campo antropeeducacional e as minhas experiências formativas etnográficas e etnológicas como referências, a partir de uma perspectiva multirreferencial, portanto, complexa, compreendo as aprendizagens como fenômenos educacionais da condição humana, como experiências mediadas pelas singularidades socioculturais dos sujeitos nas suas existencialidades. Por tal compreensão implicada, o projeto de pesquisa que orientou esta tese de doutorado teve como centralidade fundamental e desenvolver a construção conceitual da *etnoaprendizagem*.

A compreensão conceitual da *etnoaprendizagem*, como já salientei em diversos momentos deste trabalho, foi inspirada em minhas implicações político-educacionais vivenciais e formativas, que mobilizadas, especialmente, pela minha curiosidade e sensibilidade antropológica, se tornaram comprometidas com os grupos socioculturais violentados pelos processos e heranças da colonização. Tal motivação inicial foi ampliada no

decorrer da pesquisa, ou seja, no meu processo do aprofundamento formativo, no qual compreendi que o conceito em elaboração é uma criação que toma como referência fundamental a própria condição humana nas suas especificidades aprendentes multirreferenciais.

Entendo, assim, que a educação, nas suas singularidades aprendentes, no seu sentido mais complexo, não se configura apenas pelos processos de transmissão de conhecimento, as relações educativas, como centralidade da condição humana, são, na realidade, a concretização do modo de viver experienciado culturalmente. Compreendo que as nossas experiências em si são os próprios processos de aprendizagem se realizando nas nossas existencialidades, ou seja, a própria formação se fazendo. Como enfatiza a noção de *etnoaprendizagem*, “Conhecer o humano é, antes de qualquer coisa, situá-lo no universo e não separá-lo dele” (MORIN, *apud* ALMEIDA, 2000, p. 9).

Pelas características socioantropológicas das *etnoaprendizagens*, acredito que estes fenômenos educacionais, por sua emergência complexa, não podem ser contemplados por perspectivas homogeneizadoras ou fragmentados, pois os nossos referenciais histórico-culturais se configuram de forma conjugada em toda experiência aprendente. Desta maneira, as experiências vividas estão profundamente relacionadas aos processos e conteúdos a serem aprendidos, aos diversos tipos de saberes que se dinamizam e complementam em prol da aprendizagem. Neste sentido, aprender não significa ter que perder referências, esquecer-se das nossas tradições, ou mesmo ausentar-se do mundo da vida.

Em comunhão com as reflexões dos autores conjugadas neste trabalho, entendo que a própria emergência da aprendizagem humana se apresenta como mutualidade, porém, com práticas universalistas e hiperespecializadas, insistimos em fragmentá-las. Assim, ao pleitear aprendizagens mutuamente referencializadas, estamos proporcionando ao processo formativo identificação, relacionalidade, valoração, equidade, projetividade, empoderamento.

Da nossa perspectiva, a noção de *etnoaprendizagem* emerge no campo antropeeducacional como uma possibilidade heurística e político-educacional significativa para o campo das ciências da educação, por ser uma elaboração contemporânea de características fecundas para reaprendermos e revalorizarmos a condição humana, dialogando e acolhendo diferenças, sendo sensíveis às demandas de pertencimento, especialmente, no âmbito educacional.

Tais potencialidades compreensivas sobre *etnoaprendizagens* e as singularidades humanas colaboram com reflexões e ações mais críticas e cuidadosas sobre atitudes universalistas e etnocêntricas nos contextos educacionais, valorando as formações, portanto

qualificando existências. Como argumentou Bruner, inspirado em Kluckhohn e Geertz, dentre os seres que habitam este planeta, os humanos não terminam em suas próprias peles, eles se constituem em expressões de uma cultura, assim não existe natureza humana independente da cultura (1997, p. 22-23).

Nas nossas dinâmicas aprendentes, damos sentido ao mundo contando histórias sobre ele, construindo a nossa realidade. Na cultura, as nossas narrativas, as nossas relações de aprendizagem e reaprendizagem constituem ferramentas cognitivas em prol da criação de sentidos e significados generativos (BRUNER *apud* GEERTZ, 2001, p.171) com poder de auto-eco-organização da vida das pessoas.

A escola, assim como todos os nossos outros espaços de convivência socioculturais, é potencial espaço de aprendizagem, pois, como ressalta Bruner, a nossa” [...] “vida mental é vivida com os outros” (1996, p.11), sendo as práticas educacionais relações de vida, porque nascemos constantemente. Tomar as aprendizagens e as práticas educativas como fenômenos situados nas vidas dos sujeitos e em suas relações cotidianas é compreendê-las como dotadas de significações criativas, que jamais devem ser violadas ou ignoradas. Enfatizando tais singularidades da condição humana e importância da aprendizagem para a humanização, se faz pertinente lembrar a seguinte fala de Charlot:

[...] nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender. Aprender para construir-se, em um triplo processo de “hominização” (tornar-se homem), de singularização (tornar-se um exemplar único de homem), de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela). Aprender para viver com outros homens com quem o mundo é partilhado. Aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo, e para participar da construção de um mundo pré-existente. Aprender em uma história que é, ao mesmo tempo, profundamente minha, no que tem de única, mas que me escapa por toda a parte. Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, que é o mundo, quem são os outros (2000, p. 53).

Entendendo, pela perspectiva antropológica, que toda educação é cultura e que na nossa condição de humanidade necessitamos de cultura, necessitamos, portanto, de aprendizagem, enfim, de *etnoaprendizagens*. Em sua humanidade, o homem é um animal inacabado e a aprendizagem configura-se em um processo de hominizar-se cotidianamente, como argumenta Charlot. Por esta especificidade vital, inerente à condição humana, a noção de *etnoaprendizagem* se configura como direito, enquanto direito humano, possibilidade de construção de projetos de vida.

As ações de ensino e aprendizagem, como interação existencial entre diferentes perspectivas, ou seja, daquele que se propõe a ensinar e daquele que se dispõe a aprender, como já afirmei anteriormente, demandam honestidade intelectual, assim como cuidado com as referências daquele que aprende, como salienta o pleito compreensivo do olhar fundamental e rigoroso que implica as *etnoaprendizagens*.

Perspectivando os princípios da etnometodologia, se faz necessário enfatizarmos as aprendizagens e seus *etnométodos* como práticas de sentidos, como práticas inseparáveis dos processos criativos que todo indivíduo elabora, atualiza e dinamiza no mundo da vida. Neste sentido, ao analisarmos as *etnoaprendizagens*, é fundamental pontuarmos dois movimentos fundantes, um de influência sociocultural e outro existencial. A *etnoaprendizagem* como um fenômeno humano é mediação sociocultural, porém é, também, um fenômeno do âmbito da irreduzibilidade da experiência do sujeito que aprende. Entendo que somente aquele que aprende está habilitado para descrever os seus processos aprendentes com propriedade, pois, como já argumentei em outro momento deste trabalho, *o aprendente é autor e descritor daquilo que aprendem, pois as etnoaprendizagens são fenômenos íntimos, porém mediados pelas intersubjetividades fundantes da comunhão cultural*.

Diante das demandas educacionais e das diversas crises planetárias que colocam os direitos do homem, assim como seu bem-estar em perigo, reflexões e ações que promovam a compreensão complexa dos fenômenos humanos são sempre pertinentes, na medida em que nos ajudam a reconectar conhecimentos e práticas que colaborem para a promoção da equidade e do cuidado entre os seres que dividem este planeta.

A *etnoaprendizagem*, enquanto criação conceitual sensível à diferença que emerge nos âmbitos formativos, ampliando compreensivamente as idiosincrasias culturais, colabora para a confraternização com a diversidade humana, como direito ineliminável. Esta é uma compreensão implicada e afirmativa sobre a aprendizagem como experiência sociocultural, como uma característica irreduzível da condição humana, na sua diversidade, presentes e pleiteadas em processos de re-existências que miram a equidade.

REFERÊNCIAS

ABREU, C. de. **Caminhos Antigos e Povoamento do Brasil**. nº 2, Edição da Sociedade Capistrano de Abreu, Livraria Briguiet, 1960.

ALMEIDA, M. da C. X. de. **Complexidade e cosmologia da tradição**. Belém: EDUEPA; UFRN/PPGSC, 2001.

_____ **Educar para a complexidade: o que ensinar, o que aprender**. In: *APRENDER* - Cad. de Filosofia e Psicologia da educação, nº 05, p. 15-29, Vitória da Conquista, 2005.

_____ **Ensinar a condição humana**. In: *EccoS Revista Científica*, dezembro, vol. 2, n. 2, p. 9-26, Centro Universitário Nove de Junho, São Paulo, 2000. Disponível em:<<http://redalyc.uaemex.mx>>. Acesso em: 24 de setembro de 2008.

ANAÍ. **Terra Indígena Kiriri: Diagnóstico e Plano de Gestão Sócio-Ambientais**. Convênio firmado entre a Associação nacional de ação Indigenista (ANAÍ), Fundo Nacional do Meio Ambiente (FNMA), Ministério do Meio Ambiente (MMA) e o Povo Indígena Kiriri, 2004.

ANCHIETA, José de. **Cartas: informações, fragmentos, histórias e sermões**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1988.

ARDOINO, J. **Pensar a multirreferencialidade**. In: MACEDO, R. S.; BARBOSA, J. G.; BORBA, S. (Orgs.) *Jacques Ardoino & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012 (p. 21-34).

ARDOINO, J.; BERGER, G. **Ciências da educação: analisadores paradoxais das outras ciências**, Tradução Rogério Córdoba. In: BORBA, S.; ROCHA, J. (orgs.) *Educação e pluralidade*. Brasília: Plano, 2003.

ATLAN, H. **Com razão e sem ela. Intercrítica da ciência e do mito**. Tradução de Fátima Gaspar e Fernando Gaspar. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

BACHELARD, G. *Le nouvel esprit scientifique*. Paris: PUF, 1999.

BALANDIER, G. **O contorno: poder e modernidade**. Tradução Suzana Martins. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

BARBIER, R. **A Pesquisa-ação**. Brasília: Líber Livro, 2001.

BARBOSA, J. (org.) **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

_____ (org.) **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

BANDEIRA, M. de L. **Os Kariris de Mirandela: Um grupo indígena integrado**. Estudos Baianos. nº 6. UFBA/Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Bahia, Salvador, 1972.

BARTH, F. **O guru iniciador e outras variações antropológicas**. Tradução de John Cunha Comerford. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.

BATISTA, H. de S. **Das práticas pedagógicas dos índios Kiriri a oralidade como gesto de aprendizagem.** Disponível em: <http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital/textos/625.htm>. Acesso em: 14 de junho de 2008.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida.** Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BÉZILLE, H. **Critique e autoformation:** quelques repères historiques. In : *Pratique de Formation-Analyses*, nº 43, Março, 2002 (p. 101-113).

BERGER, G. **A multirreferencialidade na Universidade de Paris Vincennes à Saint-Denis:** o pensamento e a práxis de Jacques Ardoino. In: MACEDO, R. S.; BARBOSA, J. G.; BORBA, S. (orgs.) *Jacques Ardoino & a educação.* Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012 (p. 21-34).

BÉLANGER, P. **“A qui profite le developpement de l’éducation des adultes?”** *Colóquio de Formação de Adultos.* Universidade de Genebra, 2004, sob a direção de Pierre Dominicé, com o título “Quel héritage générationelle transmettre en formation d’adultes”, 18-19 de outubro, 2004, gravado em DVD.

BOURDIEU, P. **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura.** In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.) *Escritos de educação.* 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____ **O poder simbólico.** Tradução de Fernando Tomaz. Lisboa: DIFEL, 1989.

BRASILEIRO, S. **O Processo Faccional no povo indígena Kiriri**. Dissertação apresentada ao Mestrado em Sociologia da UFBA, Salvador, 1996.

BRANDÃO, C. R. **A educação como cultura**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

BRUNER, J. **O processo da educação**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Editora Nacional, 1976.

_____ **Cultura da Educação**. (Coleção Ciências do Homem) Tradução de Abílio Queirós. Lisboa: Edições 70, 1996.

_____ **Atos de significação**. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BURNHAM, T. F.; FAGUNDES, N. C. **Transdisciplinaridade, Multirreferencialidade e Currículo**. Revista da FAGED, Salvador, nº 5, p. 39-55, 2001.

CARVALHO, M. R. G. **De Índios “misturados” a Índios “regimados”**. Texto originalmente apresentado no GT Relações Raciais no Brasil e o Desenvolvimento da Identidade Étnica entre Negros, Índios e Descendentes de Imigrantes, XIX Reunião Brasileira de Antropologia; compõe o livro (no prelo) *Negros no mundo dos Índios imagens, reflexos e alteridades*, organizado por Maria Rosário G. de Carvalho e Edwin B. Ressink, 1993.

CARVALHO, M. R. G., FREITAS, C. S., RANGEL, L., MACÊDO, S. M., MIRANDA, S. **A Etnicização do Campo Xamanístico em um Contexto de Expressiva Mudança Sociocultural**. Texto originalmente apresentado, sob a forma de comunicação, no Simpósio “Relações Étnicas e Raciais – Perspectivas conceituais e questões empíricas” da 24^a Reunião

Brasileira de Antropologia. Organizado pela Comissão de Relações Étnicas e Raciais – CRER da Associação Brasileira de Antropologia, à época presidida pela autora deste artigo; recém-enviado para o Comitê Editorial de *Estúdios Latinoamericanos, Varsóvia-Poznan*, 2004.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Tradições Populares da Pecuária Nordestina.** *Documentário da vida rural*. nº 9, Rio de Janeiro: Ed. Ministério da Agricultura e Serviço de Informação Agrícola, 1956.

CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade.** Tradução de Guy Reinaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

CHAUÍ, M. **Cidadania cultural:** o direito à cultura. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2006.

CHALOT, B. **Da relação com o saber. Elementos para uma teoria.** Tradução Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____ **Relação com o saber, formação dos professores e globalização:** questões para a educação hoje. Porto Alegre, Artmed, 2005.

COULON, A. **Ethnométhodologie et éducation.** Paris: Presses Universitaires de France, 1987.

COMUNIDADE KIRIRI. **Índios na visão dos índios.** Salvador: FAZCULTURA, 2003.

DANTAS, B. G, SAMPAIO J. L, CARVALHO, R. M. G. de. **Povos Indígenas do Nordeste Brasileiro: Um Esboço Histórico.** In: CARNEIRO DA CUNHA, M. (org.) *História dos Índios do Brasil.* São Paulo: FAPESB/SMC, Companhia das Letras, 2001.

DAUSTER, T. **Antropologia e educação: um saber de fronteira.** Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2007.

DAUSTER, T.; TOSTA, S.; ROCHA, G. (orgs.) **Etnografia e educação: culturas escolares, formação e sociabilidades infantis e juvenis.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

DESCOLA, Philippe. **Estrutura ou sentimento: a relação com o animal na Amazônia.** *Mana*, 1998, vol. 4, nº1, 2006. Disponível em: < <http://www.scielo.br>>. Acesso em: 04 de setembro de 2006 (p.23-45).

DELORY-MONBERGER, C. **Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto.** São Paulo/Natal: Paulus/EDUFRN, 2008.

DEWY, J. **Experiência e educação.** Tradução de Renata Gaspar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010 (Coleção Textos Fundantes de Educação).

DOMINICÉ, P. **L'histoire de vie comme processus de formation.** Paris: L'harmattan, 2007.

DUSCHATZKY, S.; SKLIAR, C. **O nome dos outros.** Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, J. ; SKLIAR, C. (orgs.) *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença.* Trad. Semíramis G. da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ERIKSEN, T. H.; NIELSEN, F. S. **História da antropologia.** Tradução de Euclides Luiz Calloni; 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

ERNY, P. **Etnologia da educação**. Tradução Antônio Roberto Neiva Blundi. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

FARIAS, C. A. **Alfabetos da Alma**: Histórias da tradição na escola. Porto Alegre: Sulina, 2006.

FARTES, V. L. B. **Aquisição da qualificação**: a multidimensionalidade de um processo contínuo. Tese, Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, UFBA, Salvador, 2000.

FERRE, N. **Identidade, diferença e diversidade**: manter viva a pergunta. In: LARROSA, J. ; SKLIAR, C.(orgs.) *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Tradução de Semíramis G. da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GALLO, S. **Deleuze e a educação**. (Coleção Pensadores e Educação) Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GALEFFI, D. **O rigor nas pesquisas qualitativas**: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In: MACEDO, R. (org.) *Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas*. Salvador: EDUFBA, 2009.

GARFINKEL, H. **Studies in Ethnomethodologie**. New Jersey: Prentice Hall, 1984.

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1989.

_____ **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Tradução de Vera Mello Joscelyne. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

_____ **Nova luz sobre a Antropologia**. Tradução de Vera Ribeiro; Revisão técnica, Maria Cláudia Pereira Coelho. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

GIROUX, H. **Pedagogia radical: subsídios**. Tradução de Dadmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1983.

GOHN, M. da G. M. **Movimentos Sociais e Educação**. São Paulo: Cortez, 2005.

GOW, Peter. **Of Mixed blood: kinship and history in Peruvian Amazonia**. Oxford: Clarendon Press, 1991.

GUSMAO, N. M. M. de. **Antropologia e educação: origens de um diálogo**. Caderno CEDES [online]. 1997, v. 18, nº 43, pp. 8-25. ISSN 0101-3262. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132621997000200002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 25 de julho de 2013.

GUSSI, A. F. **Reflexões sobre os usos de narrativas biográficas e suas implicações epistemológicas entre a Antropologia e a Educação**. Trabalho apresentado na 26ª. Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 01 e 04 de junho, Porto Seguro, Bahia, Brasil. Disponível em: <http://201.48.149.88/abant/arquivos/15_5_2008_16_42_23.pdf>. Acesso em: 25 de julho de 2008.

HALL, S. **Da diáspora: identidade e mediações culturais**. Tradução de Adelaine La Guardia Resende, etc. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representações da UNESCO no Brasil, 2003.

HONORÉ, B. **Vers l'oeuvre de formation**. Paris: L' harmattan, 1992.

ÍNDIOS ONLINE. Disponível em: <<http://www.indiosonline.org.br/>>. Acesso em: 28 de junho de 2008.

JOSSO, M.-C. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. Lisboa: EDUCA, 2002.

LANGDON, E. J. M. (org.). **Xamanismo no Brasil. Novas Perspectivas**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1996.

LAPLATINE, F. **Aprender Antropologia**. Tradução de Marie-Agnès Chauvel. São Paulo: Brasiliense, 1999.

LECERF, Y. **Les principaux concepts de l'ethnométhodologie et le refus du raisonnement par induction**. In: Pratiques de formation. Analyses. Ethnométhodologies. Paris: Formation Permanente Université de Paris VIII, 1985.

LÉVI-STRAUSS, C. **Antropologia Estrutural**. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

MACEDO, R. S. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação.** Salvador: EDUFBA, 2000.

_____ **Currículo e complexidade. A perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo.** Salvador: EDUFBA, 2002.

_____ **Etnopesquisa crítica / Etnopesquisa-formação.** Brasília: Líber Livro, 2006.

_____ **Currículo, Diversidade e Equidade: luzes para uma Educação Intercrítica.** Salvador: EDUFBA, 2007.

_____ **Compreender e mediar a formação: o fundante da educação.** Brasília: Líber Livro, 2010.

_____ **Multirreferencialidade: o pensar de Jacques Ardoino em perspectiva e a problemática da formação.** In: MACEDO, R. S.; BARBOSA, J. G.; BORBA, S. (Orgs.) *Jacques Ardoino & a educação.* Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012 (p. 21-34).

MACEDO DE SÁ, S. M. **Encantamento do boi e reis encantados: xamanismo e identidade étnica entre os índios Kiriri do sertão baiano.** Monografia. Bacharelado em Antropologia-Ciências Sociais. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, UFBA, Salvador, 2006.

_____ **Educação por outros olhares: aprendizagem e experiência cultural entre os índios Kiriri do Sertão Baiano.** Dissertação. Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, UFBA, Salvador, 2009.

_____ (Re) **“Encantando” a Educação:** Aprendizagem e Experiência Cultural entre os Índios Kiriri do Sertão Baiano. In: FARTES, V. L. B.; SÁ, R. (orgs.) *Currículo, Conhecimento e Situações de Trabalho: a (re) valorização epistemológica da experiência*. Salvador, 2009.

MATTA, R. da. **Relativizando:** uma introdução à antropologia social. Petrópolis: Vozes, 1981.

MCLAREN, P. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação.** Tradução de L. P. Zimmer. Porto Alegre: Artes Médicas, 1977.

_____ **Multiculturalismo revolucionário. Pedagogia do dissenso para o novo milênio.** Tradução de M. Moraes e R. Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

MESQUITA, L. **Antropologia do Simbólico (ou o Simbólico da Antropologia).** Lisboa: Presença, 1983.

MORIN, E. **Le paradigme perdu: la nature humaine.** Paris: Éditions du Seuil, 1973.

_____ **Educação e complexidade:** os sete saberes e outros ensaios. ALMEIDA, M. da C. de; CARVALHO, E. de A.(orgs.). Tradução de Edgard de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez, 2002.

_____ **O Método 6: Ética.** Trad. J. M. da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2005.

_____ **Educar na era planetária:** ARDOINO, J.; BERGER, G. **Ciências da educação: analisadores paradoxais das outras ciências**, Tradução Rogério Córdoba. In: BORBA, S.; ROCHA, J. (orgs.) *Educação e pluralidade*. Brasília: Plano, 2003.

_____ **Meus filósofos.** Tradução de Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2013.

_____ **A via para o futuro da humanidade.** Tradução de Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

NANTES, Pe. Martinho de. [1706] **Relação de uma Missão no Rio São Francisco.** São Paulo: Nacional, 1979.

NASCIMENTO, M. Tromboni. **O Tronco da Jurema. Ritual e Etnicidade entre os povos indígenas no Nordeste:** o caso Kiriri. Dissertação. Mestrado em Sociologia. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, UFBA, Salvador, 1994.

NÓVOA, A. (Org.) **Vida de Professores.** Porto: Editora Porto, 2004.

OLIVEIRA, R. C. de. **Identidade, Etnia e Estrutura Social.** São Paulo: Pioneira, 1976.

_____ **O trabalho do antropólogo.** Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Editora Unesp, 2000.

PEIRANO, M. **Uma antropologia no plural:** três experiências contemporâneas. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1992.

POMPA, C. **Religião como Tradução:** Missionários, tupi e “tapuia” no Brasil Colonial. Campinas: Tese de Doutorado apresentado ao departamento de Antropologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da universidade Estadual de Campinas, 2001.

REESINK, E. **O Segredo do Sagrado:** o Toré entre os Índios no Nordeste. In: ALMEIDA, L. S. de; GALINDO, M.; ELIAS, J. L. (orgs.) *Índios do Nordeste: Temas e Problemas 2*. Maceió: EDUFAL, 2000.

REGO, T. C. Vygotsky. **Uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ROCHA, G., TOSTA, S. P. **Antropologia e Educação.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

ROCHA, G. **Mauss e a educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SANTOS, B. de S. **A crise da razão indolente:** contra o desperdício da experiência. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, A. L. da. **A educação indígena entre diálogos interculturais e multidisciplinares:** introdução. In: SILVA, A. L. da; FERREIRA, M. K. L.(orgs.) **Antropologia, história e educação:** a questão indígena e a escola. 2ª ed. São Paulo: Global, 2001 (Coleção antropologia e educação).

SILVÉRIO, V. R. **A (re) configuração do nacional e a questão da diversidade.** In: ABRAMOWICZ, A. e SILVÉRIO, V. R. (Orgs.) **Afirmando diferenças:** montando o quebra-cabeça da diversidade na escola. São Paulo: Papirus, 2005.

SILVA, A. L. da; NUNES, A. (orgs.) **Crianças indígenas:** ensaios antropológicos. São Paulo: Global, 2002 (Coleção antropologia e educação).

SCHUTZ, A. **Sobre fenomenologia e relações sociais.** Tradução de Raquel Weiss. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

TASSINARI, A. M. I. **Escola indígena:** novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, A. L. da; FERREIRA, M. K. L.(orgs.) **Antropologia, história e educação:** a questão indígena e a escola. 2ª ed. São Paulo: Global, 2001 (Coleção antropologia e educação).

TOSTA, S. **A etnografia da educação e das experiências com o saber:** (im) pertinências. In: *Escritos formacceanos II*. Salvador: EDUFBA, 2013.

TOURAINÉ, A. **Podemos viver juntos?:** iguais e diferentes. Tradução de Jaime A. Clasen e Ephraim F. Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

VALENTE, A. L. **Diversidade étnico-cultural e educação:** perspectivas e desafios. In: Ministério da Educação(orgs.). *Diversidade na educação: reflexões e experiências*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.

VELHO, G. **Subjetividade e sociedade:** uma experiência de geração. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

_____ **Um antropólogo na cidade:** ensaios de antropologia urbana. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

VIVEIROS DE CASTRO, E. **Etnologia Brasileira**. In: MICELI, S. (org.) *O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)*. São Paulo: Sumaré: ANPOCS; Brasília: CAPES, 1999. (pp.109-223)

_____ **Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio**. *MANA: Estudos de Antropologia Social*. Vol. 2, nº 2 Rio de Janeiro, outubro, 1996. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010493131996000200005&script=sci_arttext>. Acesso em: 12 de agosto de 2006.

_____ **O Nativo Relativo**. *MANA: Estudos de Antropologia Social*. Vol. 8, nº1, Rio de Janeiro, abril, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-93132002000100005&script=sci_arttext>. Acesso em: 12 de agosto de 2006.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche, 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.