

REVISTA

Cadernos de Educação

FaE | PPGE | UFPel

ARTIGO | DOSSIÊ

Comunidades educativas: um olhar sobre experiências comunitárias em Santarém (Pará)

Educational communities:

a look at community experiences in Santarém (Pará)

*Comunidades educativas:**una mirada a las experiencias comunitarias en Santarém (Pará)*

Rui Mesquita

Mauricio Antunes Tavares

RESUMO

Este artigo é parte de uma pesquisa de abrangência nacional, construída na perspectiva de analisar as possibilidades de elaboração de uma proposta de educação integral articulada à cultura. Debruçamo-nos sobre experiências desenvolvidas em Santarém (PA) para refletir sobre a construção local e cotidiana de uma relação orgânica com o conhecimento, vinculada às singularidades de comunidades educativas formadas tanto ao sabor da própria vida, quanto pelo desdobramento de movimentos sociais que se expressam pela cultura. Concluímos que a nutrição/abertura de espaços comuns é fundamental numa educação integral.

Palavras-chave: comunidade; cultura popular; educação integral; movimentos sociais.

ABSTRACT

This article is part of a nationwide research project designed to analyze the possibilities of developing a comprehensive education proposal integrated with culture. We have looked at experiences developed in Santarém (PA) to reflect on the local and daily construction of an organic relationship with knowledge, linked to the singularities of educational communities formed both, at the whim of life itself, in the human search to give meaning to existence, and by the unfolding of social movements of popular cultural expression, or guided by specific demands from social groups.

Keywords: community; popular culture; integral education; social movements.

RESUMEN

Este artículo forma parte de un estudio de ámbito nacional destinado a analizar las posibilidades de desarrollo de una propuesta de educación integral vinculada a la cultura. Nos fijamos en experiencias desarrolladas en Santarém (PA) para reflexionar sobre la construcción local y cotidiana de una relación orgánica con el conocimiento, vinculada a las singularidades de comunidades educativas formadas tanto al capricho de la vida como por el despliegue de movimientos sociales que se expresan a través de la cultura. Concluimos que la crianza/apertura de espacios comunes es fundamental para una educación integral.

Palabras-clave: comunidad; cultura popular; educación integral; movimientos sociales.

Introdução

Esse artigo se insere no contexto de uma ampla pesquisa, de base nacional, realizada entre os anos de 2016 e 2020, como fruto de parcerias entre instituições federais de ensino, pesquisa e administração pública, perscrutando sobre projetos educativos ancorados na diversidade cultural constitutiva dos diversos povos que formam a sociedade brasileira, em busca de conhecer experiências educacionais que apontassem para novas perspectivas epistemológicas e metodológicas de construção de uma educação integral¹.

Tendo esse vasto oceano de fronteiras diluídas e imprecisas para ser explorado, procuramos valorizar experiências radicadas em comunidades educativas já consolidadas, com participação de artistas populares, mestres e mestras reconhecidas em *saberesfazeres* que os consagraram como referências, ou, ainda, buscamos aquelas experiências de comunidades que, mais efêmeras, emergem e desaparecem ao sabor das contingências e vicissitudes da vida.

¹ Conceito que vem sendo explorado desde os idos de 1930/40, com Anísio Teixeira e outros autores de perspectivas teóricas distintas, e também em outros contextos históricos, a noção de Educação Integral voltou ao centro das discussões sobre políticas de educação durante os governos de Lula e Dilma, a partir do programa Mais Educação, como se pode ver na coletânea Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos [MOLL, Jaqueline et al. Porto Alegre: Penso, 2012]. Para melhor compreensão da pesquisa em questão, essa, ao buscar conhecer experiências educativas cujo foco central estivesse ancorado na cultura, se aproxima mais da perspectiva apresentada por Carlos Rodrigues Brandão: “trata-se de, em primeiro lugar, libertar a própria educação de seu pedagogismo utilitário que, ele sim, aprisiona a cada dia mais a própria escola entre momentos de um ensino centrado em uma progressiva árida funcionalidade (2012, p. 69)”. Assim, a educação integral a que nos referimos neste texto é a que busca se alinhar às perspectivas das culturas afro-indígenas e populares não alicerçadas na racionalidade técnico-científica dominante no sistema escolar, entendendo que tais perspectivas ampliam nossa *humanidade*.

Neste texto, exploramos a parte da pesquisa desenvolvida no território de Santarém (PA), um dos vários territórios abrangidos pela pesquisa², onde conhecemos: a Escola da Floresta; a Escola do Parque; a Escola do Campo Irmã Dorothy e a Coordenação da Educação Indígena da Secretaria Municipal de Educação. Nesta ocasião conversamos – em entrevistas individuais, coletivas e em rodas de conversa – e interagimos com professores/as, educadores/as populares, artistas populares, ativistas de movimentos sociais e gestores/as. O leitor e a leitora irão encontrar no presente artigo narrativas alinhavadas desde essas diversas experiências educativas em Santarém, com suas diferentes dinâmicas e processos, tempos históricos, formas organizativas mais ou menos espontâneas e seus modos de operar, narrados a partir de memórias individuais e coletivas que se entrecruzaram nesse mo(vi)mento de pesquisa.

Quando trabalhamos com a perspectiva de que articular educação e cultura passa, em boa medida, pela relação com *comunidades educativas*, temos em mente que tais comunidades apresentam, não raro, disfunções em relação às lógicas sociais hegemonicamente estabelecidas. Ou seja, um ponto de fuga de uma “história única” (ADICHIE, 2019), que nos constitui por crenças e estereótipos arraigados em nossos cotidianos. No território de Santarém podemos observar, claramente, algumas dessas experiências de disfunção, que têm o efeito de fazer notar, a partir da existência de sujeitos historicamente excluídos e/ou invisibilizados, as fronteiras externas de um sistema de relações. Por outro lado, também observamos experiências importantes que, mesmo estando dentro dos limites da institucionalidade democrática, de matriz ocidental, trazem consigo uma tensão com as racionalidades e pressupostos ontológicos que as conformam (CHATTERJEE, 2008).

De itinerâncias e conversas

Como compreender o conhecimento que é construído em experiências múltiplas, diferentes entre si não apenas nas práticas, mas também na cultura que as suporta? Como abordar sem a sanha da sistematização os

² Além de Santarém, também foram pesquisadas experiências educativas em Santa Maria da Boa Vista/PE; Recife/PE; Garanhuns/PE; São Paulo/SP; Carapicuíba/SP; Florianópolis/SC; Taguatinga/Distrito Federal; Belo Horizonte/MG; Ibirité/MG.

aprendizados de experiências vividas no cotidiano de pessoas e coletivos em projetos, por vezes, há tempos consolidados, cujas práticas são, ao fim das contas, reproduzidas no dia-a-dia?

Com estas questões a nos desafiar, assumimos que a pesquisa se desenvolveria como uma longa conversa, em vários momentos, incluindo várias pessoas. Uma conversa que, como toda conversa, ainda que tenha temas propostos, desenrola-se à mercê dos sujeitos todos que a fazem acontecer e que, sendo assim, pudesse nos provocar ainda mais, alterar nosso itinerário fazendo da itinerância/errância um recurso complementar e indispensável ao desenvolvimento da pesquisa (DE KETELE, 1999). Afinal, traçar caminhos para uma pesquisa cujo ponto de partida é perscrutar sobre a educação que é construída a partir da cultura e das práticas culturais – questão ampla e de fronteiras imprecisas – exige, de quem pesquisa, abandonar a ilusão de controle total dos métodos e estratégias de pesquisa e desconfiar dos pressupostos científicos da sua disciplina (BOURDIEU, 2004), arriscar-se na improvisação de um fazer ciência artesanalmente (WRIGHT MILLS, 2009) e se deixar convencer pelos caminhos do conhecimento que seguem outras cosmovisões e lógicas de pensamento diferentes do modelo técnico-científico ocidental e acadêmico (ARIAS, 2012). Michael De Certeau (1994), nas suas investigações sobre o cotidiano, já advertia da insuficiência de nossas categorias, conceitos e metodologias científicas para captar as vicissitudes da cultura na vida ordinária, que é a vida cotidiana.

Assumir a conversa como potência criativa da metodologia desta pesquisa possibilitou abrir novas possibilidades de perceber e apreender o cotidiano de projetos educativos; onde a cultura é entranhada em fazeres ricos em sentidos, significados e valores - não diminuídos como “manifestações”, ou “eventos” que remetem à folclorização das práticas e dos praticantes, enfraquecendo a potência que essas culturas carregam.

Neste sentido, o esforço intelectual para desenvolver essa pesquisa tem como ponto de partida um grande inconformismo com a visão epistemológica indexada às matrizes civilizatórias da racionalidade moderna, que não admite qualquer sombra de horizontalidade nas relações com saberes e sabedorias

pertencem a tradições e cosmovisões de povos afrodiáspóricos e indígenas, ou mesmo às ideias relacionadas aos “populares”. Em geral, o pensamento ocidental subestima e ignora, em sua maioria, pensamentos políticos e horizontes de sociedade que tais grupos sociais possam apresentar, como se esses não os tivessem, ou como se fossem incapazes de formular caminhos alternativos à modernidade capitalista, justamente por ocuparem a base da pirâmide social colonial.

Consideramos, assim como a socióloga aymara-boliviana Silvia Rivera Cusicanqui (2010), que nos grupos sociais populares e populações que guardam tradições ancestrais indígenas e afrodiáspóricas, encontramos pensamentos e práticas sociais potentes e capazes de produzir e organizar processos sociais complexos e necessários aos desafios atuais de nossas sociedades.

Nossos aprendizados, nesta pesquisa, decorreram das conversas que estabelecemos com pessoas e coletivos muito diferentes em conhecimentos, costumes, modos de fazer, de saber e de viver, mas que têm em comum modos de conversar e de emocionar. Para Maturana as diferenças culturais são vivenciadas na vida cotidiana como modos de atuar e de emocionar, e produzem marcas no campo da linguagem, uma vez considerando que “tudo o que nós, seres humanos, fazemos e somos acontece na linguagem [...] Então, a experiência acontece na linguagem” (2001, p.153), e “o viver humano se faz no conversar” (MATURANA, 2002, p. 76).

Assim, diante do cotidiano que é visto como inventivo, rico em possibilidades de leitura e de narrativas, do “Cotidiano como devir, como acontecimento, como experiência” (FERRAÇO; ALVES, 2018, p. 56), sentimos impelidos à tomada de atitude em relação à pesquisa, para fazer dela uma pesquisa que fosse, sobretudo, educação, construída na e pela conversa.

“Aprendendo juntos a fazer teatro”

Temos na experiência da construção do grupo de teatro *Chico Mendes*, no bairro da Conquista, ou "Grande Área do Santarenzinho", como é popularmente conhecido, um bom exemplo de *comunidade educativa* que

emergiu das vicissitudes e contingências da vida. Trata-se de uma iniciativa do Grupo de Jovens da Igreja Católica local e que teve cerca de dez anos de vida ativa. Alguns nutriam, inicialmente, o desejo de fazer teatro como meio de intervenção em sua realidade cotidiana e tinham como referência outro grupo – que se pretendia profissional, propondo-se a montar peças de Bertold Brecht e Nelson Rodrigues –, o *Terra Firme*, formado por estudantes universitários. Tal grupo, com efeito, segundo Leina Sardinha (2017), uma de nossas entrevistadas, tinha um "nível intelectual muito alto". Mas eles, ao contrário, não tinham experiência alguma com teatro, disse ela, e foi esse o principal motivo para formar o grupo, "Aprendendo juntos a fazer teatro... que a gente não fazia".

Embora não houvesse alguém formalmente designado para ensinar a fazer teatro, mesmo assim o grupo procurou aprender técnicas concernentes a esse saber, fazendo oficinas do Teatro do Oprimido de Augusto Boal. Tal dado, queremos frisar, não deve ser reduzido a um detalhe metodológico, ocasionalmente parte de intermináveis querelas acadêmicas. Remete, ao contrário, à *possibilidade de se estabelecer uma relação menos formal com o conhecimento*, conforme naturalizado no paradigma moderno de educação. Isso porque "nossa ideia era que [se] formasse o teatro e as pessoas comesçassem a gostar, mas não para vir primeiro ouvir palestra, ficar ensinando como é que faz, mas fazer na prática." (SARDINHA, 2017).

Por essa razão, desde a primeira encenação montada, um Auto de Natal, o princípio não era apenas que constasse a simples presença de personagens do povo (varredor, padeiro, motorista, etc.) e de figuras míticas locais (Curupira, a Cobra Grande, o Boto, a Mãe Terra, etc.). O importante era que eles não fossem reduzidos – à moda das histórias universais que teimam em nos dizer – a enunciadores de um texto produzido alhures, ainda que, como intenção pedagógica, tal texto fosse relacionável ou aplicável às suas vidas. Ao contrário, as pessoas que compuseram o grupo foram convocadas por compartilhar a compreensão implícita de serem articuladoras de uma voz que deveria emergir do/no processo mesmo de construção do conhecimento (no caso, o fazer teatral), ou seja, de suas experiências concretas de vida:

(...) tinha um movimento contra o viaduto, por exemplo, a gente preparava alguma coisa relacionada aquilo para apresentar. Aí tinha algo relacionado às praias e aí a gente fazia algo relacionado com aquilo [...] (Ibid.).

Essa relação com o conhecimento que nasce da experiência viva de um coletivo exige, com efeito, um ambiente ideologicamente fértil para a circulação de determinados valores e práticas. Como valor caro ao *Chico Mendes* (como veio a se chamar o grupo em tela), o rompimento com uma noção corporativa de reserva de mercado para o desempenho de determinadas ações só foi possível na medida em que seus membros não respiravam os valores de uma academia com atuação certificadora na área teatral. É significativo, nesse contexto, que, inicialmente, o sucesso do grupo tenha despertado ciúmes em alguns membros do *Terra Firme* – posto que estudavam para serem profissionais. O *Chico Mendes*, então, aproveitando-se de um ambiente oferecido pela Igreja, teve que *abrir um espaço comum*, antes inexistente. Esse foi, segundo nossa interpretação, um passo decisivo para partilhar certas práticas e subjetivações. A esse respeito, vale conferir a fala abaixo sobre a formação do grupo:

Nós éramos amigos já de catequese, então depois a gente ficou de crisma. E tinha os grupos da Igreja, então eram muitos irmãos. Eu e minhas irmãs participamos do Chico Mendes e aí os outros também tinham irmãos e traziam, né? E quando a gente foi fazer essa peça de Natal... A gente foi chamando... Foi nas casas convidando: “conhece alguém que queira de repente fazer teatro, bora levar lá...” E aí a gente foi atrás... [...] Era um grupo grande, tinha 34 pessoas. E aí quando a gente começou os ensaios, os ensaios eram todos os dias, e às vezes de madrugada. [...] Ensaíava até três horas da manhã. (Ibid.).

Ensaiai todos os dias até três horas da manhã não é uma prática que se possa facilmente imaginar acontecer em uma escola ou mesmo grupo profissional de teatro. *A forma de vivenciar o tempo* nessas instituições é marcada por razões tecnocráticas (horário de funcionários, remuneração, "qualidade" nas ações, objetivos, etc.) que inibem certas ações espontâneas. A partir da proximidade familiar e de pertencimento à Igreja, foi possível reunir 34 pessoas para fazer intensivamente algo que até então não sabiam fazer e sem contar com a presença de um professor. E é apenas em um ambiente deste tipo que Leina Sardinha (Ibid.) pode identificar sua proximidade com aquela experiência pelo fato de gostar de escrever para o teatro: "Eu gosto de estar pensando, analisando, escrevendo, eu gosto de fazer roteiro". Em função dessa possibilidade, nossa entrevistada, que pouco valia aos olhos do grupo *Terra Firme*, nos conta que, no *Chico Mendes*, "as pessoas pegavam muito eu como referência, e eu não tinha referência nenhuma... Eu ensinei o que eu não sabia e aprendi muito." Na sua opinião, o que sustentava tal performance era a ausência de um "olhar técnico" (um saber formal, certificado), tão presente nas pessoas adultas, mas do qual escapam, pela espontaneidade, aqueles que "nunca fizeram" (o olhar do infante, do viajante... não inteiramente interpelado pela ideologia dominante).

Uma comunidade educativa, entretanto, mesmo emergindo das contingências e vicissitudes da vida, não tem garantia de manter uma relação bem articulada – no sentido de sua integralidade – entre cultura (vida; realidade cotidiana) e educação (construção de conhecimento). O tipo de relação que se vai estabelecendo com outros espaços e sujeitos podem terminar por minar a espontaneidade a que se referiu Leina Sardinha (Ibid.). O "texto" que os sujeitos articulam coletivamente, como no caso em questão, pode – como no teatro francês – passar a ser (re)produzido segundo racionalidades e valores que são estranhos e/ou distantes da realidade cotidiana concreta de seus membros (ARTAUD, 1999), impondo-lhes lógicas sistêmicas e historicamente estabilizadas. Como seres que passamos por um processo histórico de colonização, terminamos por assumir *crenças e comportamentos "espontâneos" que nos são culturalmente nocivos.*

Um bom exemplo: a trajetória traçada pela festividade do Sairé, um festival indígena-religioso ³, uma manifestação cuja origem remete ao desejo/necessidade de agradar os colonizadores portugueses.

Sairé: “Uma festa de comunidade”

Segundo Seu Luiz (2017), quando da catequização dos indígenas,

[...] eles criaram rituais de dança, um ritual religioso na cultura deles... E depois, traduzido do Nheengatu para o português, foram as folias que são cantadas hoje dentro do Sairé. As ladainhas já foram tiradas do latim para o português. Então juntaram as folias do ritual indígena com as ladainhas tiradas do latim.

Tradição da vila de Alter do Chão, o ritual tem como símbolo um semicírculo feito em cipó, no qual são dispostas três cruces, representando a Santíssima Trindade (Pai, Filho e Espírito Santo) e muitas fitas coloridas, substituindo os cipós coloridos por tinturas como no Sairé original. O festejo é acompanhado por ladainhas feitas pelos próprios integrantes da festa.

O cerimonial se inicia com a "alvorada", na qual o personagem do juiz atende ao chamado do procurador através de um toque de tambor. Juntam-se, assim, para ir à casa da juíza, quando vão envolvendo outros personagens, sempre acompanhados pelos foliões, músicos de percussão, rezadores, etc... Essa procissão para na frente de cada casa, onde se canta um pouco e se diz "pagai a gente" para se receber do dono da casa uma bebida chamada *magarataia* (espécie de cerveja de gengibre) com cachaça.

A relação de Seu Luiz (Ibid.) com o Sairé é fundamentalmente espontânea: "tudo que aprendi e sei, durante todos esses anos de Sairé, eu aprendi com meu pai... Meu pai era um dos foliões do Sairé". Seu Manoel Café, pai do então menino Luiz, era músico da banda de sopro *Vinte e Nove de*

³ Nessa relação (articulação) entre o indígena e o religioso, embora nos faltem elementos históricos – até porque foge aos objetivos dessa pesquisa –, a contaminação do aspecto cultural indígena pelo catolicismo português parece provável.

Junho, ainda existente na cidade de Alter do Chão, sendo conhecido por compor ladainhas para a festa. Para acompanhar Manoel Café e aprender essa tradição, Seu Luiz contava com um *tempo* que hoje parece ser refratário às lógicas sistêmicas que hegemonomizam as relações entre sujeitos.

Eu sempre andava com ele, não só no Sairé, mas em outras festividades com o mesmo sentido, o mesmo ritual, que são as festas de Reis, entendeu? Que são festas da Santíssima Trindade, que são festas do Divino Espírito Santo, que são festas de Mastro também... Papai era um dos foliões que cantava esses ritos. E todo esse tempo eu convivi com ele aprendendo, aprendendo essas coisas, entendeu? (Ibid.).

Um *tempo deslocado* das práticas sistêmicas, como vimos acontecer na experiência do *Chico Mendes*, demanda a construção de um *espaço comum* capaz de inaugurar/alavancar processos de subjetivação não exatamente antecipáveis, no âmbito de projetos (políticos, culturais, religiosos) singulares ou nacionais. Essa "não antecipação" nos revela pelo menos *dois princípios de fundo* bastante interligados para pensarmos uma dimensão de integralidade da educação-cultura (VEIGA-NETO, 2003). *Primeiro*, que devemos apostar em uma estrutura organizativa bastante flexível para as experiências singulares de cada comunidade educativa. Isso significa que tal estrutura deve estar a serviço da ampliação do escopo de escolhas feitas pela comunidade ao longo de sua trajetória de vida (permitindo a circulação de valores e o exercício de práticas que lhes sejam orgânicas). O *segundo princípio*, inseparável do anterior, aponta para o fato de que quaisquer acúmulos "civilizacionais", em termos de conhecimento, devem servir como referência de diálogo e não como ponto de partida, ou seja, não ter como pressuposto inexorável uma episteme universalizada que se imponha às práticas sociais.

Nesse sentido, chama a atenção um aspecto: a escolha da pessoa a exercer o papel da Saraipora – personagem mulher que carrega o Sairé com

um vestido colorido, cheio de fantasias. Essa pessoa foi, segundo Seu Luiz (Ibid.), por pelo menos trinta anos, a finada Maria Justa. Só parou de ser quando morreu. Diferente, por exemplo, da racionalidade mobilizada na escolha do Rei Momo em Recife, que obedece a critérios tidos como técnicos e objetivos, para serem expressos em editais, a escolha da Saraipora se deu simplesmente porque Maria Justa era "bem cabocla, bem rústica" e tinha "contato com o lado divino da coisa, tanto que ela era adorada, entendeu?" (Ibid.).

Maria Justa, ao mesmo tempo em que é a Saraipora, uma função da festa, é também... Maria Justa. Sua voz, seu texto, não pode ser desarticulada do contexto cultural local, no qual todos bem conhecem Maria Justa. A forma organizativa do Sairé não poderia, por esse entendimento, estar a serviço de uma racionalidade que pairasse por sobre a prática mesma do Sairé. Nesse mesmo diapasão, saltou aos olhos a informação de que, nas ladainhas do Sairé, cada folião canta em um tom próprio, sem que haja uma restrição a dois ou três tons como rezam as modernas técnicas de gravação de música em estúdios. Vejamos a impressão de Seu Luiz (ibid.) sobre esse aspecto:

Porque ficava muito bonito... Você via aquilo, aquela harmonia de vozes diferentes assim... Era isso que me chama a atenção quando papai cantava... Além de tudo, é destacado isso, para você ver que há diferença de cada um, entendeu? As vozes se sobressaem uma à outra... Isso aí é uma coisa para se chamar a atenção.

Isso corresponde a um resultado de uma ação coletiva orgânica, que é, ao fim e ao cabo, harmônica (um conjunto de vozes que se articulam como conceitos num plano epistêmico), mas que não é mediado por nenhuma teoria musical, com métodos correspondentes de ensino de música. As digressões múltiplas – vozes e tons de cada um –, como *performances* individuais a partir de um ambiente cultural específico, correspondem a uma forma de relação com

o conhecimento que não parte de uma episteme reificada. Essa última só faz sentido numa cultura colonizadora por excelência, pois pressupõe a figura do mediador, que torna verossímil a tutela do ensino sobre o aprendizado (MESQUITA, 2022).

Não se trata, portanto, de apostar na construção de epistemes outras e repetir o mesmo padrão colonial de mediação/tutela, que nos tolhe nos planos político e ontológico. O que se tem a garantir, na realidade, é a espontaneidade de um ambiente que permita a existência de formas organizativas maleáveis, capazes de valorizar o diálogo conceitual a partir da experiência efetiva das comunidades educativas – e eventuais (des)construções dessas últimas. O importante é que, como fruto da *relação* com outros sujeitos/espços sociais, certa comunidade possa auscultar e ruminar os impactos dos valores e lógicas sociais (Estado; Mercado) que perpassam as fronteiras constitutivas de sua subjetividade. Alguns valores sociais, quando se demonstram indesejáveis, deveriam ser combatidos/transfigurados em prol do *espaço comum* aberto/nutrido por dita comunidade educativa.

Eventuais modificações nessa tradição devem ser bem vindas, mas como um esforço coletivo e orgânico para dar respostas e fazer escolhas mediante as vicissitudes da própria vida.

“A gente aprende diferente”: a educação indígena

Quando chegamos em Santarém escutamos amiúde que a língua Nheengatu havia sido criada pelos jesuítas como forma de facilitar sua comunicação com indígenas de diversas etnias. Entretanto, nosso entrevistado, Cauã Borari (2017), jovem professor atuante da causa indígena, nos esclareceu:

O Nheengatu foi manipulada pelos jesuítas, mas na realidade eles não [a] criaram. A ideia que se tem é que eles criaram, mas não podem ter criado uma língua que é nossa. É uma língua muito próxima do Guarani... É chamada “língua boa” –

Nheengatu – porque é uma língua facilmente entendida por vários povos. Era uma língua comum, não era institucionalizada como língua de um povo, por isso as pessoas têm dificuldade de a reconhecer como uma língua indígena, mas era entendida por muitos porque era uma língua franca, uma língua de comércio, comum, geral.

Na realidade, a língua já existia quando da chegada dos jesuítas. Tornar senso comum a informação de que foi uma construção europeia é um exemplo, dentre muitos, de distorção advinda dos processos de "apropriação" cultural. É um exército de mediadores que espalha certos consensos, pressupostos e crenças capazes de imprimir uma noção de continuidade e unidade cultural a determinado território (GLISSANT, 2006).

Para aprofundar a questão da (des)continuidade cultural, vale a pena analisar as tensões causadas pela presença de Cauã Borari como professor na Escola Irmã Dorothy, em processo de reconhecimento como escola indígena na comunidade do Caranazal, em Santarém. No ano de 2017 foi implantada na escola a educação indígena com a introdução do ensino de *Nheengatu* e do *Notório Saber*. Essas áreas são ensinadas na "parte extensiva", como nos revelou a diretora Ana Lúcia Vasconcelos (2017), com a realização de oficinas desde a educação infantil até o nono ano. Enquanto até o quinto ano se consegue uma maior aceitação dessas "disciplinas" pelo alunado, do sexto ao nono ano, quando "já são adolescentes, já há mais resistência, inclusive por parte das famílias." (Ibid.). Emerge aqui uma *fronteira interna* na escola que é claramente fruto da descontinuidade cultural da própria sociedade e, como adiantamos, a percepção dessa resistência questiona radicalmente a função da escola como sistematizadora do saber na sociedade como um todo. É assim que dos 92 alunos da escola, 42, quase a metade, se reconhecem como indígenas, haja vista a forte presença da cultura Borari naquela região. Entretanto, como nos esclarece a diretora, as oficinas são ministradas para todo o alunado: "a escola não vai ser só para quem é indígena, e sim aberta para todos, os indígenas e os não indígenas, o que for para um vai ser para todos".

A demanda por uma escola "para todos" parece tomar como pressuposto que esse espaço (ou qualquer outro ambiente social) possa ser axiologicamente neutro no que tange a quem sejamos e ao tipo de relação que possamos estabelecer com o conhecimento. Cauã Borari (2017), entretanto, claramente demanda a existência de uma escola diferente, por reconhecer que no *ambiente* escolar da Escola Irmã Dorothy fica difícil praticar uma educação indígena (no sentido da organicidade a cultura de seu povo):

Nós estamos [na articulação] ... Não de reivindicar que essa escola aqui seja indígena, mas de termos uma educação que seja do jeito que a gente quer, independente de ser nessa escola ou em um lugar que é nosso, outra escola... Não fomos nós quem falamos "queremos essa escola para nós", porque essa escola já funcionava há vários anos. Então, foi a secretária que nos colocou aqui dizendo que nós não precisaríamos de outra escola.

Um lugar que "seja nosso" não é essa, mas "outra escola". Vejamos como Cauã Borari (Ibid.) diferencia os dois ambientes em tela:

O ensino da Língua [*Nheengatu*] e do Notório Saber são duas chaves do ensino indígena. A gente tem ainda muito preconceito dentro da escola por parte dos alunos: "há eu não quero estudar, eu não quero estudar coisa de índio, eu não sou índio não quero estudar língua de índio". Então se você colocar seu filho numa escola que é indígena você não vai poder dizer coisas de preconceito dentro da nossa própria escola. Porque o aluno que se matricula na nossa escola indígena ele já vai saber que vai ser obrigado a estudar tanto a língua indígena como o notório saber, vai saber que aquilo faz parte do currículo escolar.

Note-se que Cauã Borari não cai na tentação de imaginar uma substituição de espaços no sentido de ir ao encontro de uma universalidade inexistente na escola "tradicional". Ao contrário, tem a perfeita noção de que a um aluno não indígena o estudo da Língua *Nheengatu* e do Notório Saber podem assumir caráter mandatório, imposto. Nesse caso, o que pode justificar o ingresso de tal aluno numa escola indígena só poderia ser a identificação do mesmo com a cultura indígena. Logicamente, por esse raciocínio, o indígena deve saber calcular o "custo" de estudar em escolas não indígenas.

Pode-se concluir, dessa discussão, que *a integralidade da educação é em boa medida favorecida pelo vínculo da mesma com a cultura à qual pertence num ambiente educativo*. Para que isso aconteça, conforme acima comentado, temos que investir em formas organizativas que sejam orgânicas aos valores constitutivos de determinada cultura. Vejamos como Cauã Borari (Ibid.) nos ajuda a entender essa questão:

Aí eu estava pensando agora, como que eu vou ensinar matemática? Por que não é preciso pensar dessa forma, separar matemática, ciências, né? Esse é o diferencial da educação indígena, porque a gente pode pensar como a gente quer nossos alunos aprendendo. Quantas horas por dia a gente quer nossos alunos em uma sala de aula. A gente quer oito horas por dia? Ou cinco dias por semana? Não adianta a gente pegar uma realidade pronta e aplicar porque a gente sabe dos nossos anseios, o que queremos para nossos filhos. Eu tive uma reunião há uns dois anos atrás com o cacique geral Munduruku, lá do Alto, e aí o tradutor dele tava dizendo pra gente... Contou uma história para exemplificar que não aceita uma criança fazendo quatro dias em uma sala de aula, eles não aceitam. Eles querem dois dias de sala de aula e que os outros dias eles vão acompanhar os pais. Porque senão o que esse Munduruku vai saber? Ele só vai saber coisas dos brancos, porque ele vai ter que ficar em uma sala de aula e não vai ter tempo de acompanhar os pais para a caça, para a pesca... Vão deixar de conhecer a própria cultura.

Formas organizativas que optem por um regime de aulas com oito horas por dia, cinco dias na semana, estão organicamente vinculadas a uma cultura fabril (CANÁRIO, 2005), cuja vivência temporal remete a "coisa de branco". Quem precisa de tempo para "acompanhar os pais na caça e na pesca" precisa se desvencilhar de uma organização tão rígida e formal do tempo. O tempo da caça e da pesca artesanais não está ligado ao relógio cronológico, que controla a fábrica/escola, mas imbricado com os movimentos da própria natureza. Culturas diferentes, na medida em que valorizam distintamente as habilidades, têm que lançar mão de diferentes formas e lógicas organizativas porque, como explica Cauã Borari (2017):

A gente vai desenvolver uma audição diferenciada. Porque para entrar no mato a gente tem que estar em silêncio para poder ouvir. Então você vai buscar desenvolver habilidade que é diferente de outras escolas. Você precisa ver, você precisa enxergar de uma forma diferente, você precisa saber quando que está bom para tirar alguma coisa que a gente precisa para fazer, você precisa desenvolver habilidades que eu nunca ouvi dizer que se desenvolve numa escola tradicional... Mas lá você precisa desenvolver coisas diferentes, o tato, o cheiro, porque eu acho que não é nem falado, ou se fala assim rapidamente que é "tato, visão", né? Eu tenho certeza que nós que fomos criados no mato – você vê – apesar de a gente ter vindo de outra região... **A gente aprende diferente a enxergar, a escutar, a sentir de uma forma diferente.** Então, você me pergunta "a cultura educa"? Educa, mas sendo que de uma forma diferente. (grifo nosso).

Diferentes culturas educam de maneiras diferentes porque valoram distintamente. E valorar distintamente é algo constitutivo do nosso ser (ontológico) e saber (epistemológico), porque articula a um só tempo nosso horizonte semiótico de percepção (tato, audição, cheiro) e as formas de relação

com o conhecimento. Uma educação integral deve estar atenta a esses dois polos articulados, de maneira a não reificar nem um nem o outro.

“O dom de conversar com as plantas”

Isso é, com efeito, o que podemos perceber na experiência da professora Luciene Silva (2017), formada em Letras, e da irmã Luzia (2017), da Ordem das Carmelitas, que coordenam o cultivo de ervas medicinais no Bairro da Conquista, em Santarém. A maneira como lidam com o seu espaço tem muito a ver com a própria história de luta da comunidade que, na década de 1980, com o apoio da Igreja Católica, enfrentou a repressão policial para garantir a efetividade da ocupação então em curso. Assim, para que se imagine essa tradição/ambiente de luta, o nome da rua principal é Resistência, sendo que as outras ruas têm os nomes de lideranças – muitas delas mulheres – dessa história. Em 1992, chegaram na área sacerdotes da Sociedade do Verbo Divino, entre eles José Boeing, cuja atuação contribuiu para o envolvimento de Luciene Santos na luta social, tornando-se, inclusive, moradora do bairro da Conquista. De origem indígena, ela (Ibid.) conta que, quando morava em Belterra, sua avó Lina

[...] tinha muitas plantas medicinais, então, [quando] sentia alguma coisa, não ia para a farmácia não... E aí ela atendia, se alguém precisasse, ela não era parteira, mas... Se alguém dissesse “fulana de tal está passando mal lá na rua tal”, aí ela não media esforços, pegava uma sacolinha e ia embora andando pra casa da pessoa. Ajudava, às vezes dormia por lá e depois voltava para casa. Então ela foi sempre assim, disponível. Eu não sei se peguei o jeito dela, mas eu sou assim.

Num *ambiente* de luta pela posse da terra, a história pessoal de Luciene Santos passa a fazer sentido como tradição familiar/indígena de resistência à indústria farmacêutica. Quando se sentiu instada a participar de uma

comunidade educativa (nos nossos termos), o *Grupo Unidos de Medicina Caseira*, esse ambiente foi fundamental para que começasse a imprimir sentidos a partir de sua prática. Estaria em curso um processo ontológico (sua raiz indígena) que articulava um horizonte de percepção (o universo semiótico da cura pelas plantas) e a forma organizativa orgânica a essa experiência.

Na continuidade do relato de Luciene Santos, (Ibid.) abaixo reproduzido, sobre a formação do *Grupo Unidos de Medicina Caseira-GRUMEC*, vemos que o processo de emergência de uma comunidade educativa está intimamente vinculado ao "apagamento" de um mestre – o padre que após dois anos foi para outra comunidade – e ao próprio deslocamento do *espaço comum* que foi sendo criado em *relação* aos campos (educação e economia) numa topografia pretensamente objetiva do social:

O padre José Boeing era da Comissão Pastoral da Terra, então ele saía nas comunidades, "bora por aí para ensinar a fazer remédios caseiros". A gente tava com um monte de dúvida, a gente aprendeu também nos livros como fazer remédio caseiro, fazer pomada, e aí a gente foi nas comunidades com ele... Depois ele saiu daqui, mas ele não foi embora da cidade. Ele foi para outra comunidade... E o grupo continuou aqui com o apoio dele também. Aí o grupo aumentou, nós éramos 10 mulheres e um homem, a gente vendia nas feiras, vendia nos mercados, fazia os remédios aqui, vendia os remédios... pomadas, xaropes, comprimidos a gente vendia também.

É esse deslocamento que permite o "ensinar por aí" – num ambiente de luta em construção – com "um monte de dúvida". No qual se aprende "também" com os livros – "a gente parava um dia para estudar" –, mas não apenas com eles, porque existem muitas *Linhas* que trazem consigo conhecimentos valiosos, infelizmente invisibilizados em outros quadrantes. Esse aprendizado, outrossim, sendo acompanhado pela comercialização dos seus produtos nas

feiras livres, desafiava a própria noção de autonomia do campo educativo, verossímil apenas na medida em que se reifica um saber formalizado.

Uma vez estabelecido, o grupo buscou difundir seus conhecimentos e suas práticas de saúde com ervas medicinais, mas sem a preocupação com uma forma de relação que viesse a garantir sua tutela sobre outros grupos. Em primeiro lugar, não se propunha a ensinar a pessoas com interesses individuais – porque "só trabalhava com grupos". A própria finalidade da ação educativa estava voltada para a nutrição e/ou emergência de espaços comuns entre pessoas.

Essa opção organizativa não centrada em mestres ou instituições – que se impõem como sistematizadoras exclusivas de conhecimento –, preza por uma educação integral, orgânica à cultura local e que não se nega a aprender com o outro. Ao contrário, Luciene Santos frisou várias vezes o quanto aprendiam com as pessoas que iam "capacitar". Diferente, entretanto, são os espaços hegemônicos por uma cultura corporativa, que funciona na base do conhecimento chancelado por instituições certificadoras, como é o caso da medicina.

Racionalidades outras existem e podem dialogar entre si. Não defendemos, por isso, uma educação integral que seja localista, fechada na sua cultura e incapaz de se relacionar com o outro. Diferente disso, defendemos uma noção de integralidade que chama para uma comunidade educativa a responsabilidade sobre seu próprio processo de aprendizagem e sobre as relações que aí estabelece. Deixemos com Luciene Santos (Ibid) as palavras conclusivas a esse respeito:

Nós temos uma agenda, a agenda biodinâmica, nós só plantamos ou colhemos de acordo com a agenda, com a lua... E pra colher planta essa é uma hora pra colher planta [final de tarde] ou de manhã cedo, quando elas estão com toda a energia... Uma outra coisa é o **dom de conversar com as plantas**, por exemplo, eu converso... Olha, está tudo cheio de

matinho, quando eu viajei não tava tão assim, né? Aí eu mandei um recado: não capinem nada dentro do viveiro, eu vou capinar à mão porque tem muita planta pelo meio do viveiro que é protetora... E outra coisa, a gente sente a energia da planta, né? Sente muito. A gente vai trabalhar, esse final de semana agora, com o filtro energético, a irmã está fazendo um curso com o filtro energético... A gente fez o curso aqui de meditação, já fez o curso de Reik, já trabalhamos aqui a loga, então são coisas que a gente vai sentindo bem. (ênfase nossa).

Conclusão: de aberturas de espaços e lugares comuns à evaporação das fronteiras do conhecimento.

Cultura e educação são consideradas como dimensões da vida cotidiana, das ações humanas, impulsionadas por práticas que se imbricam e se fundem, como práticas de ensinar a conhecer e a fazer. Entretanto, cultura e educação também são consideradas como áreas do conhecimento, com fronteiras institucionais que foram se delimitando a partir da mesma lógica da racionalidade que funda a ciência moderna e as sociedades resultantes da modernidade eurocentrada. A partir desta perspectiva da racionalidade técnico-científica, educação e cultura existem hegemonicamente como campos autônomos, com repertórios de ideias e práticas distintos, mesmo que relacionados, e a consequência disto produz delimitação e separação destas nos campos do conhecimento e da política.

Nos caminhos que trilhamos na pesquisa, em contextos marcados pela complexidade das relações entre institucionalidades modernas e atores sociais que carregam racionalidades e práticas fundadas em valores e princípios não originados na racionalidade técnico-científica, em tais contextos, mesmo quando influenciados pela razão instrumental hegemônica na sociedade nacional (não há situação de isolamento!), as relações entre cultura e educação são mais interdependentes e entrelaçadas. Contextos em que, apesar das relações permeadas por negociações, influências e agenciamentos da razão instrumental, ainda assim tomam a cultura como dimensão simbólica constitutiva de toda ação e identidade humana. Como uma teia de significados

que a própria humanidade teceu e que envolve sua existência (GEERTZ, 1989), como “(...) uma trama de significados, uma complexa e nunca inteiramente decifrável e compreensível tessitura de imponderáveis abstrações, de possíveis feixes de expressões conscientes e sociais vindas de inconscientes coletivos (...)” (BRANDÃO, 2017, p. 386), ou como uma segunda pele que, cultivada, se torna nossa própria pele-pergaminho, onde se tatua tudo que aprendemos e que se incrustou em nós, sendo assim, como dimensão indissociável do ser, de tudo que *sabe* e *faz*, de todo o necessário para o entendimento de si e do mundo.

O aprendizado das relações que estabelecemos, na condição de pesquisadores e pesquisadoras, com os atores e contextos em que essas relações de interdependência e intersecção entre educação e cultura são significativas e fundamentam seus modos de pensar e de existir, provocou em nós, e na pesquisa, uma fissura epistemológica na aura de racionalidade técnico-científica que, ainda, mesmo a contragosto, pairava/paira sobre nós. Tal fissura deixou entrar uma réstia de luz que foi fundamental para inspirar uma postura de abertura no perceber a existência concreta de atores e lugares cujas perspectivas e valores alimentam entendimentos outros acerca do que a cultura ensina.

Estar atento à dimensão educativa da cultura requer, nesses termos, que observemos seu caráter descontínuo, heterogêneo, não raro, disfuncional em relação ao amálgama ideológico produzido, exatamente, por políticas públicas que partem do pressuposto da unidade nacional. Levar às últimas consequências uma compreensão heterogênea de cultura nos convida a romper com políticas de formação assentes em pressupostos ontológicos naturalizados, assim como em noções ossificadas da tradição. Tais políticas terminam por reificar as fronteiras identitárias e, conseqüentemente, reforçar estruturas sociais que conformam as relações entre sujeitos numa sociedade. Nada mais ilusório, nesse contexto, do que a noção de “autonomia” que se quer atribuir aos sujeitos como resultado de uma ação educativa chancelada por quaisquer projetos de nação. Articular práticas culturais e educação integral requer, nesse sentido, como demonstram as várias experiências analisadas, um olhar atento ao caráter singular e discreto de cada uma delas.

Proceder dessa maneira, como um princípio basilar para a construção de políticas públicas no âmbito da cultura/educação, não significa, em absoluto, essencializar os sujeitos e/ou seus territórios. Dessa forma, permitindo que a paisagem venha a compor o pensamento (GLISSANT, 2006), ser (ontologia) e conhecer (epistemologia) estão articulados de maneira inextricável.

Na medida em que o processo de construção de conhecimento por uma comunidade educativa se vincula visceralmente às vicissitudes da vida, é a abertura de espaços/lugares comuns – para além e aquém das sínteses nacionais que tudo pretendem abarcar –, que aporta para nós caminhos teóricos e metodológicos que nos ensinam a abordar, indagar e compreender as educações que emergem no espaço amazônico, lugar onde a interculturalidade desfaz fronteiras entre nações, noções e áreas do conhecimento.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ARIAS, Patrizio Guerrero. Corazonar desde el calor de las sabidurías insurgentes, la frialdad de la teoría y la metodología. *Sophia*, n. 13, p. 199-228, 2012.

ARTAUD, Antonin. *O teatro e seu duplo*. São Paulo: Martin Fontes, 1999.

BORARI, Cauã. *Cauã Borari*: depoimento [Set., 2017]. Entrevistadores: M. A. Tavares e R. Mesquita. Santarém, PA: Escola Irmã Dorothy. Entrevista concedida ao Projeto “A qualidade da educação e a elaboração de indicadores para subsidiar políticas de educação e cultura”.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A educação como cultura. Memórias dos anos sessenta. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 23, n. 49, p. 377-407, set./dez. 2017.

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J.-C.; PASSERON, J.-C. *Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia*. Petrópolis: Vozes, 2004.

CANÁRIO, Rui. *O que é a escola? Um "olhar" sociológico*. Porto: Porto Editora, 2005.

CHATTERJEE, Partha. *La nación en tiempo heterogéneo: y otros estudios subalternos*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2008.

CUSICANQUI, Silvia Rivera. *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: 1ª ed. Tinta Limón, 2010.

DE KETELE, Jean-Marie. Itinéraire et Itinérance. In: HASSENFORDER, J. (edit). *Chercheurs en Éducation*. Paris: INRP/L'Harmatan, 1999, p. 151-158.

DE CERTEAU, Michael. *A invenção do cotidiano*. 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; ALVES, Nilda. Conversas em redes e pesquisas com os cotidianos: a força das multiplicidades, acasos, encontros, experiências e amizades. In: RIBEIRO, T.; SOUZA, R. e SAMPAIO, C. S. (orgs.), *Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?*. Rio de Janeiro: Ayvu, 2018, p. 41-64.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1989.

GLISSANT, Édouard. *Tratado del todo-mundo*. Tradução de María Teresa Gallego Urrutia. Barcelona: El Cobre Ediciones, 2006.

MATURANA, Humberto. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

_____. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

MESQUITA, Rui. *Mandinga: descolonización y articulación pedagógica*. Tradução de F. Ramallo e M. Vouilloz. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata, 2022.

SANTOS, Luciene. *Luciene Santos: depoimento* [Set. 2017]. Entrevistadores: M. A. Tavares e R. Mesquita. Santarém, PA: *Grupo Unidos de Medicina Caseira*. Entrevista concedida ao Projeto “A qualidade da educação e a elaboração de indicadores para subsidiar políticas de educação e cultura”.

SARDINHA, Leina. *Leina Sardinha: depoimento* [Set., 2017] Entrevistadores: M. A. Tavares e R. Mesquita. Santarém, PA: Grupo de Teatro Chico Mendes. Entrevista concedida ao Projeto “A qualidade da educação e a elaboração de indicadores para subsidiar políticas de educação e cultura”.

SEU LUIZ. *Seu Luiz: depoimento* [Set. 2017]. Entrevistadores: M. A. Tavares e R. Mesquita. Santarém, PA. Entrevista concedida ao Projeto “A qualidade da educação e a elaboração de indicadores para subsidiar políticas de educação e cultura”.

WRIGHT MILLS, C. *Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.


VASCONCELOS, Ana Lucia. *Ana Lucia Vasconcelos*: depoimento [Set., 2017]. Entrevistadores: M. A. Tavares e R. Mesquita. Santarém, PA: Escola Irmã Dorothy. Entrevista concedida ao Projeto “A qualidade da educação e a elaboração de indicadores para subsidiar políticas de educação e cultura”.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p. 5-15, maio-ago. 2003.

Recebido em: 30/10/2023.

Aceito em: 08/12/2023.

Rui Mesquita

Possui doutorado em sociologia (UFPE), Pós-Doutorado em Educação pela Universidad de Buenos Aires (UBA), é professor do Centro de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) da UFPE e líder do Laboratório de Inovações Políticas em Práticas Educativas (LaButuca). Tem interesse nas relações entre educação, política e culturas, relações étnico-raciais, educação e audiovisual. 

rui.gmmesquita@ufpe.br

 <http://lattes.cnpq.br/8534869572804069>

 <http://orcid.org/0000-0002-3007-5850>

Mauricio Antunes Tavares

Possui doutorado em Sociologia, é pesquisador da Fundação Joaquim Nabuco, professor do Programa de Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades (Fundaj-UFRPE) e vice-líder do Grupo de Pesquisa Movimentos Sociais, Políticas Públicas e suas múltiplas interconexões. Tem interesse em pesquisas sobre as relações entre educação, política e culturas, movimentos sociais, subjetividades coletivas, juventudes, identidades e interculturalidade.

 mauricio.antunes@fundaj.gov.br

 <https://lattes.cnpq.br/0448813344180309>

 <https://orcid.org/0000-0001-7022-0402>