

“A Queda do céu”: contribuições para uma reinterpretação dos processos formativos que envolvem os sujeitos nos debates pedagógicos contemporâneos

Maria do Socorro Beltrão Silva

Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação.

Orientação: Professora Doutora Maria Amélia da Costa Lopes.

Porto, Outubro de 2021.

Resumo

A filosofia ameríndia guarda uma compreensão singular quanto aos saberes produzidos para a vida em sociedade, diferenciando-se do Ocidente, no qual o conhecimento se estrutura a partir de um molde padronizado de saberes. Nesse parâmetro, a educação encontra-se atada nas demarcações das ideologias dominantes e teoricamente fechada em perspectivas centralistas que funcionam em torno da lógica de mercado. Baseado nesses pressupostos, este estudo se propôs a compreender a noção de educação e formação a partir dos relatos do líder Yanomami Davi Kopenawa registrados no livro *A queda do céu: palavras de um xamã Yanomami*. A ideia é apreender de que modo as concepções referentes aos processos formativos que envolvem os sujeitos no mundo ameríndio podem contribuir para alterar nossa percepção nos modos de pensar a educação no tempo presente. O estudo foi realizado em três etapas: 1) análise dos relatos do líder yanomami Davi Kopenawa de forma a identificar as ideias mestras; 2) revisão bibliográfica de correntes pedagógicas ocidentais de forma a explorar as possibilidades de diálogo entre diferentes culturas a este propósito; 3) desenvolvimento de grupos de discussão focalizada com estudantes e professores do ensino secundário com vista a analisar as possibilidades de um projeto futuro. As principais ideias resultantes desta investigação mostraram que a educação para os ameríndios ocupa uma posição central e decisiva na constituição do sujeito na medida em que o aprendizado não se reduz a aspectos de natureza cognitiva. Nessa vertente, as análises convergiram com as vozes críticas das correntes pedagógicas ocidentais que questionam os fundamentos basilares da educação escolar, propondo orientações distintas que apontam para a inserção de novas epistemologias. Concluiu-se sobre a importância de aprofundar reflexões e investigações no campo da educação, de modo a visibilizar abordagens teóricas e metodológicas fundamentais para redimensionar nossa visão do que significa uma formação integral do ser humano.

Palavras-chave: Ameríndio, Educação, Formação, Corpo, Natureza, Conhecimento.

Abstract

The amerindian philosophy keeps a unique understanding of the knowledge produced for life in society, differing from the West, in which knowledge is structured from a standardized mold of knowledge. In this parameter, education is tied to the boundaries of dominant ideologies and theoretically closed in centralist perspectives that work around the logic of the market. Based on these assumptions, this study aimed to understand the notion of education and training based on the reports of Yanomami's leader Davi Kopenawa, recorded in the book "*The Falling Sky: Words of a Yanomami shaman*". The idea is to apprehend how the conceptions regarding the training processes that involve subjects in the Amerindian world can contribute to altering our perception of the ways of thinking about education in the present time. The study was carried out in three stages: 1) analysis of the reports of Yanomami leader Davi Kopenawa in order to identify the main ideas; 2) literature review of Western pedagogical trends in order to explore the possibilities of dialogue between different cultures in this regard; 3) development of focused discussion groups with secondary school students and teachers in order to analyze the possibilities of a future project. The main ideas resulting from this investigation showed that education for Amerindians occupies a central and decisive position in the constitution of the subject, as learning is not reduced to aspects of a cognitive nature. In this aspect, the analyzes converged with the critical voices of Western pedagogical currents that question the basic foundations of education, proposing different guidelines that point to the insertion of new epistemologies. The main ideas resulting from this investigation showed that education for Amerindians occupies a central and decisive position in the constitution of the subject, as learning is not reduced to aspects of a cognitive nature. In this aspect, the analyzes converged with the critical voices of Western pedagogical currents that question the basic foundations of education, proposing different guidelines that point to the insertion of new epistemologies. It was concluded on the importance of deepening reflections and investigations in the field of education, in order to make visible the fundamental theoretical and methodological approaches to redimension our vision of what it means to an integral formation of the human being.

Keywords: Amerindian, education, formation, body. Nature, knowledge.

Resumée

La philosophie amérindienne a une compréhension unique du savoir produit pour la vie en société, à la différence de l'Occident, dans lequel le savoir est structuré à partir d'un moule standardisé de savoir. Dans ce paramètre, l'éducation est liée aux frontières des idéologies dominantes et théoriquement fermée dans des perspectives centralistes qui tournent autour de la logique du marché. Sur la base de ces perspectives, cette étude visait à comprendre la notion d'éducation et de formation à partir des récits du leader yanomami Davi Kopenawa consignés dans le livre *Une chute du ciel : paroles d'un chaman yanomami*. L'idée est d'appréhender en quoi les conceptions concernant les processus de formation qui impliquent des sujets du monde amérindien peuvent contribuer à modifier notre perception des manières de penser l'éducation à l'heure actuelle. L'étude s'est déroulée en trois étapes : 1) analyse des rapports du leader yanomami Davi Kopenawa afin d'en dégager les idées principales ; 2) revue bibliographique des tendances pédagogiques occidentales afin d'explorer les possibilités de dialogue entre les différentes cultures à cet égard ; 3) développement de groupes de discussion avec des élèves et des enseignants du secondaire afin d'analyser les possibilités d'un futur projet. Les idées maîtresses issues de cette enquête ont montré que l'éducation pour les Amérindiens occupe une place centrale et décisive, l'apprentissage ne se réduisant pas à des aspects de nature cognitive. Dans cet aspect, les analyses ont convergé avec les voix critiques des courants pédagogiques occidentaux qui remettent en question les fondements de l'éducation scolaire, proposant différentes orientations qui pointent vers l'insertion de nouvelles épistémologies. Il a été conclu sur l'importance d'approfondir les réflexions et les investigations dans le domaine de l'éducation, afin de visualiser des approches théoriques et méthodologiques fondamentales pour redimensionner notre vision de ce que signifie une formation intégrale de l'être humain.

Mots-clés: Amérindien, Éducation, Formation, Corps, Nature, Savoir.

Agradecimentos

Se eu fosse mencionar o nome cada pessoa que contribuiu para realização deste trabalho, este tópico se estenderia por muitas páginas, tamanha é a listagem das pessoas que me apoiaram durante este percurso.

Ao meu esposo François pela coragem e determinação em ancorar juntamente comigo nosso barco em águas longínquas, porém esperançosas. À minha mãe Dulce, pela confiança em mim depositada, mediante seus ensinamentos de amor. Ao meu pai Beltrão, por me fazer enxergar na educação, caminhos para transformação. Aos meus filhos Raffael, Vanessa e Matheus por serem as minhas fontes de incentivo constante. Aos meus irmãos Pedro, Cida e Célia pelo socorro nos momentos oportunos. Ao meu genro Yure e minhas noras Cecília e Luciana por me estenderem a mão nos momentos de dificuldade. Nesse aspecto, agradeço também à Tião e à Nei.

À professora Maria Amélia Lopes pela sensibilidade em perceber as ideias mestras que permeavam o distinto pensamento de Davi Kopenawa. À professora Preciosa Fernandes pelos momentos de escuta.

À Kaio, Valéria e Luiza, amigos que ganhei neste curso. Obrigada pelos momentos de cooperação e partilha.

Aos povos indígenas brasileiros, em especial ao povo Fulni-ô com quem convivi e conservo lembranças que me alegram a alma. Os meus sinceros agradecimentos por me mostrarem outra perspectiva de (re) existência.

Enfim, meus sinceros agradecimentos a todos que direta ou indiretamente me visitaram, apesar da distância, seja com palavras, com orações ou gestos fraternos.

Ao criador da vida, que nunca nos desampara em quem sempre podemos renovar nossas forças para seguirmos caminhando. A todos o meu muito obrigado.

ÍNDICE

Introdução.....	09
CAPÍTULO I	
A educação na obra A Queda do Céu.....	17
1 Contextualização.....	18
1.1 Davi Kopenawa, o sujeito da fala.....	20
1.2 A cosmologia Yanomami sob as lentes do saber xamânico de Davi Kopenawa	23
2 Noção de educação e formação na perspectiva de Davi Kopenawa.....	26
2.1 As narrativas orais como fonte de transmissão dos saberes.....	27
2.2 A aprendizagem a partir da convivência com mundos distintos.....	29
2.3 O corpo xamânico na apropriação do conhecimento.....	33
2.4 O corpo como lugar de aprendizado.....	36
2.5 A Natureza como fonte do saber.....	40
2.6 O papel da Natureza na redefinição da aprendizagem.....	45
CAPÍTULO II	
Educação não hegemônica: alternativas e desafios no diálogo de pontos de vista .	51
1 Categorias em análise.....	52
2 Eleição do corpo teórico.....	53
3 Educação não hegemônica e novos desafios.....	54
4 Conhecer, desaprender, reinventar.....	59
CAPÍTULO III	
Perspectivas de professores/as e alunos/as sobre algumas categorias centrais da filosofia educativa ameríndia.....	67
1 Escolha dos métodos para coleta de dados.....	70
2 Seleção dos participantes e sessões.....	72
3 Descrição dos resultados.....	73
3.1 Concepção de corpo na ótica dos professores.....	74
3.2 Concepção de natureza na ótica dos professores.....	76
3.3 Concepção de corpo na ótica dos estudantes.....	77

3.4	Concepção de natureza na ótica dos estudantes.....	81
3.5	Conhecimento produzido em contexto escolar na percepção dos estudantes.....	82
4	Conclusões e Perspectivas	84
	Referências bibliográficas	90
	Apêndices	93

Índice de Figuras

Mapa detalhado dos principais topônimos citados em yanomami.....	22
--	----

INTRODUÇÃO

Introdução

Se destruírem a floresta, o céu vai quebrar de novo e vai cair na terra! [...] Os xapiri já estão nos anunciando tudo isso, embora os brancos achem que são mentiras [...] Irão morrer também eles, esmagados pela queda do céu.

Davi Kopenawa

O viés motivador para realização deste trabalho se originou do encontro com o pensamento distinto de Davi Kopenawa. Seu discurso registrado no livro “A queda do Céu: Palavras de um xamã yanomami” (2015) adquire relevância quando ao exibir uma análise profunda a respeito dos “brancos¹”, põe em suspeição as bases que sustentam os fundamentos sobre a racionalidade moderna, como também, a exclusividade e primazia do homem como único sujeito dotado de razão.

Na observação de Kopenawa, é devido ao modo estático e egocêntrico de pensar e agir do homem branco, que o céu está prestes a cair sobre nossas cabeças. Nossas atitudes se refletem na desordem do nosso mundo, que por vezes, tem causado crises de natureza estrutural e coletiva.

No panorama atual, diversos setores da nossa sociedade têm sido convocados com vistas a encontrarem alternativas que possam contribuir para uma tomada de consciência capaz de amenizar os efeitos catastróficos provocados pela forma padronizada, simplista e mutiladora, com a qual temos interpretado nosso mundo.

Orientados sob essa premissa, os estudos sobre a educação do século XXI convocam para uma análise do presente, em que, o desafio que lhe é atribuído emerge da profunda reflexão sobre o sentido da educação, dado que, o desenvolvimento técnico científico resultante dos últimos séculos, tem se mostrado inapropriado à resolução dos nossos atuais problemas. Tal constatação põe a educação a confrontar-se em elaborar novas interpretações acerca dos processos formativos, fazendo uma abertura para a incisão de outras racionalidades que incluem elementos até então ignorados dentro do seu campo de conhecimento.

¹ Kopenawa utiliza a palavra napë em língua Yanomami (que significa forasteiro, inimigo) para designar o homem branco.

No intento de experienciar outra imagem de pensamento capaz de fornecer uma reinterpretação da concepção de educação distinta dos discursos e práticas predominantes, que, historicamente, contribuíram para fazer perpetuar a lógica da colonialidade² dos saberes em nossa sociedade, este trabalho objetiva analisar os relatos do líder yanomami Davi Kopenawa registrados no livro *A queda do céu*. A ideia é apreender suas contribuições nos processos de constituição e formação do sujeito, no qual o fazer educativo transpassa o olhar sobre a formação das potencialidades cognitivas do indivíduo, constituindo-se como espaço onde emergem saberes e conhecimentos sobre o sentido da educação. Nessa vertente, as narrativas orais de Davi Kopenawa se contrapõem diretamente ao modo hegemônico de situar os saberes nas teorias educativas modernas, sinalizando caminhos de investigação que norteiam para a decolonialidade³ do conhecimento.

A escolha da problemática surgiu a partir dos dilemas encontrados ao longo do caminho enquanto educadora, das reflexões sobre o papel da escola na emancipação dos sujeitos, da inconformidade em a educação priorizar uma única e mesma diretriz para pensar os problemas próprios do seu campo, configurando-o como um espaço de exercício puramente lógico e instrumental.

Nesse cenário, nem mesmo as mudanças ocorridas ao longo do percurso histórico da práxis educativa, parecem ser suficientes para romper com os processos tradicionalistas de aprendizagem. Antes, o que temos presenciado é uma educação fragmentada, pouco eficaz na emancipação dos indivíduos, e estes, por sua vez, não conseguem superar as mascarras sociais que lhes são impostas.

Outro motivo deve-se ao fato de que, na educação, o sujeito surge como alvo de interesse e objeto de disciplinarização, no qual a educação está habilitada no processo de formação e subjetivação apenas para incluí-lo no mercado de trabalho, encaminhando-o para uma sujeição de forma contínua, uma vez que a centralidade do currículo consiste em atender aos padrões culturais dos grupos dominantes.

O fator decisivo na escolha dessa abordagem, contudo, não foi casual. Além de praticamente desconhecida no campo pedagógico, a filosofia ameríndia guarda uma

² Lander (2005)

³ Para Mignolo (2005), decolonialidade requer desobediência epistêmica como forma de se desprender do legado epistemológico eurocêntrico.

compreensão singular quanto aos saberes produzidos para a vida em sociedade. Esses saberes de modo autêntico e espontâneo são produzidos em função de responderem às necessidades do coletivo. Esse posicionamento diferencia-se da posição hegemônica do Ocidente, que tem silenciado e desqualificado epistêmica e ontologicamente as identidades socioculturais, em que, a cultura hegemônica tem se apoderado do direito de representar os “outros” sobrepondo as diferenças umas sobre as outras, tornando-os uma categoria subalterna em relação à representação do normal.

Pensar a educação na esteira da representação, logo surgem questionamentos quanto aos espaços de abertura que esta proporciona para autonomia do aluno, dado que, o próprio currículo é pensado de forma vertical, limitando assim, as possibilidades de escolha que atendam de fato aos anseios e necessidades dos estudantes. O destino e aplicabilidade do conhecimento produzido em sala de aula é outra questão permeada de desconfiança quanto a sua eficácia para a vida cotidiana.

Diante deste cenário, consideramos necessário ampliar o alcance do campo educacional em direção a outros modos de pensar, para além do normatizado, por constatarmos que o campo da educação tem invisibilizado abordagens teóricas e metodológicas fundamentais para redimensionar nossa visão do que significa uma outra maneira de formar seres humanos, que não atenda à lógica de desqualificação e negação epistêmica e ontológica da colonialidade. Por conseguinte, a educação encontra-se atada nas demarcações da modernidade, compelida a reproduzir ideologias dominantes e teoricamente fechada em perspectivas centralistas.

Tal resultado ocasionou, não só a subordinação da educação a uma diretriz puramente mercadológica, mas também, instituiu a ideia de autonomia proscrita, a existência questionada⁴, o conhecimento capturado, o sujeito regulado, ordenado e engessado por perspectivas teóricas. Nesse panorama, o sujeito pensante é pensado e representado. Nosso tempo é de um mundo governado por forças econômicas e cientificistas padronizadas, em que, os processos emancipatórios, sejam eles de natureza política, cultural ou social, já têm suas possibilidades catalogadas em uma paleta de cores. Nesse cenário, uma leitura crítica de mundo ou um saber produzido de forma autônoma, que vá de encontro às convicções homogeneizadoras definidas, é considerado ineficaz,

⁴ Walsh (2013) Dentro dos padrões de poder, o conhecimento e a própria existência foram circunscritas, controladas e subjugadas

inferior e marginalizado. Baseados nesses pressupostos, consideramos que a ciência e conseqüentemente a educação têm suas estruturas confrontadas, sendo coagidas a ampliar seus horizontes.

Nesse sentido, a proposta do presente trabalho consiste em apreender a emergência de outros saberes historicamente marginalizados na sociedade ocidental, acreditando que estes podem contribuir para alterar nossa percepção da dinâmica formativa que envolve os sujeitos nos espaços educativos. A intenção explícita consiste em lançar novos olhares e estabelecer diálogos com outros sistemas de pensamento distintos daqueles forjados pela racionalidade moderna, a fim de, repensar modos de pensar a educação.

Na busca de respostas para o desenvolvimento da nossa proposta, optamos por analisar os relatos do líder Yanomami Davi Kopenawa, registrados no livro “A queda do céu: Palavras de um xamã yanomami”. Em prosseguimento, a questão orientadora deste trabalho consiste em tematizar de que maneira a noção de formação e educação presente na obra “A queda do céu” pode contribuir para uma reinterpretação dos processos formativos que envolvem os sujeitos nos debates pedagógicos contemporâneos?

Com base na questão proposta, a pesquisa tem como objetivo geral: Compreender a noção de educação e formação a partir dos relatos do líder yanomami Davi Kopenawa, apreendendo de que modo suas concepções referentes aos processos formativos que envolvem os sujeitos no mundo ameríndio, podem contribuir para alterar nossa percepção nos modos de pensar a educação na atualidade. São objetivos específicos do estudo: a) analisar os relatos do líder Yanomami Davi Kopenawa apreendendo como a noção de educação e formação no contexto ameríndio se articulam entre o individual e o coletivo; b) identificar teorias pedagógicas ocidentais que possam estabelecer diálogos com as concepções de educação e formação identificadas nos relatos de Davi Kopenawa; e c) explorar como esses diálogos interculturais podem informar uma educação do futuro.

Consideramos a importância do acolhimento de diferentes perspectivas, por julgarmos que estas nos auxiliarão a reinterpretar narrativas e representações, como também, lançar um novo olhar acerca dos processos formativos dos sujeitos nos espaços educativos. Para atingir o primeiro objetivo específico fez-se uma leitura aprofundada das perspectivas educativas presentes no livro “A queda do Céu”. Realizou-se depois, na senda do segundo objetivo específico, uma revisão de correntes educativas e /ou pedagógicas contemporâneas capazes de dialogar com as perspectivas presentes no referido livro. O processo envolvido no cumprimento deste objetivo é simultaneamente

de caráter teórico-conceitual e metodológico, uma vez que se tratou de uma pesquisa bibliográfica de caráter intencional com vista ao diálogo entre perspectivas educativas ameríndias e ocidentais alternativas. Com o terceiro objetivo especialmente em mente foi realizado um estudo tendo por base a técnica de *focus group discussion*. Foram realizadas cinco sessões de *focus group*, sendo duas com professores e três com alunos do ensino secundário. As sessões de *focus group* foram norteadas por um guião que contemplou as categorias que foram definidas a partir da análise do discurso de Davi Kopenawa, tendo como tema central a educação e formação dos sujeitos no mundo ameríndio. Desta forma, a análise dos dados foi realizada através da análise de conteúdo, com o intuito de apreender as concepções dos participantes a respeito de cada categoria apresentada, como também, seus tópicos.

Optamos por entrecruzar perspectivas a partir dos diálogos interculturais, como também, trazer outros pontos de vista para o campo da educação, distintos da visão simplista e reducionista imposto pela racionalidade ocidental, que prioriza unicamente a razão como método para apropriação do saber, excluindo outras fontes alternativas de conhecimento. Dessa forma, nossa opção apoiou-se na hipótese que os resultados possam abrir novos caminhos para a reflexão do ato educativo, ao alterar nossa percepção no modo de problematizar algumas categorias indispensáveis nos processos pedagógicos contemporâneos.

Para finalizar a fase introdutória, esta dissertação divide-se em três capítulos: o Capítulo I A educação na obra “A Queda do Céu”, centrado nas ideias fundamentais presentes na filosofia educativa ameríndia, cuja análise permitirá destacar categorias teórico-conceituais centrais nomeadamente no que diz respeito à Natureza, ao Corpo e ao Conhecimento/Aprendizagem. Identificam-se alguns princípios que configuram a forma como a educação se processa no mundo ameríndio. A análise destes fatores mostrou que a educação para os ameríndios, além de estar imbricada com o conhecimento, se orienta por um saber que perpassa a visão e habitação de mundos distintos, ultrapassando, assim, as fronteiras da razão. O Capítulo II - Educação não hegemônica: alternativas e desafios no diálogo de pontos de vista. Neste capítulo apresentam-se algumas correntes de pensamento contemporâneos que interrogam a validade dos preceitos que norteiam as matrizes basilares da educação. No Capítulo III - Perspectivas de professores/as e alunos/as sobre algumas categorias centrais da filosofia educativa ameríndia. Optou-se por, através de grupos focais com professores e estudantes do ensino secundário se pensar com (e não apenas sobre) as categorias empregadas por Davi Kopenawa. Caracterizam-

se os participantes, o material utilizado na pesquisa e a descrição das categorias abordadas na discussão, concluindo-se com os resultados da análise. A discussão dos resultados será feita confrontando os resultados com os objetivos propostos para cada categoria e seus tópicos de discussão.

Do ponto de vista teórico-metodológico, faz-se necessário observar desde já que uma vez se empenhando em estudar os grupos indígenas, o pesquisador que mobilize esse referencial, necessita antes de tudo ver a imagem do “nativo” a partir de como este o trata, ou seja, como ele próprio interpreta a sua cultura, ao invés de simplesmente tentar traduzir em sua própria tessitura conceituar o pensamento do outro.

Desse modo, é importante frisar que o “nativo⁵” deixa de ser visto como objeto, como alguém que não pensa e reflete sobre suas ações, sobre sua cultura, e passa a ser um sujeito que também possui suas teorias, que possui conhecimento, sua perspectiva peculiar. Como consequência, muda também a forma de compreender esse conhecimento, que não pode ser traduzido para a nossa cultura sem um processo de desconstrução crítica.

Para entender a sociedade ameríndia, portanto, é preciso que se pense com (e não apenas sobre) as categorias empregadas pelo ameríndio, quebrando então, um padrão duro de pensamento que a ciência ocidental moderna sempre assumiu. Nesse aspecto, é importante lembrar que a ciência é vista como mais uma forma de organização e sistematização da realidade, deixando de ser o terreno único de produção do conhecimento. Importante frisar também, que não se nega a pertinência quanto a interpretação de algumas categorias, apenas as põem em suspeição, de modo a desnaturalizá-las, para pensar novos quadros conceituais com o intuito de localizar as fontes de outros modos possíveis de educação.

⁵ Mignolo (2005) Aquele que reclama sua herança histórica.

CAPÍTULO I

A educação na obra A Queda do Céu

1 Contextualização

O livro “*A Queda do Céu: Palavras de um xamã yanomami*” é o resultado de um projeto de colaboração, fruto do encontro de dois universos culturais, em que, um xamã Yanomami, observador do mundo dos brancos e um etnógrafo francês, possuidor de longa familiaridade com o universo Yanomami, se uniram para que juntos pudessem divulgar outra forma de pensamento que nasceu do desejo do xamã, em propagar do seu saber xamânico e da sua experiência do mundo dos brancos.

Assim, a obra *A queda do céu* apresenta os relatos transcritos do líder yanomami Davi Kopenawa, cujo interesse consiste em revelar aos brancos, cujo mundo está demarcado pelos saberes escritos, o seu saber cosmológico, adquirido a partir de sonhos, visões e profecias xamânicas. A obra retrata a iniciação de Davi Kopenawa ao se tornar xamã, abrangendo os saberes envolvidos e adquiridos graças à ação dos espíritos da floresta chamados *xapiri*⁶ que o auxiliaram na compreensão do universo Yanomami.

Segundo a mitologia Yanomami, no primeiro tempo, havia apenas os *Yarori*, ancestrais humanos que devido ao seu comportamento desregrado, se metamorfosearam paulatinamente em animais de caça, tomando a forma dos animais que atualmente habitam a floresta. Assim, no início de tudo, a floresta e tudo que nela havia era muito instável, retornando sempre ao caos. O estado de constante desequilíbrio fez com que o primeiro céu desabasse sobre ela, arremessando seus habitantes para debaixo da terra. Porém, nem todos os ancestrais foram arremessados para debaixo da terra. Alguns ficaram protegidos na parte em que o céu se apoiou sob um grande cacaveiro, vergou, mas não quebrou. Esses ancestrais saíram pela floresta onde continuaram vivendo. Mais tarde, esses ancestrais viraram outros e foram levados pelas águas. Os Yanomami vieram à existência depois deles, com união de *Omama*⁷ e sua esposa, um ser peixe que se deixou capturar na forma de uma mulher.

Omama, recriou a floresta e tudo que nela existe. Para evitar que tudo desabasse novamente, *Omama* plantou nas profundezas da terra imensas peças de metal, com as quais também fixou os pés do céu. Porém, as forças destrutivas e incontroláveis dos brancos, que por terem seu “pensamento esfumaçado”, ao escavarem a terra em busca de

⁶ São descritos como humanóides minúsculos com ornamentos e pinturas corporais extremamente luminosos e coloridos.

⁷ Divindade criadora.

minérios, espalham a fumaça de epidemia *xawara*⁸, veneno mortal para os seres vivos. Essa atuação, somada às ações de violência no interior da floresta, que, se encontra hoje ameaçada pela depredação cega, têm deixado o céu novamente debilitado e vulnerável.

Nessa concepção, as reflexões de Davi Kopenawa acerca do mundo dos brancos, espelha uma imagem autêntica das ações desenvolvimentistas e progressistas da modernidade, advertindo, que a fumaça dos brancos não só tem aberto enormes buracos no céu, mas também tem o deixado doente e frágil. Logo, vai começar a gemer e se rasgar. Kopenawa esclarece que sempre que o céu começa a tremer e ameaça arrebentar, os xamãs trabalham em conjunto e enviam sem demora seus *xapiri* para acalmar as forças que movem o universo, e assim, impedir a queda do céu. Contudo, caso a situação caótica persista, a floresta sucumbirá à devastação desmesurada do homem branco, o último xamã morrerá, os espíritos *xapiri* fugirão para sempre, abandonando o mundo ao caos. Nesse momento, diz Kopenawa, o céu cairá sobre todos e não haverá nenhum xamã para segurá-lo. Então, será o fim do mundo.

O livro oferece a oportunidade de uma experiência transformadora ao percorrer o pensamento de Davi Kopenawa. Este, de modo aprofundado, profere um discurso que questiona os pilares que fundamentam a sociedade dos brancos, principalmente no tocante à noção de progresso e capacidade de raciocínio presente neste modelo de sociedade. Nesse aspecto, Kopenawa menciona que os brancos se auto declaram inteligentes e prósperos, mas que, porém, vivem em função da mercadoria e do trabalho, e estes, nunca morrem. Nessa esteira, a economia é baseada em princípios acumulativos e de modo desigual, a política é contraditória e incompatível com os discursos proferidos e a educação é reduzida ao saber escrito, reproduzindo uma imaginação limitada e obscurecida. Motivo pelo qual, os brancos não pensam sobre o futuro, não sonham para além dos bens materiais, não conseguem enxergar a vida além da sua própria, ignoram processos indissociáveis de existência como a morte e a vida, sejam da floresta, do mundo humano e do mundo não humano. Nessa perspectiva, na análise de Kopenawa, os brancos não são, assim, tão inteligentes como pensam que são.

A obra, ao contemplar a ampla exposição reflexiva do mundo ameríndio, chama a atenção, contudo, ao longo de todo o texto, a centralidade conferida ao processo de educação e formação entre as populações ameríndias, uma vez que, ocorre orientado pela

⁸ Designa todas as doenças infecciosas contagiosas

alteridade entre todos os seres que habitam a floresta. Nesse contexto, todo conhecimento produzido possui igual importância quanto à aplicabilidade e manutenção do mundo e de todos os modos de existência que o compõe.

A queda do céu é uma obra realizada em colaboração com o antropólogo francês Bruce Albert, com quem Davi Kopenawa nutria uma relação de amizade a mais de trinta anos. O intuito ao escrevê-la era denunciar o descompasso das ações desenvolvimentistas que vem desencadeando inúmeros conflitos ambientais, bem como o deslocamento e até mesmo o extermínio do povo Yanomami. É notório, ao longo da narrativa, o esforço de Bruce Albert em manter a potência da expressividade de Davi Kopenawa, mantendo inalterados numerosos termos relativos a cosmo ontologia Yanomami, explicitados e comentados posteriormente em um vasto aparato de notas de rodapé e nos glossários em anexo na parte final do livro. Toda narrativa de Davi Kopenawa foi gravada em língua Yanomami, transcrita por Bruce Albert para o francês e depois para o português.

O livro possui mais de setecentas páginas, sendo a narrativa de Davi Kopenawa dividida em três partes, que apesar de serem temáticas diferentes, estas se interligam mutuamente: 1) *Devir outro* em que Davi Kopenawa relata com detalhes a cosmologia Yanomami, seus mitos fundantes, sua vocação para o xamanismo e a rica relação dele com os xapiri, os espíritos da floresta; 2) *A fumaça do metal* que narra seu contato com os brancos, como isso influenciou na sua formação, sendo alicerce na determinação e firmeza em defender sua terra e seu povo; e 3) *A queda do céu*, uma vigorosa advertência quanto ao fim que virá, caso os brancos continuem em sua fúria devastadora. Uma análise sistemática, realizada pelo próprio Davi Kopenawa quanto ao consumo desenfreado do homem branco.

1.1 Davi Kopenawa, o sujeito da fala

Em seu relato, Davi Kopenawa informa que seu nome tem duas origens. O primeiro, lhe foi dado pelos missionários evangélicos, antes mesmo de seus familiares lhe darem um apelido⁹, conforme o costume do seu povo. Sabendo por parte dos brancos que

⁹ Entre os yanomami, recebe um apelido quando se é criança e um nome ao ingressar na vida adulta. São os membros da família, tios, tias ou avós, que atribuem o apelido ou o nome à criança de modo a exprimir sua personalidade. Em seguida, as outras pessoas da casa que o escutam começam a usá-lo. Quando se torna adulta, mesmo o nome ficando associado a pessoa, ela não gosta de ouvir seu nome, nem mesmo o apelido de criança, sendo, para os yanomami, um insulto pronunciar o nome de alguém em sua

o nome Davi era um nome respeitado, decidiu ficar com este nome desde então. Kopenawa¹⁰ é um verdadeiro nome Yanomami que Davi recebeu quando já era adulto. Não é nem nome de criança nem um apelido que outros lhe deram. É um nome que ele ganhou por conta própria. Foram os espíritos *xapiri* que quiseram lhe nomear. Deram-lhe esse nome, Kopenawa, em virtude da fúria que ele possuía para enfrentar os brancos. Davi conta que os funcionários da Funai também lhe nomearam de Davi Xiriana¹¹, mas esse novo nome não o agradou, e portanto, resolveu não ficar com ele. Em suas palavras, Davi Kopenawa menciona que apesar disso, precisou manter o novo nome por algum tempo, tendo inclusive de aprender a desenhá-lo quando foi trabalhar com os brancos na FUNAI¹², porque já o tinha desenhado antes numa pele de papel.

Nascido no início dos anos 1950 em Marakana, grande casa comunal de cerca de duzentas pessoas, situada na floresta tropical do alto rio Toototobi, no extremo norte do estado do Amazonas, próximo à fronteira com a Venezuela. Depois de perder parentes por sucessivas doenças infecciosas propagadas por estrangeiros que se instalaram na aldeia, Davi Kopenawa deixou a sua região de origem, o alto rio Toototobi (Amazonas) e foi morar no sopé da "Montanha do Vento" (Watoriki) que está localizada à margem direita do rio Demini, a menos de cem quilômetros do lugar onde nasceu. O contato com os brancos lhe proporcionou falar as primeiras palavras em português. Este contato se deu logo na infância, com os missionários evangélicos de quem obteve o nome bíblico Davi e a aprendizagem da escrita. Descontente, mediante o fanatismo religioso, decidiu abandonar a influência do cristianismo, tornando-se, nos anos seguintes, intérprete da FUNAI. Esta função lhe permitiu tanto tomar conhecimento da extensão da terra e da

presença ou diante dos seus, seja esse alguém vivo ou morto. Também não se deve perguntar o nome tradicional a qualquer Yanomami. Isso o deixará constrangido e a resposta, em geral, será "Não tenho nome" ou "Não sei; pergunte a outra pessoa".

¹⁰ Esse nome vem dos espíritos vespa Kopena que beberam o sangue derramado por *Arowé* um grande guerreiro ancestral.

¹¹ Uma certidão de nascimento com esse nome foi emitida pela Funai para Davi Kopenawa em janeiro de 1974 e uma carteira de identidade em julho de 1975. A data de nascimento (presumida) que consta nesses documentos é 15 de fevereiro de 1956.

¹² Fundação Nacional do Índio. Órgão oficial do Estado brasileiro criado pela Lei nº 5.371, de 5 de dezembro de 1967. Cuida dos assuntos relacionados aos povos indígenas.

no Brasil. Defensor incansável da terra e dos direitos dos Yanomami, continua zelando com rigor pela tradição de seus maiores, em particular de seu saber xamânico.

1.2 A cosmologia Yanomami sob as lentes do saber xamânico de Davi Kopenawa

No livro *A queda do céu*, Kopenawa inicia seu discurso expressando o desejo que ele tem em desenhar as suas palavras nas “peles de papel” na tentativa de que os brancos possam ouvir o que dizem os habitantes da floresta, e dessa forma comecem a pensar com mais retidão a seu respeito. O foco de seu discurso é sempre o desejo de falar de um tempo remoto em que Omama criou os Yanomami. Omama, segundo Davi Kopenawa, é uma divindade de muita sabedoria que criou a floresta, as montanhas e os rios, o céu e o sol, bem como a noite, a lua e as estrelas. Foi Omama que, no primeiro tempo, deu a existência e estabeleceu os costumes dos Yanomami.

Nesse contexto, a cosmologia do seu povo apreende o mundo como sendo composto por diferentes espécies de sujeitos ou pessoas, humanas e não - humanas, onde cada espécie se vê como sendo humana, tendo em vista que “todos os seres da floresta possuem uma imagem *utupe*” (alma), (Kopenawa, 2015; 116). Dito de outro modo, os habitantes dessa sociedade afirmam que plantas e animais possuem uma alma semelhante à dos humanos, que conta com intencionalidade e reflexividade. Ambos são classificados como pessoas que têm sentimentos e comunicam-se, inclusive com os homens, através de mensagens que modificam o seu estado de espírito e comportamento. Assim, os ameríndios estabelecem relações de reciprocidade e respeito com elementos como a água, o sol, a chuva, o trovão, o vento, animais de caça, rochas e plantas. Dentro desta abordagem, todos os seres existentes são centros potenciais de intencionalidade, pois humanos, animais e outros seres partilham de uma mesma condição humana, não havendo neste aspecto, um ponto de vista privilegiado ou superior que tenta, a partir do seu próprio centro, organizar ou unificar o que lhe é externo.

Essa compreensão deriva das narrativas transmitidas pelos mais velhos, em que formar o humano no homem, consiste, antes de tudo, ensiná-lo a viver de forma harmoniosa e equilibrada com seu meio, estabelecendo relações de parentesco, reciprocidade e horizontalidade com todos os seres que habitam a floresta.

Assim, é na infância, no contato com a água, com a terra, com a mata, ao pescar ou banhar-se, ao plantar ou colher e ao caçar, que tem início o processo de formação e educação do povo Yanomami. Essas atividades não são apenas uma forma de garantir sua sobrevivência e, sim, um modo de ser-no-mundo que promove a mutualidade dentro de

uma estrutura social, formada por uma rede de interdependência, começando com a relação intrínseca com os seres da natureza. Nesse sentido, o aprender para os Yanomami consiste em um movimento de apreensão e transformação que é peculiar conforme a perspectiva de cada ser que habita a floresta. Para os Yanomami, esse processo tem início a partir da experiência com o sonho, momento em que a pessoa adormece em estado de fantasma¹⁴ e começa a ver coisas desconhecidas.

Na adolescência, o pensamento pouco a pouco vai se concentrando nos espíritos *xapiri*, e com eles, começam a desenvolver uma relação de intimidade. Com a convivência, começam a ver em sonho as imagens dos ancestrais animais que costumam acompanhá-los nas suas caminhadas pela floresta, bem como, muitas outras imagens de animais de caça que ainda desconhecem.

Mais tarde, adultos, ao beberem *yãkoana*¹⁵ com os grandes e experientes xamãs, são abertos caminhos que dão acesso às trilhas brilhantes que se ramificam por todos os lados, pelas quais os espíritos *xapiri* descem e rasgam o peito dos aprendizes, para abrir nestes uma grande clareira onde farão sua dança de apresentação¹⁶. Depois de limparem o interior e exterior do corpo do aprendiz e transformá-lo em um corpo xamânico, os espíritos *xapiri* trazem suas imagens e as de seus espelhos, como também suas redes e passam a fazer morada no peito do xamã.

Os Yanomami sustentam a crença que as divindades trazem consigo os saberes necessários à organização do seu mundo e com isso, na compreensão dos Yanomami, a educação são as palavras de Omama e dos espíritos *xapiri*.

Nesse contexto, a escola consiste na capacidade que os Yanomami adquirem em ouvir os cantos dos espíritos *xapiri* e contemplar suas danças de apresentação enquanto dormem. Assim, os Yanomami, quando querem conhecer as coisas, se esforçam para vê-las no sonho¹⁷. Esse é o modo de ganharem conhecimento, pois, os xamãs, não se

¹⁴ Estado alterado de consciência ou quando a alma percorre outros mundos durante o sono.

¹⁵ Planta com propriedades alucinógenas que os xamãs utilizam para acessar os saberes ancestrais e as divindades espirituais.

¹⁶ Momento em que os *xapiri* se mostram, se deixam vê pelo xamã.

¹⁷ O sonho como forma de aprendizado é comum a todos da tribo. O aprendizado advindo do contato com os *xapiri* é apenas para os xamãs.

contentam em dormir¹⁸, dado que, durante o sono, os espíritos *xapiri* estão sempre com desejo de lhes falar. Para conseguirem as palavras de sabedoria, precisam responder ao chamado dos *xapiri* assim que ouvirem seus cantos se aproximando. É esse hábito que os torna mais inteligentes, pois, apenas com olhos de vivente, não é possível ver realmente as coisas. Assim, é bebendo o pó de *yãkoana* que os xamãs mais antigos conhecem as inumeráveis palavras dos lugares distantes e as de todos os seres ancestrais, pois, seu pensamento se estende por toda parte, debaixo da terra e das águas, para além do céu e nas regiões mais distantes da floresta e para além dela.

É estudando sob a orientação dos xamãs mais experientes que sopram *yãkoana* nas narinas de seus aprendizes, que os mais jovens, não só adquirem o sopro de vida de seus espíritos, como também, aprendem as palavras de seus cantos que permitem expandir o pensamento. Aprendem também a voarem em sonho pelos caminhos de luz dos espíritos *xapiri* e para muito distante das suas casas e da sua terra. Voando desse modo na companhia dos espíritos *xapiri*, os sonhos e o aprendizado nunca têm fim, sendo possível percorrer e conhecer a floresta, as montanhas, as águas e todas as direções do céu e da terra. As palavras dos espíritos se fixam dentro do peito de cada um e jamais se perdem. Depois, fazem com que essas palavras vindas do valor de sonho por intermédio dos espíritos *xapiri* sejam ouvidas por todas as pessoas da casa.

Falar das divindades que levam ao conhecimento, conduzido pelas orientações dos espíritos *xapiri*, nesse caso, significa falar da própria existência, experiência que fortalece a indivisibilidade entre o homem e o cosmo, a individualidade e a coletividade, de modo que, a estruturação dos saberes produzidos forma um conjunto complexo em que os elementos constituintes confirmam de forma inevitável uns aos outros.

Na cosmologia Yanomami, os espíritos *xapiri* são as imagens dos antepassados animais que eram humanos quando a floresta ainda era jovem e se metamorfosearam em caça. Assim, humanos-queixada viraram queixadas; humanos-veado viraram veados; humanos-cutia viraram cutias e moram na floresta como animais de caça, porém, seus corpos são apenas uma representação dos antepassados humanos, são como fotografias. Tomaram a aparência de animais de caça e vivem na floresta porque foi lá que se tornaram

¹⁸ Para os yanomami dormir consiste em visitar lugares e contactar com divindades, as quais não foi possível de fazer na vida de vigília.

em outros. Suas formas verdadeiras, seu verdadeiro coração, seu verdadeiro interior, se transformaram em xapiri, seres invisíveis que são imortais.

Embora as imagens dos ancestrais animais sejam numerosas, não são as únicas que, em forma de xapiri, habitam a floresta. Há também as imagens das árvores, das folhas, dos cipós, dos méis, da terra, das pedras, das águas, das corredeiras, do vento, da chuva, do ser da seca, do anoitecer, do ser do caos, do tempo encoberto, do ser das águas subterrâneas, do vendaval, do ser das cheias, das panelas, da morte, do céu...são incontáveis imagens de xapiri, porém, todos os habitantes da floresta os conhecem. Seus cantos possuem uma infindável quantidade de cantos diferentes e suas palavras são inesgotáveis e numerosas quanto as estrelas do céu. E mais, dentro dessa esfera incalculável de seres, vale lembrar que quando se diz o nome de um xapiri, não se nomeia apenas um espírito, mas uma imagem multiplicada ao infinito, acoplada a uma multidão de imagens semelhantes. Assim, cada nome é único, mas, os xapiri que correspondem são sem número, de modo que, há um só nome para a imagem da anta enquanto xapiri, mas existem muitíssimos espíritos antas que são espíritos auxiliares. Desse modo cada xapiri possui uma função específica, porém, todos trabalham para auxiliar os Yanomami a adquirirem conhecimento necessário à organização do seu mundo.

2 Noção de educação e formação na perspectiva de Davi Kopenawa

O pensamento de Davi Kopenawa, fundamentado em saberes ancestrais, tece reflexões que revelam a compreensão relacional que este tem do/com seu mundo. Essa compreensão impulsionada pela busca do conhecer está sempre em processo de movimento e transformação.

Nesse sentido, tanto o ensinar como o aprender constituem atividades essenciais à preservação da existência dentro de um universo povoado por indivíduos plurais. Por esse motivo, um dos aspectos centrais na educação dos Yanomami é a questão do aprender para conviver com mundos distintos, sob a ótica de pontos de vistas diferentes e para isso se faz necessário atingir os limites do próprio pensamento, para assim, poder conhecer o pensamento dos outros.

Neste capítulo serão abordados alguns aspectos que configuram a forma como a educação se processa sob a ótica Yanomami. Para melhor compreensão das narrativas e reflexões de Davi Kopenawa, acolhemos as contribuições de (Meliá 1979), (Florestan Fernandes 1975), (Descola 2007), (Bruno Latour 1990, 1994, 2001, 2004) e (Viveiros de Castro 1979, 1995, 1996, 2000), pelo fato dos autores em questão possuírem familiaridade

com a perspectiva conceitual indígena, como também trabalhos de natureza teórica com interface nas teorias educacionais contemporâneas dos quais destacamos (Freire 1969, 2000, 2005), (Edgar Morin 2005, 2007) e (Rousseau [1762] 1968, 2008), em virtude dos autores mencionados advogarem a respeito do conhecimento como estrutura para que os indivíduos possam reelaborar e reordenar seus próprios conhecimentos, como também, apropriar-se de outros.

Vocês não me conhecem e nunca me viram; vivem numa terra distante. Por isso quero que conheçam o que os nossos antigos me ensinaram. Quando eu era mais jovem, não sabia nada. Depois, pouco a pouco, comecei a pensar por conta própria (Kopenawa e Albert: 2015; 74).

É a partir da citação acima destacada, que Davi Kopenawa começa a explicitar o modo de aprendizado dos Yanomami. Na sequência, Kopenawa inicia sua narrativa explicando que é na infância, aos poucos, que se aprende a pensar direito. Assim como as crianças dos brancos que têm de aprender a desenhar suas palavras torcendo os dedos desajeitados por muito tempo e com os olhos sempre cravados em peles de imagens de papel, as crianças Yanomami aprendem a pensar direito observando e imitando tudo o que fazem os adultos. Assim, é na infância, no contato com a água, com a terra, com a floresta, com os animais, que tem início o processo de formação e educação do povo Yanomami, pois as palavras dos antigos ainda não chegam a se fixar, de fato, dentro da criança. Essa aprendizagem não advém dos livros como fazem os brancos, que têm as histórias dos seus antepassados desenhadas em pele de papel, e sim, das palavras de Omama e dos xapiri que são repassadas pelos homens mais antigos.

2.1 As narrativas orais como fonte de transmissão dos saberes

Para os Yanomami, é de costume pouco antes da alvorada ou no início da noite os homens de mais idade dirigir-se à gente de suas casas em longos discursos *hereamúu*¹⁹ com o intuito de incentivá-los a caçarem e a trabalharem nas roças. Essas palavras ficam gravadas no pensamento, pois, são carregadas de sabedoria, professadas pelos mais velhos, constituem o âmago de suas falas, as quais revelam toda clareza de entendimento. Com o passar do tempo, conforme crescem, os pensamentos começam a se juntar uns aos outros e a consciência se põe a florescer, e nesse estágio, vai se “dando conta de que os

¹⁹ Palavra pública legítima dos diálogos cerimoniais e dos discursos formais dos "grandes homens".

xapiri existem mesmo e de que as palavras dos maiores são verdadeiras”. (Kopenawa e Albert: 2015; 100). Essas palavras são muito antigas, mas os xamãs:

[...] as renovam o tempo todo. Desde sempre, elas vêm protegendo a floresta e seus habitantes. Agora é minha vez de possuí-las. Mais tarde, elas entrarão na mente de meus filhos e genros, e depois, na dos filhos e genros deles. Então será a vez deles de fazê-las novas. Isso vai continuar pelos tempos afora, para sempre. Dessa forma, elas jamais desaparecerão. Ficarão sempre no nosso pensamento (Kopenawa e Albert: 2015; 65).

Nesse aspecto Meliá (1979), esclarece que a educação para as populações indígenas se dá sem alfabetização e que durante séculos, as sociedades indígenas se educaram sem recorrer à alfabetização, conseguindo, com meios quase que exclusivamente orais²⁰, criar e transmitir uma rica herança cultural. Para o autor:

Nas culturas orais nota-se uma participação mais homogeneizada e plena de todos no saber tradicional, uma grande riqueza de sabedoria proverbial, uma visão mais unitária do mundo, uma forte vivência do presente como tal, uma captação da vida como um/ todo e não simplesmente acumulação de coisas separadas (Meliá: 1979; 07).

Assim, é nas relações com todos que fazem parte da cosmologia, que os Yanomami perpetuam o seu modo de ser, nos seus costumes, na sua visão do mundo, pois, é a partir do convívio mútuo que advém o conhecimento necessário para equilíbrio e funcionamento do seu universo. E isso com tal firmeza e força, que desafia as explicações simplistas. De modo que, para Meliá (1979), a educação ameríndia se aproxima da noção de educação, enquanto processo total em que a cultura é ensinada e aprendida em termos de socialização integrante.

Para Florestan Fernandes (1975), uma educação que integra também é uma educação que diferencia e ao integrar e ao diferenciar, obtêm-se resultados de significação em uma dinâmica muito variada, conforme a perspectiva em que se considerem os efeitos observados. Nesse aspecto, não existe uma fonte de alienação social no homem. Ele pode

²⁰ Outros dois discursos que também se fazem presentes no modo de educação Yanomami são os discursos wayamuu e yãimuu. O wayamuu veicula essencialmente notícias políticas. O yãimuu, que cabe aos homens mais maduros, é reservado sobretudo para a negociação de trocas (ou desavenças) econômicas e matrimoniais, ou de relações políticas e cerimoniais

desenvolver-se plenamente, nos limites da interação de suas possibilidades psicorgânicas com os ideais de existência do meio.

2.2 A aprendizagem a partir da convivência com mundos distintos

Portanto, a educação nessa perspectiva consiste em “formar o tipo de homem ou de mulher que, segundo o ideal válido para a comunidade, corresponda à verdadeira expressão da natureza humana” (Meliá: 1979; 18). Nessa concepção, o humano é caracterizado não pela lógica categórica das espécies, mas pela lógica processual dos modos de existência. “Vê-se claramente que esse tipo de educação não produz homens em série, que vão repetir ações mecânicas” (Meliá: 1979; 24). Pelo contrário, o cerne da educação ameríndia, se assenta sob o princípio de educar-se para um Devir, um vir a ser, transformar-se para compreender e atuar, pois, o existir no sentido de Ser, dentro da cosmologia ameríndia, não é exclusividade apenas do homem, à medida que:

Em todos os lugares onde vivem humanos, a floresta é assim povoada de espíritos animais. São as imagens de todos os seres que andam pelo solo, sobem pelos galhos ou possuem asas, as imagens de todas as antas, veados, onças, jaguatiricas, macacos-aranha e guaribas, cutias, tucanos, araras, cujubins e jacamins (Kopenawa e Albert: 2015; 121).

Dessa forma, para os Yanomami, a educação se orienta por princípios em que a tomada de consciência se debruça sobre a necessidade de perceber e conhecer outros modos de vida como continuidade da própria existência.

Sob esse tópico e com mais profundidade, em sua narrativa, Kopenawa (2015), confirma a existência não só aos animais, mas as pedras, as águas, a terra, as montanhas, o céu e o sol, como também os *xapiri*. Com exceção dos animais, os demais, segundo ele, nunca morrem. O sopro de vida dos humanos, ao contrário, é muito curto, pois, vivem pouco tempo e morrem depressa. Por isso, os Yanomami pensam nos próximos e nas pessoas de quem são amigos.

Dentro do contexto Yanomami, o sentido da educação consiste em formar para uma viver em sociedade conservando e aperfeiçoando o modo de ser que se estende por todos que habitam a floresta. Dentro dessa abordagem, a educação se orienta por um saber que perpassa a visão e habitação de mundos distintos como forma de internalizar o conhecimento, para assim, conhecer a natureza das coisas. Portanto, apreender perspectivas diferentes como meio para transformação do EU, se constitui o alicerce primordial no modo de educação Yanomami.

Para Kopenawa (2015), o fato dos brancos ignorarem os modos de vida presentes na floresta, deve-se ao egocentrismo cego, e por isso não são capazes de, realmente, vê-la como entidade viva. Os brancos, segundo Kopenawa, não possuem essa visão por não saberem sonhar, pois, seus professores não lhes ensinam, quando olham para a floresta, ela não passa de uma grande quantidade de árvores que eles só sabem dela as linhas de palavras que vêm de sua própria mente. Por isso, só têm pensamentos errados a seu respeito. Kopenawa lamenta o fato dos brancos não perceberem que a floresta respira, de não acharem que ela esteja viva. E acrescenta: “No entanto, basta olhar para suas árvores, com as folhas sempre brilhantes. Se ela não respirasse, estariam secas” (Kopenawa e Albert: 2015; 472).

Nesse aspecto, Descola (2007), menciona que, na nossa maneira de conceber a relação dos humanos com os animais e as plantas, somos tentados a achar que essa maneira de pensar é universal, mas o autor afirma que, evidentemente, ela não é. Segundo o referido autor existem:

[...] centenas de tribos amazônicas, que falam línguas diferentes, os não humanos também são pessoas que participam da vida social, pessoas com quem podemos estabelecer relações de aliança ou, ao contrário, relações de hostilidade e de competição (Descola: 2007; 14).

O próprio Descola em contato com os índios Achuar testemunhou a crença de que para os Achuar, a grande maioria dos seres da natureza possuem uma alma análoga à dos humanos, que lhes permite pensar, raciocinar, ter sentimentos, comunicar-se à maneira dos humanos e, sobretudo, fazer que vejam a si mesmos como humanos, apesar da aparência animal ou vegetal.

Nessa similitude contextual, Kopenawa (2015), afirma que desde o primeiro tempo, todos os habitantes da floresta já faziam parte da mesma gente. As antas, os queixadas e as araras que os Yanomami caçam na floresta também eram humanos. É por isso que hoje os Yanomami continuam a ser os mesmos a quem eles chamam de caça, *yaro pe*²¹.

Os coatás, que chamamos paxo, são gente, como nós. São humanos coatás: yanomae the pe paxo, [...] aos olhos deles; continuamos sendo dos deles. Embora sejamos humanos, eles nos chamam pelo mesmo nome que dão a si

²¹ Animais comestíveis.

mesmos. Por isso acho que nosso interior é igual ao da caça, mesmo se atribuímos a nós mesmos o nome de humanos, fingindo sê-lo. Já os animais nos consideram seus semelhantes que moram em casas, ao passo que eles se veem gente da floresta. Por isso dizem de nós que somos "humanos caça moradores de casa". No entanto, são gente como nós!". Os tatus, os jabutis e veados são outros humanos [...] Eles são realmente espertos! É por isso que são capazes de nos entender [...] (Kopenawa e Albert: 2015; 473).

Esse modo de coexistência, segundo Descola, (2007), configura uma humanidade moral que se apoia sobre a ideia que fazem de si próprios, a qual se diferencia de uma humanidade física que repousaria sobre a aparência que têm aos olhos do outro. Essa dinâmica, segundo Florestan Fernandes (1975), cria um sistema de parentesco e necessidades de identificação, de solidariedade e de tratamento recíproco que exige extensa e profunda aprendizagem de genealogias, comportamentos e cerimônias entre si que são muito complexos.

Em suma, os animais são gente, ou se vêem como pessoas. Tal concepção está quase sempre associada à ideia de que a forma manifesta de cada espécie é um mero envelope (uma "roupa") a esconder uma forma interna humana, normalmente visível apenas aos olhos da própria espécie ou de certos seres transespecíficos, como os xamãs (Viveiros de Castro: 1996; 117).

Esse convívio e identificação com plantas e animais, Kopenawa (2015), relata que aprendeu com Omama. Em seu discurso, foi Omama que lhes transmitiu todas as palavras do seu saber, como também lhes ensinou o modo de construir suas casas e de cortarem seus cabelos. Nessa conjuntura, Kopenawa reconhece que os brancos têm escolas que lhes ensinam a fazerem essas coisas. Já os Yanomami, quando querem conhecer as coisas, se esforçam para vê-las no sonho. Esse é o seu modo de ganharem conhecimento. Portanto, o que os brancos chamam de educação, para os Yanomami são as palavras de *Omama* e dos xapiri. Em seu discurso Kopenawa alega que:

Não temos leis desenhadas em peles de papel [...] Nossos antigos não tinham livros. [...] As palavras de Omama e as dos espíritos penetram em nosso pensamento com a yãkoana e o sonho [...] Nossos antepassados nos deram essa palavra poderosa, porque o valor que damos a essas coisas é maior até do que o que os brancos dão ao ouro que tanto cobiçam (Kopenawa e Albert: 2015; 390).

O valor que os brancos atribuem à escrita como forma de adquirir conhecimento é um tema presente na narrativa de Davi Kopenawa. Ele menciona que a aprendizagem dos brancos é adquirida a partir de um conhecimento padronizado que atua na produção

de identidades fixas. Na ótica de Kopenawa, este conhecimento limitado ao domínio da escrita impede a liberdade e a criatividade, considerados pelos Yanomami como essenciais ao verdadeiro aprendizado.

Assim, os Yanomami adquirem conhecimento através dos dizeres de seus ancestrais. Estes dizeres, segundo Kopenawa (2015), nunca foram desenhados em peles de papel. São muito antigos, mas continuam sempre presentes no pensamento dos Yanomami, até os dias de hoje. Eles, os Yanomami continuarão a revelá-los aos seus filhos, que, depois da sua morte, farão o mesmo com os seus na futura geração. Quanto ao modo de educação dos brancos, Kopenawa relata que:

Os brancos, por outro lado, não param de querer desenhar suas palavras. Essa também não é coisa que lhes foi ensinada por Omama! Deve ser porque suas mentes são mesmo muito esquecidas! Seus ancestrais devem ter criado esses desenhos para poder seguir seus pensamentos. Talvez tenham pensado, outrora; “vamos desenhar o que dizemos, e assim talvez nossas palavras não fujam mais para longe de nós”. É verdade. Suas palavras não parecem se firmar por muito tempo em suas mentes. Se escutarem muitas delas sem marcar seu traçado, elas logo desaparecem de seu pensamento. Quando guardam uns desenhos delas, ao contrário, no dia seguinte, depois de as terem esquecido, podem lembrar de repente: "Oae! É isso! As coisas são mesmo como eu as pintei nessa pele de papel!". (Kopenawa e Albert: 2015; 457).

Com relação à tintura para desenho das palavras, Kopenawa (2015, 456), explica que o líquido que os brancos chamam de tinta e que utilizam para traçar seus desenhos de palavras, foi *Omama* que as introduziu dentro das árvores, no primeiro tempo. Eles, os brancos, porém, não demoraram a estragá-las, desviando seu uso ao cozinhá-las em fábricas, para pintar peles de imagens e desenhar suas palavras em peles de papel. Para Kopenawa, vermelho ou preto, vem das tinturas de urucum dos espíritos e fazem parte dos bens preciosos dos *xapiri*, por isso eles, (*os Yanomami*), só usam para desenharem em seus corpos, pois assim lhes ensinaram *Omama* e os seus antepassados. Omama como professor, ao ensinar o uso da tinta:

Primeiro ensinou seu uso aos *xapiri* que tinha acabado de criar, para poderem se pintar e se perfumar para suas danças de apresentação [...] Em seguida, ensinou nossos antepassados a enfeitar seus corpos nas festas *reahu*²², para imitarem a beleza dos ancestrais animais e não mais exporem a feiúra de sua pele cinzenta [...] Assim, nas festas *reahu* e quando fazemos dançar nossos espíritos, enfeitamos nossos corpos com pinturas de urucum vermelho e preto,

²² Grande festa intercomunitária

cobrimos os cabelos com penugem branca, prendemos caudais de arara em nossas braçadeiras e penas de papagaio no lóbulo das orelhas (Kopenawa e Albert: 2015; 456).

A fala de Kopenawa nos mostra a amplitude de valores e significados que são atribuídos a cada ser que habita a floresta. Dentro dessa dimensão, cada integrante que compõe o coletivo oferece seu contributo como forma de fortalecer a rede de interações que forma a cosmologia.

Nesse contexto, os rituais tipificados pelos ornamentos e as técnicas corporais se constitui numa prática educativa significativa que atuam na produção de conhecimento e transmissão de valores, na medida que, o corpo, ao sofrer transformações com enfeites, pinturas e danças, comunica uma identidade. Nesse exercício, o corpo materializa e externaliza saberes, conforme “o indivíduo é tomado pelo seu lado coletivo como instrumento de uma relação complementar com a realidade social” (Seeger, Matta e Castro: 1979; 04).

A mudança de identidade caracteriza-se antes de tudo como uma mudança de natureza, pois provoca efeitos agregados na consciência, como também, um mundo de estímulos e cognições superpostas, atividade que reflete os alicerces basilares para reforço no coletivo.

2.3 O corpo xamânico na apropriação do conhecimento

Para os Yanomami, como na maioria das sociedades ameríndias, o corpo constitui o suporte central para obtenção de conhecimento e aprendizado. Davi Kopenawa ressalta a importância do caráter performativo do corpo através dos rituais, adornos e pinturas corporais, porém, sua narrativa, ao elucidar sua perspectiva de aprendizagem, se debruça sobre a fabricação e aprendizado a partir do corpo xamânico. Nessa perspectiva, segundo seu relato, a fabricação do corpo xamânico exige rituais específicos e modos aprofundados e complexos de fabricação²³. Não sendo, neste caso, uma prática que se estende a todos integrantes do coletivo, pois, segundo Davi Kopenawa, nem todos se arriscam em se tornarem xamãs devido aos processos rigorosos para fabricação e transformação do corpo xamânico, ainda que seja uma prática acessível a todos.

²³ Para mais detalhes vê cap. A iniciação p. 132- 155.

Os xamãs, exercem influência de extrema importância nos modos de educação ameríndia. Conforme Viveiros de Castro (2002), literalmente, os xamãs são aqueles que têm uma visão poderosa, considerados os verdadeiros formuladores e divulgadores do saber cosmológico. Sua tarefa pedagógica consiste em comunicar e administrar as perspectivas cruzadas entre os diferentes seres que compõem o cosmo. Assim:

O xamanismo amazônico pode ser definido como a habilidade manifesta por certos indivíduos de cruzar deliberadamente as barreiras corporais e adotar a perspectiva de subjetividades alo-específicas, de modo a administrar as relações entre estas e os humanos (Viveiros de Castro: 1996; 231).

O xamã, portanto, é todo indivíduo com a habilidade de transitar pelas perspectivas dos outros seres, tendo como objetivo encontrar o que os olhos comuns não conseguem enxergar. Nesse aspecto, “o xamanismo é um modo de agir que implica um modo de conhecer, ou, antes, um certo ideal de conhecimento” (Viveiros de Castro: 1996; 231). Pedagogicamente é como se a experiência xamânica atestasse que “conhecer é personificar, tomar o ponto de vista daquilo que deve ser conhecido” (Viveiros de Castro: 1996; 231), dado que o xamã:

Vendo os seres não-humanos como estes se veem (como humanos), os xamãs são capazes de assumir o papel de interlocutores ativos no diálogo transespecífico; sobretudo, eles são capazes de voltar para contar a história, algo que os leigos dificilmente podem fazer (Viveiros de Castro: 1996; 231).

A transmutação de ponto de vista está inseparável da capacidade de metamorfose do xamã, esta, configura-se como o caminho privilegiado para a obtenção de conhecimento. É nesse processo de transmutação perspectivista que a cosmologia Yanomami enfatiza o caráter performativo do corpo, à medida que:

[...] A metamorfose expõe o indivíduo para além das fronteiras do grupo e da forma corporal humana. Ela (metamorfose) reintroduz o excesso e a imprevisibilidade na ordem do socius, transformando os homens em animais ou espíritos. Ela é concebida como uma modificação de essência que se manifesta desde o plano do comportamento até, nos casos extremos, o plano da transfiguração corporal (Viveiros de Castro:2002; 50).

A preparação para se tornar xamã envolve a ingestão de alimentos específicos e de uso contínuo. Kopenawa (2015) relata que foi através dos xamãs de sua casa que ele passou a beber mel e cheirar o pó de *yãkoana*, como também adornar seu corpo quando ainda era criança. Em seu relato Kopenawa menciona:

[...] os xamãs mais velhos de nossa casa iam também colocando em mim, aos poucos, as imagens de enfeites preciosos que são dos *xapiri*. Amarraram em meus braços braçadeiras de crista de mutum e botaram nelas penas caudais de arara. Colocaram penas de papagaio nos lóbulos de minhas orelhas. Cobriram meus cabelos de penugem branca e amarraram uma faixa de rabo de macaco cuxiú negro em torno de minha testa (Kopenawa e Albert: 2015; 96).

Contudo, Kopenawa (2015) ressalta que os enfeites não eram visíveis aos olhos dos humanos, mas as imagens dos espíritos estavam presas a ele com firmeza, protegendo a criança que ele era. Mais tarde, quando se tornou adolescente, seu pensamento começou a *virar outro*. Decidiu então beber *yãkoana* para conhecer a beleza e a força dos *xapiri* para poder virar espírito como eles (*xapiri*) e seu pensamento ficar direito a fim de ganhar conhecimento.

Segundo Kopenawa (2015), depois de ter bebido *yãkoana*²⁴ pela primeira vez, é preciso seguir se comportando sem desvios e aquele que quer se tornar xamã deve continuar a bebê-la sozinho, sem parar. “É desse modo que estudamos para fazer descer e dançar os espíritos. Nossos xamãs mais experientes são nossos professores. São eles que nos dão nossos primeiros *xapiri*” (p.169). Contudo, o ato de virar xamã só ocorre se as pessoas escolhidas pelos *xapiri* tiverem mesmo a floresta no pensamento, uma vez que, “não se torna xamã comendo carne de caça ou plantas das roças, e sim graças às árvores da floresta” (p. 136).

Assim, durante o processo de formação do corpo xamânico é necessário cumprir uma série de prescrições e restrições alimentares e sexuais. O não cumprimento dessas regras pode comprometer o processo de formação do corpo xamânico.

Kopenawa (2015), relata que após tomar *yãkoana* com seu sogro pela primeira vez, seguiu com zelo as restrições necessárias para o processo de transformação do corpo xamânico. Dessa forma, ele pode contemplar os lugares que parecem estar fora do alcance da visão dos humanos, trazendo desses lugares canções inauditas. Essas canções servem de base para os processos sociais de educação e de garantia de sobrevivência da sua comunidade.

[...] Os xamãs não dormem como os demais homens. De dia, bebem o pó de *yãkoana* e fazem dançar seus espíritos diante de todos. À noite, porém, os

²⁴ Vale lembrar que, para Kopenawa, *yãkoana* não é um mero pó, além de ser a comida dos *xapiri*, é por meio de sua utilização que esses espíritos se lançam para dentro dos iniciados, sendo, portanto, o caminho privilegiado para a obtenção de conhecimento.

xapiri continuam dando-lhes a ouvir seus cantos no tempo do sonho²⁵. Saciados de yãkoana, não param nunca de se deslocar e seus pais, em estado de fantasma, viajam por intermédio deles. É desse modo que os xamãs conseguem sonhar com as terras devastadas que cercam a nossa floresta e com a ebulição das fumaças de epidemia que surgem delas. Só os xapiri nos tornam realmente sabidos, porque quando dançam para nós suas imagens se ampliam (Kopenawa e Albert: 2015; 332).

É com base na dinâmica de fabricação e transmutação corporal que o corpo xamânico se constitui como um processo pedagógico, mas também político e cosmológico, de intervenção consciente de transformação para produção e aquisição do conhecimento.

2.4 O corpo como lugar de aprendizado

O corpo nas sociedades ameríndias, segundo Seeger, Matta e Castro (1979; 11), é uma matriz de símbolos que constitui um objeto de pensamento, dado que, o corpo não é tido por simples suporte de identidades e papéis sociais, mas sim, como instrumento, atividade, que articula significações sociais e cosmológicas. Para os referidos autores, o empreendimento de fabricação, decoração, transformação e destruição dos corpos são temas em torno dos quais giram as mitologias, a vida cerimonial e a organização social dessas sociedades. Dentro dessa conjuntura, "as relações sexuais²⁶ entre os genitores de um futuro indivíduo são apenas o momento inicial desta tarefa" (Seeger et AL: 1979; 40).

Nesse seguimento, segundo Seeger et AL: (1979; 41), a expressão "estou fazendo meu filho" entre os Yawalapíti, tanto é usada para explicar as ações de um homem em certos contextos cruciais de produção de novas identidades, como durante o período em que o homem constrói, por relações sexuais repetidas, o corpo da criança no corpo da mãe.

²⁵ Os sonhos constituem uma experiência de aprendizado significativa para os ameríndios, pelo fato de colocar o sonhador em uma relação de alteridade. A alteridade se inscreve nos pressupostos da imaginação amazônica como o campo próprio do pensável. Ela é a marca da presença de Outrem enquanto relação a priori ou condição geral de atualização dos estados de coisas e corpos que povoam o mundo (Viveiros de Castro: 2001;08). Lima (2005; 214) comenta que, para os Yudjá, a narração de um sonho promove sua realização nesta vida.

²⁶ Tanto as relações sexuais como uma rigorosa dieta alimentar são consideradas entre as populações indígenas como algo primordial na fabricação do corpo da criança no corpo da mãe. Esse ritual continua durante o pós parto onde se evita as relações sexuais.

Dessa forma, da gestação²⁷ ao sepultamento²⁸, passando pelo parto, pela puberdade²⁹ e pela iniciação xamanística³⁰, o corpo, para as sociedades ameríndias, se constitui um lugar privilegiado de constante aprendizado e transformações durante toda a vida do indivíduo.

Ele, (o corpo) é o elemento pelo qual se pode criar a ideologia central, abrangente, capaz de, nas sociedades tribais Sul Americanas, totalizar uma visão particular do cosmos, em condições histórico-sociais específicas, onde se pode valorizar o homem, valorizar a pessoa, sem reificar nenhum grupo corporado (Seeger, Matta e Castro: 1979; 13).

Nesse sentido, segundo Seeger, Matta e Castro (1979), a grande maioria das sociedades tribais sul-americanas privilegia uma reflexão sobre a corporalidade na elaboração de suas cosmologias. Essa prática entre os ameríndios, se constitui uma atividade de suma importância e significação, ao ponto que, essas “sociedades inscrevem na pele significados eficazes, e que utilizam máscaras animais dotadas do poder de transformar metafisicamente a identidade de seus portadores, quando usadas no contexto

²⁷ Para os Bororo, a formação do feto é associada a uma entidade sobrenatural, por isso durante o crescimento do feto, os pais precisam cumprir um conjunto de regras ligadas à alimentação e ao intercuro sexual. Os pais transformam seus corpos para formarem outro corpo. Ao nascer, o bebê recebe um nome pessoal, um rosto (ele é enfeitado com uma touca de plumas de pato que recobre todo o seu corpo com exceção do rosto), associado à perfuração do lábio inferior dos meninos e dos lóbulos de orelhas de meninos e meninas, seguidos de enfeites nas partes moles da cabeça (labretes, brincos) e a formação de cabeça (touca de plumas, enfeite no occipício e colares). O nome pessoal dado à criança vai integrá-la na sociedade dos nominados, vai tirá-la do anonimato.

²⁸ Em algumas sociedades ameríndias, cerimonialmente os corpos dos mortos são limpos e emplumados durante a etapa final do funeral. Em seguida, são pintados e enfeitados para serem arranjados juntamente com enfeites dentro de cestos funerários.

²⁹ Para os Yawalapíti, toda reclusão é sempre concebida como uma mudança do corpo, fica-se recluso para trocar o corpo, mudar o corpo. Não apenas para isso, mas, para formar ou reformar a personalidade ideal adulta, sobretudo no caso da reclusão pubertária.

³⁰ Na construção do corpo xamânico, o corpo fica deitado enquanto os *xapiri* levantam voo com sua Imagem desmembrando o corpo e espalhando suas partes por vários lugares. Após alguns dias de purificação, tornam a juntar os pedaços do corpo, substituindo membros e órgãos e reconstruindo um corpo espiritual, fazendo com que o iniciado se torne Outro. Desse modo o iniciado adquire habilidades de transitar pelas perspectivas dos outros seres, tendo como objetivo encontrar o que os olhos comuns não conseguem enxergar.

ritual apropriado” (Viveiros de Castro: 1996; 133). A mudança de identidade neste aspecto, caracteriza-se antes de tudo, como uma mudança de natureza.

Nessa direção, a interrogação sobre o lugar do corpo inaugura questionamentos sobre as formas de construção da pessoa, na qual “o corpo, afirmado ou negado, pintado e perfurado, resguardado ou devorado, tende sempre a ocupar uma posição central na visão que as sociedades indígenas têm da natureza do ser humano” (Seeger, Matta e Castro: 1979; 14). Porém, vale lembrar que o indivíduo não se constrói em oposição ao outro, mas busca tornar-se esse outro, assemelhando-se a ele.

Nessa circunstância, a educação consiste em viabilizar a autonomia do indivíduo, que, busca o conhecimento a partir de várias perspectivas e dessa forma concebe um modo peculiar de apreender o mundo à sua volta que elege o corpo como lugar de um saber autêntico. Assim, o corpo ao comunicar outros mundos tanto absorve, quanto exerce funções criadoras e transformadoras que configuram a identidade social e as formações de sentido que fundamentam a experiência corpórea dentro do coletivo. Para acessar os conhecimentos é exigido que o corpo se transforme, pois a metamorfose corporal é o aspecto mais marcante na fabricação do sujeito ameríndio. Assim, a metamorfose corporal é fundamental na fabricação e transformação do sujeito ameríndio. A formação do sujeito ameríndio “só adquire inteligibilidade plena em conexão com a metamorfose, até porque a fabricação é um caso particular da metamorfose, visto que mesmo a criação primordial é uma transformação” (Viveiros de Castro: 2002; 47).

Transformar o corpo, nesse contexto, implica também em transformar modos de ser e estar no mundo convivendo com naturezas distintas, onde todas são vivas, pensantes e possuidoras de intencionalidades. Razão pela qual, a metamorfose corporal constitui um dos principais aspectos na formação dos sujeitos ameríndios, visto que, permitem aos sujeitos transitarem entre outros mundos e apreenderem outras perspectivas. Assim, o contato com outros universos resulta em transformação, a “transformação em conhecimento no corpo e a exteriorização deste conhecimento em ações importantes, potencialmente sociais” (McCallum: 1998; 216), visto que:

O conhecimento se acumula e incorpora-se ao corpo e seus órgãos ao longo da vida, à medida que este entra em contato controlado com aspectos do ambiente e suas formas materiais, verbais e, às vezes, espirituais. Este conhecimento incorporado é feito da relação entre os espíritos da pessoa (yuxin), especialmente aquele conhecido como o 'espírito do corpo' (yurayuxin), e suas habilidades físicas, e suas capacidades mentais e emocionais (McCallum: 1998; 215-216).

Portanto, para os ameríndios, o conhecimento emerge do corpo a partir das experiências vividas em contato com recursos tanto materiais, como espirituais. O conhecimento que emana do corpo também se exterioriza em várias transformações físicas, mentais e emocionais, à medida que provoca efeitos incorporados na personalidade, visto que é possível ao corpo, visitar mundos de estímulos e cognições eminentes. Logo, a interação e apreensão com outras fontes externas de conhecimento ao se acumular no corpo, capacita o indivíduo para a vida em comunidade.

Nesse âmbito, segundo Mccallum (1998), no pensamento do povo Kaxinawá, por exemplo, conhecimento e corpo convivem tão intimamente ligados, que qualquer desordem sofrida por um deles pode ter consequências catastróficas sobre o outro. A referida autora ressalta que os Kaxinawá acreditam que o fato dos brancos armazenarem conhecimentos em objetos fora de seus corpos fez com que os corpos dos brancos parassem de conhecer. Isso porque, para os povos ameríndios, o corpo é um elemento vital nos processos de produção e transmissão dos conhecimentos, sendo também, o lugar privilegiado em que se aprende a tornar-se verdadeiramente sujeitos humanos.

Nessa concepção, para os ameríndios, há uma imbricação entre corpo e conhecimento, pois, esse joga um papel central no processo de aprendizado. Assim, “a maioria das coisas que consideramos como mentais, abstratas, achavam-se escritas concretamente no corpo” (Viveiros de Castro: 2007; 29). Dessa forma, segundo Viveiros de Castro, (1996) o corpo se constitui em uma imagem de pensamento que articula proposições complexas sobre a realidade a partir de categorias da experiência concreta, à medida que, a fabricação do corpo se dar através da transformabilidade possibilitando que o indivíduo se reconheça e se diferencie dentro da estrutura social que percorre os espaços fronteiros das identidades.

Esse é um elemento importante na medida em que o corpo, para os ameríndios, não se reduz ao corpo físico ou biológico, sendo antes, ele mesmo, um aparato de conhecimento e símbolos que, segundo Viveiros de Castro (1979), necessita ser periodicamente submetido a processos intencionais de construção e fabricação. Isso significa que o corpo ameríndio não nasce pronto, ele vai sendo elaborado e transformado seja por intermédio das relações de parentesco, seja por meio da inserção controlada, por meio de rituais, na cosmologia do grupo ao qual pertence.

Dessa forma, o processo de aprendizagem, através do caráter performativo do corpo, configura-se como o caminho privilegiado para a obtenção de conhecimento “quando este é recoberto por plumas, cores, grafismos, máscaras e outras próteses

animais. Ele é o instrumento fundamental de expressão do sujeito e ao mesmo tempo o objeto por excelência, aquilo que se dá a ver a outrem” (Viveiros de Castro: 1996; 131). Assim, o conhecimento passa primeiro pelo corpo que mantém relação com os mundos para transformação da pessoa, dado que, “inscreve-se no corpo como aspecto intrínseco da individualidade específica que define sua condição de pessoa” (McCallum: 1996; 56).

A concepção da noção de pessoa conferida à transformação corporal converte o corpo em uma maestria de símbolos, linguagem e alegorias, que, assentadas num metamorfismo constante, constituem a esfera social e cosmológica das sociedades ameríndias. Motivo pelo qual, essas sociedades mantêm uma relação intrínseca de aprendizado com os seres do cosmos. O contato modifica e transforma a pessoa, sendo impossível dissociar a concepção de conhecimento dos ambientes sociais, pois, é a partir destes ambientes que provém as substâncias que afetam e transformam o corpo, potencializando a capacidade de intervenção, percepção e criação da pessoa. Nesse aspecto, segundo McCallum (2013), até mesmo secreções corporais e cheiros são para os ameríndios, elementos que afetam diretamente as pessoas com as quais se mantêm relações de contato. Nesse sentido:

Uma intervenção, direta ou indiretamente praticada, que transforme o corpo de alguém, afeta sua mente, pensamentos e sentimentos. [...] Os pensamentos irrigam os diferentes órgãos, como a genitália, o coração, o fígado e a pele, onde emoções, conhecimento e capacidades específicos estão concentrados e a partir deles pensamentos particulares se formam e fluem para fora (McCallum: 2013; 65).

2.5 A Natureza como fonte do saber

Segundo Keith Thomas (2010), no período da idade moderna ocorreu uma série de acontecimentos que transformaram o modo pelo qual homens e mulheres classificavam e percebiam o mundo natural ao seu redor. Nesse processo, alguns princípios que fundamentavam o lugar do homem na natureza foram, segundo o autor, totalmente descartados. No novo cenário, surgiram novos parâmetros quanto ao relacionamento do homem com outras espécies animais e vegetais, redefinindo assim, a posição do homem como centro e fim de todas as coisas. Baseados nessa concepção, os estudiosos da época se empenharam em conhecer mais da natureza com o intuito de utilizá-la à serviço da vida humana.

Imergidos no pensamento ocidental, somos herdeiros da concepção de natureza como exterioridade. Instruídos sob essa compreensão construída historicamente, é comum fazermos distinção entre a natureza e nós. De modo distinto, sendo os povos ameríndios, uma das “minorias extranacionais que ainda resistem à total dissolução pelo liquidificador modernizante do Ocidente” (Viveiros de Castro: 2015; 15), não há na cosmologia ameríndia, termos específicos para designar natureza. Tal assertiva é bastante esclarecedora quanto à dificuldade de Davi Kopenawa em ilustrar, à maneira dos brancos, como os ameríndios apreendem a noção de natureza. Nesse aspecto, segundo Viveiros de Castro (2009), a diferenciação entre Natureza e Cultura é menos ou mais que um tema, se constitui, neste caso, um problema para o pensamento indígena, à vista que, os ameríndios conservam um estado de pensamento em seu livre exercício, um exercício ainda não domesticado que visa a obtenção de lucro. Nessa vertente, enquanto no Ocidente há uma aplicabilidade em conhecer a natureza como forma de conceituar e torná-la útil à serviço do homem, no contexto ameríndio, os seres que povoam o cosmos são tomados como conceitualizantes. Nesse aspecto, “o conhecido e o útil retornam, articulando o pensamento, que ordena e faz com que sejam inteligíveis os domínios social e humano” (Santos: 2003; 29).

Assim, como antes mencionado, para os ameríndios, no esforço de comunicação com a cultura branca, a natureza no sentido singular, diz respeito à vida da floresta, vida no sentido de existir. Nesse contexto, a floresta é compreendida como entidade viva, na qual estão interligados modos de existência que entrecruzam as relações de sociabilidade.

Nesse sentido, a educação a partir da natureza se expressa através do contato com animais, plantas, espíritos e outros seres inanimados. Sob este aspecto, a alteridade opera como eixo norteador para o devir como uma expressão comum aos seres existentes no cosmos.

Um exemplo dessa cosmovisão é o que Kopenawa (2015), chama de valor de fertilidade. Segundo ele, é o valor de fertilidade quem mantém a floresta viva e lhe propicia sua abundância, fazendo com que nela tudo cresça, pois, nada na floresta cresce por si só, à toa. Dentro desse contexto, há uma parcela de contribuição recíproca de todos os seres que habitam a floresta, de modo a fortalecer o valor de fertilidade. No entanto, se o valor de fertilidade resolver ir embora, nada mais crescerá; o solo ficará quente e a floresta logo passará a ter valor de fome. Por essa razão, os Yanomami empenham notável cuidado em não cavar de modo profundo a terra para cultivo de suas roças, como também, não arrancam a pele da terra, pois ela é cheirosa e bela. Para

os Yanomami, conservar o solo, o qual eles chamam de pele da terra, é também uma forma harmoniosa de conviver e respeitar os espíritos das grandes minhocas que são os donos do chão da floresta.

Os Yanomami acreditam que se esses espíritos forem destruídos, o chão ficará árido. Por baixo dele, aparecerá uma terra vermelha da qual só podem sair brotos de plantas ruins. Caso o solo da floresta fique desnudado, o espírito do sol queima todos os seus rios e igarapés. Seca-os com sua língua ardente antes de engolir seus peixes e jacarés. Na narrativa de Kopenawa (2015), depois, quando os pés do espírito do sol se aproximam da terra, ela começa a assar e ficar cada vez mais dura. Diante disso, as águas retornam para o mundo subterrâneo e a terra ressecada se desfaz em poeira. O ser do vento, que na floresta, tem a função de refrescá-los como um abano, também vai embora. Suas filhas e sobrinhas já não podem ser vistas brincando na copa das árvores. Um calor sufocante se instala por toda parte. As folhas e flores amontoadas no solo vão secarem e se contorcerem. O odor fresco da terra desaparece aos poucos e nenhuma planta consegue crescer, não importa o que se faça. A imagem de fertilidade da floresta, com raiva, vai embora para bem longe de todos eles.

Dentro da rede de interrelações, os animais são outros seres que também podem ficar desgostosos com os humanos, caso depois de os terem comido, jogarem seus ossos no mato e o suco de seu cozimento nos igarapés de modo desrespeitoso. Ao fazerem isso, a saudade que os animais sentem pelos humanos e o desejo de estar com eles acaba, e, a partir de então, os caçadores sempre voltam da caçada de mãos vazias.

Portanto, tudo que existe dentro, acima ou embaixo da floresta constitui um Ser, que também possui alma, seja vivente ou não, faz parte da organização do mundo ameríndio. Toda essa organização societária, é para Kopenawa, o que os brancos conhecem por natureza. Sendo todas, para os ameríndios, sociedades humanas, pois, os ameríndios desconhecem a palavra natureza.

Em seu relato, Kopenawa (2015), menciona que a palavra natureza, para ele, sequer existia. Quando ouviu a palavra natureza pela primeira vez, já era adulto. Ocasão na qual precisou refletir bem sobre o que significava essa palavra, à vista que alguns brancos, ao se disporem em ajudá-lo na defesa da floresta, pronunciavam com tanta veemência. Após pensar bastante sobre o significado da palavra natureza na língua dos

brancos, mais tarde, ao ouvir os dizeres de Chico Mendes³¹, Kopenawa, aprendeu a conhecer as palavras dos brancos sobre o que chamam de natureza, compreendeu que se tratava da terra-floresta, que ele nomeia de *Urihindri*, o espírito da floresta. Visível apenas para os xamãs. Segundo ele, é graças ao espírito *Urihindri* que as árvores estão vivas. Assim, o que ele chama de espírito da floresta são também “as inumeráveis imagens das árvores, das folhas que são seus cabelos e as dos cipós. São também as imagens dos animais, dos peixes, das abelhas, dos jabutis, dos lagartos, das minhocas e até mesmo as dos grandes caracóis waramaaka” (Kopenawa e Albert: 2015; 475).

A explanação de Kopenawa sobre o mundo ameríndio demonstra que tudo em volta se conecta de modo muito organizado. Dentro da coletividade são atribuídos papéis sociais tanto aos humanos, quanto aos não humanos. Kopenawa ressalta que os espíritos *xapiri*, porém, são os verdadeiros donos da natureza, e não os humanos. Na organização da estrutura social, os espíritos sapo, os espíritos jacaré e os espíritos peixe são os donos dos rios; assim como os espíritos arara, papagaio, anta e veado e todos os outros espíritos animais são os donos da floresta. Já os espíritos da chuva descem do céu para refrescar a terra com suas águas e mandar embora o tempo de epidemia. Porém, segundo Kopenawa, o tempo de epidemia permanecerá, caso os humanos não cuidem da floresta, algo que até mesmo os seres maléficos que habitam a floresta têm interesse em defendê-la. Os seres maléficos da floresta costumam ficar com raiva dos humanos, quando estes devastam seus caminhos e acabam com os animais dos quais eles se alimentam. Na tentativa de se vingarem, quando não atacam os humanos, os seres maléficos da floresta comem carne de caça. Abrem a barriga de suas presas, devoram suas tripas e recolhem sua gordura em cabaças. Outro ser, que na narrativa de Kopenawa, também tem sede de vingança para com aqueles que destroem a floresta, é o ser do tempo seco. Este gosta dos méis, que são abundantes na estação seca. Além de crestar grandes quantidades de peixes e jacarés. A estação seca, segundo Kopenawa, não chega à toa. Ela começa com a chegada do ser do tempo seco. Este, por sua vez, vem pôr fogo no ser sapo do tempo úmido. Passadas várias luas, quando o ser sapo do tempo úmido consegue umedecer aos poucos, sua pele queimada e enrugada, volta novamente à vida. Espalha suas águas pela floresta, para revidar e castigar o ser do tempo seco. Este, assustado com o frio e a umidade, foge com

³¹ Chico Mendes (1944-1988) foi um líder seringueiro, sindicalista e ativista ambiental brasileiro. Seu assassinato está relacionado à sua luta pela preservação da Floresta Amazônica e suas seringueiras nativas.

suas filhas e genros, como também os seres borboleta, cigarra e lagarto. Assim, a época das chuvas começa com a vingança do ser sapo do tempo úmido que, retomando força, gira a chave das águas para expulsar o calor da epidemia. Então, as plantas começam a crescer nas roças, as árvores e os animais se recuperam da seca e os humanos se sentem reanimados. Kopenawa alerta que se os brancos acabarem destruindo a floresta, o ser do tempo seco esfomeado e enfurecido, não irá mais embora. A terra árida e ardente passará a ser só dele, para sempre. Os espíritos xapiri irão fugir para longe da terra e os humanos ficarão à mercê de todos os males. Os brancos não poderão fazer nada, mesmo com seus médicos e suas máquinas.

Assim, é notável que Davi Kopenawa concebe a ideia de natureza bastante ampliada que, em muito, difere do modo como o Ocidente postula o conceito de natureza. Nessa diferenciação, enquanto a sociedade ocidental considera que todos os povos possuem uma mesma natureza e se diferenciam em suas culturas, a maioria das sociedades indígenas possui uma concepção contrária: as sociedades são compostas por seres que partilham uma mesma cultura, neste cenário, a humana e uma natureza diversificada que consiste no modo de ser e agir.

Analisando pela perspectiva de Davi Kopenawa, percebe-se que a compreensão que ele expressa a respeito da natureza não é algo simplesmente ligado ao natural, não sendo concebível, no mundo ameríndio, uma definição particular para a natureza e outra específica para humanos. Nesse cenário, todos os seres que habitam a floresta, sejam plantas, animais, terras, águas, rochas, espíritos e outros os quais não conseguimos nomear, são integrantes de um mesmo contexto social. Nesse complexo sistema circundante:

Os quadros sociológicos vão tão longe quanto as sociologias nativas vão; e essas mobilizam uma vária multidão de Outros, humanos como não-humanos, multidão que não é nem distribuível, nem totalizável de modo evidente [...] esferas sociocosmológicas: animais, plantas, espíritos e divindades, todos circulam em múltiplos canais que tanto os ligam aos humanos como os separam destes (Viveiros de Castro: 2000; 13-14).

Outra palavra que segundo Kopenawa, que os brancos chamam de ecologia, para ele, ainda que não chamem do mesmo modo, representa o centro das palavras de Omama e são muito antigas. Seus antepassados as cumpriam desde sempre, por compreenderem que as palavras da ecologia significavam que *Omama* tinha criado a floresta para os

humanos viverem nela sem maltratá-la. De modo igual, os *xapiri* defendem a floresta desde que a ecologia existe. Assim, Kopenawa ao expor sua compreensão sobre a ecologia, ressalta que:

Somos habitantes da floresta. Nascemos no centro da ecologia e lá crescemos [...] Na floresta, a ecologia somos nós, os humanos. Mas são também, tanto quanto nós, os *xapiri*, os animais, as árvores, os rios, os peixes, o céu, a chuva, o vento e o sol! É tudo o que veio à existência na floresta, longe dos brancos; tudo o que ainda não tem cerca (Kopenawa e Albert: 2015; 480).

Mesmo desconhecendo as palavras natureza e ecologia, Kopenawa não hesitou em replicar a palavra meio ambiente. Na tríade de definições que os brancos usam para nomear a floresta, Kopenawa (2015), ressalta que prefere que os brancos chamem a floresta de natureza ou de ecologia em sua completude, pois ele próprio, não gosta da palavra “meio”, dado que, para ele, a terra não deve ser recortada pelo meio. Eles, os Yanomami, como habitantes da floresta, compreendem que se dividirem a floresta em partes, saberão que irão morrer junto com ela. Caso contrário, ao defenderem a floresta por inteiro, ela continuará viva. Quanto a essa questão, para Kopenawa, se a floresta for retalhada para proteger pedacinhos que não passam das sobras do que foi devastado, não vai dar em nada de bom. Com um resto das árvores e dos rios, um resto dos animais, peixes e humanos que nela vivem, seu sopro de vida se tornará curto. Por isso, os Yanomami protegem suas árvores, seus morros, suas montanhas, seus rios, seus peixes, animais, espíritos *xapiri* e habitantes humanos. Defendem inclusive, para além dela, (a floresta), a terra dos brancos e todos os que nela vivem. Por serem essas as palavras dos espíritos *xapiri*, posto que:

Os *xapiri* são os verdadeiros defensores da floresta e eles nos dão sua sabedoria. Fazendo-os descer e dançar, nossos antigos sempre protegeram a natureza inteira. E nós, que somos seus filhos e netos, não queremos viver num resto de floresta (Kopenawa: 2015; 484).

2.6 O papel da Natureza na redefinição da aprendizagem

A colocação de Kopenawa, nesse aspecto, se traduz em um grande contributo acerca de como a natureza tem sido abordada dentro da questão ambiental. Nesse âmbito, o modo de relação que os brancos vêm mantendo com a natureza ao longo dos anos, é

uma crítica presente no discurso de Kopenawa. Nessa direção, o sociólogo ambientalista mexicano Enrique Leff (2001), pontua que racionalidade econômica ao banir a natureza da esfera de produção, desencadeou processos de destruição ecológica e degradação ambiental. Para o referido autor, a crise ambiental é uma crise da razão, do pensamento e do conhecimento. Já para Moran (2007), é um caso de economia global, dado que, o consumo se tornou parte essencial da nossa forma de dar sentido à vida. Nesse sentido, o citado autor atribui a tarefa das organizações sociais, como de toda sociedade em geral, para uma tomada de consciência de modo a superar a noção de ser humano idealizada pela política de mercado. Nesse aspecto, Latour (1990), é enfático ao afirmar que as questões da natureza têm relação com a extensão da intervenção humana sobre os não-humanos, uma intervenção explicitamente política. Segundo o autor, nesse enfoque “a ecologia política não compreendeu ainda nem sua política, nem sua ecologia. Ela acredita falar da Natureza, do Sistema, de uma Totalidade hierarquizada, de um mundo sem o homem” (Latour: 2004; 48), como também:

Pretende proteger a natureza e colocá-la ao abrigo do homem, mas, em todos os casos, volta a incluir também os humanos, que intervêm, ainda mais vezes, de forma ainda mais refinada, ainda mais íntima, e com uma aparelhagem científica ainda mais invasora (Latour: 2004; 45).

Moran (2007), reitera essas afirmações quando diz que o contexto atual dentro do qual as pessoas vivem, claramente favorece mais consumo e menos preocupação com a conservação. Kopenawa (2015), afirma que o desejo dos brancos em quererem possuir todas as mercadorias, tornou seu pensamento esfumaçado e invadido pela noite, causa pela qual o pensamento fechou-se para todas as outras coisas. Isso os fez esquecer a beleza da floresta. Então os brancos:

Fizeram o papel de dinheiro proliferar por toda parte, assim como as panelas e as caixas de metal, os facões e os machados, facas e tesouras, motores e rádios, espingardas, roupas e telhas de metal. Eles também capturaram a luz dos raios que caem na terra. Ficaram muito satisfeitos consigo mesmos. Visitando uns aos outros entre suas cidades, todos os brancos acabaram por imitar o mesmo jeito. E assim as palavras das mercadorias e do dinheiro se espalharam por toda a terra de seus ancestrais (Kopenawa e Albert: 2015; 407).

Quanto à questão da mercadoria, Kopenawa (2015), ressalta que os Yanomami não possuem bens próprios, como também não guardam os objetos que fabricam ou recebem. É costumeiro aos Yanomami quando fabricam ou recebem algum objeto, logo

repassam esses objetos com intuito de afastar as mercadorias para bem longe deles. Essas vão passando de mão em mão sem parar. Repassar os objetos é também uma forma de fortalecer o laço de amizade entre eles. Quanto aos brancos:

Seu pensamento está tão preso a elas (as mercadorias) que se as estragam quando ainda são novas ficam com raiva a ponto de chorar! Elas (as mercadorias) ocupam seu pensamento por muito tempo, até vir o sono. E depois ainda sonham com seu carro, sua casa, seu dinheiro e todos os seus outros bens - os que já possuem e os que desejam ainda possuir. Assim é. As mercadorias deixam os brancos eufóricos e esfumaçam todo o resto em suas mentes (Kopenawa e Albert; 2015; 411).

Kopenawa (2015) comenta que os brancos que criaram as mercadorias pensam que são espertos e valentes, mas percebeu que eles são avarentos e não cuidam daqueles que entre eles não têm nada. Relata que ficou assustado quando visitou a cidade de Nova Iorque e viu as pessoas sem comida e com roupas sujas e rasgadas. Quando andou entre elas, as mesmas olhavam para ele com olhos tristes. Episódio que o encheu de compaixão e questionamentos. Começou por perguntar a si mesmo:

Como é que podem pensar que são grandes homens e se acham tão inteligentes? Não querem nem saber daquelas pessoas miseráveis, embora elas façam parte do seu povo. Rejeitam-nas e deixam que sofram sozinhas. Nem olham para elas e, de longe, apenas as chamam de pobres. Chegam até a tirar delas suas casas desmoronadas. Obrigam-nas a ficar fora, na chuva, com seus filhos. Devem pensar: "Moram em nossa terra, mas são outra gente. Que vivam longe de nós, catando sua comida no chão, como cães! Nós, enquanto isso, vamos aumentar nossos bens e nossas armas, sozinhos (Kopenawa e Albert: 2015; 431).

Refletindo sobre os costumes dos brancos, Kopenawa logo se deu conta da disparidade nas relações sociais do nosso tempo. Essas discrepâncias, para Moran (2007), implicam em novas formas de organização social, econômica e política e constitui uma questão problemática para a nossa época, à medida que, a justificativa recai no avanço do progresso. Nesse âmbito, Moran nos convida para uma análise da vida coletiva em escala global e refletir quem de fato progrediu, alegando que nos faltam informações sobre as consequências do nosso consumo.

Nesse âmbito, Descola (2007), reconhece que em relação às populações ameríndias os nossos problemas não são os mesmos que os deles, são de escala e de natureza muito diferentes. Os achuar com quem ele conviveu, não praticam a agricultura intensiva, não consomem petróleo, carvão ou energia nuclear. Suas necessidades são

bastante limitadas, e seus dejetos são integralmente recicláveis. Contudo:

É preciso reconhecer que, ao manter relações de cumplicidade e de interdependência com os habitantes não humanos do mundo, diversas civilizações que por muito tempo chamamos de "primitivas" (o termo não é muito correto) souberam evitar essa pilhagem inconsequente do planeta a que os ocidentais se entregaram a partir do século XIX (Descola: 2007; 24).

Nessa conclusão é possível afirmar que os acontecimentos que ocorreram nos últimos dois séculos, colocou a humanidade na transição de uma nova era, a qual se manifesta num processo de profundas transformações. Nesse cenário, a ciência e a tecnologia se tornaram as principais estruturas de organização da vida humana. Porém, é curioso notar que as sociedades indígenas, tendo um saber estruturado nos espíritos da floresta, conseguem prever com precisão, passo a passo o resultado de suas ações, ao passo que a ciência, fonte de todo esclarecimento e legitimação para quase tudo que a ela se questiona, não presumiu essa crise de desestabilidade planetária que estamos vivendo.

Para Abramovay (2012), a ideia predominante no pensamento econômico do século XX, de que a engenharia humana seria capaz, sempre, de substituir os recursos exauridos e reparar os danos causados na produção e no consumo mostra-se tragicamente equivocada e as mudanças climáticas são a expressão mais cabal desse engano.

Em contínuo, Abramovay ainda argumenta, que os objetos e a própria terra falam e estão falando cada vez mais alto, desconstruindo, assim, a imagem de uma natureza inerte, passiva, pronta para receber nossos desígnios. Para o citado autor, necessariamente, precisamos, antes de tudo, compreendermos que não somos os únicos sujeitos da história. Cultivar a imagem do humano no centro do mundo, é para o autor, sinal de arrogância, dado que, a humanidade nunca existiu isolada do resto da vida. Nessa direção Abramovay adverte que:

É necessário reinserir também a sociedade na natureza, ir além da cisão convencional entre natureza e cultura e, portanto, encarar os ecossistemas não como externalidades, e sim como a base material, energética e biótica da qual dependem as sociedades humanas. Esse é o maior desafio teórico e metodológico das ciências sociais contemporâneas (Abramovay: 2012; 195).

Para Latour (1990), uma das formas de amenizar a dissociação entre a humanidade e as demais populações existentes nos ecossistemas, seria introduzir seriamente na política os não-humanos que habitam nosso universo, pois quando o problema é global,

a solução deve ser também, de caráter global. Nesse aspecto, significa que envolve cada pessoa e cada ser humano e não-humano.

Prigogine e Stengers (1997), ao estudarem o modo como nossas ideias mudaram no que diz respeito à natureza que descrevemos e ao ideal que norteia as nossas descrições, argumenta que, “hoje nos encontramos em uma situação teórica totalmente diferente, em uma descrição que coloca o homem no mundo que ele mesmo descreve e implica receptividade do dito mundo”, (Prigogine&Stengers: 1997; 29). Essa concepção, na visão dos autores, nos permite certo distanciamento da concepção de natureza desenvolvida a partir do advento da ciência moderna, a qual compreendia a natureza semelhante a um autômato, sujeito às leis matemáticas. Nesse âmbito, segundo Moran (2007), um dos desafios que temos pela frente é como reconceituar as interações entre as pessoas e a natureza. Nesse sentido, para compreender a humanidade e o resto do mundo natural, Moran argumenta que, precisamos de novas maneiras de pensar sobre essas interações, uma vez que, o raciocínio por si só, é insuficiente para compreender a complexidade dos sistemas socionaturais, mas que, não devemos advogar pelo banimento da razão, e sim, pensar organicamente, como organismos na natureza, trazendo nossas próprias versões de significado de acordo com nossas histórias.

Vale lembrar que a reinserção do homem na natureza com princípio de igualdade foi uma das ideias defendidas por Rousseau ainda no século XVIII. Rousseau defendia que, na ordem natural, sendo os homens todos iguais, sua vocação comum é o estado do homem; e quem quer seja bem educado para esses, não pode desempenhar-se mal dos que com esse se relacionam (Rousseau, [1754]1973).

CAPÍTULO II

Educação não hegemônica: alternativas e desafios no diálogo de pontos de vista

Este capítulo resulta de pesquisa bibliográfica intencionalmente realizada com o intuito de colocar em diálogo algumas das perspectivas pedagógicas e/ou educativas que têm sido apresentadas como alternativas nas sociedades de cultura ocidental e as da cultura ameríndia tal como relatadas no livro “A Queda do Céu”.

1 Categorias em análise

Os primeiros resultados, vindos dessa pesquisa bibliográfica mostram que as produções existentes e que abordam o assunto têm se concentrado nas áreas que interrogam o desenvolvimento da modernidade e a produção de conhecimento, se fazendo uma presença crítica que confronta a validade dos métodos científicos predominantes na atual conjuntura

Dentre essas áreas destacamos Pedagogia e Natureza, uma corrente de pensamento que defende o reposicionamento do humano numa rede de relações simétricas e recíproca entre o homem e a natureza. Outra área central é do Corpo e Educação, linha de pensamento que defende que toda aprendizagem passa primeiro pelo corpo. Nesse sentido o corpo é possuidor de um saber que adquire características concretas em que agir significa conhecer e, nesse aspecto, o corpo se constitui referencial fundante. Outro eixo diz respeito a Comunidade e Aprendizagem; os autores que integram essa abordagem defendem a aprendizagem na forma recíproca e cooperativa. Nesse sentido, a aprendizagem surge como proposta de transformação no campo da educação em que o conhecimento, a cooperação e a solidariedade entre todos os que fazem parte da comunidade educativa, constitui a força motriz na melhoria da educação para transformação do meio, priorizando nesse sentido, a produção de saberes que emergem da interação entre todos que integram a comunidade. A linha de pensamento Epistemologias da Natureza indica para lugares e sentidos epistemológicos capazes de produzir um pensamento alternativo crítico, a partir dos discursos e práticas rejeitados dos processos de estruturação do conhecimento científico em que a ideia de superioridade cognitiva e de a legitimidade de universalidade encontram-se enraizada. Ou seja, os autores dessa abordagem têm interesse em analisar o que a racionalidade científica deixou de fora, lhe conferindo possibilidades de enfrentamento ao modelo hegemônico dominante.

Com base na primeira revisão bibliográfica, estabelecemos um plano de leitura e documentação do material selecionado, dimensionando o corpus primário de nossa investigação, iniciada pelos relatos do líder yanomami Davi Kopenawa, em razão de os

mesmos revelarem que, para os ameríndios, a educação se encaminha pela alteridade entre todos os seres que habitam a floresta e o aprendizado não se reduz à aspectos de natureza cognitiva. Nesse âmbito, tanto o conhecimento quanto o aprendizado vão sendo elaborados e transformados por relações de interdependência entre os seres vivos e não vivos da floresta.

2 Eleição do corpo teórico

Nessa direção, para melhor compreensão das narrativas e reflexões de Davi Kopenawa quanto ao modo como os Yanomami produzem e estruturam seus saberes na formação do sujeito, estabelecendo correlação com o fazer educativo incluímos como reforço, as contribuições de Meliá (1979), Florestan Fernandes (1975), Descola (2007) e Bruno Latour (1990, 1994, 2001, 2004), pelo fato de os autores em questão possuírem familiaridade com a perspectiva conceitual indígena.

Na sequência desta abordagem, destacamos o antropólogo brasileiro Eduardo Viveiros de Castro (Viveiros de Castro 1979, 1995, 1996, 2000), que desde a década de 70 tem empenhado seus estudos em conhecer e divulgar a cultura indígena no intuito de desmistificar o olhar estigmatizado sobre o que significa “ser civilizado”.

Foram selecionados trabalhos de natureza teórica com interface nas teorias educacionais contemporâneas dos quais destacamos Freire (1969, 2000, 2005), Edgar Morin (2005, 2007) e Rousseau [1762] (1968, 2008), em virtude de os autores mencionados advogarem a respeito do conhecimento como estrutura para que os indivíduos possam reelaborar e reordenar seus próprios conhecimentos, como também, apropriar-se de outros.

Nessa esteira, é no seio da civilização que Paulo Freire (1967; 1987) e Boaventura (2004; 2010) questionam o modelo de educação vigente como também, ambos, abraçam um pensar crítico e libertador, defendendo em suas obras um modelo de educação emancipatória, uma educação que promova processos de transformação social e construção coletiva igualitária.

É com vista no processo de transformação social e construção coletiva igualitária que Catherine Walsh (2009), Maldonado (2007), Lander (2005), Castro Gomez (2005), Aníbal Quijano (1991), Walter Mignolo (2010) e Ramón Grosfoguel (2009) defendem a necessidade de construção de outros modelos de conhecimento, de uma outra prática política, de um outro poder social e de uma outra sociedade. Para os citados autores, conferir dignidade ontológica aos povos originários e dignidade epistemológica aos seus

saberes contribuirá para a construção de uma nova geopolítica do conhecimento, sendo necessário decolonizar a forma estrutural de adquirir e produzir conhecimento.

Segundo Quijano (2005), há séculos que no mundo contemporâneo, a colonialidade global impõe tendencialmente, um pensamento único, eliminando todas as formas de pensar e de conhecimento irredutíveis a uma suposta cultura global. A colonialidade global é a nova forma de colonialismo e de dominação dos povos.

3 Educação não hegemônica e novos desafios

Os desafios no campo da educação, tendo em vista as grandes transformações sociais, as novas dinâmicas de relações políticas e culturais, a internacionalização das comunicações, o avanço da tecnologia, colocam novas responsabilidades de reflexão e de intervenção social, requerendo novas práticas educativas que vislumbra a participação e a intervenção consciente de homens e mulheres na realidade, tendo como horizonte sua permanente realização.

A emergência das questões atuais convida a educação a se reinventar, como forma de superar temas e projetos que já não correspondem aos novos anseios emergentes, que exigem, inclusive, um novo olhar dos temas já conhecidos.

O conhecimento indígena, norteado por processos constantes de transformação e assentado na oralidade e nos saberes ancestrais, prosseguiu na preservação das suas práticas, das suas epistemologias, das suas experiências e dos seus modos de vida. Assim, os relatos de Kopenawa mostram que o alicerce da educação Yanomami se constitui em uma visão de mundo em que o homem está integrado à natureza, sendo este o ponto fundante da sua cosmovisão, que, orientada através da fabricação e transformações em caráter estético, afirma o corpo como pertencente a tudo, sendo este, o elo que conecta o homem ao cosmos, como fonte principal na produção e disseminação de conhecimento.

De forma distinta, no Ocidente, a ciência ao instaurar uma nova forma de saber, ocasionou a fragmentação na relação do homem com a natureza, negando os ecossistemas, como também, assumiu o controle no modo de conceber e produzir conhecimento, legitimando métodos verificáveis e desqualificando outras formas de saber.

Mergulhada no contexto de regulação, a educação acabou por suprimir a capacidade de reflexão do homem, e este, passou a não levar em conta as complicações e

consequências das suas ações que desencadeou a desestabilidade nas mais diversas esferas da vida cotidiana.

Nessa direção, Viveiros de Castro (2015, 15) aconselha que “chegou a hora de levar absolutamente a sério o que dizem os indígenas e todos os demais povos menores do planeta”, pois, “quem sabe essas civilizações possam nos indicar uma saída para o impasse no qual nos encontramos agora” (Descola: 2007). Conforme Latour (1990), nós colocamos a natureza no centro de nossas preocupações políticas, porém, a natureza nunca representou problema para o homem. Portanto, não é aprendendo sobre a natureza que o homem vai se reinserir na natureza. É aprendendo a tornar-se homem, que o homem perceberá que faz parte da natureza.

Para Rousseau, ([1754]1973), defendia que a maneira de superar a visão racionalista e de apropriação do homem sobre a natureza, seria a inserção do homem na natureza e esta ação, se daria pelas vias da educação. Nesse parâmetro, Rousseau defendia que tanto a ação política, bem como a pedagógica, deve ser empreendida no sentido de redimensionar as potencialidades naturais do homem, pois, estando o homem fora do seu estado natural, está este também fora de si, e, despossuído de autonomia. Nessa perspectiva, para Rousseau, o projeto de uma educação verdadeira, antes mesmo de tornar o aluno em um profissional apto, teria como primazia, a formação do homem em seu estado natural, dado que:

Nosso verdadeiro estudo é o da condição humana. Quem entre nós melhor sabe suportar os bens e os males desta vida é, a meu ver, o mais bem educado; daí decorre que a verdadeira educação consiste menos em preceitos do que em exercícios (Rousseau: 1973; 16).

Nessa concepção, Freire (1996), acrescenta que o princípio básico da educação consiste primeiro, em respeitar o homem em sua vocação ontológica de Ser, dado que, homem e mulher são seres programados, mas para aprender. Dentro desse parâmetro, a aprendizagem desempenharia a função de aguçar a natureza criadora do homem como força de mudança e de libertação. Desse modo, permite ao homem adquirir uma postura de auto-reflexão e de reflexão sobre seu tempo e seu espaço que o levará ao aprofundamento de sua tomada de consciência e de sua inserção na História, não mais como espectador, mas como autor, uma vez que:

Aprender é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador [...] Neste caso, é a força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a

constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita, que supera os efeitos negativos do falso ensinar. (Freire, 1996).

Freire, defendia a ideia de que os seres humanos têm a vocação ontológica tanto para aprender, como para “ser mais”, isto é, para serem cada vez mais humanos, e isso implica na superação permanente das situações de desumanização que se configura na vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas que se afirma no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada, dado que :

[...] para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida. É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é. (Freire:1967; 39).

Portanto, para Freire, a natureza da ontologia é uma natureza em processo de estar sendo com algumas conotações fundamentais, sem as quais não seria possível reconhecer a própria presença humana no mundo como algo original e singular. “Presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História” (Freire: 1996; 26).

Freire (1967) acredita que, apenas o homem, e somente ele, é capaz de transcender. A sua transcendência, não é um dado que diz respeito a sua qualidade espiritual, mas sim, um vínculo que, pela própria essência, jamais será de dominação ou de domesticação, mas sempre de libertação e transformação. Portanto, servir-se da força criadora constitui uma prática humana que o homem realiza como quem usa uma ferramenta, tendo a consciência de que usa para transformar algo que o desafia.

Nessa conjuntura, segundo Freire (1967), a prática humana é a condição essencial para que haja homens e mulheres comprometidos com o mundo, uma vez que, não é possível seres humanos sem mundo e mundo sem seres humanos, porque ambos se historicizam através de sua dimensão relacional, esse compromisso implica num engajamento dos seres humanos com a realidade concreta na qual estão inseridos, o que, de fato, significa um compromisso com a própria existência humana. Freire é enfático ao afirmar sobre a impossibilidade de separar o ser humano do mundo, tendo em vista que, a existência de um depende da existência do outro. Nesse sentido, para Freire (1967), qualquer prática educativa que rompa com a concepção de unidade dialética, que negue

a relação entre teoria e ação, não passa de um fazer educativo desinteressado, alienado e domesticado.

Nessa abordagem, Morin (2003), afirma que o conhecimento de nós próprios não é possível, se nos isolarmos do meio em que vivemos. Nessa condição, o conhecimento do mundo torna-se uma necessidade simultaneamente intelectual e vital, porém, um problema de ordem universal reside na dificuldade em ter acesso às informações sobre o mundo, e como adquirir a possibilidade de articulá-las e organizá-las. Para Morin (2007), a tradição do pensamento que forma o ideário das escolas, baseada em uma visão determinista, mecanicista e formalista, tende a ignorar, ocultar e dissolver tudo o que é subjetivo, afetivo, livre e criador. Morin cita as descobertas científicas recentes para exemplificar a nossa inação, fruto de uma concepção reducionista quanto ao conhecimento de nós e do mundo no qual habitamos. O autor menciona que neste começo de milênio, presenciamos a descoberta de um universo que traz em seu princípio o Desconhecido, o Insondável e o Inconcebível, mas esse novo cosmos, até então, não penetrou em nossos espíritos, pois nossa concepção de mundo postula que ainda vivemos no centro do mundo, numa terra estática e sob um sol eterno. Essa nossa indiferença deve-se ao fato de que:

Nossa educação nos ensinou a separar, compartimentar, isolar, e não a ligar os conhecimentos, e portanto, nos faz conceber nossa humanidade de forma insular, fora do cosmos que nos cerca e da matéria física com que somos constituídos (Morin: 2007; 45-46).

Nessa composição, Morin argumenta que a nossa formação escolar, sobretudo, a universitária, privilegia a separação tanto entre os objetos e seu contexto, como também, as disciplinas umas das outras, estas, estão fechadas em si mesmas, sem relação. Essa separação e fragmentação, segundo Morin, gera uma forma de inteligência cega que produz inconsciência e irresponsabilidade. Nesse aspecto:

A inteligência parcelar, compartimentada, mecânica, disjuntiva, reducionista, quebra o complexo do mundo, produz fragmentos, fraciona os problemas, separa o que é ligado, unidimensionaliza o multidimensional. Trata-se de uma inteligência ao mesmo tempo míope, presbita, daltônica, zarolha. Elimina na casca todas as possibilidades de compreensão e de reflexão, matando assim todas as chances de julgamento corretivo ou de visão a longo termo. Quanto mais os problemas se tornam multidimensionais, mais há incapacidade para pensar essa multidimensionalidade; quanto mais a crise avança, mais progride a incapacidade de pensá-la; quanto mais os problemas se tornam planetários, mais se tornam impensados (Morin: 2003; 14).

Nesse cenário, Segundo Morin, (2003; 159), “os pensamentos fracionais, que fragmentam tudo o que é global, ignoram por natureza o complexo antropológico e o contexto planetário”. Nessa consternada situação, a maneira de pensar que utilizamos para encontrar soluções para os problemas de nossa era planetária constitui um dos mais graves problemas que devemos enfrentar. Nessa ocasião, Morin propõe uma reforma de pensamento e de ensino capaz de reorganizar o saber e ligar os conhecimentos compartimentados nas disciplinas, de modo a buscar sempre a relação de inseparabilidade e de inter-retroação entre o fenômeno e seu contexto, de todo contexto, com o contexto planetário, sendo esta, uma forma de pensamento que nos permita:

[...] pensar em termos planetários a política, a economia, a demografia, a ecologia, a salvaguarda dos tesouros biológicos, ecológicos e culturais regionais - por exemplo, na Amazônia, ao mesmo tempo as culturas indígenas e a floresta-, das diversidades animais e vegetais, das diversidades culturais - frutos de experiências multimilenares que são inseparáveis das diversidades ecológicas, etc. (Morin: 2003; 159).

Nesse contexto, segundo Morin (2003), reside a necessidade de um pensamento que ligue o que está separado e compartimentado, que respeite o diverso ao mesmo tempo em que reconhece o uno, que tente discernir as interdependências, que permita articular os saberes uns aos outros. A esta ação, Morin, nomeia de pensamento complexo. Dentro dessa abordagem, o pensamento complexo consiste em um ir e vir constante entre certezas e incertezas, entre o elementar e o global, entre o separável e o inseparável. Para Morin (2003), o pensamento complexo é, portanto, essencialmente aquele que trata com a incerteza e consegue conceber a organização. Apto a unir, contratualizar, globalizar, mas ao mesmo tempo a reconhecer o singular, o individual e o concreto. Nessa concepção, Morin defende que o pensamento complexo conduz-nos a encontrar os meios que nos permitam navegar num futuro incerto, erguendo ao alto a nossa coragem e a nossa esperança, sobretudo, da nossa capacidade de compreender os nossos problemas essenciais, contextualizando-os, globalizando-os, interligando-os.

Morin (2003), propõe um pensamento complexo por considerar que as ciências dentro do campo das humanidades, estudou quase tudo referente ao homem, menos o próprio homem. O autor considera importante uma análise profunda do homem pelo fato de acreditar que cada ser humano é um cosmos, cada indivíduo é uma efervescência de personalidades virtuais, cada psiquismo secreta uma proliferação de fantasmas, sonhos e

ideias. Portanto, o homem, para Morin é um ser múltiplo e complexo, unidade múltipla, tanto do ponto de vista biológico quanto cultural e individual. Nessa conjuntura, o homem, portanto, não mais é apenas o ser de uma cultura, mas o ser terrestre. Nessa dinâmica, Morin argumenta que o homem precisa aprender a ser, viver, partilhar, comunicar e comungar enquanto humano do planeta Terra. Não só aprender, mas a reaprender a finitude terrestre e renunciar ao falso infinito da onipotente técnica, da onipotência do espírito, de sua própria aspiração à onipotência, para se descobrir diante do verdadeiro infinito que é inominável e inconcebível. Nessa conjuntura precisamos pensar e repensar o saber não como base numa pequena quantidade de conhecimento, mas em um estado de proliferação e dispersão, pois o pensamento e a consciência humana devem ser destinados, não a dominar, mas a arrumar, melhorar, compreender.

Sob essa orientação, Paulo Freire, ao dedicar esforços em denunciar a desumanização resultante de privilégios sociais que depreciam a humanidade, propõe um modelo de educação que se fundamenta a partir de princípios libertadores. Em contribuição, Bruno Latour e Edgar Morin, não só propõem uma educação a partir do corpo, como também, o cancelamento da abstração de que o homem é algo exterior à natureza. Para os referidos autores, sendo o homem um ser vivente, logo, é um ser natural, este ser natural, na opinião dos citados autores, não tem um corpo, ele próprio é o corpo. Portanto, as narrativas de Davi Kopenawa referente ao modo de educação Yanomami e o posicionamento de alguns autores contemporâneos... nos faz refletir por que ainda não estamos vivendo tal realidade no campo educacional?

4 Conhecer, desaprender, reinventar

Quijano (1991) e Castro Gómez³² (2005) argumentam que a visão de mundo como a concebemos se apoia em um paradigma específico imposto como modelo exclusivo de

³² Castro Gómez e o sociólogo peruano Aníbal Quijano fazem parte do grupo de intelectuais latino-americanos, (incluindo o filósofo argentino Enrique Dussel, o teórico cultural argentino norteamericano Walter Dignolo, o sociólogo portoriquenho Ramón Grosfoguel, a linguista norteamericana radicada no Equador Catherine Walsh, o filósofo portoriquenho Nelson Maldonado-Torres, o antropólogo colombiano Arturo Escobar), que vêm fazendo referência às possibilidades de um pensamento crítico a partir dos subalternizados pela modernidade capitalista. Esse conjunto de autores é denominado por Arturo Escobar (2003) como grupo de pesquisadores da perspectiva teórica “Modernidade/Colonialidade” (MC). Esses autores expressam uma perspectiva teórica denominada de decolonial e tem ganho terreno em diversas pesquisas, principalmente na área de educação. Essa perspectiva vem se destacando como força

racionalidade/modernidade universal que obedece a único modelo epistêmico. Ao analisar a modernidade como um projeto³³ de normas legitimadas pelo conhecimento, Castro Gómez (2005; 170) identifica o funcionamento de uma “instância central a partir da qual são coordenados os mecanismos de controle sobre o mundo natural e social”. Dentro desse comando, na perspectiva de Lander (2005), a expressão mais potente da eficácia do pensamento científico moderno, em suas expressões tecnocráticas e neoliberais constituem a força hegemônica do pensamento neoliberal³⁴. Esta força, como mecanismo de controle, possui capacidade de apresentar sua própria narrativa³⁵ histórica como conhecimento objetivo, científico e universal, instituindo sua visão da sociedade moderna como a forma mais avançada e normal da experiência humana. Nesse contexto:

A sociedade industrial liberal é a expressão mais avançada desse processo histórico, e por essa razão define o modelo que define a sociedade moderna [] A sociedade liberal constitui, de acordo com esta perspectiva, não apenas a ordem social desejável, mas também, a única possível (Lander; 2005; 21).

A possibilidade de organização da vida social com enfoque de ajuste ao sistema de produção, segundo Castro Gomez (2005; 82), se deu com o surgimento das ciências sociais, seguidamente a implementação de instituições legitimadas pela letra como escolas, hospitais, oficinas e prisões. Neste contexto, a formação do cidadão como sujeito de direito, somente seria possível dentro dos parâmetros da escrita disciplinar e dentro do espaço de legalidade instituída. Esses espaços têm como função, criar um campo de identidades homogêneas e um tipo de sujeito requerido pelo projeto da modernidade. Os sujeitos que não cumpram com estes requisitos ficarão de fora e reclusos no âmbito da

política para se contrapor às tendências acadêmicas dominantes de perspectiva eurocêntrica de construção do conhecimento histórico e social.

³³ Castro Gómez (2005) Visa submeter a vida inteira ao controle absoluto do homem sob a direção segura do conhecimento.

³⁴ Lander (2005) neoliberalismo é debatido e combatido como uma teoria econômica, quando na realidade deve ser compreendido como o discurso hegemônico de um modelo civilizatório, como uma extraordinária síntese dos pressupostos e dos valores básicos da sociedade liberal moderna no que diz respeito ao ser humano, à riqueza, à natureza, à história, ao progresso, ao conhecimento e à boa vida.

³⁵ Lander (2005) Esta é uma construção *eurocêntrica*, que pensa e organiza a totalidade do tempo e do espaço para toda a humanidade do ponto de vista de sua própria experiência, colocando sua especificidade histórico-cultural como padrão de referência superior e universal.

ilegalidade, submetidos ao castigo e à terapia por parte da mesma lei que os exclui (Castro Gomez :2005; 82 85). Neste âmbito:

A escola transforma-se num espaço de internamento onde se forma esse tipo de sujeito que os ideais reguladores da constituição estavam reclamando. O que se busca é introjetar uma disciplina na mente e no corpo que capacite a pessoa para ser útil à pátria. O comportamento da criança deverá ser regulamentado e vigiado, submetido à aquisição de conhecimentos, capacidades, hábitos, valores, modelos culturais e estilos de vida que lhe permitam assumir um papel produtivo na sociedade (Castro Gomez :2005; 82).

Nessa vertente, Quijano (1991), aponta que uma crítica ao paradigma racionalidade/modernidade é indispensável, pensável e urgente, sendo necessário desfazer-se dos vínculos da racionalidade com a colonialidade, visto que, foi a instrumentalização da razão e do poder colonial quem produziu parâmetros epistemológicos distorcidos ao fazer separação entre a natureza, o homem e o conhecimento. Tal separação, segundo Castro Gómez (2005), se deu quando as ciências começaram a pensar sobre si mesmas, pois até 1492 predominava uma visão orgânica do mundo em que a natureza, o homem e o conhecimento faziam parte de um todo, e estes, se inter-relacionavam. Com a formação do sistema-mundo capitalista e a expansão colonial da Europa, esta visão orgânica começou a diminuir. Aos poucos se instaurou a ideia de que a natureza e o homem eram domínios ontologicamente separados, e que a função do conhecimento consistia em exercer controle racional sobre o mundo, não tendo mais como “objetivo final a compreensão das conexões entre todas as coisas, mas a decomposição da realidade em fragmentos para dominá-la” (Castro Gómez: 2007; 81).

Castro Gómez (2007), ressalta que no campo da educação, a universidade tem reproduzido esse modelo fragmentado gerando um tipo de pensamento disciplinar presente não só na estrutura de suas epistemes, mas também na estrutura departamental de seus programas em que:

As disciplinas materializam a ideia que a realidade deve ser dividida em fragmentos e que a certeza do conhecimento é alcançado na medida em que nos concentramos na análise de uma dessas partes, ignorando suas conexões com todas as outras [] em praticamente todos os currículos universitários, disciplinas têm seu próprio cânone que define quais autores devem ser lidos (às "autoridades" ou os "clássicos"), quais questões são relevantes e quais coisas eles devem ser conhecidos por um aluno que opte por estudar aquela disciplina (Castro Gómez: 2007; 82 - 83).

Como saída para “disciplinarização do conhecimento”³⁶ Ramon Grosfoguel (2007), propõe um diálogo horizontal libertador, em oposição ao discurso personificado e vertical do Ocidente, argumentando que para tal feito, se faz necessário a descolonização nas relações de poder em nível global.

Nesse âmbito Amorim, (et al: 2019; 03) sugere descolonizar a universidade. Para os autores, isso exige que “a sala de aula e a instituição em geral sejam espaços de reconhecimento, de interações culturais e de construção de identidades” (Amorim, et al: 2019; 03), na medida em que “sendo o conhecimento um eixo identitário central da universidade, a descolonização do conhecimento é uma dimensão fundamental do processo de descolonização”. (Amorim, et al: 2019; 03).

Castro Gomes (2007; 78) defende o pensamento complexo e a transdisciplinaridade, como “modelos emergentes a partir dos quais se pode começar a construir pontes rumo a um diálogo transcultural do conhecimento. O citado autor argumenta que a universidade ao se curvar às demandas do mercado e do conhecimento produzido pelo mercado sob a orientação de si mesmo, deixa de ser o lugar privilegiado na produção do conhecimento. Assim, “sob condições estabelecidas pelo capitalismo global, a universidade deixa de ser o campo no qual o conhecimento se reflete sobre si mesmo” (Castro Gomes: 2007; 84).

Porém, todo esse aparato, segundo Quijano (2007) não foi casual. Segundo o autor, desde o século XVII, em que Descartes, ao elaborar e formalizar uma forma de produção de conhecimento que consistia na externalização do cognoscível, visando o controle das relações das pessoas com a natureza³⁷, deu conta das necessidades cognitivas do capitalismo, principalmente como propriedade dos recursos de produção. Outro fator, não menos decisivo para expansão do capitalismo, na opinião de Quijano, foi a distribuição global do trabalho em torno da colonialidade do poder. Sob essa referência, “o capitalismo organizou a exploração do trabalho em uma engrenagem complexa em todo o mundo, em torno da predominância da relação capital-salário”(Quijano: 2007;

³⁶ Castro Gomes (2007).

³⁷ Lander (2005) ao deixar a natureza fora do cálculo econômico da produção de riqueza nas contas nacionais, o processo de criação-destruição que sempre está implicado na transformação produtiva da natureza fica reduzido a uma de suas dimensões. Seu lado escuro, a destruição/consumo/esgotamento de recursos torna-se completamente invisível.

120), de modo que “as classes sociais da população mundial, foram reduzidos do lugar de povo para o controle do trabalho e de seus produtos” (Quijano: 2007; 121). Dentro desse contexto de manipulação, o corpo se tornou o nível decisivo das relações de poder.

Sobre exploração, é o corpo que é usado e consumido no trabalho e, na maior parte do mundo, na pobreza, na fome, na desnutrição, na doença. É o corpo que está envolvido na punição, na repressão, nas torturas e massacres durante as lutas contra os exploradores (Quijano: 2007; 124).

Quijano (2007) reforça que libertar o corpo nesse contexto, é libertar a pessoa, visto que nas relações de gênero, é o corpo que se torna presença. Na corrida, a referência é ao corpo. A cor da pele pressupõe o corpo. Dessa forma:

O lugar central da “corporeidade”, neste plano, carrega a necessidade de pensar, repensar, caminhos específicos para a sua libertação, ou seja, para a libertação das pessoas, individualmente e na sociedade, do poder, de todo poder (Quijano: 2007; 124).

Nesse contexto, Quijano (1991) propõe a descolonização epistemológica com o intuito de avançar para uma nova comunicação intercultural, capaz de trocar experiências e significações, como fundamento de uma outra racionalidade que possa reivindicar, com legitimidade, alguma universalidade.

Hoje, a luta contra a exploração / dominação implica, sem dúvida, em primeiro lugar, a luta pela destruição da colonialidade do poder, não só para acabar com o racismo, mas também por sua condição de eixo articulador do padrão universal do capitalismo eurocentrado (Quijano: 2007; 124).

Dentro dessa lógica, o eixo articulador do padrão universal do capitalismo tem concebido a natureza como capital natural e o trabalho como capital humano (Quijano: 2007; 173). Na perspectiva de Quijano, essa lógica mercantil tem atuado como “tecido vivo de todas as formas históricas de exploração, dominação, discriminação, materiais e intersubjetivo”. (Quijano: 2007; 125), em que “a naturalização de instituições e de categorias que ordenam as relações de poder, tem sido até agora seu procedimento específico” (Quijano: 2007; 124), o qual segundo Maldonado (2007; 135), tem propagado a prioridade natural dos sujeitos e a colonização da natureza. Nessa esteira, a natureza como matéria-prima para a produção de mercadorias no mercado internacional, tem ocupado a agenda dos assuntos invisíveis.

Assim, essa forma de conhecimento objetivado e quantificável “foi imposta e admitida no mundo capitalista como um todo, como a única racionalidade válida e como emblema da modernidade” (Quijano: 2007; 93). Dentro dessa orientação, “as linhas

matrizes desta perspectiva cognitiva foram mantidas, apesar das mudanças em seu conteúdo específico, críticas e debates, ao longo da duração do poder mundial do capitalismo colonial e moderno”(Quijano: 2007; 93).

Para Mignolo (2010) se o conhecimento é um instrumento imperial de colonização, uma das tarefas urgentes consiste em descolonizar o conhecimento. Na perspectiva de Mignolo, o decolonial abre um novo modo de pensar que confere legitimidade epistêmica adquiridos por outros princípios de conhecimento e compreensão, e portanto, outras economias, outras políticas, outras éticas. O citado autor ressalta que o decolonial opera a partir dos espaços de experiências e dos horizontes de expectativas de grupos étnicos variados em diferentes partes do planeta. Na mesma direção, Boaventura (2009), argumenta que sendo o mundo variado e diversificado em relação às culturas e saberes, logo, não há conhecimento sem práticas e atores sociais que em seus diferentes tipos de relações, constituem diferentes epistemologias.

Estas são formas de resistência que reinvestem de significado e transformam as formas dominantes de conhecimento do ponto de vista da racionalidade não-eurocêntrica das subjetividades subalternas, pensadas a partir de uma epistemologia de fronteira [...] o lado da periferia, dos trabalhadores, das mulheres, dos indivíduos racializados/colonizados, dos homossexuais/lésbicas e dos movimentos anti-sistêmicos que participam no processo de produção de conhecimento (Ramón Grosfoguel:2009; 125).

Para Grosfoguel (2009), a entrada dos saberes de outros povos como pensamento crítico de fronteira é resposta epistêmica do subalterno à forma de conhecimento pautada no modelo epistemológico da ciência moderna, à medida que esses povos:

Ao invés de rejeitarem a modernidade para se recolherem num absolutismo fundamentalista, as epistemologias de fronteira subsumem/redefinem a retórica emancipatória da modernidade a partir das cosmologias e epistemologias do subalterno, localizadas no lado oprimido e explorado da diferença colonial, rumo a uma luta de libertação decolonial em prol de um mundo capaz de superar a modernidade eurocentrada. Aquilo que o pensamento de fronteira produz é uma redefinição/subsunção da cidadania e da democracia, dos direitos humanos, da humanidade e das relações económicas para lá das definições impostas pela modernidade europeia (Ramón Grosfoguel:2009; 126).

Nessa esteira, os Yanomami têm manifestado interesse em se apropriar dos conhecimentos produzidos pelos não-indígenas³⁸, com o intuito de se reafirmarem e ampliarem a sua capacidade de atuação crítica, como forma de preservar sua herança histórica e defender seu território e seus direitos. Convidado³⁹ a explicitar com mais detalhes os modos de educação Yanomami, Davi Kopenawa menciona que os Yanomami mesmo sendo possuidores de um conhecimento que lhe próprio, como lhe é próprio o pensamento, o olhar, a grande alma da floresta, considera importante as crianças Yanomami aprenderem a escrever em língua Yanomami como forma de manterem vivas a língua e a cultura. Nas palavras de Davi Kopenawa:

Sem língua, Yanomami é fraco, os brancos aproveitam. Falando Yanomami, aprendendo escrever pra segurança nossa, é como arma, como arco, porque o homem da cidade, ele quer acabar. Por que ele quer acabar? Ele quer acabar com nossa língua indígena, ele quer criar uma só, língua português. Então, por isso que é importante nós ficar esperto. Yanomami não pode deixar esquecer a língua própria. Yanomami também têm que aprender escrever pra criar a continuar ensinando nossos filhos, nossos netos e também tem que aprender a falar português⁴⁰ (Kopenawa, Seminário: Arte, Cultura e Educação na América Latina. Itaú Cultural, 2018c).

Mesmo diante da coação em falar o português, a iniciativa e a decisão de fazê-lo procedem dos Yanomami, baseado em seus próprios argumentos. Nesse sentido, os Yanomami, não só desejam aprender o português, como propõem uma troca de saberes, ao se disporem em ensinar a língua Yanomami, seus costumes, suas crenças e a desmistificação de selvagem. O propósito em aprender a falar a Língua Portuguesa, nas palavras de Davi Kopenawa, consiste em não ser enganado pelo homem branco, por isso, Kopenawa reconhece a importância de não só aprender a falar, mas também, de saber contar, saber fazer matemática. Segundo Kopenawa, os homens da cidade são muito

³⁸ Os Yanomamis além da educação indígena, lhe é oferecido educação escolar indígena com currículo diferenciado e específico para as comunidades yanomami. Assim, a educação indígena refere-se aos processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos dos povos indígenas, enquanto a educação escolar indígena, serve para reforçar seus projetos socioculturais e abrir caminhos para o acesso a outros conhecimentos ditos universais.

³⁹ Kopenawa, Davi. Seminário: Arte, Cultura e Educação na América Latina. Itaú Cultural, 2018c. 19min57seg de gravação. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3JeZQBGwvoo>. Acesso em: 15 jun.. 2021.

⁴⁰ Língua portuguesa.

espertos, e estão sempre querendo acabar com os Yanomami. Então, os Yanomami estão se preparando para que o desejo do homem branco não se realize sobre eles.

Para Quijano (2006; 27), a atitude dos Yanomami frente à opressão se traduz em movimentos que “emergem no mesmo novo horizonte comum dos novos imaginários de mudança social e política, a produção democrática de uma sociedade democrática”.

As lutas sociais para Catherine Walsh (2013), também são “cenários pedagógicos onde os participantes exercitam sua aprendizagem, desaprendizagem, reaprendizagem, reflexão e ação”. Motivo pelo qual a autora defende as pedagogias decoloniais, pedagogias que são capazes de traçarem caminhos para ler criticamente o mundo e intervir na reinvenção da sociedade. Pedagogias como práticas insurgentes que possam rachar o sistema instrumentalista de ensino e de transmissão do saber, que permitam e construam muitos outros modos de ser, pensar, conhecer, sentir, existir e conviver, que estimulem o pensamento a partir de e com genealogias, diferentes racionalidades, saberes, práticas e sistemas civilizatórios e de vida. Pedagogias que estimulem possibilidades de ser, ser, sentir, existir, fazer, pensar, olhar, ouvir e saber de forma diferente, pedagógicas direcionadas e ancoradas em processos e projetos de caráter, horizonte e intenção descolonial (Walsh:2013; 28-31).

CAPÍTULO III

Perspectivas de professores/as e alunos/as sobre algumas categorias centrais da filosofia educativa ameríndia

Neste capítulo explicitamos a abordagem e procedimentos de pesquisa adotados para atingir o nosso terceiro objetivo específico, incluindo informações referentes às fontes de pesquisa, à escolha do locus da investigação, ao grupo pesquisado e ao procedimento de análise de todo o material recolhido.

Este estudo foi realizado em três etapas de modo a atender os objetivos propostos. A primeira etapa objetivou compreender a noção de educação e formação a partir dos relatos do líder yanomami Davi Kopenawa registrados no livro *A queda do céu*. A ideia consistiu em apreender de que modo as concepções referentes aos processos formativos que envolvem os sujeitos no mundo ameríndio, podem contribuir para alterar nossa percepção nos modos de pensar a educação no tempo presente. A segunda etapa objetivou a revisão bibliográfica de correntes pedagógicas ocidentais, com abertura a uma abordagem diferente das alternativas apresentadas pelo padrão hegemônico dominante, tendo em vista, o pensamento crítico para transformação da sociedade, posicionando-se contra a diretriz norteadora existente.

A terceira etapa, a que nos dedicamos neste capítulo, buscou apreender as percepções quanto às contribuições do processo formativo propiciado pela educação escolar, com enfoque na análise referente às concepções de formação e significados atribuída pelos participantes ao percurso formativo.

Desse modo, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter teórico-bibliográfico, situada no terreno das Ciências da Educação, especificamente voltada a problematizar os pressupostos, já naturalizados, do ideário moderno como também suas bases conceituais que sustentam a compreensão da formação dos sujeitos da educação no tempo presente. Assim, não se busca enumerar ou medir dados empíricos e sim tematizar analiticamente a questão focalizada. Como diz Amado (2014), a pesquisa qualitativa é caracterizada pela ação e pela reflexão, sendo assim marcada por uma abertura na interpretação de seus conceitos e abrange as diferentes modalidades de abordagens que englobam a investigação qualitativa.

No presente estudo, optamos por utilizar a técnica de Grupo Focal, pelo fato de esta técnica, segundo Gatti (2005), propiciar a exposição ampla das ideias e perspectivas dos participantes. Para o estudo em questão, torna-se importante apreender a experiência que os sujeitos tiveram em seus processos formativos educacionais.

Em que pesem essas considerações, é oportuna qualquer iniciativa de apresentação do método fenomenológico, dadas as possibilidades que ele enquadra para a pesquisa empírica quando esta se propõe a estudar os fenômenos, que no caso específico

deste trabalho, tem como proposta compreender a partir dos relatos de Davi Kopenawa como os Yanomami adquirem conhecimento e aplicam o aprendizado a partir de relações de interdependência entre os seres vivos e não vivos que habitam a floresta.

Nesse contexto, segundo Amado (2014), o método fenomenológico na investigação dos fenômenos sociais e educativos requer do investigador um olhar que foque mais no processo do que no produto. Nesse aspecto, a investigação adquire um caráter multidisciplinar, passando a levar em conta a subjetividade e a exterioridade dos sujeitos envolvidos no processo.

Portanto, quando se trata de analisar fenômenos sociais, é necessário aperfeiçoar processos que permitam aproximações cada vez mais confiáveis com relação ao fenômeno estudado. Em decorrência, nesse percurso, a decisão do caminho a ser seguido na investigação constituiu um dos aspectos fundamentais para que os resultados prévios pudessem indicar o próximo passo a ser adotado.

Sob essa perspectiva, o percurso metodológico de nossa pesquisa partiu da leitura dos relatos do xamã yanomami Davi Kopenawa, descritos pelo antropólogo francês Bruce Albert e apresentados no livro *A queda do céu*. Esta leitura teve como objetivo fazer um mapeamento sobre os principais fundamentos que permeiam a temática da educação no pensamento do líder Yanomami Davi Kopenawa.

A partir da leitura dos relatos de Davi Kopenawa, foi possível perceber que a educação para os ameríndios, além de estar imbricada com o conhecimento, elege o corpo como ponto central na produção e disseminação do conhecimento. Este, por vez, advém da interação com todos os seres que habitam a floresta. Assim, o conhecimento ocupa uma posição central na formação do ser humano. Essa formação consiste, antes de tudo, em ensinar o homem a viver de forma harmoniosa e equilibrada com seu meio.

Nosso esforço inicial foi concentrado na seleção das obras pertinentes ao objeto do nosso estudo e nas literaturas que nos oferecesse subsídios para definição e/ou construção do caminho da investigação, da escolha da(s) técnica(s) de coleta de dados primários e/ou possíveis associações de técnicas e das formas de tratamento e refinamento das informações recolhidas ao longo desse processo.

Nesse seguimento, procuramos estabelecer contato com outros trabalhos de natureza teórica, capazes de proporcionar indicações que pudessem elucidar a noção de educação com inclinação a aspectos de formação da natureza humana. A ideia transitava em delimitar um corpo teórico no sentido de encontrar pistas acerca da educação, como espaço de conhecimento e como princípio para se pensar o processo de formação do

sujeito, em um cenário onde a percepção de mundo promovesse o conhecimento contemplando não apenas o cognitivo, mas corpo e mente. Nessa direção, realizamos uma revisão temática no campo acadêmico contemplando a educação a partir do corpo e da natureza como possibilidades de aprendizagem.

Realizamos depois cinco (5) grupos focais com professores (2 sessões) e estudantes do ensino secundário (3 sessões) com vista a provocar a discussão dos temas centrais identificados nas duas fases anteriores, abrindo o debate educativo à perspectiva ameríndea e apreciando as pontes ou clivagens mais notórias na voz de professores e estudantes. Este capítulo apresenta este estudo baseado em grupos focais-

1 Escolha dos métodos para coleta de dados

O estudo buscou apreender as experiências educativas dos sujeitos dentro do espaço escolar, a forma como os atores sociais (professores e alunos) se percebem dentro do processo educativo, evidenciando contribuições atribuídas ao seu processo formativo com base nas experiências e vivências que permitiram a construção como sujeitos históricos nesse processo. O intento nessas narrativas era dar conta da “experiência, das atitudes, dos sentimentos e das crenças dos participantes acerca do tema em causa, tendo em conta a interação e as relações que se geram no interior do grupo e em virtude do tópico em discussão” (Amado, 2014). Diante dessa abordagem optamos pelo método do grupo focal.

Gatti (2005) menciona que o grupo focal desde os anos de 1920 já era vinculada como técnica em pesquisa de *marketing*. Na década de 1970, torna-se comum o uso de grupos de discussão como fonte de informação em pesquisa, observando-se o uso dessa técnica nas pesquisas de mercado ou em campanhas eleitorais. A partir dos anos 1980, houve uma espécie de redescoberta e adaptação dos grupos focais e, desde então, sua utilização como meio de pesquisa tem sido intensificada por pesquisadores do campo das ciências humanas, com tradição nas pesquisas de abordagem qualitativa. Conforme a referida autora, dentro das abordagens qualitativas em pesquisa social, a técnica do grupo focal vem sendo cada vez mais adotada na área educacional, com a valorização das interações produzidas por uma condução mais flexível do grupo, consideradas elementos básicos para o processo investigativo. Dessa forma, a técnica do grupo focal constitui, nesse sentido, um processo em construção no campo da pesquisa educacional. É forte a tendência que afirma que o uso do grupo focal, como técnica ou como método de

pesquisa, tem ampliado, cada vez mais, seus propósitos, estando eles, de certa forma, a cargo da criatividade do pesquisador

Com base nesses parâmetros essa técnica/método nos pareceu a mais adequada, uma vez que fomenta a reflexão, com base nas experiências dos participantes, notadamente dos sujeitos observados, com criação de um espaço de debate e nos permitiu reunir uma razoável quantidade de informações com certo detalhamento e profundidade, em um período de tempo relativamente curto, tendo em conta as limitações temporais e de recursos inerentes a este tipo de trabalho.

Segundo Amado (2014), o grupo focal é constituído por um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um determinado tema, que é objeto da pesquisa, a partir de suas experiências pessoais. Portanto, trata-se de uma técnica qualitativa e, que tem sido adaptada e empregada com a finalidade de compreender experiências grupais e transformação da realidade em diversos contextos. Trata-se, portanto, de um exame em profundidade de um tema pouco conhecido, mas quando relacionado com a vida quotidiana das pessoas, produz um amplo corpo de dados expressos na própria linguagem dos participantes e do seu contexto.

Amado (2014), adverte que a investigação que enveredar por recolha de dados a partir da técnica de grupo focal, seus autores devem levar em conta que esta técnica envolve um certo número de participantes na discussão de um tema previamente definido, sob o controle de um moderador, este, por sua vez, estimulará a interação e assegurará que a discussão não se afaste do tema em foco.

O moderador deve promover a discussão entre os participantes, sem perguntar diretamente a cada um deles, isto é, sem que a reunião pareça uma série de entrevistas individuais. O papel do moderador é muito mais passivo do que o de um entrevistador. É importante ressaltar que o grupo focal visa à geração de idéias e opiniões espontâneas, sendo extremamente importante a participação de todos, porém sem intimidação

Nas áreas como a sociologia, psicologia social, antropologia cultural e, mais recentemente, na educação, com a utilização dos grupos focais, privilegia-se o processo interacional, ou seja, são as redes de interações produzidas por uma condução mais flexível dos trabalhos e dos elementos básicos de um processo investigativo. Portanto, é no contexto da interação que se espera que surjam as informações pretendidas. Há, contudo, aspectos muito peculiares em se adotar esta técnica, especialmente no que se refere à coleta e interpretação dos dados, pois possuem uma validade ecológica que não se encontra nos questionários. Dado que a interação, neste caso, que a influência mútua

entre os diferentes intervenientes numa dada situação, não se faz por um processo de estímulo resposta, mas sim, entre uma diretriz que medeia o pensamento em que a interpretação que cada membro do grupo elabora a partir dos dados oferecidos e recolhidos na situação criada. Interpretação esta, que também tem a ver com a história pessoal de cada um, com o estatuto e papel que se desempenha no interior do grupo, com o tipo de comunicação utilizada, entre outros fatores.

A interação que se gera no interior do grupo é, portanto, o principal meio e fonte de produção de dados e é a sua principal característica, sendo, o que distingue esta metodologia de outras estratégias de investigação. Como reforço, João Amado (2014), referência Merton (1956), para destacar que a interação será produtiva ao alargar o leque de respostas possíveis, ao reativar detalhes esquecidos da experiência, ao liberar aos participantes exposições relativamente à divulgação da informação.

Outra característica identificadora é o fato do método se centrar num tópico particular e específico em que podemos a partir desta técnica de recolha de dados identificar a informação em determinado meio sobre um certo fenômeno ou tema, ao passo que o questionário procura saber com que frequência ou magnitude esses fenômenos se verificam. Permite também identificar as diferenças de pensamento e o leque de ideias existentes acerca de uma determinada realidade.

Dessa forma, sendo a técnica grupo focal como técnica de pesquisa que privilegia a rede de entrelaçamentos entre o campo empírico e o teórico nas abordagens qualitativas, a, consideramos de suma importância a técnica grupo focal, uma vez que, este trabalho teve a pretensão de intercalar reflexões e diálogos para melhor clarificação quanto ao tema explorado. Outra aplicabilidade que consideramos proveitosa deve-se ao fato desta técnica ser flexível, podendo ser utilizada em diferentes momentos e por quantas vezes se faça necessária no processo de investigação. Porém, temos ciência que a flexibilidade não significa ausência de regras para aplicabilidade.

Quero aqui destacar que para aplicabilidade desta técnica, faz-se necessário a disponibilidade simultânea de todos os participantes, e isto, nem sempre é possível devido a correria e os assuntos individuais do dia a dia.

2 Seleção dos participantes e sessões

A seleção dos participantes foi pensada a partir do critério de atuação como aluno ou professor da rede pública de ensino obrigatório. Outro critério adotado com intuito de

facilitar a interação foi o domínio da língua portuguesa por parte dos participantes. No caso dos alunos, estes precisavam estar cursando as séries finais do ensino secundário.

Mediante os critérios para as escolhas dos participantes nas sessões de grupo focal, esta investigação contou com a participação de três professores e três alunos, que participaram em 5 sessões (2 com os professores e 3 com os estudantes).

Para composição dos referidos grupos, foram lançados convites de forma pessoal e autônoma para aqueles que desejavam contribuir com o estudo de forma voluntária.

Foi elaborado um guião de entrevista contendo algumas das categorias presentes nos relatos de Davi Kopenawa, com o intuito de associar as categorias às experiências dos participantes, facilitando a explanação das ideias e o diálogo entre eles, de modo a coletar as informações necessárias aos objetivos do estudo

Desta forma, o guião da entrevista foi elaborado tendo em conta princípios estruturantes de aprendizagem na percepção de professores/estudantes, a saber: Corpo, Natureza e Conhecimento. O objetivo consistia em aprofundar a compreensão de professores e estudantes sobre o corpo, natureza e conhecimento dentro do contexto escolar, como também sobre a possível articulação dessas três dimensões.

Para cada categoria foi apresentado e compartilhado um slide com os participantes, uma vez que, as sessões foram realizadas mediante plataforma digital com duração de uma hora cada sessão. Após a apresentação de cada categoria, era iniciada a conversação de perguntas e respostas. As sessões foram norteadas por perguntas abertas, flexíveis tanto para os participantes quanto para o moderador. Nas sessões, mesmo sendo norteadas por um guião, foram acrescentadas outras perguntas de acordo com o desenvolvimento de cada sessão. As sessões foram automaticamente gravadas (áudio/vídeo) e posteriormente transcritas.

Os participantes são indicados por uma letra e algarismo (ex: P1).

3 Descrição dos resultados

Neste tópico será apresentada a análise dos resultados obtidos através das sessões dos grupos focais, que, como mencionado anteriormente, buscou apreender as percepções quanto às contribuições do processo formativo propiciado pela educação escolar, com enfoque na análise referente às concepções de formação e significados atribuídas pelos participantes ao percurso formativo. O enfoque destinou-se em associar as experiências dos participantes às categorias presentes nos relatos de Davi Kopenawa, de modo a

facilitar a explanação das ideias e o diálogo para coleta das informações necessárias aos objetivos do estudo.

Assim, para a realização desta atividade recorreu-se à análise de conteúdo, que, segundo Bardin (2011; 15), “é um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos extremamente diversificados”. A realização da análise a partir dos grupos focais mediante interação dos participantes elege a análise de conteúdo apropriada, pelo fato de ser uma técnica que tem por finalidade a descrição objetiva e sistemática do conteúdo da comunicação (Bardin: 2011). Dessa forma, procurou-se classificar as respostas dos participantes nas categorias e tópicos prévios e emergentes, de modo a apreender suas concepções.

Para tal, foi realizada a transcrição dos discursos obtidos nas sessões dos grupos focais, em seguida, a leitura minuciosa de cada resposta referente a cada categoria e logo após a análise conjunta das respostas de cada grupo relacionado a cada categoria. Foram selecionadas partes dos diálogos dos participantes, que servirão para analisar suas percepções a respeito das categorias apresentadas por Davi Kopenawa, a saber: corpo, natureza e conhecimento em uma perspectiva educacional. Dito de outro modo, é interesse desse estudo perceber como os professores e alunos concebem as categorias corpo, natureza e conhecimento dentro do campo da educação e como a articulação entre essas três categorias pode favorecer a autonomia dos alunos, de modo a pensarem por si mesmos.

Consideramos ressaltar que este estudo não tem pretensão de inter cruzar as perspectivas entre os grupos de professores e alunos, e sim, a de apreender as percepções de cada grupo e analisá-las à luz da perspectiva de Davi Kopenawa. Esse procedimento se torna possível, na medida que, a análise de conteúdo “é um método empírico, dependente do tipo de fala a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo” (Bardin: 2011; 36). Por outro, “a técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objetivo pretendidos tem de ser reinventada a cada momento” (Bardin: 2011; 36).

3.1 Concepção de corpo na ótica dos professores

Na categoria “corpo”, sendo este condutor na produção de conhecimento, o grupo de professores reconhece as potencialidades do corpo como elemento importante na aprendizagem, porém, identifica a ausência de valorização para essas práticas devido ao padrão de homogeneidade presente na escola. A falta de espaço para trabalhar as

competências do corpo em sala de aula, os professores atribuíram-nas ao controle por parte da política neoliberal, a defasagem na formação de professores e a desvalorização da cultura local. Na visão dos professores, a aprendizagem precisa ser estimulada e estimular a aprendizagem através do corpo, se faz necessário que os professores tenham consciência do seu corpo e dos meios pelos quais percebem os processos de aprendizagem de formas diversas e transversais.

Assim, na opinião dos professores, a atitude de colocar o corpo no centro da aprendizagem como forma de pensamento esbarra nos pilares, nos quais a educação está assentada, liberalismo e discursos hegemônicos. Nesse aspecto, o professor P1 mencionou que:

O capitalismo, não sei em que período é que estamos; ele vai mandando a educação para cada vez mais distante, ou seja, enquanto estamos na academia a pensar novos modelos de educação, existem questões que estão a ser levantadas de perpetuar-se a forma de manter a escola tradicional (P1).

Como saída dos domínios impositores, os professores mencionaram que a forma de romper com esses padrões dominantes reside na reflexão a respeito da prática do próprio professor, na medida que ele não está sozinho. Nesse sentido, os professores argumentaram que a troca de experiências aponta para redes de fortalecimento dentro do coletivo, uma vez que funcionam como aprendizagens, treino e formação, dado que, segundo os discursos dos professores:

Esse professor, ele não está só. Nós temos um coletivo e penso que esse coletivo pode sim, falar contrário aos discursos hegemônicos (P3).

É o professor refletir e aplicar o que vai refletindo sobre as suas práticas no dia-a-dia. Claro que aqui há uma coisa muito importante que é o trabalho em equipe nas escolas (P2).

Portanto, dentro da coletividade, os professores reconhecem que o corpo sofre e exerce influência, ao mesmo tempo em que ensina e também aprende, transforma e é transformado. Nesse processo, o corpo, na aprendizagem, tanto recebe como envia mensagens anunciando sua capacidade particular de diálogos com outros corpos.

Ao serem indagados na forma como trabalham a expressividade corporal para a produção de conhecimento em sala de aula, destacamos as seguintes afirmações dos professores:

Olhando para o contexto em que trabalhei é uma realidade difícil (P1).

Continuamos a trabalhar de todas as formas possíveis. O que nós não vamos é penalizar, porque acho que a escola penaliza muito o aluno em relação à leitura e à escrita (P2).

Eu acredito que ainda temos um longo percurso a caminhar. Que a educação ainda tem uma grande tarefa nesse sentido de desconstruir essas falas hegemônicas (P3).

A forma como os professores expressaram as dificuldades em trabalhar o corpo em contexto escolar faz referência ao modelo limitado de educação ao qual o corpo é exposto, não dispondo, nesse âmbito, de espaço para produção de conhecimento. A privação do espaço também se faz presente na falta de atividades práticas e experienciais vivenciadas por parte dos professores, sendo impasse para desenvolverem, eles mesmos, estratégias de aprendizagens para os alunos a partir do corpo.

3.2 Concepção de natureza na ótica dos professores

Quanto às percepções acerca da natureza, foi possível perceber um discurso intrínseco de identificação com a natureza por parte dos professores. Nesse âmbito, os professores também enxergam possibilidades de aprendizagem com e a partir da natureza através do contato e identificação de si, que dentro do plano de existência, reconhecem que se estende aos outros seres da natureza. Portanto, a aprendizagem, na opinião dos professores, surge de tudo aquilo que nos rodeia, da observação, da descrição do que se vê, vive e sente, surge na interação com os elementos que envolvem o humano. Nessa perspectiva, os professores afirmaram que:

Eu penso em natureza como tudo que nos envolve (P1).

Pra mim a natureza sou eu. Eu dentro, eu fora (P2).

Somos todos natureza e não sei se estamos a falar na perspectiva de educação - penso que sim, - mas hoje, mais do que nunca, nós temos que ter a percepção de que somos parte da natureza e de que a natureza determina também a nossa vida (P3).

Porém, os professores julgam que nos requisitos identificação e aprendizagem, as disciplinas escolares não favorecem a aprendizagem com/pela natureza. Os professores identificaram escassez quanto a abordagem da natureza nos programas das disciplinas escolares, reconhecendo distanciamento de pertencimento mesmo nas disciplinas específicas, como no caso da biologia. Nesse caso, foi enfatizado que os textos de origem teórica, não são suficientes na promoção de identificação e aprendizagem dos alunos com

a natureza. A esse respeito, nos discursos dos professores, destacamos as seguintes afirmações:

E a natureza é... para mim a forma como se aborda é estática (P1).

Este distanciamento em relação à realidade... Isso acontece em quase todas as disciplinas (P2).

Eu penso, por exemplo, que na minha escola, que é uma escola que tem um espaço exterior muito grande, com muitas árvores, isso permite aos professores de biologia fazer algum trabalho de identificação de árvores, etc. (P3).

Na opinião dos professores, só mesmo o contato direto das pessoas com a natureza será capaz de ocasionar identificação e aprendizagem, como também evitar, mesmo no plano da abstração, aprendizagens equivocadas. Nesse aspecto, os professores afirmaram que:

Apesar de que, como dissemos no início, a natureza nos rodeia, está conosco, mas a abordagem é distanciada (P1).

No meu primeiro ano de professor é que eu tomei consciência que as vacas não eram todas pretas e brancas e que os bois não eram todos acastanhados e amarelados (P2).

Agora, as escolas que são urbanas, que são só cimento não têm de fato essa hipótese, os professores saem para os jardins, com os alunos, ou saem para o campo, ao meio rural, mas não tem hipótese, é difícil (P3).

Nesse contexto, os professores apontaram a burocracia como impedimento para formas mais aprofundadas de aprendizagem no que se refere a natureza. Os professores indicaram não haver nos contextos educacionais, nos quais eles atuam, projetos ou incentivos que favoreçam o estudo e conhecimento da natureza como algo conectado ao homem. Nesse âmbito, os professores mencionaram vislumbrar estratégias no intuito de romper o modo abstrato e desconectado da realidade, pois o conhecimento acerca da natureza, ainda persiste no plano teórico e abstrato, distante e equivocado em relação à realidade, não favorecendo a consciência de si e da natureza em uma abordagem interdisciplinar e transversal.

3.3 Concepção de corpo na ótica dos estudantes

Ao ser abordado a categoria corpo com os estudantes, estes iniciaram suas reflexões falando dos seus processos formativos. Dentro desta abordagem, os

estudantes reconhecem haver acessibilidade no sistema educativo, mas que, quanto ao ensinamento das disciplinas, este se mostra como razoável, na medida que alguns alunos são prejudicados por conta das dificuldades na apropriação do conhecimento. Nesse sentido, na opinião dos estudantes, o sistema educativo, deixa a desejar, pelo fato de não haver diálogo entre as disciplinas e a forma parcelada de ensino faz com que alguns conteúdos sejam priorizados e outros não. Na opinião dos estudantes, os conteúdos, por serem parcelados e não refletirem o seu cotidiano, acabam caindo no esquecimento. Na afirmação dos estudantes:

Eu sempre achei que os processos de educação e os planos de nos ensinarem todas as matérias funcionaram mais ou menos (P1).

Eu acho que o nosso sistema educativo é acessível a muita gente (P3).

Eu acho que a escola poderia nos preparar melhor para a vida adulta (P2).

Ao falarem da educação que prepara a vida, os alunos demonstraram que a única certeza que têm é de que alguns vão continuar estudando, enquanto outros irão para o mercado de trabalho após o término do secundário. Não esconderam o descontentamento em ter que escolher a carreira profissional em meio à imaturidade escolar e o campo das incertezas, como também o pesar em serem essas escolhas norteadas por opiniões de terceiros e alheias aos seus interesses. Porém, na escolha do curso os alunos não se propõem em arriscar. Diante de um cenário transitório, preferem optar pelo curso que julgam oferecer estabilidade mesmo possuindo outras aspirações. Ao expressarem suas opiniões sobre a escolha do curso os estudantes relataram:

Acho que deveriam nos dar mais tempo para decidir por que é uma escolha importante que estamos a fazer pelo resto de nossas vidas e não é algo que se decide assim do dia para a noite (P2).

Lembro de ir para a psicóloga fazer testes psicotécnicos e ver as coisas que ia seguir, mas isso custava muito estresse por que ainda somos novos para decidir o resto da nossa vida. Deveríamos ter as disciplinas todas até o 12º porque no 12º já temos uma maturidade muito maior do que tínhamos no 9º ano. No 12º ter aptidão geral para tudo e depois escolher só no 12º a faculdade: quem quer vai quem não quer não vai (P3).

Foram apresentados os seguintes motivos que influenciaram na escolha do curso:

Mas quis escolher humanidades por causa do medo. É o que eu gosto e tenho inclinação e achei melhor decidir isso (P1).

Eu optei por ciências porque o caminho das artes não tem muita saída, tem, mas é muito mais instável pelo que eu sei. E isso é um fator que influencia muito na escolha dos alunos (P2).

No meu caso, eu fui para humanidades porque desde pequena eu nunca fui boa em matemática, no geral, nunca foi meu forte (P3).

Ao falarem sobre o corpo, nos processos educativos, os estudantes consideraram o corpo como elemento importante na produção de conhecimento, por reconhecerem que na escola também se aprende de forma prática e pelas ações do corpo. Quanto a valorização do corpo na aprendizagem, os estudantes foram enfáticos em afirmar que a escola valoriza muito mais o cognitivo e, sob esse parâmetro, a aprendizagem consiste em sentar, ouvir e fazer. Mesmo sendo uma atividade enfadonha e cansativa, na opinião dos alunos, não lhes é oferecida outra forma de aprendizagem. Reconhecem haver em alguns casos plataformas mais interativas, mas estas têm a função de despertar apenas a mente. Na opinião dos estudantes:

Passar muitas horas na escola e estar sempre naquela cadeira, naquela turma e olhar para aquele quadro é o que tem prevalecido (P3).

A escola valoriza muito mais o cognitivo, como nós pensamos. Por exemplo, numa sala de aula com uma disciplina mais clássica digamos, português, matemática, os professores esperam que nós estejamos sentados parados a ouvir e talvez responder a algumas perguntas, mas sabemos que cada um pensa da sua forma e cada um é diferente dos outros (P1).

Fica claro que há disciplinas que podem ser mais práticas e de uma forma prática acho que elas poderiam aprender melhor nas escolas e ter um desempenho mais produtivo se interagissem mais (P3).

Ao abordar uma forma de aprendizagem mais dinâmica, surgiu o teatro como disciplina para acesso a outra forma de pensamento, porém os estudantes relataram que nunca apresentaram de fato uma peça de teatro, ou seja, as aprendizagens através do corpo, para esses alunos, foram abordadas, em contexto escolar, de forma teórica. Com tal constatação foi oportuno indagar como tornar o corpo pensante. Em meio aos discursos, destacamos algumas das respostas:

Acho que para fazer isso era preciso pensar fora da caixa e completamente evoluir nesse sistema todo que já está aqui há centenas de anos (P1).

Há coisas que só temos que olhar para lá decorar e é isto. Mas para onde tem que se levar as coisas, por muito difícil que seja, acho que temos que fazer isso para que possamos ver uma evolução em todos os tipos de alunos, porque

somos todos diferentes. Então é preciso nos adaptarmos a todos os alunos de uma forma mais eficiente (P3).

Mas às vezes, tipo em geografia, levar as crianças a uma barragem e ver de perto, explicar o que acontece de uma forma ativa, é uma forma mais fácil e mais divertida de aprender, e não parece um sufoco de estar ali sentada na sala. É muito mais interativo e acho que podia ser mais positivo (P3).

O tema do corpo pensante possibilitou aos estudantes proferir um diálogo que articulou corpo, natureza e conhecimento, ainda que estes não tivessem sido informados a respeito dos próximos temas que seriam abordados. Ao falarem sobre maneiras de tornar o corpo pensante, os estudantes abordaram a aprendizagem a partir da natureza dizendo:

Na ciência, nós estudamos as plantas, os animais, temos um livro à nossa frente, estamos a ver. Escolher, ao invés de estarmos sentados a ver o livro, escolher ir a um jardim botânico. Nós aprendemos mais se associarmos a matéria à imagem. Porque se eu estiver, por exemplo, na sala e estiver a falar sobre os girassóis. Pronto, sei o que é um girassol, mas se for num jardim de girassóis e estiver lá a ver mesmo como é cada coisa, como é que se chama o local das pétalas, acho que eu aprendo muito mais facilmente do que se estiver na sala sem fazer nada (P1).

Mas às vezes, tipo em geografia, levar as crianças a uma barragem e ver de perto, explicar o que acontece de uma forma ativa (P2).

No tocante à aprendizagem pelo corpo disseram:

Fazer teatro mesmo aprende-se melhor as falas. Se fizermos um teatro em português eu vou entender muito melhor porque estou a fazer esta personagem e ao representá-la tenho que saber o que ela está a sentir. E se fosse fazer interpretação de texto como fazemos nos testes e tudo, vou conhecer melhor, porque eu realmente estive na pele daquele personagem e posso saber como ele está a sentir e por isso é mais fácil se alguém te perguntar o texto (P1).

Foi sublinhada a ideia de que o conhecimento é desconectado do ser:

Antigamente as pessoas iam à missa, a missa era em latim. As pessoas sabiam latim de cor não sabiam o que estavam a dizer. Isso não tem significado nenhum. Tu literalmente estudas e absorves aquilo com aquela intensidade aquele estresse antes dos testes só porque tens que decorar. Chegas ao teste, sabes, tiras uma nota, chegas ao teste seguinte já não sabes nada do era o teste anterior. Já estás focado em outra coisa, isso não é propriamente aprender. Isso é vomitar as matérias para os testes e esquece para o resto, acabas por não aprender mesmo (P1).

Na opinião dos estudantes o corpo pode sim, ser condutor de conhecimento, pois, se aprende mais quando se está em contato com o conteúdo palpável (aprender observando uma flor de girassol em estado físico é mais interessante do que ler sobre as características da flor do girassol), porém, na escola, a realidade é diferente. Segundo o estudante, a oferta de acesso à rede de ensino é ampla, porém, a aprendizagem é reduzida, na medida que não favorece a todos e nessa ordem muitos são prejudicados. A falta de conexão entre as disciplinas que ao priorizar alguns conteúdos, deixam outros de fora, gera descontextualização com a realidade dos estudantes e conseqüentemente o desinteresse e esquecimento dos conteúdos que vivenciaram em sala de aula. Outro assunto considerado inconveniente por parte dos alunos é a escolha do curso em meio à imaturidade e incertezas, decidido por ideias alheias. Nessa conjuntura a aprendizagem através do corpo consiste em sentar, ouvir e fazer, não sendo oportunizadas outras formas de aprendizagem.

3.4 Concepção de natureza na ótica dos estudantes

Os estudantes relataram que se consideram incluídos na natureza e se identificam uma espécie como as demais. Reconhecem a natureza como um fator indispensável para a aprendizagem, pois consideram a possibilidade de aprender observando o comportamento de certas espécies. Na esteira da aprendizagem, é notório, na visão dos estudantes, o esforço da escola em tornar a natureza um tema presente em seus debates. Desse modo, muitos são os projetos de modo a envolver o tema da natureza nas aprendizagens e nesse aspecto, os alunos são convidados a participarem na tomada de decisão para implementação, porém, segundo o relato dos estudantes, a natureza ainda é abordada de forma abstrata, não havendo, de fato conteúdo prático na efetivação dos projetos, permanecendo o distanciamento da natureza. Ao falarem da forma como a natureza é abordada em contexto escolar, os estudantes narraram:

Nós falamos da natureza, das espécies, das plantas, de tudo como é o sol, como é que é, aprendemos historicamente (P1).

Já na nossa turma tivemos algo muito mais teórico. Fizemos grupos e cada grupo teve de escolher um tema e falar sobre o tema. Por exemplo, a poluição aqui ou o consumo de carne excessivo, e foi algo muito mais teórico. Algo que podemos pensar: “ah, estamos a fazer uma formação, estão a aprender sobre o assunto”. Mas nós saímos dali da mesma forma que entramos (P3).

Disseram que iam plantar árvores, e apanhar o lixo da praia, acabamos por não fazer nada no fim. Foi isso. Acho que assim, é uma boa ideia, mas quando é para realizar as ideias não há tanta facilidade (P2).

Os estudantes consideram a natureza como potencializadora para o conhecimento, os estudante relataram que podemos aprender com a natureza, inclusive para resolvermos problemas do dia -a -dia apenas obsevando-a e olhando para o que nos rodeia. Nesse sentido, na opinião dos estudantes, não é necessário inventar nada, só precisa olhar, aprender, pois a natureza de forma direta ou indireta está sempre a nos ensinar alguma coisa. Nesse sentido, na visão dos estudantes:

A natureza nos dá bastante espaço para aprendermos com ela se deixarmos (P2).

Então, nós, a partir de processos que acontecem na natureza, nem que seja só, por exemplo, como é que uma abelha sabe como fazer mel, uma coisa assim. Nós podemos tirar esses processos e aprender com esses processos, e utilizá-los para nossas coisas, para o que nós queremos fazer (P1).

Podemos aprender analisando nossas próprias atitudes que ultimamente têm se tornado cada vez mais egoístas, pois temos nos tornado seres do ter...ter... e ter ao invés de aprendermos a ser. Continuamos a produzir desnecessariamente, massivamente... Isso não é nada saudável. Com isso, nos dias atuais, mal conseguimos distinguir as estações do ano (P2).

Segundo os estudantes, é possível aprender com as consequências se olharmos atentamente para a natureza e o que ela quer nos mostrar. Nesse sentido, segundo os estudantes, nós podemos fazer muita coisa, mas a natureza em suas ações, reflete nossas ações, nos mostra as consequências daquilo que estamos a fazer. Porém, se quisermos de fato aprender com a natureza, na percepção dos estudantes, precisamos deixar o egoísmo de lado e tentar viver de forma harmoniosa com o mundo, com o objetivo de ficarmos mais tempo nesse planeta.

3.5 Conhecimento produzido em contexto escolar na percepção dos estudantes

O conhecimento produzido em contexto escolar, segundo relato dos estudantes, grande parte é inútil para a vida do aluno, pois 80% a 90% dos conteúdos que são aprendidos na escola não encontram espaço de utilidade no cotidiano dos alunos e, portanto após os testes são descartados. Os estudantes relataram que o fato de estarem acostumados a não exercerem o direito de escolha, quanto ao que aprender, não sabem o que reivindicar. Nesse sentido, expressam com insatisfação, a frustração de suas

aspirações e reconhecem as limitações e condições de aprenderem apenas aquilo que lhe é ofertado. Nas afirmações dos estudantes, o conhecimento produzido em contexto escolar é pouco útil na medida em que:

Grande parte é inútil para a nossa vida, pelo menos pelo que eu consigo projetar para o futuro (P1).

Porque há coisas que nós não precisamos. Nós fazemos o teste sobre aquela matéria e depois nunca mais vimos aquilo na nossa frente. Tipo, porque que eu vou precisar disso na minha vida futura? (P3).

Há coisas que nos ficam, que até fazem sentido pra nós e até fica pra vida este conhecimento. Há outras, que é 80 ou 90 por cento do que nos damos, é dar naquela altura e depois nunca mais me lembro disso nem preciso disto (P2).

Nos relatos descritos acima, para os estudantes, essa situação deve-se ao fato de a maior parte das disciplinas não promover um pensamento autônomo, pois os estudantes reconhecem que estão a aprender algo que não partiu deles mesmos, mas que alguém pensou. Nesse sentido, segundo relato dos estudantes, não há espaço para reflexão, na medida em que é imposto a eles saberem o que uma pessoa pensou há 100 anos atrás sem contextualização com o tempo presente. O aprendizado acaba sendo, na opinião dos estudantes, um bocado ultrapassado e desinteressante.

Para os estudantes, a escola não oportuniza espaços de contatos com as gerações de pensadores atuais, e tomam como exemplo a disciplina de português. Os estudantes alegam que na disciplina de português eles só estudam obras de autores antigos e não veem muito obras modernas de pessoas atuais. Sendo o conhecimento estático, distante e desconexo da realidade, segundo os estudantes, fica difícil promover um pensamento autônomo.

Ao serem interrogados se consideravam que os conhecimentos produzidos em contexto escolar atendiam aos seus anseios, os estudantes responderam:

Não. Não atende. Acho que esse conhecimento nos mete numa direção, num caminho. Mas acho que não acaba por atender as expectativas daquilo que os professores, os alunos, o governo, as pessoas, o sistema acha que vai ter, eles acham que a partir dos testes, exames nacionais e tudo, nós tiramos aquela nota porque sabemos a matérias toda, mas não sabemos. Nós estudamos semanas pra ele e só sabemos naquela altura, depois daquela altura, até mesmo meses depois nós não sabemos mais de nada (P3).

Mesmo não tendo suas aspirações atendidas e reproduzindo ideias de outras pessoas é notório nos discursos dos estudantes que eles também não sabem onde, como e nem a quem devem reivindicar conteúdos que favoreçam seu crescimento pessoal.

Acho que nós também não tínhamos grande noção do que é que poderíamos aprender, nós não conseguíamos chegar lá e dizer “ah, eu queria aprender isto”. Nós não sabíamos o que há pra aprender. Então somos limitados ao que eles nos dão, temos que confiar que aquilo que eles estão a ensinar é o que é preciso (P2).

Nós simplesmente vimos várias pessoas a pensar de formas diferentes e adotamos aquela que nos identificamos... mas, não fomos nós que inventamos aquela perspectiva, mas ouvimos na escola, logo, não foi propriamente pensamento livre, foi ouvir e identificar. Mas essas perspectivas são as perspectivas que nós aprendemos porque nós próprios não criamos nenhuma (P1).

Quanto a articulação entre corpo e natureza como outras formas de pensamento para produção de conhecimento, os estudantes sugeriram, desde muito cedo, criar diferentes versões de uma sistema para adaptar a cada tipo de pessoa. Reconhecem ser uma atividade complexa e difícil, na medida em que, nos dias atuais, estão enterrados nestes paradigmas que foram mantidos, mas que provavelmente, um modelo de ensino diversificado, com espaço para se pensar abertamente, sendo dividido nas diferentes formas do que é conhecimento para dar espaço para cada um pensar da forma que quer e para cada coisa específica, possa abrir possibilidades de mudanças na forma de produzir conhecimento.

4 Conclusões e Perspectivas

Em uma época marcada por constantes transformações, a persistência da educação, sendo esta articuladora entre o homem e a sociedade, em priorizar uma única matriz norteadora para pensar problemas próprios do seu campo e do nosso tempo nos impele na busca de novos horizontes epistemológicos. Norteador por esses indícios, este estudo buscou responder de que maneira a noção de formação e educação presente na obra “A queda do céu: Palavras de um xamã yanomami” pode contribuir para uma reinterpretação dos processos formativos que envolvem os sujeitos nos debates pedagógicos contemporâneos? No intuito de buscar respostas para essa questão, nossos esforços se concentraram em compreender a noção de educação e formação presente nos

relatos do líder Yanomami Davi Kopenawa. Em seguida, buscamos perceber como as categorias empregadas por Davi Kopenawa reverberavam nos discursos pedagógicos contemporâneos e nas perspectivas de professores/as e alunos/as do ensino público obrigatório.

Os relatos de Davi Kopenawa mostraram que o alicerce da educação Yanomami se constitui em uma visão de mundo em que o homem está integrado à natureza, sendo este o ponto fundante da sua cosmovisão que, orientada através da fabricação e transformações em caráter estético, afirma o corpo como pertencente a tudo, sendo este, o elo que conecta o homem ao cosmos, como fonte principal na produção e disseminação de conhecimento. Para os Yanomami, a educação se orienta por princípios em que a tomada de consciência se debruça sobre a necessidade de perceber e conhecer outros modos de vida como continuidade da própria existência. Esses modos de conhecer se materializa através do corpo, visto que é possível ao corpo visitar mundos de estímulos e cognições distintos, como também, outras perspectivas. Logo, a interação e apreensão com outras fontes externas de conhecimento, ao se acumular no corpo, capacita o indivíduo para a vida em comunidade.

Refletindo a respeito do corpo no campo educativo é possível perceber que o corpo dentro de um processo histórico recebeu vários preceitos, porém, sempre dentro de uma relação de captura e poder.

Nos debates pedagógicos atuais tem sido cada vez mais comum a inserção de discursos que advogam a favor do corpo como possuidor de racionalidade e inteligibilidade, e, portanto, essencial no processo de ensino e aprendizagem. Essa compreensão se fez notória durante todo o discurso dos professores e alunos que contribuíram para execução deste trabalho.

Na visão dos professores, foi possível perceber que o corpo se constitui elemento importante na aprendizagem e sua potencialidade reside na capacidade de afluência e transformação que ele possui. Nesse processo, o corpo tanto sofre, como exerce influência, ao mesmo tempo em que ensina e também aprende, transforma e é transformado, tanto recebe, como envia mensagens, anunciando sua capacidade particular de diálogos com outros corpos. Porém, os professores identificaram a ausência de valorização para essas práticas em contexto escolar e apontaram como causa o padrão de homogeneidade por parte da escola.

Já na visão dos estudantes, a valorização do corpo na escola quanto à aprendizagem, consiste em sentar, ouvir e fazer. Mesmo sendo uma atividade enfadonha e cansativa, na opinião dos alunos, não lhes é oferecida outra forma de aprendizagem.

Portanto, o discurso dos estudantes mostra que a valorização do corpo, como imagem de pensamento, dentro da educação, reside apenas no plano teórico. Nesse aspecto, um modelo de educação pautado na aprendizagem, valorizando as potencialidades do corpo como símbolo de pensamento, parece ser algo ainda distante da nossa realidade, mesmo havendo autores influentes na produção de conhecimento que advogam em favor do corpo como símbolo de pensamento nos processos educativos, de entre os quais destacamos Latour (2008) e Merleau Ponty (2000).

A falta de uma práxis educativa de valorização do corpo nos processos educativos, corresponde à análise feita por Kopenawa quanto a nossa limitação de pensamento e uso do corpo para este fim. Freire ao visitar a Guiné Bissau identificou a força da expressão corporal nas culturas em que o corpo não foi submetido a um intelectualismo racionalizante. Nesse sentido, torna-se compreensível a causa da aprendizagem ser para os Yanomami algo natural, assim como é natural o corpo. Nessa compreensão, a educação a partir da natureza se expressa através do contato com animais, plantas, espíritos e outros seres inanimados, pois na perspectiva Yanomami todos são humanos, com um corpo e uma perspectiva particular sobre a forma de interpretar o mundo.

Conferir capacidade de raciocínio de forma horizontal aos seres da natureza se mostrou na visão dos professores e alunos algo muito distante de efetivação. Os dois grupos concordaram haver possibilidades de aprendizagem com e a partir da natureza através do contato e identificação de si, mas de modo abstrato e desconectado da realidade, na medida que as disciplinas não contemplam a aprendizagem com e pela natureza, permanecendo o distanciamento entre o homem e a natureza, prevalecendo o plano teórico para o embasamento das afirmações.

Davi Kopenawa atribui nossa capacidade limitada de pensar à sedução pela mercadoria. Nessa interpretação, identificamos um trecho do discurso de um dos estudantes que muito se assemelha ao discurso proferido por Davi Kopenawa. Ao discursar sobre a aprendizagem a partir da natureza, o estudante foi enfático ao dizer que “podemos aprender analisando nossas próprias atitudes que ultimamente têm se tornado cada vez mais egoístas, pois temos nos tornado seres do ter...ter... e ter ao invés de aprendermos a ser”.

Dessa forma, foi possível perceber que, na percepção dos estudantes o conhecimento produzido em contexto escolar tem refletido de forma negativa na vida dos alunos. Segundo os discursos dos próprios estudantes, grande parte do conhecimento que tem sido produzido em contexto escolar é ineficaz para a vida do aluno, pois a maioria dos conteúdos aprendidos na escola não encontram espaço de utilidade no cotidiano dos alunos.

Mesmo reconhecendo as limitações e condições de aprenderem apenas aquilo que lhes é ofertado, os estudantes não sabem a quem, o que e nem como reivindicar conteúdos que favoreçam seu crescimento pessoal. A falta de autonomia na percepção dos estudantes deve-se ao fato de estarem, eles próprios, habituados a não exercerem o direito de escolha, uma vez que parte das disciplinas não promove o pensamento autônomo porque eles estão a aprender algo que alguém já pensou. Portanto, essa forma de conhecimento engessado não atende aos anseios dos estudantes, apesar de os estudantes reconhecerem que pelas notas dos exames nacionais, o governo, as pessoas, o sistema acha que o aprendizado dos estudantes está indo bem e que a nota do exame condiz com o que o estudante sabe daquela disciplina; porém, os estudantes relataram que tudo o que sabem só dura até a realização do exame. Logo após a realização do exame, tudo cai no esquecimento.

Davi Kopenawa, observando o costume dos brancos, logo constatou que os brancos possuem o pensamento esfumaçado e por isso vivem em função da mercadoria e do trabalho, que nunca morrem. Nessa esteira, a educação é reduzida ao saber escrito, reproduzindo uma imaginação limitada e obscurecida; motivo pelo qual, os brancos não pensam sobre o futuro, não sonham para além dos bens materiais, não conseguem ver a floresta como entidade viva e pulsante, e seus professores não lhes ensinam.

A educação embasada pelo projeto da modernidade instaurou uma educação fragmentada que colaborou para disseminar a separação entre homem e a natureza, afastando-o da sua natureza criativa e fazendo com que o homem perdesse sua identidade no mundo natural e no corpo. Nesse processo, a natureza e o corpo foram transformados em objetos de exploração e bens de consumo, como também as pessoas. Para manter a estrutura desse sistema o projeto da modernidade instaurou um único padrão de conhecimento, desqualificando toda e qualquer forma de saber que se opusesse ao seu funcionamento.

Portanto, o discurso de Davi Kopenawa articulado aos discursos dos professores e dos alunos serviu para mostrar que o funcionamento do projeto da modernidade

continua ativo e interferindo nas nossas decisões; estas têm se mostrado cada vez mais carregadas de embrutecimento.

Nesse aspecto, os autores das teorias não hegemônicas propõem o desmantelamento da maquinaria que tem suprimido nossa capacidade de raciocínio e criatividade, advogando a respeito da inserção de outros saberes como forma de destronar a produção hegemônica do conhecimento. Esses saberes, como na realidade Yanomami, teriam todos, o mesmo peso e valor no sentido de pensar e resolver problemas do nosso tempo.

O campo conceitual, a partir da compreensão da realidade, possui grande valor para os Yanomami, na medida em que é norteado por perspectiva, e esta, como mencionado neste estudo habita no corpo. Logo, os significados de atribuição de um único objeto equivalem às perspectivas existentes em um espaço, e, todas as perspectivas possuem o mesmo peso e valor, não havendo neste aspecto, conhecimento de maior ou menor valia. As perspectivas estão em constante processo de transformação, motivo pelo qual os Yanomami estão sempre a transitar pelas perspectivas, conhecê-las e mudar a sua própria.

Nesse parâmetro quando analisamos o pensamento de Davi Kopenawa e nos perguntamos como seria possível uma educação para o futuro? Logo percebemos que este modelo de educação deverá estar alicerçado na valorização das perspectivas de todos os que compõem um determinado espaço educacional. Essa percepção foi algo que marcou presença nos discursos dos estudantes que contribuíram para este estudo. Ao serem interrogados a respeito de como se daria a aprendizagem através do corpo pensante em contexto escolar, um dos estudantes falou que observando uma flor de girassol, ele aprenderia muito mais do que se simplesmente lesse a respeito da flor de girassol. Portanto, na ótica Yanomami, um corpo em contato com outro corpo, gera perspectiva e produção de conhecimento.

O trecho acima ilustra bem a concepção de aprendizado e produção de conhecimento na realidade Yanomami. Assim, se fossem trinta alunos a aprenderem sobre flores de girassol e esse aprendizado fosse avaliativo para atribuição de nota, a nota seria a mesma para todos os alunos e a sala de aula passaria a ter trinta perspectivas diferentes sobre flores de girassol, pois, no mundo Yanomami não há sujeitos que aprendem mais ou que aprendem menos, eles simplesmente aprendem.

A questão orientadora deste trabalho foi a de saber de que maneira a noção de formação e educação presente na obra “A queda do céu” pode contribuir para uma

reinterpretação dos processos formativos que envolvem os sujeitos nos debates pedagógicos contemporâneos? Para o efeito identificamos os seguintes objetivos específicos: a) analisar os relatos do líder yanomami Davi Kopenawa apreendendo como a noção de educação e formação no contexto ameríndio se articulam entre o individual e o coletivo; b) identificar teorias pedagógicas ocidentais que possam estabelecer diálogos com as concepções de educação e formação identificadas nos relatos de Davi Kopenawa; e c) explorar como esses diálogos interculturais podem informar uma educação do futuro

Referências bibliográficas

- Abramovay, Ricardo. (2012). Muito além da economia verde – São Paulo: Ed. Abril.
- Amorim, José Pedro, Pais, Sofia Castanheira, Menezes, Isabel, & Lopes, Amélia (2019). Descolonização do currículo: Ou de como não "perder de ganhar com a diversidade" [Decolonization of the curriculum: Or how not to "lose out on winning with diversity"]. Rizoma Freireano (Spain).
- Bardin, Laurence. (2011). Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 229 p.
- Descola, Philippe. (2007). *Outras naturezas, outras culturas*. Conferência pronunciada em 3 de fevereiro, no teatro de Montreuil, nos arredores de Paris.
- Fernandes, Florestan. (1975). *Investigação etnológica no Brasil e outros ensaios*. Petrópolis.
- Freire, Paulo. (1969). O Papel da Educação na Humanização. *Revista Paz e Terra*, Ano IV, nº 9, p. 123-132.
- Freire, Paulo. (1978). *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em Processo*. 2ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.
- Freire, Paulo. (1999). *Educação como prática da liberdade*. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo. (2000). *Pedagogia da indignação: da indignação cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Ed. Unesp.
- Freire, Paulo. (2005). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Kopenawa, Davi; Albert, Bruce. (2015). *A queda do céu: palavras de um xamã Yanomami*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras.
- Latina. Panamá: *Revista Tareas – CELA*, Centro de Estudios Latinoamericanos, Justo Aroseman, Nro. 119. 2005.
- Latour, Bruno. (1990). *A Ecologia política sem a natureza?* Tradução: Maria Thereza Sampaio.
- Latour, Bruno. (1994). *Jamais Fomos Modernos: ensaio de antropologia simétrica*. Rio de Janeiro: Editora 34. (Coleção TRANS).
- Latour, Bruno. (2001). *Esperança de Pandora: Ensaio sobre a realidade dos Estudos Científicos*. Tradução de Gilson Cardoso de Sousa. Bauru, SP: EDUSC.
- Latour, Bruno. (2004). *Políticas da Natureza: Como fazer ciência na democracia*. Tradução de Carlos Aurélio Mota de Souza. Bauru. SP: EDUSC.
- Latour, Bruno. (2008). Capítulo 1 Como falar do corpo? A dimensão normativa dos estudos sobre a ciência. IN: *Objectos Impuros: Experiências em Estudos sobre a Ciência*. Porto: Afrontamento.
- Leff, Enrique. (2002). *Epistemologia ambiental*. 2. ed. São Paulo: Cortez.
- Maldonado-Torres, Nelson. (2016). Transdisciplinaridade e decolonialidade. *Sociedade e Estado*, 31(1), 75-97.
- McCallum, C. (1996). Morte e pessoa entre os Kaxinawá. *Mana*, 2(2), 49-84.
- McCallum, C. (1998). O corpo que sabe: da epistemologia Kaxinauá a uma antropologia médica da América do Sul. In Paulo César Alves e Miriam Rabelo (orgs.), *Antropologia da saúde: perspectivas e interface*, Rio de Janeiro, Fiocruz.

- McCallum, C. (2013). Intimidade com estranhos: uma perspectiva kaxinawá sobre confiança e a construção de pessoas na Amazônia. *Mana*, 19(1), 123-155.
- Meliá, Bartomeu. (1989). Desafios e tendências na alfabetização em língua indígena. In: EMIRI, Loretta; MONSERRAT, Ruth (Orgs.). *A conquista da escrita*. São Paulo: Iluminuras; Cuiabá: OPAN.
- Merleau-Ponty, Maurice. (1999). *Fenomenologia da Percepção*. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura - 2- ed. - São Paulo: Martins Fontes, - (Tópicos).
- Merleau-Ponty, Maurice. (2000). *A Natureza*. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes. - (Tópicos).
- Merleau-Ponty, Maurice. (2004). *O olho e o espírito*. Tradução de Paulo Neves e Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Cosac Naify.
- Mgnolo, Walter. (2011). *El vuelco de la razón: diferencia colonial y pensamiento fronterizo*. Buenos Aires: Del Signo.
- Mgnolo, Walter. (2010). *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Mgnolo, Walter. (2015). *Habitar la frontera: sentir y pensar la descolonialidad* (Antologia 1999-2014) Espanha: Ediciones Bellaterra.
- Mgnolo, Walter. (2020). *Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v32n94/0102-6909-rbcsoc-3294022017.pdf>>. Acesso em: 03 fev. 2021.
- Moran, Emílio F. (2007). *People and nature: an introduction to human ecological relations*. 2.ed. Malden: Blackwell.
- Morin, Edgar. (2003). *Terra-Pátria / Edgar Morin e Anne-Brigitte Kern / traduzido do francês por Paulo Azevedo Neves da Silva*. — Porto Alegre : Sulina.
- Morin, Edgar. (2005). *Introdução ao pensamento complexo*. Editora Sulina .
- Morin, Edgar. (2007). *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*; Maria da Conceição de Almeida, Edgard de Assis Carvalho, (orgs.) - 4. ed. - São Paulo : Cortez.
- Prigogine, I. & Stengers, I. (1991). *A nova aliança: a metamorfose da ciência*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília.
- Quijano, A. (1992). *Colonialidad y Modernidad-racionalidad*. Em H. Bonillo, *Los conquistados* (pp. 437-449). Bogotá: Tercer Mundo Ediciones; FLACSO.
- QUIJANO, Aníbal, (2005). *El “movimiento indígena” y las cuestiones pendientes en América*.
- Quijano, Aníbal. (1991). “Colonialidad y Modernidad/Racionalidad”. *Perú Indígena*, 29, 11-21.
- Rousseau, J. J. (1968). *Emílio ou da educação*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro.
- Rousseau, J. J. (2008). *Discurso sobre a origem e os fundamentos das desigualdades entre os homens / Jean Jacques Rousseau; [introdução de João Carlos Brum Torres]; tradução de Paulo Neves*. – Porto Alegre, RS : L&PM.
- Santos, G. M. dos. (2003). Analogismo: a natureza no social. *Cadernos De Campo (São Paulo - 1991)*, 11(11), 37-47. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9133.v11i11p37-47>.

- Seeger, Anthony, Roberto A. da Matta & Eduardo Viveiros de Castro. (1979). A construção da pessoa nas sociedades indígenas brasileiras. Boletim do Museu Nacional.
- Stengers, Isabelle. (2017). Reativar o animismo. Caderno de Leituras, Belo Horizonte: Chão de Feira.n. 62, p. 1-15.
- Thomas, Keith. (2010). O Homem e o mundo natural: mudanças de atitude em relação às plantas e os animais (1500-1800). São Paulo: Companhia das Letras.
- Viveiros de Castro, E. (2000). Atualização e contra-efetuação do virtual na socialidade amazônica: o processo do parentesco. Manuscrito.
- Viveiros de Castro, E. (2001). A propriedade do conceito”. Caxambu, Anpocs st23 (mimeo).
- Viveiros de Castro, E. (2007). O chocalho do xamã é um acelerador de partículas. (entrevista de Renato Sztutman, Silvana Nascimento e Stelio Marras). In SZTUTMAN (org.) Encontros. Rio de Janeiro.
- Viveiros de Castro, E. (1979). A fabricação do corpo na sociedade xinguana. Boletim do Museu Nacional.
- Viveiros de Castro, E. (1995). org. Antropologia do parentesco: estudos ameríndios . Rio de Janeiro, Editora UFRJ.
- Viveiros de Castro, E. (1996). Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio. Mana.
- Viveiros de Castro, E. (2015). Prefácio. In: Kopenawa, Davi; Albert, Bruce. A queda do céu: palavras de um xamã Yanomami. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: In-surgir, re-existir e re-viver. No VM Candau, Educação intercultural na América Latina: Entre concepções, tensões e propostas (pp. 12-42). Rio de Janeiro: 7 letras. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas vol. 26, No. 83 11.
- Walsh, C. (2013). Lo pedagógico y lo decolonial. Entretejiendo caminos. Em C. Walsh, *Pedagogias decoloniales. Insurgentes prácticos de resistir, (re) existir e (re)vivir* TOMO I. (pp. 23-68). Quito-Ecuador: Abya Yala.

Apêndices

Guião Focus group	
Princípios estruturantes de aprendizagem na percepção de professores/estudantes sobre: <ul style="list-style-type: none">• Corpo;• Natureza;• Conhecimento.	
Objetivo geral: <p>Aprofundar a compreensão de professores e estudantes sobre o corpo, natureza e conhecimento dentro do contexto escolar, como também possível articulação dessas três dimensões.</p> Objetivos específicos: <p>Identificar a concepção que professores e alunos têm acerca do corpo, natureza e conhecimento;</p> <p>Compreender na visão dos professores e alunos de que forma os temas corpo, natureza e conhecimento são abordados dentro do contexto escolar;</p> <p>Identificar modos possíveis de articulações entre corpo, natureza e conhecimento.</p>	
a) Início: Breve explanação sobre os objetivos da sessão e o reforço do contrato social entre os participantes referentes às questões éticas.	
b) Para facilitar a interação entre os participantes, pedir aos mesmos que se apresentem e falem de forma breve de suas experiências na vida escolar. (Perceber como se deu a formação escolar dos participantes e suas trajetórias de aprendizagem no percurso escolar [seus processos formativos])	
Corpo	O corpo como imagem de pensamento e ponto central no processo de aprendizado, capaz de criar e transformar a realidade. <p>Consideram o corpo como condutor na produção de conhecimento?</p> <p>Como percebem a valorização do corpo na educação? Estão trabalhando dessa forma? Como fazem? Se lhes fosse oportuno, fariam diferente? De que forma?</p> <p>buem ao corpo dentro do processo de ensino e aprendizagem?</p> <p>Julgam haver nas disciplinas suporte que favorece a consciência da presença do corpo na escola?</p>

<p>Natureza</p>	<p>A Natureza como fonte do saber composta por sujeitos inteligíveis, conceitualizantes e dotados de intencionalidades.</p> <p>O que acham da natureza como sujeito dos processos interativos?</p> <p>Em sua opinião, como são abordadas as questões referentes à natureza na escola? Concordam com essa forma de abordagem?</p> <p>Quais são suas percepções acerca da natureza?</p> <p>Consideram a natureza como potencializador para o conhecimento de si?</p>
<p>Conhecimento</p>	<p>O conhecimento norteado por processos constantes de transformação é construído de forma autônoma. Sua estrutura visa compreender o diferente como forma de ultrapassar as fronteiras do próprio pensamento, de modo a fortalecer o coletivo.</p> <p>O que pensam sobre o conhecimento produzido em contexto escolar?</p> <p>De que modo consideram que o conhecimento escolar atende às finalidades educacionais? Atende aos anseios necessidades de seus atores?</p> <p>Consideram que os conhecimentos produzidos em contexto escolar são passíveis de serem aplicados para resolver ou equacionar problemas do cotidiano?</p> <p>Na sua opinião, de que maneira a educação escolar possibilita aos seus atores desenvolverem a autonomia para pensarem por si mesmos?</p> <p>Na sua opinião, a educação escolar possibilita aos seus atores desenvolverem perspectivas sobre si e sobre o mundo, ao ponto de não conseguirem mais olhar o passado ou o futuro como viam antes?</p> <p>Que matrizes consideram importante mobilizar para uma possível articulação das dimensões corpo/natureza no processo de construção do conhecimento?</p>

Análise dos resultados das sessões focus group com os professores:

Corpo G1	P1	P2	P3	Análise
o corpo como condutor na produção de conhecimento	Então, o corpo do professor tem influência na aprendizagem, na produção de conhecimento da criança. Eu não posso ter um professor, por exemplo, a dar aulas para crianças com farda e gravata, com um ponteiro, a dar aulas no ensino primário, ao passo que se eu tiver uma professora ou um professor que venha de calções, uma legue normal, e consegue sentar-se ao chão e cruzar os pés assim e conseguir, por exemplo, levantar o braço sem ter receio de que o casaco vá se rasgar, conseguir fazer todos os movimentos com os braços.	E, portanto, a expressão corporal também faz parte da aprendizagem do aluno. Digamos, há alunos que são muito bons em escrever e há outros que não são, mas são muito bons na oralidade. E há outros que se forem apresentar um trabalho (e estou a falar já do nível do secundário, não é?)... vai apresentar um trabalho fazendo um sketch, fazendo qualquer coisa de multimédia, tem a mesma capacidade de comunicação que o outro que o faz de um modo mais tradicional, como a escrita, e que nós muitas vezes deixamos passar ao lado, percebem o que estou a dizer?	A maneira que ele se coloca à frente de um educando ele pode conduzir, ser um bom condutor ou não no processo de ensino e aprendido. A gente sabe que existem as relações de poder, as relações hierárquicas, né? Professor...aluno ... então assim... Dependendo de como ele se coloca, entre estas questões do corpo, o próprio olhar do professor, a maneira como ele direciona esse olhar para esse aluno, sem sombra de dúvida, interfere e muito no processo de ensino e aprendido. O corpo desse educando ele sofre essa transformação a partir do corpo do seu professor, né? Do seu educador... mas ele também transforma. Dada a sua realidade em que ele está inserido. E o grupo né?	No processo de ensino e aprendizagem, o corpo tanto sofre, como exerce influência, ao mesmo tempo que ensina e também aprende, transforma e é transformado. Nesse processo, o corpo, na aprendizagem tanto recebe, como envia mensagens anunciando sua capacidade particular de dialogos com outros corpos.

			<p>Naquele grupo de pares ali, né? Não é assim que a gente caracteriza? Então, ele não apenas sofre, ele também exerce [influencia] sobre esse grupo, não é? Uma certa influência e um certo aprendizado.</p>	
<p>Trabalham o corpo da forma como pensam?</p>	<p>Eu recorde-me que quando dava aulas na iniciação as nossas escolas lá não tinham muitas condições e eu ia para minha casa e levava os livros de histórias das minhas meninas e ia para a escola para dar aulas de literatura, para desenvolver aquele gostinho pela leitura nas crianças. Eu tirava os livros das minhas filhotas e sentava-me numa roda com os alunos. Como é que eu fazia isso? automaticamente eu não podia estar de saia, certo? tinha que estar de leggings ou de alguma calça que me facilitava sentar</p>	<p>Posso me sentar no chão, posso me sentar em cima das mesas dos alunos, em qualquer lado, ao fundo da sala; tento até muitas vezes retirar o espaço do ensino e aprendizagem da própria sala, portanto, ir para a rua, ir para o jardim. Sempre que for preciso fazer uma descrição vamos lá para fora descrever o que vemos. Faço muitas visitas de estudo e, portanto, o corpo anda nestas coisas todas.</p>	<p>Eu tentava, sempre tentei desconstruir a imagem do professor estar sempre à frente da sala. Então, normalmente quando a gestão chegava na minha sala procurava e me via ao lado de algum aluno, ou de alguma dupla, ou algum quarteto, então sempre essa desconstrução do professor ser aquele que está lá na frente, aquele que vai ditar tudo e que o aluno está ali reproduzindo e absorvendo, então eu estava sempre, procurava sempre estar ao lado dos meus educandos ali, no entorno deles, sempre tentando tirar todas as dúvidas e favorecer o processo de</p>	<p>Trabalho com o corpo de formas diversas e transversais.</p>

	<p>e espernear e tudo o mais, não é? e quando eu me sentava ao chão e cruzava os pés eu sentia uma vontade das crianças de fazer o mesmo; ou seja: eu tentava comunicar à criança como é que ela deve se posicionar por exemplo, trabalhar a postura para se sentar, para ouvir uma história, cabeça erguida para a frente com atenção.</p>		<p>construção do conhecimento, era uma tentativa difícil porque a nossa realidade em sala de aula a gente sabe de fato como é, ainda mais quando a gente tem 50 alunos por dia, 25 de manhã e 25 à tarde, então assim...</p>	
<p>Conhecimento a partir da expressividade e corporal.</p>	<p>Eu não sei como é que eu faria. Olhando para o contexto em qual trabalhei e provavelmente já não voltaria a trabalhar no ensino primário; mas olhando para o contexto em que trabalhei é uma realidade difícil, por quê? Primeira condição: temos cinquenta alunos numa sala de aula. Cinquenta, quarenta e nove, por aí, vamos nesse meio. Segundo: os contextos</p>	<p>Penso que essa ideia é interessante, digamos, tudo tem que ser transversal de facto, digamos. Quando eu falo em permitir que cada aluno se mostre mais naquilo em que é bom, não quer dizer que ele só vai trabalhar ali. Continuamos a trabalhar de todas as formas possíveis. O que nós não vamos é penalizar, porque acho que a escola penaliza muito o aluno em relação à leitura e à escrita, por exemplo.</p>	<p>Eu acredito que... eu vou dizer bem-vinda ao século XXI educação, porque acho que ela ainda não se deu conta disso. Eu acredito que ainda temos um longo percurso a caminhar. Que a educação ainda tem uma grande tarefa nesse sentido de desconstruir essas falas hegemônicas.</p>	<p>No reconhecimento das potencialidades do corpo como elemento importante na aprendizagem, os participantes identificaram a ausência de valorização para essas práticas devido ao padrão de homogeneidade por parte da escola. Identificaram o controle por parte da política neoliberal, a defasagem na formação de professores e a desvalorização da cultura local.</p>

	<p>em que as crianças vêm não iam possibilitar uniformizar uma única metodologia, uma única forma de ensinar, e por isso eu vou muito mais naquilo que o (P2) está a dizer da diversidade, olhando mais para as características, as valências de cada aluno e apropriar-se delas ao invés de nós mesmos criarmos um padrão para todos.</p>	<p>Compreensão da leitura muitas vezes é difícil para os alunos. Mas muitas vezes através de outra forma eles até percebem as coisas, não é? Tem a ver com o cultural, tem a ver com a família de onde vêm, é importante.</p>		
Formação de professores	<p>A globalização na educação não vai permitir que nosso pensamento e dessa nossa perspectiva futura sobre educação seja tão próxima. Para mim o Neo-capitalismo, ou o capitalismo, não sei em que período é que estamos; ele vai mandando a educação para cada vez mais distante, ou seja, enquanto estamos na academia a pensar novos</p>	<p>Os professores devem ter a formação também a nível do corpo, não é? da expressão dramática, da expressão corporal, todos os professores deveriam ter isto. Os do primeiro ciclo têm um bocadinho, não é? mas todos deveriam ter porque é essencial. E no fundo tem a ver com a comunicação, uma grande parte da comunicação faz-se através do</p>	<p>Esse professor, ele não está só. Nós temos um coletivo e penso que esse coletivo pode sim falar contrário aos discursos hegemônicos</p>	<p>As atitudes de colocar o corpo no centro da aprendizagem como forma de pensamento esbarra nos pilares, nos quais a educação está assentada, liberalismo e discursos hegemônicos. Porém, a forma de romper com esses padrões dominantes reside na reflexão a respeito da prática do próprio professor, á medida que ele não está sozinho. A troca de experiências aponta m para redes de fortalecimento dentro do coletivo, uma vez que,</p>

	<p>modelos de educação, existem questões que estão a ser levantadas de perpetuar-se a forma de manter a escola tradicional e um bocadinho mais - privatizar aquilo que é público, tirar o direito a educação dos governos, isso já vai deixar de estar na mão de quem pensa educação como espaço de reflexão.</p>	<p>corpo, não é só das palavras. Então a comunicação emocional, afetiva faz-se sobretudo através do corpo. É o professor refletir e aplicar o que vai refletindo sobre as suas práticas no dia-a-dia. Claro que aqui há uma coisa muito importante que é o trabalho em equipe nas escolas. O professor não vive sozinho numa escola. O professor tem seus colegas, seja no primeiro ciclo, seja nos outros níveis, pode haver muito trabalho em equipe. Mesmo no primeiro ciclo o professor pode combinar com o colega do lado, fazer este trabalho em equipe, esta relação entre partes, que também é algo importante, ajudarem uns aos outros e ser o tal amigo crítico de que estava a falar a (P1), e, portanto, isto é tudo importante na formação dos</p>		<p>funcionam como aprendizagens, treino, formação.</p>
--	---	---	--	--

		<p>professores, mas in loco, portanto no próprio lugar daquilo que acontece. Como é que vamos fazer isto? Há outra coisa que digo sempre: pode haver teóricos fantásticos que nós admiramos maravilhosamente [...] porque há outros, mas quem sabe da prática pedagógica é o professor.</p>		
--	--	---	--	--

Natureza G1	P1	P2	P3	
Percepções acerca da natureza	Eu penso em natureza como tudo que nos envolve.	Pra mim a natureza sou eu. Eu dentro, eu fora.	Somos todos natureza e não sei se estamos a falar na perspectiva de educação - penso que sim, - mas hoje, mais do que nunca, nós temos que ter a percepção de que somos parte da natureza e de que a natureza determina também a nossa vida. .	Identificação com a natureza
A natureza como sujeito de	Quando me refiro, por	Eu cada vez mais defendo	Em relação ao processo de	Possibilidades de

<p>aprendizagem e processos interativos</p>	<p>exemplo, à natureza, eu começo pela essência, pela nossa existência num tempo, no espaço, numa interação com seres que não somos só nós e esses seres podem ser tudo aquilo que nos rodeia, que tem origem natural, sem intervenção do homem. Por exemplo, estou a falar da água, estou a falar da terra, estou a falar do ar, estou a falar do fogo e todos os outros elementos que envolvem o ser humano</p>	<p>isso: o espaço de aprendizagem não é, ao contrário do que nós dizemos tantas vezes, a sala de aula. A sala de aula é um espaço chave entre quatro paredes, os alunos devem sair da sala de aula pra vários sítios, nomeadamente para a natureza, devem ter contato com a natureza. No meu caso, em português, se o aluno precisa de escrever, vai descrever, por exemplo, a paisagem, o que vê, tudo isso. Temos uma grande tendência de quando vamos falar da natureza, falar da parte botânica, das árvores, etc e etc. Mas tudo é natureza. Os animais, as rochas.</p>	<p>aprendizado com a natureza, eu penso que é essencial. Eu acredito sim que é o momento que você interage com esse outro, seja um elemento como a (P1) acabou de descrever, vivo ou não e que se traz aprendizado. É possível sim você aprender. Você interage, você sofre com aquele aprendizado, você influencia, mas também você é influenciado. Eu acredito que, sem dúvida, possa ser que exista uma relação de ensino-aprendizado com a natureza.</p>	<p>aprendizagem com/a partir da natureza através contato e identificação de si.</p>
<p>Julgam haver nas disciplinas suporte que venham abordar ou</p>	<p>:Os programas têm pouco sobre essas questões. Os programas</p>	<p>Eu penso que não porque é aquilo que estivemos a</p>	<p>Eu acredito, Moderador, que esses conteúdos</p>	<p>As disciplinas não favorecem a aprendizagem</p>

<p>favorecer a consciência do corpo ou a aprendizagem com/pela natureza ?</p>	<p>não têm quase nada. Sobre a natureza terá um pouquinho programa de biologia, obrigatoriamente, e sobre o corpo o programa de educação física ou o da disciplina de teatro se houver, não é, oficina de teatro, que é opção das escolas. Agora, eu penso que isso tudo depende de nós termos uma escola mais ou menos ativa; se os alunos são estimulados para ter uma postura ativa, quer dizer, se se mexem, seja dentro do espaço tradicional da sala de aula, das quatro paredes padrão, seja de outra forma qualquer. Se eles se mexem, se vão procurar, se vão instigar, se vão olhar para a natureza, se vão lá fora; portanto, tem projetos nesse sentido, aí tomam mais consciência do corpo, porque precisam dele, e tomam mais</p>	<p>dizer um bocadinho, que nós temos um padrão, por exemplo. Nós quando vamos para o natural, quando vamos para o espaço, deixamos as quatro paredes, partimos daquela matemática que não tem esse suporte e já vamos com a intenção de, já não esperamos aprender da natureza. Nós é que vamos buscar alguma coisa para responder, algo que já trazemos.</p>	<p>infelizmente não favorecem essa relação com a natureza; o próprio corpo, a docilidade com que o Foucault normalmente costuma falar, que o corpo ele é submerso, não favorece este contato. Aí teria que ter, nesse caso, um rompimento muito grande, aí eu fico com a fala do (P2) , um rompimento grande no processo do que a (P1) fala, de sair para essa busca, entende? E não estou aqui querendo dizer que é uma responsabilidade e totalmente do educador, não é isso.</p>	<p>com/pela natureza. A burocracia como impedimento para a aprendizagem. Falta de projetos e incentivos. Estratégias para romper com o modo abstrato e desconectado da realidade.</p>
---	---	---	---	---

	<p>consciência também da natureza se precisarem de uma série de coisas. Se o aluno está a maior parte do tempo sentado na sua carteira, na sua secretária, a escrever, não tem nada disso. Por que nós podemos falar de muita coisa, mas não é pelo fato do aluno ler um texto sobre a natureza que o aluno toma contato com a natureza ou com o corpo, seja qual for. O aluno tem que praticar. Pode ler o texto, mas depois tem que ter uma sequência, na prática.</p>			
<p>A abordagem da natureza como um sujeito nos processos interativos de aprendizagem</p>	<p>Angola: Em Angola eu me recorde de dar algumas aulas de ciência, de dar algumas aulas de biologia; por que é aquilo que eu falei da vez passada que eu já passei por vários subsistemas de ensino, ensino primário e primeiro ciclo. E a natureza é....</p>	<p>Portugal: Este distanciament o em relação à realidade. Isso acontece em quase todas as disciplinas, por exemplo, na minha disciplina, que é português, os alunos podem ler no manual uma notícia. Mas ninguém lê o jornal na sala</p>	<p>Brasil: Eu penso por exemplo que na minha escola, que é uma escola que tem um espaço exterior muito grande, com muitas árvores, isso permite aos professores de biologia fazer algum trabalho de identificação de árvores, etc. Por que tem ali</p>	<p>Ainda persiste no plano teórico e abstrato, distante e equivocado e m relação à realidade.</p>

	<p>para mim a forma como se aborda é estática. Nós falamos dela onde está, distante de nós: “Já viu aquela árvore? Está lá”. Pronto. Assim com um certo distanciamento, mesmo. Apesar de que, como dissemos no início, a natureza nos rodeia, está conosco, mas a abordagem é distanciada.</p>	<p>de aula. Ler o jornal na sala de aula deveria ser uma atividade cotidiana. Todos os dias se deveria pegar o jornal e ler uma notícia. Também faço, mas quase ninguém faz, não é? Portanto é feito um distanciamento a este contato, e muitas vezes os manuais definem a vida das crianças e o conhecimento das crianças de forma errada. Eu conto isso muitas vezes. No meio urbano, no Porto, já era, no meu primeiro ano de professor, primeiro fui professor do primeiro ciclo. No meu primeiro ano de professor é que eu tomei consciência que as vacas não eram todas pretas e brancas e que os bois não eram todos</p>	<p>um material à frente, a natureza à frente. É uma das poucas escolas que tem um espaço exterior muito grande, com muitas árvores, etc. Agora, as escolas que são urbanas, que são só cimento não têm de fato essa hipótese, os professores saem para os jardins, com os alunos, ou saem para o campo, ao meio rural, mas não tem hipótese, é difícil.</p>	
--	--	---	---	--

		acastanhados e amarelados. Para mim, de acordo com meu manual de escola primária, que fui educado no tempo do salazarismo, não é? Para mim todas as vacas eram pretas e brancas e todos os bois eram amarelos.		
A natureza como um potencializador do conhecimento de si?	Sim. Pela minha primeira resposta, que abrimos esta sessão. Se eu sou natureza, logo para mim a natureza potencializa pelo fato de estarmos envolvidos na natureza. De sermos parte da natureza.	O aluno precisa ter consciência da natureza. Precisa ter consciência de que ele também é natureza, não é? E que ele é natureza na interação com tudo aquilo que ele vive. Penso que temos que ter sempre uma abordagem em relação a natureza, que é uma abordagem interdisciplinar . Sobretudo, dos mais velhos ia ser muito complicado porque cada professor trabalha para		Consciência de si e da natureza em uma abordagem interdisciplinar e transversal.

		<p>o seu lado, a não ser que tenham projetos comuns. Porque, de fato, tudo aquilo que a (P1) estava a dizer, implica, no caso do secundário, várias disciplinas que podem perfeitamente ter projetos e trabalhar em comum. Essa tomada de consciência da água, da poluição, as questões climáticas. Pelo menos para os mais velhos terem a ideia de que o ciclo da água pode ser quebrado por poluição, por exemplo. Portanto esse contato com a natureza é muito importante para várias coisas e é muito importante para português, para matemática, para biologia. Este contato com a natureza é</p>		
--	--	--	--	--

		transversal a todas as disciplinas, penso eu. Desenhar, pintar, tudo isso pode ter a ver com a natureza e é muito importante.		
--	--	---	--	--

Análise dos resultados das sessões focus group com os estudantes:

Análise do percurso formativo	P1	P2	P3	
	Na minha opinião, eu acho que o sistema educativo funciona mais ou menos. Eu sempre achei que os processos de educação e os planos de nos ensinarem todas as matérias funcionaram mais ou menos. Mas é claro que existem alguns alunos com mais dificuldades e isso não ajudou muito. Alguns	Para mim também não. Eu acho que o nosso sistema educativo é acessível a muita gente, claro que a (P1) apontou que as pessoas têm dificuldades, outras não, mas no geral não há nada muito complexo, muito difícil para nós; agora acho que no geral é tudo acessível.	Eu concordo com o que elas dizem, mas acho que principalmente agora que estamos no secundário acho que há coisas que o sistema educativo poderia fornecer, mas não fornece. Por exemplo: nós aprendemos muito sobre matemática e assim coisas que até no nono ano aprendemos e agora essas coisas	Os estudantes reconhecem haver acessibilidade no sistema educativo, mas que porém, quanto ao ensinamento das disciplinas se mostra como razoável, à medida que alguns alunos são prejudicados por conta das dificuldades na apropriação do conhecimento. Nesse sentido o sistema educativo, deixa a desejar, pelo fato de não haver diálogo entre as disciplinas e a forma parcelado de ensino faz com que alguns conteúdos sejam priorizados e outros não. Os conteúdos além de serem parcelados e

	<p>ficavam muito prejudicados, mas eu senti bastante facilidade durante a escola toda. Então para mim não foi um grande problema.</p>		<p>no curso de humanidade s não vamos usar. E acho que era interessante meterem outros tipos de disciplinas, como, por exemplo, nós aprendermos mais sobre política. Por exemplo: eu tenho 17 anos, vou fazer 18 em Janeiro e eu não preciso de política nem de impostos, não sei como é que eu vou... sabe? Tipo, eu acho que a escola poderia nos preparar melhor para a vida adulta. Porque isso que tem vindo a fazer, e fez muito bem, ela aborda muitas coisas, mas acho que também podia abordar mais sobre</p>	<p>não refletirem no cotidiano dos estudantes, acaba caindo no esquecimento.</p>
--	---	--	--	--

			esse tema agora que estamos a entrar na vida adulta. Vamos precisar.	
<p>“Quero uma educação para me preparar mais para a vida”. Como vocês pensariam esse modelo de educação?</p>	<p>Eu acho que a única coisa que eu consigo pensar é exatamente como a (P3) disse de toda a situação da política e impostos acho que é basicamente algo que qualquer um de nós vai ter de submeter (aos impostos e a política) até por que até quem está no poder nós temos que ser responsáveis acerca disso. Fora isso acho que o sistema que eu tive já está bem, digamos, bem orientado, porque por exemplo nós estamos todas num curso científico-humanístico;</p>	<p>Exato, eu concordo com o que (P3) acabou de dizer porque eu falo pessoalmente de que eu estou nesse momento e não sei muito bem o que fazer quando acabar o 12º. Eu escolhi, no caso, por exclusão de partes. O que era bom fazer e o que não era e calhou, não foi a área que eu queria, mas por que não tinha mais nada. Por isso, acho que deveriam nos dar mais tempo para decidir por que é uma</p>	<p>Eu acho outra coisa, acho que talvez pudesse mudar. Acho que nós temos que escolher nosso curso muito cedo. No 9º ano nós ainda não temos entendido muito o que vamos seguir. Um estresse para decidir o que é que vou seguir. Vou seguir humanidade? Vou seguir economia? O que é que eu vou seguir? Eu não sei o que é que eu queria estudar e em que faculdade, qual curso eu queria seguir, não tinha a mínima noção.</p>	<p>Um modelo de educação que prepare a vida, os alunos demonstraram que a única certeza que têm é de que alguns vão continuar estudando, enquanto outros, irão para o mercado e trabalho após o termino do secundário. Não escondem o descontentamento em ter que escolher a carreira profissional em meio à imaturidade escolar e as incertezas, como também essas escolhas serem norteadas por opiniões de terceiros e alheias aos seus interesses.</p>

	<p>ou seja, esses cursos estão a nos ensinar mais com teoria para nos preparar para o ensino superior; nós já entramos neste curso a pensar na faculdade; e é que os alunos que não queriam ir para a faculdade e queriam acabar o 12º e entrar logo no mercado de trabalho estão sob uma edificação mais prática também. Por isso acho que, nesse sentido, já temos um bom começo. Digamos que uma boa forma de educação é mesmo isso: Os impostos e a política.</p>	<p>escolha importante que estamos a fazer pelo resto de nossas vidas e não é algo que se decide assim do dia para a noite.</p>	<p>Lembro de ir para a psicóloga fazer testes psicotécnicos e ver as coisas que ia seguir, mas isso custava muito estresse por que ainda somos novos para decidir o resto da nossa vida. Parece que chega no 9º ano e aí já escolhe logo o curso, faculdade e escolhe tudo. E por causa da pressa. Deveríamos ter as disciplinas todas até o 12º porque no 12º já temos uma maturidade muito maior do que tínhamos no 9º ano. No 12º ter aptidão geral para tudo e depois escolher só no 12º a faculdade: quem quer vai quem</p>	
--	---	--	--	--

			não quer não vai.	
Escolha do curso	<p>Eu não fiquei muito confusa para escolher, mas eu fiquei principalmente entre economia e humanidades porque até nos testes psicotécnicos davam economia e ciências. Nunca gostei muito de física, química e ciências. As disciplinas em que sempre fui boa são: português, inglês e línguas. Até porque eu gosto muito de ler, então tem mais a ver com isso. Mas fiquei entre ciências e economias porque quando fiz os testes psicotécnicos estudei economia e as saídas de economia custavam muito, eu</p>	<p>Eu sempre tive mais essa inclinação para tudo que é das ciências, desde que começamos a ter história, eu nunca gostei de história. Então eu não ia para um curso de humanidades por exemplo. Mas eu também gostava muito de artes, sempre fui virada para artes, desenho, tudo que é relacionado com artes, até música. Então se eu fosse escolher seria ou ciências, tudo que tem a ver com saúde, químicas ou então artes. Mas eu optei</p>	<p>No meu caso eu fui para humanidades porque desde pequena eu nunca fui boa em matemática, no geral, nunca foi meu forte. Então foi um caso de exclusão de partes, eu fui ver cursos que eu podia escolher que não estivessem ligados a matemática, então ciências foi logo fora de questão e depois de ver as disciplinas eu fui para humanidades.</p>	<p>Na escolha do curso os alunos não se propõem em arriscar. Diante de um cenário transitório, preferem optar pelo curso que julgam oferecer estabilidade mesmo possuindo outras aspirações.</p>

	<p>gosto dos empregos. Mas no fim acabei por escolher humanidades porque é mesmo as disciplinas que eu gosto e em que tiro as melhores notas. Já tenho uma inclinação natural para as humanidades , para português, para essas coisas. Eu acho que tenho mais uma inclinação para isso e eu decidi escolher aquilo que eu gosto ao invés daquilo que vai impulsionar minha vida porque economia eu gostava dos empregos e vi que caso conseguisse entrar teria melhor vida em termos monetários e assim acho que ia me dar melhor. Mas quis</p>	<p>por ciências porque o caminho das artes não tem muita saída, tem, mas é muito mais instável pelo que eu sei. E isso é um fator que influencia muito na escolha dos alunos.</p>		
--	---	---	--	--

	<p>escolher humanidades por causa do medo. É o que eu gosto e tenho inclinação e achei melhor decidir isso.</p>			
<p>O corpo como condutor na produção do conhecimento</p>	<p>Eu acho que sim. Por que até lembramos de que antigamente, na civilização... , antes de treinar a mente eles treinavam o corpo, eles diziam "corpo são, mente sã", ou seja, acho que é interessante não focar só na mente porque se tivermos um corpo doente, fraco também não vamos conseguir trabalhar o conhecimento nesse sentido. Claro que também é muito importante trabalhar a parte</p>		<p>Até porque nós podemos aprender da forma prática, não só da forma teórica. Por exemplo, nos cursos profissionais tem aquela parte prática, chegam e vão trabalhar o corpo, não estão para aprender nada com a cabeça, mas estão eles próprios a meter a mão na massa e a aprender a fazer.</p>	<p>Consideram o corpo como elemento importante na produção de conhecimento, uma vez que, na escola também se aprende de forma prática pelas ações do corpo.</p>

	cognitiva como estamos fazendo na escola. Mas acho que sem dúvida o corpo também é uma parte fundamental.			
Valorização do corpo nos espaços educativos	Eu também penso que como o (P3) disse, que a escola valoriza muito mais o cognitivo, como nós pensamos. Por exemplo, numa sala de aula com uma disciplina mais clássica digamos, português, matemática, os professores esperam que nós estejamos sentados parados a ouvir e talvez responder a algumas perguntas, mas sabemos que cada um pensa da sua forma e cada um é diferente dos	Eu acho que para certas crianças como a (P1) disse, que são mais hiperativas, às vezes há alunos com dificuldades. Fica claro que há disciplinas que podem ser mais práticas e de uma forma prática acho que elas poderiam aprender melhor nas escolas e ter um desempenho mais produtivo se interagissem mais.	Acho que a parte mais priorizada na escola é mesmo a mente. É o que usamos mais tirando educação física que também temos, mas em termos de pensar escolher uma forma mais criativa até por exemplo cursos de teatro não se usa só a mente, usa-se o corpo para transmitir emoções. Não é só falar, tem que usar o corpo para aprender, transmitir. Mesmo que para a mente seja muito cansativo	Quanto a valorização do corpo na escola, a aprendizagem consiste em sentar, ouvir e fazer. Mesmo sendo uma atividade enfadonha e cansativa, na opinião dos alunos, não lhes é oferecido outra forma de aprendizagem. Reconhecem haver em alguns casos, plataformas mais interativas, mas estas tem a função de despertar apenas a mente. “Passar muitas horas na escola e estar sempre naquela cadeira, naquela turma e olhar para aquele quadro” é o que tem prevalecido.

	<p>outros. Alguns colegas têm um comportamento mais ativo, querem mexer-se mais. Talvez aprendessem melhor com algo mais dinâmico envolvendo mais o corpo, mas temos esta tradição de sentar e ouvir</p> <p>É por esse motivo que existem alunos que recorrem ao teatro para se expressarem de uma forma que não podem em outras alturas</p>		<p>ficar as horas que nós ficamos numa cadeira. Nós ficamos muitas horas na escola e estar sempre naquela cadeira, naquela turma e olhar para aquele quadro sempre é um processo cansativo; e o cérebro fica cansado. Mas há aquelas pessoas que não gostam de ir para a escola porque [...] depois se distraem e não conseguem absorver tanta matéria, como seria numa forma mais dinâmica. Já existem pessoas que estão tentando fazer isso através de plataformas mais interativas</p>	
--	--	--	---	--

			como jogos para ativar mais a mente dos alunos, mas a verdade é que a maior parte tem a ideia de “senta, ouve e faz”.	
O teatro como disciplina para acesso a outra forma de pensamento	Além disso, às vezes, em português os professores propõem, quando estamos a dar teatro escrito, que nós precisamos apresentar uma peça, nunca apresentamos uma peça mas tivemos um treino para apresentar...	Nós temos uma disciplina que conta para a nota que é para investir como nós investimos em ciências na biologia. Investir no teatro só se formos para uma academia especializada em artes ou alguma coisa assim mais focada nisso, nas escolas públicas não existe praticamente		Ao abordar uma forma de aprendizagem mais dinâmica, surgiu o teatro como disciplina para acesso a outra forma de pensamento, porém os alunos nunca apresentaram de fato uma peça de teatro, ou seja, as aprendizagens através do corpo, para esses alunos, forma abordadas, em contexto escolar, de forma teórica.
Como tornar o corpo pensante?	Acho que para fazer isso era preciso pensar fora da caixa e	Eu concordo, porque nós tivemos uma professora	Eu concordo com o que elas disseram, mas também penso que	Os discursos falam por si só e dispensam comentários.

	<p>completamente evoluir nesse sistema todo que já está aqui há centenas de anos. Mas, por exemplo, na ciência, nós estudamos as plantas, os animais, temos um livro à nossa frente, estamos a ver. Escolher, ao invés de estarmos sentados a ver o livro, escolher ir a um jardim botânico. Nós aprendemos mais se associarmos a matéria à imagem. Porque se eu estiver, por exemplo, na sala e estiver a falar sobre os girassóis. Pronto, sei o que é um girassol, mas se for num jardim de girassóis e estiver lá a ver mesmo como é cada coisa, como</p>	<p>de geografia que ela dizia que se pudesse pegava em nós e nos levava a fazer uma volta por Portugal para nos dar a matéria. E eu acho que isso é um bocado exagerado. Mas às vezes, tipo em geografia, levar as crianças a uma barragem e ver de perto, explicar o que acontece de uma forma ativa, é uma forma mais fácil e mais divertida de aprender, e não parece um sufoco de estar ali sentada na sala. É muito mais interativo e acho que podia ser</p>	<p>existem algumas coisas que não há outra forma de ensinar se não estivermos sentados a ouvir. Há coisas que só temos que olhar para lá decorar e é isto. Mas para onde tem que se levar as coisas, por muito difícil que seja, acho que temos que fazer isso para que possamos ver uma evolução em todos os tipos de alunos, porque somos todos diferentes. Então é preciso nos adaptarmos a todos os alunos de uma forma mais eficiente.</p>	
--	---	---	---	--

	<p>é que se chama o local das pétalas, acho que eu aprendo muito mais facilmente do que se estiver na sala sem fazer nada. A mesma coisa com os animais, mesma coisa com o português, nós temos muitos poemas, teatros. Fazer teatro mesmo, aprende-se melhor as falas. Se fizermos um teatro em português eu vou entender muito melhor porque estou a fazer esta personagem e ao representá-la tenho que saber o que ela está a sentir. E se fosse fazer interpretação de texto como fazemos nos testes e tudo, vou conhecer</p>	<p>mais positivo.</p>		
--	---	-----------------------	--	--

	<p>melhor, porque eu realmente estive na pele daquele personagem e posso saber como ele está a sentir e por isso é mais fácil se alguém te perguntar o texto. Acho que a partir desses métodos assim mais práticos, usar mesmo, sair da caixa.</p> <p>Mas acho também que estás a evitar a coisa de decorar e pronto. Lá está, tu chegas à escola e tu decoras para o teste, chegas ao teste e tu não lembras. Tu não absorve nada.</p> <p>Antigamente as pessoas iam à missa, a missa era em latim. As pessoas sabiam latim de cor não sabiam o que estavam a dizer. Isso</p>			
--	--	--	--	--

	<p>não tem significado nenhum. Tu literalmente estudas e absorves aquilo com aquela intensidade aquele estresse antes dos testes só porque tens que decorar. Chegas ao teste, sabes, tiras uma nota, chegas ao teste seguinte já não sabes nada do era o teste anterior. Já estás focado em outra coisa, isso não é propriamente aprender. Isso é vomitar as matérias para os testes e esquece para o resto, acabas por não aprender mesmo. Mas concordo contigo que a coisas que, por exemplo, a tabuada... A tabuada não é uma forma interativa de</p>			
--	--	--	--	--

	<p>se ver. Mas acho que podia ser um sistema muito mais leve, até porque agora as crianças cada vez mais novas estão começando a conviver com ansiedade e depressão. Essas coisas que antes não se ouvia falar nada e cada vez mais cedo estão a aparecer. E acho que tem a ver com o sistema escolar e das pessoas em si. Aquelas coisas de ir para a escola com as roupas de marca. Sim, acho que também o sistema escolar também proporciona esse tipo de ambiente. Tudo igual vamos todos aprender.</p>			
--	---	--	--	--

Natureza G2	P1	P2	P3	
Concepções de natureza	<p>Eu acho que a natureza é um fator essencial para esta aprendizagem porque até se nós formos ver, todas as espécies de uma certa forma precisam aprender de alguma forma. Elas não chegam ao mundo a saber fazer o que fazer. Por exemplo se formos a ver, nós próprios também estamos incluídos na natureza somos uma espécie como todas as outras, e um bebê precisa de uma mãe que o</p>			

	<p>ensine de alguma forma, “não vais por aí, vais cair” ou até olhar pra qualquer espécie nós conseguimos, nós temos lógica e consciência a nós conseguimos olhar para o comportamento de certas espécies e aprender, meio que tirar o que nós achamos que nos vai ajudar e evoluir a partir disso. Acho que de uma forma a natureza é importantíssima como um fator que é indispensável para a aprendizagem.</p>			
Abordagem da	Nós falamos	Exato. Para além disso, acho que estão	Eu sei que	Quanto a abordagem da natureza, os alunos

<p>natureza em contexto escolar, nas disciplinas ?</p>	<p>da natureza, das espécies, das plantas, de tudo como é o sol, como é que é, aprendem os historicamente. Mas também temos os projetos ambientais em que podem ser mais interativos. Como por exemplo, em termos de ambiente, natureza, tivemos que plantar árvores e tudo. Tivemos que mostrar para as crianças que é realmente importante e plantar árvores, porque sem as árvores não estávamos</p>	<p>tentando melhorar. A nossa escola está tentando melhorar a nível de ambiente, sim. A tentar fazer com que as crianças façam reciclagem. Fazem até enquetes para dizer o que podemos melhorar na escola. E fazem nós responder o que é que gostaríamos de ver na escola, e assim, eu acho que eles dão importância a isso. Embora eles tenham coisas para nós reciclarmos, nem todas as crianças fazem. E para além dessas pequenas situações, todos os anos nós temos projetos de cidadania e este ano foi igual, nós tivemos, pelo menos na nossa turma. E eles queriam fazer muita coisa, mas no final acabaram por não fazer nada. Disseram que iam plantar árvores, e apanhar o lixo da praia, acabamos por não fazer nada no fim. Foi isso. Acho que assim, é uma boa ideia, mas quando é para realizar as ideias não há tanta facilidade.</p>	<p>neste projeto, por exemplo, a turma delas teve uma ideia muito mais prática, “saírem da escola vamos plantar uma árvore ou apanhar o lixo”. Já na nossa turma tivemos algo muito mais teórico. Fizemos grupos e cada grupo teve de escolher um tema e falar sobre o tema. Por exemplo, a poluição aqui ou o</p>	<p>reconhecem o esforço da escola em tornar um tema presente em seus debates. Muitos são os projetos de modo a envolver o tema da natureza nas aprendizagens, e nesse aspecto, os alunos são convidados a participarem na tomada de decisão para implementação, porém, a natureza ainda é abordada de forma abstrata, não havendo, de fato conteúdo prático na efetivação dos projetos, permanecendo o distanciamento entre o homem e a natureza.</p>
--	---	--	--	---

	<p>aqui, porque elas produzem oxigênio. E em termos de matéria, de livros da escola... se bem que acho que até na nossa escola agora, no nosso tempo não havia, mas agora há uma estufa, as crianças vão largar e fazer não sei o que porque na minha turma não tinha estufa, mas agora tem. Acho que estão a tentar priorizar mais isso de forma mais prática para também mostrar a importância da natureza. Não só de</p>		<p>consumo de carne excessivo, e foi algo muito mais teórico. Algo que podem os pensar: “ah, estamos a fazer uma formação, estão a aprender sobre o assunto”. Mas nós saímos dali da mesma forma que entramos. Enquanto elas poderiam estar a mudar o mundo de uma forma, nós não fizemos nada.</p>	
--	---	--	---	--

	forma teórica, mas prática.			
A natureza como potencializadora para o conhecimento	Eu acho que sim, completamente. Nós podemos ... existem padrões, existem... eu acho que nada acontece do nada. E existe uma razão para algo acontecer e existe todo um processo que fez com que algo acontecesse. Então, nós, a partir de processos que acontecem na natureza, nem que seja só, por exemplo, como é que uma abelha sabe como fazer mel,	Acho que as pessoas também desvalorizam muito a nossa própria intervenção individual nisto da natureza. Por exemplo, plantar uma árvore, mas agora vamos fazer isso e pensamos: plantar uma árvore, isso não vai fazer diferença nenhuma agora no mundo, não faz diferença nenhuma. Acho que as pessoas pensam muito assim, e não é verdade. Porque se todos nós plantássemos uma árvore, olha o que não dava de oxigênio futuramente. E acho até que a natureza dá nos bastante espaço para aprendermos com ela se deixarmos. Mas acho também que isso é uma coisa que se nós não aprendermos com a natureza ela vai fazer nos aprender a bem ou a mal. Já podemos ver que através disto, das fábricas, do buraco de ozônio. Isso tudo, já estamos a ver que não aprendemos com isso, continuamos a produzir desnecessariamente, mais e mais, de forma egoísta e tudo. Porque? porque nós somos muito seres de ter, nós		Podemos aprender com a natureza, inclusive para resolvermos problemas do dia - a - dia apenas observando - a .”E só olhando para o que nos rodeia. Não temos que inventar nada. Só temos que olhar, aprender, e talvez consigamos fazer o mesmo de uma certa forma, pois a natureza de forma direta ou indireta, está sempre a nos ensinar alguma coisa. “A natureza nos dá bastante espaço para aprendermos com ela se deixarmos”. Podemos aprender analisando nossas próprias atitudes que ultimamente têm se tornado cada vez mais egoístas, pois temos nos tornado seres do ter... ter... e ter ao invés de aprendermos a ser. Continuamos a produzir desnecessariamente, mais e mais... Isso não é nada saudável. Com isso, nos dias atuais, mal conseguimos distinguir as estações do ano. Podemos aprender com essas consequências se nós olharmos em aprender com a natureza com o que ela está a nos mostrar, com esses sinais que nos tem

	<p>uma coisa assim. Nós podemos tirar esses processos e aprender com esses processos, e utilizá-los para nossas coisas, para o que nós queremos fazer. Por exemplo... não me vem nada à cabeça, mas nós conseguimos aprender como uma planta transformada a luz do sol, como é que faz a fotossíntese, como é que produz oxigênio. Nós talvez conseguimos fazer isso também em laboratório. Talvez não agora, mas em muitos</p>	<p>precisamos ter, ter, ter. Invés de ser, invés de aprendermos, queremos ter mais e mais. E agora estamos a ver que ao produzir dessa forma que agora estamos a ter as consequências desta produção que não é nada saudável. Agora estamos a ter aquecimento global, já podemos ver perfeitamente que as estações já não são igual a alguns anos atrás, que uma pessoa conseguia distinguir perfeitamente inverno, outono, primavera, tava tudo direitinho. E agora já não temos isso, já está tudo misturado. Tanto chove, quanto faz sol. Já estamos a ter essas consequências e se nós olharmos em aprender com a natureza com o que ela está a nos mostrar, com esses sinais que nos tem mostrado a muito tempo. Isso já não é de agora, nós já ouvimos a muito tempo que se não fizermos nada o buraco de ozônio vai alargar. Mas toda gente fala: “vai alargar, quando chegar lá eu vejo”. Agora estamos a ficar sem recursos naturais, já estamos a gastar pelas próximas gerações. E nós não queremos saber, continuamos a consumir, a consumir,</p>	<p>mostrado a muito tempo. Porque nós podemos fazer muita coisa, mas a natureza em suas ações, reflete nossas ações, nos mostra as consequências daquilo que estamos a fazer. Acho que somos uma espécie muito consumista, muito egoísta, muito de ter. É mesmo aquela coisa de ter, ter, ter, posses, dinheiros, tudo, invés de ser. Porque se nós quiséssemos aprender mesmo com a natureza não precisávamos de ser tão egoísta e explorar saudavelmente o mundo, ficávamos mais tempo, como não vamos ficar provavelmente porque já está a explodir por todos os lados.</p>
--	---	---	--

	<p>anos. E dessa forma resolver muitos problemas que agora são problemas bastante perigosos, e coisas assim. E só olhando para o que nos rodeia. Não temos que inventar nada. Só temos que olhar, aprender, e talvez consigam os fazer o mesmo de uma certa forma.</p>	<p>a consumir. Vamos ter a consequência disto e se continuarmos a agir assim certeza que a natureza vai dar uma forma de erradicar, digamos assim, a nossa espécie. Porque nós podemos fazer muita coisa, mas no fim a natureza também nos mostra as consequências daquilo que estamos a fazer. Acho que somos uma espécie muito consumista, muito egoísta, muito de ter. É mesmo aquela coisa de ter, ter, ter, posses, dinheiros, tudo, invés de ser. Porque se nós quiséssemos aprender mesmo com a natureza não precisávamos de ser tão egoísta e explorar saudavelmente o mundo, ficávamos mais tempo como não vamos ficar provavelmente porque já está a explodir por todos os lados.</p>		
<p>A natureza como algo racional?</p>		<p>Eu não sei se diria algo racional. Porque pra mim, eu acho que tem um pensamento bastante lógico de uma certa forma. Porque pra mim racional é muito subjetivo. Então pra mim a natureza funciona de uma forma que tudo tem uma razão. Se acontece isto, então vai acontecer isto.</p>	<p>Acho que é muito da ação e reação. Tu agora está a fazer isto e a natureza vai te mostrar</p>	<p>A natureza a reflete nossas ações, em um processo ação/reação.</p>

			a reação. Acaba por ser racional de uma certa forma, porque se não fosse... não sei... é subjetivo	
A natureza contribui para o conhecimento de nós mesmos?	Eu acho que, pelo menos na minha opinião, eu sempre de alguma forma olhei pro comportamento dos animais, por exemplo. Que não tem consciência como nós, que não tem o uso da lógica, e agem por instinto né. E o instinto deles, desde o início dos tempos com a evolução, evolução	O problema é que nós fazemos de forma ambiciosa, não é só sobreviver. É sobreviver bastante confortável. Mas acho que a nível individual, conhecer a nós próprios através da natureza... acho que ainda somos muitos novos para decidir isso. Ainda não conheço a mim próprio	Eu acho que não tenho nada a acrescentar ao que elas disseram. Acho que é uma coisa um bocadinho complexa.	Nós humanos, como as demais espécies, possuímos o desejo de querer habitar nesse planeta, porém de forma ambiciosa, julgamos ser a única espécie eleita para isso. Conhecer a nós próprios através da natureza ainda é algo bastante complexo.

	<p>das espécies basicamente. O objetivo é sempre perpetuar a espécie, por exemplo. E acho que se formos a ver em todos os indivíduos, o objetivo é o que? sobreviver e conseguir reproduzir-se, por exemplo. Acho que de uma certa forma, pensando assim, nós somos um pouco diferente das outras espécies mas ao mesmo tempo não somos. Somos só mais uma. E isso, pelo menos a mim, me faz pensar assim: “é esse nosso</p>			
--	--	--	--	--

	objetivo também”. O que nós queremos também é continuar a habitar este planeta.			
--	---	--	--	--

Conhecimento produzido em contexto escolar	P1	P2	P3	
	Grande parte é inútil para a nossa vida, pelo menos pelo que eu consigo projetar para o futuro. Algumas coisas, nota-se que é importante e acho que eu própria consigo ver como nos faz pensar de outra forma. Mas sim, algumas coisas estamos ali “pra que vou precisar disto?”.	Eu concordo com ela. Porque há coisas que nós não precisamos. Nós fazemos o teste sobre aquela matéria e depois nunca mais vimos aquilo na nossa frente. Tipo, porque que eu vou precisar disso na minha vida futura? Pra nada. Há coisas importantes, mas a maior parte das coisas é irrelevante. Digamos, dependend	Eu concordo com o que elas disseram, é basicamente isso. Há coisas que nos ficam, que até fazem sentido pra nós e até fica pra vida este conhecimento. Há outras, que é 80 ou 90 por cento do que nos damos, é dar naquela altura e depois nunca mais me lembro disso nem preciso disto.	Grande parte é inútil para a vida do aluno, pois 80% a 90% dos conteúdos aprendidos na escola não encontram espaço de utilidade no cotidiano dos alunos, e portanto após os testes são descartados.

		o da matéria, do que nós vamos seguir, acho que grande parte das coisas eu não me lembro se me perguntarem agora. A maior parte das coisas eu já não me lembro.		
Consideram que os conhecimentos produzidos em contexto escolar são passíveis de serem aplicados para resolver ou equacionar problemas do cotidiano?	É como disse (P2), uma grande parte é só pra o teste e não importa pra mais nada. Só que há sempre aquelas coisas, pelo menos eu acho que é. Por exemplo, vou dar o exemplo de algumas matérias que nos demos que nos fizeram,	Acho que é basicamente isso.	Uma parte não.	

	<p>pelo menos a mim, pensar de uma forma diferente, tentar ver as situações de outras perspectivas e abordar isso de outras formas e acho que essas coisas vão nos ajudar algum dia a resolver problema e talvez evoluir de uma certa forma. Mas é o mesmo ponto, são poucas as coisas que nos marcam assim.</p>			
<p>Consideram que os conhecimentos produzidos em contexto escolar atende os anseios dos alunos, dos professores?</p>	<p>Acho que nós também não tínhamos grande noção do que é que poderíamos aprender, nós não conseguimos chegar lá e dizer “ah, eu queria</p>	<p>Nós simplesmente vimos várias pessoas a pensar de formas diferentes e adotamos aquela que nos identificamos... mas, não fomos nós que inventamos</p>	<p>Não. Não atende. Acho que esse conhecimento nos mete numa direção, num caminho. Mas acho que não acaba por atender as expectativas daquilo que os professores,</p>	<p>Acostumados a não exercerem o direito de escolha, quanto ao que aprender os alunos não sabem o que reivindicar. Expressam com insatisfação, a frustração de suas aspirações e reconhecem as limitações e condições de aprenderem apenas aquilo que lhes é ofertado.</p>

	<p>aprender isto". Nós não sabíamos o que há pra aprender. Então somos limitados ao que eles nos dão, temos que confiar que aquilo que eles estão a ensinar é o que é preciso.</p>	<p>aquela perspectiva, mas ouvimos na escola, logo, não foi propriamente pensamento livre, foi ouvir e identificar. Mas essas perspectivas são as perspectivas que nós aprendemos porque nós próprios não criamos nenhuma.</p>	<p>os alunos, o governo, as pessoas, o sistema acha que vai ter, eles acham que a partir dos testes, exames nacionais e tudo, nós tiramos aquela nota porque sabemos a matéria toda, mas não sabemos. Nós estudamos semanas dele e só sabemos naquela altura, depois daquela altura, até mesmo meses depois nós não sabemos mais de nada, acabamos por não absorver a matéria propriamente dita, ou seja, não pode ser conhecimento o que nós não absorvemos ou mesmo não sabemos. Eu decorei aquilo tudo</p>	
--	--	--	---	--

			mas acabei por não absorver o conhecimento por isso acaba por não se tornar conhecimento a longo prazo.	
Conhecimento produzido em contexto escolar possibilita a vocês a pensarem por si mesmos?	Nessas disciplinas, por exemplo história, é verdade, só aprendemos o que aconteceu. Mas de certa forma conseguimos aproveitar o que aconteceu para o nosso futuro. Por exemplo, nós aprendemos que, talvez se escolhermos um mal presidente ou assim, o nosso país vai entrar em guerra. Mas acho que é exatamente isso, a maior parte das disciplinas	Exato. Acho que depende, como a (P3) diz, depende da disciplina. Há disciplinas que são abertas às nossas opiniões e que promovem a discussão entre alunos. Há outras disciplinas que é basicamente aprender os fatos do que aconteceu, não há grande discussão aberta quanto a isso. Tipo história, vamos aprender o que aconteceu no passado, nós não vamos dar a	Acho que depende. Depende muito da disciplina que for porque nós temos aquelas que não nos dá espaço para pensarmos autonomamente por foi assim que, sei lá, aquelas pessoas antigas, que escreveram aqueles livros e tal, elas disseram eu era assim que nós tínhamos de aprender. Mas acho que há outras que, por exemplo, que não nos cortam as asas, por assim dizer. Elas dizem logo “em filosofia não há respostas erradas” e	Mas a maior parte das disciplinas não promove pensamento autônomo porque nós estamos a aprender algo que alguém já pensou. Acabamos por não termos nós que pensar em nada, só temos que saber o que aquela pessoa pensou há 100 anos atrás. Acaba sendo um bocado ultrapassado. Não estão a dar espaço para gerações atuais para mostrar atualmente aquilo que consideramos ser, por exemplo, em português. Em português nós estudamos aquelas obras todas daqueles autores antigos e acabamos por não ver muito obras modernas mesmo, de pessoas atuais. Devem haver muito poucos autores que ainda são vivos. Por isso acaba muito por não promover o pensamento autônomo

	<p>não nos deixa pensar assim e dar a nossa opinião. É saber isto que está escrito e pronto.</p>	<p>nossa opinião sobre o que aconteceu, vamos aprender o que já foi, o que já aconteceu e nós não vamos poder mudar agora.</p>	<p>pergunta-nos mesmo o que nós pensamos e fazem-nos pensar e até abrir novas expectativas por isso acho que nesse sentido, sim dá. Mas a maior parte das disciplinas não promove pensamento autônomo porque nós estamos a aprender algo que alguém já pensou. Acabamos por não termos nós que pensar em nada, só temos que saber o que aquela pessoa pensou há 100 anos atrás. Acaba sendo um bocado ultrapassado. Não estão a dar espaço para gerações atuais para mostrar atualmente aquilo que consideramos ser, por exemplo, em português.</p>	
--	--	--	---	--

			<p>Em português nós estudamos aquelas obras todas daqueles autores antigos e acabamos por não ver muito obras modernas mesmo, de pessoas atuais. Devem haver muito poucos autores que ainda são vivos. Por isso acaba muito por não promover o pensamento autônomo.</p>	
<p>A educação escolar possibilita aos seus autores desenvolverem perspectivas sobre si e sobre o mundo</p>		<p>Exato. Acho que para além do que nós damos nas matérias e nas disciplinas, acho que a forma de nós interagirmos com outros alunos. Tipo, eu converso uma opinião sobre alguma coisa com a</p>	<p>Acho que sim, porque desde que entramos na escola nós aprendemos coisas que outras pessoas pensaram, vimos novas maneiras de encarar o mesmo problema. Por exemplo, nós temos o problema, nós damos a alguns autores o mesmo</p>	<p>Sim, sim. Basicamente a escola nos dar as ferramentas através de nos transferir pensamentos e o conhecimento escolar. Nós a sermos transmitidos o conhecimento escolar faz-nos abrir horizontes. Nós conseguimos pensar mais além porque são várias pessoas, vamos vendo cada perspectiva diferente e vai vendo sentido nisso e acaba por perceber novas ideias, novas formas de pensar.</p>

		<p>Maria e a Maria dá a opinião dela e eu vejo a opinião dela e abre um bocado mais do que eu já tinha pra mim. Ver a opinião dos outros alunos e como nós fazemos debates assim acho que nos põe a pensar um bocado mais além do que eu já tinha antes.</p>	<p>problema e eu vejo um autor e a resposta dele para aquele problema e eu penso “poxa, isto faz sentido realmente”, depois dão o outro que é completamente o oposto e penso “isto também faz sentido”. Isto acaba por abrir mais a mente para novas perspectivas e novas maneiras de pensar sobre o mesmo problema e perceber que há muitas interpretações para a mesma coisa. Por isso acho que a escola, desde sempre, que nos motiva a ver várias perspectivas, várias pessoas que foram consideradas importantes em português, em matemática e qual que for aquelas pessoas. E</p>	
--	--	--	---	--

			<p>através dessas pessoas podemos ver várias maneiras de pensar, algumas iguais, algumas diferentes de tudo e vamos identificando com aquelas que achamos melhor e vamos adotar novas perspectivas em relação ao passado, ao futuro e a tudo. Os dois lados da mesma moeda, não é?</p> <p>Sim, sim. Basicamente a escola nos dar as ferramentas através de nos transferir pensamentos e o conhecimento escolar. Nós a sermos transmitidos o conhecimento escolar faz-nos abrir horizontes. Nós conseguimos pensar mais além porque são várias</p>	
--	--	--	---	--

			<p>peças, vamos vendo cada perspectiva diferente e vai vendo sentido nisso e acaba por perceber novas ideias, novas formas de pensar. Antes da história eu olhava pro passado e via, por exemplo, uma guerra mundial e víamos “Hitler era um monstro, ele matou aquela gente toda” e depois entramos em história e vimos que Hitler achava que a raça ariana era superior e tudo mais e acabamos por saber um tico melhor as histórias diferentes e assim consequimos perceber lados diferentes e perspectivas diferentes e acabamos por abordar novas perspectivas</p>	
--	--	--	---	--

			<p>e é sempre assim. Acabamos por mudar a forma de pensar de forma positiva, mais completa, acabamos por ver vários lados da mesma coisa. Por isso acho que a escola, nesse sentido, dá-nos as ferramentas para mudarmos as perspectivas com relação ao passado e ao futuro.</p>	
<p>Articulação entre corpo e natureza como outras formas de pensamento para produção de conhecimento.</p>	<p>Acho que pra fazermos isso tínhamos que começar com os alunos desde muito novos porque se começarmos com eles já grandes é mais difícil de inseri-los neste tipo de abordagem . Por isso acho que</p>	<p>O problema é que nós já estamos tão enterrados nestes paradigmas que fomos mantidos que agora é um bocado difícil.</p>	<p>Mas acho que também não podemos articular assim um ensino geral porque nós somos todos diferentes. Por exemplo, há pessoas que têm interesse nas línguas, há pessoas que têm interesse na matemática e querem pensar por aí. Não estão pré-dispostas a forma</p>	<p>Desde muito cedo criar diferentes versões de uma sistema para adaptar a cada tipo de pessoa. Nos dias atuais, estamos tão enterrados nestes paradigmas que fomos mantidos que agora é um bocado difícil. Um modelo de ensino diversificado, com espaço para se pensar abertamente, sendo dividido nas diferentes formas do que é conhecimento para dar espaço para cada um pensar da forma que quer e para cada coisa específica.</p>

	<p>desde novos, acho que se deve promover mais as artes, por exemplo. Não só o teatro, mas outros tipos de artes como pintura e tudo. Acabam por retratar muito a natureza e compreendê-la melhor e dessa forma, se calhar, se inseridos desde novos neste tipo de ambiente em que somos mais livres de pensar por nós próprios e estarmos mais ativos na educação. Por exemplo, escolher o que eu quero pensar ou escrever mesmo pois também é</p>		<p>natural, eles já nasceram assim, não têm aquela pré-disposição para as línguas mas têm para a matemática, por exemplo. Então pedir-lhes para pensar assim, de forma aberta, para português, se calhar não é tão acessível. Se fizesse um ensino assim, se calhar, tinha que ser dividido nas diferentes formas do que é conhecimento para dar espaço para cada um pensar da forma que quer e para cada coisa específica. Por que eu, por exemplo, tenho esse pensamento aberto assim a português, mas a matemática.. nada. Pra mim já não é aquela coisa, por isso acho que tinha que ser personalizad</p>	
--	---	--	---	--

	<p>preciso ter jeito. Não é toda a gente que se interessa por este tipo de coisas, não é? Mas, se calhar, os alunos teriam um papel mais ativo na educação. Agora, como fazer.....</p> <p>Eu penso também que isso depende muito do ponto de vista. Exatamente, acho que é o ponto de vista. Porque, por exemplo, eu, refletindo um pouco do meu percurso na escola, eu penso que eu me sinto muito melhor com o sistema que se adotou até agora. Por exemplo,</p>		<p>o o ensino. Não podia ser assim, geral. Porque, “o ensino perfeito”, isso não existe.</p> <p>: Acho que cada aluno, desde novo, deveria começar a ver tudo, tudo que existe, todas as possibilidades de ensino e o que é conhecimento. E eles vão vir a inclinar-se mais para um lado do que para outros. Acho que cada um vai preferir alguma coisa, as que se especializam em alguma coisa porque são naturalmente bons naquela coisa. E eles dividiam-se e aprendiam especificamente sobre aquelas coisas, mas também deveriam ter conhecimentos básicos</p>	
--	--	--	--	--

	<p>eu acho que a forma como nos tem ensinado pra mim funciona bem. Mas eu sei que para muitos outros tem que ser de outra forma porque essa forma não funciona para eles. Algo assim. Nós não conseguimos pensar num sistema, tentar criar um sistema porque há pessoas diferentes para tudo, então teríamos de criar diferentes versões de uma sistema para de adaptar a cada tipo de pessoa.</p>		<p>sobre o geral. Acho que toda a gente deveria ter o básico do que é tudo, mas especificar-se numa só. A partir daí é ver esses grupos que se dedicassem mesmo só a pensar em determinado assunto e criar novos livros, novas formas de pensar, novas teorias, novos estudos para dar lugar às novas gerações e tentarmos mudar um bocado o ensino tradicional.</p>	
--	--	--	--	--

Transcrição de parte de entrevista com estudantes do ensino secundário a respeito do corpo:

Mediador: Boa tarde meu nome é Maria do Socorro. Sou estudante de mestrado, estou a concluir o mestrado pela universidade do Porto e o mestrado é em ciências da educação. Por isso, muito me interessa saber o que os estudantes pensam sobre alguns elementos dentro do campo da educação. Por isso conto com a vossa colaboração. Estou muito grata e espero poder repassar isso para vocês o quanto eu sou grata pela colaboração de vocês e dizer que é muito importante tudo que vocês pensam a respeito do que vamos conversar nessa reunião de focos Group. Tudo é importante, por mais que vocês achem “Ah eu não deveria falar isso”, falem, por que nós na verdade queremos ouvir OK? Como já falei, meu nome é Maria do Socorro, como percebem pelo sotaque sou brasileira e estou a concluir o curso de mestrado. Antes de começar eu gostaria também que cada uma se apresentasse, falasse um pouco do percurso formativo de vocês até agora, que analise vocês fazem de percurso formativo desde lá dos primeiros anos até agora e também que curso... que ano, na verdade, vocês estão a cursar neste momento, ou vão cursar agora ou já terminaram. Não sei.

Participante 1: Meu nome é (...), tenho (...), anos e neste momento acabamos o 11º ano e vamos começar o 12º. Eu estou no curso de ciências biológicas, física e química agora vou com psicologia e é basicamente isso.

Mediador: Fiquem à vontade.

Participante 2: Meu nome é (...), também tenho (...), anos e vou agora também para o 12º. Estava no curso de línguas e humanidades.

Participante 3: Olá meu nome é (...), e tenho (...), anos e estou no curso de humanidades. Vou começar agora 12º e para 12º eu escolhi Inglês e Psicologia.

Mediador: E quanto a análise do percurso formativo que vocês fazem desde o início. O que têm a dizer?

Participante 1: E o que seria uma análise de percurso formativo?

Mediador: Se vocês fossem descrever do percurso formativo de vocês, se fossem falar da educação no sentido de educação escolar. O que diriam?

Participante 3: Desde o secundário ou desde o primário?

Mediador: Vocês sempre estiveram na escola. Percebem? Aqui na verdade vão para a escola muito cedo, 3 anos? Às vezes as mães vão trabalhar e vocês já vão para uma instituição educativa. Não é assim? Por mais que seja creche, mas querendo ou não ela tem um viés educativo. Percebem? Então, estão na escola a muito tempo, a vida toda praticamente na escola. Se vocês fossem fazer uma análise desse processo formativo, como fariam? Foi bom? Foi ruim? Ajudou? Não ajudou?

Participante 1: Na minha opinião, eu acho que o sistema educativo funciona mais ou menos. Eu sempre achei que os processos de educação e os planos de nos ensinarem todas as matérias isso funcionou mais ou menos, mas é claro que existem alguns alunos com mais dificuldades e isso não ajudou muito. Alguns ficavam muito prejudicados, mas eu senti bastante facilidade durante a escola toda, então, para mim não foi um grande problema

Mediador: E as demais?

Participante 2: Para mim também não. Eu acho que o nosso sistema educativo é acessível a muita gente, claro que a (P1) apontou que as pessoas têm dificuldades, outras não, mas no geral não há nada muito complexo, muito difícil para nós, agora acho que no geral é tudo acessível.

Mediador: Participante 3?

Participante 3: Eu concordo com o que elas dizem, mas acho que principalmente agora que estamos no secundário acho que há coisas que o sistema educativo poderia fornecer mas não fornece. Com por exemplo: Nós aprendemos muito sobre matemática e assim coisas que até no nono ano aprendemos e agora essas coisas no curso de humanidades não vamos usar. E acho que era interessante meterem outros tipos de disciplinas, como

por exemplo, nós aprendemos mais sobre política. Por exemplo: Eu tenho (...) anos, vou fazer (...) em Janeiro e eu não percebo nada de política nem de impostos, não sei como é que eu vou... sabe? Tipo, acho que a escola poderia nos preparar melhor para a vida adulta. Por que isso que tem vindo a fazer e fez muito bem. Ela aborda muitas coisas, mas acho que também podia abordar mais sobre esse tema, agora que estamos a entrar na vida adulta, vamos precisar.

Mediador: O que eu gostaria de saber de (...), de (...) e de (...) é: Se as três fossem responsáveis por, digamos assim: “Olha, vocês agora são responsáveis para pensar numa educação voltada como o participante 3 falou: “Quero uma educação para me preparar mais para a vida”. Como vocês pensariam esse modelo de educação?

Participante 1: Eu acho que a única coisa que eu consigo pensar é exatamente como a (P3) disse de toda a situação da política e impostos. Acho que é basicamente algo que qualquer um de nós vai ter de submeter aos impostos e a política, até por que até quem está no poder, nós temos que ser responsáveis acerca disso. Fora isso, acho que o sistema que eu tive já está bem... digamos, bem orientado. Porque, por exemplo, nós estamos todas num curso científico humanístico, ou seja, esses cursos estão a ensinar-nos mais com teoria para nos preparar para o ensino superior. Nós já entramos neste curso a pensar na faculdade e que os alunos que não queriam ir para a faculdade e queriam acabar o 12º e entrar logo no mercado de trabalho estão sob uma edificação mais prática também. Por isso acho que nesse sentido já temos um bom começo.

Digamos que uma boa forma de educação é mesmo isso: Os impostos e a política.

Participante 3: Eu acho outra coisa, acho que talvez podia mudar. Acho que nós temos que escolher nosso curso muito cedo. No 9º ano nós ainda não temos entendido muito o que vamos seguir. Um estresse para decidir o que é que vou seguir. Vou seguir humanidades? Vou seguir economia? O que é que eu vou seguir?

Eu não sei o que é que eu ia estudar e nem em que faculdade, qual curso eu queria seguir. Não tinha a mínima noção. Lembro de ir para a psicóloga, fazer testes psicotécnicos e ver as coisas que ia seguir, mas isso custava muito estresse, por que ainda somos novos para decidir o resto da nossa vida. Parece que chega no 9º ano

e aí já escolhe logo o curso, a faculdade e escolhe tudo. E por causa da pressa, deveríamos ter as disciplinas todas até o 12º, porque no 12º já temos uma maturidade muito maior do

que tínhamos no 9º ano e ter tudo no 12º. No 12º ter aptidão geral para tudo e depois escolher só no 12º a faculdade, quem quer vai, quem não quer, não vai.

Participante 2: Exato. Eu concordo com o que (P3) acabou de dizer porque eu falo pessoalmente do que eu estou nesse momento e não sei muito bem o que fazer quando acabar o 12º. Eu escolhi, no caso, por exclusão de partes. O que era bom fazer e o que não era, e calhou, não foi a área que eu queria ir, mas porque não tinha mais nada. Por isso acho que deveriam nos dar mais tempo para decidir. Porque é uma escolha importante que estamos a fazer pelo resto de nossas vidas e não é algo que se decide assim, do dia para a noite.

Mediador: Vocês escolhem o curso a partir das aptidões. Vocês sentem de uma certa forma que tem uma inclinação para aquele curso, mas sim, o que o mercado oferece? Como é que escolheram?

Participante 2: Eu sempre tive mais essa inclinação para tudo que é das ciências. Desde que começamos a ter história, eu nunca gostei de história. Então, eu não ia para um curso de humanidades por exemplo. Mas eu também gostava muito de artes, sempre fui virada para artes, desenho, tudo que é relacionado com artes, até música. Então, se eu fosse escolher seria ou ciências, tudo que tem a ver com saúde, químicas ou então, ser artes. Mas eu optei por ciências, porque o caminho das artes não tem muita saída... tem, mas é muito mais instável pelo que eu sei. E isso é um fator que influencia muito na escolha dos alunos.

Participante 3: No meu caso, eu fui para humanidades porque desde pequena eu nunca fui boa em matemática. No geral, nunca foi meu forte. Então foi um caso de exclusão de partes, eu fui ver cursos que eu podia escolher, que não estivessem ligados a matemática... Então, ciências foi logo fora de questão e depois de ver as disciplinas eu fui para humanidades.

Participante 1: Eu não fiquei muito confusa para escolher, mas eu fiquei principalmente entre economia e humanidades porque até nos testes psicotécnicos davam economia e ciências. Nunca gostei muito de física, química e ciências. As disciplinas que sempre fui boa são português, inglês e línguas, até porque eu gosto muito de ler, então tem mais a

ver com isso, mas fiquei entre ciências e economias porque quando fiz os testes psicotécnicos, estudei economia e as saídas de economia custavam muito, eu gosto dos empregos. Mas no fim, acabei por escolher humanidades porque é mesmo as disciplinas que eu gosto e que tiro as melhores notas. Já tenho uma inclinação natural para as humanidades, para português, para essas coisas. Eu acho que tenho mais uma inclinação para isso e eu decidi escolher aquilo que eu gosto, ao invés daquilo que vai impulsionar minha vida porque economia eu gostava dos empregos e vi que, caso conseguisse entrar, teria melhor vida em termos monetários e assim acho que ia me dar melhor, mas quis escolher humanidades por causa do medo e é o que eu gosto e tenho inclinação e achei melhor decidir isso.

Mediador: Vocês fazem testes psicotécnicos antes de fazer o curso? É uma coisa voluntária ou vocês precisam fazer?

Participante 1: Não é voluntário. Nós começamos a chegar ao fim do 9º e aí nossos mestres de turma dizem que nós podemos ter uma psicóloga da escola e que ela vai nos fazer algumas aulas por semana e que temos que fazer testes psicotécnicos, e, no fim, ela nos indica um curso que segundo as nossas respostas nesses testes é aquilo que está a indicar.

Mediador: Então vamos começar no nosso assunto agora. Vocês são maravilhosas, eu adoro conversar com os jovens desde o início. Porque assim, é incrível como os jovens tudo que tocam e falam eles conseguem colocar vida, fazem algo florescer. Então vou mostrar os slides aqui para vocês, ainda estou aprendendo a compartilhar essas coisas, vou tentar aqui compartilhar com vocês e gostaria que vocês lessem essa frase e depois vamos para as perguntas.

Mediador: Dentro do que vocês falaram que seus cursos são escolhidos a partir de um teste psicotécnico e querendo ou não é a escola que prioriza muito a cognição só de uma parte do corpo...Eu gostaria de saber vocês. O corpo como imagem de pensamento, o corpo todo como imagem, não só o cognitivo, e ponto central no processo de aprendizado capaz de criar e transformar realidade. Vocês consideram o corpo como condutor na produção do conhecimento?

Participante 1: Eu acho que sim. Por que até lembramos de que antigamente, na civilização, antes de treinar a mente eles treinavam o corpo, eles diziam “corpo são, mente sã”, ou seja, acho que é interessante não focar só na mente porque se tivermos um corpo doente, fraco também não vamos conseguir trabalhar o conhecimento. Nesse sentido, claro que também é muito importante trabalhar a parte cognitiva como estamos fazendo na escola, mas acho que sem dúvida o corpo também é uma parte fundamental.

Mediador: Consideram o corpo ou não como condutor do conhecimento? Achem que podem aprender com o corpo inteiro e não apenas com a mente?

Participante 3: Até porque nós podemos aprender da forma prática, não só da forma teórica. Por exemplo, nos cursos profissionais tem aquela parte prática, chegam e vão trabalhar o corpo, não estão para aprender nada com a cabeça, mas estão eles próprios a meter a mão na massa e aprender a fazer.

Mediador: Como é que vocês percebem a valorização do corpo nesse sentido, como uma outra forma de aprendizado que não seja só cognitivo? Como é que vocês percebem a valorização do corpo dentro do contexto escolar? Há momentos que dão prioridade ao corpo todo como um aprendizado ou apenas ainda continua só a priorizar o cognitivo?

Participante 3: Acho que a parte mais priorizada na escola é mesmo a mente é o que usamos mais tirando educação física que também temos, mas em termos de pensar, escolher uma forma mais criativa, até por exemplo, cursos de teatro não se usa só a mente usa-se o corpo para transmitir emoções. Não é só falar, tem que usar o corpo para aprender, transmitir.

Participante 1: Eu também penso que como o (P3) disse, que a escola valoriza muito mais o cognitivo, como nós pensamos. Por exemplo, numa sala de aula com uma disciplina mais clássica, digamos, português, matemática, os professores esperam que nós estejamos sentados parados a ouvir e talvez responda algumas perguntas, mas sabemos que cada uma pensa da sua forma e cada um é diferente do outros. Alguns colegas têm um comportamento mais ativo, querem mexer-se mais, talvez aprenderiam melhor com algo mais dinâmico envolvendo mais o corpo, mas temos esta tradição de sentar e ouvir.

Participante 2: Eu acho que para certas crianças como a (P1) disse, que são mais hiperativas, às vezes há alunos com dificuldades. Fica claro que há disciplinas que podem ser mais práticas e de uma forma prática, acho que elas poderiam aprender melhor nas escolas e ter um desempenho mais produtivo se interagissem mais.

Participante 1: É por esse motivo que existem alunos que recorrem ao teatro para se expressarem de uma forma que não podem em outras alturas.

Participante 3: Mesmo para a mente é muito cansativo ficar as horas que nós ficamos numa cadeira. Nós ficamos muitas horas na escola e estar sempre naquela cadeira, naquela turma e olhar para aquele quadro sempre é um processo cansativo e o cérebro fica cansado, mas há aquelas pessoas que não gostam de ir para escola porque ficam a não ir, depois se distraem e não conseguem absorver tanta matéria do que se fosse uma forma mais dinâmica. Já existem pessoas que estão tentando fazer isso através de plataformas mais interativas como jogos para ativar mais a mente dos alunos, mas a verdade é que a maior parte tem a ideia de “senta, ouve e faz”.

Mediador: A (P3), ela falou uma coisa interessante que foi a parte do teatro. Que teatro querendo ou não possibilita você expressar o que sente sem ter que falar. Na escola tem, na verdade, um curso de teatro como disciplina que vai ser justamente para a gente acessar outra forma de pensamento além do cognitivo... As escolas costumam ter a disciplina de teatro como uma disciplina?

Participante 3: Esse ano tem um curso de teatro mas tem um clube de teatro que as pessoas podem se inscrever.

Participante 2: Algo extracurricular

Participante 3: Sim. Mas existe sim.

Participante 1: Além disso as vezes em português os professores propõem, quando estamos a dar teatro escrito, que nós precisamos apresentar uma peça, nunca apresentamos uma peça mas tivemos um treino para apresentar durante as aulas.

Participante 2: Nós temos uma disciplina que conta para nota, ou que seja, para investir como nós investimos em ciências na biologia investir no teatro só se formos para uma academia especializada em artes ou alguma coisa assim mais focada nisso, nas escolas públicas não existem praticamente

Mediador: Uma coisa que eu vou perguntar a vocês, a mesma pergunta que fiz desde o início: Se vocês, fossem, olha agora vocês vão colocar outra forma de pensamento dentro do contexto escolar a partir do corpo. Quero que vocês agora façam com que os alunos tornem seus corpos pensantes, digamos assim: Como pensariam em fazer isso?

Participante 1: Acho que para fazer isso era preciso pensar fora da caixa e completamente evoluir esse sistema todo que já está aqui há centenas de anos. Mas por exemplo, na ciência, nós estudamos as plantas, os animais, temos um livro à nossa frente, estamos a ver. Escolher invés de estarmos sentados a ver o livro, escolher ir a um jardim botânico. Nós aprendemos mais que até se associarmos a matéria à imagem.

Porque se eu estiver por exemplo, na sala e tiver a falar sobre os girassóis. Pronto, sei o que é um girassol, mas se for num jardim de girassóis e estiver lá a ver mesmo como é cada coisa. Como é que se chama o local das pétalas, acho que eu aprendo muito mais facilmente do que se estiver na sala sem fazer nada. Mesma coisa com os animais, mesma coisa com o português, nós temos muitos poemas, teatros. Fazer teatro mesmo, aprende-se melhor as falas. Se fizermos um teatro em português eu vou entender muito melhor porque estou a fazer esta personagem e ao representá-la tenho que saber o que ela está a sentir. E se fosse fazer interpretação de texto como fazemos nos testes e tudo, vou conhecer melhor porque eu realmente estive na pele daquele personagem e posso saber como ela está a sentir e por isso é mais fácil se alguém te perguntar o texto. Acho que a partir desses métodos, assim mais práticos, usar mesmo, sair da caixa.

Participante 2: Eu concordo, porque nós tivemos uma professora de geografia que ela dizia que se pudesse pegava em nós e nos levava a fazer uma volta por Portugal para nos dar a matéria. E eu acho que isso é um bocado exagerado. Mas as vezes tipo em geografia, levar as crianças a ir a barragem e ver ela de perto, explicar o que acontece de uma forma ativa, é uma forma mais fácil e mais divertida de aprender, e não parece um sufoco de estar ali sentada na sala. É muito mais interativo e acho que podia ser mais positivo.

Participante 3: Eu concordo com o que elas disseram, mas também penso que existem algumas coisas que não há outra forma de ensinar se não estivermos sentados a ouvir. Há coisas que só temos que olhar pra lá decorar e é isto. Mas pra onde tem que se levar as coisas, por muito difícil que seja, acho que temos que fazer isso para que possamos ver uma evolução em todos os tipos de alunos porque somos todos diferentes. Então é preciso nos adaptarmos a todos os alunos de uma forma mais eficiente.

Participante 1: Mas acho também que estás a evitar a coisa de decorar e pronto. Lá está, tu chegas à escola e tu decoras pro teste, chegas do teste e tu não lembra. Tipo, tu não absorve nada. Antigamente as pessoas iam à missa, a missa era em latim. As pessoas sabiam latim de cor não sabiam o que estavam a dizer. Isso não tem significado nenhum. Tu literalmente estudas e absorves aquilo com aquela intensidade aquele estresse antes dos testes só porque tem que decorar. Chegas ao teste, sabes, tira uma nota, chegas ao teste seguinte já não sabes de nada do quê que era o teste anterior. Já estás focado em outra coisa, isso não é propriamente aprender. Isso é vomitar as matérias pros testes e esquece pro resto, acabas por não aprender mesmo. Mas concordo contigo que a coisas que, por exemplo, a tabuada. A tabuada não é uma forma interativa de se ver. Mas acho que podia ser um sistema muito mais leve até porque agora as crianças cada vez mais novas estão começando a conviver com ansiedade e depressão. Essas coisas que antes não sabiam falar nada e cada vez mais cedo estão a aparecer. E acho que tem haver com o sistema escolar e das pessoas em si. Aquelas coisas de ir pra escola com as roupas de marca. Sim, acho que também o sistema escolar também proporciona esse tipo de ambiente, tudo igual vamos todos aprender.