

O PENSAR TRANSDISCIPLINAR E A PRÁXIS PEDAGÓGICA INDÍGENA KIRIRI

Hildonice de Souza Batista*

RESUMO: *Este artigo pretende colaborar na discussão sobre educação escolar a partir da perspectiva Transdisciplinar e da Práxis Pedagógica Indígena Kiriri (Bahia). Discute conceitos como complexidade, transdisciplinaridade, interdisciplinaridade e multidisciplinaridade, associando-os às questões de ordem praxiológica e epistemológica, de forma a convocar cada educador/educando para uma revisão radical do fazer pedagógico como construção do humano e da perspectiva de ciência..*

Palavras-chave: Transdisciplinaridade; Escola; Práxis pedagógica Kiriri; Epistemologia.

1. INTRODUÇÃO

Edgar Morin (1990) traz notícias de que já houve uma certa transdisciplinaridade no século XVI e XVII, com o racionalismo científico ou Iluminismo, mas essa transdisciplinaridade se referia ao sentido epistemológico das ciências quanto à objetividade, à matematização e à formalização. Essas ciências comungavam desses mesmos pressupostos epistemológicos que acabaram por provocar uma compartimentalização demasiada da ciência. É justamente querendo escapar disso que se propõe pensar novos modos transdisciplinares de construção de conhecimento.

A causa do fracasso da transdisciplinaridade no Iluminismo, segundo Margutti (2004), se deve ao trato abusivo do método analítico, que é aquele que toma uma determinada realidade em estudo, e a decompõe em partes constitutivas. Depois de determinado tempo de pesquisa, o investigador passa a pensar que já dominou sob todos os aspectos aquele recorte da realidade, traçando uma teoria explicativa que parte do fragmento para explicar o todo. Esse método apresenta um sujeito teórico, objetivo, descompromissado com um interesse ou outra coisa qualquer que subjaz ao objeto investigado.

A contemporaneidade apresenta e enfrenta uma problemática grave que é encontrar mecanismos que possam auxiliar na descompartimentalização do campo científico, do campo do saber, a partir desta premissa se tornou indispensável superar essa situação o mais rápido possível. Esse drama de superação é iniciado no campo da

* Mestranda da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Especialista em Educação Transdisciplinar pela Universidade Federal da Bahia, vinculada à Linha de Pesquisa Filosofia, Linguagem e Práxis Pedagógica, bolsista da CAPES. E-mail: hildonice@yahoo.com.br. Desenvolve pesquisa sobre Transdisciplinaridade e Práxis pedagógica indígena Kiriri, sob orientação do Prof. Dr. Dante Augusto Galeffi.

física, pois os físicos foram os primeiros a utilizar o método analítico com toda sua eficiência, descobrindo em um dado momento que seria impossível estudar uma partícula no mundo subatômico sem que houvesse a intervenção ou interferência do sujeito.¹

No campo epistemológico, o salto ocorre num primeiro momento através da perspectiva interdisciplinar, que arrasta consigo um grande questionamento: como articular disciplinas que por si são independentes, autônomas?

O novo paradigma da transdisciplinaridade admite uma epistemologia que pensa a realidade em termos holísticos, em que prática, teoria e sujeitos estão interligados numa abordagem sistêmica, pretendendo superar as dicotomias já instituídas, dentre elas o princípio **disciplinar** que se baseia na constituição de um corpo específico de conhecimento que se pode ensinar, apresentando antecedentes próprios de educação, treinamento, metodologia, métodos e áreas de conteúdo. As diversas teorias (caos², complexidade³ e auto-organização⁴) começam a pensar em linhas de fuga e surgem algumas tentativas.

¹ Estes perceberam que ao se tentar iluminar um elétron havia a clara necessidade de se utilizar um fóton e que ao se lançar um fóton sobre o elétron, o elétron sendo uma partícula muito pequena, sofreria modificações. Os físicos então passam a considerar que o simples ato de observação do objeto já envolve uma participação do sujeito, o sujeito passaria também a construir o objeto que está sendo investigado, instaurando-se uma inter-relação. É por meio deste experimento que todo o método analítico entra em pane, fazendo-se necessário adotar uma outra perspectiva para a produção científica, bem como começam a surgir, por parte da humanidade, atitudes mais radicais para a preservação da vida no planeta.

² Ilya Prigogine (1996) descreve que é a partir da década de 1960 que a questão do caos passa a ser uma das preocupações científicas de áreas como a Matemática, Física, Engenharia, Biologia, dentre outras, vindo a se efetivar como teoria no ano de 1970 através de trabalhos publicados pelo físico Mitchell Feigenbaum, que determinou a existência de certos padrões de comportamento em sistemas que tendiam para o caos. A Teoria do caos é a teoria matemática que analisa sistemas de comportamentos imprevisíveis e aparentemente aleatórios, embora estejam regidos por leis deterministas. Esta teoria baseia-se na idéia de que o mundo natural tem uma tendência para o comportamento caótico, isto é, introduz uma nova compreensão dos fenômenos, que mesmo ao se obter uma informação precisa sobre um sistema em um determinado instante, é muito difícil fazer previsões sobre sua evolução no decurso do tempo. Pois cada sistema apresenta inúmeras variáveis e graus de complexidade diferenciados que não podem ser controlados ou previstos por um longo espaço de tempo.

³ A palavra complexo, neste sentido, deve ser compreendida em seu sentido literal: *complexus*, conjunto tomado como um todo mais ou menos coerente, cujos componentes funcionam entre si em numerosas relações de interdependência ou de subordinação, de apreensão muitas vezes difícil pelo intelecto e que geralmente apresentam diversos aspectos. Esse pensamento lida com a incerteza que é capaz de gerar uma organização. A complexidade é descrita por Edgar Morin (1990) como um conjunto de acontecimentos, principalmente na área científica (determinismo, racionalismo, pensamento unívoco, fragmentação do conhecimento, concepção mecânica de mundo, a certeza do experimento no campo da ciência...), que aconteceram no final do século XIX e que foram amplamente incorporados, discutidos e transformados no decurso do século XX. Segundo este autor a “ambição da complexidade é relatar articulações que são destruídas pelos cortes entre disciplinas, entre categorias cognitivas e entre tipos de

Uma primeira tentativa foi a da **pluri** ou **multidisciplinaridade** que parte de contribuições de várias disciplinas, mas sem uma unificação de objetivo, sem uma tentativa de síntese, e representa uma marca padrão nas universidades francesas. Basarab Nicolescu (2001) traz como exemplo a seguinte situação:

... um quadro de Giotto pode ser estudado pela história da arte, em conjunto com a da física, da química, da história das religiões, da história da Europa e da geometria. Ou ainda, a filosofia marxista pode ser estudada pelas óticas conjugadas da filosofia, da física, da economia, da psicanálise ou da literatura. Com isso o objeto sairá assim enriquecido pelo cruzamento de várias disciplinas... A pesquisa pluridisciplinar traz um *algo a mais* à disciplina em questão... porém este *algo a mais* está a serviço apenas desta mesma disciplina. (NICOLESCU, 2001, p. 50)

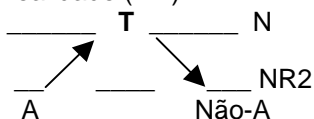
A **interdisciplinaridade** pode se constituir por meio de uma síntese entre duas ou mais disciplinas, que possibilita o surgimento de um metanível caracterizado por uma nova relação estrutural e uma nova linguagem descritiva. Ocorre a transferência de métodos de um campo disciplinar para outro. Neste encontro podem surgir métodos diferentes quanto à aplicabilidade de um campo (Física+ Medicina = Tratamento de câncer); quanto à epistemologia (transferência de métodos da lógica formal para o campo do direito ampliam a análises na epistemologia do direito) e quanto à geração de novos campos disciplinares (Química + Biologia = Bioquímica).

A **Transdisciplinaridade**, conforme esclarece Nicolescu (2001, p.51), está “ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das disciplinas e além de qualquer disciplina”. Seus principais pilares seriam a complexidade, os diferentes níveis de realidade (NR) e a lógica do terceiro incluído (NICOLESCU, 2001, p. 47-63)⁵. Sabe-se que por trás do nível físico ou macroscópico, ao qual a ciência moderna limitou a realidade no século XIX, emergiram três outros níveis regidos por lógicas e leis

conhecimento. De fato, a aspiração à complexidade tende para o conhecimento multidimensional. Não se trata de dar todas as informações sobre um fenômeno estudado, mas de respeitar as suas diversas dimensões... Devo, pois, indicar previamente e de uma forma não complexa as diferentes avenidas que conduzem ao ‘desafio da complexidade’. (p. 138- 139)

⁴ A auto-organização sugere uma dificuldade lógica para a complexidade, pois esta se constitui a partir de elementos diferenciados entre si, havendo um caráter de unidade e de multiplicidade ao mesmo tempo. Cada sistema deve coexistir coletivamente, sem no entanto um se converter ao outro, mas criar outras possibilidades de atuação. (MORIN, 1990, p. 140-148)

⁵ A lógica do terceiro incluído permite a conciliação entre os contraditórios, havendo entre o par binário da lógica clássica A / não -A, um terceiro elemento (T) que reconhece-se entre os diferentes níveis de realidade (NR):



diferentes: o nível microfísico ou quântico, o nível das cordas (em fase de comprovação) e o nível do *vácuo cheio* (repleto de potencialidades). Um novo tipo de diálogo se estabeleceu entre as ciências (genética, biologia, física, matemática, geometria, antropologia, medicina dentre outras), que buscou levar em conta a enorme complexidade do Real, as diferentes lógicas, a constatação da impossibilidade de se excluir o sujeito e, principalmente, visou a ultrapassagem das fragmentações disciplinares (WEIL, D' AMBROSIO, CREMA, 1993).

Ao se analisar detalhadamente estes conceitos, a transdisciplinaridade que na atualidade tenta construir um novo paradigma inter-relacional com diversos níveis (cultural, social, físico e biológico), pretende buscar outros caminhos que estejam implicados com a vida, reconhecendo uma interdependência sistêmica e correlacionada entre as ciências físicas, sociais, as artes, as letras, a filosofia, bem como entre os conhecimentos que transcendem o domínio racional, entrelaçando as relações humanas com a vida do planeta (JANTSCH, 1972).

2. COMO COMPREENDER ESTE MOVIMENTO TRANSDISCIPLINAR NA CONTEMPORANEIDADE?

A terminologia transdisciplinaridade, segundo Weill, Crema e D'Ambrósio (1993), começa a ser discutida no campo acadêmico a partir de um colóquio realizado por Jean Piaget na década de 1970, que afirmou:

...enfim, no estágio das relações interdisciplinares, podemos esperar o aparecimento de um estágio superior que seria *transdisciplinar*, que não se contentaria em atingir as interações ou reciprocidades entre pesquisas especializadas, mas situaria essas ligações no interior de um sistema total de fronteiras estáveis entre as disciplinas. (WEILL, CREMA, D'AMBRÓSIO, 1993, p.30.)

Jantsch (1972), ao tentar explicar as necessidades emergenciais de um pensamento, de uma atitude, e acima de tudo, de uma ação transdisciplinar, inicia sua discussão considerando às áreas fechadas e estanques, bem como a uma perspectiva racional de um mundo estável e estático, qualificado pelas características da ciência moderna. Este modelo culturalmente instituído de ciência está fundamentado em um sistema de tripé (determinismo newtoniano, lógica clássica e os sistemas formais) que é extremamente arraigado às questões econômicas/tecnológicas e que arrastou consigo a noção de verdade.

A ciência moderna torna-se então o centro do saber por excelência, e as relações mais complexas de outras culturas que têm como um dos seus pressupostos a construção inter-relacional de saberes são rechaçadas a um grau de inferioridade. Essas culturas, com seus respectivos modos de pensar e construir conhecimento, são caracterizadas como pertencentes ao senso comum, à noção de não-verdade, adentrando no binômio falso (culturais não-hegemônicas) versus verdadeiro (ciência moderna).

Sobre este assunto Paul Feyerabend (1989) escreve:

Para muitas sociedades, adquirir conhecimentos fazia parte da vida; o conhecimento adquirido era relevante e refletia as preocupações pessoais e do grupo. A imposição de escolaridade, instrução e informação objetiva independente das preferências e problemas locais esvaziou a existência dos seus ingredientes epistemológicos, tornado-se estéril e destituída de significado. Também aqui, o Ocidente tomou a iniciativa **separando escolas da vida**⁶ e sujeitando esta às regras escolásticas.⁷

Ao debruçarem-se sobre fenômenos como estes, cientistas, representantes de culturas indígenas e associações internacionais, concluíram que existem muitos modos de vida, que culturas diferentes da nossa não são erros, mas o resultado de uma delicada adaptação a envolventes específicas, e que encontraram, em vez de terem perdido, os segredos de uma boa vida. (FEYERABEND, 1989, p.13)

A transdisciplinaridade surge como uma preocupação contemporânea de uma parte da comunidade científica ocidental que busca modificações graduais no campo da epistemologia⁸. Mas tal pensamento não se restringe às questões epistemológicas apenas, mas tem como questão premente compreender o mundo em suas inter-relações mais complexas, buscando outras possibilidades para os aspectos políticos, econômicos, culturais, educacionais e sociais. Urge a necessidade de se sair deste

⁶ Grifo sob responsabilidade da autora.

⁷ Para Marcondes (2001, p. 115-118), a escolástica surge como uma filosofia no último período do pensamento cristão (século IX ao XVI), caracterizada pela constituição do sacro romano império bárbaro, ao fim da Idade Média. Compreendia dois graus tradicionais: a gramática e a retórica. No curso de gramática ensinavam-se a língua latina e a língua grega, a interpretação dos poetas - Vergílio e Homero - e as noções necessárias para este fim. No curso de *retórica* ensinavam-se a interpretação dos historiadores - *Lívio* - e dos oradores - Cícero -, o direito e a filosofia, enquanto fornecem o conteúdo essencial à arte oratória. Um lugar de destaque ocuparam as normas e as os exercícios de eloquência, o fim supremo da educação romana, segundo o espírito prático-político romano. Sobre isto relata: "este termo designa, de modo genérico, todos aqueles que pertencem a uma escola ou que se vinculam a uma determinada escola de pensamento e de ensino. Passou a significar também, por esse motivo, um pensamento filosófico que compartilha a aceitação de certos princípios doutrinários comuns, os dogmas do cristianismo que não deveriam ser objeto de discussão filosófica, embora na prática essa discussão não tenha deixado de acontecer." (p.116)

⁸ Mora (1970, p. 216) esclarece que esta palavra é de origem grega e significa a junção de conhecimento e logos, traduzindo-se como discurso ou estudo sobre o conhecimento, isto é, uma teoria sobre o conhecimento.

modelo rígido adotado desde o século XVII (método analítico), pois não é mais possível se continuar pensando de forma fragmentada, isolada e desconectada da complexidade da realidade.

Milton Santos (1995, p.10) enfatiza a questão de um outro modo de se fazer ciência, de um outro modo de se pensar, mais dialógico, mais complementar, mais planetário: “ (...) trata-se de reaprender este Mundo, um mundo que, todos os dias, engendra novos objetos, novos fatos, novas relações e, desse modo, cria novos ignorantes”.

Há que se pensar em outras possibilidades de lidar com a relação espaço, tempo e cultura de modo que a vida do planeta tenha como um dos seus principais focos a dignidade humana, a não desigualdade social genocida que ora se apresenta, bem como a capacidade de se trabalhar com metodologias de contextualização⁹.

Neste intento, perquirir o modelo disciplinar de conhecimento alicerçado na especialização¹⁰ e instituído como prestígio social na cultura ocidental nos últimos três séculos é algo a ser feito por todos aqueles que buscam outros caminhos para o mundo científico e para os problemas que envolvem a vida no planeta.

Este homem “especializado”, de “cultura”, que conhece os clássicos e recebe privilégios (econômicos, sociais, políticos...) passa a ser questionado pelas ciências humanas e pelas ciências naturais. O processo de busca de fundamentos diferentes e adequados ao modo de viver dos diversos grupos humanos passa a ser uma das metas deste campo investigativo (RIBEIRO, 1995). E a questão da ontologia entra em pauta no mundo acadêmico com todo vigor, bem como a questão da discussão sobre a cultura dominante que determina os modelos hegemônicos vigentes e as outras culturas que caminham pelas margens do sistema social.

⁹ Termo utilizado pelo Prof. Dr. Mark Swilling, do Sustainability Institute na África do Sul, em palestra proferida no dia 07/09/05, II Congresso Internacional de Transdisciplinaridade, em Vitória do Espírito Santo/Brasil. Para este pesquisador, a metodologia da contextualização vislumbra uma análise integrada ao sistema sócio-cultural de cada grupo humano, de maneira que as abordagens escolhidas para os campos constitutivos de uma dada sociedade leve em consideração as características locais (geográficas e temporais); os significados culturais, a diversidade e a experiência de vida do grupo humano que a constitui. Essa metodologia busca lidar com um outro sentido de sustentabilidade, não mais fundamentado pela intersecção entre o sistema econômico, social e ecológico, mas numa sustentabilidade de reunificação dos sistemas epistemológicos, institucionais, econômicos, sociais e ecológicos compromissados com os aspectos ontológicos, com a vida em si, com a vida do planeta.

¹⁰ O que D'Ambrósio denominou de *gaiolas epistemológicas*, em palestra proferida no dia 09/09/05, II Congresso Internacional de Transdisciplinaridade, em Vitória do Espírito Santo/Brasil. E perguntou: “seria possível viver fora das gaiolas?”

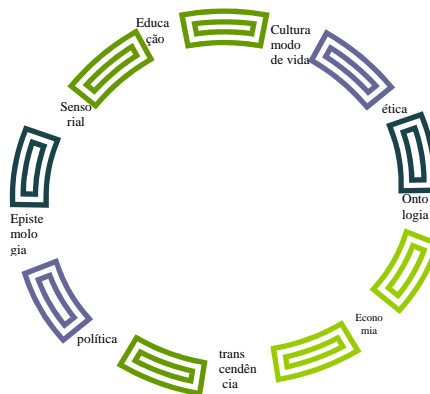
A transdisciplinaridade pode viabilizar a construção de conhecimentos multiculturais¹¹, bem como auxiliar no habitar consciente do mundo em que se vive, livre das amarras de uma cultura perversa e fragmentária que alija grupos humanos, pois segundo Heidegger (2002, p. 125), só se pode exercer essencialmente a prática de habitar quando se pensa e se constrói esse habitar, e não quando este já está dado.

No campo da aquisição do conhecimento cinco vertentes são apresentadas por Weill, Crema, D'Ambrósio (1993) como formas constituintes da episteme humana. A primeira delas é a Idade do Ouro, vertente **predisciplinar** que tinha como elementos configurativos as funções Jungnianas (sensação, sentimento, razão e intuição) e não separatividade dessas funções. A segunda vertente ocorre já na fase de fragmentação do conhecimento sob influência do paradigma newtoniano-cartesiano, e é conhecida por **multi e pluridisciplinar**. Nesta fase ocorreu a separatividade em nível do ser (sujeito e objeto), em nível do sujeito (divisão do homem em tipos psicológicos, psíquicos, antropológicos ...); em nível do conhecimento (conhecimento puro – ciência, filosofia, arte e religião e conhecimento tecnológico); em nível do objeto conhecido (matéria, vida e programação) e a **transdisciplinar** que ora se apresenta.

Na transdisciplinaridade vários campos estariam interligados, buscando compreender a questões contemporâneas (desigualdade social, exclusão, modelos econômicos opressores, preservação...), bem como criando possibilidades de saídas para alguns problemas. Indo muito além de seus mundos estanques, pensando a vida do planeta de uma forma mais complementar e solidária (**Fig. 1**). Não haveria uma única lógica ou uma hierarquia instituída, mas convívios entre campos alicerçados na diferença. E é a partir desta diferença que novas possibilidades epistêmica e ontológica surgiriam.

¹¹ Um dos grandes desafios que se apresenta no campo pedagógico na atualidade é o de não se reproduzir na práxis educativa com diferentes seres humanos que possuem diferentes culturas, os dogmas, esteriótipos e exclusões de um único modelo escolar caracterizado pelo padrão eurocêntrico.

Figura 1 – Possibilidade de interação perspectiva transdisciplinar¹²



A **figura 1** tenta expressar uma possível concepção de sistemas abertos na transdisciplinaridade, todavia alguns limites são apontados por Galeffi (2005), no campo conceitual transdisciplinar, pois sendo este compreendido como um símbolo de conexão do que une o ser humano à vida, a transdisciplinaridade passa a ser um eixo articulador para a compreensão das emergências contemporâneas: preservação do ecossistema, dignidade da vida humana, espiritualidade, diferentes valores culturais, dentre outros.

Desta forma, este conceito não pode se apegar a uma metanarrativa, a uma representatividade singular, mas deve estar entre as várias singularidades que unem as aspirações humanas à preservação, à sustentabilidade e à sobrevivência do planeta.

É importante ter a transdisciplinaridade como um elemento de religação dos diversos saberes, das diversas culturas ao cotidiano complexo dos diversos grupos humanos.

Neste movimento um questionamento se (des)vela: é possível um conceito aberto?

Compreender que esse conceito e a atitude transdisciplinar deverão ter como uma de suas principais metas: aprender a reconhecer cada contexto, almejando um sentido de ressonância dialógica¹³ e polilógica¹⁴ entre os campos, tendo como premissa

¹² Figura elaborada pela autora.

¹³ Neste texto o termo dialogia deve ser compreendido como uma enunciação vinculada ao seu contexto lingüístico e real. Esta enunciação está demarcada pela amplitude do contexto social e pela situação social mais imediata. Cf. BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 1988, p. 95.

¹⁴ Para Galeffi (2003, p. 25) a polilogia expressa “um processo aprendente do pensar crítico, ressignificando, de forma radical, as próprias Filosofia e Educação que, por esta torção conceitual, são compreendidas como aprender a aprender a ser. (...), construindo um educar com diferentes lógicas, polissêmico, polifônico, e é a partir de uma hermenêutica ontológica fundada na diferença como diferença que ocorre uma reviravolta no âmbito da interpretação do ser pelo pensar”.

o reconhecimento do compromisso vital de cuidar de cada ser deste planeta, não se restringindo à episteme, mas expandindo-se ao nível ontológico e a cada modo de vida (cultura/princípio da diferença) em sua respectiva singularidade, é algo imprescindível.

Galeffi (2003, p. 38) relata que o educar polilógico parte da ação educante radical que visa ultrapassar as modalidades instituídas da educação formal vigente, numa atitude de indignação para com o estado das coisas dadas, num ato de **ser-no-mundo-com**. Este investigador acredita que o fundamental é o princípio da diferença ontológica, e comenta:

... É ele que aponta para uma identidade que não se restringe à fórmula consagrada $A = A$, porque um **A** somente é igual a ele mesmo, e nenhum outro **A** poderá igualar-se a qualquer que seja o **A**. Esta fórmula lógica com a qual se expressou o conceito central do princípio de identidade na cultura ocidental revelou-se contraditória, na medida em que da relação entre iguais ela permite estabelecer o privilégio de uma das partes sobre a outra. Assim, entre o ser e o pensar passou a existir uma relação de derivação fundada em uma igualdade desigual, porque, na identidade da relação, uma das partes acabou aparecendo como dominante e a outra como dominada. Este modo lógico de pensar a identidade como um simples traço do ser, em que coisas distintas, mesmo que símiles, se confundem com o igual, faz do pensar uma instantânea cópia do ser, ou melhor, seu espelhamento.

Não se pode permitir que se transforme a diferença em hierarquia entre superiores e inferiores, entre bem e mal, num jogo dicotômico e maniqueísta, mas se faz necessário compreender a dimensão multifacetada, polilógica da riqueza que se estabelece **na diferença**.

3. A PRAXIS PEDAGÓGICA INDÍGENA KIRIRI E CULTURA ESCOLAR

Neste percurso da diferença e nesta compreensão do pensar transdisciplinar, pode-se traçar uma teia de fios que conduz a um refletir sobre a educação escolar da tribo indígena Kiriri¹⁵, bem como se possibilita realizar estudos sobre as transformações ocorridas na práxis pedagógica escolar da Aldeia Kiriri em Mirandela/Bahia nos últimos quatro anos, evidenciando as ressonâncias dessas modificações nas vidas das crianças e dos jovens desta localidade, ao mesmo tempo em que se pode relacionar a

¹⁵ Atualmente, a reserva Kiriri de Banzaê¹⁵ divide-se em dois grupos, um conduzido pelo Cacique Manoel e outro pelo Cacique Lázaro de Souza, e está localizada na reserva indígena “Saco dos Mocergos” ou Mirandela — município de Ribeira do Pombal, região do polígono das secas, à 271Km de Salvador/Bahia, sendo composta de aproximadamente 1800 índios. A situação na reserva de “Saco dos Morcegos” sempre foi muito delicada e sua reorganização territorial e educacional exigiu um esforço árduo e coletivo dos índios Kiriri que viveram e vivem em constante ameaça e situação de violência que, raramente, resultam em algum tipo de condenação judicial. Geralmente, nos constantes confrontos entre índios e não-índios a culpabilidade esteve, na maioria dos casos, com os índios Kiriri.

práxis pedagógica¹⁶ indígena com a possibilidade de abertura de diálogo entre os valores da Escola Kiriri e o modelo instituído de escolarização ocidental.

Essa práxis do educar na aldeia Kiriri está fundamentada numa teoria educacional própria que tem como principal base o educar humanístico e transdisciplinar, no qual a educação deve propiciar felicidade às crianças, despertando-as para a capacidade de sentir, de amar e de transformar valores. Neste sentido, a práxis pedagógica deve ser entendida como uma atividade humana transformadora da natureza e da sociedade (VAZQUEZ, 1977), bem como a práxis pedagógica pode ser um caminho no qual cada ser é visto como um ente autônomo e agente essencial para o desenvolvimento de sua própria autonomia que tem como esteio um saber provisório, na medida em que não haveria um teoria única, “exaustiva do homem e da história” (CASTORIADIS, 2000, p. 95), pois a práxis permite a (re)criação de outras possibilidades de saber.

As crianças Kiriris aprendem desde cedo com os mais velhos a lidarem com a natureza de forma complementar, de forma harmônica. Aprendem que a fitoterapia — a cura através das plantas — é algo indispensável para a saúde de cada indivíduo da aldeia, muito mais até que os remédios alopáticos, pouco utilizados. Aprendem que a cura espiritual, por meio do Toré¹⁷, visa criar um elo entre o homem e o universo, num dialogar com os “encantados” e os “caboclos”¹⁸. Durante todo o Toré, os índios Kiriri, tomam o chá de Jurema¹⁹ e fumam o tabaco, num ritual de purificação e (re)encontro com sua ancestralidade.

Para os Kiriri a educação escolar tem como primado básico entender o **porquê** de uma escola. Esta deve estar interligada ao seu sentido primeiro, originário que vem do grego²⁰ **συσλη**, significando paragem, repouso, descanso, ocupação de quem se encontra em descanso, ocupação estudiosa, ocupação sábia, estudo, associação de

¹⁶ Neste caso, utilizando-se dos estudos de Castoriades (2000), a práxis pedagógica deve ser compreendida como elemento mediatizador para a autonomia, para a construção de novas linguagens, de novos agentes sociais, tendo como um dos objetivos centrais uma aprendizagem significativa e contextualizada com o modo de vida (cultura) da comunidade indígena Kiriri.

¹⁷ Ritual sagrado que acontece aos sábados, no qual crianças, adolescentes, idosos, homens, mulheres, todos participam, cantando e dançando a noite inteira do sábado, indo até a madrugada do domingo.

¹⁸ Para o povo Kiriri os encantados e os caboclos são seres que possuem forças mágicas e sobrenaturais que podem habitar o céu, as selvas, as águas ou os lugares sagrados.

¹⁹ Bebida constituída de vinho de milho (feito do cozimento do milho pilado) e de maracujá.

²⁰ Conferir dicionário etimológico de Antonio Geraldo da Cunha.

cultura, produto de estudo, tratado, obra, inação, lentidão, preguiça. Pelo latim **schola**, tendo o sentido de ócio consagrado ao estudo, lição, curso...

Para esta comunidade indígena o fazer escolar está interligado ao sagrado, ao religioso, à tradição. Há que se ter um tempo especial, um objetivo especial, uma ocupação sábia, um tempo para o ócio, para o pensar. Quando se pode presenciar a tentativa de aprendizado de vocábulos da língua materna por crianças da aldeia²¹, percebe-se que não há o controle rígido dos cinquenta minutos da hora aula, nem tão pouco a avaliação focalizada no indivíduo, no individualismo²², no processo individualizante. Mas, é comum, natural, um irmão fazer a tarefa do outro. Entre uma aula e outra, pode-se aprender a dançar, a cantar, a compreender o sagrado, a comer uma jabuticaba, a realizar o aprendizado de um grafismo, a fazer um artesanato etc.

Nos últimos anos, os professores indígenas Kiriri vêm discutindo formas diferenciadas de educação formal para seu povo, de modo que suas diferenças estejam expressas em seu currículo, havendo uma preocupação com a questão cultural, com a língua, com a tradição, com a medicina indígena.

Tais reivindicações já estão asseguradas na Constituição de 1988, no artigo 231, que reconhece as organizações sociais, os costumes, as línguas, as crenças e as tradições do povo indígena. Em seu artigo 210 (parágrafo 2º) em que se assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas e processos próprios de aprendizagem nas escolas, bem como no seu artigo 215, que garante o pleno exercício dos direitos culturais e o acesso às fontes de cultura nacional.

Todavia, no campo dos programas de Educação Indígena, o modelo escolar único ainda impera, pois os programas de educação escolar desenvolvidos por agências não compromissadas com a questão indígena, pautam-se ainda em uma ideologia de **indianidade genérica** e fundada no **pitoresco**, buscando domesticar os inúmeros eventos diferenciadores do modo de vida indígena (SILVA,1994).

Pensar de modo transdisciplinar, tendo como fundante a diferença, trata-se de pensar a práxis pedagógica indígena Kiriri, não por meio de um ponto de vista

²¹ O diretor das escolas indígenas de Mirandela (Marcação e Pau-Ferro), José Valdo dos Santos e os demais membros da aldeia Kiriri vêm desenvolvendo projetos pedagógicos para as crianças e os adolescentes que proporcionam a vivência da cultura Kiriri, bem como o aprendizado de vocábulos da sua língua materna no plano da língua oral.

²² Dumont (1983) refere-se ao individualismo como uma característica da ideologia ocidental. Sendo o conjunto de representações comuns, características da sociedade moderna, que valoriza o indivíduo (ser moral, independente, autônomo) que negligencia ou subordina a totalidade social. Para este autor o individualismo não é um fator meramente psicológico.

fragmentário e reducionista que subjaz todo um modo de vida de um povo (cultura) a teorias de identidade, a sinais diacríticos, a marcos da história tradicional distorcidos, reduzindo grupos humanos à etnia, totalidade a partes, complexidade a especialidade etc. Mas trata-se de se pensar o conhecimento humano como um sistema aberto, em que cada campo tem sua importância para o ato de educar.

A escola, nesta perspectiva, deve estar interligada à sua natureza, ao seu espaço de ócio, a um projeto que transcenda essa visão de encastelamento, de clausura, percebendo-se em meio a um emaranhado de saberes e construtos históricos ilimitados.

4. CONCLUSÃO

A capacidade de compreensão das dinâmicas culturais e sociais demanda na contemporaneidade novas formas de pensar a diferença para que se amplie a percepção sobre as tradições e inovações da cultura indígena. Pensar sobre a transdisciplinaridade e suas bases filosóficas auxilia a compreensão dos diferentes modos de vida. Defende-se mudanças na práxis epistêmica e na práxis pedagógica da cultura ocidental.

Os Kiriri, portanto, possuem uma prática própria de transmissão de saberes, há na tribo uma noção diferenciada do que venha a ser o aprendizado e a produção de conhecimento, bem como estes apresentam uma formulação singular de cultura que está arraigada a seus valores e historicidade. A práxis pedagógica com as crianças indígenas permite um aprendizado livre das amarras do modelo da Escola Única, e englobam as várias habilidades do ser humano, principalmente, ver (observação constante e silenciosa) e ouvir (compreender, prestar atenção para refletir)²³. Qualquer evento pode significar um momento de aprendizagem (grafismo, dança, aprendizado de pequenos vocábulos da língua materna, pesca, trabalho com a terra, caminhada na mata...), não havendo, portanto a pré-determinação de contextos. O aprendizado cognitivo das crianças parece que funciona em rede, não havendo uma fragmentação rígida do saber, acredita-se na aproximação do pensamento transdisciplinar. Quando há uma situação mais formal, esta se apresenta por conta de valores de tradição

²³ Nas vivências em campo com a aldeia muito pouco se ouve a linguagem oral, mas há um grande processo de observação, ativando outros mecanismos da linguagem não-verbal, num aprender silencioso e praxiológico.

cultural (ouvir o mais velhos, o conselheiro, o cacique, o pajé...), mas no sentido de reconhecimento de uma sapiência oriunda da experiência vivenciada, e não por força de uma questão mercadológica e estatística em prol de um diploma.

Nesta mobilização social de (r)existência da tribo Kiriri houveram significativas experiências no campo educacional em que o espaço escolar assume uma função de instrumento de afirmação étnica, de estratégia política, bem como de veículo que facilita a aquisição de outros códigos pela discussão intensa de seus valores em contraponto às imposições sócio-culturais. Ocorrendo a (re)estruturação e ressignificação do espaço escolar para além das grades curriculares, e neste extrapolar do contexto disciplinar que a práxis pedagógica Kiriri alia-se ao pensamento e a atitude transdisciplinar, bem como está engendradora no movimento da crítica cultural.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 1988, p. 95.
- CUNHA, Antonio Geraldo da. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa**. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.
- DUMONT, Louis. **Essais sur l'individualisme: une perspective anthropologique sur l'idéologie moderne**. Paris: Seuil, 1983.
- FEYERABEND, Paul. **Adeus à razão**. Rio de Janeiro: Edições 70, 1989.
- GALEFFI, D. A. **Ações pensantes transdisciplinares**. Salvador: (Prelo), 2005.
- _____. **Filosofar e Educar**. Salvador: Quarteto, 2003.
- HEIDEGGER, M. **Ensaio e conferências**. Trad. Márcia Sá Cavalcanti Schubach. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002, pp. 125-141.
- JANTSCH, E. La interdisciplinarity and transdisciplinarity. In.: **Education and innovation in interdisciplinarity: problems of teaching and research in universities**. Paris: OECD, 1972, pp. 97-121.
- KRISHNAMURTI, J. **A educação e o significado da vida**. 10 ed. São Paulo: Cultrix, 2001.
- MARCONDES, Danilo. **Iniciação à História da Filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein**. 6 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- MARGUTTI, Paulo R. Pinto. **Conhecimento e transdisciplinaridade II: aspectos metodológicos**. Minas Gerais: UFMG, 2004.
- MORA, J. **Dicionário de Filosofia Abreviado**. Argentina: Sudamericana, 1970.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 2001.

PRIGOGINE, Ilya **O Fim das Certezas**. São Paulo: Unesp, 1996.

RIBEIRO, Renato J. Comentários. In: JANCSÓ, István (Org.). **Humanidades, pesquisa, Universidade**. São Paulo: Comissão de Pesquisa/FFLCH/USP, 1995. (Seminários de pesquisa, 1).

SANTOS, Milton A. As humanidades, o Brasil, hoje: dez pontos para um debate. In: JANCSÓ, István (Org.). **Humanidades, pesquisa, Universidade**. São Paulo: Comissão de Pesquisa/FFLCH/USP, 1995. (Seminários de pesquisa, 1).

SERPA, L. F. P. **O papel do professor**. Salvador: Correio da Bahia, 27.11.2005.

SILVA, M. F. da. **A conquista da escola**: educação escolar e movimento de professores indígenas. *Em Aberto* – Brasília: MEC/INEP, ano 14, n.63, jul./set. – 1994.

WEILL, P., CREMA, R., D'AMBRÓSIO, U. **Rumo à nova transdisciplinaridade**: sistemas abertos de conhecimento. São Paulo: Summus, 1993, p.30.