



ANAIS



# III CEPIAL

---

CONGRESSO DE CULTURA  
E EDUCAÇÃO PARA A INTEGRAÇÃO  
DA AMÉRICA LATINA

---

Semeando Novos Rumos

[www.cepial.org.br](http://www.cepial.org.br)  
15 a 20 de julho de 2012  
Curitiba - Brasil



ANAIS



# III CEPIAL

CONGRESSO DE CULTURA  
E EDUCAÇÃO PARA A INTEGRAÇÃO  
DA AMÉRICA LATINA

Semeando Novos Rumos

## Eixos Temáticos:

1. INTEGRAÇÃO DAS SOCIEDADES NA AMÉRICA LATINA
2. EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO LATINO-AMERICANO:  
SUAS MÚLTIPLAS FACES
3. PARTICIPAÇÃO: DIREITOS HUMANOS, POLÍTICA E CIDADANIA
4. CULTURA E IDENTIDADE NA AMÉRICA LATINA
5. MEIO-AMBIENTE: QUALIDADE, CONDIÇÕES E SITUAÇÕES DE VIDA
6. CIÊNCIA E TECNOLOGIA: PRODUÇÃO, DIFUSÃO E APROPRIAÇÃO
7. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIAL
8. MIGRAÇÕES NO CONTEXTO ATUAL: DA AUSÊNCIA DE POLÍTICAS  
ÀS REAIS NECESSIDADES DOS MIGRANTES
9. MÍDIA, NOVAS TECNOLOGIAS E COMUNICAÇÃO

[www.cepial.org.br](http://www.cepial.org.br)  
15 a 20 de julho 2012  
Curitiba - Brasil

# ANAIS



## III CEPIAL

CONGRESSO DE CULTURA  
E EDUCAÇÃO PARA INTEGRAÇÃO  
DA AMÉRICA LATINA

Semeando Novos Rumos

## Eixo 2

### “EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO LATINO-AMERICANO: SUAS MÚLTIPLAS FACES”

[www.cepial.org.br](http://www.cepial.org.br)  
15 a 20 de julho de 2012  
Curitiba - Brasil

## EIXO 2. EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO LATINO-AMERICANO: SUAS MÚLTIPLAS FACES

### MR2.1. Economia Solidária, Universidade e Comunidade

#### EMENTA

Contribuir para as discussões do Eixo: Políticas Públicas e Desenvolvimento Social. A Economia Solidária mais do que nunca se apresenta como uma alternativa de transformação social e de desenvolvimento econômico, local, regional e territorial. Visa a organização de pessoas para a geração de trabalho, renda e bem viver. Seu avanço depende, entre outros fatores, da construção e efetivação de políticas públicas e da participação crescente das universidades e comunidades. O debate e a troca de experiências propostas por esta mesa visa a integração latino-americana em torno destes objetivos comuns.

Coordenador: Alnary Nunes Rocha Filho – Incubadora de Empreendimentos Solidários da Universidade de Ponta Grossa - (IESOL/UEPG - BRASIL)

Luiz Alexandre Cunha Gonçalves: Incubadora de Empreendimentos Sociais da Universidade de Ponta Grossa - (IESOL/UEPG - BRASIL)

Luiz Inácio Gaiger: Universidade do Vale dos Jesuítas do Rio Grande do Sul – (UNISINOS – BRASIL)

Daniel Maidana: Centro de Servicios a La Comunidad - Universidad Nacional de General Sarmiento – (UNGS - ARGENTINA)

Magdalena León T.: Fundación de Estudios, Acción y Participación Social – (FEDAEPS – ECUADOR)

#### RESUMOS APROVADOS

LIMITES E POSSIBILIDADES DAS INCUBADORAS POPULARES: o caso da Incubadora de Empreendimentos Solidários – IESol-UEPG. (autor(es/as): **ALNARY NUNES ROCHA FILHO**)

O PROGRAMA DE AQUISIÇÃO DE ALIMENTOS (PAA): Sua possível interface com a Economia Solidária e como uma Ferramenta para o Desenvolvimento Local no Prê Assentamento Emiliano Zapata, Ponta Grossa-PR (autore(es/as): **Carla Caroline Correia**)

Da Crítica para às Ideias e das ideias à prática: a experiência formativa do programa de honra em economia solidária, meio ambiente e desenvolvimento de base local da UFPR. (autor(es/as): **Christian Henríquez Zuñiga**)

Projeto Bem da Terra: Limites e Possibilidades (autor(es/as): **Cristine Krüger Garcias**)

A PARTICIPAÇÃO DA UNIVERSIDADE ATRAVÉS DA EXTENSÃO EM PROJETOS DE ECONOMIA SOLIDÁRIA: ESTUDO DE CASO DA UNICENTRO – IRATI – PARANÁ (autor(es/as): **Elmarilene Walk**)

O PROTAGONISMO DA REDE DE ECONOMIA SOLIDÁRIA DO VALE DO ITAJÁI – RESVI (autor(es/as): **Fabricio Gustavo Gesser Cardoso**)

Incubadora Tecnológica de Cooperativa Popular como estratégia para emancipação humana e geração de trabalho e renda (autor(es/as): **Francisco Antonio Maciel Novaes**)

ASPECTOS DA SEGURANÇA NO TRABALHO E OS CUIDADOS PREVENTIVOS COM A SAÚDE NA FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES DA ASSOCIAÇÃO DE CATADORES DE MATERIAIS RECICLÁVEIS “PIRAÍ LIMPO” (ASCAMP) (autor(es/as): **Jaqueline Sartori**)

A ECONOMIA SOLIDÁRIA COMO FORTALECEDORA DO ENFRENTAMENTO AS CONDIÇÕES DE VULNERABILIDADE SOCIAL (autor(es/as): **Lorena Dantas Abrami**)

INCUBADORA DE ECONOMIA SOLIDÁRIA: EXPERIÊNCIAS NA RELAÇÃO DA UNIVERSIDADE COM A SOCIEDADE (autor(es/as): **Nara Grivot Cabral**)

UMA INTEGRAÇÃO COMUNIDADE-UNIVERSIDADE NA PERSPECTIVA PARA A CRIAÇÃO E ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA ENSINO E APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA (autor(es/as): **Renata Cristina Geromel Meneghetti**)

O NOVO NASCE DO VELHO: CULTURA E ECONOMIA SOLIDÁRIA (autor(es/a): **Sabrina Gabrielle Sawczyn**)

### MR2.2. Educação Superior e Inclusão Social: experiências e percepções

#### EMENTA

Considerando o importante papel da educação na promoção e consolidação da cidadania, diversos setores sociais tem se dedicado à luta pela ampliação e democratização do acesso ao ensino superior. Ao mesmo tempo, no interior da Universidade intensificou-se o debate sobre alternativas para superar a alta seletividade social que o modelo de ensino superior adotado pelo estado pode produzir, bem como sobre mecanismos que possam ampliar o acesso e a permanência de estudantes oriundos de classes sociais de maior vulnerabilidade social. Por outro lado, alguns governos nacionais, frente à necessidade de dar respostas a estes movimentos, tem formulado e implantado políticas públicas com vistas a ampliar a oferta de vagas no ensino superior; a democratização do acesso, com adoção de mecanismos como cotas sociais e étnicas; e a permanência, com a criação de bolsas de estudo para estudantes com vulnerabilidade social. Desse modo, a mesa pretende ser um espaço para a comunidade discutir o tema da inclusão social no ensino superior, no âmbito da América Latina, com vistas a contribuir para o aperfeiçoamento de mecanismos que levem à superação e reversão do atual quadro de desigualdade, fragmentação e exclusão social.

Coordenador: João Alfredo Braidá – Universidade Federal da Fronteira Sul - (UFFS - BRASIL)

Jaime Giolo: Reitor da Universidade Federal da Fronteira Sul – (UFFS - BRASIL)

Aloizio Mercadante Oliva: Ministro da Educação do Brasil – (MEC – BRASIL)

Ingrid Severdlick: Universidade Pedagógica - (ARGENTINA)

Armando Alcántara Santuário: Universidad Nacional Autónoma de México – (UNAM - MÉXICO)

#### RESUMOS APROVADOS

Educação e mundo do trabalho em sociedades em transição (autor(es/as): **fernando Pedrão**)

Educação escolar para o desenvolvimento dos povos indígenas do Brasil: múltiplas faces (autor(es/as): **Francine Rocha**)

DOCÊNCIA INDÍGENA NO EXTREMO OESTE BRASILEIRO: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO EM ANDAMENTO (autor(es/as): **José Alessandro Cândido da Silva**)

LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: LIMITES E POSSIBILIDADES (autor(es/as): **Maria José da Silva**)

ACESSO E PERMANÊNCIA INDÍGENA NO ENSINO SUPERIOR, DO QUE ESTAMOS FALANDO? RELATOS DE ALGUMAS EXPERIÊNCIAS DE ACADÊMICOS INDÍGENAS (autor(es/as): **MARIANE DEL CARMEN DA COSTA DIAZ**)

NÚCLEO DE ESTUDOS FRONTEIRIÇOS DA UFPEL - EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E INCLUSÃO SOCIAL NA FRONTEIRA - BRASIL-URUGUAI (autor(es/as): **MAURÍCIO PINTO DA SILVA**)

[www.cepial.org.br](http://www.cepial.org.br)

15 a 20 de julho de 2012

Curitiba - Brasil

A Inclusão Laboral: Programa Promotor (autor(es/as): PRISCILA GADEALORENZ)

Expansão do ensino superior no Brasil – democratização do acesso e redução da iniquidade – Abordagem empírica utilizando dados do Censo da Educação superior e PNAD 2009 (autor(es/as): Rogerio Allon Duenhas)

O PROGRAMA DE EXTENSÃO UNIVERSIDADE ABERTA À TERCEIRA IDADE – UNATI NA UNIOESTE: INTEGRANDO SABERES E PROMOVENDO A CIDADANIA DO IDOSO (autor(es/as): ROSELI ODORIZZI).

#### 2.4. Educação na América Latina

Considerando as mudanças ocorridas no campo político e econômico, no que se refere ao papel do Estado e sua função no campo das políticas sociais, a mesa propõe ser um espaço para difusão e discussão de políticas educacionais implementadas em diferentes países da América Latina. Os objetivos são facilitar a troca de experiências entre pesquisadores e instituições, refletir sobre os rumos da educação nos países da região, além de promover um processo de integração regional

##### RESUMOS APROVADOS:

LUDOSOFIA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR (autor(es/as): **Alegria Baía Evelin Soria**)

CONVERGÊNCIAS DO PENSAMENTO PEDAGÓGICO LATINO-AMERICANO QUE APONTAM PARA A EDUCAÇÃO DA MULHER NOS MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO (autor(es/as): **Allene Carvalho Lage**)

O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) E O NÚCLEO DE ATIVIDADES PARA PROMOÇÃO DA CIDADANIA (NAP) CONTRIBUINDO PARA FORMAÇÃO DOCENTE NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS (UNIMONTES): UMA NOVA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (autor(es/as): **Carlos Alberto Malveira Diniz**)

CURSOS TÉCNICOS PROFISSIONALIZANTES DO COLÉGIO ESTADUAL SÃO MATEUS: CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO NO MUNICÍPIO DE SÃO MATEUS DO SUL-PR, NO PERÍODO 2004-2009 (autor(es/as): **Cláudia Regina Pacheco Portes**)

EDUCAÇÃO SUPERIOR NA ÁREA DE CIÊNCIAS SOCIAIS: ANÁLISE COMPARADA DA ESTRUTURA DOS CURSOS E EXPECTATIVAS DOS ESTUDANTES DA UFPR E DA UDELAR. (autor(es/as): **Ellen da Silva**)

A NECESSIDADE DA ATUAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL (autor(es/as): **FABRÍCIO CORDOVIL TEIXEIRA DE OLIVEIRA**)

CURRÍCULO POR COMPETÊNCIA E DISCURSOS HEGEMÔNICOS NOS DOCUMENTOS OFICIAIS SOBRE A GEOGRAFIA ESCOLAR (autor(es/as): **Felipe da Silva Machado**)

A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL FORMAL COMO ELEMENTO RECONHECEDOR DO PATRIMÔNIO CULTURAL (autor(es/as): **FLAVIA ALBERTINA PACHECO LEDUR**)

O DISCURSO FREIREANO E A POLÍTICA SOCIAL (autor(es/as): **GLEYDS SILVA DOMINGUES**)

A educação escolar indígena e a educação intercultural (autor(es/as): **Jasom de Oliveira**)

VIOLÊNCIA SIMBÓLICA NAS ESCOLAS: UM ESTUDO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE BELÉM DO PARÁ (autor(es/as): **Juliana Cordeiro Modesto**)

Formando uma consciência integracionista (autor(es/as): **Karina Fernandes de Oliveira**)

SOMOS TIERRA: FORMACIÓN Y EXPERIENCIAS EN EL MOVIMIENTO CAMPESINO DE CÓRDOBA – ARGENTINA (autor(es/as): **Karina Scaramboni**)

A gestão escolar participativa e seus desafios (autor(es/as): **Maria Inês Vidal**)

A política da Educação do Campo e a Emancipação Humana (autor(es/as): **Maria Inês Vidal, Luis Alexandre Gonçalves Cunha**)

A FORMAÇÃO DOCENTE EM JOGO: O OLHAR SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFAC (autor(es/as): Pierre André Garcia Pires)

Percepção e apreciação de leituras em contextos escolares e culturais: formação em leitura em uma escola municipal de Foz do Iguaçu (autor(es/as): Regina Coeli Machado e Silva)

INVESTIGAÇÃO COMPARADA ACERCA DE REPRESENTAÇÕES DE AUTORIDADE POR JOVENS ARGENTINOS E BRASILEIROS (autor(es/as): Rosane Castilho)

CONVERGÊNCIAS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO LATINOAMERICANO EM UM MUNDO GLOBALIZADO: A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SUAS MÚLTIPLAS FACES (autor(es/as): Silvio Carlos dos Santos).

ANIMAÇÃO SOCIOCULTURAL EM DIFERENTES ESPAÇOS EDUCATIVOS: CONTRIBUIÇÕES A SUSTENTABILIDADE DO DESENVOLVIMENTO REGIONAL (autor(es/as): Sorinéia Goede).

EDUCAÇÃO POPULAR E MOVIMENTOS SOCIAIS RURAIS NO BRASIL: PERSPECTIVAS E CONTRIBUIÇÕES (autor(es/as): Tarcio Leal Pereira).

ELEMENTOS DE VIDEOGAMES COMO FERRAMENTAS DE APRENDIZADO (autor(es/as): Thais Weiller).

EDUCAÇÃO TRADICIONAL GUARANI & EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: APROXIMAÇÕES ENTRE VIVÊNCIAS CULTURAIS E CONCEITOS TEÓRICOS (autor(es/as): Wanirley Pedrosa Guelfi).

O LUGAR DO CONHECIMENTO NAS DIRETRIZES CURRICULARES BRASILEIRAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A RELAÇÃO COM A PRÁTICA (autor(es/as): Camila Itikawa Gimenes).

A APLICABILIDADE DA LEI 10.639/03 NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO (autor(es/as): Adriana Márcia Prado de Araújo et alii).

PIBID: UM PROGRAMA QUE FORTALECE O EIXO EDUCACIONAL PARA A RETOMADA DA LICENCIATURA NO ÂMBITO TERRITORIAL BRASILEIRO (autor(es/as): Patrícia Santos Fonseca et alii).

AValiação em larga escala: uma iniciativa da política educacional centralizadora (autor(es/as): Rivanda dos Santos Nogueira et alii).

NÃO ALFABETIZADOS LENDO: AS PARTES DO LIVRO NA EDUCAÇÃO QUE FOMENTA A LEITURA E GARIMPAM LEITORES. (autor(es/as): Cláudio Renato Moraes da Silva).

BULLYING: PERCEPÇÕES DOS EDUCADORES DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE ITAITUBA (autor(es/as): Domiciane Araújo Azevedo).

www.cepial.org.br

15 a 20 de julho de 2012

Curitiba - Brasil

## 2.5. Trabalhadores(as) da Educação no Mercosul: impasses e desafios

RESUMOS APROVADOS

EMENTA

A APP – Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná visa promover um diálogo entre dirigentes sindicais do Brasil, da Argentina, do Paraguai e do Uruguai, sobre a Educação Pública no Mercosul, ressaltando os desafios para os/as Trabalhadores/as em Educação. A APP-Sindicato entende que esta é uma integração necessária e urgente, que vem unificar a discussão sobre as condições de trabalho e valorização dos/as trabalhadores/as em Educação e dar maior organicidade à luta dos movimentos sociais latino americanos, em prol de uma Educação pública de qualidade, laica e gratuita, para todos e todas.

Coordenadora: Fabiana Tomé e Walkiria Mazeto - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná (APP - BRASIL)

Fátima Aparecida da Silva: Secretária Internacional da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – (CNTE - BRASIL)

Arturo Musial: Secretario General de Union de Docentes de la Provincia de Misiones –(UDPM - ARGENTINA)

Gustavo Macedo: Federación Democrática de Maestros y Funcionarios de Educación Primaria - (URUGUAY)

Luis Alberto Riart Montaner: Ex Ministro da Educação do Paraguai e professor da Universidad Nacional de San Martín e Universidad Pedagógica de Buenos Aires – (UNSAM/UPBA - PARAGUAY)

O DESENVOLVIMENTO SOCIAL E PROFISSIONAL DOS FUNCIONÁRIOS DA EDUCAÇÃO NO NRE DE APUCARANA (autor(es/as): **Afife Maria dos Santos Mendes Fontanini**)

REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA, FLEXIBILIZAÇÃO E TRABALHO DOCENTE NO ESTADO DO PARANÁ (autor(es/as): **Mariana Bettega Braunert e Everson Araujo Nauroski**)

Mestres em greve? Gênero, representações e memórias das mobilizações de professoras/es de 1968 no Paraná. (autor(es/as): **Melissa Colbert Bello**)

## 2.6. Teorias Críticas na América Latina

A presente mesa redonda é resultado das pesquisas do Núcleo de Estudos Filosóficos - NEFIL, do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Paraná - PPGD/UFPR, voltado para os estudos latino-americanos dedicados à filosofia da América Latina e suas grandes tendências atuais no âmbito da crítica epistemológica, destacando-se alguns dos principais autores do debate contemporâneo no continente, notadamente Enrique Dussel, Anibal Quijano, Walter Mignolo, Atilio Borón e Franz Hinkelammert, até chegar a uma aproximação às propostas interculturais assentes no novo constitucionalismo latino-americano.

Ludwig apresentará a relação entre teorias críticas do direito e a filosofia da libertação de Enrique Dussel; Pazello discorrerá sobre a relação entre as teorias críticas da colonialidade do poder e as teorias da dependência na América Latina, em especial a partir de Anibal Quijano; Bley abordará a relação entre colonialidade do saber e educação para os direitos humanos, conforme a crítica gnosiológica de Walter Mignolo; Franzoni estabelecerá os pressupostos epistemológicos da crítica à razão utópica de Franz Hinkelammert; Pereira analisará as teorias críticas latino-americanas sob o foco do marxismo de Atilio Borón.

RESUMOS APROVADOS

INDÚSTRIA CULTURA, TRABALHO DOCENTE E PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE (autor(es/as): Everson Araujo Nauroski).

EDUCAÇÃO E MUNDO DO TRABALHO EM SOCIEDADES EM TRANSIÇÃO (autor(es/as): Fernando Pedrão)



## EDUCAÇÃO TRADICIONAL GUARANI & EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: APROXIMAÇÕES ENTRE VIVÊNCIAS CULTURAIS E CONCEITOS TEÓRICOS

Wanirley Pedroso Guelfi<sup>1</sup>

Universidade Federal do Paraná (UFPR)

wanirley@gmail.com

### RESUMO

O objetivo tem como foco compreender a Educação Guarani apontando as aproximações existentes entre os valores que permeiam a Educação tradicional Guarani e os conceitos teóricos que fundamentam a Educação em direitos humanos. Aproximações entre vivências culturais e discussões teóricas, entendendo que saberes classificados pelas ciências como populares são complementares aos acadêmicos. Como campo de pesquisa escolhi duas aldeias, uma localizada na Ilha da Cotinga no Paraná (PR) e a outra, a Aldeia Mbiguaçu, localizada em Santa Catarina (SC). O referencial teórico-metodológico se fundamenta nos pressupostos da Educação Popular e da História Cultural, tendo em Carlos R.Brandão, Paulo Freire, Jacques Gauthier, Edgar Morin e Boaventura Santos as bases estruturantes. Participam da pesquisa professores indígenas bilíngües e lideranças da comunidade – pajés, caciques artesãos – como sujeitos e co-autores. É uma pesquisa iniciada há aproximadamente 06 (seis) meses que busca, além das distâncias, superar obstáculos como a língua e uma dimensão temporal cultural diferente. Portanto, mais que resultados da pesquisa, considero o texto como reflexões que sustentam e permeiam a pesquisa de campo.

### INTRODUÇÃO

É fato, observado por meio da pesquisa de campo e de leituras sobre os temas em destaque, que conceitos como ética e solidariedade, entre outros que

---

<sup>1</sup> Professora da UFPR, mestre em educação, historiadora e socióloga.



fundamentam referenciais sobre educação em direitos humanos, em especial na última década do século XX e ao longo deste século XXI, são vivenciadas nas práticas culturais da educação tradicional Guarani há milênios. Sabemos que as comunidades indígenas estão cada vez mais próximas das cidades e, que a educação formal, direcionada pelo Estado brasileiro, é obrigatória a todas as crianças, incluindo crianças e jovens indígenas<sup>2</sup>.

Acrescente-se ao contexto a necessidade de formar professores indígenas para atender a essa nova demanda e, a inclusão de indígenas nas Instituições de Ensino Superior (IES), por meio das políticas afirmativas<sup>3</sup>. Diante desse quadro pergunto: O que o Estado pode aprender-agregar à educação formal com as experiências Guarani, sempre excluídas das práticas sociais e escolares durante séculos?

Se os contatos entre comunidades indígenas e sociedade envolvente estão cada vez mais próximos e, portanto, a convivência entre *nós e eles* também, como enfrentar esse desafio? É outra questão a se discutir e elucidar, com o objetivo de enfrentar medos, preconceitos, representações negativas associadas a essas populações: na educação básica e superior, no trabalho, nas igrejas, nos mais diversos tipos de comércio, nos bancos, enfim em todas as dimensões sociais.

Como pensar nessa convivência sem associar essas populações como caso de polícia e de violência, por exemplo, na medida em que essa aproximação acontece? São desafios a serem pensados por toda a sociedade brasileira e no campo educacional em especial. Por meio de pesquisas (nas IES); de conteúdos escolares repensados (no âmbito da educação básica); da efetivação da formação continuada de professores e de professores em formação, nos cursos de licenciatura, tendo o tema como referência.

---

<sup>2</sup> Incluem-se nesse contexto crianças e jovens das comunidades quilombolas, ciganas entre outras que permaneceram à margem do sistema escolar.

<sup>3</sup> No Estado do Paraná essa política afirmativa existe há aproximadamente uma década. Todas as universidades estaduais (UEL, UEM, INICENTRO etc.) e a federal do Paraná (UFPR) participam desse processo de inclusão com bons resultados.



Legitimado pela Lei 11.645/08, o desconhecido passa a ser esclarecido e, como afirmam os antropólogos, *o estranho passa a ser familiar*.

É necessário superar a visão predominante sobre os diversos povos indígenas brasileiros como pertencentes ao passado. São populações crescentes que fazem parte do cenário nacional contemporâneo. E mais que isso, é fundamental nos reconhecermos como indígenas e africanos (além de europeus), gostando ou não, tendo consciência desse pertencimento ou não. Somos americanos e africanos também. Essas culturas estão em nós de diversas formas, somos essa miscigenação, no nosso cotidiano, mesmo não percebendo isso. É sobre esses sujeitos, no caso os Guarani, que vivem aqui e agora e sobre os desafios/dilemas, apontados nessa introdução, que essas reflexões iniciais são possíveis e começam a estruturar a pesquisa.

#### OS GUARANI, SEUS VALORES E SUAS INTERPRETAÇÕES SOBRE SUA FORMA DE SE PENSAR NO MUNDO

Convivendo, mesmo que por pouco tempo, com os Guarani do Paraná (PR) e de Santa Catarina (SC), nas aldeias citadas na introdução, entre outras, percebi a vivência de valores como solidariedade e ética, nas mais diversas formas de conceber a vida e o outro: respeito aos velhos e as crianças, o sentido da experiência voltada para o coletivo, a essência dos princípios da sua religiosidade, os mitos e seus significados, a manutenção da língua Guarani, enfim, dimensões que separam para explicar, mas, que são intrínsecas nas experiências cotidianas, que reiteradamente reforçam laços familiares, de pertencimento e reconhecimento do que são: Guarani, tanto no presente, como no passado, como sempre foram/são.

Durante as horas de conversas com professores indígenas, pajés, caciques, entre outras lideranças, ouvi diversos assuntos e, tentei entrar na reflexão deles, como os entendem, os interpretam. Explicações que evidenciam uma profundidade nos temas por mim desconhecida. Difícil compreender, afinal, não vivencio as experiências culturais deles não sou uma Guarani. Daí a necessidade de se fazer as aproximações entre interpretações *deles e nossas*. Dessas conversas destaco a afirmação do Professor Mário Karai Moreira



(Karai)<sup>4</sup> evidenciando essa questão das interpretações de mundo diferenciadas sobre um mesmo tema. Nesse caso, o *mito*. Ele diz o seguinte: *Nossas tradições não são mitos, nós vivemos o que vocês chamam de mito, são nossas tradições*. Tão simples e tão complexo!

A compreensão dele e seu povo nos são desconhecidas, por estar fundamentada nos princípios da Educação Tradicional Guarani. Para eles, o que nós classificamos como mitos não existem, eles vivenciam as experiências, nas quais memórias, lembranças e explicações de mundo milenares são repassadas oralmente. Para nós suas histórias são mitos porque assim aprendemos nas escolas do ensino básico ao superior (livros didáticos, literatura, nas universidades).

Entre nós, as memórias e lembranças dos povos indígenas brasileiros foram classificadas, desde o início da colonização, ora como histórias primitivas, ora como crenças populares. Numa e noutra classificação prevalece a marginalização, a subordinação de uma *cultura inferior* a uma *cultura legitimada como superior*, que permanece no nosso imaginário social-histórico-cultural. Essa visão de mundo foi construída por um conjunto de idéias e sujeitos que constituíram a formação e as referências do mundo moderno e contemporâneo e, nos quais as concepções de arte, beleza, educação, religião e da própria ciência – a ocidental moderna – legitimaram e reiteraram essa visão de mundo que passou a ser hegemônica. A visão eurocêntrica do mundo, construída histórica e socialmente passou a ser modelo e verdade, naturalizando esse processo de dominação.

Paralelamente ao processo de colonização da América, aquelas idéias foram construídas na Europa renascentista ao início do século XX, marcando profundamente nossas representações sociais, nossos ideários, nosso imaginário cultural e nossa formação educacional: escolar e acadêmica. Forjadas em valores e concepções de mundo eurocêntricas, ocidentais e cristãs, aquelas idéias foram/são transmitidas, pela socialização dos indivíduos,

---

<sup>4</sup>Mario Karai Moreira (Karai) é Guarani do Rio Grande do Sul (RS). Durante 10 anos Karai foi professor indígena das aldeias Canta Galo e Estevia, em Viamão. Atualmente é professor bilíngüe na Aldeia do Morro dos Cavalos, em SC



no âmbito das mais diversas instituições sociais: escolar, religiosa, familiar e, mais recentemente, pelos meios de comunicação<sup>5</sup>. Nesse contexto, a Ciência Moderna se consolida.

Cientistas, predominantemente europeus, das mais diversas áreas do conhecimento estruturaram seus estudos conferindo-lhes o estatuto de Ciência Moderna. Uma ciência que classifica, hierarquiza e homogeneiza sujeitos e conhecimentos, excluindo a diversidade cultural existente entre populações que coexistem num mesmo território (caso brasileiro), valorizando e referenciando uma única cultura e um único sujeito: a europeia e o europeu.

Atualmente, outras variáveis culturais entraram em cena nessa discussão arraigada, mas, aquele modelo de Ciência associado a outras variáveis, reiterou, regularmente, o fenômeno da violência social, através de um de seus pilares: os conflitos gerados nas/pelas relações étnico-raciais, no interior das quais se exclui, em especial, as populações negras e indígenas e, entre eles os Guarani. Um povo que, entre suas lutas<sup>6</sup>, uma delas se destaca, sendo por eles repensada, refeita, reavaliada, atualizada constante e coletivamente: a permanência da sua cultura e do seu pertencimento social, mesmo se aproximando cada vez mais da sociedade envolvente, a manutenção da língua e da educação Guarani,

## OS GUARANI ENTRE A EDUCAÇÃO TRADICIONAL E A FORMAL: UM DILEMA CULTURAL A ENFRENTAR

Entre os grupos indígenas, os Guarani<sup>7</sup> se destacam pela sua resistência em vivenciar sua cultura e valores, por meio do que eles denominam de educação tradicional Guarani, mantendo viva a língua que lhes permite fortalecer o

---

<sup>5</sup> Do rádio, passando pela mídia impressa e televisiva, à Internet esses valores eurocêntricos são disseminados reiteradamente por meio de novelas, propagandas, música, noticiários, entrevistas, jornais, revistas etc.

<sup>6</sup> Nos últimos anos, destaca-se entre suas lutas a questão da demarcação das suas terras.

<sup>7</sup> Na região sul, os Guarani constituem o 2º maior grupo em população indígena. O 1º são os Kaingang.



sentido de pertencimento a um grupo, a um coletivo. As crianças são alfabetizadas na língua no contexto histórico-cultural, e, portanto, educativo das tradições dessa etnia. No momento em que as crianças ingressam no ensino básico, o que ocorre entre 6 e 7 anos, elas passam a ter contato com conteúdos das diversas disciplinas escolares obrigatórias nos currículos da escola formal e obrigatória. Assim, o ensino do português entra nas aldeias, por meio das escolas, e a língua portuguesa passa a ser a 2ª língua falada nessas comunidades, coexistindo com o Guarani como língua primeira. Esta é mantida regularmente. Esse contato com a cultura da sociedade envolvente, através da instituição escolar, tem gerado conflitos que vem sendo debatidos entre indígenas e não indígenas. Entre os Guarani, as discussões têm como foco a preocupação da perda da sua identidade e, portanto, da desagregação de um povo milenar, da noção de pertencimento. Para os não indígenas essa discussão passa pelas mídias – como objeto de especulação – chegando às pesquisas acadêmicas – como objeto de estudo.

Pensando em compreender os significados culturais sobre os conflitos vivenciados pelos Guarani, na atualidade, passei a pesquisar temas como alteridade, diversidade, e cultura – social e escolar – encontrando nos debates sobre Educação em Direitos Humanos possíveis respostas. Participando das discussões do grupo de estudos<sup>8</sup> sobre o tema, coordenado pelas professoras Ettiène Guérios<sup>9</sup> e Tânia Stoltz<sup>10</sup> e, ao mesmo tempo, desenvolvendo uma pesquisa em aldeias Guarani sobre a Educação Tradicional desses povos, identifiquei o que venho denominando de *zonas de aproximação lacunares*. Zonas de aproximação é usado aqui no sentido tratado por Gonçalves (2010, p.87): aproximação como *zonas de contato*. Segundo o autor

“a formulação “zona de contato” (contate-zone), de Cliford (1997-2000), derivada do livro *Imperial Eyes (1922)* de Mary Louise Pratt, me parece

---

<sup>8</sup> Grupo de Estudos Educação em Direitos Humanos: SE/UFPR

<sup>9</sup> Professora Doutora em Educação Matemática da UFPR do Setor de Educação, atuando na graduação e Pós-Graduação.

<sup>10</sup> Professora de Psicologia da Educação da UFPR do Setor da Educação, atuando na graduação e Pós-Graduação



útil por ter a vantagem de não tomar o “contato cultural” como forma progressiva, algumas vezes violenta, de uma cultura tomar o lugar da outra. O que é enfatizado é o processo de partilha e apropriação em perspectivas multidirecionais. Uma perspectiva do contato que busca entender o que se designa por dimensões interativas e improvisadas dos encontros culturais” (Gonçalves, 2010, p.87).

Acrescentei ao conceito a questão *lacunar*, no sentido dado por Claude Lefort (1979) e Marilena Chauí (1997) porque entre o que é discutido teoricamente, sobre a educação em direitos humanos, e o que observo empiricamente, nas experiências culturais cotidianas com base nos significados da Educação tradicional Guarani as aproximações existem. Porém, tanto para o debate teórico, quanto para a compreensão dos Guarani sobre suas experiências culturais vividas, essas aproximações são desconhecidas. Mesmo sendo raro, quando, quer nas discussões teóricas quer nas discussões dos Guarani, aparece o tema sobre valores humanos, por exemplo, o mesmo é entendida de forma falseada carregada de representações criadas no processo de colonização, tanto na visão de um grupo quanto do outro. O desconhecimento é mútuo.

A pesquisa comprova a existência dessas zonas de aproximações lacunares. Enquanto no discurso teórico os valores humanos apreciados *nas leituras sobre educação em Direitos Humanos* são *DISCUTIDOS*, os valores humanos *nas comunidades indígenas assentados na Educação Tradicional Guarani* são *PRATICADOS* sem o estudo dos conceitos.

Nas diretrizes curriculares sobre a Educação em Direitos Humanos, nos livros e palestras que abordam o tema, conceitos como *ética, solidariedade e valorização da vida* perpassam regularmente as discussões, constituindo os princípios norteadores dessa educação em *vir-a-ser*. No entanto, esses mesmos princípios, sem os significados históricos e sociais que dão consistência aos conceitos acadêmicos, *são* vivenciados cotidianamente nas práticas culturais tradicionais Guarani. A pesquisa de campo iniciada nas aldeias Guarani, permite constatar essas *zonas de aproximação lacunares* entre conceitos acadêmicos e práticas culturais seculares vivenciadas por aqueles sujeitos no âmbito das relações sociais ali estabelecidas.



Nesse ponto, retomo a importância da manutenção da língua Guarani e os conflitos gerados pelo contato com outros valores repassados pelos conteúdos escolares obrigatórios da educação formal. No contexto a luta pela manutenção regular do idioma transformou-se em uma luta política dos Guarani. Trata-se de uma decisão desses povos, acatada pela maioria e, mantida nacionalmente por suas lideranças em encontros – locais, regionais, nacionais – com apoio das organizações internacionais indígenas e não indígenas. Esse objetivo, segundo explicações do professor Karaí, agrega dois aspectos: 1) manter viva a nossa cultura e saber que somos Guarani, e 2) como resistência <sup>11</sup>.

#### EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO TRADICIONAL GUARANI: APROXIMAÇÕES ENTRE O EMPÍRICO E O TEÓRICO

Das conversas com o professor, reiterada por outros professores e lideranças locais<sup>12</sup>, faço algumas reflexões. Consideremos que a obrigatoriedade do ensino básico se estende a todos os brasileiros. Nessa direção eles são obrigados a seguir as orientações pedagógicas oriundas do Ministério da Educação (MEC). Essas orientações, por serem pedagógicas são educativas, e traz na sua inserção nas aldeias visões de mundo e valores estranhos aos valores e tradições da cultura local. Para os povos indígenas essa obrigatoriedade gera conflitos e, conseqüentemente, interfere nas decisões dos movimentos sociais indígenas, nos quais a resistência à cultura externa é

---

<sup>11</sup> É uma resistência assentada na cultura. O objetivo é não perder a identidade, mesmo agregando valores de outras culturas, o que, segundo Karaí, também é importante para os Guarani. “Para nós é importante conhecer como funciona a sociedade envolvente e, saber no que ela pode nos ajudar. O que não pode acontecer é nossa cultura ser desvalorizada e ficar em segundo plano entre nós”

<sup>12</sup> Dionísio Rodrigues (professor bilíngüe), Izolina da Silva (Pajé) e Juliana Mariano (artesã): lideranças Guarani da Aldeia da Cotinga, em Paranaguá, no Estado do Paraná.



reforçada, privilegiando a manutenção da Educação Tradicional Guarani. Nesse sentido, a fala do professor vai ao encontro do que José Ricardo Carvalho (2008, p.83) compreende sobre a relação identidade-língua.

Podemos dizer que a construção da identidade de uma nação está vinculada à língua falada por este povo. A língua não é apenas um veículo de transmissão de informação, mas, sobretudo, instrumento de poder. Em muitos momentos na história da humanidade, é possível observar o domínio de um grupo social sobre outros por meio da força bruta e imposição de sua língua. Isto acontece porque o modo como a língua é constituída e assumida por um povo revela seu modo de expressar e de conceber uma dada visão de mundo construída. Aquele que subjuga outros povos acaba por tentar regular mecanismos linguísticos expressivos da cultura oponente para ressignificar a realidade de outra forma, entretanto, observa-se a todo instante um movimento de resistência, fazendo com que a língua não permaneça imóvel diante dos falantes que as transformam. Sendo assim, a constituição de um idioma está vinculada às relações de poder entre as diversas instâncias sociais. (2008, p.83)

Como pesquisadora dos povos Guarani e participe do projeto consorciado de Licenciatura Indígena “*Teko Arandu*” (modo de ser sábio), Graciela Chamorro (site consultado)<sup>13</sup> faz um estudo sobre a relação identidade-língua. No seu estudo cita autores como Fredrik Barth, Manuela Carneiro da Cunha e Carlos Rodrigues Brandão, para afirmar que nem sempre a língua é condição *sine qua non* da identidade, reconhecendo, no entanto, a importância da língua para a autocompreensão de seus falantes. Porém, atesta que “para os Guarani o saber falar a língua do grupo é a condição, senão para “ser”, pelo menos para “ser mais”, para pertencer plenamente ao grupo e ser reconhecido ou reconhecida por ele”. O “ser mais”, na afirmação da autora, se compreende ao observarmos como são tratados os diferentes nas escolas formais. Nelas, ser um Guarani, assim como um negro, é “ser menos”.

---

<sup>13</sup> Professora Doutora da UFGD - MS



Essas considerações revelam que as experiências com a alteridade passam por crivos culturais e de poder – quer da instituição escolar quer do conjunto dos professores entre outros, por exemplo – reiterando preconceitos e estereótipos historicamente construídos ao longo de aproximadamente 510 anos. Assim como Guérios e Stoltz (2010, prefácio, p. 11) entendo que

uma das principais tarefas da educação é o estímulo ao desenvolvimento da experiência com a alteridade. Isso se justifica pelo entendimento de que o processo educativo tem valor emancipatório em si e não apenas instrumento para a garantia da sobrevivência ou da ascensão social. A educação por seu trabalho com o conhecimento elaborado a partir de diferentes perspectivas tem como meta o desenvolvimento do ser no pleno corpóreo, mental e espiritual, preparando-se para o aprendizado e para a construção de um sentido para a existência. (2010, prefácio, p. 11)

Essa interpretação que a ciência contemporânea tem sobre o desenvolvimento integral do ser, se constata na compreensão que os Guarani tem sobre o que é educar. Ciência e vivência cultural se aproximam e se complementam. No campo educacional os estudos sobre a importância de um trabalho pedagógico com a alteridade são inúmeros. Em texto de 2006, para Guelfi e Marangon (p.2-3) “as práticas pedagógicas são práticas sociais”. No texto há uma forte preocupação com o (des)conhecimento sobre os povos indígenas brasileiros e, sobre a existência dos (pre)conceitos relativos a esses povos, na sociedade em geral, identificando, em especial, no campo educacional como elas são reiteradas nos livros didáticos. Segundo as autoras os (pré)conceitos são socializados e mantidos por meio dos conteúdos escolares. Neles os estereótipos negativos são inúmeros. Associados a uma prática do processo avaliativo escolar, que privilegia a memorização daqueles conteúdos, foram/são mantidas determinadas representações sociais arraigadas no imaginário da nossa sociedade como: “o índio genérico”, “preguiçoso”, “as tecnologias indígenas são primitivas”, “são ingênuos e infantilizados”. O trabalho de Guelfi e Marangon (2006, p.2-5) indica o propósito da superação desse imaginário preconceituoso e secular.



Sabemos que é preciso mudar [...] ouvindo o que os outros tem a dizer [e nesse processo] (re)aprendemos o que pensamos saber. Conhecendo outros saberes percebemos outros sujeitos nas suas singularidades [portanto] é necessário incluir os múltiplos saberes culturais que desconhecemos da nossa e de outras culturas.

Retomando Guérios e Stoltz (2010), as autoras citam M. Da Veiga (2006, p.26) cujo pensamento ratifica a importância de experiências com a alteridade. Para Veiga (2006) “o homem não existe só fisicamente e não funciona só psicologicamente. Ele também quer entender o modo e o significado de seu Existir e de seu Viver”. Esse é um dos princípios educativos da Educação Tradicional Guarani e da Educação em Direitos Humanos.

Observando empiricamente essa aproximação, posso afirmar que ciência e experiência cultural se aproximam e se tocam nos princípios, mas, não há aproximação entre os estudos acadêmicos e as experiências culturais dos diferentes grupos sociais. Essa lacuna acaba legitimando o (des)conhecimento sobre as populações indígenas, entre outras e reiterando (pré)conceitos. Em outras palavras. As instituições de ensino superior (IES), por meio de pesquisas fundamentadas nos métodos e interpretações da Ciência Moderna – em geral descoladas da vida vivida, legitimam essa “aproximação lacunar” entre outras variáveis – inferindo nos processos histórico-culturais que mantiveram/tem mantido as desigualdades sociais brasileiras.

Não podemos pensar as desigualdades sociais, sem pensarmos a concepção de ciência predominante nas IES. A constituição da ciência moderna é uma das variáveis estruturantes das desigualdades sociais. Na primeira edição do livro *Um discurso sobre as ciências*, publicado em 1987, Santos (1997, 9ª edição) analisa pontualmente o que ele denominou de crise do *Paradigma Dominante* – ciência moderna - e *Paradigma Emergente* – ciência pós-moderna. No texto ele identifica os limites da ciência moderna, sinalizando possibilidades para mudanças metodológicas, ampliando as interfaces cognitivas e, portanto, permitindo pensar outra forma de fazer ciência e, eu acrescento educação.



Na ciência moderna o conhecimento avança pela especialização. O conhecimento é tanto mais rigoroso quanto mais restrito é o objecto sobre o qual incide. Nisso reside, aliás, o que hoje se reconhece ser o dilema básico da ciência moderna: o seu rigor aumenta na proporção directa da arbitrariedade com que partilha o real. Sendo um conhecimento disciplinar, tende a ser um conhecimento disciplinado, isto é, segrega uma organização do saber orientada para policiar fronteiras entre as disciplinas e reprimir os que as quiserem transpor [...] Os males dessa parcelização do conhecimento e do reducionismo arbitrário que transporta consigo são hoje reconhecidos, mas as medidas propostas para os corrigir acabam em geral por os reproduzir sob outra forma. Criam-se novas disciplinas para resolver os problemas produzidos pelas antigas e por essa via reproduz-se o mesmo modelo de cientificidade. (Santos, 1997, p.46-47).

Refletindo sobre essa forma de (re)ver a ciência e o conhecimento por ela produzido, entende-se como são reproduzidas as desigualdades sociais porque o mesmo reitera os (pré)conceitos seculares existentes sobre as populações indígenas<sup>14</sup>. Por mais atuais que sejam os conceitos científicos, os estudos relativos a essas populações continuam mantendo-os como sujeitos do passado e petrificados no seu mundo. Dificilmente conseguem situá-los na contemporaneidade atuando no tempo presente.

Os fundamentos da Ciência Contemporânea que Santos (1997) denomina de *Paradigma Emergente* abrem novas possibilidades para concretizar aquela aproximação a qual me referi: a aproximação entre os estudos acadêmicos e

---

<sup>14</sup> Como o foco desse estudo é sobre indígenas, os Guarani, saliento que as diferenças nessa concepção de ciência foram excluídas. Quais diferenças? A pobreza, a violência, grupos sociais diferentes (indígenas, negros, ciganos etc.); as diferentes organizações familiares, religiosas etc. entre outras formas de pensar as culturas, em nome de uma cultura superior (a europeia) e de um saber verdadeiro, superior e inquestionável (o saber científico resultante da ciência moderna)



as experiências culturais. E, no caso em estudo, das experiências culturais dos Guarani.

No paradigma emergente o conhecimento é total, tem como horizonte a totalidade universal [...] mas sendo total, é também local. Constitui-se em redor de temas que em dado momento são adaptados por grupos sociais concretos como projectos de vida locais [...] a fragmentação pós-Moderna não é disciplinar e sim temática. Os temas são galerias por onde os conhecimentos progridem ao encontro uns dos outros. Ao contrário do que sucede no paradigma actual, o conhecimento avança à medida que o seu objecto se amplia, ampliação que, como a da árvore, procede pela diferenciação e pelo alastramento das raízes em busca de novas e mais variadas interfaces. (Santos, 1997, p.47-48).

Afirma o autor que todo conhecimento e autoconhecimento, e que a ciência moderna consagrou o ser humano como sujeito epistêmico, mas, expulsou-o como sujeito empírico, pois seus fundamentos não toleravam a interferência dos valores humanos. Privilegiando um conhecimento objetivo e fatural, essa ciência construiu e legitimou a distinção entre sujeito/objeto. (Santos, p.50). Ao estabelecer as diferenças entre as bases do conhecimento moderno e pós-moderno, Santos (1997) sinaliza que

sendo local, o conhecimento pós-moderno é também total porque **reconstitui os projetos cognitivos locais**, salientando-lhes a sua exemplaridade, e por essa via transforma-os em **pensamento total ilustrado**. A ciência do paradigma emergente, sendo [...] assumidamente analógica é também assumidamente tradutora, ou seja, **incentiva os conceitos e as teorias desenvolvidos localmente a emigrarem para outros lugares cognitivos, de modo a poderem ser utilizados fora do seu contexto de origem [...] é um conhecimento sobre as condições de possibilidades. As condições de possibilidade da acção humana projectada no mundo a partir de um tempo-espaço local.** (Santos, 1997, p. 48 – **grifos meus**).



Nessa direção, entendo que esse estudo sobre educação tradicional Guarani – assentado na experiência cultural vivida – e suas aproximações com a educação em Direitos Humanos – como produto de pesquisas acadêmicas – encontra possíveis caminhos e respostas no âmbito dessa discussão que vem sendo denominada de Ciência pós-moderna.

Essa apreensão do real que busca aproximar e relacionar mundos conceituais, entre o *eu* e *ele* como *nossos* mais pela semelhança que pela diferença, aparece nas pesquisas de diversas áreas do conhecimento. Cito o exemplo da Antropologia. Para Gonçalves (2010, p.8-9), se a tônica dos estudos antropológicos sempre enfatizou a questão da *diferença* visando garantir a certeza do conhecimento, atualmente é a *semelhança* a tônica da vez. “A semelhança concebida, aqui, como garantia dos processos de cognição e conhecimento [buscando] pontos de correspondências entre mundos conceituais distintos seria, por assim dizer, uma das questões centrais da etnografia”. (Gonçalves, 2010, p.8). A idéia do autor culmina na frase de um dos capítulos do livro, na qual evidencia o resultado dessa forma de pensar a pesquisa antropológica contemporânea: *quando “cultura” se torna um conceito nativo*. Ou seja, é necessário “refletir sobre a construção do conceito de cultura pela Antropologia e sua apropriação enquanto uma categoria nativa” (Gonçalves, 2010, p.87), evitando compreender o contato com o *outro* de forma reducionista e fechada. Essa forma que enclausura o conhecimento e, que pensa as *trocas entre saberes* no interior de uma estrutura de dominação e resistência e, que em última instância reproduz a relação entre classes e hierarquias étnicas. Visão tão fortemente arraigada na tradição acadêmica e escolar.

Transpondo essa reflexão para o campo educacional, Guérios e Stoltz ampliam o significado das experiências pedagógicas com a alteridade: experiências que aproximam as semelhanças entre mundos diversos.

[O] desenvolvimento humano passa necessariamente pelo conhecimento do outro. Não há, na realidade, conhecimento humano sem a troca com o outro, diferente e semelhante. A experiência com a



alteridade conduz-nos a ver aquilo que jamais poderíamos imaginar e nem sequer sonhar por estarmos demasiado fixados no que consideramos como evidente e relacionado com o cotidiano. É essa experiência que nos permite a consciência de nós mesmos, o espiar-se e o surpreender-se.

Nesse sentido, as visitas as aldeias e as conversas informais com outros sujeitos – os indígenas – me propiciaram o estado do **surpreender-se**. Surpreendi-me com a cultura Guarani. Diante da surpresa e do estranhamento que tinha/tenho desse *outro*, me conscientizei e **espiei** os inúmeros limites do meu conhecimento sobre as populações indígenas e, portanto, sobre os Guarani. Posso afirmar que essa experiência com o *outro* nos transforma e, permite-nos vivenciar situações não pensadas. E, por meio delas, revemo-nos e nos aproximamos do outro com um olhar diferenciado. Um olhar reflexivo-compreensivo que vê trocas de saberes no lugar da hierarquização do conhecimento; que vê beleza no lugar do medo; que sente alegria em estar junto com os diferentes no lugar do querer um distanciamento em relação à diferença.

Pesquisas como essa que desenvolvo, na qual a intenção é ouvir na voz do outro suas próprias reflexões, começam a ter visibilidade. Mas, estamos ainda no início de outro processo histórico científico, cultural e social que percebemos estar acontecendo e, sobre o qual ainda não conseguimos sentir solidez explicativa. Trazendo, pela pesquisa, novos<sup>15</sup> cenários culturais que interferem/interferirão no âmbito acadêmico e escolar, vislumbra-se a possibilidade de mudanças que promovem/promoverão outro olhar sobre o *outro* e sobre *nós*. Por meio da reflexão-compreensiva, além da razão

---

<sup>15</sup> Novos porque são cenários pouco explorados pelas pesquisas. Mas, são cenários culturais milenares como: as comunidades indígenas, quilombolas, ciganas etc. Cenários complexos como qualquer outro cenário urbano. O de países europeus, por exemplo. Quando revemos outros cenários ampliamos também àqueles que pensamos conhecer. É comum a frase, *eu conheço toda a história europeia/do Brasil*. Tão genérica quanto os conteúdos escolares que aprendemos como História da humanidade.



desenvolvemos nossos sentidos, como afirma Alves (2010). Desenvolvendo nossos sentidos propiciamo-nos ter prazer no que fazemos em nossos estudos.

Há muitas pessoas de visão perfeita que nada vêem. [...] O ato de ver não é coisa natural. Precisa ser aprendido. [...]. Quando os olhos estão na “caixa de brinquedos”, eles se transformam em órgãos de prazer: brincam com o que vêem, olham pelo prazer de olhar, querem fazer amor com o mundo. [...] é do silêncio que nasce o ouvir. Só posso ouvir a palavra se meus ruídos interiores forem silenciados. Só posso ouvir a verdade do outro se eu parar de tagarelar. (Alves, 2010)

O ponto de partida, no âmbito do conjunto desses novos desafios teórico-metodológicos abordados, sabe-se o que não se quer: reproduzir velhos cenários como novos. Nessa busca, trazer a tona temas até então excluídos trabalhando com a alteridade e enfatizando as semelhanças ressignificaremos o trabalho acadêmico, as experiências culturais, e os pilares que até então mantiveram/mantém as desigualdades sociais. É um processo cujas variáveis são interrelacionadas. É um olhar que agrega e compartilha o cenário, seja ele qual for, como: estrutural e pontual, local e total, singular e semelhante, único e diverso, racional e emocional, objetivo e afetivo. Finalizo parafraseando Alves (2010, p.19). ***Se o sonho não existe, é inútil dar ordens a inteligência. Ela não obedece.***

#### REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubens (2010). **Educação dos sentidos e mais...** 6ª Ed., Campinas:Verus Editora
- CHAUÍ, Marilena (1997) *Cultura e Democracia: o discurso competente e outras falas*. São Paulo, Cortez.
- GONÇALVES, Marco Antonio (2010). **Traduzir o outro: etnografia e semelhança**. Rio de Janeiro: 7Letras.
- GUELFÍ, Wanirley Pedroso e MARANGON, Maristela (2006). **A avaliação e temática Indígena no ensino fundamental**. Curitiba: Ed.UFPR, (Coleção Avaliação da aprendizagem no ensino fundamental de 5ª a 8ª série).



GUÉRIOS, Ettiène e STOLTZ Tânia (2010). **Educação e alteridade**. São Carlos: Editora da Universidade de São Carlos, 317p.

LEFORT, Claude (1979). **As formas da História**. São Paulo, Brasiliense.

SANTOS, Boaventura de Sousa (1997). **Um discurso sobre as ciências**. 9ª Ed., Porto: Edições Afrontamento.

#### **SITES CONSULTADOS**

1. CHAMORRO, Graciela. Professora Dra. Graciela Chamorro UFGD - MS  
<http://www.baraoemfoco.com.br/historia/arquivos/gracielachamorro.pdf> :  
acessado em 4 de junho de 2011
2. CARVALHO, José Ricardo. **A construção da identidade de uma nação por meio da língua escrita e falada**. Ano 2, Volume 4, p. 83-90, jul-dez de 2008.  
[http://www.posgrap.ufs.br/periodicos/revista\\_forum\\_identidades/revistas/ARQ\\_FORUM\\_IND\\_4/SESSAO\\_L\\_FORUM\\_Pg\\_83\\_90.pdf](http://www.posgrap.ufs.br/periodicos/revista_forum_identidades/revistas/ARQ_FORUM_IND_4/SESSAO_L_FORUM_Pg_83_90.pdf): acessado em 01 de agosto de 2011.