

ARTIGODOI: <https://doi.org/10.22481/praxis.v14i30.4382>**FLECHA DO TEMPO: ORIGEM DO PENSAMENTO, CONHECIMENTO E REPRESENTAÇÃO DA REALIDADE POR INDÍGENAS**

ARROW OF TIME: ORIGIN OF THOUGHT, KNOWLEDGE AND REPRESENTATION OF REALITY BY INDIGENOUS PEOPLE

FLECHA DEL TIEMPO: ORIGEN DEL PENSAMIENTO, CONOCIMIENTO Y REPRESENTACIÓN DE LA REALIDAD POR INDÍGENAS

Marta Genú Soares

Universidade do Estado do Pará- Brasil

Joelma Cristina Parente Alencar

Universidade do Estado do Pará- Brasil

Messias Furtado da Silva

Universidade do Estado do Pará- Brasil

Carmen Lilia da Cunha Faro

Universidade do Estado do Pará- Brasil

Resumo: Este artigo apresenta a análise da experiência de docentes com grupos indígenas a partir do registro da vivência metodológica de construção do conhecimento sobre epistemologia e história da ciência ocidental. Usa diário de campo e a lógica adotada pelo coletivo trabalhado desde o estudo da realidade dos grupos, a organização do conhecimento, o conteúdo sistematizado e os saberes do cotidiano, e a aplicação do conhecimento elaborado nas situações de ensino vivenciadas in loco. Adota a descrição da experiência e a apreciação crítica por meio de diálogo com o referencial teórico, acrescido da reflexão crítica de conceitos como interculturalidade, identidade, ética e organização social. Ratifica que o conhecimento é construção singular, histórico e situado que requer registro para identidade social e produção cultural.

Palavras-chave. Educação. Formação Indígena. Conhecimento Intercultural.

Abstract: This article analyzes of teaching experience with indigenous groups from the record of the methodological experience of building knowledge on epistemology and history of Western science. Use field diary and the logic adopted by the collective worked from the study of the groups' reality, the organization of knowledge, the systematic content, daily living knowledge, and the application of knowledge developed in teaching situations experienced in loco. Adopts the description of the experience and critical appreciation through dialogue with the theoretical, plus the critical reflection of

concepts as interculturalism, ethical identity and social organization. Confirms that knowledge is singular building, historic and located and that requires registration for social identity and cultural production.

Keywords: Education; Indigenous training; Intercultural knowledge.

Resumen: Este artículo presenta el análisis de la experiencia de docentes con grupos indígenas a partir del registro de la vivencia metodológica de construcción del conocimiento sobre epistemología e historia de la ciencia occidental. En el presente trabajo se analizan los resultados obtenidos en el estudio de la realidad de los grupos, la organización del conocimiento, el contenido sistematizado y los saberes de lo cotidiano, y la aplicación del conocimiento elaborado en las situaciones de enseñanza vivenciadas in loco. Se adopta la descripción de la experiencia y la apreciación crítica por medio de diálogo con el referencial teórico, más la reflexión crítica de conceptos como la interculturalidad, la identidad, la ética y la organización social. Ratifica que el conocimiento es construcción singular, histórica y situada que requiere registro para identidad social y producción cultural.

Palabras clave: Educación. Formación Indígena. Conocimiento Intercultural.

Diálogo intercultural entre ciências

A temática tratada nesta produção perpassa para a construção do pensamento sobre a realidade e o mundo por um grupo de indígenas em formação de professor para a escola indígena. Sujeitos que já assumem a docência, pela necessidade da comunidade a qual pertencem e pelo compromisso com a formação e manutenção da identidade do grupo social.

No Curso de Licenciatura Intercultural Indígena tratamos da história do pensamento e dos tipos de conhecimento pela humanidade ocidental e pela comunidade indígena. Essa experiência com a docência com indígenas, reporta a reflexão da lógica do pensamento situado e das referências socioculturais que conferem identidade.

A experiência na docência intercultural indígena inaugura uma vivência primeira, preenchida de prazeres da descoberta coletiva sobre mundos diferentes, culturas múltiplas e vivências humanizadas pela construção dialógica de conhecimento sistematizado e saberes culturais.

O resultado dessa experiência é sistematizado e configurado com estudo investigativo em que o objetivo é compreender a lógica de pensamento indígena sobre a construção do pensamento na sociedade ocidental tendo como parâmetro a cultura indígena e a forma de apreender o mundo por esse grupo indígena no convívio com os ocidentais que com eles organizaram o novo modo de vida.

Para compreender todo esse processo docente com indígenas são adotados como procedimentos metodológicos o diário de campo, os registros da produção de sala de aula, os diálogos com a referência teórica da disciplina sobre pensamento e produção do conhecimento, que reunidos foram analisados por meio de conceitos emergentes do processo docente: tipo de pensamento, cultura, identidade. Dessa forma, este estudo se caracteriza com pesquisa ação e colaborativa, visto que tanto o processo investigativo como o resultado obtido, foram construídos coletivamente e simultaneamente ao ensino e a pesquisa em si.

O resultado se constitui nesse artigo que está organizado na Introdução para apresentar o tema, enunciar os caminhos metodológicos e tratar da construção do conhecimento pelo grupo, na forma de Cartas e do sentido e significado do pensamento simbolizado pelo Colar Indígena que resulta nas Considerações sobre a singularidade do pensamento que confere identidade aos grupos sociais e que é o tempo histórico o elemento definidor da cultura e do conhecimento.

Desde a década de 60 e 70 que a interculturalidade tem ocupado lugar em estudos no campo das Ciências Humanas e Sociais. O deslocamento de perspectivas monoculturais para perspectivas multiculturais eclode no Canadá e posteriormente nos Estados Unidos, chegando aos países latinos a partir dos anos 1980. Na formação específica para professores indígenas no ensino superior, a interculturalidade, desde 1988, tem assumido, significativamente, lugar político e propositivo (ALENCAR, 2015).

Político, no sentido de estabelecer um projeto de educação articulado aos projetos societários dos povos indígenas, a favor de uma equidade e da justiça sociais, com a ampliação e a consolidação da cidadania posta como garantia de seus direitos civis, políticos e sociais perante a sociedade nacional. Propositivo, em que o termo chave será o diálogo entre culturas, agregado às múltiplas significações que adquire como projeto político, epistemológico, cultural e educativo. Nesse sentido, a interculturalidade remete a processos e práticas situadas sócio historicamente que figuram e se configuram em um campo de tensões e disputas, em que existem correlações de forças variáveis entre diversos sujeitos com diferentes, e conseqüentemente opostos, interesses (ALENCAR, 2015).

O Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade do Estado do Pará, ofertado desde o ano de 2012, insere-se como mais um resultado de lutas do movimento indígena no Brasil, iniciado no âmbito da educação pela Carta de Canaúma/Roraima que foi um dos primeiros documentos de registro das manifestações organizadas em prol da formação de professores indígenas.

O Curso pauta-se nos princípios da Educação Escolar Indígena, que direciona para uma educação diferenciada, específica, bi multilíngue e intercultural, e organiza-se em quatro anos de formação, sendo dois anos de formação geral e dois anos de formação específica em três grandes áreas do conhecimento, Ciências Humanas e Sociais, Ciências da Natureza e Matemática e Linguagens e Artes.

O trabalho desenvolvido no componente curricular epistemologia e história da ciência, do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, têm como objetivo promover o diálogo entre os saberes científicos socialmente construídos e a ciência empírica dos povos indígenas, propiciando apreender o contexto histórico que caracterizou o surgimento da ciência moderna, conhecer as ideias dos pensadores que marcaram os primórdios dessa ciência por meio da compreensão dos pressupostos epistemológicos norteadores do método científico com discussão dos episódios da história da ciência que favoreceram a consolidação do conhecimento científico na era moderna, seguindo uma preocupação já expressa por Leach e Davis (2012), em um formato de discussão que também discuta as formas de interação em torno dele.

O conteúdo abordado incluiu o conhecimento sistematizado, o conceito e finalidade da ciência antecedida pela apreciação da filosofia e as relações com a prática científica, sendo mediado pelo processo histórico-cultural do aldeado, com ênfase na questão do método científico em ciências naturais e as contribuições e implicações da epistemologia da ciência, voltadas para a formação do professor-pesquisador e a construção de uma sociedade do conhecimento a partir da educação científica multicultural, respeitada a autonomia e saberes do povo indígena, em aproximação àquilo que Boaventura Santos (2011) chama de ecologia de saberes, em que as diversas formas de conhecer e explicar a realidade não se sobrepõem uma as outras, mais se completam e interagem. Os sujeitos participantes indígenas, em formação docente, parte já atuando com a prática pedagógica na escola indígena.

O trabalho foi desenvolvido em dois momentos, com duas turmas de professores em formação. No primeiro grupo sujeitos de duas etnias e que vivem em nove aldeias localizadas ao longo do Rio Mapuera, em sua maioria sem o domínio da língua portuguesa. No segundo momento participam sujeitos de cinco etnias, habitantes muito próximos de zona urbana do Município de Oriximiná, que vivem o cotidiano da cidade mesmo ocupando cinco aldeias ao longo dos rios Mapuera e Cachorro. O relato apresentado neste texto refere às atividades e construção com o primeiro grupo.

Os Wai Wai habitam a Reserva Indígena Nhamundá-Mapuera, abrangendo os Municípios de Oriximiná e Faro, com 8.454 Km², na Amazônia Paraense. As informações acerca da reserva indígena Mapuera nos orientam que ela está localizada na margem esquerda do rio Mapuera, afluente do rio Trombetas. O acesso a estas aldeias pode se dá por via fluvial, através da vila de Cachoeira Porteira, ponto de convergência dos rios Mapuera e Trombetas, ou por via aérea, cerca de 60 minutos de voo da sede do município até a reserva. Por ser uma região de densa floresta e possuir inúmeras cachoeiras, torna-se difícil o acesso via fluvial, e o percurso pode até chegar a uma semana (SEEIND/SEMED, 2009).

Comumente chama-se Wai Wai para um grupo étnico composto pelos Tunayanã, Kaxuyana, Tiryo, Hescariana, Wai, Mawaianã, Katuena, Xereu, Xowyana, Caruma, Cikyana, Kahyana, Wapixana, Murayana, Yukwariyana, Parikwoto.

Esse grupo de indígenas, segundo Cardoso e Vale Júnior (2012), foi catequisado em meados do século XX por norte-americanos evangélicos, desde então significativas mudanças foram ocorrendo, em especial na alimentação, organização social, trabalho e lazer. A fé foi “confundida” e a pajelança proibida. A cosmologia e o conhecimento da origem do mundo perderam a referência indígena e passou a ser difundida pelo olhar do catequizador, a história do povo, e muito da crença migrou para a nova religião. Grande parte do que o grupo conta já vem mesclado do que aprenderam com os colonizadores.

Nesse período o povo foi separado pela “segunda vez”, visto que na origem da criação “todos viviam no céu, que não cabia mais e o animal tatu descobriu a Terra, quando cavava buracos no céu e o povo começou a descer pela escada de *cipó* que logo se rompeu com o peso e dividiu o povo, pela primeira vez”. Em outra explicação, por etnia diferente, se conta que ao chegar à Terra, o homem foi criado da árvore de taxi e as raças foram tiradas do tronco: da casca mais superficial e amarelada os índios, do meio os brancos e do âmago da árvore os mais fortes e resistentes, o negro.

Em 1965, todo o povo da região se separou e se dividiu ocupando diversas aldeias ao longo do rio e de mais dois estados. Os registros e literatura demonstram que desde a chegada dos missionários várias etnias foram reunidas e denominadas por uma só, portanto, o movimento de organização desse grupo é feito de ajuntamento e separação de povos, o que multiplica eventos da cosmologia e figuras da mitologia que enriquece a cultura e confunde a história do povo.

No Etnozoneamento da região em que vivem porção paraense das terras indígenas, é registrado que a história do povo e da evangelização é feita de tentativas de união dos povos

como controle social (CARDOZO; VALE JUNIOR, 2012, p. 28), inclusive com cooptação de líderes indígenas para a missão a que se propunham os evangelizadores.

Entre os testemunhos dos sujeitos, a conversa com os velhos e a produção literária sobre a área, o plano de trabalho com a formação indígena inclui a abordagem de conteúdos sobre o conhecimento e a representação do mundo na evolução do pensamento humano que inclui as formas de conhecer o mundo (simbologia, sensibilidade, cultura e racionalidade crítica) e os tipos de pensamento no tempo: o mito, a fé e a arte, a ciência. Assunto que relevou os saberes do grupo sobre a própria história e ancestrais e precedeu o tema dois que tratou dos antecedentes da ciência moderna.

O conteúdo do diálogo envolveu o conhecimento em Platão e Aristóteles; Renascimento: o contexto da Revolução Científica seguidos das Teorias do conhecimento: Positivismo, Fenomenologia e Materialismo, indispensáveis para compreensão da origem e consolidação da ciência moderna, com as leituras em destaque sobre Galileu e a construção de um novo universo; Bacon e o método experimental; Descartes e a visão mecanicista do universo; Comte e a Ciência como espelho da realidade, interagindo e dialogando com a ciência empírica do aldeado de forma respeitosa e multicultural.

Para tratar da nova epistemologia do Século XX, foi feita a síntese e registro dos pensadores da era entre eles: Popper e a falseabilidade na ciência; Kuhn: a ciência como construção histórico-social; Bachelard e as rupturas do conhecimento científico; Feyerabend e o Anarquismo Metodológico; Prigogine e o Fim das Certezas. Parte das referências utilizadas foi de fonte primária, parte foi de interpretes que favorecem a leitura e compreensão de concepções por vezes densas e complexas que exigem do leitor estudos precedentes ou leituras complementares para apreensão de apenas um conceito ou princípio.

No entanto, tais conhecimentos não foram tratados de forma heterônoma, ao contrário, se dispuseram em diálogo com os saberes tradicionais dos povos, conferindo valor à apreensão do conteúdo a focando sempre no mundo vivido dos sujeitos, nos saberes e experiências trazidas para socializar com o coletivo.

O princípio adotado foi a interculturalidade e pluralidade étnica, perpassando pelo sentido e significado do conteúdo sistematizado e teor da aprendizagem para a vida cotidiana dos sujeitos e apreensão do mundo e da realidade concreta, a fim de favorecer a ação do sujeito e intervenção no contexto para transformá-lo e para compreender as diferentes culturas e organizações sociais, usando esse conhecimento como mediação para estabelecer relação com diversos grupos e culturas.

O mote para dialogar sobre a evolução do pensamento centrou-se na linguagem metafórica que toma como símbolo norteador a flecha no tempo e o sentido e direção. A referência para a apreensão de tanta informação firmou-se na lógica do pensamento do grupo e no processo de apreensão do mundo e representação da realidade.

Nos diálogos, práticas e trabalhos desenvolvidos pelo coletivo, as dinâmicas para construção do conhecimento se constituíram de jogos, danças, desenhos, pinturas e escritas na língua indígena, além do exercício da oralidade em português, a exemplo do que Paulo Freire (1999, p. 111) recomenda para a educação e o processo de aprendizagem, quando se refere ao “possível potencial que a mímica como expressão corporal, possa ter em culturas em que o corpo não foi submetido a um intelectualismo racionalizante”.

Com esse princípio dialógico e o do pensado concreto o trabalho foi desenvolvido a partir da problematização do cotidiano e iniciado pelo estudo da realidade dos grupos, em cada momento de formação em que foram adotados elementos da cultura e do contexto local.

O texto se organiza nesta introdução para contextualizar o tema e situação de ensino e nos tópicos: que descreve e analisa a organização e lógica do pensamento do grupo no trato com o conhecimento aprendido e usa conceitos e ideias para mediar o diálogo de saberes sistematizado e saberes cultural; e as considerações que apreciam a experiência para indicar sobre possibilidades criativas e inovadoras para trabalhos interculturais.

Carta sobre o conhecimento do mundo

Parte dos indígenas, com os quais essa experiência foi construída, com registro civil da secretaria de segurança pública no Brasil tem o segundo nome grafado na língua da etnia. Como todo e qualquer nome social tem um significado. Usando essa estratégia se iniciou o trabalho com o grupo para discutir conhecimento e pensamento no mundo ocidental. Essa aproximação com a natureza do conteúdo a ser trabalhado objetivou destacar de que forma as civilizações pensam e representam o mundo.

O grupo, um a um, revelou o significado e história do nome, o nome é de grande significado e correlato às condições do nascimento, lugar e acontecimento do parto, bem como ao afeto despertado na mãe. Como foi escolhido o nome e a responsabilidade familiar revelando o papel de cada membro da família em que todos têm uma responsabilidade específica e todos têm uma ocupação nos afazeres para a sobrevivência e organização familiar.

Nesse grupo, primeira experiência com a docência intercultural, foi informado que os indígenas mais velhos não possuem segundo nome porque nascidos em período de proibição do registro civil quando da colonização. Atualmente, o chamado grupo contemporâneo de indígenas dessa região paraense é pluriétnico e multicultural, o que expressa, por parte do grupo, insegurança e vontade de saber mais sobre o próprio povo e sua constituição histórica.

Essa curiosidade do grupo levou a elaboração de um mapa com localização geográfica das aldeias, a identificação da distância e horas de deslocamento entre uma aldeia e outra, como cada aldeia se reconhece, organiza, e conta a própria história. A turma se organizou em grupos para elaborar a Carta com os símbolos gráficos e as histórias sociais e familiares, incluindo inserção em outras etnias e convivência, casamento e educação cotidiana.

O resultado da Carta e a sua leitura caracterizam o parco conhecimento de si e do lugar quando os sujeitos utilizaram os livros e material didático para contar a sua história e desenhar a geografia do lugar. Acrescente-se que dadas informações sobre valores, costumes e cultura alimentar somente foram inseridos na Carta após consulta e conversa com as gerações anteriores e antecedentes familiares, como para certificar-se da própria história.

O conhecimento de si é adotado a partir de Kunz (1994, p. 5) quando afirma que “é imprescindível desencadear um processo de conhecimento de si através dos valores humanos encontrados em cada indivíduo”, o que fez com que se retomasse a origem do conhecimento do povo e dos parentes, incluindo a referência do lugar e a convivência com o tempo atual, urbano e plural.

Esse lugar do grupo indígena está sendo reconhecido pelo próprio povo, que se viu afastado de seus valores, crenças e costumes e vai reconstruindo-se após o distanciamento da cultura do lugar, causado pela colonização e reorganização à revelia dos povos. Essa reconstrução do conhecimento de si é tomada nas práticas sociais e corporais mantidas às escondidas do domínio político que os organizou em outra lógica que não a deles próprios. Tem sido por meio da dança, da pesca, da roça e das festas que os Wai Wai se reconstroem e se firmam em sua identidade.

Ao se discutir sobre os tipos de conhecimento e a evolução do pensamento, foi tratado o complexo mitológico de representação do mundo que para esses indígenas compreende o sistema do cosmos e envolve mito, fé e arte. Destaque para a visão de mundo cristã que se sobrepõe ao pensamento do grupo quanto ao uso e explicação de referências do conhecimento.

Conforme Cunha (2007) há diferenças significativas entre os saberes tradicionais e o saber científico. Para ela, de modo comparativo, estes conhecimentos são incomensuráveis, principalmente pelo aspecto da universalidade da ciência que não se aplica aos conhecimentos tradicionais. Este pensamento é corroborado quando da convivência e construção de conhecimento com grupos indígenas, a lógica indígena é mobilizada por elementos da vida imediata que são mediados pela origem da etnia e pela forma da vida em sociedade.

Os indígenas Wai Wai, acolhem frequentemente com igual confiança ou ceticismo, explicações divergentes cuja validade seja puramente local. Entretanto, torna-se importante observar a incompreensão que muitas vezes o senso comum atribui ao conhecimento tradicional, como “um tesouro no sentido literal da palavra, um conjunto acabado que se deve preservar, um acervo fechado transmitido por antepassados e a que não vem ao caso acrescentar nada” (CUNHA, 2007, p.78).

Ao contrário, defende a autora, “o conhecimento tradicional reside tanto ou mais nos seus processos de investigação quanto nos acervos já prontos e transmitidos pelas gerações anteriores. Processos. Modos de fazer. Outros protocolos” (CUNHA, 2007, p. 78), presentes e mantidos no cotidiano da comunidade indígena.

A simbologia do cosmos é usada no grafismo e arte para expressar a cultura do grupo. O critério de verdade do conhecimento para o coletivo é o sentir, cheirar, pegar e experimentar, isto é, o conhecimento sensível.

Diferente do método científico, o sistema de pensamento ainda é fortemente cosmológico na sua pureza étnica, mesmo que tomado de informações do pensamento ocidental e religioso. O grupo tem grandes questões existenciais e se questionam dialogando entre si e com os professores formadores sobre a diferença entre povos e as tantas línguas faladas. Se a ciência moderna se utiliza do método indutivo e dedutivo para explicar a realidade e os fenômenos, esses sujeitos ainda descrevem a partir de eventos fenomênicos e ainda recorrem ao pensamento simbólico para explicar a realidade.

O colar indígena como símbolo para conhecer e representar o mundo

A dinâmica para desencadear a reflexão sobre conhecimento e como se conhece o mundo foi a da *aula passeio*, caminhar pela aldeia identificando, reconhecendo e nomeando lugares, rio, frutos e árvores, raízes e cores fizeram vir à tona tanto a memória cultural como a memória emotiva, também promoveu o exercício da *consciência expandida* e a percepção de

lacunas na origem da história do povo, preenchida pela leitura dos livros de estudiosos dos indígenas e da região, mas a consciência só se expande se for consciência da prática materializada e, no dia a dia da formação, o grupo foi percebendo sua condição contemporânea, sua história e cultura.

As mudanças de organização social, hábitos culturais e alimentares, compreendem a atualidade do grupo, em que alguns são preservados denotando a resistência do povo e a vida entranhada no tempo, as danças, certos alimentos e distribuição de tarefas entre o grupo permanecem preservados, o que concorre para a identidade que já se vai mestiçando entre etnias e se perdendo entre pinturas corporais que se inovam entre pigmentos naturais e tons industriais, a exemplo de instigar os sujeitos quanto à origem da caneta usada na escola: a tinta da caneta vermelha vem do pigmento da folha *Kara* (De arbusto nativo que após secagem é cozida, amassada e espremida e se obtém a tinta vermelha. Pode ser misturada ao breu e outros para se obter a coloração preta)

Com essa tinta é colorida a arte do grupo, cada peça artesanal conta um pouco da história, da origem e do jeito de ser da aldeia. A máscara, de grande simbologia mítica está proibida na sua forma original e foi redesenhada, já não cobre o rosto escondendo a figura do dançarino nos rituais e festas. O colar é adorno com significado singular, para os homens traz figuras grandes e é tecido em tamanho maior, para as mulheres, menor.

Como instrumento para refletir sobre a representação do mundo e da mitologia indígena foi proposto desenhar o Colar Indígena. Ao desenhar o Colar, os alunos-professores expressaram a arte simbólica da história e pensamento do grupo, o que parece diluídos, para esse sujeito, quando demonstram insegurança nas informações sobre a própria história, como dito anteriormente e ratificado nessa atividade. No entanto, ao descrever o Colar, feitura e representação, revelam conhecimento na essência, impregnado no fazer cotidiano e nos ensinamentos domésticos e informações trocadas na família e com os parentes.

O colar é usado nas festas, casamentos, debates e cerimônias. Feito de semente de *morocotó*, colorida com o cozimento da folha *karayuru*, após secagem. Tanto o Colar como todo o artesanato feminino são ocupação das mulheres, os adornos masculinos feitos pelos homens.

O colar é o círculo que representa o elo entre o presente e o passado, relatam os alunos-professores, e nas festas é usado por todos, homens, mulheres e crianças. O colar masculino é maior, e eles também usam cocar e braçadeira maior. As mulheres usam tiara e seus colares são menores.

Nas festas contemporâneas, as máscaras estão proibidas pelos missionários e seus representantes, não são mais usadas no formato primeiro que encobria todo o rosto. Eram usadas pelos homens que dançavam e encantavam as mulheres que seduzidas lhes davam atenção e bebida, quando se iniciava o enamoramento e acasalamento. Todos pintados com o grafismo do povo feito com *jenipapo* e *urucum* para assim como o artesanato, pintar a pele e se enfeitar, isso somente para as festas e ocasiões específicas, as pinturas corporais não são usadas no dia a dia.

A interação homem-natureza é tão forte que se aproxima da percepção de Marx (2008), para o qual a natureza é o corpo inorgânico do homem, o homem vive da natureza, ou também a natureza é o seu corpo, com o qual tem de manter-se em intercâmbio para não morrer.

A arte expressa o mundo sensível do povo e nos colares ela é única, não há colar como o desse povo, segundo informam, e seu artesanato é identificado pelo uso de figuras de animais e flores e pelo grafismo do *rabo de macaco*, *casco de jabuti* e *folha de ubim*, tudo harmonizado com as cores vermelho, preto e terra. Os antigos usavam somente linha na feitura do colar, hoje se usa arame também. Para esse povo a arte é trabalho e conhecimento que informa as gerações e preserva a cultura. Desse trabalho artesanal vive a maioria do grupo hoje.

É pelo trabalho que o povo se permite *corposujeito* quando a arte imprime o tom do fazer cotidiano e aflora do corpo verbalizando o imaginário, a criatividade e a cultura tão bem explicados por Gleyse (1997, 2007, 2011). As práticas corporais vistas como técnicas corporais, desde carregar a colheita até dançar ou pintar, tem um gesto corpóreo cadenciado e com ritmos próprios que lhe conferem o estético. O prazer em ver homens e mulheres que apropriados de si mesmos, se deslocam em meio ao trabalho e a arte, num movimento único e singular.

Ao analisar a arte-trabalho na perspectiva marxista (MARX, 2008) atrela-se à arte, do grupo indígena trabalhado, a expressão concreta do sensível, materializada no artesanato, na dança e na pintura corpórea, em que pelo trabalho, esse povo expressa sua força essencial se humanizando em meio ao processo histórico de aculturação e distanciamento da origem do grupo, e no qual as regras e a ordem capitalista impõem uma nova atitude na relação com a própria arte e existência indígena.

A compreensão dos *Manuscritos* é efetivada na leitura complementar de Vásquez (2010, p. 94-102) quando este autor trata da dupla lógica do trabalho com a arte que se traduz

em trabalho criador, essência do homem e afirma sobre a arte para o homem e não pelo homem com finalidade capital que despersonaliza e coisifica a criação artística. Finaliza apreciando a estética em Marx, e o pensamento concreto de apreciação histórica da sociedade indígena, contada às gerações e a transformação pelos grupos da cultura que é acumulada e ressignificada a partir da organização societal e vivência da arte que é a vida em si dos indígenas.

Considerações Finais: o conhecimento é construção singular, histórico e situado

Somos seres históricos e situados, portanto, estamos acompanhando a evolução do pensamento filosófico e científico, sem negar a construção desse pensamento. Não há como separar o local do global, o singular da totalidade porque compreendemos o todo a partir da totalidade para definir a alteridade, impulsionados pela consciência que se expande na medida em que conhece o mundo, a realidade concreta e as múltiplas possibilidades para o devir e realidade.

Entre os princípios da educação escolar indígena, expressos no Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (RCNEI, 1998) está uma visão de sociedade que transcende as relações entre humanos e admite diversos "seres" e forças da natureza com os quais estabelecem relações de cooperação e intercâmbio a fim de adquirir - e assegurar – determinadas qualidades.

À luz desse princípio, é necessário dialogar com as teorias do conhecimento, com a metafísica, com a ciência moderna, mas para fazer o exercício epistemológico dos conceitos e proposta/visão de mundo intercultural, é o diálogo com o outro que define de que lugar, e qual referência estão aportados. O conhecimento desse grupo indígena expressou a retomada da origem do pensamento da etnia na perspectiva de uma reorganização social frente ao momento histórico pelo qual passam.

A percepção de ciências pelos sujeitos participantes, ainda que possa, a um olhar mais criticista, ser considerado de menor valor, não o é, ele é consubstanciado numa visão de natureza vivenciada e, adotando o magistério com em Santos (2008) este é saber científico, pois todo conhecimento científico-natural é também científico-social.

Ao dialogar com um dos sujeitos do grupo sobre o processo de formação, educação, organização social, a resposta veio semipronta: “é importante aprender o português, entender como o mundo funciona para aprendermos a nos defender, a nos organizar e a manter nosso povo”.

A resposta, que pode ser singela, está no cerne do projeto social de muitos povos indígenas, que veem no empoderamento da ciência ocidental um importante instrumento de luta contra o domínio do não índio, de resistência cultural, pois assim estes povos teriam acesso à cultura de seu povo, eminentemente prática, e os saberes científicos construídos pelas sociedades não índias.

Foi percebido no grupo, forte processo de resiliência, que apesar do acesso a ciência ocidental e das inúmeras tentativas de extinguir ou menosprezar os saberes da ciência indígena, estes demonstram capacidade de resilir, de retorno as suas origens culturais manifestado no contato com a natureza e nas formas de explicar cada fenômeno.

Assim, o diálogo entre a epistemologia da ciência ocidental não entra em confronto com os saberes indígenas, em verdade, estes se constituem em outra forma de explicação, que tem valor científico para aquele grupo local, afinal, como nos ensina Santos (2008), nenhuma forma de conhecimento é, em si mesma, racional; só a configuração de todas elas é racional.

Consideramos, dessa forma, que tanto a produção do conhecimento indígena pela própria história de transformação social, quanto a apropriação do mundo por esse grupo e qualquer outro, são posicionamentos intelectual-culturais que promovem a identidade e a singularidade da diversidade em que nos movimentamos na sociedade.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Joelma C. P. Monteiro. Pedagogia intercultural: experiências e possibilidades de organização do trabalho pedagógico. In. SILVA, Isabel Corrêa da; PIGNATELLI, Marina; VIEGAS, Susana de Matos (Coord.). **Livro de Atas do 1º Congresso da Associação Internacional de Ciências Sociais e Humanas em Língua Portuguesa 2015**. FCSH/Universidade Nova Lisboa, p. 7805-7816.

BACHELARD, G. **A Formação do Espírito Científico**: contribuição para a psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996

BOURDIEU, Pierre et. al. **Os Usos Sociais da Ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: UNESP, 2004.

BRASIL, MEC. **Referencial curricular nacional para as escolas Indígena**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, MEC/SEF, 1998.

CARDOZO, Ivaneide e VALE JUNIOR, Israel. (Org.). **Etnozoneamento da porção paraense das terras indígenas Trombetas-Mapuera e Nhamundá-Mapuera**. Porto Velho, EDUFRO, 2012

CHALMERS, Alan F. **O que é Ciência afinal**. São Paulo: Brasiliense, 1997.

CUNHA, Manuela Carneiro. Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científico, **REVISTA USP**, São Paulo, 2007, n.75, p. 76-84, set/nov.

FEYRABEND, Paul. **Contra o método**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

FREIRE, Paulo. **Educação com a prática de liberdade**, 23ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FOUREZ, Gerard. **A Construção das Ciências**: Introdução à Filosofia e à Ética das Ciências, São Paulo, UNESP, 1995.

GLEYSE, Jacques e Michel Bernard. La chair et le verbe, **Corps et culture** [En ligne], Numéro 5, mis en ligne, le 24 septembre 2007. Disponível: <http://corpsetculture.revues.org/730>. Acesso: 25/05/2015.

GLEYSE, Jacques e Michel Bernard. La renaissance de la “fabrication du corps” par l’exercice physique au XVIIe siècle: discours, pratique, préservation d’un patrimoine, ou transgression d’un interdit? Une étude des archives du fonds ancien de la Faculté de médecine de Montpellier, 2011, **Canadian Journal of History/Annales Canadiennes d’Histoire**, Volume 46, number 1, Spring-Summer/printemps-été.

GLEYSE, Jacques e Michel, Bernard. **L’Instrumentalisation du corps**, Paris: L’harmattan, 1997.

JAPIASSU, Hilton. **A revolução científica moderna**, Rio de Janeiro: Imago, 1985.

KUHN, Thomas, 1998, **A Estrutura das Revoluções Científicas**, São Paulo: Perspectiva, 1998.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**, 3. Ed. Ijuí: Editora UNIJUI, 1994.

LEACH, James and DAVIS, Richard. Recognising and translating Knowledge: Navigating the Political, Epistemological, Legal and Ontological. **Anthropological Forum**, Vol. 22, No. 3, November, 2012, 209–223.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-filosóficos**. São Paulo, Boitempo Editorial, 2008.

PATY, Michel. A ciência e as idas e voltas do senso comum, **Scientiae Studia**, v.1, n.1, p. 9-26, 2003.

PATY, Michel. A criação científica segundo Poincaré e Einstein, **Estudos Avançados**, v. 15, n. 41, p. 157-192, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**, 5ª Ed., São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

SEÇÃO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ORIXIMINÁ. **Plano de Ação para a Educação Escolar Indígena do Município de Oriximiná**, SEEIND/SEMED-Oriximiná, 2009

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Filosofia**. São Paulo: Cortez: 1994.

VÁSQUEZ, Adolfo Sanches. **As ideias estéticas de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SOBRE OS AUTORES

Marta Genú Soares

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora Titular da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPA. Membro do Grupo de Pesquisa Resignificar-Experiências Inovadoras na Formação de Professores e Práticas Pedagógicas. E-mail martagenu@gmail.com

Joelma Cristina Parente Alencar

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Docente do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena. E-mail joelmalencar@gmail.com

Messias Furtado da Silva

Doutorando em Educação para a Ciência, pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Professor da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Docente do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena. E-mail furtadodasilva2009@hotmail.com

Carmen Lilia da Cunha Faro

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Grupo de Pesquisa Resignificar-Experiências Inovadoras na Formação de Professores e Práticas Pedagógicas. E-mail lili.cf@terra.com.br

Recebido em: 09 de julho de 2018
Aprovado em: 11 de agosto de 2018