

## A ESCUTA SENSÍVEL EM COMUNIDADES INDÍGENAS, EXTRATIVISTA E ESCOLAR

### ESCUCHA SENSIBLE EN COMUNIDADES INDÍGENAS Y EXTRACTIVA ESCUELA

### LISTENING SENSITIVE IN INDIGENOUS COMMUNITIES , AND SCHOOL EXTRACTIVE

Maria Santana Ferreira dos SANTOS<sup>1</sup>

Aurelice da Silva VASCONCELOS<sup>2</sup>

Filipe de Andrade Vaz PARENTE<sup>3</sup>

Vania Olaria PEREIRA<sup>4</sup>

Leila Chalub MARTINS<sup>5</sup>

**RESUMO:** Este artigo é resultado de um trabalho final da disciplina: Fundamentos Epistemológicos da Transdisciplinaridade da Pós-graduação em Educação da UNB. Nesse trabalho serão abordados resultados preliminares da pesquisa sobre a escuta sensível em comunidades tradicionais e em uma escola da zona urbana de Brasília, pautadas no pensamento de Barbier. As pesquisas aqui descritas mostram que a escuta sensível é a sensibilidade de captar o que não foi dito, mas que pôde ser compreendido, percebido através da sensibilidade do ouvinte. Ouvinte este que busca captar e sentir as diversas formas de expressões do sujeito, para que dessa forma o possa compreender em sua totalidade. Portanto, a escuta sensível pede a compreensão do sujeito como um todo. Isso envolve seu estado de um sujeito completo e complexo. A complexidade refere-se a compreender os vários elementos que fazem parte do contexto do sujeito.

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade de Brasília, na linha Educação do Ambiental e Educação do Campo – EAEC. Professora da Universidade Federal do Tocantins. Email: msfsantos@uft.edu.br

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação, Arte e História da Cultura - Mackenzie SP

Mestre em Educação e Ecologia Humana - Universidade de Brasília UNB Licenciatura em Pedagogia - Universidade de Brasília UNB. Professora da Secretaria de Estado de Educação do DF e Educadora Ambiental E-mail aurelice.vasconcelos@gmail.com site www.aurelicevasconcelos.com

<sup>3</sup> Graduado em Antropologia pela Universidade de Brasília (2006) e Sociologia pela Universidade de Brasília (2006). Mestrando em Educação na linha de pesquisa relacionada a Ecologia Humana e Educação Ambiental pela Universidade de Brasília. E-mail: parentefelipe@hotmail.com

<sup>4</sup> Doutorado em Educação - FE/UNB: em andamento. Mestre em Cultura Visual - FAV/UFG. Especialista em Artes Visuais: Ensino de Arte - FAV/UFG e Especialista em Gestão Escolar - UCAM. Graduada em Artes Visuais Bacharelado pela Universidade Federal de Goiás (1989) e graduada em Artes Visuais Licenciatura pela Universidade Federal de Goiás (2000). E-mail: vania.olaria@gmail.com

<sup>5</sup> Doutora em Ciências Sociais - Antropologia pela Universidade Estadual de Campinas (2001). Estágio pós-doutoral no Centre d'Analyse et d'Intervention Sociologiques - CADIS, da École des Hautes Études en Sciences Sociales, Paris, França(2011/2012). É professora associada da Universidade de Brasília. Atuando principalmente nos temas: educação, sustentabilidade, complexidade, cultura e juventude. É coordenadora do Observatório da Juventude da UnB, do Núcleo de Estudos e Acompanhamento das Licenciaturas e Coordenadora Geral do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa pela UnB. Email: leilachalub3@gmail.com

**Palavras-chave:** escuta sensível; comunidades tradicionais; escola.

**RESUMEN:** Este artículo es el resultado de un trabajo final de las asignatura Fundamentos de transdisciplinariedad epistemológico de Posgrado Educación UNB . Este trabajo abordará resultados de la investigación sobre la escucha sensible en las comunidades tradicionales guiado el pensamiento de Barbier . La investigación descrita aquí muestran que escucha sensible es la sensibilidad para captar lo que no se dice, pero podría entenderse, percibida por la sensibilidad del oyente. Este oyente que busca captar y sentir las diferentes formas de expresión del sujeto, por lo que de esta manera la puede entender en su totalidad. Por lo tanto, escucha sensible pide a la comprensión de la materia como un todo. Esto implica su condición de un sujeto completo y complejo. Complejidad se refiere a comprender los diversos elementos que forman parte del contexto del sujeto.

**Palabras - clave:** escucha sensible; las comunidades tradicionales ; colegio.

**ABSTRACT:** This article is the result of a final work of the course Fundamentals of Transdisciplinarity Epistemological of Postgraduate Education UNB . This work will address research findings on sensitive listening in traditional communities guided the thinking of Barbier. The research described here show that sensitive listening is sensitivity to capture what was not said, but it might be understood, perceived by the listener's sensitivity. This listener who seeks to capture and feel the different forms of the subject's expressions, so this way the can understand in its entirety. Therefore, sensitive listening asks the understanding of the subject as a whole. This involves their status of a complete and complex subject. Complexity refers to understand the various elements that are part of the subject's context.

**Keywords:** sensitive listening; traditional communities; school.

Este trabalho apresenta diferentes cenários e contextos em que o conceito e a metodologia da escuta sensível, discutida por René Barbier, podem contribuir efetivamente no que diz respeito à promoção de diálogos autênticos e horizontais os quais, por sua vez, aperfeiçoem o processo educativo em toda sua profundidade e complexidade.

Dessa forma, partiremos da problematização desse arcabouço teórico-conceitual, abarcando suas potencialidades e limitações, nos seguintes cenários: Coordenação Pedagógica em um Centro de Ensino Médio; Educação Escolar Indígena; Cotidiano das mulheres Xerente; e a utilização da fotografia no contexto da comunidade de uma Reserva Extrativista.

René Barbier (2007) desenvolveu a noção de escuta sensível que dá pistas da relação sujeito-pesquisador nesta visão teórica. A teoria psicossociológica existencial e multirreferencial, proposta pelo autor para qualquer situação educativa, sugere três tipos de

escuta: a científico-clínica: com a metodologia da pesquisa-ação; a poético-existencial: que conta com o imprevisível, concernente com as ações das minorias e das especificidades individuais e a espiritual-filosófica: que considera os valores mais profundos, isto é, aquilo que dá sentido à vida, no qual mais se investe aquilo que é íntimo, que é de cada um. (BARBIER, 2007).

O pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro, para compreender as atitudes, os comportamentos, os sistemas de idéias, de valores, de símbolos, de mitos. Na linguagem de Barbier (2007) significa compreender a existencialidade interna. Essa noção reconhece a aceitação incondicional do outro, não julga, não mede, não compara. O pesquisador compreende o outro, contudo, sem aderir ou se identificar com suas opiniões e atitudes.

Ao ouvir, o pesquisador suspende, momentaneamente, suas posições filosóficas e valores (BARBIER, 2007). Esforça-se em não rotular o indivíduo segundo seus papéis e posições sociais, mas identificando-o em seu ser, obrigatoriamente, complexo, livre e criativo.

A partir da escuta, o pesquisador coletivo (pesquisador ou um grupo de pesquisadores) referenda o outro, grupo alvo (sujeito ou comunidade) em sua totalidade, considera-o e o acolhe, percebendo-o com um corpo, olhando-o, estabelecendo um contato próximo.

A idéia do autor repousa sobre a consciência do que se está fazendo, sobre a intencionalidade da pesquisa, de estar voltado, concentrado nesta escuta. O escutador prepara-se para ouvir com uma atitude radical, neste momento suspende as próprias representações.

Concluiu Barbier (BARBIER 2007): “A escuta sensível é o modo de tomar consciência e de interferir próprio do pesquisador ou educador que adote essa lógica de abordagem transversal”.

### **Coordenação Pedagógica no Centro de Ensino Médio 03, Ceilândia: escuta sensível, diário de itinerância e partilha.**

A escuta do outro significa também a escuta desse outro em mim [...]. Eu também me escuto, escuto minhas implicações<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa implicada**: pertencimento, criação de saberes e afirmação. Brasília: Liber Livro, 2012, p. 55.

Este ensaio é uma reflexão de minhas primeiras aproximações com a escola-campo, no início desse ano de 2014, para as investigações com o curso de doutorado. Minhas primeiras visitas à escola foram marcadas por muita apreensão, pois no início do ano passado vivenciei uma experiência, na mesma escola, em que o grupo de pesquisadore/as ficou excluído, ocupando um canto, sem as devidas autorizações para participarem de uma reunião geral, naquele dia, com os professores. No início desse ano, momento que considerei adequado para começar um trabalho com o campo de investigação, a memória daquela exclusão do grupo na escola foi o que tinha ficado de mais forte, me deixando cautelosa e cada vez mais adepta aos princípios de uma pesquisa-ação existencial, radical. Assim, no segundo dia de minha etnografia em Ceilândia (11/03/2014) e depois de ter passado a manhã lendo o livro “Pesquisa Ação”, de Barbier (2004), encorajei-me e fui até à escola, à noite. A primeira pessoa com a qual me deparei, depois de entrar pelo portão, foi com o professor diretor da escola, que me cumprimentou, demonstrando lembrar-se de mim. Reapresentei-me a ele, falando-lhe daquele momento específico de meu curso de doutorado e de meus objetivos com o início efetivo de uma pesquisa-ação com a escola.

O diretor pareceu acolher minha proposta de pesquisa-ação. Informou-me sobre a dinâmica de reunião com os professores, para a coordenação pedagógica, as terças, quintas e sextas-feiras. Apresentou-me para o supervisor pedagógico e para outra professora, que me acolheram e demonstraram-se interessados em conhecer melhor minha proposta. Apresentou-me também, rapidamente, ao professor e à professora responsáveis pela coordenação pedagógica com os professores do turno noturno, com os quais eu me relacionaria diretamente, inclusive abrindo as portas para minha participação nas reuniões de coordenação pedagógica com os professores.

No primeiro encontro com o grupo foi no dia 25 de março de 2013, com os professores das áreas de exatas e biológicas, no espaço/tempo das reuniões de coordenação pedagógica coletiva. Eu estava pouco à vontade e com medo. Lembro-me que comecei manuseando minha caderneta de anotações em meu próprio colo, ao invés de deixá-la a mostra, em cima da mesa. Um professor viu a caderneta e olhou para ela insistentemente, aparentemente mostrando-me que via. Coloquei-a, então, em cima da mesa e meu gesto parece ter me ajudado a ir me constituindo ali, como pesquisadora.

Estavam presentes doze (12) professores (10 homens e 02 mulheres). A pauta foi composta por questões pedagógicas e administrativas, assuntos ordinários de uma escola. Acompanhei as discussões, silenciosamente. Ao final, pedi a palavra ao supervisor pedagógico, que coordenou aquela reunião, com a ausência dos dois professores coordenadores. Fiz uma breve apresentação pessoal/profissional: moro no jardim Novo Mundo, em Goiânia e sou professora de artes na Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Goiânia, em uma escola no mesmo bairro em que moro. Estou provisoriamente em Brasília, como aluna de um curso de doutorado e devo voltar para casa e para as salas de aula ao final do ano de 2016. Conteí-lhes de minha intenção de realizar uma pesquisa-ação com o Centro de Ensino Médio 03. Falei-lhes que com esse tipo de investigação científica, devo investigar também a mim mesma, minhas mudanças e aprendizagens e, assim, talvez pudéssemos ter também a presença de mais uma pessoa, para ajudar-me nesse olhar, caso o grupo autorizasse e não considerasse muito invasivo.

Eu estava imersa naquele recorte de realidade social e um pouco apreensiva. Depois, tentando certo distanciamento e buscando interpretações e análises do acontecimento, tentei enxergar os diferentes níveis de realidade, naquela mesa rodeada de professore/as e seus assuntos. Minha percepção foi a de ter sido bem recebida, com a proposta de uma pesquisa-ação. Mesmo depois de encerrada a reunião, ainda fiquei com a sensação daqueles vários rostos/olhares, para mim, com alguns sorrisos afetuosos, me pareceu. Brincaram um pouco, fizeram perguntas. Senti-me bem entre eles, meio à vontade (mesmo meio apreensiva) entre suas brincadeiras e “humores de professor”; somos mesmo semelhantes, da mesma espécie. Apresentaram-me especialmente a um professor que antes morava em Goiânia. Este se sentou ao meu lado e conversamos um pouco. Dois ou três dele/as até me deram palavras de boas vindas, ao final.

Mesmo com esse primeiro encontro, foram difíceis para mim os momentos (dias) que antecederam o segundo encontro com os professores, no dia 08/04/2014, pois sentia-me ansiosa e com medo. Saí às 17h30min da FE/UNB e cheguei às 19h10min ao Centro de Ensino Médio 03. Peguei chuva e congestionamento, pelo caminho. Ao chegar, encaminhei-me ao supervisor pedagógico e este me falou que não haveria coordenação, pois os professores estavam fazendo um curso de formação. Fiquei profundamente decepcionada e triste, mas tentei disfarçar, querendo parecer ‘profissional’. Na sala da direção, onde eu

estava, estava também um professor de Educação Física, que puxou assunto comigo e perguntou pelo meu trabalho. Falei de meu interesse em conhecer professore/as do noturno do Centro de Ensino Médio 03 que queiram utilizar a arte e a tecnologia como porta de entrada para um trabalho pedagógico coletivo envolvendo diferentes disciplinas. Ele respondeu-me falando das relações que vê entre as disciplinas Artes e Educação Física. Disse que naquele momento mesmo seus alunos estavam fazendo exercícios com o corpo, dança e dramatização e o quanto isso, para ele, é arte também. Perguntei a ele se teria algum interesse em minha proposta, ao que me respondeu que, talvez, sim. Que poderíamos conversar com mais calma, depois, pois naquele momento estava em sala de aula. Informou-me que seu dia de coordenação coletiva é na quinta. Falei a ele que, se combinássemos, eu poderia voltar na quinta (naquele momento, com a informação que tive, quando cheguei, estava considerando que tinha perdido a viagem ao Centro de Ensino Médio 03 e que seria necessário criar outra oportunidade, voltando na quinta, talvez.). O professor de Educação Física se despediu gentilmente, seguindo para sua sala de aula e nossa conversa ficou assim, ‘em aberto’.

Em seguida entra na sala a professora coordenadora pedagógica. Levanto-me para cumprimentá-la e procuro não fazer daquele momento algo banal. Busco por seu olhar, aproximo-me um pouco, me entregando para aquele abraço que, a princípio, seria de longe e rápido, comum em momentos como esse. Ela me pergunta “Tudo bem com você?” e eu procuro transformar a comum superficialidade e convenção dessa pergunta, em uma comunicação mais propriamente dita, a meu ver. Sinto a presença e inteireza da professora, que parece também estar valorizando essa qualidade da comunicação... Então, falo assim, *en passant*: “hoje não tem coordenação, né, professora...?” (quis disfarçar um pouco, na verdade eu estava muito afetada por isso, pois havia esperado quinze dias para voltar à escola!). Ao que ela me respondeu: “Não, temos sim, os professores estão fazendo um curso de formação, venha comigo...”. Acompanhei-a, de pronto!

Durante aquela reunião eu senti-me acolhida, tanto pelos coordenadores, como pelo grupo de professores. A professora coordenadora informou ao grupo de minha disponibilidade em participar mais com eles, e sugeriu que eu contribuísse para o que a Secretaria de Educação - SEDF chamou de “Diário Reflexivo”, para aquele curso de formação com os professores. O curso é do Plano Nacional de Ensino Médio, “Formação de professores do Ensino Médio” e esse foi o primeiro dia; será constituído de aulas presenciais e a distância,

pela plataforma *moodle*. Diverti-me com a brincadeira de um professor, perguntando à coordenadora e a todo/as se essa plataforma não seria também ‘surdols’.

A escrita para a qual fui convidada a fazer é uma espécie de relatoria, registros das falas, comentários, discussões, críticas, reflexões que o grupo expressará, durante suas participações nas reuniões presenciais para o curso. Aceitei prontamente, pois além de ter experiência com esse trabalho, gosto muito de escrever. A coordenadora informou que os registros do “Diário Reflexivo” poderão dar base a textos de autoria dos professores e que, segundo promessa da Secretaria Educação do Distrito Federal com esse curso, são textos que deverão ser publicados. Todo/as concordam e eu também. A professora solicita que inicie escrevendo o seguinte parágrafo: “O grupo de professores se apresentou pessoal e profissionalmente, ressaltando suas experiências no Ensino Médio e na EJA”. Considerei o quanto isso teria sido proveitoso, para mim, caso realmente tivesse acontecido, pois eu teria a chance de conhecer um pouco mais esse/as professores... Com esse segundo encontro, penso ter conseguido o início de uma convivência com os professores e que possibilidades de contratualizações foram construídas, bem como consistência e alguma segurança para a realização de propostas pedagógicas coletivas com os estudantes e seus professores.

Considero os outros cinco encontros – foram sete encontros ao todo e mais minha presença durante todas as noites da Semana de Ciências –, como um exercício favorável em busca de uma pesquisa-ação existencial, radical. Fui credenciada e autorizada por aquele grupo de profissionais que me incumbiu de tarefas, das quais eu tanto queria fazer parte, visando um movimento de construções corresponsáveis. Por exemplo, até o dia 20 de maio, com apenas seis encontros, foram-me apresentadas por eles e prontamente aceitas por mim as seguintes demandas: 1) fazer a relatoria de todas as reuniões, até o final do ano, para a construção do “Diário Reflexivo”; 2) registrar toda a Feira de Ciências (12 a 16 de maio de 2014), editar as imagens e fazer um vídeo, que fizemos e foi apresentado no último dia da feira; 3) realizar, com a professora coordenadora, um vídeo investigativo com os estudantes e seus projetos de vida - tema e tarefa para o curso de formação dos professores; 4) investigar o software livre "Geogebra" e fazer arte mista (reconfigurações digitais sobre arte tradicional digitalizada) à partir de pinturas realizadas por uma professora daquele coletivo, com o objetivo de fazer arte e integrações disciplinares.

Ao final, comíamos e confraternizávamos juntos – na hora do lanche da escola e com

as duas festinhas que aconteceram para as quais fui convidada. Além disso, já me sentindo inserida ao grupo, participava um pouco das discussões teóricas e práticas para o curso de formação dele/as. Estou há um ano e meio fora da sala de aula, em uma licença aprimoramento para o curso de doutorado e com saudades de meu trabalho. Assim, minhas idas ao Centro de Ensino Médio 03 me trouxeram muitas alegrias e bem estar. Sou professora em efetivo exercício docente há mais de quinze anos e, concordando com a noção de “técnicos sociais” de Barbier (2004, p. 17), reconheço e conto com a capacidade reflexiva, investigativa e as inteligibilidades dos professores do CEM 03. Durante minha presença nos cinco dias para a Feira de Ciências, mesmo com o acúmulo de trabalho e a tensão de realizar o vídeo e apresentá-lo no último dia, sentia que nossas relações ficavam reforçadas, como o demonstrado por Macedo (2012, p. 34), em que,

o fator vinculante significará não só comprometimento e compromisso, mas também vinculação social, cultural, existencial, profissional, erótica, espiritual, vivida e explicitada na pesquisa, a partir de uma experiência refletida de pertencimento, sabendo-se dos profundos motivos inconscientes e muitas vezes opacos que trabalham para que o conhecimento seja o que ele é.

Foi grande minha alegria quando, vendo-me sentada, um professor que, no início se mostrava sério e carrancudo para mim, brincou comigo me chamando de ‘*paparazzi*’, por causa de meu trabalho com os registros fotográficos da feira. Penso que nossos humores, bem como nossos vínculos estruturantes, certamente influenciarão nossos vínculos propositivos: qual/como será nosso objeto coletivo de pesquisa? Que relação terá com meu objetivo de investigar a arte e a integração disciplinares para a formação dos trabalhadores da EJA?

Nos encontros com os professores, pude observar e me divertir com as brincadeiras dele/as, alguns fazendo ironias e trocadilhos bem humorados... Chamaram-me a atenção as visualidades expressivas de um professor que, durante uma reunião, colou fita adesiva em seu rosto para caracterizar um personagem (infelizmente, não entendi muito bem do que se tratou, pois estava concentrada fazendo a relatoria, apenas me diverti quando vi seu rosto e o aspecto que tomou, com aquela ‘máscara’ que ele de forma tão criativa e lúdica criou para desenvolver alguma reflexão, que perdi). Em outro momento, ele usou os cabelos longos de outro professor, emoldurando sua própria cabeça, fazendo graça e se divertindo, caracterizando outro personagem... Os professores me pareceram criativos, inteligentes, livres, críticos, bem humorados... É também com gosto que observo e participo de suas discussões, suas questões, seus imaginários. Senti-me momentaneamente mal, em um

encontro, quando ouvi um comentário de um professor sobre o que viu como incômodo no falar alto de uma reunião de pessoas com deficiências físicas e mentais, do lado de fora da sala e próximo à janela, chamando a reunião de “zoológico”. A noção de que somos capazes de escutar o outro – sentindo-o e vendo-o a partir de suas existencialidades interiores, mesmo que tenhamos opiniões e sentimentos diferentes, iluminou minha práxis, naquele momento.

A cada encontro oportunizado pelo horário de coordenações coletivas do Centro de Ensino Médio 03 eu saía ainda mais motivada, acreditando estar em um rumo certo. Não sabia bem aonde e nem quando chegaria, mas o caminho vivido estava sendo esclarecedor e revigorante; saía cansada para a escola, meio atordoada com as dificuldades e inseguranças da vida e da pesquisa; na volta, depois de aproximadamente quatro horas, sentia-me revigorada pela realidade que pude tomar parte e construir, com aqueles professore/as.

### **A importância da escuta sensível no contexto da educação escolar indígena**

A educação escolar indígena, embora seja um direito que visa a inclusão, reconhecido pela legislação brasileira e por instrumentos normativos internacionais, ainda enfrenta uma série de obstáculos e barreiras para sua efetiva implementação. Afora as limitações políticas, econômicas e institucionais, existem outros fatores limitantes de raízes ainda mais profundas, relacionados a aspectos culturais, sociais e identitários.

### **Diferenças entre a educação indígena e a educação escolar indígena**

A educação indígena diz respeito à oralidade e às relações comunitárias que ensejam uma relação de ensino-aprendizagem a partir da vivência direta ou mediatizada pelos mitos, rituais e exemplos dos mais experientes. A educação escolar indígena se realiza de maneira institucionalizada, por meio do espaço escolar e da relação professor-aluno, mediatizada pela escrita-leitura e pelos componentes curriculares.

Essa distinção é fundamental para se perceber a possibilidade de criação e construção de espaços educativos escolares e não escolares, de modo que a educação em sua concepção mais ampla e abrangente não se restringe ao espaço institucionalizado. Dessa maneira, antes de hierarquizar qual o tipo de educação seria o mais relevante para a formação dos sujeitos,

numa lógica antagônica, pode-se apreender uma relação de complementaridade entre as diferentes formas de educar e de educar-se.

Se, por um lado, a educação indígena passada de geração em geração por meio da oralidade, dos mitos, rituais e da vivência comunitária são fundamentais para a constituição identitária do sujeito como índio<sup>7</sup>, ou melhor, huni kuin<sup>8</sup>, mebengokrê<sup>9</sup>, entre outros, por outro, o contato com a linguagem escrita e com o conhecimento científico e simbólico da sociedade não indígena, por sua vez, é imprescindível à própria sobrevivência e autonomia desses povos, uma vez que, em decorrência da expansão capitalista para além das últimas fronteiras, os modos de ser e de viver daqueles se encontra ameaçada e em situação de extrema vulnerabilidade frente ao ímpeto econômico de transformar todos os recursos naturais em produtos e mercadorias bem como todos os seres humanos em consumidores desses produtos.

Diante desse cenário, os povos indígenas não tem outra alternativa senão conhecer bem os processos exógenos inerentes ao sistema capitalista-desenvolvimentista que os afetam direta e indiretamente bem como os seus direitos garantidos por normativas nacionais e internacionais, além de lutar cotidianamente a fim de que tenham resguardados seus costumes, sua cultura, enfim, sua autonomia.

Dessa forma, a educação escolar indígena pode ser um canal que possibilite o acesso, por parte dos índios, a conhecimentos os quais podem ser úteis para a preservação dos seus modos de ser, estar e viver neste mundo. Ademais, ela pode contribuir para o desenvolvimento de diálogos interculturais e, conseqüentemente, para a produção de saberes interculturais os quais potencialmente reverberem na desmistificação da alteridade, na valorização da sociobiodiversidade e no reconhecimento e no respeito às diferenças.

Nesse contexto, é essencial o exercício e o desenvolvimento de uma escuta sensível capaz de reconhecer os diferentes matizes da sociobiodiversidade e articulá-los de maneira equilibrada, social e ambientalmente justa.

### **Legislação brasileira relacionada à Educação Escolar Indígena**

---

<sup>7</sup> Denominação generalizadora e reducionista a qual os conquistadores europeus empregaram a fim de identificar os habitantes do continente americano, antes de se estabelecerem as grandes navegações em busca de especiarias e matérias-primas para viabilizar a expansão econômica do velho continente.

<sup>8</sup> Autodenominação do povo conhecido como kashinawá.

<sup>9</sup> Autodenominação do povo conhecido como kayapó.

Atualmente, a base legal que disciplina a Educação Escolar Indígena no Brasil alicerça-se nas seguintes normativas:

- Artigos 210 e 231 da Constituição Federal de 1988, os quais reconhecem aos povos indígenas, respectivamente, o respeito às especificidades culturais regionais e à utilização da língua materna no processo de aprendizagem, e o direito a manutenção de sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições.
- Decreto n. 26 de 04 de fevereiro de 1991, o qual dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil, atribuindo competência de coordenação de sua implementação em todos os níveis e modalidades de ensino ao Ministério da Educação, ouvida a Fundação Nacional do Índio (Funai), e de execução às Secretarias de Educação dos Estados e Municípios em consonância com as Secretarias Nacionais de Educação do Ministério da Educação.
- Artigo 78 da Lei 9394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), o qual reconhece o direito dos povos indígenas ao acesso a conhecimentos científicos e produzidos por outras sociedades indígenas e não índias, bem como ao ensino bilíngue e intercultural, visando a valorização de seus modos próprios de ser.
- Lei 11.645/2008, a qual torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados.
- Decreto 6861/2009, que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências, definindo que “cada território etnoeducacional compreenderá, independentemente da divisão político-administrativa do País, as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações lingüísticas, valores e práticas culturais compartilhados.”
- Lei nº 12.711/2012, a qual dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências, levando em consideração a necessidade de ações afirmativas para afrodescendentes e indígenas. Vide arts. 3º e 6º.
- Decreto 7747 de 05 de junho de 2012 que institui a Política Nacional de Gestão

Ambiental e Territorial das Terras Indígenas, e em seu art. 4, inciso VII, Eixo 7, prevê ações de capacitação, formação, intercâmbio e educação ambiental junto aos povos indígenas.

- Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012, a qual define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, reconhecendo em seu texto as especificidades das escolas indígenas quanto aos seus aspectos comunitários, bilíngues e multilíngues, de interculturalidade e diferenciação.
- Portaria do Ministério da Educação MEC Nº 389, de 9 de maio de 2013, que cria o Programa Nacional de Bolsa Permanência para estudantes de graduação ingressantes em universidades e institutos federais. Destinada a estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em especial os indígenas e quilombolas, no valor de R\$ 900,00.
- Portaria do Ministério da Educação GM/MEC nº 1.062, de 30 de outubro de 2013, a qual institui o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais - PNTEE que consiste em um conjunto articulado de ações de apoios técnico e financeiro do MEC aos sistemas de ensino, para a organização e o fortalecimento da Educação Escolar Indígena, conforme disposto no Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009.<sup>10</sup>

Vale ressaltar, quanto à legislação supracitada, que, a despeito dos avanços conceituais e do reconhecimento à educação diferenciada, multilíngue, intercultural, entre outras características, a grande maioria delas é extremamente recente não chegando a ter cinco anos de vigência, o que reflete numa defasagem entre o que a lei determina e o que se realiza na prática.

Não obstante a intencionalidade que subjaz essas normativas, é necessário levar a cabo ações concretas e lançar mão de políticas públicas efetivas e de forma contínua, para que esses direitos se consubstanciem e reflitam em melhor qualidade de vida para os povos indígenas.

É preciso preparar as escolas e os educadores para que estes consigam realizar em sua plenitude os propósitos de uma educação inclusiva, democrática e intercultural.

---

<sup>10</sup> Parte de legislação extraída do site da Fundação Nacional do Índio (Funai), <http://www.funai.gov.br/>, em 06/06/2014.

## **A necessidade da escuta sensível na Educação Escolar Indígena**

A escuta sensível, tal qual René Barbier (1997) a define, requer empatia, abertura e aceitação do outro em sua inteireza, numa perspectiva de relação horizontal em que não exista aquele que sabe e aquele que não sabe, mas apenas aqueles dotados de saberes diferentes advindos de experiências e vivências peculiares.

Nesse sentido, a escuta sensível pode ser aplicada como ferramenta metodológica de fundamental importância no contexto da educação escolar indígena, haja vista que historicamente os povos indígenas foram estigmatizados como gente destituída de conhecimentos e saberes legítimos. Pode-se dizer que seu papel seria colaborar para a desconstrução de relações assimétricas baseadas na lógica da dominação, ressignificando-as a partir da valorização da diversidade sociocultural e humana.

Assim, a escuta sensível trabalhada no contexto da educação escolar indígena pode contribuir para o desenvolvimento de diálogos interculturais efetivos, nos quais se estabeleça uma autêntica relação de ensino-aprendizagem e de troca de conhecimentos e saberes baseada na confiança, otimizando o processo educativo na sua mais ampla concepção. Mas, para tanto, é imprescindível transcender os limites do etnocentrismo, entre outras barreiras que se impõem ao contato mais profundo com a alteridade, mediante uma humilde abertura epistemológica para o não familiar aliada a uma disposição para o intercâmbio genuíno, destituído de interesses de dominação.

## **A voz das invisíveis: representações sobre o cotidiano das mulheres Xerente.**

Nesse estudo, o conceito de escuta sensível se insere no paradigma da pesquisa ação apresentado por Renér Barbier que vê como

[...] a escuta sensível apoia-se na empatia. O pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para compreender do interior as atitudes e os comportamentos, o sistema de ideias, de valores, de símbolos e de mitos (BARBIER, 2007, p. 94).

A escuta sensível reconhece a aceitação incondicional de outrem. O ouvinte sensível não julga, não mede, não compara. Entretanto, ele compreende sem aderir ou se identificar às opiniões dos outros, ou ao que é dito ou feito.

A escuta sensível afirma a congruência do pesquisador. Ele transmite suas emoções, seu imaginário, suas interrogações, seus ressentimentos. Ele é “presente” isto é, consistente. Ele pode se recusar a trabalhar com um grupo se certas condições ferirem o núcleo central de seus valores, sua filosofia de vida.

Segundo Barbier (2002), ouvir é um momento silencioso que pretende estabelecer uma relação de confiança, que por vez prepara uma ambiência para interpretação. A escuta sensível é uma hiperobservação da consciência, isto é, trata-se de ter consciência do que se está fazendo, consciência sobre a intencionalidade da pesquisa, consciência de estar concentrado nessa escuta. O escutador prepara-se para ouvir com uma atitude radical, nesse momento suspende as próprias representações.

Para interpretar, Barbier (2002) explica que o pesquisador pode sugerir um significado à fala do grupo. Como esse significado está impregnado da subjetividade do pesquisador, o grupo deve avaliá-lo, pois é do grupo a prerrogativa da interpretação. O pesquisador compreende o outro, contudo, sem aderir ou se identificar com suas opiniões e atitudes. Esforça-se em não rotular o indivíduo segundo seus papéis e posições sociais. (Cf., BARBIER, 2002, p. 93-100). Essa postura está relacionada ao que o autor denomina implicação. (Cf., BARBIER, 2002, p.100- 102). Ao definir implicação, Barbier afirmou que o pesquisador deve comprometer-se ética e politicamente com a práxis científica, considerando sua história familiar e libidinal, suas relações de produção e de classes, seu próprio projeto sociopolítico, sua filosofia de vida e seu sistema de valores, de forma que o resultado dessa síntese possa ser parte do conhecimento produzido.

### **A escolha do campo**

A motivação principal para esse estudo tem sua origem na minha experiência profissional com a comunidade indígena Xerente no Estado do Tocantins, nos anos de 2006 e 2007, período em que participei de reuniões com lideranças e professores. Nesse momento, observei que apesar da categoria professor exercer expressiva liderança dentro da comunidade, ou seja, ouvir e ser ouvido, emitir opiniões, não foi perceptível a participação da professora nas decisões da comunidade. Ou seja, quando está desejava emitir suas opiniões não são bem aceitas pelos homens da aldeia.

Observei ainda que apesar do contato interétnico há bastante tempo, existe uma pequena parcela de mulheres inseridas no mercado de trabalho. Os dados mostram que as mulheres ocupam 22,5% e os homens 77,5% dos postos de trabalho. Os cargos de *status* e prestígio (cultural, social, e econômico) são assumidos preferencialmente pelo homem. No entanto, cargos de pouco prestígio/*status* que necessitam de baixa escolaridade são assumidos pelas mulheres.

Outro ponto a destacar, são os relatos das mulheres professoras sobre as dificuldades enfrentadas para participação dos cursos de formação, tais como: a falta de apoio da família, principalmente do marido quanto aos cuidados dispensados aos filhos nesse período, sendo estas encarregadas de formá-los; muitos maridos impunham restrições, ao afirmarem que arrumariam outra mulher se elas fossem ao curso; e, ainda, principalmente a família do marido, alegava que elas estavam no curso de formação para encontrar outro marido.

Outra situação observada nessa comunidade é a desvalorização das atividades executadas pelas mulheres, ou seja, pouca importância dispensada a algumas tarefas, como por exemplo, as atividades realizadas no ambiente e esfera doméstica (ex: confecção do artesanato, trabalho na roça, entre outras).

O ingresso no campo empírico da aldeia ocorreu sem problemas, não se enfrentou dificuldades quanto a minha aproximação, devido ao conhecimento que já tinha com membros dessa comunidade. Assim, ao chegar à aldeia, fui recebida pelas docentes no ambiente escolar e em seguida, direcionada para suas residências.

Para algumas, a minha estadia gerou preocupação, pois naquele momento estava ali uma estranha que invadia o ambiente privado do grupo. No entanto, todo período em que estive na comunidade, foi bastante descontraído, com participação ativa no cotidiano das docentes, inclusive, fazendo parte da matriz genealógica da etnia, pois recebeu o nome indígena Waretí pertencente ao Clã Wahirê. Nesse sentido, minha trajetória na comunidade foi estar aberta, sair de mim e partir delas, de suas práticas, de seus discursos, ou seja, do seu próprio universo simbólico e imaginário. Isso exigiu negociações entre o meu EU e minhas representações do que é ser mulher, negra e não indígena.

Assim, esse tipo de escuta supõe confiança absoluta nas possibilidades de evolução do indivíduo. Saber escutar o outro é ter a vontade de escutar o desejo do outro, na sua complexidade.

A história de vida das mulheres foi contada fora do ambiente doméstico, devido à timidez e ao receio, e porque não dizer, medo de falar de suas vidas com os olhares muitas vezes reprovação de sua família, bem como por estarem em contato com alguém que fazia parte de uma cultura diferente. Já com os caciques, as entrevistas semiestruturadas foram mais tranquilas, apesar de estarem dialogando com uma mulher e ainda *kiptuanõ* [não-índia]. Isto se deve primeiro, ao fato do sujeito masculino exercer forte poder dentro da comunidade, por ser dele, as principais tomadas de decisões e, portanto estar em constante interação com outros indivíduos, tanto da comunidade como da sociedade nacional. Segundo, por serem os caciques/lideranças que tem o dever de representar a comunidade.

O momento das entrevistas representou para algumas mulheres, uma oportunidade ímpar de falar sobre o seu cotidiano, de colocar em evidência as suas angústias, dificuldades, desafios para o futuro enquanto mulher e profissional, ou seja, um momento de sentirem importantes, pois estavam falando delas mesmas. Isso é confirmado no relato de uma entrevistada: “Nós nunca demos entrevista pra ninguém desse jeito, falando de nós. Eu acho muito bom, só que a gente fica com vergonha [...]” (KUZÂP, 31 anos, casada).

A partir das histórias de vida, foi possível recuperar as experiências, o cotidiano, as relações de gênero, de etnia, que perpassaram e perpassam a vida das docentes indígenas Xerente. A narrativa oral da história de vida foi enriquecida com imagens guardadas. À medida que as mulheres encontravam confiança para a sua fala, as portas dos armários, das gavetas e as tampas das caixas e dos baús foram se abrindo.

Ardoino (1987, p. 189) afirma que a escuta sensível procura “oferecer sentido ao sujeito e nunca impor sentido”. Compreendemos, portanto, que para “oferecer o sentido” há que haver o diálogo (eu acredito que mesmo sem o diálogo a escuta sensível pode acontecer. Seja por meio de gestos, olhares, escritas, emoções etc. Ai entra o “papel” do pesquisador de estar atendo a todas as manifestações e pistas que os sujeitos nos dão. Para mim, a escuta sensível de Barbier vai além das palavras). Nas escutas que realizei, os sentidos foram oferecidos por meio do diálogo intersubjetivo entre pesquisadora e sujeitos. Para tanto, foi fundamental o registro, através do diário de campo, dos sentidos que circularam o cotidiano dessas mulheres. Quando questionadas se já haviam vivenciado algum tipo de discriminação por serem mulheres, trazem os seguintes depoimentos:

Quando comecei a trabalhar e estudar a família do meu marido disse que eu estava estudando para largar o meu marido, pois estava deixando a casa, meu marido e meus filhos sozinhos, disse que eu estava independente demais.

Quando engravidei também, os parentes dele disseram que eu não podia continuar trabalhando, pois era muito ‘feia’ mulher buchuda [*grávida*] trabalhando. (KUZÂP, 31 anos, casada).

Na comunidade pelas mulheres indígenas e fora também. Agora diminuiu muito, por ter outras mulheres trabalhando e estudando, mais ainda existe, ainda hoje acontece isso. Existiam comentários que eu só queira ‘ser’, porque eu sei ler, que eu ganho e tenho as coisas, que vai deixar o marido só porque estou estudando. Tinha que ficar em casa. Mesmo assim, enfrentei e continuo enfrentando. (KROZAKE, 49 anos, viúva).

Já aconteceu isso comigo aqui. Que eu fui na casa do cacique, falei pra ele, ele me obedeceu. Aí as mulheres, as outras mulheres, nossa, ficaram com a maior raiva de mim. Até os homens. Eles falaram assim: É porque você obedece ela, então, você não é mais o cacique, ela que é cacique. Não é isso, gente. É porque, para eles, eu estou num grau maior por causa do estudo. Eles não olham só pelo meu clã, eles olham também pelo meu estudo. (WAHIRÊ, 38 anos, casada).

Os depoimentos revelam que o mundo dessas mulheres é determinado, organizado e moldado por processos sociais para além de suas experiências e emerge das inter-relações de muitos mundos experienciados. Revelam ainda que, é clara a noção de temporalidade discursiva, quando utilizam marcadores cronológicos como “passado” e presente. Mostram haver transformações nas relações e nos deveres sociais dessa comunidade e a construção de uma identidade híbrida e plural, que emergem em meio à realidade multifacetada presente no universo Xerente, na contemporaneidade.

Questionadas sobre a mudança principalmente no comportamento do homem após o processo de escolarização, elas emitiram as seguintes declarações:

Eu acho assim, mudando está, porque não está traindo a mulher. Mas assim na feira, comprar coisas para casa, para vestir, ainda não. Que eu percebi que têm uns professores que as mulheres elas são bem assim como antigamente, não usam roupas melhores, elas usam só roupas assim que o marido determina para usar. Elas não são assim como andam na cidade, não penteiam o cabelo. Porque o marido não deixa. Mesmo ele estudando. (WAHIRÊ, 38 anos, casada).

A discriminação contra a mulher está presente ainda em relação à sua participação nas tomadas de decisões dentro da aldeia. Os depoimentos abaixo são elucidativos em relação a essa afirmação.

Sentia-me desvalorizada perante o povo do meu marido e o meu também, muito triste. Porque às vezes, não valorizava a minha profissão. Diziam que eu queria ser o homem da casa, essas coisas assim. Ficavam falando coisas porque eu saía para a capacitação, para o estudo em Goiânia. Eu me animava

por que umas pessoas de fora da aldeia me valorizavam, diziam que eu era pioneira, era muito importante ver uma mulher índia no mercado de trabalho, e eu me animava, me dava força. (KROZAKE, 49 anos, viúva).

Ah, a mulher na cultura indígena Xerente é só um saco. Não manda em nada na família. Quem manda é o marido, quem é o rei da casa, diz que é o marido. E as meninas pertencem ao clã do marido. É por isso que a mulher não tem voz. (WAHIRÊ, 38 anos, casada).

A mulher simplesmente ela é um ser ninguém, né? Então, eu já vejo bem diferente assim. Que precisa dar condições para elas. (SOL, 45 anos, casado).

A escuta sensível pede a compreensão do sujeito como um todo. Isso envolve seu estado de um sujeito completo e complexo. A complexidade refere-se a compreender os vários elementos que fazem parte do contexto do sujeito. Entendido como um ser social, que sofre as influências do meio em que vive. Conhecer o outro pede conhecer sua subjetividade, adentrar as barreiras do corpo físico e buscar a essência no seu verdadeiro eu, o eu interno, que nem sempre se exhibe, mas que guarda os mais importantes “segredos”.

O ingresso no mercado de trabalho e maiores níveis de escolarização tem proporcionado mudanças significativas tanto na vida individual quanto coletiva dessa comunidade, principalmente para as mulheres, com a independência financeira, está trazendo maiores possibilidades de autonomia e liberdade.

Mudou um pouco, assim. Porque o ano passado eu não tinha dinheiro, não tinha nada para comprar roupa, assim. Eu mudei um pouco assim. Antes eu era tímida demais, não conversava com o ‘branco’, porque eu tinha medo de errar. Agora eu estou acostumada. (KRITO, 31 anos, casada).

Eu era tímida com meus alunos. Eu lecionava no quadro, depois que eu estudei com os brancos, eu aprendi como que os professores brancos fazem com os alunos, fui aprendendo a passar para os meus alunos. (KUZÂP, 31 anos, casada)

Além do que, o trabalho tem sido a porta de entrada para o exercício de cidadania tanto de homens quanto de mulheres dessa comunidade.

Depois que eu comecei a trabalhar como professora, minha vida mudou. Porque antes eu não sabia escrever bem a língua materna. Agora, no atual de hoje, eu começo a trabalhar com as criancinhas a minha língua materna. Eu acho que também, até o meu jeito assim de conversar mudou. [...]. A comunidade me chama para participar das reuniões. Eu falo dos dois lados. Nossa cultura e a cultura do não índio. Eles me chamam pra ir, aí, eu falo o que eu entendo. (WAHIRÊ, 38 anos, casada).

O sentido da profissão docente para as entrevistadas está ligado à concepção que elas têm da coletividade, ou seja, auxiliar seu povo a melhorar suas relações com o mundo globalizado. Uma vez que, o contato com a sociedade branca gerou para o povo xerente demandas e desejos antes inexistentes. A transformação da relação entre a necessidade e consumo, o significado social da educação como estratégia de se buscar um futuro melhor, entre outros, penetram o universo xerente, fazendo-os repensar seu lugar social, em um processo repleto de tensões.

### **Revelando a Ecologia Humana por meio da Fotografia na Resex Cazumbá-Iracema**

Em janeiro de 2012 participei de uma expedição fotográfica na Floresta Amazônica do estado do Acre, mais precisamente na Reserva Extrativista (Resex) Cazumbá-Iracema, que foi promovida pelo ICMBio – Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade, com apoio do ARPA – Áreas Protegidas da Amazônia. A Reserva Extrativista do Cazumbá-Iracema é uma unidade de conservação federal do Brasil categorizada como reserva extrativista e criada por Decreto Presidencial em 19 de setembro de 2002, numa área de 750.794 hectares no estado do Acre. Se localiza em Sena Madureira no Acre, e se chega por terra pelo Ramal do Cazumbá (meses de seca) ou por água pelos rios Caete e Macauã.

Foram 20 dias, mergulhada no mistério das belezas naturais, nas crenças e costumes das populações tradicionais e extrativistas, vivendo de todas as formas as aventuras e desafios naturais. Pude experimentar medos, desejos, êxtases, alegrias, cansaço e uma transformação no meu ser.

Voltei carregada de pensamentos e imagens fotográficas das quais precisavam de um destino que provocasse outras pessoas ou revelasse a minha transformação interior. Em setembro retornei a essa mesma Resex e realizei, juntamente com mais outro fotógrafo de natureza, um varal fotográfico com as imagens que produzimos na localidade.

Eu fiquei impressionada com o olhar que as pessoas atribuíam a aquelas fotografias. Muitos perguntavam: esse lugar é aqui mesmo? E quanto mais perguntas, mas eu me enchia de pensamentos: por que eles não percebem a beleza do lugar em que vivem? Por que é importante “enquadrar” um pequeno espaço para poder despertar tanta curiosidade? Por que uma simples imagem proporciona tantas reflexões?

Mais uma vez sai de lá carregada de sentimentos e muito provocada para realizar uma vivência que pudesse encontrar/descobrir juntos as respostas das minhas perguntas e das perguntas daquela comunidade.

Diante da minha experiência como educadora, comecei a delinear uma proposta de educação ambiental, utilizando a fotografia como recurso de arte visual e como instrumento provocador para despertar reflexões nas pessoas da comunidade de Cazumbá-Iracema e aprofundar estudos sobre a Ecologia Humana.

Mas como explorar os fundamentos da Ecologia Humana por meio da fotografia? A Fotografia será abordada não somente seus aspectos estéticos e técnicos, mas cruzar seus saberes para proporcionar um diálogo e construir ações sobre consciência ambiental, relação entre os seres humanos e a natureza, espiritualidade com a natureza, práticas sustentáveis, educação, criatividade, cidadania, ecopedagogia, resíduos sólidos, reaproveitamento, cuidados com o meio ambiente, fauna, flora, arte, sujeito ecológico, inclusão social entre outros saberes que permeiam a temática principal.

#### **Um olhar/escuta sensível como metodologia**

A fotografia é uma forma de comunicação presente na comunidade extrativista e que despertou muito interesse e curiosidade em toda a Resex. A expressão artística permite ao ser humano combinar pensamento, linguagem, afeto, intuição, enfim, possibilita a interação das múltiplas dimensões humanas, convergindo em uma visão mais completa do mundo que estamos inseridos e perceber o quanto fazemos parte dela e estamos conectados.

Dessa forma, articular a Ecologia Humana com a fotografia é uma forma de construir o conhecimento, que articula os domínios da sensibilidade subjetiva, da mente, do desejo com o outro que é cultural, social, espiritual, tecnológico, econômico e político, sem romper o status de conhecimento inteiro. Nesta perspectiva, compreende-se que todas as dimensões interferem diretamente na ação do homem sobre o mundo, em uma tensão entre escolhas coletivas e individuais.

A Reserva Extrativista (Resex) Cazumbá-Iracema é uma comunidade onde a floresta tem uma grande importância para as pessoas que nela habitam, sendo vital para sua sobrevivência. Os serviços ambientais e os recursos naturais – seringas, castanhas, copaíba, farinha de mandioca - por ela oferecidos contribuem para a manutenção dessa comunidade.

Diante disso, a escolha dessa Resex aconteceu pela exuberante beleza, compromisso

com a conservação e preservação ambiental e por ter despertado em mim um grande desejo (chamado) de realizar um trabalho transformador para a comunidade. Fotografar a Resex despertou o meu lado espiritual de me (re) conectar com a natureza e com o sagrado presente na floresta. Cada momento que eu dedicava a fotografia eu entrava em um estado meditativo de concentração e contemplação com todos os elementos naturais e com as pessoas.

A sensibilidade na educação, à qual se refere Barbier (1998), permite aprimorar a percepção, desembaraçar-se de preconceitos e, fundamentalmente, compreender a que está presente em cada indivíduo, além da possibilidade de perceber o que faz sentido para o outro.

Dessa forma, percebe-se que a arte constitui uma metodologia singular em Educação Ambiental pelo seu caráter transdisciplinar, que favorece o diálogo entre todos os conhecimentos da vida e permite a formulação de novos mecanismos metodológicos e materiais de aprendizagem para a população da Reserva. Na Resex já aconteceram duas expedições fotográficas em 2012 e foi visível o interesse de todos em se aproximar da “área fotográfica”.

Para realizar esse processo de pesquisa será valorizado aspectos da riqueza de saberes pelos que vivem na Floresta, que apresentam em sua história de vida ações que possam valorizar o eixo transversal de educação ambiental como processo de ensino e aprendizagem, tendo como principal foco trabalhar as relações do ser humano com o Planeta e com os ecossistemas dos quais faz parte.

O contato com a fotografia pode permitir que coisas esquecidas ou nunca vistas, sejam percebidas, educando o sujeito para a imaginação e para um olhar multifacetado que vai além da imagem cristalizada que se tem.

A metodologia empregada nesse estudo será à pesquisa-ação que procura caminhar com o movimento dinâmico da realidade investigada, buscando a flexibilidade para adaptar-se aos diferentes temas e objetivos, além dos desafios e imprevistos que surgem. Estabelecer uma metodologia implica também, em pensar na forma mais adequada para apontar caminhos e garantir legitimidade à produção dos conhecimentos sobre os processos pedagógicos próprios desta área.

Já participo do projeto “As Amazônias de Cazumbá” como fotógrafa voluntária. Esta experiência me motivou para realização desse estudo, pelo meu envolvimento. Segundo René Barbier (2007), a pesquisa-ação serve “de instrumento de mudança social” (p.53) e requer a

implicação, o engajamento do pesquisador.

A metodologia da pesquisa-ação de forma participativa articula-se à produção de conhecimentos, à ação educativa e à participação dos envolvidos. Isso produz conhecimentos sobre a realidade a ser estudada e, ao mesmo tempo, realiza um processo educativo, participativo, para o enfrentamento dessa realidade e trabalha as dimensões da vida: o corpo, a natureza, a sociedade e as ideias, imagens e emoções. Um método de ensino centrado na vivência e não na abstração e que evoca diariamente a imaginação de alunos e educadores para reunir o objetivo e o subjetivo dentro da dimensão simbólica ativada pelas mais variadas técnicas expressivas para vivenciar o aprendizado.

Essa modalidade da pesquisa qualitativa também é conhecida como pesquisa participante, pesquisa participativa ou simplesmente pesquisa-ação. Percebo que os moradores se relacionam com o meio ambiente de uma forma muito especial. Diante disso, pretendo participar do cotidiano da Resex, para poder realizar um diálogo/vivência mais espontâneo com cada um.

Serão utilizados como instrumentos metodológicos um roteiro semiestruturado para o registro do relato oral de experiência de cada um, registro livre do portfólio e escrita no caderno de itinerância para planejamento, execução e avaliação dos encontros.

As estratégias serão as oficinas vivenciais, rodas de conversas sobre a temática, relatos de experiência (oral) e observações. A observação será norteada a partir da *escuta sensível*. Segundo Barbier (2007) “a escuta sensível apóia-se na empatia. O pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para ‘compreender do interior’ as atitudes e os comportamentos, o sistema de idéias, de valores, de símbolos e de mitos” (p. 94).

A pesquisa-ação possibilita que os envolvidos na pesquisa possam acompanhar e pesquisar dentro do seu próprio cotidiano os processos de transformações desencadeados nos momentos vivenciais, ampliando estes processos de forma a envolver as relações comunitárias. Poderão descobrir aspectos de suas próprias vidas bem como exercitar na realidade comunitária as peculiaridades das interações e conflitos que se desenrolam e formas de ação necessárias e eficientes para produzir transformações.

Os procedimentos serão as próprias produções fotográficas, oficinas socioambientais e encontros temáticos. Os encontros servirão, também, para diagnosticar o nível de interesse dos participantes sobre a temática, proporcionando diálogos coletivos sobre a percepção ao

meio ambiente e conhecimentos sobre fotografia e, constantes, avaliações do processo.

As oficinas como instrumento metodológico e de educação auxilia as pessoas a trazerem à tona os conteúdos conscientes e inconscientes de suas experiências, explicitando-os de forma simbólica, imaginativa e criativa. Na oficina, experiências pessoais são revistas a partir do processo de relação da pessoa com as vivências propostas, possibilitando uma nova forma de compreender a realidade e nela interferir. Também é estimulada a comunicação destas emoções e sentimentos por meio de diversas possibilidades de linguagem. As oficinas terão três momentos: sensibilização, criação/realização e reflexão/comunicação que correspondem a sentir, transformar e pensar/falar sobre a experiência na vida de cada um.

A sensibilização é o processo que desencadeia as ações educativas, construindo uma base ética e afetiva mínima de sustentação pessoal e grupal para se alcançar as metas propostas. A mobilização é o processo pelo qual os participantes constroem e implementam as estratégias de organização comunitária que vão dar o direcionamento e a sustentação grupal às ações ambientais. A projeção é o processo pelo qual os grupos e organizações reconhecem a crise ambiental local e suas conseqüências, diagnosticando prioridades e parcerias para a ação ambiental e construindo um dialogo comum. A ação ambiental é o processo pelo qual os diversos atores se organizam, distribuindo papéis e realizando tarefas para a concretização das questões comunitárias. A avaliação é o processo constante de revisão das ações realizadas em cada momento e prospecção das ações futuras. A multiplicação é o processo de ampliação sócio-ambiental de ações realizadas e da inclusão de mais atores e parceiros.

O desenvolvimento desse trabalho possibilita a adoção de vários procedimentos metodológicos usados em trabalhos educativos, a exemplo de oficinas, dinâmicas de grupo, saídas de campo entre outros. O uso desses recursos objetiva despertar o sujeito, inserindo-o numa prática consciente, além de se configurarem como metodologias participativas, que levam em consideração os saberes de todos aqueles implicados no processo de construção do conhecimento. Ao restabelecer a integração com os ambientes naturais, no entanto, o ser humano encontra mais do que garantia de sobrevivência: encontra estados de equilíbrio interior e transcendência.

Uma oficina de fotografia e a disponibilidade em trabalhar a noção de pertencimento em/no grupo facilitam a escuta entre os participantes e permitem que eles desenvolvam o olhar. Além disso, possibilitam a apreensão da visão de mundo dos sujeitos, das suas

representações e suscitam um espaço para o compartilhamento desses olhares, direcionando os indivíduos para o respeito dos diferentes pontos de vista.

A ideia de que somos todos simultaneamente “educadores e educandos” que foi sistematizada em profundidade por Paulo Freire, conduz a uma primeira constatação Básica no campo da Educação Ambiental e Ecologia Humana e o método vivencial. Trata-se de perceber que precisamos desenvolver, como educadores que se auto-educam, nosso poder pessoal de desencadear processos de mudança psicossocial, tanto na nossa própria experiência subjetiva, quanto na nossa relação existencial com o outro, na comunidade onde vivemos.

### Referências Bibliográficas

ARDOINO, J. **Finalement Il n'est jamais sans**. Education Permanente. Numero 87. Paris. 1987.

BARBIER, René. **Abordagem transversal: a escuta sensível em ciências humanas**. Textos escolhidos. (Trad. Rogério de Andrade Córdova, do original “*L'approche transversale: l'écoute sensible em sciences humaines*”). Paris: Anthropos, 1997.

\_\_\_\_\_. **A Pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro, 2004.

\_\_\_\_\_. **Sobre o Imaginário**. Em Aberto. Brasília: v. 14, n. 61, p. 15-23, jan/mar, 1994.

\_\_\_\_\_. **A Pesquisa-Ação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

CERQUEIRA, Teresa Cristina Siqueira (Org.). **(Con)Textos em escuta sensível**. Brasília:Thesaurus, 2011.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa implicada: pertencimento, criação de saberes e afirmação**. Brasília: Liber Livro, 2012.

MADERS, Sandra (autor) e BERCELOS, Valdo (co-autor). **Educação Escolar Indígena e Inclusão – Por uma Pedagogia do Cuidado e da Escuta**. IX ANPED SUL, 2012.