PATRICIA PÉREZ MORALES

Espaço-tempo e ancestralidade na educação ameríndia: desdobramentos de Paulo Freire na província de Chimborazo, Equador.

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Cultura, Organização e Educação.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Ferreira Santos.

São Paulo

2008

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação na Publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

37.045(86.6) Pérez Morales, Patricia
P438e Espaço-tempo e ancestralidade na educação ameríndia : desdobramentos de Paulo Freire na província de Chimborazo, Equador ; orientação Marcos Ferreira Santos . São Paulo : s.n., 2008.

240 p. : il. , grafs. tabs. fotos

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação.Área de Concentração : Cultura, Organização e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Freire, Paulo, 1921-1997 2. Proaño, Leonidas 3. Antropologia da educação – Equador 4.Identidade cultural 5. Educação ameríndia 6. Educação indígena 6. Mitos 7. Hermenêutica 8. Cultura indígena I. Santos, Marcos Ferreira, orient.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Patricia Pérez Morales

Espaço-tempo e ancestralidade na educação ameríndia: desdobramentos de Paulo Freire na província de Chimborazo, Equador.

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutora.

Área de Concentração: Cultura, Organização e Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

A Héctor Ernesto...

Quem me ensinou a sorrir de novo, com amor, liberdade e esperança.

A meus pais e irmãos...

Por sua presença incondicional.

Aos maravilhosos amigos e amigas...

Com os que compartilhei e aprendi na convivência cotidiana em Chimborazo.

AGRADECIMENTOS

Às pessoas e comunidades indígenas em *chimborazo,* por permitir impregnar-me de seu mundo, saber e viver.

À *Pachayachachik* e a cada um de seus integrantes, por abrir as portas e permitir minha entrada.

Ao Prof. Dr. e amigo Marcos Ferreira Santos, por seu carinho e amizade; por orientar muito mais que meu trabalho de tese, e por compartilhar sua sabedoria à sobra dos afetos.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) por sua contribuição a pesquisa.

RESUMO

O objeto deste trabalho é a reflexão sobre as noções de ***Espaço-tempo e Ancestralidade na Educação Ameríndia: desdobramentos de Paulo Freire na província de Chimborazo, Equador***, como proposta para compreender os processos educativos não escolarizados desenvolvidos ao interior dos povos de matriz ameríndia, especificamente os grupos de língua *kichwa* da Província de *Chimborazo* e como neste diálogo educativo as noções de espaço-tempo e ancestralidade são fundamentais para compreender a educação como processo coletivo, cultural e simbólico.

Se procura caracterizar também como é apropriado o diálogo educativo entre os educadores Paulo Freire (Brasil) e Leonidas Proaño (Equador), pelas comunidades *Kichwa* através da figura arquetipal e cosmológica da ***árvore***.

Entre os objetivos centrais deste trabalho está apresentar a educação ameríndia como uma dimensão educativa cotidiana na realidade destas comunidades que se enraíza e fundamenta na relação com os ancestrais, na relação com a natureza, na cultura andina, na coletividade e na vivência simbólica, mantendo uma lógica, uma estrutura e uma proposta própria, que não está nem pensada, nem estruturada com os parâmetros e padrões filosóficos e lógicos da cultura ocidental de matriz européia.

Para tanto,os referenciais teórico-metodológicos para esta investigação estão embasados na própria ***filosofia ameríndia*** (ainda que não reconhecida como tal por parte de estudiosos ocidentais e exemplificada em Leopoldo Zea, José María Arguedas, Estermann e outros) e a tradição ocidental mais próxima para este diálogo que é, principalmente, a fenomenologia existencial (M. Merleau-Ponty e Gastón Bachelard) e a mitohermenêutica (Ortiz-Osés e Ferreira Santos), que auxiliam a compreender melhor o existir ameríndio.

Palavras - chaves:

Educação Ameríndia – Ancestralidade – Educação intercultural – Mitohermenêutica

Antropologia Educacional.

Linha de Pesquisa:

Cultura, Organização e Educação.

Área de conhecimento:

Antropologia Educacional

Cód.

7.08.01.04-5

ABSTRACT

The object of this work is a reflection on concepts of Space-time and Ancestry in Amerindian Education: unfoldings of Paulo Freire in the province of Chimborazo, Ecuador, as a proposal to understand educative processes not schooled, developed in the matrix of amerindian people, specifically groups of Kichwa language from province of Chimborazo and how concepts of space-time and ancestry are fundamental in this educative dialogue to understand education as a collective, cultural and symbolic process. It also demands characterize how educative dialogue between educators Paulo Freire (Brazil) and Leonidas Proaño (Ecuador) is appropriated by Kichwa communities through archetype and cosmological picture of the tree.One of the central objectives of this work is to present amerindian education as an educative dimension in daily reality of these communities that is fixed and based on the relationship with ancestors, the relationship with nature, in the Andean culture, in the community and in the symbolic experience, maintaining a logic, a structure and a peculiar proposal, which is neither designed nor structured with philosophical and logical parameters and patterns of western culture from European matrix. Thus, theoretical and methodological references for this research are based on the amerindian philosophy (though not recognized as such by western researchers and exemplified in Leopoldo Zea, José María Arguedas, Estermann and others) and the closer western tradition to this dialogue that is, mainly, the existential phenomenology (M. Merleau-Ponty and Gastón Bachelard) and myth herneneutics (Ortiz-Osés and Ferreira Santos), which help better understand the amerindian being.

Keywords:
Amerindian Education - Ancestry - Intercultural Education - myth herneneutics Educational Anthropology.

ÍNDICE

DEDICATORIA 5

AGRADECIMENTOS 6

RESUMO 7

ABSTRACT 9

ÌNDICE 10

INTRODUÇÃO 11

CAPÌTULO I: COMUNIDADES INDIGENAS ANDINAS EM CHIMBORAZO, EQUADOR: A TERRA, A EDUCAÇÃO E SUA SENSIBILIDADE 54

CAPÌTULO II: ESPAÇO-TEMPO E ANCESTRALIDADE NA EDUCAÇÃO AMERINDIA 82

CAPÌTULO III: A EDUCAÇÃO AMERINDIA: UM DIÁLOGO COM A SENSIBILIDADE 131

CAPÌTULO IV: O COMUNAL-MATRIAL NATURALISTA NA PRÁTICA EDUCATIVA DE FREIRE E PROAÑO: A IMAGEM DA ÁRVORE 209

CONSIDERAÇÕES FINAIS 235

BIBLIOGRAFIA 237

INTRODUÇÃO

A riqueza humana e cultural das comunidades indígenas da Província do *Chimborazo,* Equador, com as que tive a possibilidade de intercambiar experiências vitais é incalculável, pois cada momento compartilhado significa uma aprendizagem profunda que vai muito além dos processos de ensino-aprendizagem que usualmente estamos acostumados a viver ao interior dos centros educativos.

Esta foi a oportunidade para vivenciar e para compartilhar algumas das características e das vivências importantes, que marcam a diferença e a particularidade da educação praticada pelos povos andinos e que estão além das propostas escolarizadas do ensino ocidental.

De tal forma que apresentamos este trabalho como a síntese das experiências e das aprendizagens feitas no seio das comunidades de *Chimborazo,* com as que compartilhei o tempo da pesquisa, por mais ou menos dois anos.

O trabalho está dividido em quatro Capítulos: O primeiro tem como objetivo descrever para o leitor as características que envolvem o mundo cotidiano das comunidades, com as que se conviveu durante o período da pesquisa de campo, descrevendo aspetos educativos, organizativos, culturais, entre outros.

O segundo capítulo aborda a discussão sobre espaço-tempo e ancestralidade, suas implicações na prática da educação ameríndia e sua importância na construção do saber coletivo; bases que estabelecem as principais fronteiras epistemológicas entre o desejo burocrático-estatal ocidental de aculturação e massificação, de um lado, e de outro, o latente desejo de autonomia e autogestão da ameríndia.

O terceiro capítulo está relacionado com a educação de sensibilidade. Aqui nos referiremos aos elementos de sensibilidade mais recorrentes nas forma de educação ameríndia (coletividade, ancestralidade, natureza e arte), os impasses com o paradigma dominante e a possibilidade de uma construção autônoma de suas práticas educativas.

O capítulo quatro tem como fundamento a apresentação de dois educadores que tem influenciado as propostas de educação popular direcionada aos indígenas, eles são Paulo Freire e Leonidas Proaño. Fazemos uma aproximação às suas propostas, tentado estabelecer similitudes entre os dois e como estas similitudes contribuíram para a construção e prática de uma interculturalidade que os aproximou ao mundo indígena.

Finalmente, apresentamos as considerações finais do trabalho que visam a compreender o processo que as comunidades ameríndias (das terras altas) vem vivendo desde o inicio da conquista até nossos dias com a preocupação de consolidar seus processos de autonomia.

Em nosso percurso mitohermênutico trazemos imagens-metáforas que nos ajudaram a sentir os elementos vitais de um povo que se expressa através do sensível, por isso cada um de nossos capítulos se identifica com uma imagem significativa do universo andino. Em nosso primeiro capitulo aparece a terra “pacha”, e a mulher pacha; o segundo capítulo retoma a imagem do caminho como processo e comunicação, o terceiro nos apresenta a imagem do feminino (matrial) e o ultimo capítulo é um diálogo com a árvore.

De volta as origens

Uma das aprendizagens mais significativas feitos ao longo da pós-graduação, além das relacionadas com o espaço acadêmico, são aquelas que estão profundamente relacionadas com minha vida e uma dessas aprendizagens de vida é a compreensão de mim mesma e meu percurso na existência como mulher que reconhece uma ancestralidade profundamente conectada com o universo indígena e que profundiza meu sentido de comunidade, de fazer parte de uma identidade comum que me perpassa e me constrói como o fio de um tecido existencial.

Minhas procuras desde menina sempre estiveram ligadas a educação, sempre gostei de compartilhar conhecimentos, de aprender, de escutar, de brincar, de ler contos, histórias. Talvez características importantes para o educador que compartilha conhecimentos (*amauta*). Minhas escolhas foram sempre direcionadas para o espaço do ensino e por isso estudei pedagogia na Colômbia, quando exerci minha profissão com crianças me preocupei com assuntos que estavam curiosamente afastadas do espaço limitado da sala de aula e foi assim como o interesse pela cidade e a educação se instalaram no meu coração e foram as motivações para me aventurar na procura de um mestrado fora do país, é assim que chego aqui para me encontrar com as possibilidades de pesquisar sobre a cidade-educadora, tema de meu mestrado que curiosamente será o ponto de partida para chegar às minhas origens, de volta a meu “terrunho”, a minha comunidade, a meu bairro, ao mundo ameríndio. É assim que meu trabalho de doutorado me coloca de frente à minha convivência com um espaço vital muito diferente da cidade.

É sobre esta trajetória que o atual momento da pesquisa se volta para as minhas origens e procuro aprofundar os elementos característicos do solo ameríndio que conformam este processo *topofílico* de paixão e pertença ao lugar onde se nasce, cresce e se aprende a ser o que se é. Antes mesmo dos ditames e cartas

constitutivas de *“cidades educadoras”*, a paisagem do *pueblo*, os *comuneros*, que se reúnem no *ayllu* o respeito e a aprendizagem constante com a natureza e seus elementos, fazem das noções ameríndias protagonistas de sua própria educação, em seus próprios moldes e segundo sua própria cosmovisão.

O desejo é *oxigenar* a discussão escolar ocidentalizante sobre a educação com os processos que se dão no cotidiano destas comunidades. Assim que educadores populares como Paulo Freire (no Brasil) e Leonidas Proaño (no Equador) preparam a sensibilidade dos educadores em direção à autonomia; inclusive para rechaçar aquilo que as comunidades consideram inoportuno em suas reflexões.

Antes mesmo de se converter em contradição aparente, é a condição mais radical da autonomia: pensar-se como se é aliado e fortalecido pela ancestralidade que conforma nossa existência em direção a um devir. Que se deseja seja mais justo, mais equânime e menos espoliador.

Principalmente quando os *“novos conquistadores*” nos chegam com credenciais universitárias.

Objetivo

O objetivo deste trabalho é a reflexão sobre as noções de ***Espaço-tempo e ancestralidade na educação ameríndia: desdobramentos de Paulo Freire na Provincia de Chimborazo, Equador,*** como proposta para compreender os processos educativos não escolarizados desenvolvidos ao interior dos povos andinos das terras altas da província de *Chimborazo* e como neste diálogo educativo as noções de espaço-tempo e ancestralidade são fundamentais para compreender a educação como processo coletivo, cultural e simbólico.

Procura-se caracterizar também como é apropriado o diálogo educativo entre os educadores Paulo Freire (Brasil) e Leonidas Proaño (Ecuador) pelas comunidades indígenas da província através da figura arquetipal e cosmológica da ***árvore.***

Entre os objetivos centrais deste trabalho está apresentar a educação ameríndia como uma dimensão educativa cotidiana na realidade destas comunidades que se enraíza e fundamenta na relação com os ancestrais, na relação com a natureza, na cultura andina, na coletividade e na vivência simbólica, mantendo uma lógica, uma estrutura e uma proposta própria, que não está nem pensada, nem estruturada com os parâmetros e padrões filosóficos e lógicos da cultura ocidental de matriz européia.

Para tanto, os referentes teórico-metodológicos para esta investigação estão embasados na própria ***filosofia ameríndia*** (ainda que não reconhecida como tal por parte de estudiosos ocidentais) e a tradição ocidental mais próxima para este diálogo que é principalmente, a fenomenologia existencial (M. Merleau-Ponty e Gaston Bachelar) e a mitohermenéutica (Ortiz-Osés e Ferreira Santos), possibilita uma melhor compreensão do existir ameríndio.

Estabelecer um canal de comunicação, mediado pelo diálogo de saberes, entre as formas de educação ameríndia e as formas da educação ocidental e aqui me refiro especificamente às formas escolarizadas, para que procuremos dimensionar a importância, os alcances e as limitações de cada modelo, de tal forma que possamos compreender as atuações de cada uma delas em seus espaços próprios, conseguindo assim respeitar e valorizar cada uma destas formas diferentes de fazer e viver a educação.

Conhecer as contribuições de Leonidas Proaño e de Paulo Freire nas propostas e projetos educativos direcionados a estas comunidades e suas repercussões atuais.

- ***Objetivos Específicos***

Aproximar-se às vivências educativas destes povos, através do contacto com suas formas de vida cotidiana, fundamentada na coletividade, na cultura, na natureza na ancestralidade.

Indagar sobre as noções fundamentais que estruturam sua proposta educativa e como estas estão presentes não só no âmbito da educação, mas que também atravessam suas próprias formas de vida, de relação com os outros, envolvendo aos seres que fazem parte da natureza, com os ancestrais e em concordância com sua cosmovisão.

Compreender a forma de educação ameríndia como uma forma válida, significativa e própria de fazer educação, que se legitima através de sua própria prática e existência, pelo qual não necessita ser legitimada por discursos alheios à sua própria prática.

Refletir sobre as contribuições que esta forma de educação ameríndia pode oferecer a forma escolarizada (ocidental) de *"fazer educação"*, valorando seus princípios e colocando-os em igualdade de condições frente ao discurso ocidental.

Discutir sobre a pertinência e a postura burocrática frente a chamada *"necessidade de escolarizar estes povos"* (por duvidosos meios, desde um ponto de vista antropológico) deixando de lado suas formas ancestrais de educar,

impondo um modelo ocidental de ensino, que implica a perda paulatina de ensinamentos, aprendizagens e vivências ancestrais próprias.

Procurar os pontos de encontro entre a proposta de Paulo Freire e Leonidas Proaño e conhecer suas aproximações ao mundo ameríndio.

Conhecer o estado atual, a pertinência e o desenvolvimento que hoje mantém a proposta de educação freireana em diversos espaços da educação, vinculados ao universo indígena no contexto equatoriano.

Referencial Teorico

Tradicionalmente nossos estudos e pesquisas acadêmicas exigem a apresentação e a análises de um número não depreciável de autores, de especialistas, de livros, de enciclopédias que versem sobre nosso tema de indagação. Apesar disto, o universo investigativo é tão amplo e variado que nos últimos tempos suas exigências vem se acomodando as realidades e as necessidades de quem pesquisa e dos grupos que participam em tais investigações e com isto quero recalcar a importância que hoje se está dando a outras fontes históricas, a outras formas de produzir conhecimento que não estão plasmadas em textos escritos, mas que estão ***inscritos na memória*** de muitos povos, que florescem na palavra de seus velhos e velhas, em suas práticas ancestrais e que só através da linguagem oral podem ser conhecidos por outras culturas.

Neste sentido, queremos estabelecer um diálogo ameno entre aqueles autores que se tem interessado por indagar sobre assuntos relacionados com a educação ameríndia, sobre sua filosofia, sua cosmovisão e sua cultura, com aqueles protagonistas destas vivências, deixando claro que nosso interesse é estabelecer um diálogo, uma comunicação, na qual desde nenhum ponto de vista,

pretendemos ilustrar com as falas das pessoas entrevistadas os pontos de vista dos autores. Muito pelo contrario, queremos trazer a este espaço o conhecimento ancestral construído por gerações e que hoje temos a oportunidade de conhecê-lo diretamente da boca de seus protagonistas.

Como produto da convivência com algumas comunidades indígenas do *Chimborazo*, na *zona sierra*, durante o trabalho de campo e pelas contribuições de pessoas e instituições que abriram suas portas para conhecer, sobre as formas de educação ameríndia, assim fomos compreendendo a necessidade e a pertinência de conhecer algumas noções importantes que estarão presentes ao longo deste trabalho e que ilustrarão sua importância e significado no mundo ameríndio.

Este diálogo só é possível num marco teórico baseado na fenomenologia existencial como aquela praticada e refletida por Gaston Bachelard e Maurice Merleau-Ponty; e a mitohermenêutica como a exercitada por Andrés Ortiz-Osés, Marcos Ferreira Santos e Gilbert Durand. Esta tradição diferenciada no pensamento ocidental é a que possibilita um diálogo de mesma estrutura com a filosofia ameríndia, como por exemplo em Leopoldo Zea, José María Arguedas, Estermann e outros.

Também é importante ressaltar a limitação do idioma, que no momento da elaboração das traduções, se apresentaram dificuldades na interpretação e compreensão de alguns termos, assim como a inevitável interpretação de quem as realiza. Neste sentido, pedimos desculpas pelos possíveis erros de interpretação e de tradução que possam surgir ao longo do trabalho.

Uma breve contextualização:

Consideramos necessário apresentar uma breve contextualização sobre alguns termos utilizados neste trabalho como: ameríndia, *Abya-yala*, *kiwchua*, entre outros. Utilizamos a noção ameríndia ou povos ameríndios, no sentido que outros os chamam os povos de *Abya-yala*[1], isto é povos autóctones do Continente Americano. Especificamente ao referir-nos de ameríndia estamos fazendo alusão a todos aqueles povos que são herdeiros dos moradores autóctones de América. Especificamente aqueles localizados desde México até Chile, (Centro e Sul da América) que compartilham algumas características que segundo Ortiz-Osés e Ferreira Santos são:

> A figura arquetipal do matrialismo-comunal-naturalista porque está presente a mulher, como mulher, mãe e como mãe terra, *pachamama,* com uma estrutura comunal, é dizer se organiza socialmente de forma comum, socializando as coisas e portanto o coletivo está a frente de tudo e, ao mesmo tempo, é naturalista porque tem uma relação com a natureza que é de amizade, de comunhão com a terra, com a natureza, de irmandade". (2004, p. 39)

Dentro desta familia amerindia encontramos diversos grupos do centro e sul do continente e entre eles os grupos de língua *kichwa*[2] que conformam um espaço importante do territorio equatoriano: *oriente* e *sierra*.

Estes grupos herdeiros das tradições tanto dos ancestrais que povoaram suas terras muito antes da chegada dos Incas, assim como também, das tradições trazidas pelos *mitimaes*[3].

---

[1] Que significa Continente Americano.
[2] *kechua* Perú e *Kichwa* Equador.
[3] Grupos indígenas trazidos ao territorio equatoriano pelos Incas

Povos da Sierra.

KARANKI	*Kichwa Castellano*	Provincia de Imbabura
NATABUELA	*Kichwa Castellano*	Provincia de Imbabura
OTAVALO	*Kichwa Castellano*	Provincia de Imbabura
KAYAMB/	*Kichwa Castellano*	Provincias de Napo, Pichincha e Imbabura
KITU-KARA	*Kichwa Castellano*	Provincia de Pichincha
PANZALEO	*Kichwa Castellano*	Provincia de Cotopaxi
CHIBUELO	*Kichwa Castellano*	Provincia de Tungurahua
KICHWA	*Kichwa Castellano*	Provincia de Tungurahua
SALASAKA	*Kichwa Castellano*	Provincia de Tungurahua
PURUGUAY	*Kichwa Castellano*	Provincia de Chimborazo
WARANKA	*Kichwa Castellano*	Provincia de Bolívar
KAÑARI	*Kichwa Castellano*	Provincias de Azuay e Cañar
SARAKURU	*Kichwa Castellano*	Provincias de Loja e Zamora Chinchipe

Povos da Amazônia.

A'I COFÁN	*A'ingae*	Provincia de Sucumbíos
SECOYA	*Paicoca*	Provincia de Sucumbíos
WUAORAN	*Wuao Tiriro*	Provincias de Pastaza e Napo
SH/WIAR	*Shiwiar Chicham*	Provincia de Pastaza
ZAPARA	*Zápara*	Provincia de Pastaza
ACHUAR	*Achuar Chicham*	Provincias de Pastaza e Morona Santiago
SHUAR	*Shuar Chicham*	Provincias de Morona Santiago, Pastaza e Zamora
KICHWA	*Runa*	Provincias de Napo e Sucumbíos.

Nossa experiência foi realizada especificamente com algumas das comunidades indígenas da zona *sierra* da província de *Chimborazo*, no Equador, de língua *kichwa*, que fazem parte das "*extensiones da Unidad Educativa Pachayachachik*" assim como também algumas comunidades que não fazem parte desta proposta educativa.

É assim que propomos quatro noções que estão presentes ao longo do trabalho e que são importantes para compreender as características que envolvem a educação ameríndia, estas são: ancestralidade, espaço-tempo, interculturalidade e coletividade.

Sobre as noções utilizadas neste trabalho:

Consideramos importante em primeiro lugar caracterizá-las dentro de um universo global, o qual dá sentido e as articula dentro da forma de pensar-sentir dos povos ameríndios, nos referimos a sua cosmovisão.

É assim que apresentamos, de forma geral, a noção de cosmovisão e, posteriormente, sua compreensão dentro do universo ameríndio (isto é os povos das terras altas), tomando em consideração seus princípios ou características, o que nos permitirá compreender a dinâmica que envolve a prática de vida destes povos e seus reflexos no espaço educativo.

Cosmovisão, nosso primeiro passo, para colocar em referência as noções aqui propostas, é compreender o sentido e significado de cosmovisão, caracterizá-la dentro dos povos andinos (grupos ameríndios das terras altas) para assim compreender a importância das noções de espaço-tempo, ancestrralidade, interculturalidade e coletividade e como elas estão vinculadas ao espaço de **fazer-aprender-ensinar**.

Podemos iniciar citando a noção de cosmovisão proposta pela Pachayachachik, que trabalha na construção de uma proposta educativa com as comunidades indígenas da zona sierra da Provincia de *Chimborazo*:

> A cosmovisão andina, que poderíamos caracterizar como um conceito dinâmico do mundo natural e humano, se encontra num processo continuo, numa permanente tensão, e que procura uma complementaridade a partir das contradições e diferenças. Desde esta idéia a natureza humana e a sociedade fazemos parte de uma mesma barca e não partes excludentes nem inimigos entre si. É um processo que não termina nunca. (Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Pachayachachik, 2007)

Então, cosmovisão é uma dinâmica que envolve não só o ser humano mas também o cosmos, a natureza e tudo quanto está em volta à pessoa. É a orientadora e guia da vida do homem andino *(o runa)* e o caracteriza.

Segundo a Universidade Intercultural “Amawtay Wasi”:

> […] são os princípios de relacionalidade, dualidade complementaria, reciprocidade e o vivencial simbólico, que estão presentes nos processos de conhecimento e de estar-sendo do runa e das comunidades indígenas da Confederación del Tawantinsuyo. (2004, p. 173)

É assim que entendemos **cosmovisão** como a forma de pensar-agir, de viver no mundo, que tem cada cultura, a qual é construída através do espaço-tempo, e que se renova e atualiza permanentemente por meio de suas práticas, de seus princípios, de sua cultura, de sua educação; isto é, da forma em como uma cultura pensa o mundo e vive nele, como constrói suas relações com os outros, com a natureza, com seus ancestrais, etc…, portanto, é uma forma particular e característica que tem cada cultura de compreender o mundo em que vive.

A cosmovisão amerindia é muito complexa e à diferença do que se pensa, durante muito tempo tem sido negada sua existência dentro do mundo ocidental, não tinha sido reconhecida nem diferenciada de outras formas de pensar e ver o mundo. Sempre foi reduzida a princípios ocidentais (etnocentrismo europeu) que procuravam dar explicações desde sua cosmovisão, porém nunca teve voz própria, para pronunciar-se; afortunadamente isto vem mudando e hoje encontramos na cosmovisão andina elementos e características próprias que nos ajudam a uma aproximação, a uma compreensão do universo ameríndio desde sua própria epistemologia. O que contribui para um diálogo com outras formas de conceber o mundo e de viver nele.

As imagens que nos ajudam a lembrar que o mundo ameríndio tem uma configuração simbólica e cultural dentro de sua vida cotidiana, são aquelas que expressam um diálogo entre as manifestações de seu dia a dia e de sua vida cultural-celebrativa, que como aprofundaremos mais para frente não estão separadas e não são antagônicas, como diria Ferreira Santos: *"no mais profano e cotidiano pode emergir um fenômeno religioso ou sagrado"* (2004, p. 15) e assim como o expressa a equipe permanente da Unidad Educativa Pachayachachik[4] *"[…] o símbolo de união entre o profano e o sagrado no mundo indígena é o poncho […]"* com este exemplo e com as múltiplas experiências vividas nos momentos celebrativos, junto a algumas comunidades, podemos dizer que no mundo andino co-existem harmoniosamente o profano e o sagrado e a comunicação entre eles é possível por símbolos representativos de sua cultura (*o poncho, a chicha – cerveja a base de milho-*, a terra, os grãos, suas festas tradicionais, etc…)

No trabalho elaborado por Carlos Amboya[5], sobre cosmovisão indígena, (La Resistencia Indígena) se apresenta claramente esta conexão entre o mundo

[4] En su artigo sobre o poncho, "Una Iglesia de Poncho" para a revista Sin Fronteras, mayo, 2007, p. 14
[5] Membro da equipe permanente da unidad educativa intercultural bilingüe Pachayachachik e que tem muitos conhecimentos sobre cosmovisão andina.

profano e sagrado como expressão de sua forma de entender e de relacionar-se no mundo e com o mundo. Esta união entre o profano e o sagrado é a sua vez a manifestação clara da existência de una relacionalidade e reciprocidade entre o mundo de acima, o macrocósmos (*Hanak Pacha*) e o mundo de embaixo (*Uku Pacha*) no mundo de aqui (*Kay Pacha*); isto é, o profano e o sagrado, se condensam na sensibilidade do *runa* andino. *"A filosofia indígena nasce das relações intimas com a Pachamama, com o Ayllu e com Pachacamak" (p. 46)*

> Segundo Carlos Amboya no mundo indígena esta palavra condensa o tempo-espaço e a mãe. PACHA que significa tempo e espaço e MAMA que significa mãe natureza e não só no sentido do solo que cultivamos ou terra que povoamos. É a floresta, o vento, a água, os cerros, os animais, as plantas, as pedras, é tudo o que corresponde a KAY-PACHA ou ALLPACHA, (esta terra), assim como também as nuvens, o espaço azul, o sol, o ar, a lua, as estrelas, a chuva, é tudo o que corresponde a HANAK PACHA (mundo de acima) e finalmente nesta grande PACHAMAMA, também entra o mundo de embaixo o UKU PACHA, lugar onde estão descansando nossos mortos, os espíritos de nossos velhos, etc. (Amboya, s/d, p. 44)

Então, se a natureza é nossa mãe, ela está em função de todos seus *Ayllus* e da vida, que fornece para o desfrute de todos seus filhos. Assim como a mãe natureza ou (Pachamama) está organizada, também, seus filhos se organizam em *Ayllus*.

O *Ayllu* não compreende só a família de uma casa, e sim a reunião de muitas famílias que se organizam numa maior, que também, se organiza em *Ayllus* que conformam *AYLLU-LLACTA*- ou povoado de *Ayl*lus. Nesta forma de organização ninguém está fora, todos fazem parte desta família, que se caracteriza por compartilhar tudo o que possui: a colheita, a semeadura, o trabalho, tudo isto é desenvolvido em comunidade. Todos são iguais e solidários. A organização do *Ayllu* é base do trabalho comunitário e da vida em comum.

> Quê compreendemos e cómo pensamos sobre PACHACAMAK? a palavra se compõe de duas partes: PACHA que é tempo-espaço e CAMAK quitador, fazedor, administrador, é o ser que possibilita o movimento, Quêm pode mover, cuidar, administrar e fazer todo o universo? Para nos é PACHACAMAK - DEUS SUPREMO. Ser invisível que está presente na natureza e junto a nos. A PACHACAMAK o vemos na terra, no sol, nos lagos, na chuva,nos animais, nos frutos da terra, nos fenômenos da natureza, não é um Deus abstrato." (Amboya, s/d, p. 46)

Sobre as expressões topocrônicas (espaço-temporais) aqui usadas (Hanak Pacha, Kay Pacha e Uku Pacha) é importante ampliar sua compreensão com a contribuição de outros autores.

> Então, por Hanaq pacha, compreedemos o campo cósmico, de acima,ordem cósmico do estrato superior, Kay pacha (aka pacha em aymara), além de ter uma relação espacial, também tem seu significado temporal: é a realidade tal como se nos apresenta simbolicamente (e sobre todo em forma celebrativa) aqui e agora, em especial, kay pacha é o espaço da vida, em oposição a uray ou ukhu pacha (região de embaixo ou interior) como lugar dos mortos. Então o kay pacha em certa medida é a chakana [ponte, passagem, nexo] entre o Hanaq pacha e o ukhu pacha, a região de transição e mediação por excelência. (Estermann, 1998, p. 158-159)

Todas estas relações existentes entre os três mundos é bem apresenta quando coloca:

> Ayllus, Pachamama e o Deus-Pachacamak estão em harmonia, em comunidade. Sempre trabalhamos pensando em Deus

> (Pachacamak), nesta perspectiva sacral, espiritual indígena, os novos frutos que a terra produz e com que Deus-Pachacamak tem abençoado em resposta aos esforços humanos, representam a face de Deus-Pachacamak, ou seja compreendemos que é o amor de Deus materializado na batata, no milho, no trigo, etc… assim mesmo quando nascem os animais são considerados como "flores" de Deus, momento para contemplar a vida rejuvenescida. (Amboya, s/d, p. 43)

O trabalho agrícola e a vida comunitária são compreendidas como a convergência de três fatores geradores de vida: a terra, PACHAMAMA, receptora da semente, o Deus-PACHACAMAK, espírito fecundante e o ser humano AYLLU, que prepara as condições físicas ou materiais; trabalham e colheitam; é o papel da pessoa humana, é como o parteiro de uma nova vida. Ser testemunha da constante renovação da vida não somente possibilita o encontro com o Deus da vida-Pachacamak, mas também exige uma responsabilidade que tem que ser exercida com simplicidade frente ao mistério da vida.

Isto nos ajuda a compreender que entre as características do pensamento andino a dissociação entre o cotidiano e o celebrativo, entre o profano e o sagrado não existe, na medida em que os fatos cotidianos como a semeadura, a colheita, os matrimônios, etc, têm um elemento ritual-celebrativo: seu mundo não está dividido em polaridades antagônicas e sim complementarias. Vejamos algumas das características importantes que estão presentes na cosmovisão andina.

- **A relacionalidade**

Este principio é um dos eixos mais importantes da vida de estes povos, é o fundamento da relação existente entre seres humanos e o cosmos, isto é, entre

pessoas, entre seres humanos e natureza e entre o ser humano e o divino, isto porque cada uma destas partes conformam o grande cosmos, tudo entra nele. No mundo indígena:

> Se considera que todos os elementos que conformam a totalidade: Hanak Pacha, Kay Pacha e Uku Pacha, estão intimamente relacionados entre si, são seres animados que se complementam, relacionam e auto-regulam … [desde esta perspectiva] os povos indígenas construíram uma relação de respeito mutuo, onde não existe supremacia e as partes cumprem um papel de co-construtores do entorno (Universidad Intercultural Amawtay Wasi, 2004, p. 165)

Além do encontro em cooperação para a dinâmica da vida nesta cosmovisão é importante chamar a atenção para a aproximação desta noção ancestral andina com as recentes descobertas nas ciências biológicas, sobretudo o trabalho investigativo do chileno Humberto Maturana, em sua noção de **autopoiésis**, isto é, a capacidade do organismo vivo de auto-produzir-se e se autoregular-se, ao mesmo tempo, em que estabelecem relações com o meio ou entorno. (Maturana e Varela, 1997)

Tinkui em língua aymara significa “encontro” é palavra que expressa o sentido da relacionalidade, na medida que nos dá a idéia de encontro, de um encontro que implica convivência, um estar em comunidade. A relacionalidade implica uma multisíntese de ações que buscam a sabedoria do bem viver em harmonia com a *Pachamama*, isto implica uma contextualização que não é alheia à realidade. Então podemos dizer que a dimensão da relacionalidade não é o produto de uma série de ações isoladas e geradas pelo ser humano, mas que significa e implica que o mundo está construído por relações criadas entre tudo o que conforma o cosmos. (Universidad Intercultural Amawtay Wasi, 2004)

Neste sentido, compreendemos que as relações sujeito-objeto (característico do pensamento cartesiano e da lógica aristotélica) dentro do mundo ocidental não são aplicáveis no mundo andino, porque a relação se apresenta sujeito-sujeito, ao considerar tudo o que está dentro da grande totalidade como seres com vida, sujeitos ativos.

> O paradigma *Abya-yala* se sustenta numa relacionalidade vivencial simbólica; sem a qual não existe uma relação vivencialmente simbolizada não há o estar sendo. É uma cosmovisão que considera seu ambiente natural e cósmico como vivo. (Universidad Intercultural Amawtay Wasi, 2004, p. 171)

Esta noção ancestral de “tecido com” dialoga com a concepção alquimista-renascentista da “unitas multiplex” como Jacob Böehme, relido na concepção de “complexidade” (do latim “complexus”: tecido junto com outra coisa, trama), do epistemólogo contemporâneo Edgar Morin (1977 e 1979)

> A cosmovisão andina se fundamenta no principio da relacionalidade, que faz referencia à idéia de multidimensionalidade; isto é a perspectiva hologramática no sentido da profunda relação entre as partes e o todo. A relacionalidade se dá num marco de uma cosmovisão de caráter múltiplo, isto é, no seio de uma unidade entendida como diversa; são os tecidos em conjunto reciprocamente vinculados que se entretecem eles mesmos. É uma percepção relacional na qual todos os elementos estão integrados, articulados, interconectados. (Universidad Intercultural Amawtay Wasi, 2004, p. 165)

Outra contribuição, sem dúvida significativa a respeito da relacionalidade como princípio de vida no mundo andino é de Estermann que indica alguns pontos interessantes:

> O verdadeiro arje para a filosofia andina é justamente a relacionalidade do todo, a rede de nexos e vínculos que é a força

> vital de tudo o que existe. Não existe (no sentido muito vital) nada sem esta condição transcendental. (1998, p. 99)

Assegura Estermann (1998) que no mundo andino a pessoa como tal não é nada ao não estar dentro de uma rede de múltiplas relações. No caso que uma pessoa não pertença mais a comunidade local (*ayllu*), porque foi expulsa ou porque foi excluída por seu próprio agir, é como se já não existira; uma pessoa isolada é um ente morto.

Deste principio diretor que é a relacionalidade surge uma série de princípios como a correspondência, complementariedade e a reciprocidade, que atuam articuladamente em cada momento, em cada ato e pensamento do *runa* andino.

Em relação ao **princípio de correspondência** Estermann nos diz:

> que os distintos aspectos ou campos da realidade se correspondem de uma forma harmoniosa [...] na filosofia andina o principio de co-respondência inclui nexos relacionais de tipo qualitativo, simbólico, celebrativo, ritual e afetivo. A natureza da co-respondência é simbólica e não causal, o símbolo concreto corresponde ao simbolizado porque o resume. A presença simbólica não é uma representação (cognoscitiva) e sim uma apresentação sui generis que tem sua própria lógica de eficácia não-causal. (1998, p. 125)

Este principio se manifesta a todo nível no mundo andino nas relações existentes entre o macro e micro-cosmos: a realidade do cosmos, do espaço celeste (*Hanak Pacha*) corresponde a realidade terrena (*kay Pacha*), também existe essa co-respondência entre o cósmico e o humano, o humano e o extra- humano, o orgânico e inorgânico, a vida e a morte.

Na lógica andina tudo o que eu gere aqui, neste *Kay Pacha* terá sua co-respondência no mundo de acima e no mundo de embaixo, por isso, sua preocupação por manter uma fraterna relação com a natureza e com seus ancestrais. Então, as atitudes e comportamentos que realizo implicam uma responsabilidade já que os atos que gero tem uma co-respondência em todo o cosmos e para evitar transtornos na harmonia existente entre os três mundos preciso ter responsabilidade com o que realizo. De novo aqui, percebemos a importância de considerar as relações que estabeleço com a água, com as pedras, com a lua ou com o sol como relações entre sujeitos vivos.

O principio de complementariedade, está presente em todos os âmbitos da vida, no religioso, no social, econômico, em todas as dimensões da vida, é a especificação tanto do princípio de relacionalidade, assim, como o de co-respondência.

Nenhum ato existe isoladamente, sempre em co-existência com seu complemento específico, este complemento é o elemento que faz completo ao elemento correspondente. Sem a outra parte que é a complementaridade não existe uma integralidade, que não é a síntese ou negação de cada uma das partes e sim a existência de um terceiro elemento (Estermann, 1998); assim como também o destaca o antropólogo francês Gilbert Durand (1995), sobre o principio simbólico-alquimista da lógica hermesiana do “terceiro incluído”, *tertium datum*.

Usemos aqui um exemplo interessante: a existência complementária do dia e da noite, cada um deles em si mesmos, contem elementos que os fazem completos e únicos porém, a existência de seu complemento, seja da noite ou dia, respectivamente, permite uma existência integral, unificada no cosmos, que dá sentido à sua existência; isto é, a existência do dia tem sentido pela existência da noite e ao contrário. Estes dois complementos geram um terceiro elemento que é a aurora (amanhecer) ou o crepúsculo (entardecer) e este elemento é a

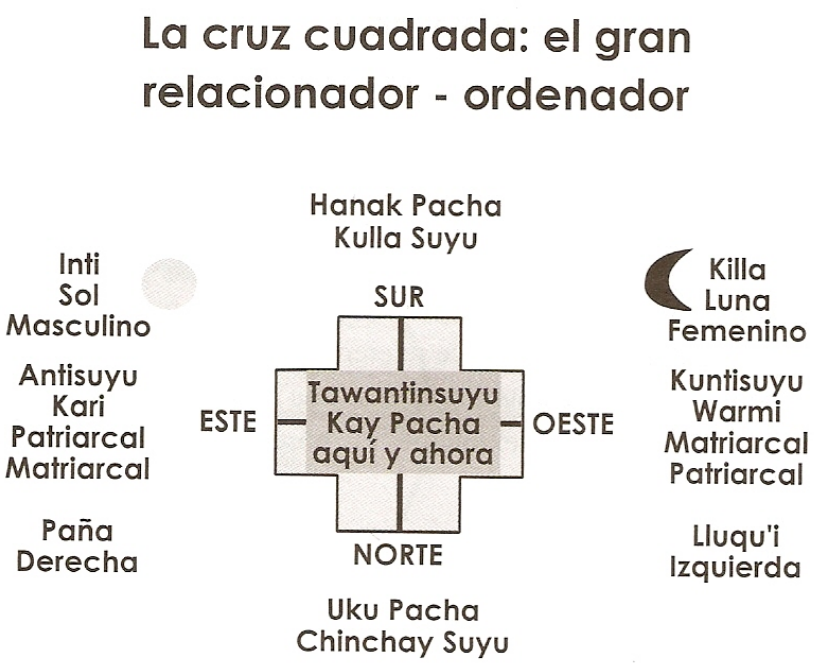
representação da transição entre o dia e a noite ou entre a noite e o dia; este elemento contém em si mesmo o dia e a noite e não como síntese de ambos, e sim como um terceiro elemento que tem suas próprias características e seus próprios elementos. Da mesma forma acontece entre homem (*kary*) e mulher (*warmy*): o homem necessita de seu complemento para realizar-se dentro como ser humano, no mundo andino e cada um deles fazem parte do espaço único, porém que necessita do outro para gerar uma integralidade. As partes não são isoladas e sempre estão em correspondência com o todo.

Assim como reafirma Estermann:

> Este principio enfatiza a inclusão dos opostos num ente completo e integral *Tertium datar*: Existe uma terceira possibilidade, além da relação contraditória, isto é, a relação complementaria, então céu e terra, sol e lua, claro e escuro, verdade e falso, dia e noite, bem e mal, masculino e feminino não são para o *runa* contraposições excludentes, e sim complementos necessários para a afirmação de uma entidade superior e integral. O ideal andino não é o extremo, um dos opostos, e sim a integração harmoniosa dos dois. (1998, p. 128-129)

Neste sentido a contraparte de um ente não é seu contraposto e sim seu complemento correspondente e imprescindível, sem o qual simplesmente não existe a integralidade do todo e aqui não se entende complementário no sentido de secundário, ou seja ele é completo e ao ser completo se integra a seu complemento em perfeita harmonia, um necessita do outro para gerar a integralidade, o todo. (Estermann, 1998)

DIAGRAMA DAS COMPLEMENTARIEDADES PRINCIPAIS



Outra forma de compreender a complementaridade no mundo andino é a **dualidade complementaria ou *Karywarmikay,*** principio que nos apresenta a existência de pólos complementários, *"os opostos resultam ser complementários e não contraditórios (kary-warmi[6]; chiri- cunu[7]; tuta-puncha[8]; inti-killa[9] entre outros)"* (Universidad Intercultural Amawtay Wasi, 2004, p. 166) exemplos que refletem o princípio de dualidade complementária que, além disto, aceita a inclusão dos opostos complementários num ente completo e integral.

[6] Homem e mulher
[7] frio, quente
[8] palavras kichwas que significam noite e dia respectivamente
[9] palavras kichwas que significam respectivamente sol e lua

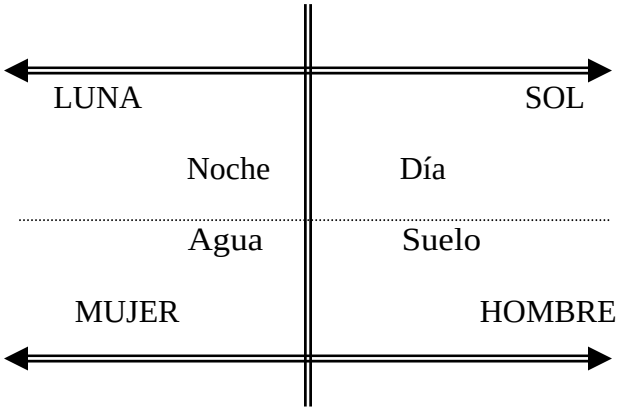
> A expressão *kariwarmikay* do mundo kichwa, no *tiqsi muyu*, resume de forma convincente, o principio de dualidade complementaria que significa o compartilhar e a possibilidade de encontrar um novo elemento produto da complementação do par primordial. (Universidad Intercultural Amawtay Wasi, 2004, p. 166)

Para ilustrar este princípio da dualidade complementária consideramos importante retomar um exemplo da cultura *azteca* que nos apresenta em seu mito fundador a existência de um par primordial como reflexo de sua forma de conceber a própria vida de seu povo:

> Além de todo mito, a razão azteca afirmava, como a origem absoluto e eterno de tudo, não o ´Um´, e sim o ´Dois´ (Ome).
>
> Na origem,no céu treze estava o ´lugar da Dualidade´ (Omeyacan) onde residia a ´Divina Dualidade´ (Ometeótl) ou simplesmente a ´Dualidade´ (Omeyotl) […] Para os tlamantiniame a origem é já codeterminada (i-námic significa ´comparte´), a forma metafórica de uma ´mulher-homem´ porém, recebia determinações de um altíssimo grau de abstração conceitual (Universidad Intercultural Amawtay Wasy, 2004, p. 166)

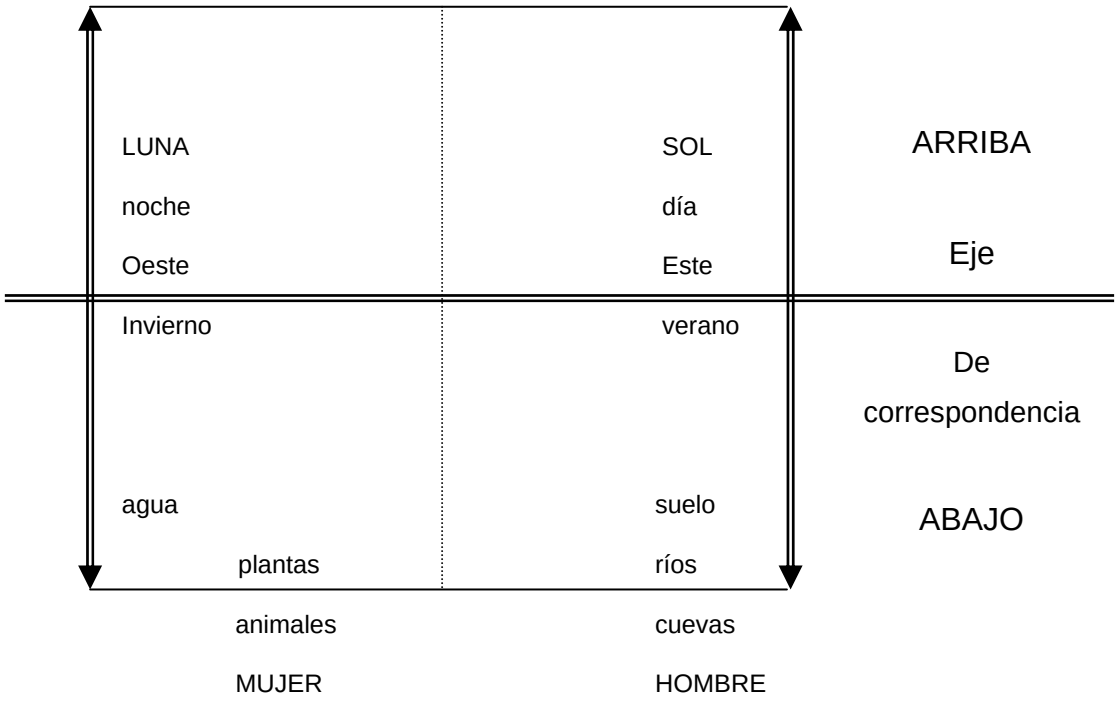
Importante observar que tanto o principio de correspondência e de complementaridade estão intimamente ligados e uma vez, mais, está presente o principio diretor da relacionalidade.

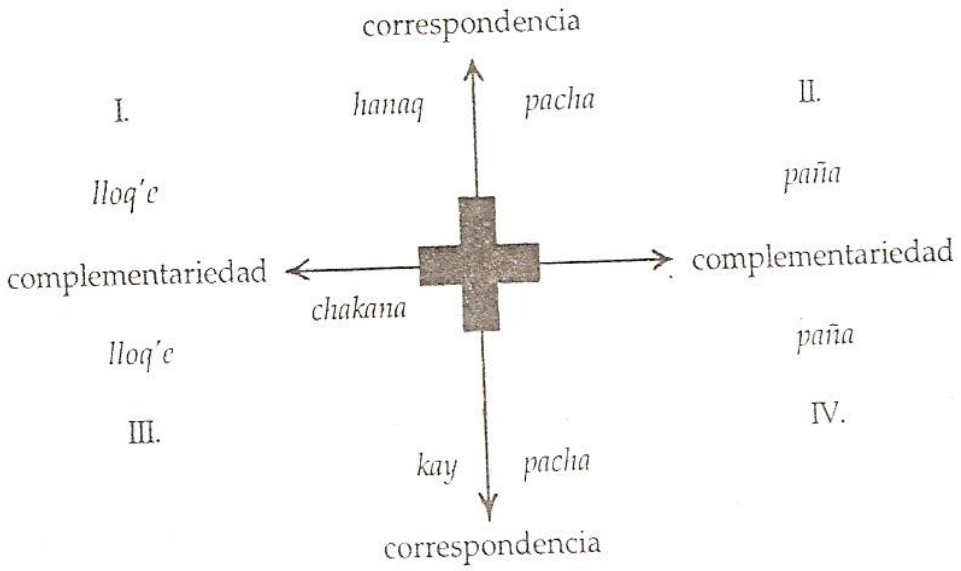
DIAGRAMAS DAS COMPLEMENTARIEDADES PRINCIPAIS



Eje de complementariedad

DIAGRAMA DAS COMPLEMENTARIEDADES PRINCIPAIS:





Estermann propõe um esquema ocidental (sistema de coordenadas cartesiano) que será usado só como ferramenta didática para ajudar na compreensão de alguns dos elementos, o que não significa que sua aproximação resuma em totalidade toda a riqueza da epistemologia andina.

Aplicamos como os dois eixos assinalados: uma linha vertical (de acima para baixo ou ao contrario) e uma linha horizontal (de esquerda para direita ou ao contrario) que se cruzam num ponto chamado *chakana*[10]que significa ponte ou cruze. Então *chakana* é o ponto de transição, de encontro entre acima e abaixo e entre direita e esquerda, é praticamente o símbolo andino da relacionalidade do todo. A linha vertical nos indica a polaridade ente o grande e o pequeno; é a oposição relacional da co-respondência.

Enquanto que a linha horizontal é a escala que indica a polaridade entre o feminino (esquerda) e o masculino (direita), é a oposição relacional da

[10] "*Vocábulo composto, vem do verbo chakay que significa cruzar , trancar a porta ou entrada, pórem sufixo obligativo –na que o converte, acoplado a um radical verbal, em sustantivo, então chakana é o cruze, a transição entre dois pontos, ponte ou nexo entre duas regiões".* (Estermann, 1998, p. 155)

complementaridade. O espaço por cima da linha horizontal é a região do *Hanak Pacha* (espaço de acima; estrato superior) e o espaço por baixo desta mesma linha é o *Kay Pacha* (espaço do aqui e do agora).

A *chakana* (ponte cósmico) é o ponto de transição entre os quatro quadrantes (I., II., III., IV.) além disto, também é o elemento de conexão (relacionalidade) entre os princípios de correspondência (vertical) e os de complementaridade (horizontal). Os quadrantes I. e II. representam o estrato superior de *Hanak Pacha* e os quadrantes III. e IV. a região do *Kay Pacha*. Os quadrantes I. e III. representam a esquerda (*Illoq´e*) como o pólo feminino, e os quadrantes II. e IV. a direita (*paña*) como o pólo masculino. A relacionalidade primordial entre acima e abaixo, entre micro- e macrocosmos, é a correspondência, a relacionalidade primordial entre esquerda e direita, entre o feminino e o masculino, é a complementaridade. Cada elemento então participa duplamente nesta estrutura relacional. (1998)

Na convivência com as comunidades andinas podemos observar a prática destes elementos, quando por exemplo olhamos a mulher sempre ao lado esquerdo e o homem ao lado direito, se caminham juntos, quando participam das celebrações, etc, também é observável nas noções espaciais usadas nas comunidades: existe uma priorização de acima e abaixo, na localização das suas comunidades que geralmente estão distribuídas nas ladeiras das montanhas, de cima para baixo, e a utilização destes termos para falar de norte e sul.

Principio de reciprocidade ou *Ayni*: Segundo Estermann este principio expressa no nível pragmático e ético como ´principio de reciprocidade´: a cada ato corresponde como contribuição complementaria um ato recíproco. Este principio está presente não só nas inter-relações humanas (entre pessoas ou grupos), está presente em cada forma de interação, seja esta intra-humana, seja entre ser humano e natureza, ou entre a pessoa humana e o divino (1998). Esta reciprocidade chega a todas as esferas do mundo andino e seu valor é cósmico,

isto é, transcende o mediato o imediato, chega ao divino e reflete uma ordem universal da qual a pessoa humana faz parte e deve cumprir com essa mesma ordem.

> O principio de reciprocidade diz que diferentes atos se condicionam mutuamente (inter-ação) de tal forma que o esforço ou a ´inversão´ numa ação por um ator será ´recompensado´ por um esforço ou uma ´inversão´da mesma magnitude pelo receptor. (Estermann, 1998, p. 132)

Na vida das comunidades indígenas a prática viva destes princípios é fundamental e como exemplos para ilustrar temos: Os tecedores em muitas das comunidades que ainda preservam a elaboração de *ponchos*, *anacos* e *fajas*, não tecem estas prendas com um determinante econômico, como fundamento de sua elaboração, ainda encontramos o sentido do *encargo*, o qual consiste em levar ao tecedor que elaborara a prenda, uma serie de presentes que o motivaram a realizar o encargo, seja qual for. Os presentes são variados: desde *cuyes*, (espécie de porco-da-ìndia, pequeno roedor) milho, lã, entre outros, porém sempre com a idéia de dar primeiro para receber depois.

Um dos tecedores nos fala:

> Quando se nos dá o encargo de fazer um *ponchito* ou *anac*o ainda como antes, como nossos *taytas*, (pais) nos dão por encargo, não é qualquer um que faz isto, sempre tem que fazer, quando quem pede é um conhecido. A pessoa para pedir traz umas batatas com *cu*y, uns grãos ou outras coisas. (tayta Avelino, tecedor da Comunidade San Bernardo, estudante da Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Pachayachachik, 2006)

Outro exemplo é o oferecimento de presentes às autoridades ou pessoas que tem contribuído de alguma forma com a comunidade. São presentes que estão

relacionados com suas costumes. Se acostuma entregar animais como ovelhas, galinhas, *cuyes*, bois etc …, também se entregam símbolos representativos como ponchos, acial[11], etc.

> A expressão que resume o *ayni* no mundo indígena é: ´primeiro´ temos que dar, para ´receber´, aqui existe um condicionamento que implica necessariamente o cumprimento de dar para receber, é um principio que marca os tempos e os espaços indígenas, o que desenvolve na pessoa andina o eterno recíproco" (Universidad Intercultural Amawtay Wasi, 2004, p. 167)

- **O Vivencial Simbólico**

> Para a filosofia andina, a realidade está presente (ou se apresenta) em forma simbólica e não tanto representativa ou conceitual. A prioridade do *runa* andino não é a aquisição de conhecimento teórico e abstrato do mundo que está a sua volta, e sim a inserção mítica e a (re-) presentação cúltica e ceremonial simbólica da mesma. A realidade se revela na sua celebração, que é mais uma re-produção que uma re-presentação, mais um re-criar que um re-pensar. (Estermann, 1998, p. 92)

Está relacionado com as festividades, os rituais, os locais sagrados, também com a gestualidade e a linguagem simbólica, tudo isto sintonizado intimamente entre si e com as atividades cotidianas de suas comunidades, que possibilitam o estar sendo e a coesão comunitária para reafirmar-se como povo. Aqui observamos uma vez mais a visão integral, no sentido que este vivencial simbólico não é o produto eventual de uma festividade particular, ou da visita isolada a um lugar sagrado e sim é uma vivencia permanente e comunitária.

Esta gestualidade profundamente comunitária e coletiva é a conseqüência de um vestígio arquetipal, identitário, comum a todos, e que esta relacionado com sua

[11] Instrumento que dentro das comunidades é símbolo de justiça, de castigo, de autoridade.

ancestralidade e com os arquétipos primordiais de seu povo, que se atualizam nas manifestações corporais de seus membros.

Expressos nas danças, nas posturas corporais frente aos outros, na forma de saudar, etc… assim como também a experiência corporal frente às festividades, às celebrações religiosas, entre outras.

> O *runa* confere significado aos fenômenos físicos em quase todos os aspectos de sua vida diária. O símbolo tem uma importância definitiva na vida pessoal e comunitária já que ele expressa as idéias sobre a origem mítica, as crenças sobre a natureza e o cosmos. Estes símbolos se expressam por meio de rituais que são a expressão vìvida da vida comunitária. (Universidad Intercultural Amawtay Wasi, 2004, p. 167)

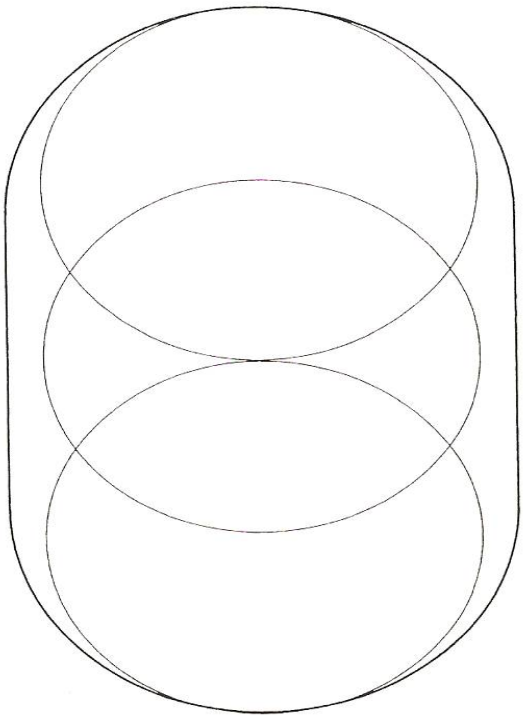
Estas características da cosmovisão andina que envolvem a forma de vida deste povo, estão colocadas profundamente em todas suas práticas sociais, econômicas, culturais e religiosas. O conhecimento destes elementos nos ajudará a compreender como eles atuam, ou se apresentam no universo educativo, nas formas de uma educação ameríndia que contém elementos da ancestralidade, da sensibilidade e do espaço-tempo. Portanto, propomos relacionar estas características da cosmovisao com as noções ou categorias de espaço-tempo, de ancestralidade, de interculturalidade, de coletividade e sabedoria.

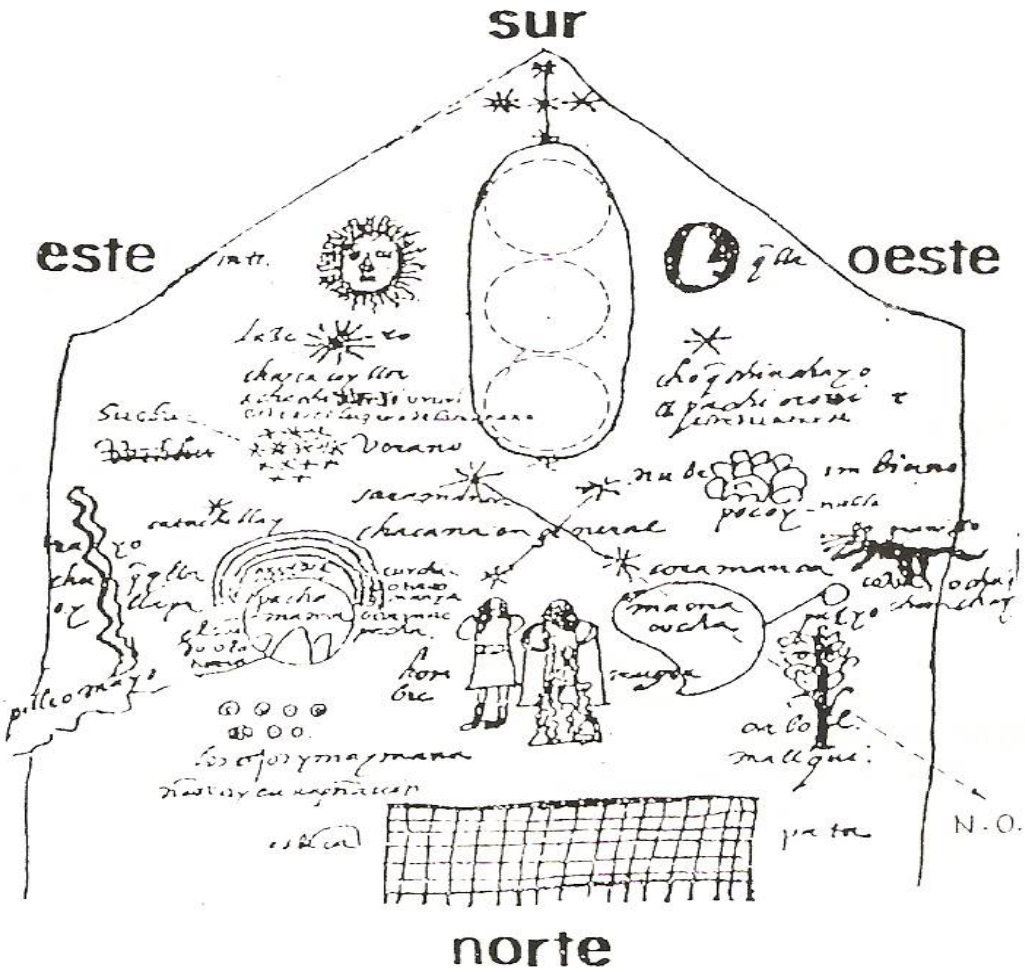
- **Os três mundos**

Neles se expressam e reúnem todos os princípios de reciprocidade, de co-respondência, de relacionalidade. O mundo, o cosmos, o ser humano está composto pelos três mundos e eles fazem parte desse “Gran Huevo Cósmico” (Teksemuyuk) que é Todo.

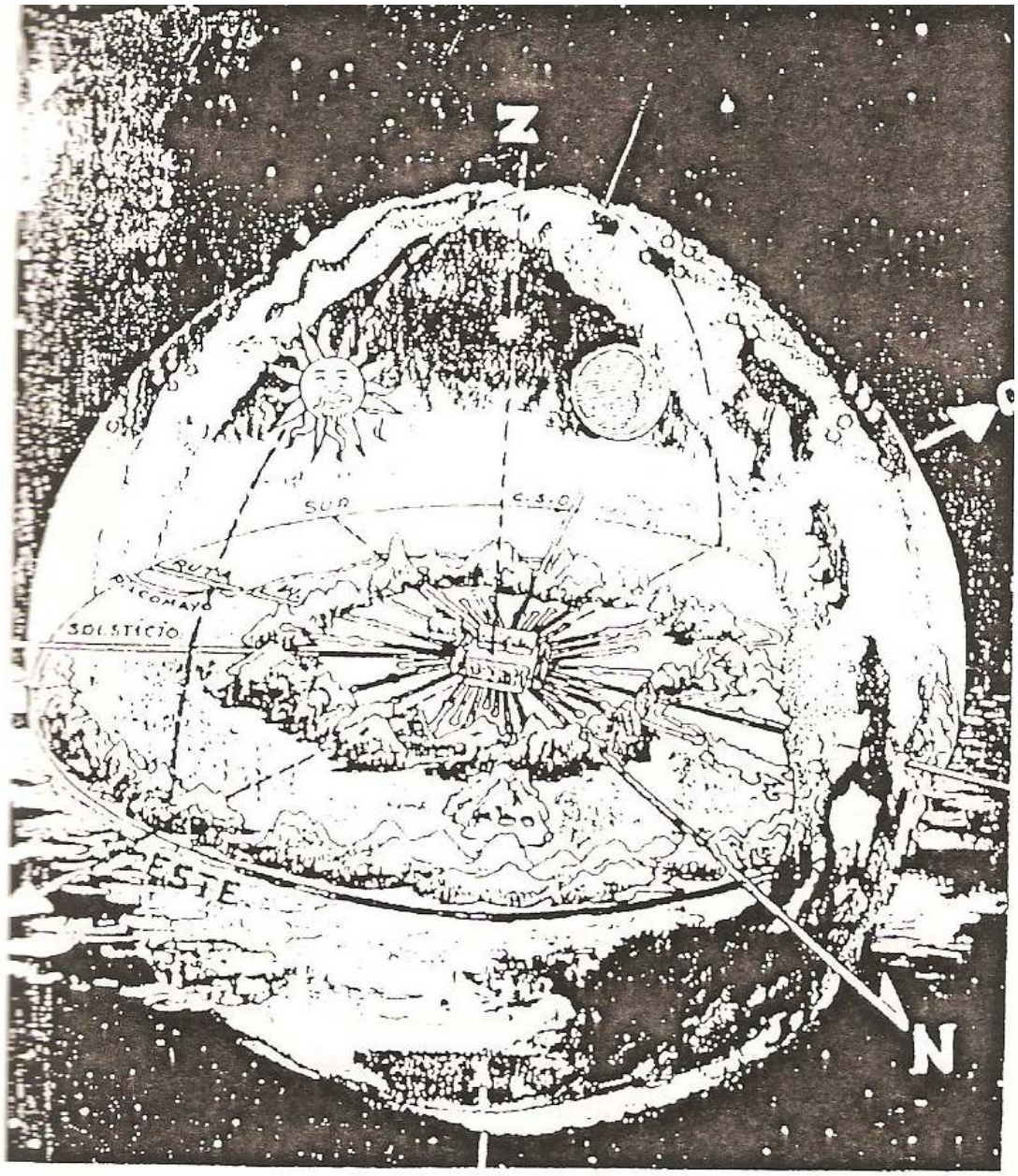
O ovo como expressão da natureza, tem a potencialidade de gerar um universo vivente dentro de si (um frango, um anfíbio, etc) De similar forma, a manifestação universal macrocósmica possui esta arquetípica forma,[…] não podiam encontrar os Grandes Yachags uma expressão mais apropriada para denominar ao Cosmos organizado que a de Teksemuyuk. O qual estava representado no Korikancha pelo Oval Sagrado, o qual condensava a síntese Cosmosófica do Mundo Andino. Construído em ouro, tinha em seu interior três círculos superpostos que representam os Três Mundos. (Tatzo. e Rodríguez. 1998, p. 79-80)

TEKSEMUYUK:





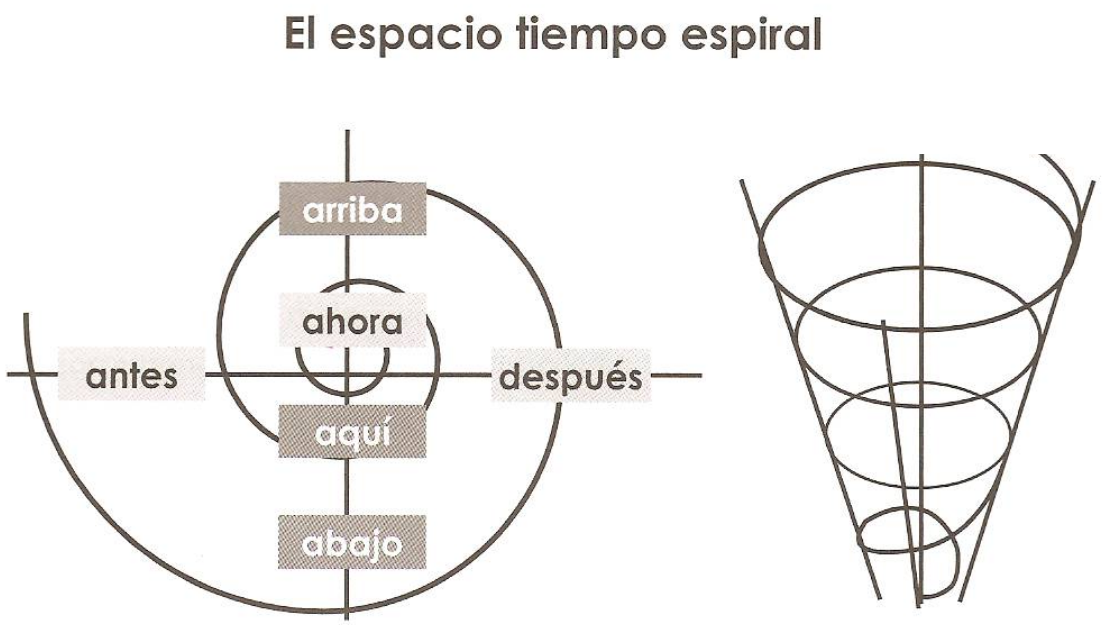
DIBUJO DEL ALTAR MAYOR DEL KORIKANCHA
REALIZADO POR JUAN DE SANTA CRUZ PACHAKUTIK



ESCENA COSMOGRAFICA LEVANTADA POR CARLOS MILLA
CON APOYO DE LA GEOMETRIA DESCRIPTIVA, A PARTIR DEL DIBUJO
DE JUAN DE SANTA CRUZ PACHAKUTIK YAMKI.

- **O espaço-tempo**

O espaço-tempo é multidirecional; ñawpapacha é um vocábulo comum para antes e depois. O passado está presente no tempo atual de diferentes formas (os antepassados continuam vivendo na comunidade) e o devir está atrás, é o paraíso perdido, a terra sem mal e que está viva. É como se passado, presente e tempo que vem estivessem muito próximos, muito articulados no aqui e agora, por isso o poder do agora e a possibilidade de habitar diversos mundos paralelos. (Universidad Interucultural Amawtay Wasi, 2004, p. 179)



Esta categoria de pensamento representa uma forma de vida que está além das categorias de pensamento propostas pelo ocidente e representa uma vivência sempre em contato com o passado e os ancestrais.

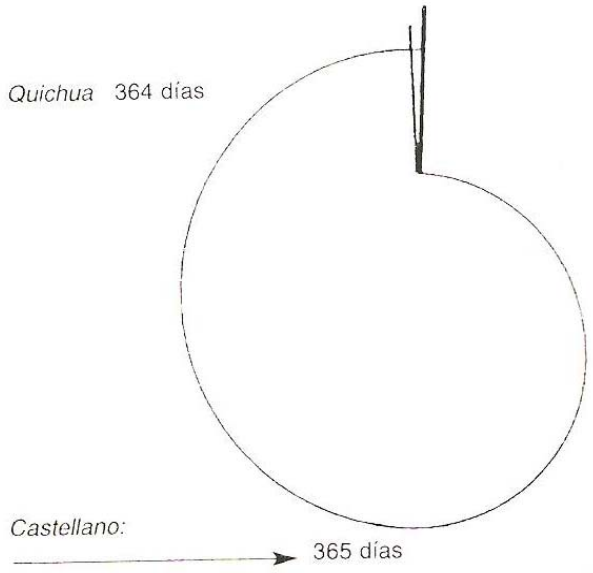
> A diferença da concepção ocidental que tem desfragmentado Tempo e Espaço como duas dimensões, o homem andino tem mantido em seu pensamento, língua, ritualidade e forma de vida, a noção de que estes são dois fatores inextricavelmente unidos dentro do fluxo da existência universal. *Pacha* é o termino *kichwa* que os reúne numa só expressão. (Tatzo. e Rodríguez. 1998, p. 104)

Observemos o seguinte quadro que nos apresenta as aproximações entre *kichwa* e espanhol das palavras usadas para representar o tempo-espaço no mundo andino.

Quichua	**Espanhol**
Pacha	Tiempo-espacio naturaleza, mundo, universo
-pacha (sufijo)	Excelente, completo, único, verdadero, seguro, madre-universo
pachamama	Madre-universo
ucupacha	Universo interior
Jahuapacha	Universo superior, verdad.
caipacha	Universo tangible
huatana	Atado año (364 días + 1 día mayor que los otros, es decir: 13 meses de 28 días + 1 día mayor)
Inti	Sol
Inti huatana	Sol atado, de sol a sol (calendario solar)

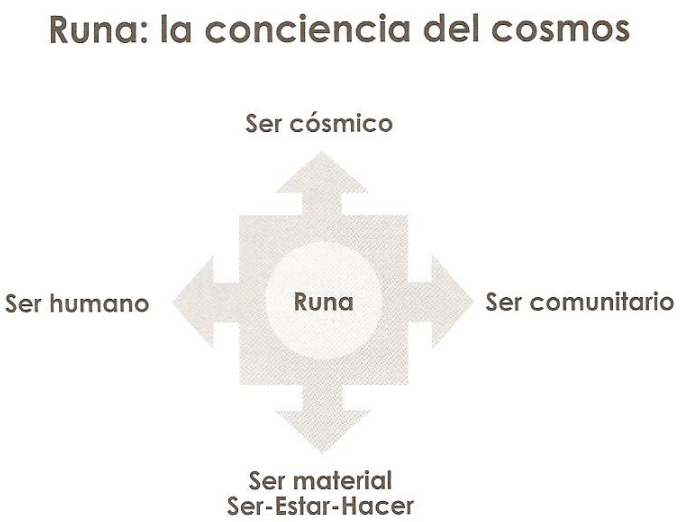
Na primeira serie encontramos que o termo *pacha* engloba significados que em espanhol se expressam mediante distintos elementos e que correspondem a dois campos: o temporal e o espacial. Dentro deste último, existem diferentes conceitos de espaço que vão desde o tangível até o universo que é imensurável. O sufixo –*pacha* expressa a idéia de perfeição, sendo o perfeito por sua vez único em seu gênero, verdadeiro e certo e de dimensão total. Os termos *jahua-pacha*, *ucupacha* e *caipacha* expressam por sua parte, noções ou categorias espaciais delimitadas e em contraste com a *pachamama* que resume a totalidade do tempo e o espaço. As relações espaço-temporais ao ser concebidas, de forma unitária, expressam um permanente movimento, já que o tempo transcorre simultaneamente o mesmo espaço. A *pacha* é concebida de uma forma dinâmica e ativa; nunca como algo passivo e inerte. (Tatzo. e Rodríguez. 1998.)

Estes termos se complementam com a segunda série referente, que é mensuravel em dias *(punchacuna*), meses *(quillacuna)* e anos *(guatacuna)*. O termo *huata* expressa, em espanhol, duas idéias: ano e atado; *huata* em seus dois sentidos tem a característica de circularidade com a particularidade de que o ponto de inicio coincide com o final porém num nível superior em relação ao primeiro. (Tatzo. e Rodríguez. 1998)



Ao relacionar o tempo-espaço do calendário com o tempo-espaço vital (cíclico ou continuado) o grafismo bidimensional se transforma em tridimensional, representável com o símbolo do *churo* (caracol) ou espiral; outro exemplo o constitui o ciclo agrícola formado por quatro períodos (preparação do solo, colheita, aporque e semeadura).

Segundo Estermann: a experiência andina de tempo é totalmente diferente porque parte da existência de uma rede interconectada de relações espaço-temporais o que implica que o tempo andino este estreitamente ligado a fenômenos micro e macro-cósmicos. (1998, p. 179)



Estes exemplos nos aproximam à dimensionalidade do espaço-tempo andino que tem suas manifestações concretas na realidade do aqui e do agora, no dia a dia da pessoa andina, porém também, este espaço-tempo, ou seja, *pacha* tem incidência sobre as gerações e a historia. Neste sentido, a importância do movimento cíclico de renovação da terra que dá lugar ao retorno das Idades (Pachakutiks)[12] nos dão a idéia de um tempo-espaço que sem ser repetitivo e mecânico nos traz ao presente, de forma renovada, a existência do passado. O que se explica no sentido que em cada Idade, a força de germinação e renovação planetária se expressam em forma alternativa num hemisfério e outro da esfera terrestre, gerando valores e formas de vida que dominam o mundo durante quinhentos anos. (Tatzo. e Rodríguez. 1998)

> O *Pachakutik* para o povo andino é parte do sol; dois pachakutiks conformam um sol de 1.000 anos, tempo no qual, um (pachakutik) representa um período de ascenso e outro de descenso. O Nono *Pachakutik* foi um ciclo de descenso no qual se destruíram os valores do povo *abya-yala*.O Décimo será de mudança, de renascimento". (Tatzo. e Rodríguez. 1998, p. 109)

[12] É a força renovadora que emerge desde os níveis internos (Uku Pacha) da Mãe Terra, para determinar o aparecimento de novas expressões. Na vida vegetal é a força que brota no inicio dos ciclos agrícolas; na história é o inicio das Idades.

O *runa* vive no tempo tal como vive no espaço. Isto é, que o conhece, o sofre, o desfruta e o respeita, não impõe seu ritmo, ele tem a capacidade de se reconhecer como parte deste tempo-espaço, que tem seu próprio ritmo e não pretende alterá-lo.

> O tempo é a respiração, o batimento cardíaco, a mudança de dia e a noite. O tempo é relacionalidade cósmica, co-presenente no espaço ou simplesmente outra manifestação da pacha. As categorias temporais mais importantes são antes (ñawpaq) e depois (quepa). Em quechua existe um vocábulo comum para futuro e passado: ñawpapacha. (Estermann, 1998, p. 183)

A forma gráfica, de representar o tempo, nos apresenta um futuro que está atrás e um passado que está na frente, que podemos olhar para ele, o curioso é que eles se misturam e um faz parte do outro. O tempo andino é multi-direcional e sua visão cíclica nos apresenta o futuro atrás e o passado à frente, podendo se misturar. Desde esta perspectiva de tempo-espaço, o sentido progressivo da historia e o desenvolvimento, para o *runa*, não é a realização para o melhor, para o desenvolvimento. Talvez seja uma “repetição” cíclica de um processo orgânico, correspondente à ordem cósmica e sua relacionalidade. (Estermann, 1998)

Neste espaço-tempo encontramos, como o relaciona Estermann, fenômenos de transição e entre eles os que representam mudança astronômica: solstícios, fases de lua e em especial os eclipses, os crepúsculos. Se trata de fenômenos que revelam uma certa precariedade (e perigo) da ordem cósmica.

Em cada entardecer, o sol morre e cada amanhecer é a festa de seu renascimento. Os múltiplos ciclos obedecem normalmente a princípios fundamentais de correspondência e complementaridade; cada ciclo contém duas fases complementárias. Assim, o ciclo solar consiste em duas fases complementárias de verão e inverno, dia e noite; o ciclo luar, de lua crescente e

decrescente, correspondendo ao ciclo menstrual feminino (entre ovulação e menstruação).

- **Ancestralidade**

Uma das categorias fundamentais para compreender o mundo ameríndio e especificamente aos povos andinos é a ancestralidade. Ela atravessa todas as práticas sociais e tem um papel fundamental nas relações comunitárias, ela é o sustento de sua identidade como povo e a garantia da sobrevivência de suas formas de vida. É por meio dela que o *runa* está em contato com o mas íntimo de sua experiência coletiva e comunitária. Representa a origem comum, seu caminhar histórico como povo, que os unifica em sua cultura. Sua presença é atualizada por meio de seus antepassados, de seus conhecimentos e cotidianidade, é uma vivência permanente através dos rituais, celebrações e no dia a dia, seus ancestrais estão sempre presentes na vida da comunidade, pertencem a ela.

Então, viver o passado no presente como uma abertura ao depois, é o sentido da ancestralidade, uma ancestralidade que carrega vivências e significados, é uma procura no profundo do tempo-espaço (*pachamama*) que dá sentido à vida do aqui e do agora. Como o indica Ferreira Santos (2006c, p. 177)

> Ancestralidade: traço, de que sou herdeiro, que é constitutivo do meu processo identitário e que permanece para além da minha própria existência... que possibilita minha religação com minha própria comunidade (e através dela com a humanidade) e possibilita minha releitura do mundo, dos outros e de mim mesmo.

- **Interculturalidade**

O principio de reciprocidade, característica fundamental dos povos andinos, “dar para receber” é a expressão, mais acertada, para ensinar a disponibilidade para a aproximação, que exercita a cultura andina, muitas imagens da época da conquista nos relatam, a disponibilidade, abertura, que tinham muitos povos autóctones. É uma prática do encontro, do intercambio com os outros.

> Esta prática precisa da tolerância, da identidade que ao mesmo tempo respeite e valorize as formas de ser do outro; é a possibilidade de compartilhar espaços religiosos, políticos, sociais assim como culturais com pessoas de origens diversas. (Serrano, 2005, p. 122)

Segundo a experiência de um jovem da comunidade Santa Cruz “a convivência tranqüila, harmoniosa, e respeitosa entre as pessoas é a condição fundamental para a prática da interculturalidade”

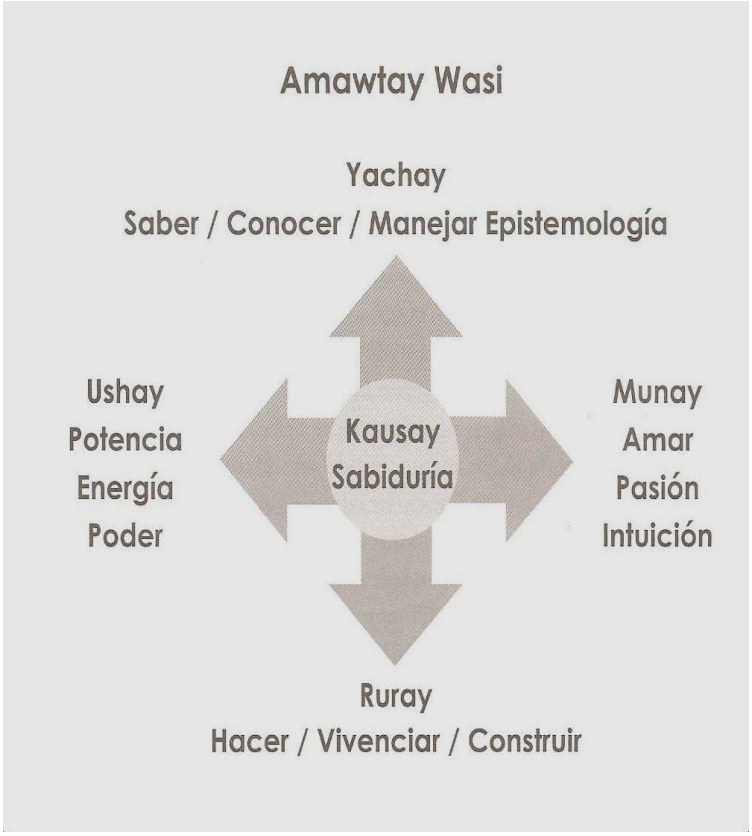
- **Saber ou conhecimento**

Retomando o principio de reciprocidade compreendemos que a aprendizagem e o intercâmbio de saberes é fundamental na produção de conhecimento que é fundamentalmente coletivo.

> Se o saber é compartilhado e tem como princípio que todo esforço tem que ser recompensado, então estamos frente á possibilidade certa de que ao entregar sabedoria e cumprir com o primeiro condicionante de dar, o ciclo da aprendizagem encontrará sentido sempre e quando exista a capacidade de receber e novamente entregar conhecimento, ao não viver este ciclo se rompe a construção coletiva do conhecimento (Universidad Intercultural Amawtay Wasi, 2004, p. 169)

Aqui tem um papel importante a sabedoria dos idosos que entregam e compartilham seus conhecimentos com a comunidade. Eles são pessoas respeitadas, dentro do mundo andino porque neles se fundamenta a transmissão de suas práticas.

A procura fundamental é a sabedoria que caracteriza o “Amauta”, que é possível mediante a vivencialidade, a festividade, a ritualidade, a simbolização da vida. Conhecer-aprender significa realizá-lo celebrativamente, simbolicamente, num espaço-tempo circular-espiral, no poder do agora. (Unversidad Intercultural Amawtay Wasi, 2004)



Esta sabedoria não é procurada dentro de textos ou teorias e sim na vivencialidade que implica a vida, por isso seus aprendizagens e ensinamentos são potencialmente práticos e respondem as necessidades e vivências de sua comunidade.

> O conhecimento andino se constrói a partir de sua própria realidade, em profunda inter-relação com a pachamama; o individuo, a comunidade não estão fora, são parte integral de essa realidade, portanto a construção do conhecimento é a proposta integral e coletiva onde a pessoa se desvanece para formar o grande tecido trascendental que são os conhecimentos indígenas. (Unversidad Intercultural Amawtay Wasi, 2004, p. 165)

O existir (estar-sendo) que resume a dinâmica do pensamento indígena está presente em sua forma de conhecimento, procura que o *runa,* viva a existência de forma coletiva, comunitária.

- **Coletividade**

A importância da comunidade, da vida coletiva, reflete a forma de pensar- agir do *runa* andino, que prioriza o *ayllu* acima de sua individualidade; o coletivo como a manifestação e concretude da grande família, o coração do ser humano. É assim que suas formas de ensinar-aprender são coletivas, são feitas em conjunto, com a participação do mundo comunitário é por isso que as crianças sempre participam da vida coletiva são os primeiros contatos com a sabedoria e os conhecimentos de seu povo.

> Comunidade só se realiza na perspectiva, aqui expressa, de reunificação do espaço e do tempo; isto é, enquanto acontecimento. A comunidade é o acontecimento da partilha.
> LEONEL MOURA, artista plástico, 1996 apud Ferreira Santos, 2003b, p. 16

Metodologia

Os referenciais teórico-metodológicos para esta investigação estão embasados na própria ***filosofia ameríndia*** (ainda que não recochecida como tal por parte de estudiosos ocidentais e exemplificada em Leopoldo Zea, José Maira Arguedas, Estermann e outros) e a escola ocidental mais próxima para este diálogo que é, principalmente, a fenomenologia existencial (M. Merleau-Ponty e Gastón Bachelard) e a mitohermenêutica (Ortiz-Osés e Ferreira Santos) que auxiliam a comprreender melhor o existir ameríndio.

Se desenvolveu uma pesquisa de campo em algumas comunidades indígenas da província de *Chimborazo*, Equador, nas que se realizou uma aproximação a realidade, por meio da convivência e da interação com seus moradores. A permanência foi aproximadamente de dois anos e se identificou a necessidade de estudar a língua *kichwa* para poder compreender melhor o acontecer cotidiano ao interior das comunidades.

Procuramos indagar e interpretar as características fundamentais dos processos educativos próprios das comunidades e para isso se realizaram entrevistas abertas com os *comuneros* em geral e com as pessoas que fazem parte de algumas instituições educativas, tentamos aproximar-nos a estas realidades a o sentir e viver. Também se fez uma aproximação com as produções materiais da cultura andina para procurar suas ligações com o mundo educativo e tentar estabelecer sua importância e pertinência dentro dele. Estes elementos foram ajudando na elaboração do presente trabalho que tenta explicitar as vivências e as aprendizagens desenvolvidas junto às comunidades.

I. CAPÍTULO

“COMUNIDADES INDIGENAS ANDINAS EM CHIMBORAZO, EQUADOR: A TERRA, A EDUCAÇAO E SUA SENSIBILIDADE”

Madre tierra

"Hijo, si como yo fecundo,

quieres ser en la vida,

sé como yo, tierra y nada más que tierra

sin vanas pretensiones, sin queja, sin envidias...

Contenta de mí misma,

recibo lo que el cielo quiere darme:

a veces sol y a veces lluvias.

No grito, si las nubes me ocultan el semblante

Del sol o de la luna…

No me asusto

si la tormenta brama;

no me quejo si los torrentes desgarran mis entrañas…

Y si la sequedad te vuelve exhausto,

y si tienes resecas tus entrañas,

llegarán las lluvias hijo,

y entonces saciarás todas tus ansias."

Proaño[13]

Crianças da comunidade de Shuid, Chimborazo, 2006.

[13] Proaño, 1936, p. 66.

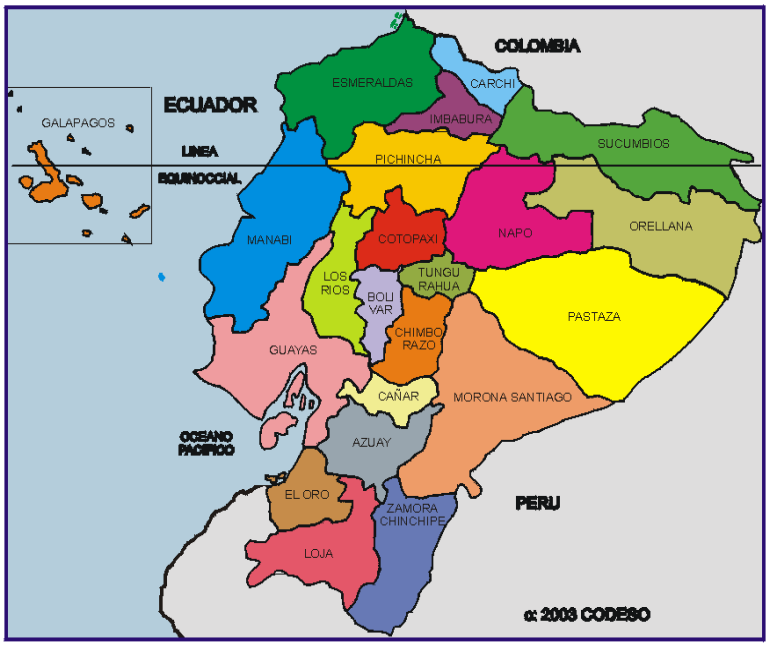
Equador é um dos países com uma importante diversidade na população indígena na América do Sul, esta característica o coloca, sem dúvida, como uma nação pluricultural e multi-étnica. Em todo seu território encontramos variados grupos indígenas de distintas descendências que ocupam desde as terras baixas do Oriente (floresta amazônica) até as terras altas dos Andes. Sua presença é muito mais visível nas províncias de *Tungurahua, Imbabura, Chimborazo, Cañar e Pastaza* entre outras. Sua força, sua luta e organização contribuiu para que nas últimas décadas se constituíssem numa das mais importantes organizações indígenas do continente a "*Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador." (CONAIE)*

Administrativamente, o Equador está dividido em *províncias*, *cantones*, *parroquias* e comunidades. *Chimborazo* tem dez *cantones: Guano, Penipe, Chambo, Riobamba, Colta, Pallatanga, Guamote, Cumanda, Alausí e Chunchi.*

Mapa da divisão político-administrativa de Chimborazo.

Fazem parte destes *cantones "as parroquias"* e *"as comunidades"*. Cada "*parroquia"* tem a cargo um numero variado de comunidades que pode ser entre 10 ou 20 que não sempre estão perto uma das outras, encontramos comunidades de uma mesma "*parroquia"* que estão entre 20 minutos e 1 hora de distancia em carro. Os meios de transporte utilizados para chegar às comunidades e *"parroquias"* geralmente são o cavalo, o carro e os caminhões particulares, porque o serviço publico de transporte só chega até os centros administrativos dos *"cantones"* e para se chegar a outros lugares é necessário ir em caminhões, que geralmente são compartilhados com os animais e as cargas, vão lotados e suas condições de deslocamento são bem precárias e perigosas. É muito freqüente encontrar quedas de barreiras nas estradas que não são asfaltadas, são em pedra e terra e são muito estreitas, tudo isto contribui para acrescentar o numero de acidentes pelas más condições das vias de aceso às comunidades.

Chimborazo é uma das províncias com maior numero de população indígena e esta localizada no centro do país.



Mapa da divisão político-administrativa do Equador.

Ela é atravessada pelos Andes, motivo pelo qual a sua geografia é predominantemente acidentada com alturas que podem chegar até *4000 msnm*, local de muitos vulcões, nevados e cerros que ressaltam a beleza da paisagem. Com uma mistura de cores em suas terras que se combinam com os três vulcões mais representativos: *Chimborazo, Altar* e *Carihuairazo*.

A província de *Chimborazo* tem uma população total de *403.603* habitantes, dos quais são indígenas *236.124* habitantes e muitos deles moram nas zonas rurais da província. Sua capital é a cidade de *Riobamba* que pertence ao *Cantón Riobamba*, esta cidade é o centro administrativo e econômico da província e o destino migratório de muitos *"comuneros"* que saem de suas comunidades na procura de trabalho e mudanças que geralmente nunca chegam, freqüentemente são vitimas de maltrato e descriminação por parte dos habitantes da cidade e forasteiros.

Riobamba concentra uma importante população mestiça e indígena, seus mercados e lojas são abastecidos por muitos produtos vindos das comunidades indígenas que produzem grãos como a cevada, o trigo, a *"quinua"* e milho, entre outros; também cultivam a batata, as abas e os *"meyocos"* que são base de sua alimentação, a cria de animais como carneiros, ovelhas, vacas e cavalos são exclusivamente para a venda, a cria de animais menores como galinhas, *"cuyes"* e algumas vezes porcos são para consumo da comunidade em suas festas e celebrações, não são alimentos do cotidiano, do dia a dia, a base de sua alimentação básica são os grãos e leguminosas e consumem muito pouco as carnes.

As casas são tradicionalmente elaboradas com tijolos de adobe e palha, são feitas com três paredes, porque a parede de trás é o próprio cerro, é como se estivesse encostada na terra. Quando estamos dentro da casa se tem uma sensação de abrigo, de proteção, é como se estivéssemos dentro da terra ou em seu ventre, se

tem a sensação de ser acolhido por ela, o chão dentro da casa é de terra com um pouco de palha dispersa, só algumas tem uma capa pequena de cimento.

Para a construção de casas se tem ajuda de um mestre construtor de casas, conhecedor do oficio, com experiência, tradição e tem o reconhecimento da comunidade, é ele o responsável por orientar e junto com o homem da casa organizam as pessoas que ajudarão na sua construção, as mulheres organizam a comida e ajudam com algumas tarefas, e até as crianças estão presentes, elas também participam na construção da casa, cumprindo tarefas assinaladas pelos pais ou adultos.

Casas tradicionais, Chimborazo, 2006.

É um momento de alegria e compartilhar, se oferece abundante comida e bebida para que as pessoas voltem ao outro dia para continuar com o trabalho e assim até terminar a casa. Geralmente, esta atividade leva pelo menos entre dois meses, a comunidade faz turnos para ajudar até o termino da construção e sempre as pessoas beneficiadas com a ajuda têm a responsabilidade de contribuir e ajudar as pessoas que ajudaram eles, quando estes necessitem, isto recebe o nome de trabalho de "reposição de mãos", quer dizer: eu empresto minhas mãos para ajudar hoje e você me empresta as suas para me ajudar depois, quando eu precisar.

Na atualidade esta prática de construção de casas tradicionais, tem perdido importância porque implica muito tempo e recursos humanos, requer de um esforço maior, por isso muitos jovens preferem fazer as suas casas com tijolos de cimento e telha, contratar um pedreiro trazido da cidade e pagar, só que estas casas não se adaptam bem ao meio e muitas vezes terminam abandonando-as e construindo de forma tradicional.

Uma das partes mais importantes da casa é a cozinha onde se preparam os alimentos com fogão de lenha, são as mulheres quem os preparam e cozinham. É o lugar preferido para receber os convidados, o homem faz o recebimento já fora da casa e ele acompanha para que os alimentos sejam servidos. É a cozinha o lugar quente da casa, acolhedor, onde se fala do dia a dia e se compartilha com os parentes e estranhos. De manha a família antes de iniciar as atividades do dia e ao retornar das tarefas diárias se encontram aqui para despedir o dia e sua jornada, com um prato quente de comida e bebida onde não falta a *máchica*[14].

[14] Alimento tradicional dos povos andinos, feito com pó ou farinha de cevada finamente tostada e moída. É considerada como um símbolo da cultura. As mães dão a seus filhos, pequenas sacolas cheias de *máchica* e rapadura picada quando eles vão a pastorear, também é um alimento que harmoniza o espaço familiar, é servido no café da manha. Ajuda para mitigar a fome, o frio e desenvolver as atividades com energia e força. (Weismantel, 1994, p. 244)

As comemorações, festas, celebrações e assembléias com muitos convidados se fazem ao ar livre, em conjunto com outras famílias e com a presença de toda a comunidade, importante dizer que as crianças nunca são excluídas destas reuniões, muito pelo contrario, sempre participam, estão junto a suas mães e pais. Participar destes momentos faz parte de seu processo de educação e socialização. As tarefas são organizadas e divididas, se fossem matrimônios ou velórios alem da comida e dos rituais se preparam jogos, e músicas. Tudo sempre feito em conjunto, em coletivo.

Nestes casos são os homens que ajudam na organização da comida, dos jogos, da música e dança; as mulheres cozinham, preparam e participam dos rituais, dos jogos e das danças. Sempre os homens levam aos convidados até o lugar onde se serve a comida, ajudam a servir e a retirar os pratos. O papel do homem é sempre publico, de falar, de ser reconhecido pelos outros; as mulheres têm um papel mais íntimo, privado. São consideradas as guardiãs da cultura, por isso a maioria delas fala muito pouco. Tem a responsabilidade de guardar, cuidar e proteger, porém ao mesmo tempo de transmitir as práticas culturais e os ensinamentos ancestrais de seu povo.

> [...] Tudo o que meus olhos olham no Universo é formoso e perfeito e estou segura que vou cuidar e obter de tudo isso o necessário, para o sustento da vida e de meu parceiro. Gosto de todas suas formas, presença, cores, cheiros e a utilidade que nos oferece em forma de alimento. Desejo que os domínios femininos sejam em todo o que eu tenho olhado. Porque não posso deixar nada que meus olhos descobriram [...] (De la Torre, 1999, p.14)

> [...] Hatun Pachacamac deu [a mulher] a responsabilidade de gerar, manter e proteger a vida, a natureza e ao mesmo homem [...] motivaras, e darás a alma a teus filhos, transmitiras tua sensibilidade, gostos e conhecimentos a todos os que nasçam de você. (De la Torre, 1999, p.16)

Elas cobrem sua boca para falar com os outros e especialmente com pessoas de outras culturas, se estiver com o marido ou pai sempre quem fala é o homem, as

mulheres mais velhas não falam muito espanhol, sendo que muitas delas não sabem espanhol, se comunicam em *kiwcha*[15], sempre vestem as roupas tradicionais e estão muito próximas dos filhos, porque elas dão os primeiros ensinamentos para eles. As mulheres nunca estão sozinhas, sempre estão em grupo e em volta delas sempre têm muitas crianças. É quase impossível falar com uma mulher a sós, porque nesse momento chegam os homens e se aproximam outras mulheres para acompanhar.

Sem dúvida que nesta forma de organizar e distribuir as práticas sociais está presente sua cosmovisão[16], a ordem do mundo, aplicado em sua vida prática e cotidiana. Homem e mulher como complemento na sua natureza, na organização de seu espaço, na família e na comunidade, sua divisão das responsabilidades é uma divisão para o complemento e a relacionalidade. Um sempre precisa do outro para desenvolver suas atividades, é sempre um olhar integral, de conjunto, nunca se trabalha sozinho, a vida tem sentido porque ela me da a possibilidade de interagir com os outros, de ser parte de um coletivo. No mundo andino o mais importante é a pertença a um grupo, eu me identifico como parte de uma comunidade.

A vida nas comunidades é muito sossegada, não dá para perceber a passagem do tempo, tudo é feito bem devagar, sem pressa, até as decisões mais importantes para a comunidade levam seu tempo para serem tomadas. Os tempos são orientados por suas formas de vida, ele não atrapalha o trabalho, as atividades e as relações, sempre há tempo para tudo. O ritmo da natureza, o ritmo do corpo, o ritmo do cosmos é o ritmo da pessoa humana que se expressa na percepção e no uso do tempo que sempre acompanha as atividades do ser humano e não ao

---

[15] Quechua para o Perú, isto é, aquele apresentado por Garcilaso de la Vega e Quichua [kiwcha] para o falado em Equador. (Cordero, 2002, p. 47)

[16] Segundo a proposta da Universidade Intercultural Amawtay Wasi, cosmovisão “se entende como os princípios de relacionalidade, dualidade complementaria, reciprocidade e vivência simbólica, que estão presentes nos processos do conhecimento e do estar-sendo do runa e das comunidades indígenas da Confederação do Tawantisuyo”(2004, p. 173). Para Estermann é “um modelo (paradeigma) de (re-) presentar o mundo, é um modelo característico de certo grupo, dentro do qual as múltiples expressões da vida têm uma explicação coerente e significativa”. (1998, p. 88)

contrario. Isto é, o ser humano não é escravo do tempo. É a pessoa que tem que se orientar por estes tempos e ritmos e não orientar a natureza, o corpo e o cosmos ao tempo dos seres humanos que sempre tem pressa, porque nós somos os que pertencemos a eles e não eles a nós.

Esta forma de viver o tempo e de percebê-lo faz com que a sua vida cotidiana no interior da comunidade, das famílias, das relações sejam uma vivência do desfrute da vida, da natureza e dos outros, de tal maneira, que esta noção do tempo, de vivê-lo é um dos choques culturais mais evidentes entre indígenas, mestiços e brancos. Tanto mestiços como brancos reclamam dos indígenas uma relação bem ocidental com o tempo e neste sentido escutamos expressões como: os índios são muito preguiçosos, não gostam do trabalho, nunca chegam a tempo, gostam de chegar atrasados.

O trabalho é sempre com a terra, com a agricultura, com os animais, portanto homens e mulheres vão ao ritmo da natureza, é uma relação fraterna, poderia dizer-se que “franciscana”, no sentido da irmandade e do respeito que existe entre homem e natureza. Pés e mãos estão sempre em contacto com a terra, as mãos destas pessoas são hábeis no desempenho das tarefas que exigem de sua participação, por isso, são belas suas produções feitas nos teares, com a matéria prima das comunidades, assim como as produções artísticas feitas com argila.

Nas suas casas não tem relógios e eles mesmos, não usam e quando há é mais um bem de luxo, de enfeite e não um objeto para medir o tempo e escraviza-se a ele. Os referentes do tempo não são as horas e sim suas atividades mais comuns, no café, depois do café, depois do almoço, da merenda, bem cedo, bem de noite, etc, não gostam de marcar horário para suas atividades. As expressões de tempo mais usadas são. “De aqui a pouco”, *“um ratito no mas”* , etc...

Bem cedo, de manhã, as mulheres e as crianças levam os rebanhos para pastar em locais bem mais longe da comunidade, geralmente nas paragens próximas onde as terras não pertencem a ninguém, são terras comunitárias. Esta atividade é responsabilidade das mulheres e das crianças da casa, geralmente levam um cavalo, os cachorros, as ovelhas, as vacas e, algumas vezes, os porcos. As mulheres acostumam levar seu fuso para fiar, e a *"chigra"* com comida. Como é muito longe para onde elas vão, só voltam bem de tarde mais ou menos, entre quatro e cinco horas da tarde, quando o sol está descendo e os ventos sopram com maior força, esta rotina é diária, de todos os dias. O cuidado das ovelhas então é das mulheres da casa junto a seus filhos, mas quando vão vender, esta tarefa é dos homens, são eles os que negociam e vendem os animais.

Quando o homem é tecedor, as mulheres e crianças cortam a lã da ovelha, a preparam, a tingem e a lavam. A mulher é quem prepara os fios, ela é a responsável por fiar a lã em seu fuso, para que o homem prepare a urdidura e a trama no tear. O tear é feito pela família e sempre se tece em casa, é uma atividade que se complementa com os trabalhos do campo.

A prática do tecido é uma atividade em conjunto, de toda a família, passo a passo com toda calma se prepara a lã, o tear e as mãos do artesão. A elaboração de tecidos é uma das manifestações mais importantes da cultura material destes povos, nos tecidos se expressa toda sua riqueza ancestral, seu conhecimento lógico, matemático e artístico. O tecido sintetiza o saber cosmológico deste povo. Nele se expressa os tempos da terra para semear, para a colheita e para o descanso da terra, ele mostra o lugar de origem e a pertença de quem os usa, por exemplo, os ponchos nunca são iguais de uma comunidade a outra, suas cores, tamanhos e desenhos são diferentes e do mesmo modo acontece com as *"fajas"* usadas pelas mulheres para sustentar as *"polleras"* e os *"anacos"*, todas as mulheres usam *"faja"* desde meninas, nelas se representa as cores da natureza, os períodos de fertilidade da terra e sua pertença a uma comunidade.

Atividade tradicional das mulheres indígenas.

Riobamba, casa indígena, 2007.

A elaboração de *"anacos", "polleras", "balletas", "ponchos", "fajas" e "cintas"* é feita por encargo e sempre por pessoas conhecidas que trazem para o tecedor uns presentes como "cuyes", *"abas"* e queijo para pedir seus serviços. Só ao final do trabalho se entrega uma quantidade de dinheiro representativo, porém o que tem maior valor e sentido são os pagamentos feitos com intercambio, é dizer, a entrega de presentes para a fabricação do "poncho", ou da *"pollera"*, este é o sentido mais importante e não o pagamento em dinheiro.

Um dos presentes mais significativos ao interior das comunidades é o *"poncho"*, por exemplo, no casamento o noivo pode receber até mais de sete, dar um poncho para um mestiço ou branco é sinal de confiança e de ser aceito pela comunidade. Não é qualquer um que recebe este presente, o poncho é dado sempre entre homens e não para mulheres, os presentes para mulheres podem ser *"balletas"* ou *"polleras".*

Meninos, comunidade de Huancapallaguchi, Chimborazo 2007.

Huancapallaguchi, 2007.

Tecedor comunidade de San Bernardo, Chimborazo, 2006.

Extensión da Pachayachachik.

Preparação dos fios na URDIMBRE para tecer 2007.

Uso do poncho, nas comunidades de Chimborazo,2007.

Geralmente, o homem que é tecedor faz por encargo *"ponchos, anacos, polleras, fajas, etc.."* esta não é uma atividade principalmente econômica, é um oficio com tradição, os tecedores herdam este oficio pela linhagem paterna, sempre são homens os que tecem, mas é uma atividade que envolve a família inteira, algumas comunidades têm homens, que fazem os bordados das *"polleras, das balletas"* e das camisas das mulheres, estes bordados são feitos a mão ou com máquina de costura das mais antigas que funcionam com pedal. Os desenhos são flores coloridas que são colocadas na parte externa no dobles da *"pollera"*. As mulheres geralmente usam entre quatro e cinco "*polleras"* em dias normais, quando é dia de celebração ou de festa colocam entre oito e dez. Bem desde meninas usam as roupas tradicionais de sua comunidade, já os homens têm perdido muito da sua forma de vestir originário, o que mais preservam é o *"poncho".*

Para o *"runa"*[17] andino o poncho é mais que uma roupa, para eles é um ser, tem alma e nele esta a síntese de seu pensamento ancestral, de muitos de seus conhecimentos. O poncho não é só uma roupa que se usa contra o frio, ele

[17] Termo em kichwa que segundo Tatzo. e Rodriguez. (1998, p. 143) significa ser humano ou pessoa humana.

também é uma das formas mais significativas de identificar estes povos, desde crianças os meninos já têm seu poncho e sempre está com ele.

Quando é tempo de semear ou colheita esta é a prioridade, toda a família participa e se a terra é comunitária participa toda a comunidade. Tempo de semear e colheitar é tempo celebrativo. Na festa da colheita se reúne toda a comunidade, se canta e se trabalha em comum, os rituais são organizados pelos idosos e os cantos são feitos por eles, homens, mulheres e crianças participam da colheita. O fruto é oferecido e abençoado, esperando que as próximas semeaduras e colheitas sejam melhores.

A relação entre homem e espaço é vivencial, prática e cotidiana. As pessoas se apropriam dele, de sua comunidade, eles conhecem todo o que nele está, os lugares sagrados, os lugares para semear, para construir as casas, os lugares comunitários, o lugar para sepultar seus mortos, tudo. Eles estão lá há muitos anos, desde tempos antigos, suas terras são herdadas por seus ancestrais e muitas também foram recuperadas por eles das mãos da igreja e dos latifundiários que se apropriaram e usufruíram das terras dos indígenas por muitos anos, foi por meio da organização e da luta destas comunidades que estas terras voltaram a suas mãos.

Seu espaço não é um espaço individual, muito pelo contrario é coletivo, portanto a responsabilidade é coletiva, todos têm que cuidar e viver de suas terras, se sentem parte integrante do meio, as arvores, a água, os animais, os cerros e até as pedras são suas irmãs, são seres que têm vida própria e independente do homem, elas estão ali porque o cosmos deu também para elas a bênção da vida, então o homem não é o amo e senhor da natureza, ele é seu parceiro, também um integrante dela.

A percepção e a vivencia de sua topografia é cosmológica. No sentido que ela representa a importância do relacionamento, a reciprocidade e complementaridade entre os mundos: de cima e de baixo, mediados pelo mundo de aqui. Expressos na organização espacial da suas comunidades, isto é de forma vertical.

Suas comunidades são sempre construídas em sentido vertical e seu crescimento e desenvolvimento é nesse sentido e não no sentido horizontal. Os referentes espaciais básicos são arriba e abaixo, isto não implica um desconhecimento de outros como oriente e ocidente, só que para a apreensão de seu entorno precisam destes primeiros e da vivência com ele. Tanto os homens quanto as mulheres desde crianças já andavam pelas paisagens destas terras, são conhecedores de tudo quanto há nele.

> Consciência a natureza, pela reflexão, no próprio corpo e a vivência do atemporal no espaço, reforçam na noção de ancestralidade o fato de que a herança ancestral é muito maior e mais durável (grande duração) do que minha existência (pequena duração). Esta herança coletiva é patrimônio do grupo comunitário a que pertenço e me ultrapassa. (Ferreira Santos, 2005, p. 94)

Então poderíamos dizer, que o tempo-espaço, é uma categoria que envolve a vivencialidade imediata, concreta e perceptiva, não é uma categoria abstrata, tempo-espaço tem sentido porque é algo que eu posso viver na prática, no cotidiano, com os ensinamentos dos ancestrais do jeito que eles viveram sem a pressa do mundo ocidental, é mais importante conhecer o local no qual eu me desenvolvo, conhecê-lo implica respeitá-lo, valorar a sua existência e a possibilidade de morar nele, apropriá-lo cotidianamente, isso implica uma comemoração permanente e festiva da vida.

O relacionamento com o ancestral é permanente, porque os ancestrais ajudam na construção do devir, eles são o vinculo, o fio que une passado e devir, um devir que não tem o sentido do “futuro” como para o ocidental, é dizer um futuro que

implica evolução e progresso, sempre de menos para mais, o devir para os povos andinos é um passado que se converte num agora e que implica um depois, que não quer dizer esquecer o passado e muito menos pensá-lo como uma etapa anterior, inferior ou atrasada. Desde a forma de pensar do homem andino esse relacionamento é circular, onde termina o passado inicia o devir e eles terminam por se misturar, no agora, são então **implicativos** e não excludentes. Isto não implica uma repetição sem sentido do passado e sim uma atualização permanente desse passado-ancestral por meio da comunicação com os ancestrais, dos ritos, das celebrações e da própria forma de vida. Para o *"runa",* a vida sem os ensinamentos dos antepassados, sem a união com eles tem como castigo a perda de sua identidade, de seu caminho nesta vida.

As celebrações como a festa da colheita, do carnaval, dos mortos entre outras, têm a marca de uma memória que não esquece suas origens, na sua base conservam os princípios fundamentais de sua cosmovisão. Ainda que, tenha mudado os elementos externos, as roupas com que hoje se apresentam, porém sempre guardam no mais íntimo essa ligação com seus ancestrais.

A perpetuação destas formas de pensar-atuar, da sua atualização na vida é feita pelos ensinamentos e pela própria vivencia das crianças no interior das comunidades. É com o exemplo dos outros, com a experiência própria e com o acompanhamento da mãe que as crianças iniciam seus aprendizados na vida coletiva e comunitária, é por isto que é tão importante a presença das crianças na vida e nas práticas coletivas e também é a razão pela qual eles não dividem o mundo prático, cotidiano da educação porque esta é a forma de educar que tem desenvolvido por séculos. A instituição escolar nestas comunidades é uma possibilidade que se afasta de suas formas de vida e de sua cultura. Ela traz, impõe e reproduz muitos ensinamentos e saberes de outras culturas e rejeita os de sua própria cultura ameríndia sendo que ela está imersa dentro do mundo indígena como uma instituição alheia a suas praticas educativas. Isto não quer

dizer que as comunidades tenham que rejeitar os ensinamentos de outras culturas e sim gerar e praticar um equilíbrio necessário em suas práticas e em seus ensinamentos.

Na atualidade estão desenvolvendo-se muitos projetos que têm como objetivo construir escolas nas comunidades, muitos destes projetos têm investimentos estrangeiros, de ONGs européias, estadunidenses e canadenses, que são feitos desarticuladamente das necessidades e prioridades das próprias comunidades, gerando assim um paternalismo que mais para frente termina reproduzindo atitudes de indiferença e desinteresse por procurar soluções reais e conjuntas entre as próprias comunidades e finalmente só são belas construções que em pouco tempo são abandonadas e destruídas.

A instituição escolar, é sem duvida uma proposta educativa que não tem nada a ver com a realidade social, cultural e econômica destes povos. Na verdade poderíamos dizer que é o oposto às práticas educativas desenvolvidas por eles. As buscas e objetivos que a escola propõe para estas comunidades respondem a uma proposta de escola urbana, centralizada e individualizante; com uma realidade diferente daquela que se vive nestas comunidades, com outras preocupações, com outros saberes e formas de vida. É uma proposta pensada por outros e que pretende redimir estes povos da pobreza, do analfabetismo e da própria ignorância, alem disto, que se preocupa com reproduzir esquemas generalizados esquecendo a necessidade de dialogar e escutar aos diretamente interessados e beneficiados, Neste sentido, não existe o interesse por gerar uma proposta educativa conjunta que coloque em equilíbrio e respeite o direito à livre determinação. Não é pelo fato de ter mais escolas dentro das comunidades que os indígenas vão ser menos pobres ou que vão conseguir níveis de escolaridade mais altos dos atuais, ou que vão dar-se mudanças radicais nas práticas culturais. Muito pelo contrario, o que se percebe é um desencanto e um desinteresse pela escola.

Quando se fala de educação dentro destas comunidades se percebe certa confusão e ansiedade no sentido que, por uma parte estas, reclamam a necessidade de uma educação que ofereça conhecimentos ocidentais porque muitos deles pensam que este é o caminho que ajudará para que sejam valorizados e respeitados pelos mestiços, para que sejam olhados com outros olhos. Seria a possibilidade de ter igualdade de condições na hora de procurar emprego, na hora de tomar o ônibus, na hora de falar na prefeitura ou comprar o almoço no restaurante, é também (de alguma forma) ter uma porta aberta para acessar aos benefícios e ao respeito que não tem quando vão para a cidade. Só que essa escola que eles pensam possível, na qual seus filhos terão acesso a uma educação de qualidade e que nela aprenderão os saberes dos brancos ocidentais nunca chega, porque a educação oferecida por estes centros educativos nas comunidades não tem nada a ver com qualidade e respeito, muitas crianças sofrem maltrato psicológico e físico por parte dos professores, o cumprimento de acordos estabelecidos com os pais de família só fica no compromisso, porque os professores não estão interessados em cumprir e contribuir para que este modelo de escola se desenvolva, os professores brigam pelos benefícios salariais, para serem transferidos a outras escolas mais próximas a *Riobamba*, não existe uma relação entre professores e comunidade, muito pelo contrário, alguns professores têm sido castigados pela justiça indígena, que indignados pela sua indiferença e descumprimento dos acordos decidem aplicar a sua própria justiça.

Por outra parte, também há um grupo de pessoas dentro das comunidades que pensam que não precisam dos conhecimentos ocidentais, que seus filhos vão perder todas as suas tradições, que a comunidade é prejudicada com os ensinamentos transmitidos na escola porque nestes lugares não se ensina coisas importantes para a vida, seus conhecimentos são sempre teóricos e ficam longe da praticidade da vida cotidiana, são muitas vezes conhecimentos que servem para dispersar as mentes e gerar confusão. Eles preferem uma educação que (sem importar que seja numa escola, é dizer como espaço, lugar, ou não) as

crianças e adolescentes aprendam que seus saberes têm que ser reconhecidos e valorados, que precisam deles para continuar vivendo como seus antepassados, com a sua sabedoria. E ao falar de escola o que se quer é que esta se preocupe com transmitir todos os conhecimentos ancestrais, que sejam estes os referentes a ser desenvolvidos no processo de ensino- aprendizagem, que suas formas de educação usadas por séculos sejam transmitidos às crianças e adolescentes, seu desejo é que seus saberes não sejam mais rejeitados, esquecidos e desvalorizados.

A maioria dos idosos nas comunidades tem esta percepção da situação, muitos deles falam sobre a necessidade de voltar aos ensinamentos dos mais velhos, da importância e a pertinência que tem na atualidade viver como seus antepassados, os mais novos que tem contato com a cultura mestiça porque muitos já conhecem cidades próximas como *Riobamba, Alausi*, entre outras, e tem ido pela migração a trabalhar a *Quito* e *Guayaquil* pensam que estas formas de vida ancestral já não dão conta das realidades e que precisam de mudanças radicais. Só que nesta discussão o que se percebe no fundo é a necessidade de acompanhar os processos externos à vida da comunidade, de viver em equilíbrio procurando novas formas de relacionamento com os outros não indígenas, mas também de manter suas formas de vida ao interior das comunidades. Poderíamos dizer que é a necessidade de viver o local no mundo global, sem perder a sua identidade, mas acompanhando as mudanças do mundo, escolhendo eles mesmos, o que é de proveito para sua cultura, suas formas de vida e, além disso, o que também pode trazer de importante outras culturas para sua vida. Esse é um dos desafios mais importantes que as comunidades estão encarando agora.

Na realidade, o que acontece por dentro destas instituições escolares nas comunidades indígenas é outra coisa. Geralmente, os professores são professores vindos de outros locais e muitas vezes são professores da cidade de *Riobamba* ou que moram ali, não são pessoas da mesma comunidade e tem

muitas dificuldades para se envolver na dinâmica e na vida da comunidade, que exige sua presença ativa dentro dela, de sua participação em assembléias, reuniões, etc., segundo o pensamento destes grupos. Todo seu entorno tem que estar articulado, integrado, por isso eles esperam que a escola participe da vida cotidiana da comunidade que se envolva como parte integrante desta.

Só que os professores que trabalham nestas escolas são pessoas com uma formação técnica de nível médio que tem como principio a formação de pessoas para espaço laboral, portanto como bons filhos desta formação, eles também estão preocupados com reproduzir da mesma forma os saberes reproduzidos nas escolas urbanas e suas estruturas rígidas, os conteúdos e a vida pratica não tem relação, existe uma brecha entre um e outro, seus discursos refletem a preocupação com o preparo técnico em áreas que não tem utilidade dentro do mundo indígena. Isto não implica que não se possa falar de uma educação de qualidade, muito pelo contrario, qualidade não é só sinônimo de conteúdos, qualidade implica os meios, o preparo, o interesse e muito mais. Não é que dentro destas escolas não se possa falar de saberes técnicos e científicos, o que se pede é que estes saberes tenham uma real aplicação nas necessidades destas comunidades e que o produzido nestas áreas por seus ancestrais sejam também matéria de estudo e aplicação. Esse é o interesse de muitas destas comunidades.

Já a proposta intercultural vista desde a ótica destes povos é bem particular, no sentido que muitas comunidades e pessoas falam da necessária prioridade para seus conhecimentos e práticas educativas e propõem que os conhecimentos ocidentais não sejam excluídos, mas a prioridade seja dada aos conhecimentos ancestrais. Assunto que gera controvérsia na medida em que a discussão está presente e muitas escolas de distantes comunidades estão preocupadas na procura de assessorias técnicas para os professores, assessorias relacionadas com assuntos mais técnicos que de conteúdo, e entre as atualizações e cursos mais procurados estão o desenho e planificação de aulas, desenho de currículos,

metodologia para o ensino de computação, metodologia para o ensino de inglês, etc., não existe a preocupação com assuntos que ajudem a compreender o pensamento e a cosmovisão ameríndia, que seria uma ótima ferramenta na hora de chegar nestas comunidades a desenvolver-se como professores. Não existe o interesse por procurar capacitação na língua *kichwa*, nos aspectos culturais e nas práticas interculturais, que sem dúvida ajudariam no desenvolvimento de uma proposta educativa conjunta e equilibrada que aceite os saberes destes povos como formas de conhecimento importantes para ser tratados assim como também os conhecimento de outras culturas que contribuam e complementem os seus. Colocando-os ao mesmo nível com respeito e abertura.

A discussão sobre projetos e propostas sobre a interculturalidade na prática educativa por parte de professores e estudantes, fica longe destas preocupações de capacitação. É preferível procurar outros cursos e temas que possam garantir uma eventual transferência de escola, isto é, sair das escolas das comunidades para trabalhar nas escolas das cidades. Essa é uma preocupação freqüente de muitos professores que trabalham nestas escolas.

As instituições escolares que estão ao interior destas comunidades funcionam com muita rigidez do tempo e do espaço e não têm em conta, nem se esforça por compreender a dinâmica e as formas de vida desenvolvidas nas comunidades, um dos maiores problemas neste sentido é reconciliar os tempos da escola e os tempos da comunidade, da semeadura e da colheita, os tempos de festa e de celebrações, em outras palavras: os tempos da vida coletiva, assim como também em compreender a dificuldade dos estudantes para recluir-se, para ficar num espaço fixo, imóvel, onde não pode mexer seu corpo, suas mãos, são espaços tão contrários à sua lógica espacial caracterizada pelo espaço aberto, sem tijolos, sem janelas, porque a vida toda tem olhado sempre de cara ao horizonte, sem obstáculos, de frente às coisas, os limites para seus olhos são os cerros. É muito pouco, o tempo que eles ficam em casa, estão sempre caminhando, semeando,

pastorando, então é quase impossível que gostem de ficar por mais de 3 horas numa sala de aula onde não tem espaço para brincar, para olhar outras coisas além das informações colocadas no quadro e sempre ficam sentados nas cadeiras, escutando o tempo todo a fala do professor, onde as práticas de seu dia a dia são estigmatizadas e criticadas.

Os ensinamentos são teóricos e não tem conexão com sua vida comunitária e sua realidade. Isto traz como conseqüência a perda do interesse por parte das crianças para freqüentar as aulas, o incômodo generalizado dos moradores da comunidade e o afastamento da escola do universo indígena. Em outras palavras, a escola não conseguiu e ainda não consegui acompanhar os processos da comunidade. Agora muitos pensaram que é a comunidade que tem que acompanhar os ritmos e os processos da escola, só que esta forma institucionalizada de educação é alheia às suas formas de educar. A escola nunca existiu no interior destes povos, a educação foi sempre uma responsabilidade conjunta, coletiva. Quem educava, não só aos meninos e meninas mas também à toda a comunidade era o ***amauta***[18], quem ensinava ao ar livre geralmente à sombra de uma árvore e sempre depois das atividades agrícolas.

Neste sentido, a escola não pertence a seu mundo. É uma instituição trazida e imposta pelo Estado com a preocupação de melhorar os índices educativos nas estatísticas internacionais, também com o objetivo de unificar uma nação fracionada culturalmente, que respeite e aprove a unidade nacional como um todo, ainda que os povos indígenas sejam considerados e tratados como não-cidadãos nas praticas burocráticas, econômicas, sociais e culturais, porque ainda são tratados como menores de idade sem capacidade de decisão, portanto, são os outros maiores de idade e com capacidade de decisão que tem que decidir por eles.

[18] "Yachag que se dedicou ao ensino. Educador no melhor sentido do termo." (Tatzo. e Rodriguez. 1998, p. 143)

Por dentro deste panorama conflituoso e complexo, há algumas instituições educativas, além das escolas, que estão na construção de uma proposta aberta que reconhece os delineamentos da educação intercultural bilíngüe do Equador e que além disso, procura estabelecer um diálogo com os implicados no processo educativo (comunidade, participantes e facilitadores). Uma destas instituições é a *"Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Pachayachachik"*[19] que tem uma proposta educativa que procura incentivar, valorar e reconhecer a sabedoria, a identidade e os conhecimentos ancestrais destes povos. Os facilitadores (que substituem a figura do professor) são pessoas das mesmas, comunidades e são escolhidas pela assembléia da comunidade. É uma pessoa com preparo na área da educação mas também com conhecimentos sobre sua cultura.

É uma proposta desenvolvida em conjunto, que quer a participação ativa dos participantes (que substituem a figura dos estudantes) que podem ser meninos quanto pessoas adultas ou idosas, não tem limite de idade, porque sua filosofia tem como princípio a educação para a vida, e a educação como processo inacabado, sempre em construção, portanto qualquer um pode aceder a ela, sem importar a idade. Já os processos de ensino-aprendizagem, são basicamente vivenciais, práticos e transformadores; onde se toma em conta os processos e não os resultados como fim da educação, sempre partem da realidade e das necessidades das comunidades, que são identificadas nas assembléias convocadas pelo "*cabildo"* e nas quais se discute sobre quê necessidades e problemas têm e sobre isso como os conteúdos e as práticas educativas podem ajudar a resolver esses problemas. É com estes elementos que se elabora o currículo comunitário, que serão os conteúdos desenvolvidos ao longo do ano escolar, com outros complementares, sempre procurando que estes processos contribuam a transformar problemáticas e a resolver necessidades dentro das comunidades, que no final do ano escolar em assembléia avaliam os resultados e

[19] A Pachayachachik, é uma unidade educativa que desenvolve sua proposta educativa baseada nas experiências ancestrais da educação ameríndia. É um projeto pensado, organizado e desenvolvido pelos indígenas, com uma visão mais autóctone e avançada do que é educar. Não adota o modelo escolar-ocidental, proposto pelo estado e assume na suas práticas um olhar intercultural.

propõem novas temáticas para serem desenvolvidas no ano que vem. Neste sentido é um currículo vivo, dinâmico, em permanente transformação, que mantém propostas gerais mas que se adapta à realidade de cada espaço onde é incorporado, é assim que os conteúdos variam em sua forma de ser apresentados e desenvolvidos, na ordem para ser abordados e substituídos por outros mais pertinentes para a comunidade. Já nos conhecimentos como matemática e a geografia são abordados desde os conhecimentos ancestrais, procurando resgatar e praticar as matemáticas usadas pelos ancestrais, no uso das medidas, na elaboração de tecidos, na fabricação de casas, etc., vendo como hoje esse conhecimento pode ser usado e avaliado pela prática. Para o caso da geografia, também se propõe abordar os conteúdos desde o local com os conhecimentos sobre a própria comunidade, tomando em consideração suas percepções do mundo e do espaço.

Sendo coerente com a proposta, a utilização do próprio espaço no processo educativo implica uma aproximação e vivencia com ele, então os encontros são oficinas desenvolvidas em diversos espaços dentro e fora da comunidade. Por exemplo, para conhecer os caminhos dos antepassados e seus lugares sagrados, se propôs um passeio pelo caminho do inca que vem desde Peru e atravessa algumas comunidades em *Chimborazo*, sua importância dentro do mundo indígena é indiscutível, ainda é usado por estes povos e muitos de seus lugares sagrados ainda venerados. Também se participa da vida celebrativa da comunidade como matrimônios, a festa da colheita, o carnaval, assim como também se participa das assembléias e encontros comunitários,etc., sempre com a idéia de tomar estes encontros como processos educativos que não podem estar separados da educação.

Uma das contribuições mais significativas tem sido a possibilidade de apresentar uma das manifestações culturais mais significativas de este povo, os tecidos, onde o Poncho teve o ponto central da exposição. Esta exposição foi organizada no

museu da cidade, que tradicionalmente só abriu suas portas para exposições de artistas plásticos locais, nacionais e internacionais. Era a primeira vez que se preparava e se apresentava a produção material dos povos indígenas, sendo eles mesmos os artistas convidados da exposição. Uma possibilidade de interação cultural e de reflexão sobre sua própria cultura sendo percebida como arte por eles tanto como pelos outros.

Exposição de ponchos organizada pela Pachayachachik.

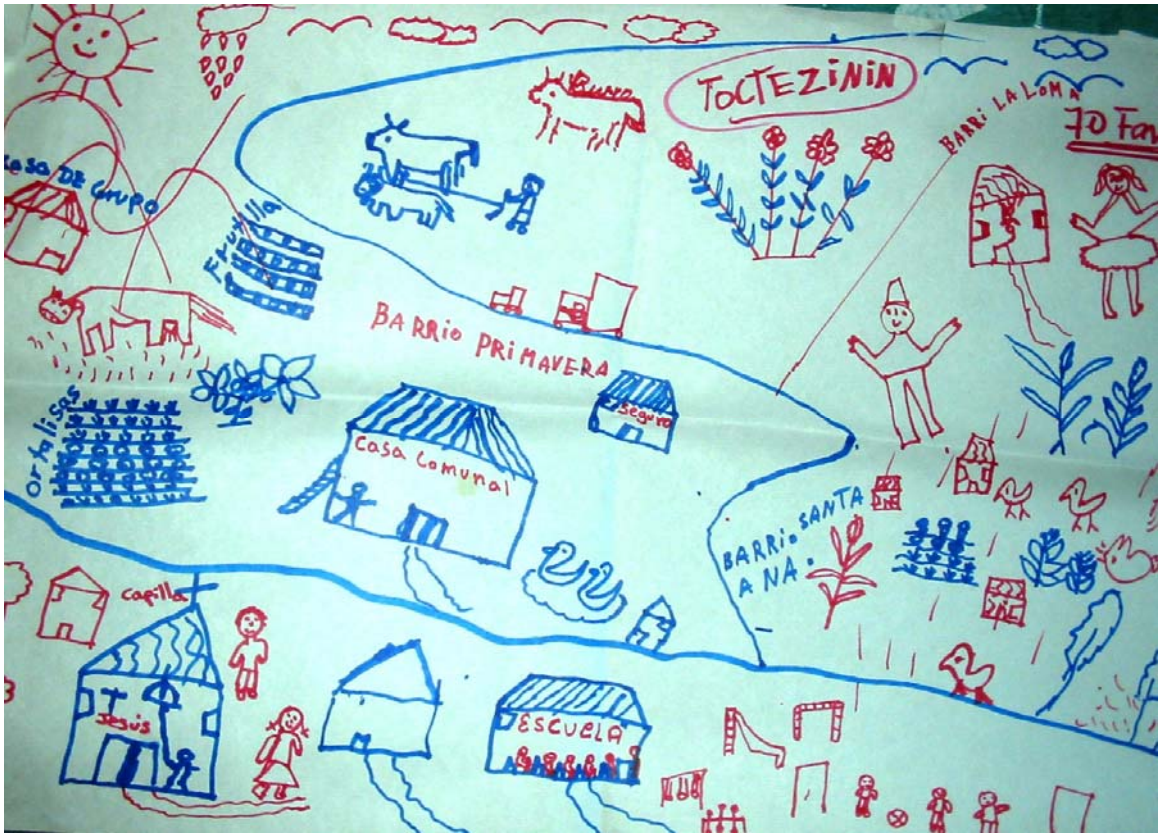
Fala dos velhos, Riobamba, 2007.

Uma exposição que estava além da colocação de objetos esquisitos, exóticos, que só podem ser olhados, a proposta era por em interação os sentidos, as percepções e as reflexões, produto do encontro com os ponchos, com as formas de vida, assim como com a cultura e a pessoa indígena que há atrás dessa exposição.

Em quanto que, a escola tradicional não se deixa permear pelas práticas culturais e sociais destas comunidades, nesta outra experiência educativa, existe uma preocupação por orientar seus princípios e práticas às suas necessidades e características. Neste sentido; podemos dizer que a relação com o tempo e o espaço tenta ser de respeito e valoração do feito por eles.

Os encontros propostos, que chamam de "*talleres"* (oficinas), são estipulados entre os participantes e o facilitador, na maioria das *"extensiones"* os encontros são aos domingos à tarde, horário que não interfere com suas atividades. Por outro lado, são encontros que se caracterizam por não ser sempre na sala de aula, porque os conteúdos dão a possibilidade de usar o próprio espaço e um exemplo de isso são os diagnósticos comunitários nos quais os participantes e facilitadores devem fazer um reconhecimento da comunidade, de seus limites, de seus habitantes, dos lugares sagrados, etc., são conteúdos que saem da realidade e do concreto, contribuindo para que eles sejam dinâmicos e interessantes. Outro elemento importante de assinalar são os encontros das *"extensiones"*, nos quais o objetivo é intercambiar as produções culturais que se desenvolvem em cada uma delas, não no sentido folclórico de representação e sim com um sentido de ritualidade, de encontro com os antepassados e de atualização de sua ancestralidade que ainda permanece viva em seu cotidiano.

II. CAPÍTULO



“ESPAÇO-TEMPO E ANCESTRALIDADE NA EDUCAÇÃO AMERINDIA”

O ESPAÇO-TEMPO UMA EXPERIENCIA VIVA

"La madre del universo [PACHAMAMA] en sí tuvo un gran hijo, esa síntesis, en el vientre de la noche se refleja en todo su poder y extensión. Ese universo femenino [LA NOCHE] produjo la vida que se sostiene gracias a la presencia del cuerpo, por ello pachamama no es solamente el terruño, quizá la patria, o el continente que nos sostiene; sino el planeta mismo, es el conjunto de vida en todo.

Este universo que se va comprimiendo, que nosotras las mujeres sentimos en nuestro cuerpo como va creciendo desde la nada aparente, del huevo fecundado hasta formarse el niño entero. Así, en el universo la pachamama va a formar en el útero de la Tierra, bajo cuidados del Sol, la Luna y las estrellas, al ser humano a la vida humana que nace; es la máxima expresión del mundo Universal PACHAMAMA, cuya traducción a los idiomas occidentales, carentes del significado de la Totalidad de la vida, es muy difícil ya que resume las dos características de la presencia que es el espacio y el tiempo. Las características fundamentales, pero este fenómeno que para todos los occidentales es dos medidas, que es la aparición de dos unidades diferentes y antagónicas; para nosotros es una sola, como lo define la nueva física y dio lugar al descubrimiento de las energías escondidas dentro de la materia. Espacio y Tiempo son las generatrices inseparables, una sola realidad de la existencia EN DONDE SE REALIZA EL MILAGRO DE LA VIDA, y cuya única sacerdotiza, la mujer está preparada para realizar una vez la milagrosa ceremonia de la continuidad permanente e infinita de la vida en el cosmos del Pachacamac." De la Torre[20]

[20] De la torre, 1999, p.33.

Pachamama.

Pablo Sanaguano.

O entorno como possibilidade de encontro com os outros

PACHA é o termo mais geral em *Kichwa* para designar a terra.

Os caminhos, as casas, as pessoas, a natureza e cada uma das partes que compõem o entorno natural, como um todo integral das comunidades de *Toctezinin* e *Tolte*[21] pertencentes ao *cantón Chunchi,* evidenciam a importância que tem cada um destes elementos no pensamento andino como principio de comunicação, de fraternidade e segundo Esterman, (1998) de *relacionalidade* necessários para desenvolver uma vida harmoniosa e equilibrada entre todos os "seres" que habitam o cosmos.

Caminhos que atravessam seu espaço, que vão além do tempo, caminhos ancestrais que são testemunhas da passagem do tempo, de gerações. Neles a história de seu povo é narrada uma e outra vez pelos caminhantes que não

[21] Estas duas comunidades, assim como muitas outras que nomeou ao longo do trabalho fazem parte da proposta educativa da *"Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Pachayachacik"* e que dentro desta proposta são chamadas de extensiones.

esquecem os ensinamentos de seus ancestrais, mulheres e crianças que diariamente percorrem estes caminhos com seus rebanhos, historias que vão e vem. Caminhos para as pessoas (C*haquiñanes)* que juntam as vidas passadas, as vidas de hoje e as vidas que estão por vir. Eles representam a união do tempo e do espaço como uma categoria indissociável de pensamento, que reflete a percepção circular do tempo, isto é, a junção entre o tempo passado e o tempo por vir. Em *kichwa* se usa a mesma palavra para expressar o tempo passado e o tempo futuro: *ñawpapacha*. Esta união se produz num agora que se desenvolve num aqui, em sua vida cotidiana e em seu espaço de convivência. Neste sentido um tempo que não é abstrato e que sempre esta associado à sua vida real e prática, com seu espaço. Em outras palavras, com seu cotidiano.

É assim que o homem andino vive o tempo tal qual vive o espaço, quer dizer que não é experimentado, nem percebido como uma expressão alheia às suas práticas ou fora delas, isto implica que a pessoa andina não esta à mercê do tempo. O tempo não pode fraturar o equilíbrio do cosmos, assim como também o ser humano não pode determinar a supremacia deste, o tempo, sobre o cosmos, porque ele é só um elemento, uma expressão mais que conforma a 'Totalidade', isto é, os três mundos: *Hanak Pacha, Kay Pacha e Uku Pacha.*

> Segundo Estermann, (1998, p. 158-159) o Hanak Pacha,representa o espaço cósmico de arriba,ordem cósmico do estrato superior, Kay Pacha, ou aka pacha em aymara, além da conotação espacial, também tem um significado temporal: é a realidade como se nos apresenta simbolicamente, e com maior força na forma celebrativa, é o aqui e o agora. Em especial, kay pacha é o espaço da vida em oposição a Uku Pacha ou uray pacha que representa o espaço de abaixo ou adentro como lugar dos mortos. O kay Pacha é reconhecido como a chakana [ponte, passagem,nexo] entre o Hanak Pacha e o Kay Pacha, é o espaço de transição e mediação.

Então, entendido assim o tempo não pode estar por cima desta Totalidade, dos três mundos, ele a conforma e faz parte dela. Neste sentido a pessoa andina não se preocupa por correr contra um tempo que não é mais do que uma parte ou manifestação do cosmos. Os ritmos de sua vida são o reflexo dos ritmos do tempo-espaço. Portanto é uma vivência do tempo cíclico e orgânico como também o é seu espaço, quer dizer um espaço com um ritmo próprio e uma organicidade que vão além das disposições dos seres humanos. Além disto, o sagrado e o profano como elementos constituintes da 'Totalidade', misturam seus tempos e com isso a vivência destes é simultânea, convergente, o que implica que não existe uma ruptura entre o sagrado e o profano porque os dois são partes constituintes das práticas cotidianas de sua realidade.

O tempo-espaço tem seu próprio ritmo e lógica, o ser humano não pode modificá-lo, assim como o tempo não pode determinar às pessoas; eles co-existem e um não interfere no outro, só se relacionam, isto como percepção e prática ameríndia. É uma interação que se percebe como igualitária e equilibrada. Por tanto não faz sentido tentar ir mais rápido ou mais devagar ou tentar alterar estes ritmos, eles sempre obedecem a sua própria natureza *"O tempo é a respiração, o batimento cardíaco, é a transição entre o dia e a noite. O tempo é relacionalidade cósmica, que esta co-presente no espaço e que é simplesmente outra manifestação da pacha."* (Estermann, 1998, p.183)

Neste sentido a preocupação ocidental com o futuro e o progresso não tem incidência no pensamento ameríndio porque o devir é um retorno aos ancestrais, uma chegada a terra sem mal, não é a idéia de um progresso infinito para o futuro ou um caminho que se afasta do passado, muito pelo contrario esse devir leva sempre para o ancestral.

Ao contrário, como observa Overing, (1995, p.108) sobre a compreensão da historia construída pelo povo Piaroa *"que não é concebida como uma sucessão*

evolucionaria de etapas". Os povos andinos têm uma compreensão da historia que os leva para o passado e que a sua vez se mistura com o devir, que na sua lógica de pensamento nunca esta em frente sempre atrás porque é sentido de desconhecido e o passado esta em frente, como algo a ser atingido, conhecido e familiar é o retorno a seus e com seus ancestrais. A expressão do tempo é o espiral.

As categorias temporais mais importantes são *ñawpaq* (antes)*,* sendo também o termo que designa os olhos. Todo o passado vivido assim como os ancestrais, estão frente a nossos olhos e nos ajudam a compreender o mundo, a natureza e aos outros. É por isso que a tradição não é estática é inerte, muito pelo contrario ela é dinâmica e faz parte do presente vivido. A outra categoria importante é *quepa* (depois) usada também para designar as costas, por isso sua relação com o desconhecido, o que esta por vir e sobre o que não temos certeza. Portanto, no fluxo do tempo-espaço o devir esta atrás e o passado enfrente. (Estermann, 1998)

Para o homem andino a história não é o campo da realização para o melhor, para o progresso ou desenvolvimento, é mais uma "repetição" cíclica de um processo orgânico, correspondente à ordem cósmico relacional. É um processo observável na agricultura, nos fenômenos naturais, na sociedade. Quando se mora ao interior destas comunidades se tem a percepção de que o tempo fica parado, que as atividades do cotidiano não mudam, seus processos sociais são devagar, é como se eles soubessem que o ponto de chegada esta ali esperando por eles e por isso o atingem no momento certo, não precisam ir mais rápido ou mais devagar porque isso não faz diferença.

> Segundo Estermann, (1998, p.188) a capacidade do runa (pessoa andina) para "agüentar" situações e tempos difíceis, tal vez tenha uma explicação no sentido que pode esperar o momento oportuno de mudança radical (Pachakutik) porque conhece exatamente a relacionalidade intrínseca do universo e as conseqüências de seu transtorno. Seu "agüentar" não esta direcionado a algum dia futuro,

> mas à seguridade coletiva de que a plenitude do tempo já se cumpriu e realizou no passado.

Por isso a lógica da mudança do tempo cronológico não pertence às ações dos homens e sim à uma força superior relacionada com alguns seres que influenciam suas práticas e formas de vida *"O Pachakutik para o homem andino é parte do sol; dois Pachakutik conformam um sol de 1000 anos, tempo no qual um representa um período de ascenso e outro de descenso."* (Tatzo. e Rodriguez. 1998, p.109) Agora estamos entrando no décimo *Pachakutik* que será o re-nascimento dos povos *Abya-yala* (povos autóctones da America).

> Pelo seu conhecimento os mayas advertiram o inicio de sua civilização, festejaram seu apogeu e souberam reconhecer o inicio de seu ocaso. Não esperaram que as guerras e as catástrofes naturais terminaram de modo violento o que seria um processo gradual de decadência. Sua sabedoria os levou abandonar suas cidades a fim de que estas quedarem como testemunhas de seu passado[22].

E aqui retomamos de novo a Overing (1995) ao lembrar-nos que nossa historicidade tende a associar a historia social com o desenvolvimento tecnológico e os dois com o progresso. De tal forma que se encontramos sociedades que não obedecem ao padrão de pensamento ocidental simplesmente são consideradas de povos involuídos, estáticos ou a-históricos. O que nos coloca numa postura radical e pouco dialógica.

> Segundo Estermann a experiência andina do tempo é totalmente diferente porque se origina na existência de uma rede interconectada de relações espaço-temporais, por isso o tempo andino esta ligado a fenômenos micro e macro cósmicos. (1998, p.179)

[22] Ibid, 111

Quando as pessoas falam, se encontram nos caminhos, quando as mulheres lavam as roupas, quando os homens tecem e quando nós olhamos para eles em seu universo comunitário-coletivo se percebe que seu tempo passa entre as atividades cotidianas, unidas à terra, ao social e ao celebrativo, com freqüência comemoram em grupo as datas importantes e acontecimentos significativos.

Em suas práticas e em suas falas não se percebe a associação entre o tempo e o lucro, o que para o ocidente é perca de tempo, para eles é a possibilidade de encontro, de relação com os outros. Idéias como perder tempo é perder dinheiro, “poupar” tempo e correr na vida para atingir objetivos e interesses econômicos e profissionais, como adequado uso de nosso tempo não têm impacto em sua sociedade. Isto não tem a mínima importância para eles em sua experiência de vida, pois têm outras formas de experimentar e viver o tempo, que é mais celebrativo, coletivo, e implicativo.

Eles podem ficar horas ou dias falando, tecendo, celebrando. Por exemplo, existem festas que podem durar no mínimo três dias, é o caso dos matrimônios que no mínimo duram 5 dias e os velórios e enterros três dias, suas assembléias vão desde 3 até ate 12 horas ou dias completos se for necessário. Quando tecem, são absorvidos pelo tempo e entre preparar a lã, fiar, preparar o telar e o próprio tecer pode levar até um mês, não importa quanto tempo dediquem às atividades porque elas são feitas com muita calma e sem pressa.

Desde esta mesma perspectiva podemos observar que assim como existe uma experiência própria com o tempo o mesmo acontece com o espaço que sem duvida tem outras conotações para o homem andino, diferentes do pensamento ocidental e estas perspectivas tem uma fonte ancestral e sagrada que fornece os delineamentos para esse relacionamento entre o ser humano, homem e mulher, e espaço.

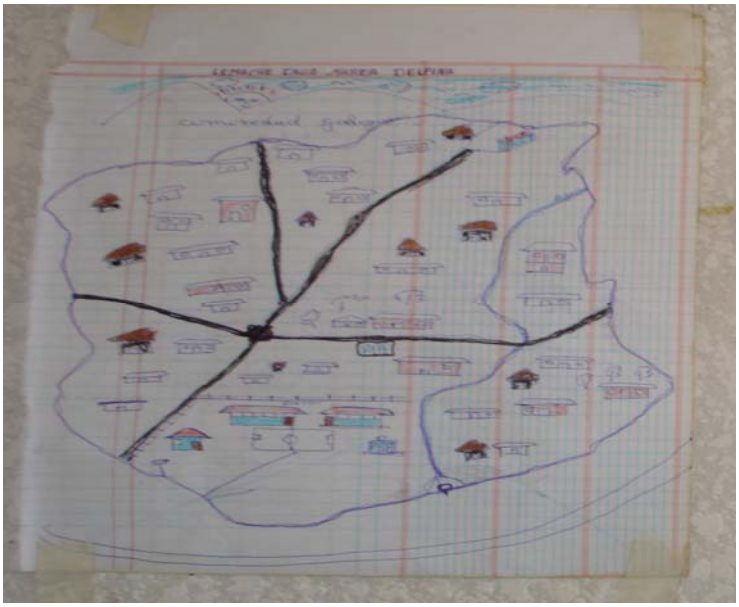
É assim que o espaço não tem para o homem andino o sentido de lugar para ser explorado e tirar dele os benefícios econômicos, o espaço é um lugar sagrado que tem que ser respeitado pelo homem. A terra *(pacha)* como parte de esse espaço é percebida como protetora e fornecedora de benefícios como os alimentos, a vida, o abrigo, por tanto não pode ser maltratada ou ferida. Tal vez seja esta uma das razões pelas quais as pessoas se recusam a usar equipamentos para lavoura e para a construção de casas. Eles preferem, ainda que demande deles mais trabalho e tempo, suas formas tradicionais de trabalho, é dizer a *minga*, (trabalho associado que não implica uma remuneração em dinheiro e sim o compromisso de devolver o favor feito com trabalho) a canga, o boi, os pés e as mãos de toda a comunidade.

Minga na comunidade de Huancapallaguchi, 2007.

As experiências de trabalho associativo e a permanência das formas tradicionais de uso do espaço, tem contribuído para preservá-lo da exploração irracional, da destruição de locais sagrados e tem sido um apoio para desenvolver e melhorar suas técnicas de cultivo, tanto que engenheiros, agrônomos e técnicos com uma formação acadêmica, longe das experiências de vida das comunidade, propõem e exigem deles a prática de formas modernas de cultivo que muitas vezes vão em sentido contrário a suas práticas e formas de relacionamento com o espaço. O homem andino prefere manter o vinculo milenar com a terra, com seu espaço: procura nas práticas ancestrais as formas convenientes para relacionar-se com ela.

O ser humano, homens e mulheres, não podem interferir nos processos da *pacha*. Ela é sempre autônoma e atua com sua lógica, aqui podemos citar com um exemplo de um depoimento desta percepção:

> Se o homem constrói sua casa por onde antes passava um rio ou uma quebrada, ele sabe que está interferindo num processo natural da mãe terra [pachamama] e deve aceitar que mais tarde ou mais cedo sua casa terá que desaparecer porque a água tomara conta de seu espaço, porque esse espaço pertence à pacha e não ao homem e o mesmo acontece quando os homens desviam os cursos dos rios, eles querem impor à natureza o espaço humano e tem que enfrentar suas conseqüências. Mas, a mãe é benevolente porque ela alerta aos homens sobre o que vai acontecer, porém os homens têm esquecido de ouví-la. (relato de um jovem da comunidade de Shuid)



Caminhos como pontos de encontro.

Comunidade Santa Lucia, 2007

A integração tempo-espaço no pensamento dos povos ameríndios das terras altas representa a possibilidade da existência de outros mundos possíveis que co-existem paralelamente ao nosso, isto é, que além do tempo-espaço das pessoas ou seres humanos, existe o tempo-espaço dos ancestrais, o tempo-espaço da natureza. Todos estes tempos-espaços estão articulados no Ovo Cósmico pela existência e a relacionalidade dos mundos. Portanto tem uma existência paralela à nossa, da mesma forma que acontece com o tempo-espaço da *pacha*, da terra, que também tem seu espaço-tempo próprio e seus ritmos são independentes do ritmo dos seres humanos. O que acontece, segundo a epistemologia andina, é que neste presente existe uma interação, uma co-existência dos diversos tempos-espaços do cosmos e entre eles se gera uma comunicação, uma sinergia que se caracteriza pela harmonia e o respeito.

Quando se apresentam eventos de desequilíbrio ou falta de harmonia é porque se produz uma intervenção, uma intromissão ou desrespeito dos seres humanos em algum tempo-espaço do cosmos. Também pode acontecer o mesmo quando seres de outro tempo-espaço entram no tempo-espaço dos homens para fazer maldades, causar doenças, perdas, etc...

O *yachag* (mestre e sábio que guia as comunidades) é a pessoa indicada, autorizada, preparada e conhecedora para entrar em outros tempos-espaços, para trazer mensagens, conhecimentos, etc., eles são o vínculo entre o tempo-espaço dos ancestrais e dos seres humanos de hoje, ele é o responsável de atualizar a sabedoria e as práticas para não serem esquecidas. Ele é considerado como um viageiro do tempo que pode percorrer os espaços sempre com a missão de trazer os mensagens e os ensinamentos.

Em conseqüência, ao existir um respeito pelos diferentes tempos-espaços do cosmos, vai se refletir na prática cotidiana no mundo real de seu entorno (o micro-cosmos) sua comunidade, prática que pretende ser harmônica, e de respeito para os Outros. A convivência e a inter-relação entre os mundos pertencentes ao cosmos são o ensinamento oferecido pelo Grande Ovo Cosmico *(Teksemuyuk)* para que os seres humanos convivam e se inter- relacionem em seu espaço imediato.

> Não podiam ter encontrado os Grandes Yachags uma expressão mais certa para denominar o Cosmos organizado que a de Teksemuyuk. O qual estava representado no Korikancha [Altar maior realizado por Juan de Santa Cruz Pachakutik] por um Óvalo Sagrado, o qual condensava a sínteses Cosmosófica do Mundo Andino, possuía em seu interior três círculos superpostos que representam os Três Mundos. (Tatzo. e Rodriguez. 1998, p. 79)

É a inter-relação entre as partes como um todo, que se expressa na convivência entre os membros da comunidade que é uma só, assim como o Grande Cosmos. Exemplificando sua cosmovisão do mundo como um todo integrado no cosmos, para os povos andinos nada pode estar isolado no mundo, há sempre uma correlação entre o universo micro e macro. Eis a importância que tem o fato de ser parte de uma comunidade, é mais importante que a existência como individuo, como sujeito com um nome e sobrenome. A maior importância recai no sentido de pertença a uma ou outra comunidade. O coletivo sempre acima do individual.

Portanto, manter-se unido, vinculado, como membro e parte integrante da comunidade gera força e resistência; é a união como símbolo de integração e luta para fazer frente à desintegração e a perda de sua cultura e identidade.

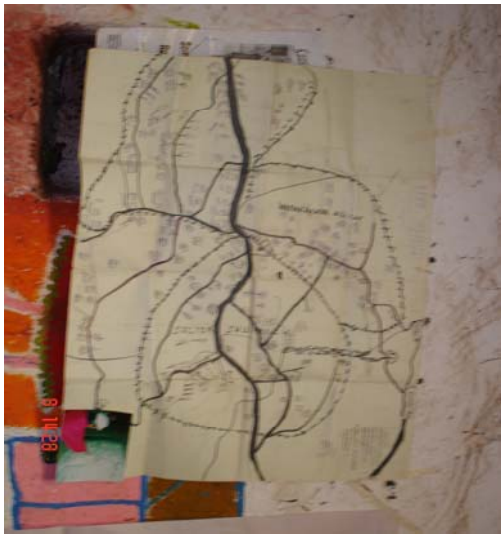
A experiência com o espaço é sagrada e profana, ao mesmo tempo, suas práticas cotidianas estão carregadas de vivências sagradas, que não são separadas de seu dia a dia. Semear implica um processo longo que vai desde os rituais de preparação da terra até a festa da colheita, é também uma experiência que re-cria (criar cada vez) os rituais ancestrais que o colocam em contato direto com a terra. Não é casualidade que seus ritos sejam feitos sempre no chão: no mundo andino a própria terra é o altar. A comida coletiva nos encontros, nas festas e rituais é servida e compartilhada no chão. As casas e os terrenos têm nomes próprios porque são considerados sujeitos e não objetos, eles interagem na paisagem da comunidade recebem um nome e no momento da escolha, se faz um rito para dar esse nome.

Oferendas oferecidas na igreja de Achupallas.

Chimborazo, 2006.

Da mesma forma os caminhos ou *chaquiñanes* como são chamados em língua *kichwa*, também são considerados como parte importante do espaço e eles representam a dupla direção de entrada e saída, que levam à pessoa andina a encontrar-se com sigo mesmo e com os ‘outros’, sejam estas pessoas ou ‘seres’ que habitam seu entorno. É deixar-se compenetrar por esses ‘outros’, o que significa estar de portas abertas para o diálogo e a comunicação. Neste sentido, é interessante observar que as pessoas das comunidades ao desenhá-las, nas várias oficinas que participamos, dêem muita importância aos caminhos assim como também às casas e aos detalhes menores do entorno. Todo seu espaço é representado ali e não é de surpreender encontrar a lua e o sol ao mesmo tempo, e as estrelas e o arco-íris, todo deve estar presente, nada pode estar por fora. Aqui apresentamos alguns destes desenhos.

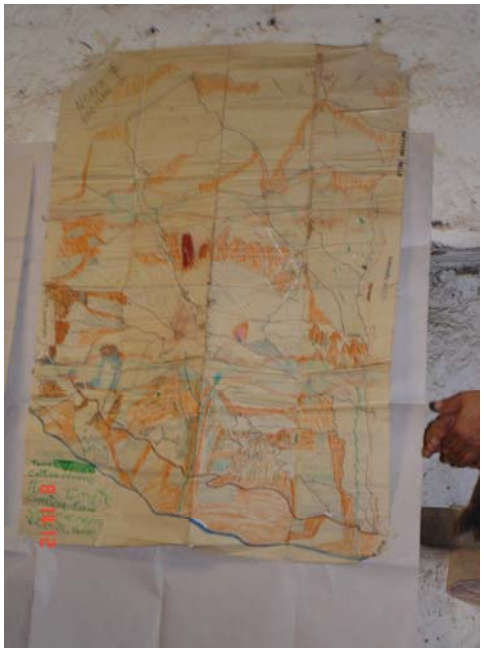
Os caminhos como possibilidade de encontro e diálogo.



Extensiones comunitárias da Pachayachachik,

Trabalhos sobre o espaço nas comunidades, 2007.

Cores e espaços ligados a sua ancestralidade



Extensiones comunitárias da Pachayachachik,

Trabalhos da comunidade de Shuid, 2006.

Sendo os caminhos partes constituintes de seu espaço, eles são interpretados não como simples ferramentas para o deslocamento das pessoas, eles são importantes porque permitem o encontro, a fala entre as pessoas, a comunicação do que acontece. Isso implica que as pessoas saem das suas casas, se encontram com os outros, falem, riam, caminhem juntos, compartilhem algo do dia a dia, suas preocupações, problemas, sonhos e esperanças, mas também é um relembrar a vida dos antepassados. Ao percorrer alguns caminhos é possível se encontrar com aqueles que já os percorreram, mas que ainda estão presentes. Outros caminhos nos levam para os lugares sagrados, andar esses caminhos implica uma experiência com o sagrado, é portanto, um encontro com o mais íntimo e profundo da minha experiência, é um dialogo comigo mesmo.

Um diálogo profundo com o sagrado, com os antepassados, um caminho que os leva ao mais íntimo de sua existência, uma experiência que podemos comparar com o apresentado por:

> Ferreira Santos (2006, p.156), ao refletir sobre a arché tessitura do fenômeno estético (estesia) na música e na literatura, como condição de possibilidade de uma experiência numinosa, como Sagrado vivenciado. Trata-se de perceber a ação de uma vertigem, voragem e vórtice. A vertigem diz respeito ao momento de entrada no espaço-tempo da própria obra [para nos é a entrada no espaço-tempo dos locais sagrados] em que nos "desligamos" do espaço (geométrico cotidiano) e do tempo linear (cronológico). Ao dialogar com a obra [o sagrado] e freqüentar a sua própria paisagem, dá-se o processo de voragem recíproca, na medida em que tanto eu degluto a obra [o sagrado] como a obra me [o sagrado] me absorve. O momento mais significativo e, possivelmente numinoso é o 'olho do furacão' –cinestésico por princípio, já que mobiliza toda a nossa corporeidade (por vezes, expresso no calafrio, arrepiar de pêlos, suores etc.)-, que denominei vórtice. Aqui é que o impulso criador contido na obra [na experiência do sagrado] dialoga e mobiliza o meu próprio impulso criador.

É uma comunicação com o ancestral-sagrado, com seu espaço, seus saberes e que é atualizada permanentemente por suas práticas e rituais.

Por outro lado, um diálogo com os 'outros-pessoas' que vivificam sua experiência humana de estar num aqui. Isto é lembrado por:

> Ferreira Santos,(2004, p. 107-108) [...] a alteridade aparece, assim, estruturalmente, como membrura, membrana e juntura, como traço constitutivo de minha pessoa: sentimento trágico, isto se refere ao confronto de ações, da tensão entre a facticidade do mundo (seu caráter duro, opaco e resistente) e a possibilidade de

> transcendência do humano (suas pulsões e subjetividade), marcando a construção da pessoa como prosopon (aquele que afronta, que afirma sua presença) no campo de forças da experiência do mundo e da reflexão sobre essas experiências. Ao mesmo tempo, de maneira antagônica e complementar, a alteridade faz parte de meu processo identitário. No entanto, a situação-limite é, precisamente, a co-existência destas duas possibilidades: o Outro pode ser alter, mas também pode ser alienus.

Então o Outro se constitui em elemento fundamental e importante de seu entorno. Ele se traduz na possibilidade de encontro com as pessoas, homens e mulheres que fazem parte de seu espaço vital e com quem compartilham a vida. São todos aqueles que moram na comunidade que compartilham suas tradições e suas formas de vida. Além disso, todos os demais que fazem parte de outras culturas e que têm outras identidades. Mas que estão unidos pelo vínculo da existência.

Minha comunidade.

Extensión comunitária da Pachayachachik, 2006.

O espaço toma forma concreta no local, no imediato, é o referente espacial prioritário para a pessoa andina, se preocupa com ele, com o que acontece em seu entorno, procura respeitar os lugares sagrados, cultivar a terra sem explorá-la, mantendo o equilíbrio natural do espaço. Sempre está atento ao que acontece com sua comunidade, com sua terra que os acolhe.

Isto não significa uma indiferença com o que sucede no mundo externo a seu cotidiano, o que acontece é que sua comunidade é percebida como a síntese do todo, isto é, que ela é percebida como um micro-cosmos, nela se reproduz tudo aquilo que está no macro-cosmos, então as relações, os vínculos com a natureza, com a terra, tudo o que compõe seu espaço é um reflexo do que se encontra no macro-cosmos. No mundo indígena se pensa que:

> Todos os elementos que conformam a 'Totalidade': Hanak Pacha, Kay Pacha e Uku Pacha, estão intimamente relacionados entre si, neles existem seres animados que se complementam, relacionam e auto-regulam então desde esta perspectiva os povos indígenas construíram uma relação de respeito mútuo, onde não existe supremacia e as partes cumprem um papel de co-construtores do entorno. (Universidad Intercultural Amawtay Wasi,2004, p. 165)

Esta percepção de unidade entre o micro e o macro faz com que a pessoa andina veja seu espaço cotidiano com a grandeza e a imensidade do macro e assim mesmo atue nele com responsabilidade e respeito. Portanto, o que eles façam com seu entorno terá repercussões no macro-cosmos ou na 'Totalidade'.

Aqui o imediato é o reflexo do mundo, por isso ao desenvolver praticas éticas de respeito, de cuidado e de preservação com seu entorno está contribuindo para que o mundo e o cosmos recebam esses benefícios. Segundo Esterman (1998), seria o principio de correspondência que nos explica esta forma de relacionamento com o entorno.

Este relacionamento que a pessoa andina tem com seu espaço e portanto com o cosmos é uma multi-síntese de ações que procuram a sabedoria de uma vida harmoniosa com a *Pachamama*, isto implica desenvolver ações conjuntas e não isoladas para que estas possibilitem a construção de um mundo mais equilibrado. O cosmos funciona como um ***tinkui*** ou encontro, o que quer dizer que existe a perspectiva da convergência e a convivência entre os seres que o habitam é estar e viver em permanente *"com-unidade"*.

OS ANCESTRAIS COMO MEDIADORES ENTRE O PASSADO E O DEVIR.

CHASQUI

Huamán Poma

O caminho como encontro com a vida

A paisagem predominante, na medida em que nos afastamos da estrada principal que atravessa de norte a sul todo o Equador, aliás quase todo o sul do continente desde a Venezuela até Chile (a *Panamericana*) é caracterizada por estreitos caminhos que serpenteiam de lado a lado pelas montanhas, nos quais as pessoas se trasladam de um lugar para outro, dentro y fora da comunidade. Estes caminhos são conhecidos como *chaquiñanes*.

Os *chaquiñanes* são caminhos de pedra e terra, que cruzam e levam para muitas comunidades e para diversos pontos estratégicos, são caminhos alternativos bem conhecidos pelos moradores das comunidades e que por serem muito estreitos só podem ser usado por pessoas, quando se trasladam com animais é preciso usar outros caminhos mais largos e apropriados para o deslocamento com animais. Entre as múltiplas razões pelas quais são tão importantes para a vida cotidiana das comunidades é o fato de garantir a rápida chegada de notícias e o uso alternativo no caso de quedas de barreiras ou enchentes que impeçam a passagem por alguns deles.

Além desta importância prática, está o fato de que muitos destes caminhos foram construídos e usados pelos antepassados inclusive muito antes da chegada dos Incas. Estes caminhos ou *chaqiñanes* fazem parte de uma imensa rede de comunicação que cruza as fronteiras dos países. É o caso do Caminho do Inca que vai até *Cuzco* no Perú e em Equador cruza as províncias de *Cañar, Azuay, Chimborazo, Tungurahua, Pichincha, Imbabura*, entre outras até chegar ao sul da Colômbia. Outros foram construídos pelos povos autóctones da província de *Chimborazo* e especificamente ao sul da província serviram para impedir o avanço dos Incas, neste caso foram usados como trincheiras de resistência e outros foram construídos como passagens alternativas que possibilitaram a comunicação interna dos povos que resistiam ao embate dos Incas. Na história mais recente do Equador lembramos que no movimento indígena de 1996, os indígenas "seqüestraram" militares e autoridades que foram levados para alguma das comunidades ao sul da província de *Chimborazo*, como relata um *tayta*[23] que participou do seqüestro: "caminhamos calados por mais de oito horas pelos *chaquiñanes* que só nós conhecíamos para chegar até a comunidade onde ficamos por quase duas semanas em quanto se desenvolviam as negociações".[24]

[23] Pai, ou pessoa idosa respeitada pela sua sabedoria.
[24] Relato tomado na comunidade Shumir, na província de Chimborazo, em julho de 2007.

São caminhos que têm acompanhado o percurso histórico deste povo, eles lembram as heróicas jornadas de seus antepassados e são símbolo da resistência frente a invasores e opressores. Mas, também um ponto interessante para ser apresentado é o fato de que o caminho para estes povos é símbolo por um lado de ponte, entre o passado e o devir e por outro lado é comunicação, encontro tanto com os humanos quanto com seus ancestrais e seres que se manifestam nos caminhos.

Voltando para trás do tempo, os povos indígenas do *Chimborazo* têm uma mistura em suas origens, muitos são descendentes dos povos autóctones da Província, os *Puruas*, outros descendentes ou misturados com os *Cañaris*, outros nascidos de povos *mitimaes*[25] trazidos pelos Incas durante a conquista incásica e outros possivelmente com origens propriamente incas.

Esta fértil mistura, hoje nos oferece um universo incrível de múltiplas práticas culturais que, sem dúvida, apresentam similitudes profundas que os caracterizam como povos ameríndios das terras altas.

Eles se sentem e se reconhecem como um povo misturado, de origens múltiplas e diversas, provenientes de diferentes etnias e lugares em alguns casos. Por tanto, eles reconhecem a influência deixada pelos Incas além das marcas próprias de sua cultura autóctone. Os Incas construíram e também usaram muitas das redes de caminhos que hoje existem ao longo da Província, caminhos que foram usados pelos *chasquis (mensageiros),* que tinham a responsabilidade de manter a comunicação entre o Cuzco[26] e as terras conquistadas do Equador *(Chinchaysuyo).*

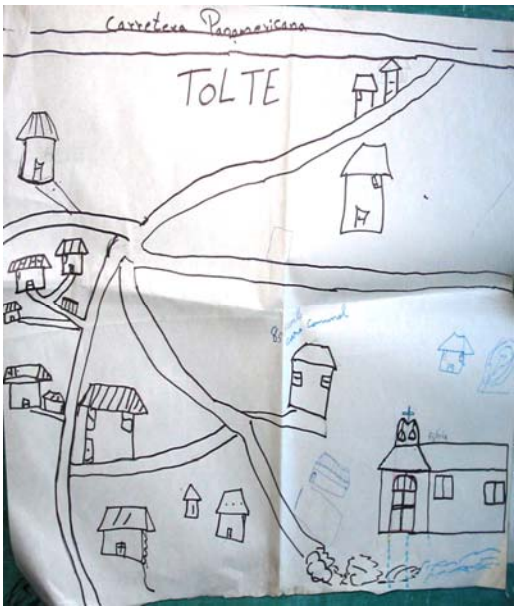
---

[25]Termo em *quéchua mitmac que significa "espargir".* Eram grupos de famílias extraídas de suas comunidades por autoridades do império Inca trasladadas de povos leais a conquistados ou vice-versa para cumprir funções econômicas, sociais, culturais e políticas.
[26]Capital do império incaico e que significa "o umbigo", o centro.

Por estes caminhos, ancestrais caminhavam pelos quatro *suyos (Chinchaysuyo, Antisuyo, Contisuyo y Collasuyo),* os *chasquis* que cumpriam com a responsabilidade da comunicação e o encontro entre os quatro pontos do império: *Tawantinsuyo* ("reino das quatro direções"). Caminhos que foram percorridos por eles uma e outra vez, trazendo notícias do Cuzco para todos os cantos do império. Povo construtor de caminhos que ficaram além do tempo, hoje usados e preservados pelos povos destas terras e que tem em seu sangue os vestígios dos *chasquis*. Portanto, caminhantes infatigáveis que comumente encontramos percorrendo grandes distâncias na procura de terras aptas para seus animais, para se moverem a outras comunidades ou às cidades.

Então, é de imaginar que os caminhos para os povos andinos têm uma importância significativa que os liga às suas origens e com seus antepassados. São caminhos que sempre estão interligados, conectados com o espaço da comunidade e sempre tem um ponto de encontro, uma conexão, um cruzamento que une uns aos outros, centro no qual convergem todos. Isto é, não existem caminhos isolados: todos conformam uma única estrutura e rede, um tecido complexo que representa uma parte importante de seu pensamento o qual se caracteriza por considerar que cada espaço faz parte do todo, isto é, que o micro faz parte do macro assim como o macro faz parte do micro, portanto, nada pode estar desligado, fragmentado ou solto. Em volta deles se configuram suas casas, sua igreja, sua escola, a casa comunitária, tudo o que compõe a comunidade. Portanto, os caminhos também são elementos, componentes importantíssimos de seu espaço e, portanto de sua vida cotidiana.

O espaço na vida e o caminho como ligação.



Extensiones comunitárias da Pachayachachik, 2006.

Eles são as entradas e saídas das comunidades. É preciso conhecê-los para chegar a elas, para escolher o caminho certo e não perder-se. Existe uma relação íntima entre os caminhos e estes povos. Para o pensamento ocidental é simplesmente uma forma para chegar a um lugar, mas para eles o caminho simboliza o encontro e a chegada, por um lado o encontro com os 'Outros' sejam estes humanos, animais, seus mortos ou outros seres como os remoinhos, o arco íris etc; Por outro lado, simboliza a chegada, porém uma chegada que não implica uma meta futura, um afastar-se do inicio e sim um reencontrar-se com seus antepassados, com seus ancestrais.

O caminho também é percebido como um sujeito e não como um objeto. Ele tem a capacidade de gerar ações sobre as pessoas e os animais, por isso é comum ouvir as pessoas falarem que o caminho sempre leva a algum lugar: é só deixar-se levar por ele, ele tem intencionalidade em seus atos. Não é casualidade que numa das caminhadas feitas com algumas pessoas da comunidade de *Huancapayaguchi* para conhecermos alguns de seus lugares sagrados e os

tambos (lugar onde os *chasquis* esperavam a chegada de outro *chasqui*) que estão dentro das terras da comunidade há mais de cinco horas caminhando desde o centro da comunidade, eles falaram que só se pode chegar ate lá se o caminho nos permitir passar, se ele (o caminho) achar que somos dignos de conhecer o lugar sagrado, ele se abre para nós, ensina-nos as belezas e os percursos certos para chegar ao encontro do sagrado.

Paissagem, próxima ao local sagrado na comunidade de Huancapallaguchi.

Chimborazo, 2006

Desde este ponto de vista é o caminho a figura que mais nos aproxima para compreender as formas de encontro entre passado e devir. Para os povos andinos os *chaquiñanes* lembram seu passado, eles fazem parte de sua memória coletiva e são umas das formas para chegar aos lugares sagrados para o encontro com seus ancestrais. Uma das imagens que mais re-criam esse encontro entre passado e devir é quando nas celebrações de carnaval se pode observar a chegada das pessoas desde diversos pontos, por diferentes caminhos, percorrendo longas distâncias desde as comunidades, vestindo as roupas

tradicionais, dançando, tocando instrumentos musicais e portando seus estandartes, eles vão-se aproximando ao ponto de encontro, um lugar sagrado, no qual realizam seus rituais tradicionais. São homens e mulheres que percorrendo os caminhos ancestrais vem ao encontro com seus antepassados, comemorando sua presença e a existência deles no aqui. Assim, o pretexto cristão com a peregrinação à igreja e a veneração de Jesus, só que embaixo dos pés de Jesus está uma pedra sagrada[27]

O encontro com os ancestrais pode ser de diversas formas e uma delas é por meio dos rituais que muitas vezes são desenvolvidos em lugares sagrados como rios, quebradas, lagoas, cerros, etc, assim como em momentos importantes como os velórios, os enterros, festas como as de colheita, matrimônios, etc; também esse encontro pode ser feito por meio das práticas cotidianas nas quais sempre se lembra os ensinamentos deixados pelos antepassados e que devem ser aplicados. A aplicação destes conhecimentos é feita em todo momento, na lavoura, na escolha dos grãos, na sabedoria sobre os tempos certos para cultivar, na fabricação das casas, na cura de doenças e muito mais. É um relacionamento que procura atualizar, valorar e reconhecer toda a sabedoria e os conhecimentos passados de geração em geração; com isto perpetuar suas tradições ao longo do tempo, manter o relacionamento com o passado e com suas formas de vida, para assim enfrentar o devir que coloca cada vez mais desafios para sua forma de vida. Eles reconhecem seu conhecimento como milenar e ancestral, esses ensinamentos sempre acompanharam o desenvolvimento destes povos, suas formas de vida foram aprendidas na prática, sempre foi um conhecimento que se desenvolveu na realidade e no contexto da vida coletiva.

[27]cenas das festas de carnaval em 2007, numa comunidade de *Chimborazo*, material fornecido pela “Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Pachayachachik”

É assim que as interações entre o tempo passado e o devir que se cruzam no presente são possíveis pela intermediação dos ancestrais e dos ensinamentos deixados por eles, que por sua vez, estão vivos e presente no agora não como mortos que são lembrados e sim como seres que participam da vida diária, do cotidiano, isto é, que a sua presença se atualiza nas práticas. Um exemplo disto é a festa da colheita, na qual se pede a proteção e a bênção do fruto por parte dos ancestrais e da *pachamama.* Nela se canta, enquanto a comunidade inteira participa da colheita, as crianças, os velhos, mulheres e homens. Este é um momento importante para ensinar com o exemplo e a prática o relacionamento com a terra e a importância do trabalho coletivo. Esta prática é muito freqüente nas comunidades e em palavras de muitos *comuneros:* é a forma de manter vivo todos aqueles ensinamentos dos *taytas*, dos *yachag* e dos próprios ancestrais e que não podem ser esquecidos porque eles dão o conhecimento das formas como o homem pode proteger a terra.

Neste sentido os ancestrais são o fio condutor, a possibilidade de percorrer o caminho da ancestralidade porque eles orientam as ações do coletivo na procura do equilíbrio e da harmonia cósmica

No caso dos povos andinos esse processo implica seguir os passos dos ancestrais, é continuar na construção dos ensinamentos deixados por eles, é deixar-se levar por eles em direção ao passado e não ao futuro. Esta visão de mundo não tem que ser entendida e julgada nos parâmetros ocidentais de progresso porque então irremediavelmente conceituaríamos estes povos como povos atrasados e involuídos.

O que podemos entender nesta percepção é que para eles os referentes de tempo, espaço e ancestralidade não estão sujeitos aos parâmetros ocidentais, onde futuro é relacionado com progresso e passado com atraso técnico e social ou com involução, assim como também a idéia de que os mortos e os

antepassados não têm importância e ingerência sobre nossa vida atual ocupando o espaço das lembranças como seres que já foram e não voltam mais, portanto, não têm nada a nos dizer sobre a vida. Essa compreensão dos fatos entre ancestralidade e tempo não tem nada a ver com a lógica do mundo andino, na qual os mortos e os antepassados são considerados como seres contemporâneos que vivem e orientam o caminho, indispensáveis para manter o vinculo entre passado e devir. Já o futuro é compreendido como o desconhecido, sobre o que não se sabe nada e por tanto não tem importância para suas vidas, ele não diz nada sobre suas procuras que estão voltadas para o ancestral. Esta idéia e compreensão de futuro é uma das posturas mais polêmicas e difíceis de ser abordadas pelos mestiços e brancos que desenvolvem projetos com as comunidades porque estes não compreendem a "desmotivação" e o "desinteresse" por construir e fortalecer estruturas econômicas e sociais para o futuro, pois seu mundo sempre está vinculado ao presente e à ancestralidade.

Com isto não queremos dizer que os povos andinos são povos atrasados e presos no passado, nossa preocupação é apresentar sua lógica de pensamento diferente que pode ser compreendida desde seus parâmetros e não desde os referentes ocidentais.

Fazer caminho: um processo na aprendizagem.

Oficina de facilitadores. Riobamba, 2006

Então podemos concluir que o caminho tem uma forte relação com o tempo ancestral. Os caminhos marcam o encontro de dois tempos-espaços: o passado e o devir que convergem no hoje e no aqui. Dois momentos que para a lógica ocidental são irreconciliáveis se encontram no caminho da existência e podem ser compatíveis e não necessariamente antagônicos. O caminho se converte então na figura que por excelência vai comunicar e mediar entre o passado e o devir e nessa comunicação tem um papel importante e protagônico os ancestrais.

Até podemos considerar uma fusão entre os antepassados, a ancestralidade e o devir na medida em que este último condensa os dois primeiros. Nesse percurso da vida simbolizado pelo caminho se pára, se reflete, se olha para o passado e se continua: é uma jornada que implica etapas e processos que implicam um olhar profundo às origens em direção ao devir.

Então viver o passado, mas um passado que não significa imobilidade ou invariabilidade, no presente como abertura ao depois, é o sentido da ancestralidade, uma ancestralidade carregada de vivências e significados, é uma procura no profundo do tempo-espaço *(pachamama)* que dá sentido à vida do aqui e do agora. É a ancestralidade que:

> segundo Ferreira Santos, (2006a, P. 177) É o traço de que sou herdeiro, que é constitutivo do meu processo identitário e que permanece para além da minha própria existência... que possibilita minha religação com minha própria comunidade (e através dela com a humanidade) e possibilita minha re-leitura do mundo dos outros e de mim mesmo.

Desde esta perspectiva não é difícil imaginar depois de uma convivência próxima com estas comunidades o porquê da importância do tempo-espaço e a ancestralidade em suas formas de educar. Nela se procura conservar os fios condutores entre devir, passado e presente, estes fios são cuidadosamente

tecidos nas práticas educativas, que não implicam no modelo escolar, e que procuram transmitir através de seus conhecimentos.

Por que o tempo-espaço na educação?

Educação que envolve a toda a comunidade, espaço de partilha.

Comunidade de Achupallas, 2005

Na história recente do Equador e de quase todos os países da América do Sul, o Estado preocupado com o projeto de construção de uma republica unificada que coincidira com os estereótipos das nações modernas, européias e norte-americanas, iniciou toda uma campanha voltada para as populações indígenas que procurava colocá-las e inserí-las na dinâmica social, econômica e cultural do país, esses projetos atingiram o espaço educativo como uma das prioridades fundamentais do Estado Equatoriano.

É a partir deste momento que os indígenas foram percebidos pelo Estado e pela sociedade em seu conjunto como equatorianos, só que eles eram considerados como pessoas com diferenças bem claras dos padrões do cidadão urbano e rural, isto é, menores de idade que precisavam da tutela dos “adultos”, neste caso

representados pelos mestiços e o estado, por considerá-los incapazes de tomar decisões e de saber o que é bom para eles. É nesse momento que o estado olha para estes povos, portanto já não são mais invisíveis[28] e não podem ser mais excluídos, nem ignorados dentro do projeto ocidental de nação, continuarão sim sendo explorados e marginados no contexto nacional, mas, o que importava para o estado era ser reconhecido e aceitado como a única instituição tutelar que determina os parâmetros, as políticas e os lineamentos a serem seguidos por todos os equatorianos incluídos os indígenas.

É importante lembrar que muito antes do estado iniciar este processo de unificação de políticas educativas voltadas para as populações indígenas, no país já existiam iniciativas particulares que, sem maiores resultados, se lançaram em campanhas de alfabetização, campanhas de saúde, projetos de economia solidária entre outros, sempre com a visão de proporcionar melhoras para o futuro, educação e saúde, no caso especifico da educação em *Chimborazo*, *Pichincha* e *Imbabura* se desenvolveram propostas da igreja e dos próprios indígenas para alfabetização e que teve alguns importantes resultados pontuais que foram o germe para algumas mudanças sociais, econômicas e culturais.

Um dos mecanismos mais contundentes e efetivos que o estado encontrou para iniciar este projeto de nação foi a educação, que passou a ser uma das prioridades do estado, porém uma educação escolar voltada para "civilizar" e para incorporar estes grupos na dinâmica de um estado-nação unitário, capitalista e

---

[28] Manuel Scorsa nos exemplifica em seu texto: Garabombo o Invisível, (1975, p.162) a conotação de ser – invisível: como expressão da exclusão mas também como "vantagem". O que poderia ser completamente negativo se transforma em potencialidade e possibilidade. "[Garabombo], não respondeu. Ébrio, pulou em cima de seu cavalo. Galopou, galopou, galopou. Ao entardecer subiu num pico, esperou a escuridão. No gelo daquela noite resolveu tornar-se invisível, ou melhor, propagar a heresia de sua invisivilidade. Outrora havia sido transparente para as autoridades, hoje seria invisível para todos os homens! Blindado por sua armadura de cristal atravessaria cercas proibidas, penetraria em aldeias resguardas, convenceria os tímidos, aliciaria os prudentes. O erro de sua ignorância seria a arma de sua lucidez. Chinche acreditar durante anos que ele era invisível. Por que não aceitaria uma transparência capaz de aniquilar todas as proibições? Essa força venceria o desânimo! Seria invisível! Ele próprio divulgaria a soberba impostura. Seria invisível para todos os fazendeiros e vigilantes do mundo, e transparente, inapreensível, intocável, invulnerável, prepararia uma vasta sublevação! Que comuneiro não secundaria um homem que jamais seria capturado?"

centralizado que tinha como objetivo modernizar-se e preparar as condições para a chegada de investimentos estrangeiros.

Então, a educação seria o meio pelo qual o estado tentaria incorporar estes grupos na dinâmica nacional, mas, também para dinamizar um desenvolvimento e uma mudança nas suas condições de vida. Sendo então os elevados níveis de analfabetismo, a marginalização, a pobreza e a deteriorização cultural, o pretexto perfeito para o Estado intervir na vida destas populações. Intervenção que não se importaria com propor uma aproximação às reais necessidades, nem uma construção conjunta de soluções, foi muito mais bem uma imposição de instituições e de políticas pensadas pelos outros e aplicadas para as e nas comunidades indígenas, e não "com" as comunidades indígenas.

É neste contexto geral que aparece uma proposta educativa voltada para estes povos: por um lado o modelo da educação *hispana* e por outro o modelo da educação intercultural bilíngüe[29]. Estes dois modelos propostos pelo estado vão propor uma educação que pretende oferecer os padrões de uma educação ocidental, escolar e urbana, que vai ser mais evidente na educação *hispana* do que na intercultural. A proposta da educação intercultural incentiva uma educação que mistura os conhecimentos ocidentais e os conhecimentos próprios do pensamento ameríndio, o uso da língua materna (o *kichwa)* e o espanhol (como segunda língua).

Na atualidade muitas das comunidades indígenas do *Chimborazo* têm incorporado o modelo de educação *hispana* e outras em uma proporção um pouco menor o modelo intercultural. Só que na prática as duas terminam muitas vezes sendo a mesma coisa, por diversos fatores dos quais podemos sinalar alguns: não existe uma identificação real com a proposta, não se dá um seguimento e um preparo

[29] Que assume o modelo escolar-ocidental, baseado no projeto pensado pelo Estado, que ainda sendo intercultural apropria os pressupostos branco-ocidentais.

para os professores se desempenhar nestes contextos, que precisam ser abordados de forma diferente das escolas urbanas. Existe um desconhecimento generalizado da cultura e da cosmovisão indígena e em muitos casos se percebe um menosprezo e desrespeito por parte dos professores para com a cultura e as formas de vida indígena.

A proposta de educação intercultural, que disponibiliza para os professores alguns módulos para o desenvolvimento das aulas, são a única ferramenta dos professores na hora das aulas e muitos deles terminam ignorando o módulo e distendendo as aulas da forma mais tradicional e contraditória para o contexto real das comunidades. Um exemplo interessante é o desenvolvimento dos conteúdos de matemática propostos pelo currículo. A idéia é promover as formas ancestrais do conhecimento indígena em matemática, suas aplicações, seu desenvolvimento e como hoje ele pode ser aplicado. Na realidade acontece uma ruptura entre a proposta e prática porque isto não tem uma aplicação real dentro das escolas que fazem parte do modelo intercultural, e algumas vezes porque os professores não estão interessados em promover este tipo de conhecimento, outras porque não se tem o preparo para desenvolver estas temáticas e alem disso porque é muito mais fácil dar os conteúdos de aula da forma mais formal, onde o professor dita e faz anotações no quadro e os estudantes escrevem e memorizam os conteúdos, tomando assim como referência as propostas e as práticas habituais das escolas *hispanas* tanto no espaço urbano quanto no rural, que além de estarem imersas no sistema de educação formal, estão interessadas, entre outras coisas em preparar mão de obra qualificada e promover uma visão do mundo ocidental. É assim que suas formas de compreender os processos de ensino-aprendizagem estão mais voltadas para populações urbanas com outras realidades, outras necessidades e outras cosmovisões.

Estas situações geram um incômodo, um constrangimento e um desinteresse frente à educação, concebida desde estas propostas, razão pela qual, entre outras, as crianças e as pessoas adultas das comunidades terminam desistindo de estudar nas escolas tanto *hispana*s quanto interculturais que existem nas próprias comunidades. Muitas vezes, os pais procuram colégios e escolas das cidades mais próximas para que os filhos estudem nessas instituições, ainda que os modelos sejam os mesmos (*hispano* e intercultural) a procura destes locais, fora das comunidades, está relacionada com o fato de pensar que neles as crianças vão ter um preparo com maior qualidade, tendo assim mais possibilidades de ingresso a uma faculdade ou melhores oportunidades de trabalho na cidade. Os benefícios oferecidos por estas instituições localizadas fora das comunidades e que fazem parte do modelo intercultural ou *hispano*, segundo as próprias pessoas das comunidades, é que oferecem uma educação teórica que ajudaria a seus filhos na procura de uma vida melhor na cidade, longe das necessidades de sua comunidade. Por outro lado, outras pessoas também indígenas, consideram que não existe uma proposta real, nem uma idéia coerente e nem a preocupação de que estes modelos educativos possam oferecer uma educação de qualidade que permita aos moradores das comunidades desenvolverem-se dentro de seu próprio entorno, que é também uma das observações feitas por muitas pessoas quando afirmam que a educação seja nas escolas das comunidades ou das cidades não dão uma educação para vida, para a realidade de seus povos e que, de alguma forma, seus conhecimentos inevitavelmente vão se perder porque a escola está preocupada por ensinar outras coisas, longe de seus conhecimentos, sabedoria e práticas.

Em termos gerais, podemos afirmar que a instituição educativa, a escola, é uma forma de fazer educação que não corresponde à realidade histórica dos povos ameríndios e em nosso caso particular das terras altas e que foi implementada e estruturada de maneira impositiva dentro dos espaços das comunidades indígenas e que até hoje não conseguiu os objetivos para os quais foi criada: incorporar as populações indígenas na dinâmica do mercado e consumo, na unificação dos

padrões culturais, desintegrando o multiculturalismo próprio deste país, erradicar os índices de analfabetismo, modificar estruturalmente suas formas de vida e conhecimento, entre outras. Ainda existe uma resistência e uma desconfiança frente a esta forma de educar por meio das escolas e de alguma maneira esta resistência até agora é a garantia da permanência de algumas práticas sócio-culturais que a cultura escolar não vê com bons olhos.

Nesse contexto, consideramos que um dos problemas mais relevantes na escola é a desestruturação e fragmentação dos princípios inerentes à forma de vida e a cosmovisão dos povos ameríndios: o tempo-espaço, a ancestralidade, e a coletividade, para impor outros padrões como a competitividade, a fragmentação do tempo e do espaço, a superioridade da individualidade sobre o coletivo e primazia do teórico sobre o prático.

O que se percebe o tempo todo dentro das comunidades é que existem formas próprias de educar no mundo ameríndio e que diferem substancialmente do mundo ocidental. A percepção da importância que tem a teoria em nossas escolas e depois a possível constatação na prática de que não se aplica para o contexto das comunidades indígenas. Para as comunidades indígenas o que prevalece e o que garante o aprendizado é a pratica, o empírico e a forma mais eficiente de ensinar e aprender, especialmente nas crianças, é com o exemplo ou a imitação. Por exemplo, quando os pais ensinam a seus filhos e filhas a cultivar sempre eles acompanham e fazem, eles seguem os passos dos adultos, seus gestos e atitudes, eles sempre estão acompanhando na vida coletiva, não são excluídos da vida comunitária (num período escolar) porque é nessa experiência que vivenciam os aprendizados da vida e para vida.

Não existe uma desarticulação da educação e da vida diária e cotidiana destes povos. Aprender implica vivenciar o que se ensina e o que se aprende, esta interação é sempre coletiva. Por isso, dentro da escola e da sala de aula não

existe a competitividade do melhor sobre os outros, assim como também se percebe a dificuldade de abstrair conhecimentos abstratos que não são relacionados com seu entorno e sua vida prática e não porque sejam incapazes e sim pela desarticulação entre aprendizagem e realidade. Aspecto fundamental no pensamento e na prática educativa destes povos.

Além deste relacionamento entre educação, ou melhor, entre conhecimento e vida prática, existe um vinculo forte entre o conhecimento e a cosmovisão, muito do que se aprende tem importância porque está unido, vinculado com as formas certas de viver no mundo, as que são dadas ou transmitidas pelos ancestrais e pelos seres dos três mundos. É sem duvida, a manifestação de seu pensamento integral sobre o cosmos que se reflete também numa de suas praticas sociais, a educação, que parte deste principio de integração entre o homem andino e suas crenças. Seus conhecimentos são o produto de uma vivência coletiva prática ou empírica, sempre em interação com o espaço, com o que nele existe e com os outros.

Hoje existem muitos estudos que apresentam e justificam a importância da escola ao interior das comunidades indígenas, são estudos que encaram a situação desde a perspectiva da necessária educação de qualidade e o preparo para enfrentar os desafios da globalização. Só que muitos deles partem de um olhar ocidental e esquecem os olhares diversos e até divergentes da cosmovisão ameríndia. Neste contexto consideramos importante o aporte feito por Viveiros de Castro e Marcelo Simão Mercante, que sem fazer uma aproximação aos debates sobre educação, suas reflexões nos ajudam a pensar sobre a importância que tem o fato de compreender as formas de produção de conhecimento ao interior destes povos. Para que a partir desta compreensão consigamos encarar de forma diferente os desafios de uma educação ameríndia.

Então, desde a proposta de Viveiros de Castro sobre o Perspectivismo *(1996)* e retomada por Marcelo Simão Mercante em seu artigo: A interconexão entre Saberes, Praticas e Percepções: O Mediador entre Cultura e Natureza, (2006). Este ultimo *nos* apresenta que uma das características do mundo ameríndio é que tanto saberes, praticas e percepções agem convergentemente na hora de estabelecer relações com o espaço, por tanto estas três dimensões estão interligadas em interações permanentes e em continua retroalimentação; e que dentro desta dinâmica a cosmovisão exerce um papel importante como mecanismo seletivo.

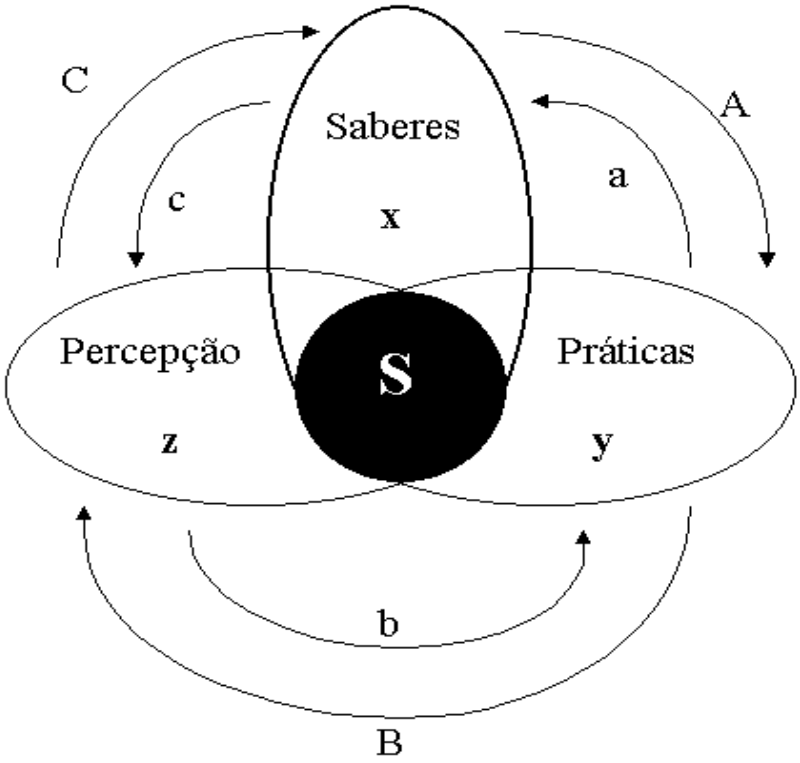
Já para o caso dos ameríndios das terras altas, entre os que se encontram as populações indígenas de *Chimborazo*, a categoria de espaço envolve também o tempo, sendo uma a condição da outra, então em nossa reflexão falamos do espaço-tempo e não só do espaço como o apresenta Mercante.

Aqui retomamos algumas das reflexões apresentadas, ainda que sua análise tenha sido feita com grupos ameríndios das terras baixas. Conseguimos fazer isto porque encontramos muitas semelhanças e aproximações entre os grupos ameríndios das terras baixas e os das terras altas, similitudes presentes, por exemplo, na relação homem natureza, na importância que ambos os grupos dão à cosmovisão na construção de saberes, praticas e percepções e também na inter-relação gerada entre estes elementos, sendo uma interação equilibrada e não hierarquizada.

É a partir destas similitudes que elaboramos algumas reflexões que procuram aportar algumas considerações em relação ao campo da educação escolarizada e como esta interfere na forma original de produção de conhecimento dos povos ameríndios. Para isto tomamos como referencia a figura elaborada por Mercante em seu artigo e a relacionamos com algumas observações feitas durante o trabalho de campo desenvolvido junto com algumas comunidades indígenas da

zona serra do *Chimborazo,* aproximando-nos tanto as instituições escolares do modelo *hispano* e intercultural quanto a suas praticas cotidianas.

MODELO DE MERCADANTE



Em termos gerais as reflexões do autor em relação ao modelo proposto podem ser resumidas assim: O perspectivismo apontado por Viveiros encaixa a cosmologia no centro da relação do homem com o meio ambiente (para o caso andino o espaço-tempo), ela opera como um canalizador das escolhas, existe um fluxo contínuo que gera uma permanente e constante retroalimentação entre os componentes internos e externos do modelo, (saberes, práticas e percepções) porém não existe uma hierarquização de tais componentes, porque todos operam em equilíbrio e igualdade, isto é, que nem os saberes, nem as práticas estão acima da percepção, da mesma forma que esta não está acima nem dos saberes, nem das práticas e com esta colocação o autor esta deixando para trás as leituras

e interpretações antigas que colocavam o natural sobre o cultural ou o cultural sobre o natural. Esta sinergia contribui para o desenvolvimento de um fluxo comunicativo entre estes componentes e sendo permanente e inacabado estimula o crescimento das três esferas.

O centro do modelo, a cosmologia, esta formada mais também forma parte das três esferas representadas pelos saberes, as práticas e as percepções, sendo a cosmologia de alguma maneira a que interage com cada um dos componentes ou esferas e ao mesmo tempo estas estão presentes na cosmovisão, sempre tomando em consideração o mundo interno das pessoas e o mundo externo, gerando uma interação entre estes dois universos. Finalmente podemos dizer que os processos de interação entre homem e natureza é mutuamente influenciados, é dizer que o homem influi na natureza assim como ela influi no homem. É uma relação de constante intercambio.

Agora bem, todas estas características apontadas por Mercante e que são a base da relação homem natureza no mundo ameríndio se vêm interferidas e seriamente descontextualizadas na escola, já que, tomando a proposta do autor, as três esferas (saber, percepção e prática) são em alguns casos hierarquizadas e em outros simplesmente excluídas do processo educativo, por ser desconhecidas ou ignoradas. Como já foi assinalado, no pensamento ameríndio não se estabelece uma hierarquia entre estas e sim uma comunicação, um fluxo permanente que ensina as formas como o homem entende, vive e se relaciona com o meio. Os ensinamentos nas escolas das comunidades se preocupam com ensinar as crianças que a importância da escola está em que ela oferece muitos conhecimentos que são armazenados na cabeça e assim serão muito mais inteligentes, não importa se eles usam ou não esses conhecimentos o importante é ter-los armazenados.

A própria educação nas comunidades indígenas.

Extensión comunitaria da Pachayachachik, 2005

Na maioria das escolas do ensino formal tanto nas cidades quanto as que se encontram nas comunidades indígenas, reproduzem comportamentos habituais nos quais o saber, a percepção e a prática são colocados nos processos de ensino-aprendizagem de forma piramidal, ou seja, que são estratificados e fragmentados, dando maior relevância e importância ao saber, que é caracterizado pelo aprendizado teórico que ensina fórmulas, números, que promove uma forma de raciocínio excludente e cartesiano, que não sai da sala de aula e não interage com a comunidade nem com a realidade do espaço na qual esta inserida. É também um conhecimento que está em contraposição à cosmovisão, aos mitos e crenças dos povos porque os considera irracionais e supersticiosos para serem tomados em conta dentro dos processos educativos, então só são considerados como “enfeites” na hora das apresentações folclóricas dos estudantes ou tomadas em consideração eventualmente em algumas aulas de historia. A prática ocupa o segundo lugar, embaixo do saber, e não teria necessariamente um vínculo com os saberes ensinados na sala de aula. Geralmente, a prática de alguns aprendizados teóricos é feita em laboratórios ou

nas mesmas salas de aula. O problema é que nas escolas das comunidades não existem laboratórios e as práticas nas salas de aula são simplesmente reduzidas à elaboração de exercícios nos módulos ou como tarefas de casa. A ruptura entre os saberes e as práticas, na realidade acontece freqüentemente e as escolas não têm uma proposta que aproxime estas duas dimensões nos processos de ensino-aprendizagem e, por outro lado, os pais e as crianças sentem falta da integração do mundo escolar da sala de aula ao mundo especifico de sua comunidade. Para eles não é possível que se fale das fronteiras da comunidade mas que não se conheçam, não é possível que se fale dos locais sagrados e não se visitem, não se pode falar de semear se as pessoas não sabem e não fazem. No universo andino, o saber sempre está vinculado á prática e o conhecimento deve ter uma aplicabilidade real na vida, senão, não tem sentido. Os aprendizados devem servir para a vida. E se isto acontece com a prática em relação ao saber, a percepção é geralmente excluída dos processos de ensino-aprendizagem nas escolas, ela é estigmatizada e rejeitada por considerá-la enganosa e irracional. Ninguém se preocupa com estimular os conhecimentos por meio das percepções.

Neste sentido, podemos observar que a forma de ensinar desenvolvida nestas escolas representa uma forma e uma estrutura ocidental de conceber e fazer educação a qual está em contraposição à filosofia ameríndia, portanto, está produzindo uma desarticulação e fragmentação entre saberes, práticas e percepções, assim como também em seu pensamento de relacionalidade e de reciprocidade, todas elas base e fundamento no relacionamento entre o ser humano e espaço-tempo andino.

Eis aqui uma das maiores problemáticas que enfrentam atualmente as comunidades indígenas em *Chimborazo*. Além disto, se percebe uma persistência quase autoritária que é a manifestação da intolerância ao interior das escolas, onde professores e diretores insistem na necessidade de mudar os padrões culturais de comportamento tanto das crianças quanto da comunidade em geral

tentando inserir padrões ocidentais por considerá-los civilizados, modernos e legítimos, prejulgando e negando as práticas culturais próprias como manifestações inadequadas, involuidas e incivilizadas.

Neste sentido, a escola tem a pretensão de que os saberes nela transmitidos, as “recomendações” e as observações feitas pelos professores sejam o mecanismo mais eficaz para conseguir modificar algumas práticas sociais e comportamentais das pessoas das comunidades, desde seu olhar inadequadas, incomodas e mal educadas. Aqui a experiência de um jovem da comunidade Santa Cruz que nos diz a respeito disto:

> Os professores sempre nos olham com desconfiança, sempre nos falam das coisas erradas que fazemos, nos dizem burros, ignorantes e incapazes, sujos e desordenados. Nós gostamos da máchica, nossas mães sempre preparam para nós; quando a comemos na escola nos criticam porque eles dizem que é comida de índio e que por comê-la dormimos nas aulas.

Em relação aos saberes construídos por séculos pelos povos andinos simplesmente são considerados como irrelevantes e equivocados. Quando os alunos desenham sua comunidade, seu espaço, sempre encontramos a lua e o sol, um ao lado do outro, da mesma forma quando se pede a localização dos pontos cardinais os referentes são diferentes e sempre em relação a suas categorias de pensamento, associadas a sua cosmovisão, (acima e abaixo) frente a isto a postura dos professores é impositiva e coercitiva, para eles está errado, é impossível que isso seja certo e pedem para que os alunos façam como o professor diz e desenha no quadro.

O sentido e significado da compartilha dos alimentos no chão, é desfigurado frente aos olhos atônitos de muitos professores, mestiços e brancos, que concebem esta pratica como pouco higiênica, desagradável e incivilizada. Quando se fazem

celebrações religiosas, geralmente, se faz sobre o altar, mas a forma mais ancestral do altar nas culturas andinas, é a própria terra, o contato mais sagrado e profundo com a *pacha-mama*.

A complementariedade como vivência da vida cotidiana.

Extensión comunitaria da Pachayachachik, 2005.

As queixas mais freqüentes, feitas por muitas pessoas das comunidades em relação aos ensinamentos ministrados nas escolas de suas comunidades estão associadas à supremacia dada ao saber teórico sobre os saberes práticos. Em suas palavras se reflete a preocupação da separação entre escola e comunidade, entre saberes escolares e saberes comunitários. Uma mãe de família fala sobre isto:

> O conhecimento prático herdado pelos nossos ancestrais sempre nos ajudou a viver e nos deu as dicas para aplicá-lo na vida cotidiana de nossas comunidades, esta sabedoria está conosco e faz parte de nós, muito tempo antes da chegada da escola, são conhecimentos reais que nos ajudam a lidar com as necessidades e a solucionar problemas concretos.

O conhecimento teórico das escolas é olhado como acúmulo de teorias, de letras e números guardados nos cadernos, nos livros e no cérebro das crianças, mas que não tem conexão com sua realidade e são muitas vezes inaplicáveis no contexto real das comunidades.

O conhecimento e a educação desde a perspectiva ameríndia têm como característica o compartilhar, a coletividade e a praticidade, os conhecimentos não são para os indivíduos e seu bem particular. Quanto mais se sabe, mais se compartilha e se oferece à comunidade, o beneficio não é particular e sim comunitário. Os conhecimentos colocados em comum são as ferramentas que possibilitam a consecução de soluções frente a problemas comuns. O saber da escola, pelo contrario, é um saber que individualiza porque quanto mais se conhece, mais se domina e se auto-afirma frente aos outros; o que se sabe, não se compartilha porque esse saber vai garantir um status econômico, social e cultural que vai oferecer para pessoa que domina o conhecimento, benefícios e retribuições que os outros não terão por não ter os mesmos ou melhores conhecimentos.

As percepções são os instrumentos que levam ao conhecimento, sem a percepção e o sentido comum a sabedoria ameríndia está incompleta. Não é possível conhecer e praticar os conhecimentos sem a participação da percepção. Isto é claro quando escutamos a fala de um grupo de mulheres da comunidade *San Bernardo*, na qual estão desenvolvendo projetos com plantas medicinais.

> Eu conheço pelo menos 12 tipos de plantas que se dão aqui neste pedaço de terra e sei para que elas servem; se eu fosse falar das plantas medicinais que temos aqui em nossa comunidade teria pelo menos unas cem ou duzentas; nós as conhecemos porque sempre estiveram aqui, sempre as usamos, sabemos onde se dão

> e para que servem, se nós não as tocamos, não as cheiramos, não as conhecemos, se não experimentamos com elas, como faríamos pomadas, remédios? precisamos ter contato com elas para conhecê-las e aprender a usá-las.

Todas estas colocações em relação às formas contraditórias de fazer educação entre escola e comunidades nos levam a concordar com as apreciações de muitas pessoas das comunidades quando sentem sua cultura e forma de vida ameaçadas pela escola, por seus ensinamentos, transmitidos sem nenhuma relação com a realidade de seu entorno e sem o respeito para com as formas de conhecimento ancestrais. Assim como também com as preocupações que têm pela imposição de práticas que não tem nada a ver com suas formas de vida. A escola, então neste contexto, gera uma ruptura do ciclo dinâmico da educação, inerente à sua cultura e a visão do mundo. Pretende tirar do seu entorno as formas de produzir conhecimento, desarticulando o relacionamento com o espaço-tempo e com sua ancestralidade.

O saber dentro da escola é um saber que não pode estar relacionado com a cosmovisão, o mito, as imagens e os sentidos porque o conhecimento é orientado pela razão instrumental e pela ciência e a tecnologia, portanto, os conhecimentos e as práticas devem ser desmistificadas e colocadas no lugar do conhecimento racional, moderno, lógico, iconoclasta e não sensitivo nem sensível. A educação desde esta perspectiva deve garantir e produzir um novo modo de relacionamento entre a pessoa (em nosso caso andino), e natureza, no qual o homem se converte no senhor da terra e do espaço, o qual tem que ser explorado, para usufruir benefícios econômicos. Perdendo as formas ancestrais de relacionamento que até hoje tem sido sagradas.

Não podemos pedir para eles que esqueçam suas formas de aprendizagem, que incorporem agora o que a escola ensina como válido e certo, se eles sempre têm

aprendido e conhecido através dos sentidos, do contato e da prática direta sobre o que se deseja conhecer. Sua sabedoria é uma vivência de contato com a terra, com os animais, com o entorno e com os outros; eles tem desenvolvido a escuta, a fala e o tato, ferramentas usadas em suas formas de aprender, ouvir e compreender os sons da natureza, tocar e sentir a terra, cheirar os grãos, palpar a lã, sentí-la em suas mãos, mexer com os animais conhecê-los. Os sentidos garantam sua proximidade com o espaço-tempo, com a realidade do meio e são um caminho para o conhecimento. Portanto, não podem ser excluídos dos processos educativos.

É difícil acreditar que uma instituição como a escola possa ter um campo de ação importante num espaço que ela própria contradiz, estigmatiza e rejeita com suas práticas, criticando o universo social, econômico e cultural do qual faz parte. É isso o que acontece com as escolas que estão imersas e funcionam muito mal nas comunidades indígenas do *Chimborazo*. Perguntamo-nos por que não é possível construir conjuntamente um caminho no qual os saberes e conhecimentos tenham o espaço de desenvolvimento que precisam, que seja uma proposta desenvolvida pelas próprias comunidades e administradas por elas. Será necessariamente a escola a que tem que tomar conta da educação nestes espaços? ou podemos pensar em outras formas alternativas que estejam mais em sintonia e em harmonia com o desenvolvimento histórico destes povos?

Aqui queremos lembrar que existem experiências exitosas que nos mostram que sim é possível. Experiências desenvolvidas pelas próprias comunidades, sem a tutela de instituições ou pessoas enviadas pelo estado para que organizem, pensem e executem o que é melhor para as comunidades. São propostas que acreditam no aporte valioso das formas de conhecimento dos povos indígenas. Este é o caso da *Pachayachachik*, que tem desenvolvido uma experiência educativa fundamentada na cosmovisão ameríndia e que a partir dela estabelece um dialogo intercultural com os saberes ocidentais, também temos experiências

ao interior das comunidades indígenas do *Valle del Cauca* e *Cauca* ao sul da Colômbia que com uma proposta similar têm desenvolvido projetos interessantes ao interior das comunidades indígenas.

O envolvimento da razão e da sensibilidade na educação.

Extensión comunitária da Pachayachachik, Santa Cruz, 2005

Este desenho de Delfin feito nos explicita a concepção e a forma de organizar a sabedoria e o conhecimento no mundo andino. Foi feito numa reunião na comunidade *Santa Cruz*, que também faz parte das extensões educativas da *"Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Pachayachachik"*. Quando se discutia sobre assuntos relacionados à própria educação. Ele nos apresenta uma relacionalidade entre todas as partes, seu centro gerador é um coração que representa a *Pachamama, (allpa-killa)* expressões da terra e da lua, que nos coloca enfrente às interações entre terra e céu, isto é, entre o mundo de arriba e o mundo de aqui, como manifestações de uma mesma dimensão (o tempo-espaço).

As partes que compõem esta dimensão estão representadas pela historia (*runa ñaupa kawsay*) pela economia (*runa kuliki kawsay*) pelo político-social (*tandanakay*) pelo filosófico e psicológico (*yuyay muskuy*) pela educação-sabedoria (*yachaymanta*). Todas elas fazem parte do desenvolvimento da sabedoria, do conhecimento e da ciência; se pretende um desenvolvimento igualitário das partes que garanta o equilíbrio e cada uma das parte contribui com o bem-estar e o crescimento das outras. Nesta dinâmica de relacionamento se procura atingir a mente e o coração (razão sensível) porque no mundo andino todo aprendizado e conhecimento envolvem o coração e a mente e esse desenvolvimento é chamado de sabedoria, conhecimento ou ciência que tem seu campo de ação na realidade de seu entorno. A sabedoria é aquela que orienta e organiza a forma em como manejamos os conhecimentos, e entre eles a ciência.

Interessante como o espaço-tempo *(pachamama)* ocupa o centro, em forma de coração *(sulho)* porque este é o órgão que distribui e organiza o sangue. Sua força e potência geram fluxos comunicativos, que se retroalimentam permanentemente com cada uma das partes, assim como acontece com o corpo quando o coração produz os movimentos de sístole e diástole. Em nossa imagem esse coração está vinculado com a história, com a economia, com a sabedoria, a política e demais, são nesses vínculos, interações, implicações e embates que se produz o conhecimento *runa.* Não é por acaso que seja o coração o símbolo que representa a força geradora da vontade de conhecimento e de expansão, é o ser desejante que mobiliza e transforma todas estas relações em experiências potencialmente educativas. São vivências que se articulam no coletivo.

Delfin nos diz “tudo está relacionado com o centro, a pachamama e tudo o que gira em torno dela produz desenvolvimento, movimento, tudo isto esta em nossa mente e coração e nós o chamamos de sabedoria, conhecimento ou ciência”

Estas palavras explicativas de um dos participantes da reunião é um sentir profundo das suas experiências como povo, que não olha na educação o mecanismo para adotar, em suas formas de vida, o paradigma dominante da modernidade e da ciência. Sua construção de saber é uma construção enraizada na razão sensível da poética da alma.

Retomando as duas figuras apresentadas, encontramos que a maior problemática relacionada com a educação, que se evidencia dentro das comunidades ameríndias, está relacionada com a ruptura entre o universo escolar e o comunitário. A escola é uma instituição que não está contribuindo com a valoração da identidade cultural destes povos; também não esta apoiando o desenvolvimento da sabedoria milenar e muito menos é uma instituição que interaja com o meio no qual se desenvolve. Muito pelo contrario, está gerando conflitos e rupturas entre o mundo do conhecimento e o mundo das práticas cotidianas, preocupada com formar pessoas que se desempenhem no mundo do trabalho tem esquecido formar pessoas que contribuíam ao desenvolvimento harmonioso de suas comunidades utilizando seus saberes assim como também os saberes ocidentais.

Nas comunidades a escola procura regularizar, normatizar e homogeneizar os processos, sem se importar com as particularidades do meio na qual está presente. As experiências das crianças dentro das salas de aula são desmotivantes e estimulam para a deserção escolar.

Se a escola continua gerando processos de aprendizagem que não estejam em concordância com as formas de educar das comunidades indígenas, estas se verão seriamente prejudicadas em suas formas tradicionais de educar e só ficaram as lembranças da velha educação ancestral para dar lugar aos modelos impostos e padronizados da escola ocidental.

Interessante lembrar uma imagem significativa que nos apresenta uma das práticas mais comuns nos tempos ancestrais: freqüentemente as comunidades indígenas tinham *amautas (pessoa que por ter o reconhecimento da comunidade e a sabedoria compartilha os conhecimentos sobre temas diversos)* uns permaneciam no interior das comunidades e outros peregrinavam pelo império levando ou transmitindo ensinamentos. Sempre em envolta deles era comum encontrar pessoas da comunidade ou peregrinos que se encontravam no caminho: eram desde crianças, mulheres, homens, velhos e jovens todos no ar livre à sombra de uma árvore, no pôr do sol, escutando aos *amautas* o momento mais adequado para compartilhar em comum era quando todos tinham concluído seus trabalhos cotidianos. Quando no horizonte o pôr do sol se apresenta e as pessoas estão reunidas para escutar. É a imagem de uma escola itinerante de portas e corações abertos.

III. CAPÍTULO

“A EDUCAÇÃO AMERINDIA: UM DIÁLOGO COM A SENSIBILIDADE”

"A educação não é um meio para alcançar algo (educação para o trabalho, educação para a cidadania, educação para a terra, etc...) Ela mesma é finalidade última de suas práticas: extrair, ajudar a parir, conduzir para fora a humanidade potencial que tem as pessoas"

Ferreira Santos[30]

Educação, palavra que nos convida a sonhar, a refletir e porque não a lembrar, nesse lembrar nos deixamos levar por imagens que se confundem com lembranças de experiências vividas ou devaneios que nos levam a imaginar como queríamos ou desejávamos ser educados: muitos de nós possivelmente nesses devaneios não imaginamos nem a escola, nem a sala de aula, nem os conteúdos abstratos e sem sentido para nossa infância sonhadora. É possível que imaginemos lugares maravilhosos, onde predomina a liberdade, a natureza e onde convidamos às pessoas que nos são queridas a caminhar por um belo jardim, dialogando e em movimento...

Essas imagens da pessoa querida que nos acompanham nesse caminhar e que dialoga amenamente conosco, é o nosso mestre, porque como diz Gusdorf *"professores há muitos; mestres, dignos desse nome, raros o são. A palavra mestre consagra uma qualidade especial, uma força superior e de cuja presença e irradiação irão beneficiar-se todos os que com ela se contatem"* (1970, p. 10), é ele o nosso escolhido, é a pessoa com quem construiremos nossa jornada educativa, quem orientará nosso caminhar na aventura do conhecimento e quem aos poucos instaura a semente do saber em nosso coração. É a abertura a esse primeiro encontro imaginativo com quem nos vai acompanhar nessa jornada heróica. (Campbell, 1990) Ao longo de nossa existência permanecerá em nossos corações, porque junto com ele nos aventuramos em nossos ritos de iniciação e passagem, cruzamos o portal de nossa casa para entrar nesses novo mundo que é a escola e ali passamos uma grande parte de nossa infância e até de nossa

[30] Ferreira Santos, 2004b, p. 56

vida, sentados nas cadeiras das salas de aula. Esse primeiro momento será uma porta a mais que temos que cruzar para chegar ao ensino meio e ao mundo dos adolescentes e, uma vez ali, estaremos a poucos passos para formar parte do mundo adulto e uma vez ali, só algumas vezes, quando nossa agitada vida adulta, cheia de responsabilidades e compromissos nos permitir, em alguns de nossos sonhos, lembranças ou devaneios voltamos a encontrar-nos com esse primeiro mestre de nossas imagens infantis, aquele que percorreu conosco as paisagem imaginativas da aprendizagem talvez agora um pouco mais velho, porém com muito mais sabedoria. Para outros, inato em seus pensamentos, como se o tempo não tivesse passado; e outros talvez não lembrem dele, assim como também não lembramos esse jardim de nossos sonhos onde nosso ideal de educação era bem diferente da realidade em que vivemos desde nosso ingresso na escola.

Essa ruptura entre desejo, sonho e realidade produz um desencanto evidente com a educação e concretamente com a instituição que a representa, a escola. Efetivamente, a idéia de educação e de escola que repousa em nosso tempo, caracterizado pela modernidade e com isso pelo predomínio da razão instrumental e a negação de outros tipos de razão, de saberes e sensações, torna cada vez mais difícil encontrar o caminho hermesiano, de ponto de encontro, de mediação e de inclusão dessas outras razões, saberes e sensações que também fazem parte do legado histórico e cultural da humanidade. Porque como escreve Ferreira Santos:

> A paixão de educar não se reduz a um corpo teórico de reflexões. Necessita dele, mas o ultrapassa na mirada sincera e na mão trabalhadora e amiga. Segredos de temperança *(sophrozyne)* que o ferreiro, forjador de cultura, nos impregna no fogo úmido, no ritmo e na melodia cíclica que faz do martelo, a bigorna e do metal, uma preciosidade que emerge lisa, límpida e lustrosa do que antes era apenas matéria prima. Emerge da combinação entre o olho e a mão. (2004a, p. 48)

Neste sentido a educação abrange outros espaços que estão além da escola, mas que também fornecem educação, não é fácil ainda compreender e reconhecer a sua importância e legitimidade, sempre procuramos associar educação com escola.

É assim que educação geralmente é associada com um único espaço, o qual é relacionado rapidamente com instituições de educação formal, ainda assim, devido aos novos momentos gerados pela crise do paradigma moderno e pela emergência de um novo paradigma, isso está mudando. Agora no espaço da reflexão acadêmica encontramos mestres e pesquisadores interessados em compreender o ato educativo além da escola e como este convive no interior da vida cotidiana de grupos e comunidades diversas.

Quando tratamos de práticas, metodologias e didáticas no âmbito educativo, geralmente nos centramos nas tendências ocidentais, isto é, naquelas que privilegiam o universo escolar, no qual predomina a lógica aristotélica e o pensamento cartesiano.

Estas formas de fazer e pensar a educação evidenciam um dos problemas mais antigos que acompanham nossas práticas educativas: por um lado pretender impor a instituição escolar como a única e a legítima responsável de educar e por outro lado, excluir do universo escolar, todas aquelas práticas educativas que não correspondem à concepção ocidental de fazer educação. Aqui nos referimos às formas mais tradicionais e ancestrais de educar. Frente a esta realidade propomos *"relativizar o escolacentrismo, tentando por em evidencia que o processo educativo atravessa todo o percurso formativo das pessoas além das instâncias formais da necessária educação escolar"* (Ferreira Santos, 2004, p.3)

Portanto, não se trata de nenhum modismo ou nova metodologia salvadora, simplesmente, de um diálogo com experiências mais ancestrais das que existem no âmbito ocidental-iluminista de nossa educação escolarizante, a que tem relegado estas formas de educar ao preconceituoso baú das práticas *"primitivas e/ou exóticas."* (Ferreira Santos, 2004, p.45)

Este problema se evidencia claramente nos processos de escolarização que estão sendo desenvolvidos em algumas comunidades indígenas da Província de *Chimborazo*, Equador, assim como em muitos outros lugares da América do sul, Nos quais, partindo do slogan "educação com qualidade" se pretende, deixando de lado a realidade, a particularidade, a história e a vivência destes grupos; para funcionar uma escola que responda à lógica, às necessidades e expectativas do sistema de educação ocidental e não as realidades, particularidades e necessidades das próprias comunidades, impondo um modelo e outras formas de pensar a educação que não correspondem à cosmovisão destes povos.

Neste sentido é o nosso interesse refletir sobre como as comunidades ameríndias das terras altas dos Andes e, especificamente, os localizados na província de *Chimborazo* compreendem e vivem a educação, uma educação sensível. Queremos ressaltar estas práticas educativas milenárias para que a partir de suas contribuições encontremos sinais, luzes que nos permitam refletir sobre nossas próprias práticas educativas formais.

Para as comunidades ameríndias a educação é uma vivencia que implica a dimensão comunitária, a vivência corporal, espacial e a praticidade. Não se desenvolve num espaço físico limitado, como a escola ou a sala de aula. Pelo contrário, a vivenciam na multiplicidade da vida comunitária (celebrações, ritos, encontros). Então, uma educação que abre as portas às diversas facetas do ser humano incorporando em sua prática outras linguagens: o corporal, o sensitivo, o imaginativo, o criativo que podem ser expressas através da arte e da cultura.

Portanto, uma educação preocupada com a pessoa, como ser integral e indivisível, que possui em sua existência uma dimensão sensível e racional *(razão sensível)*, o que não implica uma separação de fato, as duas dimensões compõem todo o viver, o ser e agir no mundo e atuam conjuntamente, ao mesmo tempo, em tudo o que a pessoa faz. Então, uma educação que contribui a desenvolver o pólo racional e o pólo sensível dessa razão sensível, que segundo Ferreira Santos, (2004, p. 48) estes dois *"formam uma tensão constante e indissociável que, de forma recursiva, solicitam-se, antagonizam-se e complementam-se. Seu equilíbrio é a busca".* Isto é, uma educação que procura conciliar e equilibrar estas duas dimensões.

Esta proposta de educação resgata os conhecimentos ancestrais, as vivências comunitárias, a cotidianidade e a convivência com a natureza, como elementos fundamentais de uma educação para a vida, que parte da experiência e do - *conoci-cierto* - como manifestação da sabedoria de um conhecimento certo e verdadeiro que vai em direção da construção do homem desde uma postura mais conciliadora com a natureza, com o espaço-tempo e com a ancestralidade.

Então, retomando esse princípio mais ancestral, mais primordial de educação, relacionado com a natureza, com a terra, com o homem, isto é, consigo mesmo e com os outros; consideramos que a educação é esse encontro, diálogo pedagógico entre o mestre-aprendiz, mediado pelo mundo, no qual, o aprendiz pode se tornar mestre e o mestre aprendiz, uma relação natural que espera engendrar nos corações uma experiência que permita ao homem vivenciar *"uma existência triple: Ser-com o Outro-no Mundo."* (Ferreira Santos, 2004a, p. 49)

Uma relação mais agrária nos permitira compreendê-la como o trabalho incessante do agricultor que se serve de seus sentidos, de seu contato com a natureza, de seu amor pela terra para cultivá-la e como um bom agricultor, o mestre também necessita aprender a escutar a voz profunda de seu aprendiz,

assim como o agricultor escuta a voz profunda que emerge das entranhas da terra e que pede para ser fecundada. O mestre que agudiza seus sentidos sabe quando e como semear, abandonando o critério e o principio de uma educação depositária que enche recipientes vazios (cabeças e corações), que não contem nada. Para o mestre-agricultor existe no Outro um mundo cheio de profunda sabedoria. Como nos lembra Gusdorf citado por Ferreira Santos:

> O melhor mestre não é aquele que se impõe, que se afirma como dominador do espaço mental, pelo contrario, é aquele que se torna aluno de seu aluno, aquele que se esforça em despertar uma consciência ignorante de si mesma (...) só aguardava para vir a consciência, a invocação do encantador (2004a, p. 35)

Sua forma de educar é o reflexo de uma educação que é ela mesma finalidade última de suas práticas: conduzir para fora a humanidade potencial que tem as pessoas, educação que contribui a unicidade do homem e que como diz Duarte Jr. *"uma educação que reconheça o fundamento sensível de nossa existência e ao qual dedique a devida atenção, propiciando seu desenvolvimento."* (2004, p. 171)

EDUCAÇÃO AMERÍNDIA: UMA EXPERIÊNCIA IMPREGNADA DE SÍMBOLOS FEMININOS

> "*En la esfera de los cielos está la grandeza de nuestra Divinidad; es un cielo concreto que se le puede ver, es una madre que se muestra, una madre que alimenta el espíritu, y afina el alma, los sentimientos de los artistas buscan la noche para su inspiración, hasta los locos y los animales más salvajes aúllan en la noche. La actividad secreta de la inspiración comienza y es buscada en la noche. La madre de los inventos, creaciones, inspiraciones, descubrimientos de los secretos tuvieron como madre el silencio y la GRANDIOSIDAD de los cielos en la noche, el útero de lo sublime en el ser humano. El espacio-tiempo de la PACHAMAMA, en la noche femenina". De la Torre*[31]

[31] De la torre, 1999, p.34

Pacha: mulher e terra, símbolo feminino da ameríndia

Pablo Sanaguano

Porque uma educação de sensibilidade?

Por ser uma educação que em primeiro lugar se alimenta de símbolos e imagens que nos remetem a uma estrutura de sensibilidade predominantemente: mística e dramática (Durand, 1997) e crepuscular (Ferreira Santos, 2004). Caracterizada, esta primeira, pela inclusão e a fusão, que remete ao imaginário de união, aconchego, refúgio, envolvimento e intercambio; motivando símbolos representados pela noite, a mãe, a morada. Á estrutura dramática porque ela é fundamentalmente conciliadora e rítmica, no sentido que harmoniza e liga; que acompanha os movimentos e as pausas, os silêncios e as falas do *"estar-sendo"* próprios da cultura andina. E finalmente o crepuscular *"que abrigará a estrutura de sensibilidade mítica dramática que concilia os contrários através do movimento cíclico e rítmico dos trajetos (o crepúsculo, o movimento, as formas circulares)"* (Ferreira Santos, 2005a, p. 62) Imagens que nos falam de processos, de continuidade, de dinamismo, retorno e saída.

Em segundo lugar, uma educação dialógica, (Freire, 2005) de encontro, de processos, criativa, intuitiva, de profundo respeito pelo outro e sensitiva. Sendo então, por todas as características apontadas, uma educação que se identifica com a figura noturna da mulher, o feminino, que se revela com doçura e delicadeza. Imagem que assume um papel protagônico, tanto na praticidade do dia a dia quanto na cosmovisão do povo andino, representada, nesta ultima, como a expressão do mundo universal a *Pachamama* e transfigurada na mulher-mãe-andina, como símbolo de proteção e defesa de sua cultura.

É assim, que ao nos referir sobre uma educação sensível, evocamos, entre outras, a imagem da mulher-mãe (*pachamama*) que acolhe seus filhos em seu colo, os amamenta com o leite da vida e os educa com amor, lhes fornecendo ensinamentos e conhecimentos que possam ser usados com sabedoria e responsabilidade. Um espaço que assim como a noite, na esfera celeste, se abre para o encontro da diversidade, o escuro, desconhecido e misterioso é a possibilidade da presença do Outro, que se mistura, se une e se envolve, numa harmonia desorganizada.

> Este reino de igualdade [a noite] e de verdadeira harmonia de espaço para todos até para as mais pequenas estrelas, é o mundo feminino e tem muito bem representada a qualidade de ser mulher, que tem que deixar que cada criança se manifeste de acordo a suas próprias características e não pode impor-lhe um guia obrigatória; e mais, bem, deixa que sua própria natureza tome sua forma natural. Como uma flor, outra aparição feminina da natureza que é muito bela e variada. Como nos aborreceríamos de ver o mesmo tipo de flor, ou na noite ver as estrelas, todas iguais uniformadas e ordenadas em tamanho ou em qualidade. Pareceria um supermercado. (De la Torre, 1999, p. 32)

Uma vez mais a figura feminina como a conciliadora, harmonizadora e sábia. Que nos ensina que a autonomia, a diversidade, são fundamentos de uma educação

que respeita a diferença e os processos pessoais. É a expressão de uma educação sensível que se preocupa com cultivar corações, mãos, ouvidos e olhos para conhecer o mundo. Que, a diferença do que acontece na escola, que se preocupa por uniformizar as mentes e os corações, na procura de uma universalização dos saberes. Privilegia o saber próprio e conhecimento para a vida. É ao mesmo tempo a compreensão do feminino na mulher e do feminino na educação.

Mulher protetora, amorosa. Imagem da educação.

Extensión comunitária da Pachayachachik, Shuid, 2005

Responsabilidade dupla ao ser mãe-mulher e mãe-educadora, assumida amorosamente pelas mulheres indígenas andinas que diariamente atualizam os vestígios de sua ancestralidade herdados da *"Grande Pachamama".*

Características de uma ancestralidade que se reflete na vida das mulheres andinas, que desde meninas aprendem a levar as responsabilidades de seu dia a dia, observando e praticando o que suas mães fazem. As meninas ajudam a suas mães com os cuidados das galinhas, dos cachorros, dos gatos, cuidam também

da chácara e das plantas. Além disso, têm seus irmãos e irmãs, seu pai e sua mãe, junto com sua casa; todo esse imenso universo implica uma responsabilidade para elas, necessita de seu cuidado e atenção.

> Esse é o mundo feminino, dizer mulher é dizer continuidade da existência, é ganhar à morte um espaço mais no universo. É encher-se olhando que cresce TUDO O MAIS, é uma continuidade. É a mulher a que cresce: os filhos, as famílias, os povos, as sociedades, as civilizações, em ciclos intermináveis. A mulher: a dona da história, dona da presença que tem suas raízes e brotam desde o profundo de seu corpo, e se alimentam do melhor da sensibilidade da sua alma. Mulher, mãe, permanência e continuidade, esse grande continuo vital do COSMOS FEMININO na concepção andina. (De laTorre, 1999, p. 36)

Uma mulher que sempre apreende e ensina, desde menina até idosa, mulher que sempre ocupa o espaço da sabedoria do dia a dia. Que observa e prática, que escuta e fala, que se cala e interioriza. Mulher que passa para os filhos a sabedoria da vida. Portanto falar de educação, no mundo andino, é inevitável falar de mulher, porque é ela quem com atenção, intuição, cuidado, continuidade, exemplo, amor e praticidade, alumbra o caminho da vida, fornece a maturidade para encarar a existência, é ela quem no dia a dia, acende a lâmpada para iluminar suavemente e acompanhar o caminhar das crianças, que não implica fazer nem escolher por elas. São elas, as crianças, que constroem seu próprio caminhar com liberdade e autonomia. É a mulher, quem desde sua sabedoria e conhecimento, compartilha e oferece os ensinamentos, passando-os e promovendo os costumes, com seu exemplo, é ela quem perpetua as práticas culturais e sociais de seu povo.

A mulher andina, assim como a *pachamama,* vela pelo crescimento de seus filhos, de seu povo, olha para a vida como um ciclo de permanente movimento e continuidade, elas, mulher e *pachamama* são as protetoras e fornecedoras da

vida, as sábias, que com seus ensinamentos proporcionam as ferramentas para lidar com a vida. Mulher que com sua atitude respeita o sensível, que nos fala da transcendência, mostra o caminho harmonioso da existência.

Então, são múltiplas as constelações de imagens que se organizam ao redor desta imagem geradora da mulher-educadora, em seu universo feminino[32] *(que poderíamos chamar, além de feminino, -anima-, entendida segundo Jung: como a característica, a expressão ou o lado feminino)* tão apreciada no mundo andino e que é relacionada, com a fertilidade, a fecundidade e a criação, tanto do universo, no caso da *pachamama*, desde a compreensão de sua cosmovisão, quanto nos processo artísticos, seja qualquer uma de suas expressões ou linguagens todas. Estas características do feminino,(fertilidade, fecundidade e criação) se expressam tanto no cosmos, por exemplo, manifestando-se nos ciclos da terra, na continuidade da vida, no tempo-espaço, quanto na pessoa humana, adquirindo facetas diversas como a criatividade, a mediação, a continuidade, o emocional e a intuição. Todas estas facetas, agindo na pessoa humana como ser integral e orgânico, preenchendo sua mente, corpo e coração como um só ser.

Feminino, também, numa das expressões mais sublimes o sentido da procriação, da germinação, gerar e trazer à vida, dar à luz, dar origem à existência humana, desde o momento mesmo da fecundação do óvulo até o nascimento da criança como símbolo da passagem ou da transição da vida para a morte como um contínuo vital. No qual a mãe do universo, dá a luz à sua filha *Pacha* e ela sintetiza em seu útero, toda a grandeza cósmica, dando a luz ao ser humano e passando o presente da vida para a mulher.

---

[32] Porque "o mundo andino é dual, e a dualidade também é dual, aparecendo o TAWA o número quatro que é um valor sagrado. Cada homem é um homem afora e uma mulher adentro. E a mulher, seu oposto, o mundo feminino afora e o interno o mundo masculino. Na união dos dois, a dualidade nos faz ver que são dois homens e duas mulheres, o TAWA sagrado, se cumpre, embora a parte interna não é radicalmente feminina ou masculina, porque pertence a um homem ou a uma mulher em atividade. Portanto, a parte interna do homem é um Homem-Mulher, e a parte interna da mulher seria uma Mulher-Homem, e les fazem a união". (De laTorre, 1999, p. 20). Podendo adquirir características de *Q'arilla* [homens com características femininas] ou *Warmilla* [mulher com características masculinas] não associadas com terrmos sexuados e sim como expressividades de conduta.

> Espaço e tempo são as matrizes inseparáveis, uma só realidade da existência ONDE SE REALIZA O MILEGRA DA VIDA, e cuja única sacerdotisa, a mulher está preparada para uma vez a milagrosa cerimônia da continuidade permanente e infinita da vida no cosmos de Pachacamac. (De la Torre, 1999, p. 33)

O feminino, também, desloca-se para o sentido da criação: como processo criativo, inventivo e original que se expressa em suas diferentes vertentes como a artística, a intelectual, a cinestésica, entre outras. Então, criação no sentido de parir, de trazer para a luz sua própria criação e expressão, a sua obra, sua produção, que emerge das entranhas de sua sensibilidade, de sua alma criadora, como reflexo de seu mundo interno pessoal, mas também, como manifestação de sua identidade cultural e processo identitário.

Neste sentido, uma feminidade que se apresenta e se revela como musa, que inspira o momento criador, que traz e faz emergir e florescer a ancestralidade, presente nas imagens mais profundas, instauradas e expressas nas vivencias pessoais e coletivas, que se inscrevem na estrutura de sensibilidade própria do povo andino.

E aqui queremos nos referir á terceira característica da educação ameríndia como uma educação de sensibilidade: ao ser uma educação que concentra todo o universo feminino, a anima de sua cultura, e consegue expressá-la por meio da arte, de aqui a sua importância crucial no processo educativo. É a musa, a inspiração, ou a sensibilidade feminina que se faz presente na educação por meio da arte.

A musa, a inspiração feminina, que dá origem à arte, no mundo andino representa o momento da espera, da receptibilidade, é atingir o centro, chegar a ele para nutrir-se dele, impregnar-se de sua sensibilidade para emergir. Sendo esse momento o próprio ato criativo que se reproduz na obra criadora e inacabada. A

arte é concebida nos povos andinos como um processo de criação conjunta e não individual, no qual participam em alguns casos, a família, em outros os homens da comunidade e em outros só as mulheres, ou a comunidade em geral, dependendo da situação.

Tecer uma atividade familiar, Riobamba, 2005

Sendo uma atividade que se encontra e se desenvolve, dentro da dinâmica do cotidiano: onde seus protagonistas, sejam estes artesãos ou artesãs, crianças ou jovens, não precisam afastar-se de seu entorno real para inspirar-se e criar, é em seu mundo do dia a dia que encontram a inspiração e os instrumentos necessários para produzir suas obras de arte, que podem ser desde: bordados, tecidos, cerâmicas, desenhos, roupas, enfeites, danças, até histórias narradas pelos velhos e as velhas da comunidade que contam sucessos histórico-míticos de seu povo, alimentados pelos conhecimentos transmitidos por seus ancestrais nas jornadas da lavoura, ou na fala descontraída ao calor das músicas e das danças. É, portanto, uma arte profundamente coletiva, comunicativa, comunitária e educativa, que acolhe as diversas manifestações.

Essencialmente, uma arte que se nutre das imagens da noite, da lua, do crepúsculo matutino e noturno, da mãe e da terra, todas elas, como referentes profundamente femininos, que expressam o componente ativo da vida. Os quais estão presentes e se manifestam nas múltiplas criações, sendo, estas imagens, transpostas do cotidiano andino para suas obras. Além disto, uma arte que se inscreve na gesticulação corporal da comunidade, tanto no momento da elaboração da obra, seja qual for, quanto na sua utilização no cotidiano, se percebe um diálogo permanente entre o corpo e a obra, existe entre eles uma dependência, uma correspondência e uma ligação.

Corpo e matéria se entrelaçam para dar origem a uma obra prima. Os movimentos executados pelos pés são acompanhados pelas mãos que estimulam o movimento rítmico do tronco e das pernas que em conjunto descrevem um movimento cíclico e rítmico do corpo, sempre com os olhos e os ouvidos atentos às resistências do material utilizado. Encontro que diariamente acontece na elaboração de *teares*, de *ponchos,* de "*anacos,* de *polleras*, de balletas", e muito mais.

A cultura, a arte, presentes nos procesos educativos.

Arte-educação.

Casa indígena, Riobamba, 2005

O corpo, os sentidos, a sensibilidade.

Tecedor da comuninade de Letrapungo, Chimborazo, 2007.

São portanto, mãos, pés, olhos e ouvidos, sentidos e sensibilidade que dialogam com o entorno e seus elementos, estabelecendo uma sinfonia de possibilidades que dispõem o encontro entre as mãos criadoras e os materiais, os dois: materiais e mãos, como expressão de sua ancestralidade e identidade. E aqui queremos sublinhar, que não é por acaso que a argila, elemento terra, que contém em sua essência a adequabilidade de seu material, às vezes sólida e impenetrável e outras lisa, mole e permeável, mas sempre úmida, fresca, aconchegante e impregnante, dialoguem tão bem com as mãos andinas. Sua textura, sua cor e sua profundidade são o reflexo de sua própria ancestralidade, expressa em inúmeras produções artísticas como músicas, poesias, pinturas, tecidos, entre muitas outras.

Corpo e materia manifestação da ancestralidade.

Oficinas de creatividade.

Extensión comunitária da Pachayachachik, Santa Cruz, 2006.

Oficinas de creatividade.

Extensión comunitária da Pachayachachik, Santa Cruz, 2006

Relação que é extensível à experiência do tecedor: momento de criação que concentra a sabedoria ancestral nas formas, nas cores, nas texturas, no uso das ferramentas e sua gesticulação corporal. Mas também, o encontro com a inspiração, com a alma criativa, em outras palavras, aquela mão criadora que fornece a vontade de trazer as imagens para que impregnem o tear, para que fluam e se disponham na urdidura e na trama. Um contato, um dialogo criador entre mãos e lã, mediado pelo tear e suas ferramentas, sempre de madeira. Três elementos: homem, lã e tear. E um deles, o tear, como mediador entre os outros dois, estabelecendo uma ponte de comunicação e transferência entre a resistência do material e as subjetividades do tecedor. Todos eles, elementos da natureza, que uma vez mais são fornecidos pela *Pachamama*.

O contato com a terra, os elementos que a representam.

Tecedor da comunidade de Letrapungo, 2007.

Arte e sensibilidade expressões da cultura ameríndia.

Exposição de ponchos, Riobamba, 2006.

Casa de tecedor, Letrapungo, 2007

Toda esta relação de experiências cotidianas e vivenciais com a arte, está longe de encaixar-se dentro dos parâmetros de produção artística ocidental. Muito pelo contrario, aqui, no contexto ameríndio, por uma parte, ela é concebida não como artesanato ou como a fabricação de objetos exóticos, para serem exibidos em museus ou lojas, expostos para venda.

A arte é interiorizada como uma expressão do cotidiano, que exterioriza a sensibilidade de seu povo e que transmite ensinamentos importantes sobre sua forma de vida, sua cosmovisão e sua ancestralidade, ligadas à vida nas comunidades.

Então, ela é assumida e compreendida como uma construção conjunta, permanente e inacabada, entre a pessoa e a obra, sempre numa continua transformação. É o que Ferreira Santos (2004) apresenta como a: “arte-em-obra que significa uma tensão, um embate”, é a manifestação, de um diálogo às vezes expresso nos encontros e desencontros permanentes, entre os elementos presentes na construção da obra, podendo ser a argila, a lã, a música, a palavra, o canto, etc e as pulsões subjetivas da artista-criadora ou do artista-criador. Seu caráter criativo, inventivo e único a coloca como arte e não como artesanato, sendo, este último nomeado pela cultura ocidental, que considera, a sua arte como a única, que pode receber o nome de arte e as outras manifestações, simplesmente de “artesanato”.

Este tecedor, palavreador, poeta, cantor, pintor ou costureiro, é uma pessoa, que além dos ofícios e atividades próprias de sua comunidade, como são a lavoura, o cuidado dos animais, a responsabilidade organizativa; desenvolve uma atividade geralmente herdada por seus ancestrais e que ele ou ela têm o compromisso e a responsabilidade de perpetuar e transmitir às futuras gerações. Pelo qual a arte é uma atividade com fortes laços identitários, que revitaliza sua ancestralidade e cosmovisão, prática de caráter coletivo, comunitário, na que participam as

crianças, que apreendem diretamente experimentando e criando junto com os adultos.

Portanto, suas criações, não são feitas para ser vendidas, exibidas ou deslocadas de seu próprio entorno, são elaborações utilizadas pela comunidade, que fazem parte da paisagem, como elementos indispensáveis para sua compreensão. Nessas criações encontramos os vestígios ancestrais, suas concepções de mundo, sua sabedoria milenar em diversas áreas do conhecimento: matemática, geometria, história, cosmologia, entre outras. E então compreendemos que não são simples objetos exóticos e sim valiosas obras que nos contam as experiências de um povo milenar, com muitas coisas para nos ensinar. Como o expressou Manuel Pomaquero, *yachag ou sabedor* do povo andino, numa conversa muito sábia e descontraída, à sombra das árvores:

> Nós podemos ensinar às nossas crianças matemática, geometria, princípios de aritmética e muito mais por meio de nossos tecidos e também desenvolvemos suas habilidades motoras por meio das práticas de filado e tecido da lã, nós temos muitas coisas para ensinar e não é só na escola que eles aprendem, nossos ancestrais não tinham escolas e eles desenvolveram muita sabedoria e conhecimentos. Nos temos desenvolvido formas muito interessantes e apropriadas de educar e, se não, porquê até hoje nossas práticas milenares existem?

Arte e Mulher: expressões ameríndias da educação sensível.

É o encontro dessa sensibilidade feminina -própria à cultura andina- e à arte, na educação, uma das características mais marcantes da educação ameríndia, que não tem como princípio o ensino de conteúdos e conceitos, assim como também, não considera a memória, a escrita e os livros, como as únicas e legítimas ferramentas para serem usadas, nos processos educativos. Aqui lembramos que

os povos ameríndios, são povos de tradição oral, portanto, procuram e utilizam outras ferramentas e estratégias educativas que estejam mais perto de sua realidade e contexto. Então, pelo contrário, do que acontece nas escolas, é por meio da vivência e das experiências vivas com suas manifestações artísticas e culturais, que incentivam uma forma de educação que transpassa o espaço escolar.

É, essa manifestação de sensibilidade, expressa na arte e a compreensão e o reconhecimento desta sensibilidade, de suas múltiplas manifestações e de como ela é a expressão da estrutura de sensibilidade que a origina, o ponto central da concepção de educação, eis aqui o principio gerador da educação ameríndia. Neste sentido, nos perguntarmos: estas experiências não podem ser chamadas de educativas? não são ao mesmo tempo, a prática de uma educação ameríndia que prioriza o sensível sobre a racionalização? Não poderia ser chamada de educativa, pelo simples fato de não ser reproduzida por uma instituição de ensino, pensada nos termos da burocracia ocidental?

> Nestas outras instâncias de nosso percurso formativo – por exemplo: a família, as práticas religiosas, as práticas artísticas e estéticas, as práticas esportivas, as instâncias de decisão comunitária, as práticas participativas de solidariedade, etc. – é que as bases matriais de nossa herança afro-ameríndia são aprendidas por nossas crianças e jovens. É desta vivência que provém o choque e a contradição com os valores perpetrados pela escola e pelos agentes reprodutores do sistema de ensino que nossas crianças e jovens – na maioria das vezes – não têm condições de compreender em sua gênese histórica e na atualização cotidiana. (Ferreira Santos, 2005, p. 213)

Será que alguma destas instituições pode fornecer esta vivência ou substituir estas interações produzidas no contexto sócio-cultural das comunidades?

Estas questões nos colocam em frente, àquela velha idéia: que educação escolar é a única instituição socialmente reconhecida e avaliada para formar as gerações futuras. As formas de educar desenvolvidas pelos povos indígenas ameríndios, hoje nos apresentam outras possibilidades.

E então, assim compreendemos que no contexto ameríndio e especificamente nos grupos andinos, existe uma concepção da arte como *arte-educação*, que segundo Ferreira Santos, (2005, p. 54-67)

> [...] em função de seu caráter heurístico que mantém a polaridade tensional entre os dois termos básicos: arte e educação, uma vez que comportam algumas reciprocidades no sentido de se pensar, inclusive, uma educação pautada pelas categorias fundamentais da arte, já que o seu universo (uma arte pautada pelas categorias fundamentais da educação) seria um contra-senso fruto de um crasso pedagogismo iluminista [...]
>
> [...] pois são, precisamente, essas forças [das que fala Berdyaev: a memória, o amor e a criação] que compõem o campo da arte-educação, numa hermenêutica de cunho antropológico, dentro de uma tradição da Antropologia Filosófica: o rejuvenescimento através da memória no contexto histórico, crítico estético, etc. É pois conjunção de senex e puer, na dialética ancestral do velho sábio andarilho e da bailarina que o acompanha (animus e anima reconciliados), diálogo entre o novo e o velho na gramática, não para repetir o eterno mesmo, mas para dizer o que ainda não foi dito.

Sentido de uma prática, que dificilmente, pode ser assumida e transmitida nas aulas de ensino de arte, ou de qualquer outra disciplina. A realidade ao interior da sala de aula, de qualquer escola tradicional, existente nestas comunidades indígenas, está longe de atingir esta percepção do mundo andino, na verdade, tal

realidade da sala de aula, está interessada e preocupada em fornecer outros ensinamentos e outras práticas, que não correspondem à sua visão da arte, entendida como um processo que envolve uma profunda experiência educativa, que vai além das técnicas, dos conceitos e da individualidade da criação. Que segundo os pressupostos ocidentais, são indispensáveis na hora de falar de arte e que não estariam ligados, necessariamente, aos processos educativos ou formativos das pessoas.

Esta ruptura entre a concepção ocidental, refletida na escola, e a concepção andina, vivenciada no cotidiano, se expressa nas experiências das crianças, que nas aulas de ensino de arte e inclusive nas aulas de cultura *kichwa*, nome dado segundo a proposta do Modelo de Educação Intercultural Bilingüe, aplicado às instituições pertencentes a este modelo, está associada com a sensação e a idéia de um espaço fechado, chato e desmotivante, no qual, são obrigadas a reproduzir as indicações dos professores, passo a passo, cortando e anulando a criatividade, a imaginação e vontade de criação dos alunos, sendo, também um lugar, onde não existe a liberdade para pensar e criar, no qual, existe o critério de bom e ruim, de feio e bonito, conceitos criados e determinados pelo ponto de vista do professor.

Tudo isto, sem falar da descontextualização social e cultural que produz esta forma de ensino, reproduzida pela escola. Na qual, a arte é assumida como uma matéria a mais do currículo escolar, sem ligações com os espaços de construção e manifestação cultural das comunidades, que sem dúvida, estão cheios de exemplos e de possibilidades educativas-formativas, como já foi ilustrado, para crianças e adultos. Esta ruptura propicia um monólogo, no qual, só a escola intervém impondo seu próprio discurso e falando consigo própria afastando-se cada vez mais do mundo comunitário. Monólogo que não tem nada a ver, nem a falar com a vivência comunitária da arte, com sua expressão comunicativa e coletiva, que tem a arte, desde a epistemologia andina.

É assim, que estas práticas escolarizadas em geral e do ensino da arte, em particular, que por um lado, não tem nada a ver com a *arte-educação,* própria da prática educativa dos povos andinos, e por outro, com a própria concepção da arte, desarticulam elementos fundamentais da forma de vida e da cosmovisão andina. Colocando esta prática, a arte, como uma simples reprodução mecânica de estereótipos sem sentido, de valores descontextualizados de sua realidade. Desenvolvendo-a, como um elemento desarticulado de sua ancestralidade e de sua vivência cotidiana, também, fragmentando e desintegrando seu princípio de coletividade.

Agora bem, esta proposta, de uma arte, baseada nos princípios e nas experiências do mundo andino, não implica ou significa, rejeitar valores e propostas estéticas de outras culturas, só que estas outras propostas estéticas, necessitam ser discutidas e eventualmente vinculadas, de forma diferente, como até hoje, tem sido feito e sim precisam, sempre ser dialogadas com os diretamente implicados nos processos, estabelecendo uma comunicação intercultural e não uma imposição de conhecimentos e modelos.

Esta proposta de comunicação intercultural partindo da arte-educação ameríndia vem sendo aplicada em algumas experiências educativas da *Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Pachayachachik*, na qual, estão sendo incorporadas linguagens estéticas e ferramentas diferentes às habitualmente utilizadas nos processos de criação das comunidades.

Experiências que têm sido exitosas e que não estão envolvidas necessariamente com o ensino escolar e sim com projetos educativos que envolvem os saberes e as práticas ancestrais trazidas pelos próprios participantes e com a idéia de estabelecer um diálogo intercultural com a cultura envolvente e consigo mesmos. Como exemplo destas experiências podemos citar as exposições de ponchos em

2006, a de vestimentas das mulheres 2007, *(Warmikunapak churuna),* entre outras.

Espaços que até pouco tempo só eram usados para difundir a arte branco-ocidental, porque segundo os curadores do museu, não era espaço para exibição de artesanato indígena. Estas exposições são a manifestação de um diálogo intercultural que se inicia a tecer pelo lado mais ancestral do povo equatoriano, os indígenas. A conquista destes espaços é abertura para que ocidente conheça com olhos de assombro as maravilhas construídas por um povo milenar que sempre tem estado ali e eles não o tinham percebido.

É assim, que consideramos que a educação ameríndia, é uma educação profundamente sensível, que evoca o universo feminino na criação de sua cultura material e imaterial. Que privilegia nas manifestações artísticas a expressão desse universo, que impregna a vida social, econômica, política e cultural do povo andino. Sendo a arte sua linguagem predileta, abrangendo desde seus tecidos, suas músicas, danças, poesias, contos, histórias, cerâmicas, enfeites e muito mais. Um espaço que vai além dos encontros esporádicos e fragmentados da escola que não dão conta desse universo aconchegante, cálido e sensível, que é representado pelo feminino e sim representa o espaço da racionalidade, da luz da razão, que nega a presença dos outros.

O animus, presente no mundo patriarcal-autoritário da escola ocidental.

> [...] em outras instâncias de nosso percurso formativo – por exemplo: a família, as práticas religiosas, as práticas artísticas e estéticas, as práticas esportivas, as instâncias de decisão comunitária as práticas participativas de solidariedade, etc. – é que as bases matriais de nossa herança afro-ameríndia são aprendidas por nossas crianças e jovens. É desta vivência que

> provém o choque e a contradição com os valores perpetrados pela escola e pelos agentes reprodutores do sistema de ensino[...] (Ferreira Santos, 2005, p. 213)

Também, uma educação que possibilita o encontro entre a estrutura de sensibilidade (Durand) própria a cultura andina, manifesta entre outras coisas, nas expressões de sua cultura material e imaterial, e a compreensão desse universo estético, seus arranjos e suas possibilidades de criação. Tudo isto, entesourado, tanto no coração da pessoa humana, quanto na sua corporeidade. Apresentando-se como o “múltiplo e o uno: unitas multiplex” (Ferreira Santos, 2004). Agindo de forma simultânea.

Então, além disto, uma educação disposta a compartilhar múltiplos saberes, experiências e vivências, para intercambiar e comunicar: a diversidade, os conhecimentos e a sabedoria. Uma educação, que inclui também, na sua proposta a escuta, a fala, o tato e o olhar (os sentidos) e que envolve, ademais, as percepções e os afetos, o que significa uma abertura a sensibilidade com o entorno, com os outros e consigo mesmo, numa relação mediada pela *razão sensível*.

De tal forma que a educação ameríndia, é uma prática que apropria e assume a figura noturna da mãe, no sentido da sua presença calma, sossegada, quase tímida e imperceptível; uma imagem reconciliadora, aconchegante e sábia, que ainda que, seu filho *Inti* senhor do dia impregne com seu resplendor a superfície da terra, ela se apresenta, algumas vezes, tênue para lembrar ao ser humano que a existência do outro harmoniza os espaços e domínios que são considerados absolutos.

Então, aqui uma imagem de mulher que não se percebe nem autoritária, nem soberba, nem dominadora de mentes, espaços ou corações. Então uma educação que nos lembra a essa mulher noturna, reconciliadora, mais em contato e próxima com a alma ou *anima* feminina. Contrária à educação ocidental portadora das imagens do imaginário diurno, que privilegia as imagens diurnas, autoritárias e punidoras, de uma razão que sempre está em luta com o sensível, na qual não existe mediação, nem reconciliação, sempre imposição.

Aqui, pelo contrário, nos referimos a uma educação que se nutre das características da mulher -*anima*-, reconhecida como a educadora por excelência no mundo andino, que introjeta a imagem da *"Grandiosa Pachamama,"* a grande mestre e exemplo das mulheres e dos educadores. Para propor uma experiência educativa que resgata os ensinamentos milenares, que se têm constituído na base fundamental do povo andino e que propõe uma formação para a vida, desde a vida mesma, que procura cultivar corações, emoções, sentidos e conhecimentos que estejam sempre a disposição da comunidade, uma educação que se expressa na linguagem artística.

Uma educação, que da mesma forma que a mulher, assume um papel de mediadora, de reconciliadora e comunicadora entre a natureza e a pessoa humana, entre o passado e o devir, entre sensibilidade e razão. Uma educação, que tem como qualidade feminina a observação atenta, constante e transparente, que olha nos olhos ao falar, mulher e educação que fornecem ao longo da existência os ensinamentos e conselhos necessários para desenvolver uma vida sábia e em harmonia com as tradições do povo andino, uma educação que se identifica com a mulher idosa que com a passagem dos anos é mais sábia e conhecedora de sua cultura e identidade.

Idosas, mulheres sabias, símbolo de conhecimento.

Extensión comunitária da Pachayachachik, Shuid, 2006

É a mulher, quem com seu próprio exemplo e forma de vida, assume a existência como um "*continum",* como um ciclo vital que faz parte do cosmos. Reconhece em sua própria existência alguns dos princípios fundamentais de sua cultura: a transição, como expressão de um processo inacabado e cíclico, é a manifestação de uma passagem sempre para o reencontro com os ancestrais. É assim que:

> Quando uma menina indígena se casa, ao outro dia para ela não acontece nada. Se sente satisfeita e feliz de ter passado a outra etapa do grande caminho de Pachamama, a vida mesma. Só tem que pôr um pouco mais de comida para o marido e lavar um pouquinho mais de roupa. Mas, se casa e faz seu lar independente, tem menos trabalho; são só dois, quando ela esteve acostumada ao trabalho de toda uma casa. A vida é continuidade, se vá acrescentando em satisfações, a vida é nós mesmos, ela, a vida, vem e fica com cada mulher e somos nós que damos a continuidade necessária. A mulher andina não protesta porque é o trabalho que toma desde o dia mesmo que nasce. Exerce seu papel de pedir e olhar a sua mãe e aprender a olhar a natureza. Aprende a olhar toda a realidade imensa da noite e ela sabe que é sua continuidade, e ela sabe que sem a mulher tudo pára, tudo se descompõe, tudo se perde, tudo morre e se acaba, como parar de ser mulher? Como não tomar essa responsabilidade que só os

> deuses puderam dar-nos? Esse é o prêmio, o de pôr em nossas mãos a infinitude da existência, sua permanência. Como vamos tomar as responsabilidades do mundo ocidental de auto-realização teórica e não a auto-realização prática que é a continuidade de ser úteis, dar origem e manter a vida, ser a inspiração e ser o principio de toda criação. (De la Torre, 1999, p. 35-36)

Sendo então, uma educação preocupada por incentivar em suas práticas o desenvolvimento de uma *razão sensível*, cheia de sentidos femininos, onde o papel da mulher-educadora tem a importância e o reconhecimento merecido. Prática e experiência educativa, diferente ao dos contextos da educação formal, nos quais, a necessária educação sensível é excluída, ignorada ou rejeitada, por desconhecer sua importância e pertinência nos processos educativos, que desde a filosofia andina, não só devem servir para desenvolver e encher as cabeças dos alunos de conteúdos e conhecimentos das diversas áreas, mas também, para contribuir na formação integral e continua do ser humano. Esta educação de sensibilidade, própria dos povos andinos, se preocupa por cultivar no coração os necessários ensinamentos que possibilitarão um relacionamento respeitoso com seu entorno e com o cosmos, mantendo suas tradições, conhecimentos e identidade usando as linguagens das artes, como mediadora nos processos educativos. O que não implica um desconhecimento e afastamento da necessária racionalidade dos processos educativos.

Neste sentido, que se coloca a educação ameríndia, numa das maiores dificuldades, que esta forma de educação enfrenta: o fato, de que tanto a proposta curricular, a filosofia e a prática, quanto as instituições de ensino e os professores, presentes nas comunidades, privilegiam e dão supremacia, à *razão instrumental*, tão endeusada em nossos sistemas educativos. Deixando de lado e desarticulando aquela *razão sensível* inata a todo ser humano, reconhecida e estimulada na educação ameríndia, e da qual nos lembra o Gusford (1987) e Ferreira Santos, (2004)

A EDUCAÇAO AMERINDIA, ENCONTROS E DESENCONTROS.

Portanto, se em nosso segundo capítulo, argumentamos, entre outras coisas, que a educação escolarizada, à diferença da *educação ameríndia,* se esgota em suas práticas descontextualizadas da realidade na qual está imersa. Agora, neste terceiro capítulo, queremos apresentar as potencialidades de uma *educação ameríndia,* aliás, que se inscreve como uma *educação de sensibilidade.*

Que se nos revela como um caminho possível de ser percorrido e como uma alternativa a ser construída nos processos educativos. Ao aproximar-nos a estas experiências educativas, percebemos que existe a possibilidade de desenvolver uma educação, que está além das propostas burocráticas, autoritárias e esmagadoras, das políticas educativas, desenvolvidas nos centros educativos. Experiências estas, ligadas ao imaginário da estrutura *diurna-heróica* apontada por Durand, e que, ao contrário das imagens que circundam o imaginário ameríndio e concretamente o relacionado com a educação, onde predomina as imagens *noturnas e crepusculares*, (Ferreira Santos) entram em contradição e em luta, procurando atingir o coração sensível das práticas educativas ameríndias é impor o império da luz, uma luz resplandecente que cega e desvirtua, não a luz tênue e suave que orienta, que abre e ensina o caminho, representada de novo, pela mulher, que acende e carrega a lâmpada, como símbolo de sabedoria e conhecimento.

É assim, que ao longo de nossa pesquisa, encontramos inúmeros exemplos, que nos facilitaram a compreensão dessas práticas de sensibilidade, que estão muito longe de ser vivenciadas e reconhecidas nos centros de ensino escolar, presentes nas comunidades indígenas. O encontro e a vivência com estas práticas, da educação ameríndia, proporcionou elementos que nos ajudaram a compreender esta forma de educar, olhando para ela como uma prática legítima, possível de ser desenvolvida e que corresponde e faz parte da própria dinâmica e contexto das

comunidades. Além disto, esta experiência de encontro, nos levou por caminhos maravilhosos de diálogo com as pessoas, que compartilharam suas percepções sobre a educação e de sua experiência.

Sendo então, a educação ameríndia, uma prática que não se encaixa nos parâmetros já pré-estabelecidos e reconhecidos pelo estado, tem enfrentado múltiplas dificuldades para ser aceita como uma forma de educação legítima e alternativa, que tem direito a continuar sendo praticada e desenvolvida na vida das comunidades. Sem que autoridades ou instituições burocráticas, em seus informes técnicos a apontem como uma prática educativa desorganizada, sem projeções, sem qualidade. É neste sentido que percebemos que, na atualidade, existe muita resistência e incompreensão, na hora de falar e de compreender esta experiência educativa, que ainda, sendo milenar e não inscrita nos parâmetros ocidentais, é ela própria uma proposta de fazer educação autêntica e legítima, que leva em consideração a cosmovisão e a identidade do povo andino, e além disso, uma educação pensada e praticada pelos próprios indígenas.

Até agora, muito pouco se tem falado e refletido sobre esta forma de educação, que no contexto Equatoriano, Colombiano e Peruano, vem sendo debatida por indígenas e interessados no tema. Este momento importante, no qual, se inicia a articular desde diferentes pontos da América do Sul esta proposta, sendo liderada pelos próprios indígenas, e que, inicialmente se observou, como práticas isoladas, desenvolvidas restritamente ao espaço da comunidade, passam hoje a ser práticas refletidas em conjunto por seus protagonistas.

Agora, se manifesta a possibilidade de uma abertura desde o ocidente, à novas experiências, que, sem dúvida, contribuirão às formas escolares de fazer educação. Esta atitude dos próprios indígenas, de acreditar e de dar continuidade a esta forma milenar de fazer educação, gerou choques freqüentes com as normas, com as instituições e as exigências do paradigma dominante ocidental,

que insiste em incorporar, por meio da escola a estes grupos, nas dinâmicas políticas, culturais, econômicas e sociais da globalização. Este conflito se produz, por ser, esta educação, ameríndia, uma contra corrente, que caminha em sentido contrario, às práticas desenhadas e institucionalizadas pelos técnicos burocratas que desde seus escritórios dispõem o que deve ser feito, sem conhecer a realidade das comunidades.

Sendo assim, percebemos que existe uma resistência desde os padrões ocidentais da epistemologia, para reconhecer que esta forma de educação constrói e sustenta suas práticas de conhecimento, numa razão, que sem ser a do paradigma dominante ocidental, é própria e argumentativa, e que dialoga tranqüilamente com outras sensibilidades igualmente milenárias, como a oriental.

Esta resistência e as problemáticas que ela produz são apresentadas, neste capítulo como: a *Razão Predominante*. Aqui refletimos sobre os impasses que se produzem entre esta razão e a educação ameríndia (*educação sensível*). Já na segunda parte, refletiremos sobre a possibilidade de construir outros caminhos educativos, sob a luz e os crepúsculos, do novo paradigma: *Outra Razão Possível*. Finalmente abordaremos o assunto relacionado com: como se tem desenvolvido, para o contexto dos povos ameríndios e concretamente, em algumas comunidades indígenas da província de *Chimborazo,* esta educação de sensibilidade? Sendo estimulada através da prática da *arte-educação*, gerando um diálogo com a ancestralidade e ao mesmo tempo com a interculturalidade. No sentido que trás à tona a reflexão sobre a implementação e o uso de recursos criativos múltiplos, enriquecendo as linguagens e as possibilidades de criação, e ao mesmo tempo estimulando o uso de equipamentos e materiais tecnológicos diferentes aos produzidos pelos povos andinos, sem que eles, os próprios da cultura andina sejam excluídos ou rejeitados, muito pelo contrario, estão presentes para estabelecer esse encontro intercultural.

A razão predominante.

Escola da comunidade de Huancapallaguchi.

Comunidade de Huancapallaguchi, Chimborazo, 2007.

Nos anteriores capítulos, tentamos entre outras coisas, caracterizar os traços mais significativos da cosmovisão andina e nessas descrições, fomos encontrando e descobrindo que a educação ameríndia, foi e é uma educação que não precisa da escola, instituição que reflete as práticas do paradigma que a origina, para desenvolver seus processos educativos. Existiram alguns centros que congregavam a homens e mulheres numa etapa de sua vida e tinham uma função mais de iniciação e passagem, para outro momento importante da vida: a vida adulta.

> Neste mês de setembro, para o equinócio, o dia 23; se realizava a abertura das Aclla Huasi, centro puramente feminino, onde se ensinará e as iniciará nos conhecimentos do desenvolvimento da vida nova, dentro de seus corpos, base mesma da atividade feminina, ser mães e cuidar e formar seus filhos. Nestas Aclla Huasi, eram admitidas todas as Ñustas, elas são as meninas que no último período do calor estival, seu corpo madurou e se transformaram em mulheres. (De la Torre, 1996, p. 26)

Concepção de uma educação, que não está limitada a um período curto da vida, aqui a educação tem uma compreensão de educação para toda a vida e estes centros tinham a missão de oferecer um espaço de encontro e reflexão para estes meninos que passam para a vida adulta. Eles eram orientados e orientadas, pelos sábios da comunidade que davam ensinamentos sobre a nova etapa da vida, depois deste período de preparação eles eram recebidos pela comunidade como homens e mulheres.

> De uma forma ou outra, em todos os povos americanos [ameríndios] existia esta capacitação, para os jovens, homens e mulheres sobre suas diferenças no campo sexual, eram levados a uma compreensão do mecanismo da vida, sem hipocrisia, nem anormais reservas. (De la Torre, 1999, p. 26)

A educação, é uma atividade permanente e cotidiana, portanto, não é preciso criar instituições que em algumas horas do dia, ensinem sobre o que se aprende nas experiências e vivências com os outros. Portanto não é uma educação de conteúdos e sim de realidades, preocupada com estimular a prática de seus saberes ancestrais.

Uma educação com um principio profundamente coletivo, na que participam crianças, mulheres, pais, irmãos, velhos, toda a comunidade, seus saberes são um bem social e não particular. Sendo uma cultura de tradição oral a palavra cumpre um papel sagrado na passagem dos ensinamentos e é através dela que os conhecimentos são transmitidos para as gerações futuras. Isto nos ajuda a compreender que a educação ameríndia, é uma educação que usa a oralidade na comunicação dos saberes e que são fixados com a prática e a experiência. Portanto, participativa e comunitária.

Eis aqui a importância desta educação, que não é voltada para a competitividade e o individualismo e sim um profundo sentido de serviço à comunidade, por isso os

sabedores *(yachag)* compartilham seus conhecimentos, isso faz parte da missão encomendada pelos ancestrais, passam a sabedoria para o povo. Eles não acumulam saberes e os escondem como segredos para depois usufruir deles.

> Por isso, em seu processo iniciático, a educação não pode se reduzir a um cronograma, horários de aula, conteúdos escolares, “grades” curriculares, prédios encaixotadores, paredes e portas, lousa fria de palavras escritas a giz ou na tela oscilante e fria de um monitor. De forma imprevisível, depende deste encontro furtivo que, no ambiente escolar, tem os conteúdos como pretexto (GUSDORF, 1987), mas tem muito mais probabilidade de ocorrer nas outras instâncias formativas, pois deriva da convivência social. (Ferreira Santos, 2005, p. 218)

O que vem acontecendo, com a cultura ameríndia e com suas formas de educação, é muito interessante, porque elas estão conseguindo permanecer e reproduzir-se de diversas formas, apesar, da forte influência da sociedade ocidental, representada na cultura envolvente, que procura encaixá-los, dentro do paradigma ocidental moderno, da ciência-tecnologia e do lógico-racional.

As estratégias que vêm desenvolvendo as sociedades ameríndias para resistir à força esmagadora da cultura ocidental, são diversas e vão desde a conservação e vivência de manifestações ancestrais de sua cultura, tanto no plano artístico, religioso, e comemorativo, como matrimônios, carnaval, colheita comunitária, etc, e que para nossos olhos distraídos, não são mais que simples danças, cantos, o festas, que não tem nada de especial, mas para eles são os momentos que revitalizam toda a sua sensibilidade, as expressões de seu corpo, de seus conhecimentos. Esse compartilhamento coletivo traz mensagens para as novas gerações, são o espaço do aprendizado e da prática desses conhecimentos. Muitas vezes, estas manifestações são expressadas de forma diferente quando tem pessoas de fora da comunidade que só vão para satisfazer a curiosidade.

Outra estratégia é o uso da arte, na qual expressam sua cosmovisão, é também, uma forma social de manter seus conhecimentos ativos e vivos e uma forma de manter viva, uma linguagem desconhecida para os outros, mas muito bem conhecida por eles.

Outra estratégia, é a resistência social, que tem contribuído a manter as estruturas sociais das comunidades que muitas vezes é questionada por que considerada atrasada e inadequada para estes tempos da globalização.

Todas estas formas ou estratégias, criadas consciente e inconscientemente pelos povos andinos, tem contribuído para que sua forma de educação tenha elementos de formação que possibilitem sua atualidade e ainda permaneçam presentes na sociedade como legado histórico, vivo no dia a dia e não morto e deixado nas lembranças dos ancestrais, portanto, um legado histórico muito atual.

A última estratégia e que vem tomando força nos contextos das comunidades indígenas, é a de criar espaços educativos que funcionam dentro da lógica organizativa e burocrática dos Estados, mas que na sua proposta educativa assumem uma postura ameríndia de educação em alguns casos.

A pergunta que nasce desta ultima estratégia é como lidar com as problemáticas, as normas e as exigências próprias de um sistema educativo diferente, que funciona com outra lógica e que têm outras prioridades, quando as preocupações, as normas e as práticas do mundo andino e concretamente da sua educação são outras?

Se o modelo ocidental, se fundamenta segundo Ferreira Santos, (2005) na oligarquia, no patriarcal, no individualismo e no contratualismo, como pode

estabelecer um diálogo com o andino que está arraigado numa cosmovisão contra-corrente à ocidental?

Todas estas formas de fazer frente à razão predominante do paradigma ocidental, que cada vez mais tenta devorar uma outra racionalidade que o confronta e o questiona.

> “As expressões sociais e os valores subjacentes à cosmovisão patriarcal, cujo mito prometéico é o terreno simbólico que as mantêm, são, largamente, difundidas no tecido social e propaladas por seus equipamentos civilizacionais, por excelência: a escola, o Estado e os meios de comunicação. Curiosamente é desta estrutura que se pretende garantir que a cosmovisão afro-brasileira [ameríndia] adentre o sistema educacional com a nova lei [para o caso Equatoriano garantir sua permanência no sistema de educação bilíngüe, que não é muito diferente, da proposta de educação formal]. Pois bem, esta cosmovisão afro-brasileira [ameríndia] é radicalmente inversa aos valores da sociedade branco-ocidental que informa a escola.” (Ferreira Santos, 2005, p. 210)

Então, não é um segredo que a razão predominante, entendida nos termos apontados por Boaventura de Sousa Santos, que ao referir-se ao paradigma predominante, o coloca como o paradigma científico-moderno, o qual se caracteriza entre outras coisas, por excluir todas aquelas práticas, pensamentos, filosofias e modos de vida, que não compartilham seus princípios e características. Afastando-as do discurso e das praticas sociais.

Segundo o autor, este paradigma moderno fragmenta e polariza antagonicamente o conhecimento. Sendo um reflexo disto, a divisão e hierarquização que faz entre

o conhecimento vulgar como o lado escuro e irracional do conhecimento que precisa ser iluminado pelo conhecimento racional-científico. Este último, encara o conhecimento vulgar como uma manifestação popular, portanto ignorante do conhecimento, sem bases cientificas que o sustentem, assim que suspeito, não confiável e sem contribuições ao mundo do conhecimento científico-racional, que percebe as evidências de nossas experiências imediatas como enganosas e pouco confiáveis, precisando, sempre ser superadas, para atingir um estado de conhecimento verdadeiro – o racional. Tais evidências, que estão na base do conhecimento vulgar, segundo o conhecimento racional-científico,são ilusórias e carecem de verificação.

Esta visão do mundo e da vida, leva no mundo ocidental a duas distinções fundamentais, que não são mais, que uma fragmentação do próprio conhecimento, entre conhecimento científico e conhecimento do senso comum por um lado, Isto é, entre natureza e pessoa humana, por outro. (Santos, 2002)

Este principio de exclusão, presente em todas as facetas da sociedade ocidental, é praticado de forma radical na produção de conhecimento científico-racional e transmitido por uma das instituições mais fieis aos princípios do pensamento ocidental, a escola. A chegada desta instituição aos espaços das comunidades indígenas tem gerado múltiplas problemáticas no contexto destes grupos, por ser, o modelo ocidental: racionalista, excludente e impositivo, baseado em princípios contrários aos da cosmovisão ameríndia.

Ao contrário da exclusão, do antagonismo e da fragmentação, o modelo de pensamento andino, se fundamenta na unicidade do todo e na complementaridade dos opostos e na reciprocidade. Características que se refletem em sua estrutura social fundamentalmente: comunitária, matrial, coletiva e afetual-naturalista. (Ferrerira Santos, 2005) Portanto, são dois modelos de compreensão do mundo, que partindo de pressupostos diferentes propõem formas distintas para lidar com a

realidade, com os conhecimentos, com a cosmovisão e com os outros. Aqui queremos esclarecer, que o problema não é a diferença e sim a prática de autoritarismo e imposição adotada pelas instituições do Estado e pelo próprio estado, e levadas pela escola a estas comunidades, tornando cada vez mais difícil o encontro intercultural.

O que se observa, nas comunidades indígenas, é uma dificuldade na comunicação, entre estas duas visões do mundo, que são claramente diferentes, pensamento ocidental e pensamento andino, cada vez estão mais longe um do outro, e ao tempo que se afastam, o paradigma ocidental procura meios para tentar assimilar e com isto, eliminar o pensamento andino, fazendo com que este, adote cada vez mais seu modelo, suas práticas, seu pensamento e conhecimentos; por sua parte, as sociedades andinas cada vez mais conscientes do que está acontecendo, se tornam mais céticas nas relações com a sociedade ocidental e com a escola.

Esta situação de incompreensão e de intolerância, por parte da sociedade ocidental em geral e da escola em particular, é refletida claramente nas instituições escolares das comunidades indígenas, porque em seu microcosmos, se apresenta toda a problemática que se visualiza no nível macro, nas relações entre o mundo ocidental e o mundo andino, entre a razão científica-moderna do pensamento moderno e a razão sensível do pensamento ameríndio.

A razão científico-racional que se introduz, nas comunidades indígenas, principalmente, por meio da escola, vem impondo o modelo de pensamento ocidental, *“baseado no pensamento cartesiano, de cunho anti-tético (res extensa ou res cogitans, sujeito ou objeto, corpo ou mente) e na lógica aristotélica, fundada nos princípios de identidade, exclusão e não contradição.”* (Ferreira Santos, 2004, p. 22) O qual vem gerando, problemas e dificuldades relacionadas com os processos identitários destes povos, mas por outra parte, também vem

estimulando o debate sobre as práticas educativas, o papel da escola e suas relações com a realidade das comunidades.

Muitas destas reflexões se desenvolveram e ainda se desenvolvem, dentro das mesmas comunidades e com a participação de seus moradores e moradoras. Foram muitos os impasses apontados pelas comunidades, que encontram na presença da escola, muito mais desvantagens que vantagens. Considerando entre as maiores problemáticas: o desrespeito, a estigmatização e o desinteresse por parte de professores e autoridades frente a sua cultura, desarticulando-se da estrutura e dinâmica social das comunidades; assim como os processos de incorporação de modelos de pensamento, costumes e práticas que a escola introduz e que desvalorizam e rejeitam as práticas milenares destes povos.

Em definitivo, o que se intenta fazer, com estas intervenções, por parte do Estado é incorporar estes grupos à dinâmica nacional e internacional, fazendo com que suas comunidades apropriem tecnologias, políticas e conhecimentos universalmente reconhecidos, uma globalização imposta que as comunidades em sua maioria não querem adotar. E é tentando por meio da escola, a melhor estratégia para impor padrões de comportamento, que segundo a escola e o pensamento ocidental, ajudariam a que estes povos a saíssem do “atraso”, da pobreza e da ignorância. Porém desde o ponto de vista das comunidades, é uma forma de desintegrar seu povo e sua cultura.

A escola, como instituição que reflete o modelo ocidental de pensamento, introduz na suas práticas as formas de pensamento e os padrões de comportamento que considera legítimas, excluindo, as que considera improcedentes, desde sua postura fundamentalmente racional-instrumental.

Então falar de conhecimentos e práticas ancestrais, de sabedoria milenar, não é outra coisa que simples manifestações “folclóricas” de um povo ignorante, carentes de formas de conhecimentos verdadeiros, com rigor cientifico e epistemológico. Portanto, todas estas manifestações do povo andino, não podem ser consideradas dentro do currículo escolar.

É assim, que os conhecimentos e suas formas de transmissão, usados pela escola, assim como os juízos de valor que esta instituição pratica e reproduz, em relação a outras formas e práticas de conhecimento, que não sejam ocidentais, estão condenadas a serem olhadas como experiências para ser contadas como anedotas, e não para serem consideradas no mesmo nível do conhecimento ocidental. Atitude que não é mais do que a manifestação de uma visão fechada em si mesma, que não consegue olhar em outras experiências potencialidades e, pelo contrário, as considera como simples experiências, produto do senso comum e da sabedoria popular.

Desde o ponto de vista do conhecimento científico-racional, para que possamos falar de conhecimento é preciso que este seja verificado e comprovado cientificamente, carecendo deste processo e método de comprovação, não é mais considerado como “conhecimento”. Então, só pode ser uma manifestação exótica de algum grupo “primitivo”, que ainda não atingiu o estádio de desenvolvimento lógico-racional. É assim que:

> [...] as concepções não-ocidentais de universo e do homem não tem “valor de mercado” para poder competir com o paradigma dominante (que a sua vez é o paradigma da dominação) ocidental. É muito comum que sejam consideradas “idéias exóticas” com um valor estético para a indiferença conceptual. (Estermann, 1998, p. 7)

Esta forma de conceber o conhecimento, se caracteriza por ser um pensamento egocêntrico, que considera o ser humano como o centro do universo, colocando-o numa posição de domínio sobre a natureza. Relação de poder justificada, pelo desenvolvimento cientifico que considerando o ser humano como o dono e senhor da terra e de tudo o que nela existe.

O contrário acontece no pensamento andino, que considera o ser humano como parte integrante da natureza, como seu parceiro.

> [...] este pensamento, é uma forma distinta de aproximar-se à realidade, pois não se trata unicamente de transformá-la como a absoluta forma de entender o bem-estar, senão que tenta ir mais longe, a relativizar a intervenção do ser humano sobre a realidade, ao considerar que unicamente, é um "filo do tecido", o que se intenta é construir uma nova forma de aproximar-se ao saber, ao conhecimento, desde parâmetros de respeito à natureza e portanto a todos os seres que povoam o mundo. (Universidad Intercultural Amawtay Wasi, s/f, p. 163)

Então, desde o pensamento ocidental, a terra deve ser submetida, conquistada e possuída. Portanto, para explorá-la é preciso a tecnologia e o conhecimento científico, que serão as duas ferramentas, utilizadas nesta tarefa. Se pretende então, debelar seus segredos e mistérios para assim dominá-la. *"A ciência fará da pessoa humana o possuidor e senhor da natureza."* (Santos, 2002, p. 13)

Outra característica, que também marca uma diferença substancial, com a epistemologia andina, é o sentido totalitário e globalizante das práticas ocidentais, que negam o caráter racional a todas as outras formas de conhecimento que não se ajustem a seus princípios epistemológicos e a seus parâmetros metodológicos.

> Até agora todas as condições do saber, conhecimento, e compreensão estão limitadas sob um marco filosófico conceitual onde os conceitos, noções e categorias científicas e sociais que tem sido criadas desde a modernidade ocidental; varias das noções, conceitos e categorias mais fundamentais que se tem criado desde as ciências atuais, violentam, desestruturam, e impossibilitam a auto-compreensão desde o indígena. Sendo necessário, então, procurar a forma de abrir espaços interculturais que ofereçam espaço para novas reflexões, debates e discussões que contribuam a criar uma nova condição social do saber. (Universidad Intercultural Amawtay Wasi, s/f:163)

> A concepção totalizante da globalização econômica e cultural é a ponta do iceberg da modernidade e pós-modernidade ocidental que uma vez mais demonstra sua aspiração supercultural e totalitária. Esta vontade universalista só pode realizar-se a condição de negar “outro” em sua alteridade. Uma das formas mais sutis e acadêmicas de negação consiste no eurocentrismo e ocidentalismo. (Estermann, 1998, p. 8)

Com a preocupação de abarcar todas as esferas do conhecimento e do saber, o ocidente, utiliza a força de seu paradigma para instaurar-se não só no domínio da técnica e da ciência, mas também, nas áreas das ciências sociais.

Todo este movimento em prol da razão instrumental ocidental e européia, e em particular, a utilizada no estudo e domínio da natureza, rapidamente dá um salto aos estudos sociais, nos quais se adotam dois modelos:

> O primeiro se caracteriza por aplicar, na medida do possível, ao estudo da sociedade todos os princípios epistemológicos e metodológicos que presidiam o estudo da natureza desde o século XVI, o segundo, constituiu em reivindicar para as ciências sociais

> um estudo epistemológico e metodológico próprio com base na especificidade do ser humano e sua distinção extrema com a natureza. (Santos, 2002, p. 23)

A pesar, de que este último modelo parece distanciar-se dos princípios das ciências naturais, ele condensa duas premissas fundamentais destas: a distinção entre natureza/ser humano que posteriormente se ampliará na oposição humano/animal e natureza/cultura.

Ocidente, como herdeiro desta forma de conhecimento, desenvolvido ao longo da modernidade, está acostumado a dividir e a separar o racional do irracional, ao homem da natureza, ao corpo da mente, o inerte do vivo, os compreendendo assim, como pólos opostos e não como complementaridades.

Conhecimentos que historicamente nos foram passados pela escola e os quais hoje, também, estão sendo transmitidos por esta mesma instituição nas comunidades indígenas. Talvez não houvesse problema, se fossem encarados como uma das tantas possibilidades de conhecimento que o ser humano tem construído ao longo de sua existência. O problema é que eles estão sendo encarados como verdades absolutas e inquestionáveis; alem disso, estas propostas de conhecimento são completamente contrárias: a realidade do mundo andino, na qual se sustenta sua epistemologia. Tentamos ilustrar com alguns exemplos: A epistemologia ameríndia vê a natureza como um universo vivo e dinâmico em seu conjunto, no qual tudo o que o habita tem vida, então a categoria de seres inertes, não existe no vocábulo andino, por tanto as pedras, as árvores, as rochas, as flores, tudo quanto existe tem vida. E aqui quero lembrar uma conversa interessante com Manuel Pomaquero quem me afirmou com completa segurança que:

> As pedras crescem e que quando elas são tiradas de seu entorno começam a morrer, vão se secando por dentro, porque elas precisam de água, do ar, do espaço ao qual ela pertence para manter-se viva, pode ser que ela demore muito tempo em morrer, mais chega um tempo em que já morre e cumpre seu ciclo de vida, como todo ser.

Os opostos, que segundo o ocidente são irreconciliáveis, é uma forma de percepção da realidade, onde não pode existir a complementaridade entre os opostos, portanto o que resolve tal oposição é a exclusão. A epistemologia andina entende o oposto como complementar: um não exclui o outro, porque o outro é seu complemento necessário para compreender-se no mundo. O complemento do masculino é o feminino, o complemento do mundo de cima é o mundo de abaixo, e o que os reconcilia é o trajeto, já seja o "trajeto antropológico" (Ferreira Santos) ou o trajeto que constrói um ponto de encontro e comunicação, como é o caso do mundo de aqui, que cumpre uma função de unir e reconciliar, o mundo de cima e de abaixo.

> Toda a mania classificatória do espírito ocidental procura estabelecer dicotomias e contraposições universais: entre o puro e o impuro, o espiritual e o material, o científico y o extra-científico, o teológico y o filosófico, mythos e logos, teoria e pratica, Deus e mundo, interior e exterior, etc. No fundo tais distinções são o reflexo do principium tertii non datur, é dizer, da lógica exclusiva de ocidente. (Estermann, 1998, p.18)

Estas noções e percepções do mundo e da vida são produto de séculos de aprendizagens, que nos insistem continuamente no inquestionável destes princípios, *"conhecer significa dividir e classificar para depois poder determinar relações sistemáticas entre o que se separou."* (Santos, 2002, p. 15). Esta é a forma como o ocidente nos ensinou a conhecer e a estudar a realidade.

Todas estas características do paradigma ocidental, tem levado a preferir as pesquisa quantitativas, que sempre apresentam em seus resultados as observações dos estudos realizados, em categorias numéricas e não em qualidades ou características. Com isto, tudo aquilo que não é quantificável, ainda é duvidoso. O Ocidente sempre tem estabelecido a primazia do numérico sobre o qualificável, preferindo expressar tudo em termos quantitativos que qualitativos, os princípios e a composição dos objetos e das sociedades estudadas. Neste sentido Maffesoli afirma *"que a característica essencial do racionalismo, é essa forma classificatória, que quer que tudo entre numa categoria explicativa e totalizante."* (1998, p. 31)

Esta forma de relação com o mundo vai-se consolidando com o recorrer da modernidade, e vai privilegiar as ferramentas, tanto externas ao ser humano quanto as internas, (as de seu corpo) que contribuirão com a consolidação e o domínio da razão cientifica, é assim que

> O mundo moderno se consolidará na tendência progressiva que irá solidificando: uma maior confiabilidade na descrição quantitativa do mundo em detrimento da qualitativa, o que significa uma migração da atenção humana dos sentidos e sensações -isto é, do corpo, para o cérebro. (Duarte Jr, 2004, p. 41)

Conformando-se assim, no centro e no poder do conhecimento moderno, tomando vantagem sobre o conhecimento através do corpo. Já não é tão importante experimentar e vivenciar através do corpo, experimentar sensações novas e diferentes, é mais fácil e melhor, exemplificar ou ler nos livros sobre elas em romances, histórias e contos. Se considera então, que as contribuições destas experiências, por meio do corpo, não são mais importantes e podem ser substituídas por outras formas de ensino e aprendizagem. Então, a experiência da educação, através do corpo e dos sentidos perde importância. O que realmente vale a pena são os conhecimentos que contribuirão para o desenvolvimento do capital, da ciência e da tecnologia. Então, os conhecimentos através do corpo são

substituídos pelos aprendizados abstratos, teóricos e não necessariamente vivenciais.

Mas para outras sociedades, corpo, sentidos, sensações e sentido comum, são ferramentas do conhecimento, indispensáveis nos processos educativos, por considerar que estas ferramentas nos colocam de frente com a realidade e por meio delas vivenciamos e conhecemos, é o caso do conhecimento das plantas medicinais, dos caminhos, dos ritos para a semeadura, etc.

Já, nas formas de conhecimento ocidental, estas ferramentas, não são mais úteis, para uma sociedade radicalmente utilitarista, que privilegia os conhecimentos que envolvem o racional instrumental, o que cada vez mais, marca uma divisão entre o corpo e a mente e entre sentido e razão. Sempre privilegiando a racionalização dos processos.

Em relação a isto, podemos dizer que a negação da importância do corpo, dos sentidos, da experiência e do sentido comum, nos processos de educação, que se desenvolvem nas instituições de ensino formal, são o reflexo do que o *racionalismo* produzido na modernidade: é fechado em si mesmo, considerando-se auto-suficiente, cortando e suprimindo as forças vivas da sociedade, e da invenção intelectual. Finalmente *"tem neste sistema que funciona para si mesmo, alguma coisa que é da ordem da grandeza e do declínio."* (Maffesoli, 1998, p. 32)

A visão e posição epistemológica do pensamento científico moderno ocidental, se preocupa com consolidar, em cada espaço possível seu domínio, servindo-se de instituições, como a escola, que vão contribuir a difundir e radicalizar esta visão do mundo, excluindo outras manifestações e formas de conhecimento. É o que vem acontecendo nas comunidades indígenas andinas e em muitas outras que tentam resistir ao embate de pressupostos autoritários, por meio de suas estratégias.

É a luta travada, entre o imaginário diurno-heróico, predominante no pensamento ocidental e o imaginário noturno e crepuscular do pensamento andino, que ao contrário do que acontece no mundo ocidental, privilegia os ensinamentos e conhecimentos relacionados com a razão sensível. Forma de educação que não está sujeita às normas de estandardização das crianças, como ocorre nas escolas, em que as pessoas são chamadas de “preguiçosas, de ignorantes e incapazes”, pelo fato de não ajustarem-se as práticas de uma proposta educativa que não entende e não tem nada a ver com sua realidade.

> No âmbito da escola e das práticas escolares formais se impõem “goela abaixo” os valores branco-ocidentais como “valores universais” a serem incorporados, assimilados, cumpridos e não questionados. Os outros valores são apresentados no mínimo, como pertencentes alguma pré-história da “evolução branco-ocidental”, portanto “exóticos e primitivos”. Assim se dá a dinâmica perversa que inculca o preconceito naquele que é vitima do preconceito. (Ferreira Santos, 2005, p. 213)

Aquelas imagens ancestrais, da mãe com seus filhos, dos trabalhos coletivos, a compartilha comunitária que sempre acompanharam as paisagens andinas, hoje começam a ser substituídas por outras, que falam de realidades diferentes: salas de aula lotadas, de crianças que não tem nem se quer um espaço digno para aprender ou prédios construídos pelos engenheiros e arquitetos ocidentais que nem se preocuparam por perguntar o nome das pessoas da comunidade que trabalharam com ele e que muitas vezes ofereceram seu serviço sem nada em troca, ou nem se quer perguntaram à comunidade: se essas construções são apropriadas para o lugar, talvez sejam prédios bonitos porem vazios. A lógica de uma educação industrializada que reproduz em massa que não dá conta da diferença e da diversidade. O importante é que, estes prédios, estejam ocupados e cumprindo com a função de “educar.” Nesta paisagem de escolas, de crianças vestidas com uniformes, cantando e jurando respeito à bandeira equatoriana, nos perguntamos onde fica essa educação que utiliza o entorno, o espaço aberto e

coletivo, espaço privilegiado de um aprendizado que sempre ensina com os outros, onde fica a educação de portas abertas?

Encontro comunitário, para assembléias e celebrações.

Extensión comunitária da Pachayachachik, Sanancaguan, 2006.

O papel importante dos idosos e idosas, das mães, do coletivo em geral, nos processos educativos, desde o pensamento andino, é indiscutível e a escola, preocupada com conteúdos programáticos, com registros de aula e assistência, menospreza sua importância.

A riqueza cultural do povo andino se tem convertido em esporádicos encontros folclóricos, promovidos pelas escolas, para comemorar, alguma data ou acontecimento, que ela considera importante.

Aquela concepção da arte-educação, tão bem desenvolvida por estes povos não tomada em conta na hora das aulas de cultura *kichwa*, que muitas vezes não tem nada de cultura *kichwa* e sim muito da cultura ocidental.

Como o apresenta uma mãe de família da comunidade *Pulingui San Pablo*:

> A gente não entende porque nestas aulas [cultura kichwa] os professores não ensinam às nossas crianças sobre os instrumentos, os cantos, as poesias e toda a riqueza que nosso povo tem, em vez disso eles ensinam, com livros, as músicas de outros lugares, ensinam outros instrumentos que não são os nossos e sempre as crianças precisam conhecer e aprender a valorar nossas raízes, nossa cultura. É como se para eles nossa cultura não fosse importante de ser conhecida.

Esta razão predominante entra em choque com a razão andina, por ter em seus princípios, bases diferentes, que até hoje não conseguem dialogar. Os pressupostos do pensamento ocidental privilegiam uma dimensão mais racionalizante frente ao conhecimento, em quanto que, a dimensão andina, é muito mais sensível e procura atingir a *razão sensível* e não o racionalismo instrumental e capitalista.

Outra razão possível

Rituais comunitarios, festa da colheita.

Extensión comunitária da Pachayachachik, Achupallas, 2006.

"Los amautas, educadores del Tawa-N-Intin Suyu; aquellos cuyo nombre se popularizó al punto que han quedado en la historia como sinónimo de sabios. Su función era la instrucción, misión que la desempeñaban de diferentes formas, ya sea como moradores de la comunidad o como instructores itinerantes que, a semejanza de los chaskis, establecían comunicación en todas las parcialidades del Tawa-N-Intin suyu.

Al amauta se le reconocía por su facilidad innata para transmitir los conocimientos; por su don de establecer relación empática; por ese sexto sentido para penetrar en el interior de las almas y captar los caracteres y las aptitudes; por su afán de canalizar a los jóvenes hacia su realización.

Los momentos más propicios para compartir conocimientos eran las tardes, cuando los moradores de la población, al amparo de la sombra de los árboles, reuníanse alredor del yachag y del amauta a escuchar sus enseñanzas.

Finalmente, cuando el sol en su periódico viaje por el firmamento se hundía por el poniente y los últimos rayos reverberaban entre las montañas del Kunti Suyu, [parte oriente del imperio inca] la naciente noche invitaba al recogimiento.

Los reilantes luceros y el globo plateado de Mama Quilla veían congregarse en cada casa, lenta y paulatinamente, grupos de personas alrededor de las hogueras…

[…] La noche invita al descanso, la quietud y el relajamiento; los niños se juntan alrededor de los padres y abuelos. Vienen los cuentos y relatos que recrean paisajes, vicisitudes y circunstancias extrañas. Del repertorio sale el Kondor en vuelo rasante con las nubes, reviven los antepasados a realizar las acciones heroicas que perduran en la memoria de los pueblos; se levanta Tunapa a luchar y vencer a Makuri, reaparecen en toda su gloria las ciudades perdidas del Amazonas; y mientras los relatos desbordan la imaginación de los pequeños, Mama Killa recorre el firmamento en su sidéreo trayecto entre las estrellas.

> *La noche se vuelve fría; el ambiente se conmueve solo por el canto rítmico de las ranas; la corteza candente del chaguarkero y las ramas secas consumen sus últimas flamas; los relatos terminan y los niños se recuestan para continuar sus sueños en el mundo de la fantasía. Entonces, el abuelo empieza a entonar una canción gutural mientras quema semillas de molle y entre la rítmica melodía y el humo evanescente, cierra los ojos para atravesar el espacio y reunirse con sus ancestros"*
>
> *Tatzo e Rodriguez*[33]

Relato muito interessante e ilustrativo que nos coloca em frente a uma sensibilidade, fundamentalmente simbólica e vivencial, onde predominam as imagens crepusculares e noturnas, que como temos afirmado antes, são próprias do imaginário ameríndio, que permeia, como é natural, o universo educativo, que facilmente se percebe como um ambiente aberto, natural e comunicativo.

Relato que nos transporta aos inícios dos povos andinos e que nos apresenta não só uma cena típica do cotidiano, além disso, ele nos revela uma forma muito característica, deste povo para ensinar, de como eles concebem a educação e de que pessoas participam dessa formação.

Como se pode observar, não é uma atividade individual, muito pelo contrario ela é coletiva, comunitária e portanto, a responsabilidade, também é conjunta. Nela participam os *amautas,* os *yachag*, os avós e toda a família em geral, é no espaço aconchegante da casa, que acontece os primeiros momentos mais relevantes na formação das crianças, porque nesse encontro se abrem as portas para que ancestralidade e devir se misturem, para que as experiências passadas sejam uma luz para o caminho do hoje, para que as pessoas não esqueçam suas origens e seu caminho.

---

[33] *Tatzo. e Rodriguez. 1998, p. 29-30*

Momento primevo que se conjuga com a vivência do comunitário, da vida em coletivo e sua cotidianidade, por isso, tanto nos tempos passados como hoje, escutar aos sábios é uma atividade de toda a comunidade, portanto, todos participam dela: homens, mulheres, crianças, idosos. Comunidade em seu conjunto escuta e participa dos ensinamentos.

Ao atualizar estas cenas, ao interior das comunidades andinas, percebemos que ainda, timidamente, estão presentes, é verdade que estas imagens têm sofrido muitas modificações e pouco a pouco, o que vem tomando força e preenchendo a paisagem educativa nas comunidades são as escolas.

Então, aqueles encontros crepusculares, que nos apresentam o trânsito, o momento intermédio entre o término do dia e a chegada da noite, com todo sua beleza, e sabedoria, nos quais, toda a sensibilidade feminina é colocada nas falas, nos silêncios nos gestos e nos elementos presentes no encontro educativo. Vêm ocupando, mais o espaço privado da casa familiar, no qual a interferência dos ensinamentos escolares ainda não tomam posse, assim como também, ainda não conseguem permear as atividades coletivas profundamente educativas, como são a semeadura, a colheita, as festas e tradições mais ancestrais.

Paralela a esta situação, surge outra que é mais reconfortante, ainda no sentido, que ela procura por em discussão e em questionamento as práticas escolares dentro de suas comunidades e é o momento propício para que ocidente escute e avalie as verdadeiras contribuições do que as formas de educação institucionalizada pela escola, vêm deixando nestes contextos.

Ninguém nega ou duvida das importantes contribuições do pensamento ocidental, por meio do desenvolvimento da ciência e da tecnologia, só que o ocidente tem

esquecido dos limites de sua proposta e a necessária multiplicidade de possibilidades na construção de um saber cósmico. Este esquecimento e sua mania globalizante, o têm levado, ao longo da história a tentar impor definitivamente sua racionalidade sobre outras sociedades.

Na atualidade, devido à múltiplos fatores, temos a certeza que a racionalidade ocidental não e a única e a melhor, temos reencontrado, em outras formas de pensamento, de epistemologias e cosmovisões, contribuições importantes, que hoje estão falando sobre aquelas coisas que ocidente quis ocultar ou excluir de seu discurso filosófico, cientifico e tecnológico. Este momento, que vivemos de crises, de incertezas, é ao mesmo tempo, uma re-abertura e um re-encontro com o mais sensível do ser humano, com seu coração, sua mente e seu corpo, como um só ser que atua unificadamente.

Curiosamente, são as crises a possibilidade para um re-encontro com a pessoa humana, que vem sendo esquecida pelos conhecimentos científicos e tecnológicos do modelo racionalista ocidental. É uma crise generalizada no mundo ocidental e com ele do seu paradigma dominante.

Aliás, do amplo e reconhecido desenvolvimento alcançado pela ciência e a tecnologia, hoje vivemos uma crise profunda deste *"modelo de racionalidade científica"*, é devido a esta crise, que se inicia a perfilar esse novo paradigma, que trará consigo, a abertura para outras razões possíveis estabelecerem um diálogo horizontal com ocidente. Que como o indica (Santos, 2002) esse novo paradigma, não será uma única racionalidade e sim a convergência e a coexistência de muitas racionalidades. Segundo, este mesmo autor, o novo paradigma terá como características importantes: que o conhecimento científico-natural é científico-social e que todo conhecimento é por sua vez local e total, todo conhecimento é ao mesmo tempo autoconhecimento.

Argumentação e prática, de um novo paradigma, mas que já faz séculos, existe no mundo andino e que se reflete na preocupação por atingir a pessoa humana, em sua integralidade, estabelecendo canais comunicativos entre o sensível e o racional.

Talvez, o que se espera, é que ocidente, agora, tenha a abertura suficiente para escutar outras formas de pensamento que sempre tem estado construindo-se paralelamente a ela. Que curiosamente nos fundamentos desta outra racionalidade já vivenciam tudo aquilo, que hoje é procurado pelo ocidente.

Este momento atual, no qual coexistem dois paradigmas: um que está em crise e outro, que se está constituindo, é o cenário apropriado para abrir as portas a tendências, a formas de conhecimento e de viver que tinham sido subestimadas, excluídas e ignoradas durante muito tempo. Porque segundo Estermann:

> A tradição ocidental se auto-declara “a única filosofia” [a única ciência, a única tecnologia, etc...,] em sentido estrito, e todo o resto ou bem é aufgehoben (conservado, negado e elevado) ou bem é excluído definitivamente. Estas duas estratégias refletem uma vez mais a racionalidade exclusivista de Ocidente: “o outro” ou bem sofre a absorção total (negação canibalística) em sua possível incorporação do modelo dominante (aculturação, imitação), ou bem a exclusão total (negação fóbica). A alteridade é inimiga ou parte de um mesmo, porém não interlocutor autônomo. (1989, p. 21)

Este novo paradigma, que procura, ao contrário do paradigma dominante, estimular um diálogo, no qual os interlocutores sejam autônomos e livres de expressar suas identidades, se caracteriza por que:

> Tende a ser um conhecimento não dualista, um conhecimento que se funda na superação das distinções tão familiares e obvias que até faz pouco tempo considerávamos insubstituíveis, tais como natureza/cultura, natural/artificial, vivo/inanimado, mente/matéria, observador/observado, subjetivo/objetivo, coletivo/individual, animal/pessoa (...) se refere a um paradigma de conhecimento prudente para una vida decente. (Santos, 2002, p. 40)

Visão de um novo paradigma, que sem dúvida, tem muitas coincidências com o pensamento andino, facilitando o diálogo autônomo e o reconhecimento das diferenças entre as duas formas de olhar o mundo, diferenças que até hoje, foram estigmatizadas pelo pensamento ocidental e que sempre têm sido consideradas como fundamentais na epistemologia andina. Isto é que ciência e senso comum, são duas formas de conhecimento complementarias, as dicotomias clássicas do pensamento ocidental, não são reconhecidas como dicotomias e a vida é extensiva a tudo quando existe no cosmos.

O que vem propondo o novo paradigma, é uma forma mais plural e multicultural de ver o mundo e procura não fechar-se a outros possíveis olhares sobre o mundo do conhecimento. Argumenta por exemplo, que ciência e senso comum, fazem parte do mesmo caminho do conhecimento e que se constroem convergentemente e não opostamente, como até hoje se tem pensado. A comunicação entre estas duas formas de conhecimento é fundamental, na medida em que por um lado, nos permite compreender e respeitar as práticas sociais, culturais, religiosas e econômicas das culturas e ao mesmo tempo nos ajuda a valorá-las, assim como também, nos aproxima ao universo da sabedoria, do conhecimento, e da cosmovisão dos povos, sem categorizar ou julgar, sob normas, princípios, ou categorias excludentes, que sempre tem pretendido “assimilar estas diferenças” total ou parcialmente, para assim, excluí-las, do mundo do conhecimento, como tem sido a constante do *modus operandis,* na cultura ocidental.

Por outro lado, compreender e aceitar que ciência e senso comum, são formas de conhecimento convergentes, estimula o crescimento e o desenvolvimento, tanto da ciência quanto do senso comum e especificamente contribui, para que o científico seja traduzido em sabedoria de vida, que por sua vez, indica o caminho da prudência nas práticas científicas.

O ocidente se caracterizou por excluir o senso comum de qualquer processo de conhecimento, por considerá-lo, enganoso, pré-moderno e irracional. Pelo contrário, ele tem uma importância significativa na forma de conhecimento andino, ele tem uma reconhecida importância, por ser uma forma de ensinar e aprender que valoriza acúmulo de experiências e de vivências do povo e que está ligada com a sabedoria ancestral, é uma forma de conhecimento coletivo, que é utilizado e reconhecido por toda a comunidade. O que se percebe na prática do mundo andino é que a sabedoria do povo, traduzida em senso comum, é um passo importante e fundamental na construção do conhecimento técnico e cientifico, é através, do senso comum que se chega a uma forma de ciência e tecnologia que esteja a serviço da sociedade e traga benefícios para ela.

Esta ruptura entre os dois, conhecimento cientifico e senso comum, nas formas de conhecimento, segundo o modelo epistemológico ocidental, hoje é questionado e colocado em dúvida. Cada vez mais, vem crescendo a importância e o reconhecimento, das contribuições desta forma de conhecimento, produzido pelo senso comum. Neste novo momento, em que se procura, outra razão possível, se vê no senso comum, contribuições significativas e é reconhecido como uma forma de conhecimento legítima e válida, que se diferencia do conhecimento científico, o que não significa inferior. Além disto, suas contribuições são consideradas importantes, por ser uma forma de conhecimento que valoriza as formas cotidianas de apreender o mundo e de relacionar-se nele e com ele, por meio da vivência e da experiência; forma de conhecer que não pode ser atingida exclusivamente pelo conhecimento científico.

Neste sentido, se percebe que ciência e senso comum, são então conhecimentos complementários, necessários para compreender-nos no mundo, não com uma visão de domínio da natureza e da própria pessoa, e sim de olhar-nos como parte integrante dela, isto é, com uma visão ameríndia da vida, como o apresenta Ferreira Santos, a qual considera que nossa filiação telúrica ectónica como filhos da *Pachamama,* da Mãe-terra, nos faz irmãos de tudo o que tem sido criado. (2004c)

Esta forma de relacionamento com a terra e com tudo o que habita nela, é fornecida por uma experiência fraterna, entre o ser humano e cosmos, onde conhecimento científico, técnico e de senso comum, se misturam para proporcionar uma experiência de conhecimento que esteja em coerência com as formas de vida de um povo, como o ameríndio, que sempre tem sabido lidar com as vantagens, os limites e as possibilidades de seus conhecimentos.

É assim, que senso comum, conhecimento vulgar e prático, com o qual, na cotidianidade se orienta as ações práticas do dia a dia e o que também, aproxima às formas de conhecimento científico e técnico, sempre foram negadas na ciência moderna; ela se constituiu, contra estas formas de conhecimento e sempre as considerou superficiais, ilusórias e falsas. Agora, a proposta do novo paradigma, busca incorporar e reconhecer estas formas de conhecimento nos processos científicos, tentando aproximar o saber científico-técnico ao saber popular, não só, com a idéia que o povo se beneficie destas formas de conhecimento, mas também, com a idéia que ciência e tecnologia, aproveitem estas aproximações, no sentido, de recolocar suas posturas fechadas e autoritárias, reconhecendo seus limites e as potencialidades das outras formas de conhecer. Sem dúvida, estas aproximações, darão contribuições importantes para enriquecer nossa relação com o mundo, com nos mesmos e com os outros. (Santos, 2002)

E assim, como foi preciso uma ruptura epistemológica, ao inicio da Idade Moderna para que o novo paradigma, desse momento, o científico-moderno se instaurasse, hoje estamos vivendo outra ruptura epistemológica, em sentido inverso à que se deu a inicio da Modernidade, o que significa que assistimos, talvez, a um momento de transição e de mudança, no qual a luz do saber científico-racional, estaja entrando num declíno, para dar início a procura de um equilíbrio entre os saberes e as formas de vida tradicional. Momento, em que emergem das entranhas da terra outras sensibilidades, que não procuram cegar com a luz reluzente do saber científico racional, mas, ao contrário procuram matizar o conhecimento com a possibilidade da manifestação de múltiplas cores e luzes tênues, suaves e misturadas dos crepúsculos.

O novo momento epistemológico, que se vem constituindo, é uma oportunidade para que outras formas de saberes, como o senso comum e o saber popular, sejam tomados em conta na construção do saber cósmico, assim como, os conhecimentos, a ciência e a tecnologia desenvolvida por outras sociedades, é uma tarefa conjunta que necessita de uma abertura e de uma sensibilidade que caminhe em direção de uma nova concepção de conhecimento. Então, a preocupação com que *"O conhecimento científico só se realiza como tal, na medida em que se transforme em sentido comum."* (Santos, 2002, p. 57), não será mais uma preocupação e sim uma realidade.

Eis, o momento de abertura para olhar, não só com os olhos da razão e sim também com os olhos da sensibilidade, outras formas de educação, que tempos atrás e à sombra do conhecimento ocidental, vem desenvolvendo uma proposta epistemológica, que até hoje, não tinha importância, e era desconhecida, mas que agora, vem sendo colocada no cenário do novo paradigma, para que estabeleça um diálogo.

É o caso da educação ameríndia, que com sua proposta de uma educação sensível, vem desenvolvendo práticas, que envolvem o conhecimento, por meio da razão sensível, o que significa a abertura e o reconhecimento do senso comum como uma forma de saber, compatível com o saber técnico e cientifico, e que considera que estas formas de conhecimento são complementares.

A Prática da Educação ameríndia: uma experiência de sensibilidade

Mural da casa comunitária de Achupallas.

Portanto, colocar a experiência da educação ameríndia, numa sala de aula, é fechá-la e condená-la à extinção, ao desaparecimento de uma prática e forma de vida que esta além das salas de aula, dos conteúdos e dos pressupostos ocidentais do que é educar.

Esta educação ameríndia tem sido uma prática, que enfrenta múltiplas dificuldades por ser uma forma de educação que se caracteriza por:

> Ir em contra corrente, tomar isto em conta, às vezes é difícil também, para os mesmos protagonistas desta forma de educação e parece que a educação que vale é unicamente a que se apreende nos livros ou na escola e já não vale a sabedoria milenar das comunidades runa-indígenas. (carta da Pachayachachik, dezembro de 2007)

Uma educação que não se encaixa dentro dos parâmetros ocidentais é suspeita de ser uma manifestação “exótica” de um povo “exótico”, isto se radicaliza quando os próprios indígenas não acreditam na suas próprias manifestações e formas de fazer educação. Muitas vezes eles acreditam que a verdadeira educação é aquela educação escolar e renunciam às suas práticas ancestrais. Além disto, a forte influência da cultura envolvente, que dia a dia, reforça essa incredulidade na educação ameríndia, por considerá-la de pouca qualidade, descontextualizada da realidade capitalista e da globalização, a consideram uma educação de povos “atrasados.” A mistura de todos estes olhares céticos trás como conseqüência a crescente desmotivação e desinteresse por parte das comunidades para acreditar e continuar fortalecendo a sua educação própria.

Apesar disto, no contexto sul americano se vem desenvolvendo cada vez mais um interesse generalizado, por parte de grupos indígenas, que acreditam em seu direito de manter suas tradições, seus conhecimentos e formas de vida, resultado desse movimento é o crescente interesse por conhecer mais sobre suas próprias formas de educação e sobre como mantê-las vivas e presentes nas suas comunidades.

É caso do Equador, na província de *Chimborazo*, que se tem desenvolvido propostas, por parte de grupos indígenas, que tem liderado, no contexto educativo, estas preocupações, do mesmo modo, outras experiências com propostas de universidades interculturais, partindo dos pressupostos

epistemológicos andinos, vêm sendo reconhecidas em nível nacional e internacional.

Para o caso da província de Chimborazo temos o exemplo da *Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Pachayachachik,* que sendo uma instituição educativa, que pertence ao modelo de educação intercultural bilingüe do Equador, tem desenvolvido uma proposta, que está em coerência com as preocupações e as expectativas da educação ameríndia.

São pessoas que acreditam nas potencialidades desta educação e que tem conseguido desenvolver em conjunto com os participantes (pessoas que fazem parte da proposta como "estudantes"), os facilitadores (as pessoas que são os educadores comunitários) e as comunidades indígenas que estão presentes, um projeto educativo que dê conta, com as limitações próprias de um projeto, das expectativas e as necessidades das comunidades.

Cada comunidade, que participa do projeto, é chamada de *"extensión comunitária"*. São um total de onze *extensiones*, e que estão localizadas na zona serra da *província*. Em cada uma das *extensiones* se elabora um *currículo comunitário*, com a presença de toda a comunidade. Em assembléia comunitária, nela se apresentam por parte dos líderes as necessidades e os problemas que devem ser tratados esse ano pelos "estudantes." As pessoas dão seu ponto de vista, agregam, sugerem ou escolhem "temas" que eles consideram desnecessários. Ao final da assembléia se chega a um ponto de acordo e sobre esses temas se propõem o currículo que se desenvolverá nesse ano, sempre partindo de uma avaliação do currículo anterior e dos objetivos alcançados e deficiências a serem superadas.

Além desses temas a serem desenvolvidos, uma das preocupações é fazer parte da vida da comunidade o que implica que o facilitador, as *extensiones* e o acompanhamento, devam ser feitos em cada comunidade. Não são acompanhamentos esporádicos: o que se quer é estar presente na vida diária e cotidiana e participar dela, isto envolve o projeto educativo, nos problemas, nas soluções, nas festas, celebrações, encontros, etc...

São muitos os exemplos que poderíamos apresentar aqui para ilustrar as formas de trabalho por eles desenvolvidas. Então apresentaremos algumas destas propostas por meio de imagens fotográficas de algumas oficinas, dos encontros, das atividades nas *extensiones* e os eventos culturais e artísticos. Naquelas em que tive a oportunidade de participar no período de 2006 até 2007, como um membro mais do grupo, escutando, fazendo, falando, brincando, imitando etc.

As oficinas desenvolvidas com os facilitadores abordam temas diversos e estão planejadas de acordo com as necessidades expressadas pelos próprios facilitadores e de acordo com os processos que eles estão desenvolvendo em suas comunidades.

Estas oficinas contam, também, com a participação e o apoio da equipe permanente: que são um grupo de pessoas entre indígenas e mestiços que participam do projeto apoiando na parte administrativa, logística e educativa; geralmente, os assuntos desenvolvidos nas oficinas, são desenvolvidas não por especialistas e sim com as contribuições e as experiências dos mesmos facilitadores, os quais, ajudam a incentivar a procura de soluções desde as próprias experiências, expectativas, conhecimentos e saberes.

As oficinas não são só desenvolvidas nos escritórios da Unidade que estão localizados na cidade de *Riobamba*. Estas podem ser desenvolvidas nas mesmas comunidades, em saídas ou em encontros programados como por exemplo:

A exposição de ponchos feita em 2006, no museu da cidade, motivou vários encontros com os facilitadores para dialogar sobre os tecidos, seu valor ancestral e os conhecimentos dos mais velhos. Também outra experiência interessante foi a participação em várias oficinas desenvolvidas numa das *extensiones comunitárias (Shuid)* nas que se trabalhou sobre o espaço, os matrimônios e as relações de parentesco, entre os membros da comunidade.

Também é importante a vivência nos espaços da vida cultural, celebrativa das comunidades e é uma das potencialidades deste projeto porque se preocupa com vivenciar esses espaços, como se faz na educação ameríndia, de onde se aproveita toda a riqueza educativa que eles possuem.

È um projeto que incorpora a sabedoria dos idosos e idosas, reconhece e incentiva cada uma das experiências cotidianas que contribuem para fortalecer a identidade do povo andino.

As oficinas refletem o que a própria educação ameríndia desenvolve: a importância dos processos

Oficina de facilitadores, junho de 2006. *Riobamba*

É um caminhar que convida para uma construção coletiva e comunitária da educação.

Exposição de ponchos, junho de 2006. *Riobamba*

Procura a construção do conhecimento compartilhando saberes, conhecimentos

Oficina de liderança, abril de 2006, Chunchi

Kushikurina (alegres) atitude fundamental para a aprendizagem. Abertura para brincar, para imaginar e para criar.

Oficina de liderança, abril de 2006, Chunchi

As outras linguagens que estão além da escrita e dos livros, têm um papel fundamental na construção do conhecimento. O corpo se expressa, fala através dos sentidos e sensações. A arte acompanha este processo criativo que envolve o sensível e a razão numa razão sensível. Expressões que fazem parte da educação ameríndia e que são estimuladas nas oficinas, nos encontros e nas atividades organizadas pela Pachayachachik.

O uso das mãos que me relacionam com o meio e com a realidade da qual sou parte

Agosto de 2007, Chunchi

Os olhos e as mãos percebem, conhecem e aprendem. Linguagens que nos ensinam sobre as cores, as texturas, os tamanhos.

A percepção como elemento fundamental do aprendizado. Que é uma vivência coletiva.

Agosto de 2007, comunidade

Conhecimentos ancestrais como fundamento de uma educação que valoriza a sabedoria dos povos andinos. Que vai além da escola e seus conteúdos.

Mãos do tecedor da comunidade de *Letrapungo, chimborazo,*

A Pachayachachik se insere na comunidade, vive com ela, celebra com ela, conhece com ela.

A exposição de Ponchos foi o encontro entre aqueles conhecimentos ancestrais guardados nas comunidades e a curiosidade de muitos. Encontro possibilitado pela arte dos tecidos, os conhecimentos e a sabedoria de um povo que se expressa por meio da arte.

Existe na *Kausau* (realidade) elementos pedagógicos. A partir de esses elementos se constrói a *runa pedagogia.* Reflexões da oficina de facilitadores no mês de fevereiro de 2006.

Comunidade *Sanancahuanchimborazo* 2006.

É além das paredes da escola que se aprende sobre as coisas da vida. É no compartilhar que se ensina. A *Pachayachacik* participa das celebrações nas *extensiones*. Aqui matrimonio de um dos facilitadores. Matrimonio realizado da forma tradicional da comunidade.

Comunidade *Sanancahuan Chimborazo, 2006*

Todos participam das celebrações, das assembléias e da vida cotidiana na comunidade. As crianças fundamentalmente porque é ali que elas apreendem, imitando, brincando, conversando, etc

A escuta e a fala no encontro com os mais velhos ensinam as novas gerações. Falas cheias de sabedoria e conhecimento.

Exposição de ponchos, *Riobamba*, setembro de 2006

A interculturalidade como proposta educativa. Encontros com o saber de outras culturas.

Participantes das extensiones desenvolvem seus processos educativos sem afaster-se de seu mundo cotidiano, porque ele fornece os conhecimentos. A educação faz parte da vida, não é um estagio a ser superado.

Participante da *extensión Shuid.* 2006

Participantes da *extensión Achupallas,* 2007.

Como apreendem e ensinam os povos andinos?

Exposição de ponchos, *Riobamba,* setembro, 2006.

Comunidad de Sanancahuan, Chimborazo, 2006.

Parlanakigwan	**(falando, conversando)**
Pukllaymam	**(brincando)**
Kushikurina	**(alegres)**
Kushuyarispa	**(aproximando-se)**

Então se aprende falando, comparando, imitando, brincando, se aproximando e com uma atitude alegre.

A runa-pedagogia, é a reflexão da própria prática pedagógica, de como estas formas de ensinar-aprender, presentes no mundo andino, tem uma intencionalidade educativa que esta sempre no cotidiano. As crianças aprendem brincando com seus pais, com os tios, nos funerais se brinca, se faz piada, as mulheres brincam, conversam entre elas. Brincar é o momento do encontro e dos intercâmbios, com uma atitude alegre e descontraída, é um aproximar-se ao outro.

Por isso a educação ameríndia não esta pensada para o triunfalismo ou para a individual. É uma proposta coletiva, dinâmica, que envolve à pessoa. É a forma mais concreta de educar. É apropriar nossa própria realidade e aprender com ela e dela, usando e criando nossas próprias ferramentas.

Estas são algumas das reflexões dos encontros, das oficinas e das falas informais que foram aparecendo na compartilha com os participantes, com os facilitadores e com a equipe permanente.

Tentamos de forma mais visual apresentar a proposta desenvolvida pela Pachayachachik e como esta desde as formas de vida andina produz uma educação de qualidade que tenta fazer seu percurso desde sua própria experiência de vida indígena.

Como contar uma historia ao vento e sonhar com que ela não será esquecida

Nos Andes equatorianos, existe um instrumento musical que tem muitos usos e que é utilizado por algumas comunidades indígenas para convocar às pessoas a participar das reuniões comunitárias, este instrumento é o *"churo"*, sua forma e tamanho ajudam a emitir um som forte, profundo e rouco, que lembra as profundezas da terra. Pouco a pouco, as pessoas vão chegando ao lugar escolhido para as reuniões, geralmente perto da igreja, da casa comunal ou do cemitério, é ali onde se encontram a vida e a morte, onde convergem o humano e o sagrado, é ao ar livre onde se desenvolvem geralmente suas reuniões, que podem durar de cinco a seis horas o mias se for necessário. Esta imagem de pessoas se aproximando aos poucos, reuindo-se em torno a seus mortos, falando em sua língua e compartilhando seus alimentos, é uma imagem que nos fala de uma forma de vida que privilegia o compartilhar, a comunidade e a palavra. Estes encontros se repetem permanentemente e ao longo da vida de estas comunidades, que compartilham desde enterros, matrimônios e reuniões educativas, até celebrações e ritos ancestrais, com a mesma entrega, interesse e entusiasmo, pois é o momento sagrado para compartilhar a vida em comum, suas tradições, suas esperanças e problemas. Nelas é possível vivenciar a força e a coesão de seu espírito comunicativo e comunitário, que atualiza e faz presente a força da palavra, representada na tradição oral, que a sua vez se encarna em cada um de seus membros, mostrando-nos sua importância e sentido.

Outra imagem marcante é a convivência diária que estes povos têm com o vento, esta convivência é o resultado de aprendizagens acumulados desde o tempo de seus ancestrais que ensinaram, a cada uma das gerações até a atual, o beneficio e as bondades que ele pode oferecer, pois são povos localizados a mais de 3000 metros de altura sobre o nível do mar, onde o vento sopra forte, com ímpeto, gelado, as qualidades desse vento impetuoso as descrevem alguns dos

comuneros: “ele não dispersa, não confunde, pelo contrario, transmite, conduz, transporta os sons da natureza, a música, a fertilidade das flores e as palavras, nos lembra que somos filhos da terra e irmãos seus.” (Relato em pesquisa de campo, Chimborazo, Equador, agosto, 2005)

Por isso, em sua vida diária as palavras não são palavras ao vento, elas sempre transmitem algo, são alento (um vento suave, benfeitor) de vida, dão sentido e tem força criadora. Por serem comunidades fundamentalmente orais, utilizam a palavra como elemento gerador e transmissor de vida, o germem da palavra é transportado pelo vento que fertiliza e que se arraiga no coração de quem a pronuncia e de quem a escuta, a palavra é meio para aprender e para ensinar, ela nos transmite vivências e experiências que não podem ser contadas com a mesma emoção pelos livros ou pelas letras impressas nas folhas.

Talvez esta integração do homem com a natureza, esta forma de conviver, seja um dos motivos pelos quais a escola não tem a força e a consistência para transmitir conhecimento dentro destas comunidades. O contacto com a natureza, com a terra, e as pessoas nunca poderá ser substituído pelos conhecimentos ministrados nas salas de aula, ali tudo se desfigura, toma outro sentido, se afasta de seu contexto real e perde potencia e vitalidade*. “O primeiro afã do runa andino não é a adquisição de um ´conhecimento´ teórico e abstrato do mundo que o envolve,e sim a ´inserção mítica´ e a re-presentação cultural e ceremonial simbólica da mesma”* (Estermann, 1998, p. 92)

São muitas as potencialidades da educação ameríndia, uma educação sensível, com uma enorme capacidade de compreender e levar o ato educativo a esses espaços de aprendizagem (o cotidiano, o transcendental, o emotivo e o real,) gerando neste processo o afetivo, o sentido comum e a experiência vivida, que tem sido esquecidos pela educação ocidental convencional ou melhor pela educação conservadora que se cinge a currículos pré-estabelecidos, a critérios

legalistas unificadores do processo educativo. Como indica Maffesoli, neste sentido seria necessário *“atualizar a exigência platônica que impõe a elevação do sensível ao inteligível, entendendo que tal elevação reconhece o sensível como parte integrante da natureza humana e, evidentemente, os afetos sociais que isto pressupõe.”* (1998, p. 22) Ao reconhecer esta outra dimensão do homem e da sociedade, se faz necessário aprender dela e dimensioná-la com a importância que ela tem, em todos os espaços do homem e da sociedade, especialmente, o educativo.

Quando se participa com emoção e interesse nas festas da colheita, quando se incentiva a recuperação e a importância de ritos ancestrais, quando se valora e se acompanha uma *minga* de construção, se está tecendo, criando uma forma de educação vinculada à dimensão social da comunidade, assim como o tecedor cria com arte e sabedoria suas obras primas.

Me permito fazer esta comparação, porque ao entretecer os fios da vida que conformam a existência destas pessoas, se está precisamente fazendo educação, uma educação integral, que entrecruza os fios da vida, tanto pessoal como coletiva, dá colorido e sentido, aos elementos que a compõem, usando as ferramentas que a mesma comunidade oferece para criar uma obra artística, o ato educativo. A participação na vida comunitária é um dos tesouros mais significativos que tem esta forma de educação, porque é nesta participação que se nutre de elementos de formação e aprendizagem que não são extraídos de nenhum texto escolar ou ferramenta pedagógica, e sim de uma realidade concreta.

Como se vive em comunidade se aprende e se ensina também, é uma atividade conjunta, na que participam velhos, jovens, crianças, mulheres, Istoé, a comunidade em geral: eles escolhem os conteúdos, os temas e os interesses que devem ser abordados, de acordo às necessidades e prioridades da comunidade,

está ligada à realidade de sua vida, e só assim, é que se dá vida ao currículo comunitário. Como tem indicado alguns jovens:

> Educação começa em casa, no campo, com os pais e com os comuneros, quando se aprende a “meter a mão” na colheita, quando se participa das mingas,quando se respeita aos pais e quando nos interessamos pelos assuntos da comunidade. Não é só na escola onde se aprende, é mais. Na escola se vive o conflito de não ser compreendido e respeitado, muitos professores não compreendem nossa essência... e querem nos mudar a qualquer custo. (Relato em pesquisa de campo em Chimborazo, Equador, agosto de 2005)

IV. CAPÍTULO

O COMUNAL-MATRIAL NATURALISTA NA PRATICA EDUCATIVA DE FREIRE E PROAÑO: A IMAGEM DA ÁRVORE.

“Tu... te vas...

Pero quedan los árboles que sembraste.

Como quedan los árboles que antes ya sembraron otros.

Los árboles darán fruto y darán también semillas.

Las semillas cultivadas convertirásen en árboles.

Tú… te vas…

Pero quedan los árboles que sembraste:

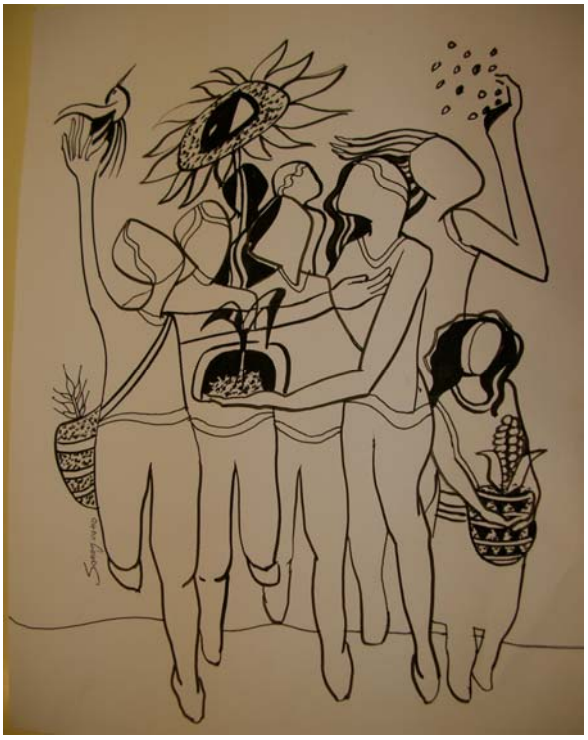
Más árboles

y más frutos

“As árvores sempre me atraíram. As frondes arredondadas, a variedade de seu verde, a sombra aconchegante, o cheiro das flores, os frutos, a ondulação dos galhos, mais intensa ou menos intensa em função de sua resistência ao vento, As boas vindas que suas sombras sempre dão a quem a elas chega, inclusive a passarinhos multicores. A bichos, pacatos ou não, que nelas repousam.”

Freire[34]

[34] Freire, 2005, p. 15.



A partilha da vida
e da sembra.

Pablo Sanaguano.

As árvores, têm um grande mistério para todos nós, a elas vamos e voltamos à procura de descanso, de sossêgo, de sombra ou de abrigo; de uma boa conversa com amigos, namorados ou consigo mesmo, ela nos lembra as brincadeiras de crianças. A árvore é mágica, ela nos convida ao devaneio, a imaginar. Representa a ancestralidade e, ao mesmo tempo, o devir.

É a imagem da árvore dramática, da que nos fala Ferreira Santos (2003), isto é, uma árvore primordial, da sabedoria e do conhecimento. É esta, a árvore que perpassa o imaginário ameríndio, que sempre está presente no espaço-tempo e se manifesta como um símbolo de conciliação, de encontro e de união, não só, entre o homem e a natureza mas também, de união e ligação entre os mundos de aqui e de acima. Sua presença é muito importante, no mundo coletivo das comunidades, no sagrado e no profano. Ela como sinal e referência, de muitos dos locais sagrados, perto das comunidades, que são reconhecidos pela presença de uma árvore sagrada.

> A estrutura dramática privilegia a imagem da árvore que, muito embora verticalizante, não possui a mesma conotação ascensional que vemos na estrutura heróica. Daí também ter papel fundamental na estrutura dramática a imagem do cajado. Espécie de “árvore portátil”, o cajado, o bastão mágico e o caduceu possuem esta virtude verticalizante e totalizadora da árvore primordial, modelo ontológico para o anthropos. (Ferreira Santos, 2003, p. 48)

Neste sentido, vale a pena ressaltar, a importância que tem a entrega do mando, da confiança e do poder, simbolizado na *“vara de mando”*, que é feita com madeira especial e com símbolos de poder e sabedoria. Ela é entregue, a pessoas que por seus méritos, trabalho, sabedoria e liderança, se faz digna de receber, este símbolo andino, de tanta importância. São poucos, os brancos que tem recebido este bastão de mando de mãos de um *yachak.*

Esta árvore, dramática, nos aproxima às profundezas da terra, nos comunica com os ancestrais, mas também, nos convida a olhar para as alturas, as nuvens, ao firmamento; ela representa a reconciliação e a ligação entre duas dimensões, que sempre representarão, para a pessoa andina, a complementaridade do cosmos: a terra, suas raízes, o vinculo com suas origens, e seus ancestrais; mas também, o infinito, o espaço da esfera celeste, de alguma forma, o desconhecido; é ao mesmo tempo, passado e devir.

Ela nos remete a um dos pontos centrais do imaginário ameríndio: o vinculo com a terra e com o comunitário. O movimento cíclico de seu sangue, que sai das raízes alimenta seu corpo, vai até a copa e retorna, é, esse movimento cíclico da vida, que o ser humano faz, isto é, sair, encontrar-se com o mundo e voltar à sua origem.

> A árvore dramática, através de sua frondosidade, é totalizante da individualidade humana: de suas raízes enterradas à terra se alça aos céus com seus frutos e flores, boas e más. Símbolo do destino humano." (Ferreira Santos, 2003, p. 48)

Nas alturas dos Andes, predomina a paisagem agreste, de fortes ventos gelados, que se impregnam na umidade da água que chega até a natureza em gotas minúsculas que se cristalizam nas palhas dos páramos. É a árvore, a manifestação especial e benéfica que oferece a natureza, nestas paisagens, portanto, tão querida e cuidada, elas estão ao redor das casas para opor-se à força do vento, são as protetoras do solo, das casas e das comunidades. Assim então, uma árvore dramática, que por diferentes meios, comunica com o ancestral: no fogo dos fogões a lenha, que sempre, estão presentes nas casas das famílias e nos encontros comunitários, não só para dar abrigo e esquentar o ambiente, mas também, seu calor cria o espaço da partilha do alimento e da fala. A árvore esta presente no fogo e na fumaça das árvores sagradas, que são sacrificadas para seu uso em rituais e cerimônias.

A árvore, sua sombra, como o lugar predileto, para o encontro e a partilha da palavra, do conhecimento e dos alimentos, foi debaixo de sua sombra, que os ensinamentos foram passados de geração em geração, pelos sábios *(yachak)*. A prática de uma educação e de uma forma de comunicação que caracteriza aos povos andinos. Imagem que interpela para uma sensibilidade profundamente comunal-matrial naturalista e que segundo Ferreira Santos, (2005, p. 211) é:

> comunitária – baseada na partilha de bens e na preponderância do bem-estar comunitário e, depois, do bem-estar pessoal; entendida a noção de pessoa como resultado do embate entre as pulsões subjetivas e as intimações

> comunitárias. Matrial – assentada nas formas mais anímicas de sensibilidade em que a figura da grande mãe (mater), de sábia (Sophia) e de amante (anima) são equivalentes simbólicos e cujas características básicas são: a junção e a mediação, a religação, a partilha, o cuidado, as narrativas e a reciprocidade (senso de pertença); seu atributo básico é o exercício de uma razão sensível. Coletiva – estruturada sob a herança agrícola-pastoril da importância da aldeia (comunidade) e partilha da colheita na defesa afro-ameríndia do aspecto comunal-naturalista: das relações com a natureza da paisagem onde se habita e da estrutura fraterna de sobrevivência. Afetual-naturalista – estruturado no afetualismo das relações entre as pessoas como forma de cimento social (nos termos de Maffesoli, 1985). Neste sentido, as relações sociais são originarias da necessidade pragmática de sobrevivência e do afeto gerado pelas relações parentais e pelas amizades construídas, na defesa da liberdade, das heranças e da fraternidade.

Sensibilidade, que sendo caracterizada assim, nos indica que os modos de vida e as relações com o mundo, estão orientadas por esses elementos. Os que permeiam, o mundo de relações, que estabelecem com outras sensibilidades. O ponto de encontro ou choque, em muitos momentos, é viabilizado pela educação ou pela economia, pela religião ou pela cultural. Esses pontos de choque ou encontro são a possibilidade de um diálogo intercultural, que confronta as identidades, para a construção e a ratificação da própria cultura, para assim estabelecer um diálogo em condições de respeito e igualdade.

Leonidas Proaño e Paulo Freire: o aprendizado de uma prática de vida

Leonidas Proaño

Paulo Freire

Neste capítulo, nos referimos a dos grandes educadores contemporâneos, que viveram entre os meados do século passado, um brasileiro e o outro equatoriano. Os que desde sua realidade, se preocuparam por desenvolver uma proposta educativa, que incluíra uma dimensão humana, sensível, realista e revolucionaria.

Personagens com muitas coincidências em suas percepções sobre o que é a educação, sobre a procura de uma sociedade mais justa e igualitária e a vida como uma serie de acontecimentos que levam ao ser humano a estágios de evolução cada vez melhores. Procuraram desenvolver uma prática intercultural com os grupos que interagiram ao longo de sua vida, baseada no dialogo e no respeito.

É o caso de Paulo Freire e Monseñor Leonidas Proaño. Este ultimo, foi um dos pioneiros, em refletir e adaptar as propostas e o pensamento de Paulo Freire no Equador. Procurou contextualizá-lo dentro das comunidades indígenas, com as que ele trabalhava.

Freire e Proaño, desenvolveram, um trabalho educativo com comunidades concretas, com as quais, sempre existiu uma identificação, devido as similitudes entre elas e suas histórias de vida e pelo desejo de assumir um compromisso social e político com estas comunidades. No caso de Freire com grupos camponeses e operários e no caso de Proaño com os grupos indígenas, este engajamento, que assumiu matizes políticos e sociais, o que podemos compreender fundamentalmente, pela existência de uma similitude, na estrutura de sensibilidade, que possibilitou a compartilha e a identificação, entre nossos educadores e as comunidades, sensibilidade, que sempre os aproximou à cosmovisão ameríndia.

Porém, por outro lado, também se percebe nas suas práticas, a presença da estrutura de sensibilidade heróica, que produz um afastamento, entre suas propostas e a vida destes grupos. Esta estrutura heróica, marca profundamente o imaginário de Proaño como de Freire, no sentido, que ambos, procuram gerar uma mudança, na forma de vida destas comunidades, mudança que só é possível pela iluminação e a luz do conhecimento, é o despertar da inconsciência para a consciência, que se pode alcançar, por meio do conhecimento.

Neste sentido, a educação adquire um matiz mais racionalista, que se reflete nas propostas de alfabetização, que será o meio pelo qual, estes grupos ascendem aos conhecimentos ocidentais, e os quais, são uma ferramenta, para atingir os domínios do conhecimento ocidental: a escritura e as matemáticas. Sem esquecer, que também foi um espaço, que possibilitou a reflexão da realidade, o conhecimento de outras culturas, entre outras.

Além disto, a forte influência das idéias e atitudes messiânicas e evolucionistas, que se misturam na estrutura de sensibilidade dramática, com alguns dos elementos da cosmovisão ameríndia, foram características que marcaram o trajeto de nossos dois educadores.

Embora, isto tenha sido a predominante na prática dos dois, é importante reconhecer que se identificaram com símbolos muito importantes para a cultura ameríndia: a árvore, como sentido de sabedoria, de encontro, de enraízamento e de persistência. O feminino como símbolo de proteção, de orientação, acompanhamento e partilha.

Portanto, se percebe em suas atitudes uma preocupação com o dialogo, o encontro e o respeito pelos outros, atitudes e práticas que marcaram definitivamente seu compromisso, também, exercitaram e acreditaram no relacionamento de respeito e fraternidade com a natureza, assim como a prática da solidariedade e o vinculo comunitário.

> Os Índios da América - Latina… Proclamam hoje que a terra é sua mãe, porque dela tem nascido, porque ela os alimenta, porque em seu seio descansam quando estão fatigados pelo trabalho, porque a ela voltarão quando morram…
>
> Em definitivo, o homem se alimenta da terra, das sustâncias que compõem a terra, da mesma forma como a criança se alimenta do leite da sua mãe. Existindo uma relação vital tão estreita, ¿como tem podido o homem esquecer que é sua terra? O homem índio não tem esquecido… (Proaño, 2005, p. 67)

> filho, se como eu, fecundo quer ser na vida. Sé como eu, terra e nada mais que terra, sem vãs pretensões, sem queixas, sem invejas. (Proaño, 1998, p. 67)

É assim, que em nosso capitulo, fazemos uma breve aproximação as práticas educativas de Proaño e Freire. Ressaltando as visões de messianismo e progresso, assim como também o comunitário, o diálogo, a partilha e a interculturalidade, características que se misturam na sensibilidade dramática.

Para o caso de Proaño tomamos alguns de seus escritos, depoimentos de pessoas que interagiram com ele, e artigos escritos sobre ele. Tentando apresentar as percepções, sobre suas propostas, sua vida e sua interação cotidiana com os outros. Já no caso de Freire retomamos os últimos livros de sua produção: À sombra desta mangueira, Pedagogia da Autonomia e Pedagogia da Esperança.

Textos, que desde nosso ponto de vista, deixam perceber mais claramente, esse relacionamento profundamente fraterno e sensível, preocupado com uma educação que resgata, não só, as propostas racionais de uma educação transformadora e revolucionária, mas também, com essa dimensão afetiva e dialógica que possui a educação de sensibilidade.

Monseñor Leonidas Proaño nasce em San *Antonio de Ibarra,* povoado da *Provincia* de *Imbabura*, Equador, em 29 de janeiro de 1910, filho de Zoila Villalba Ponce e Agustin Proaño Recalve, de família católica, pobre e camponesa, com muitas dificuldades econômicas, que são compartilhadas, também, por outras famílias da comunidade, de origem camponesa e indígena.

Seus estudos foram desenvolvidos na escola publica de seu povoado. Em 1923 conclui o colegial e ingressa ao *Seminário Mayor de Quito* e desenvolve, ao longo de seus estudos, atividades intelectuais e políticas, que o colocaram em sintonia com as teorias marxistas. Junto com uns colegas criam a Revista *“Excelsior”*,

fundam o jornal *"La verdad"*, organizam a imprensa, livraria e difusora bibliográfica *"Cardijn"*[35].

Apoiou a organização do "*Movimiento de Juventudes Obreras Cristianas"* (JOC) e em 1954 recebeu a ordenação episcopal, como bispo de *Riobamba*. Mudando-se de *Ibarra* para *Chimborazo* e iniciando seu trabalho apostólico com as comunidades indígenas da província. (Espinoza, 1989) Proaño morre em 31 de agosto de 1998.

Ao longo de sua vida, escreveu alguns artigos e livros, relacionados com a educação, contando as experiências de trabalho, com as comunidades, os métodos utilizados, assim como também, sobre o compromisso social da igreja com os mais desfavorecidos e temas políticos e sociais em geral. Também, escreveu alguns livros de poesia e realizou programas radiofônicos.

Sua preocupação, com a compreensão dos outros, frente a seu projeto e objetivo de trabalho, o motivou a propor um trabalho direto e comprometido, que o levou a interagir frente a frente com as comunidades, uma atitude prática, fundamentada na interpretação da realidade, na participação dos indígenas e na conscientização dos problemas, as ferramentas teóricas e acadêmicas não ocuparam um espaço fundamental na sua proposta. Como o manifesta este depoimento "Ele nunca chegou como fazem os da classe dominante: com seus livros, só para ditar coisas e não escutar nada. E não deixam desenvolver nossas mentes, por que tudo é receber e receber... Porém com ele era diferente: tínhamos que dar e receber também." (Maria Guacho, Movimento Indígena do *Chimborazo*)

[35] Joseph Cardijn (1882-1967) Sacerdote que acreditava num sacerdócio dos laicos. filho de uma família modesta, tomou consciência da exploração que sofriam os jovens trabalhadores e comprovou com dor sua hostilidade com uma Igreja que consideravam aliada aos ricos. Para dar resposta a esta situação pôs em marcha a JOC (Juventud Obrera Cristiana).

O importante, nestas experiências, foi o fato de oferecer a possibilidade de falar aos indígenas, de escutar sua voz e suas reflexões, eles foram os protagonistas. o diálogo sempre foi o ponto de encontro entre as várias posturas de compreensão do mundo *"a pedagogia do diálogo, do encontro de vontades, na tarefa comum de saber e atuar, que faz que o povo se ponha em pé e construa o caminho da libertação."* (Espinoza, 1989, p. 13)

Para Proaño a importância que tinha a escuta e a fala do outro, se refletia em sua atitude aberta para escutar e esperar em silencio que os outros falassem, em não atropelar o ritmo pessoal e comunitário, era uma espera respeitosa e atenta. Como o indica Nidia Arrobo da Fundação *"Pueblo Indio" "Monseñor respeitava o ritmo das pessoas e das organizações. Nunca se sentia com direito de interferir para impor seu ritmo, e também não se sentia com direito de julgar"*

Preocupou-se, sim com sua formação e atualização permanente, e tentava incorporar estas ferramentas, na sua obra e vida, seguiu de perto os processos organizativos das comunidades de base (CEBSs) no Brasil e assistiu a encontros com Paulo Freire em Chile.

Proaño foi influenciado pelas correntes humanistas em geral, pelo marxismo e pelas teologias latino-americanas, que reivindicavam e procuravam a libertação do homem e a mudança do sistema atual, para outro "mais justo" do que este.

Segundo Espinoza (1989, p. 13), na prática educativa de Proaño observamos que:

> A ferramenta analítica para esta mudança será o marxismo com seu marco cientifico e sua metodologia do saber, porém a teologia da libertação e o anúncio do evangelho terá a função de movimentar e assinalar metas, pois a fissura das grades da escravidão no econômico, político e social não são mais do que

> pontos de partida para antecipar o Reino Ultimo no que Deus será todo em todos e criará uns novos céus e uma nova terra.

Com sua prática impulsionava à criação de uma nova sociedade, de um homem novo, sob a luz do evangelho. Acreditava na transformação do ser humano e na possibilidade de modificar as estruturas de dominação, que tinha esmagada as pessoas, por sua atitude de exclusão e exploração.

Entre seus livros mais polêmicos está: "*El Evangelio subversivo",* no qual explicita sua preocupação, pelo estado de escravidão e desigualdade, em que vive o homem e a necessidade de construir o reino de Deus na terra.

Paulo Freire nasceu em Recife, Pernambuco, em 19 de setembro de 1921, filho de Edestrudes Neves Freire, de família católica e classe média, tiveram que enfrentar muitas dificuldades econômicas, que se radicalizaram, ainda mais, com a morte do pai. (Gadotti, 1996)

Ainda que se formou em direito, sempre atuou como professor e esteve muito próximo e relacionado com os temas educativos, desenvolveu uma prática educativa, comprometida com os grupos mais desfavorecidos, com um compromisso político que reivindicava a luta pela transformação da sociedade e da pessoa.

Fortemente influenciado pelas correntes marxistas, o existencialismo e a fenomenologia. (Sanchez, 2000) Ao longo de sua existência escreveu um amplo número de livros e artigos que além de chegar aos grupos intelectuais e acadêmicos do meio, também atingiram os grupos sociais menos favorecidos que reflexionavam e acompanhavam suas propostas, hoje são obras importantes que

norteiam nossas práticas e reflexões em educação e nosso compromisso como professores.

Freire e Proaño, duas pessoas que desde suas realidades e contextos particulares, mas também, com muitas semelhanças em suas preocupações, interesses, reflexões, práticas e origens, propõem e praticam uma educação baseada na pessoa e na sua realidade, uma educação que forme e conscientize, uma educação voltada para o social, o político, o econômico e o cultural. Os dois, com uma historia de vida, que os aproximou à realidade concreta das populações, com as quais, se identificaram e desenvolveriam suas propostas e reflexões.

Estas coincidências, que ultrapassam os obstáculos das distâncias geográficas, nos indicam e nos falam de uma concordância em suas práticas, muito semelhantes e interessantes, que nos falam de uma preocupação, que foi além dos limites dos países e que se constituiu numa preocupação de toda nossa América Latina: a problemática da exclusão dos grupos marginalizados e explorados, representados nas massas de camponeses, de afro-descendentes, indígenas e operários, que viviam em condições infra-humanas.

No caso de Leonidas Proaño, ele esteve mais próximo, particularmente às comunidades indígenas do *Chimborazo,* e em geral aos indígenas do Equador e da América Latina, seu compromisso e trabalho sempre esteve associado e direcionado para e com estes grupos. No caso de Paulo Freire, seu engajamento foi com os camponeses, nas comunidades rurais e posteriormente com grupos urbanos de operários.

O fato de sentir de perto as necessidades do outro, a influência das correntes de pensamento do momento e a própria experiência de vida, motivou a identificação e a proximidade com a sensibilidade própria das comunidades andinas, no caso

de Proaño e com os camponeses e operários no caso de Freire. - sendo que as duas são herderas de uma sensibilidade ameríndia.

Mas sempre foi um trabalho com populações desfavorecidas. Entre outras coisas, foram as ligações que pouco a pouco se foram constituíndo num tecido de vida, constituído pelos fios da vivência, do próprio Proaño e Freire, e as das pessoas envolvidas nos processos, que a diariamente construíam o intercambio, a utopia e o sonho, nesse imenso tecido que é a vida.

Então, isto vai gerando, tanto em Proaño como em Freire, uma sensibilidade para reconhecer os valores, as realidades, as necessidades, os sofrimentos e as formas de vida destas comunidades. Para, a partir destes elementos, propor um trabalho, fundamentalmente educativo, numa perspectiva de emancipação e reconhecimento dos valores, potencialidades e possibilidades destes grupos, que contribui para uma transformação da realidade pessoal, local e mundial. Neste sentido, a educação ao serviço da transformação e da revolução pessoal e social.

Este envolvimento profundo com uma sensibilidade que se caracteriza, como já foi colocado, pelos símbolos, as práticas e as atitudes marcantemente femininas, gerou laços, não só “profissionais” mas também uma afinidade afetiva e fraterna, que vai, por uma parte, sintonizar-se muito bem, tanto com Proaño quanto com Freire, no sentido que eles também são possuidores de uma alma que é protetora, aconchegante, conciliadora, que consegue reconciliar e unir, os dois universos existentes na vida de Proaño e Freire: por um lado, o relacionado com o paradigma ocidental (marcado pelo messianismo) e por outro, o ameríndio (marcado pelo sensível). É este ultimo que se reflete, no caráter feminino da cultura andina e apropriada nas práticas de nossos dois educadores, este caráter feminino, de alguma forma, é o reflexo do que vivem e aprendem com estes

grupos, e que os alimenta permanentemente para continuar na luta e na defesa dos marginados e na procura de um mundo melhor que está por vir.

A presença desse lado mais ocidental, em suas práticas, o encontramos nas visões e compreensões da vida e do mundo, que tem uma forte influência do messianismo: que é uma estrutura de sensibilidade muito próxima à estrutura dramática, que tem essa visão de conciliação de contrários, de unir elementos, de tentar uma harmonia, do cíclico.

Porém, a influencia ocidental, nesta estrutura, nesta sensibilidade, coloca neles, a idéia de um progresso, de ciclos, mas que não voltam ao mesmo ponto, que seria a idéia de ciclo no pensamento andino. Ao contrario do ciclo compreendido no pensamento ocidental: como etapa, momento a ser superado na procura de um estagio superior.

Portanto, que avançam na história e que são progressivos, no sentido que evoluem para estágios mais avançados na sociedade, na economia, na política, etc,. Aqui queremos retomar de novo essa forte relação que existiu entre o messianismo e o compromisso assumido por Proaño, ligado a missão que Deus colocou em suas mãos e que ele identificou como a missão pessoal e cristã a ser desenvolvida:

> Descubro que um poder misterioso , o poder de Deus, me tem dirigido ao longo de um processo, esse processo não tem sido previsto por mim, menos ainda planejado. (Proaño, 2001, p. 94)

Sua tarefa era conduzir os grupos indígenas à libertação, promover uma transformação, romper as cadeias da opressão e construir um caminho de possibilidades que os levasse para a terra prometida.

Em Freire temos, uma influencia muito forte de leituras marxistas, que marcam definitivamente, a compreensão das relações sociais no mundo e na sociedade como momentos a serem superados por estádios melhores, portanto é necessário, uma ultrapassagem, ir para frente e superar este momento de injustiça e opressão, em que se tem constituído o capitalismo. É assim que, se faz necessário, gerar uma mudança radical, na pessoa humana - liderada pela conscientização, a autonomia e a criticidade- e da sociedade capitalista, que é excludente, discriminatória e injusta, para assim ultrapassá-la e chegar a uma sociedade renovada, nova e liderada pela classe operaria e os excluídos. É interessante observar que esta visão, se vai matizando, nas ultimas obras de Freire, com um forte conteúdo sensível, que vai percorrer seus textos, chamando para uma prática, que por mais racionalista que seja, também, precisa conter afetividade, sentimentos e sensibilidade.

> Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos e os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura reacionária. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse o rigor em que gera a necessária disciplina intelectual (Freire, 2006)

No caso de Proaño, também, existe uma influência das correntes marxistas do momento, assim, como das novas tendências teológicas latino-americanas, manifestas em Puebla e Medellín. Que apresentam ao homem como escravo *"do pecado individual e do pecado social, definido por Medellín como violência institucionalizada e por Puebla como injustiça institucionalizada com a que temos que quebrar completamente"* (Espinoza, 1989, p. 13)

Na sua linguagem existiram termos relacionados com o vocabulário marxista: os operários de Deus, a luta por modificar as estruturas de dominação, alienação, conscientização, etc..

Também encontramos muitas reflexões que misturavam as analises marxistas e as teológicas*: "um militante jocista é também um soldado, e um soldado de linha de frente, um soldado que briga, um soldado que conquista, um soldado que está pronto para o sacrifício"* (Proaño, 2001, p. 57)

"O militante jocista deve ser como um soldado valente: amante de Cristo, e da classe operária, sereno nas dificuldades e nas lutas perseverante e tático" (Proaño, 2001, p. 57)

Além das influências do marxismo, temos tanto em Freire como em Proaño, a idéia e a preocupação de avançar na história, e esse avançar, se traduz em dar um passo para frente, que seria então, a reivindicação destes grupos excluídos, indígenas, camponeses e operários: reconhecimento e conscientização da condição humana como seres inacabados, que desde sua condição, no reino do céu, tem um papel fundamental: *"Os pobres vivem mais facilmente a vocação comunitária. Os ricos necessitam fazer-se pobres para poder entrar no Reino do Ceu. Sim a pobreza é um dom, esse dom, vem com uma mensagem: Bem aventurados os pobres"* (Proaño, 2001, p. 19)

Este reconhecer-se implica assumir um compromisso político e social, que os levará num momento posterior à liderança, então, agora é o momento do preparo, de gerar as condições, e para isso, é preciso oferecer as possibilidades de formação e de conscientização, para ir construindo o caminho da mudança.

É a utopia de uma sociedade renovada, com uma vida mais justa, mais humana e comunitária. Porém, que é pensada e idealizada desde o messianismo, portanto uma sociedade que vem para “salvar”, para proteger aos homens das injustiças e das opressões, desta sociedade. *“A missão de Cristo fundamentalmente orientada à restauração do plano de Deus no mundo: O Reino de Deus como vivência comunitária aqui mesmo na terra, para conseguir seu cabal cumprimento no céu”* (Proaño, 2001, p. 95)

Sociedade que eles pretendem criar com a participação das comunidades, as que, levaram para frente os processos de transformação, que de uma forma ou outra, os afastará de suas origens. E que, para o caso de Freire, se traduz na necessidade de criar e organizar um partido de massas, que represente o interesse desta classe e em Proaño a organização do movimento indígena.

Este processo de libertação, de reivindicação e poder, levariam para a construção e consolidação, de outra sociedade, mais justa, igualitária, avançada e feliz. Neste sentido, é evidente a marca que o messianismo tem deixado no trabalho destes educadores, que está, ao mesmo tempo, impregnada da sensibilidade e do messianismo.

A influência deste último, na prática dos dois, é o que, em certa forma, entra em choque e os afasta, tanto da cosmovisão indígena quanto a dos camponeses.

> Enquanto projeto, enquanto desenho do “mundo” diferente, menos feio, o sonho é tão necessário aos sujeitos políticos, transformadores do mundo e não adaptáveis a ele, quanto, permita-se-me a repetição, fundamental é, para o trabalhador, que projete em seu cérebro o que vai executar antes mesmo da execução. (Freire, 2006, p. 93)

Uma preocupação de motivar nas populações marginais uma vontade de mudança através das lutas, que estão ligadas, com os processos políticos e econômicos.

> É por isso que, do ponto de vista dos interesses das classes dominantes, quanto menos as dominadas sonharem o sonho de que falo e da forma confiante como falo, quanto menos exercitarem a aprendizagem política de comprometer-se com uma utopia,quanto mais se tornarem abertas aos discursos “pragmáticos” tanto melhor dormirão as classes dominantes (Freire, 2006, p. 93)

A esperança como sentido de um momento melhor, transformado pelo homem que de alguma forma transmite a fé na natureza do homem.

Esse messianismo, em Proaño, se traduz na luta por garantir o espaço participativo dos indígenas na vida social, econômica e política, tanto na província quanto no país, na saída de seu anonimato e na chegada da educação ocidental às comunidades, por meio da escola e dos processos de alfabetização.

São projetos pensados para beneficiar as comunidades indígenas, e que procuravam, estimular uma mudança, radical nas relações entre estes grupos de indígenas e os grupos envolventes. É claro que esta preocupação surgiu do contacto com a realidade destes grupos e, pouco a pouco, se foi consolidando com a participação de muitos indígenas, que encontraram em Proaño a abertura para ser escutados e quem se interessou em olhar e conhecer sua realidade.

Para a construção desta nova sociedade, era preciso passar por alguns processos, que aos poucos, transformariam para melhor, a situação atual. Esse novo momento, no qual a presença de Deus, seria absoluta, seria a superação do

momento das trevas, da exploração e da marginalização. É o que Proaño chamava da realização do *reino de Deus na terra*, uma sociedade baseada em princípios de justiça, igualdade, uma sociedade onde os excluídos de hoje teriam voz e voto, participação ativa nas decisões. *"O Reino Último no que Deus será tudo em todos e criará novos céus e uma nova terra."* (Espinoza, 1989, p.16)

Esta idéia, no mundo ameríndio, tem dificuldades para ser assimilada e assumida como uma tarefa a ser desenvolvida. Um processo que levará para um futuro melhor; acreditar, numa sociedade que representa um estádio melhor, superior do que estamos agora, é uma proposta que não se encaixa no contexto ameríndio, porque é bom lembrar, que as categorias de tempo-espaço são diferentes das propostas pelo ocidente.

Evolução, superação, futuro, não são conceitos que representem um valor real no pensamento e na prática ameríndia. Portanto, caminhar em prol de um processo evolutivo, é uma contradição na qual caem muitos ocidentais, que esperam que suas propostas, projetos e objetivos burocratizados e descontextualizados, sejam assumidos pelos indígenas como bandeiras de luta.

O pensamento ameríndio, em relação ao devir, é um re-encontro com os antepassados, um voltar às origens e não a realização de uma sociedade que caminhe em direção para o desconhecido e o futuro, o que implicaria afastar-se da sua ancestralidade.

A estreita relação entre o homem andino e seus ancestrais é a possibilidade de ter a segurança, de que eles, estão aqui, presentes para auxiliar, e ajudar na realização da vida e da comunidade, com a participação da mãe terra e da pessoa andina.

Neste sentido, poderíamos dizer que, para as comunidades andinas, a vida e sua realização está aqui: seus deuses, estão presentes aqui e agora, não são deuses que tenham que ser vivenciados ou encontrados em estágios superiores da sociedade, quando esta tenha superado obstáculos, dificuldades, agressões, explorações, e esteja preparada para viver uma sociedade melhor.

Pelo contrário, no mundo andino, eles sempre têm estado presentes na construção e destruição de seu povo. Eles sempre os têm acompanhado ao longo da existência, estão em todo momento, no dia a dia, não existe uma separação entre a pessoa humana, seus ancestrais e sua vida cotidiana, tudo está relacionado e interagindo no universo.

Portanto, esse movimento em prol de uma superação, de uma mudança progressiva, para o “melhor”, não é compartilhada desde o pensamento e a vida andina. A sociedade, então, não é uma vivência que possa ser apresentada, como a consecução das fases de um processo progressivo, que vai sempre para evolução.

A realização do bem supremo, que para Proaño será possível, só na superação deste estágio, e é para o pensamento andino, a realização do bem da comunidade, nas condições dadas, porque é, ao mesmo tempo, realizar o que temos como dívida com nossos ancestrais e também com a natureza. Então, não há uma concepção da vida como estágios a serem superados e assim, atingir o progresso e a evolução. Esta preocupação com um futuro melhor é próprio da estrutura de pensamento ocidental e é o que impregna o messianismo.

Tanto em Proaño como Freire, se percebe ao longo de seu trabalho e compromisso uma ambivalência gerada pela confluência de duas cosmovisões, que agem neles e que se enfatiza e se faz mais evidente na percepção lineal e

progressista que tentam transmitir, e que não é mais que, o reflexo do pensamento ocidental, que considera que a historia percorre eventos e sucessos, que são percebidos como processos contínuos, progressivos, e portanto, cada vez mais evolucionados, que não compaginam com a noção de história construída pelos povos ameríndios.

> Há momentos históricos em que a sobrevivência do todo social coloca às classes a necessidade de se entenderem, o que não significa, repitamos, estar-se vivendo um novo tempo histórico vazio de classes sociais e de seus conflitos. Um novo tempo histórico sim, mas que as classes sociais continuam existindo e lutando por interesses próprios. (Freire, 2006, p. 94)

Como podemos observar são muitas as semelhanças nas propostas de Freire e Proaño. Este último tomou muitas das experiências desenvolvidas por Freire num contexto primeiro rural e depois urbano. Estas adaptações foram interessantes e deixaram seus frutos nas organizações indígenas de *Chimborazo*. Mas, na atualidade, se observa uma reivindicação das experiências próprias, uma atitude de procurar no próprio meio as alternativas e as propostas que façam sentido e estejam articuladas com o imaginário ameríndio.

Neste sentido, vemos que as propostas de Paulo Freire no Equador estão agora mais direcionadas a grupos urbanos que desenvolvem propostas de educação popular.

A proposta de uma educação autônoma que desenvolva as possibilidades das pessoas é uma das propostas que tanto em Freire como em Proaño, tem um desenvolvimento importante. Atitude que necessita estar presente na prática educativa e que ajuda a construir o diálogo. *“é o que fala do respeito devido à autonomia do ser do educando” é “o respeito à autonomia e à dignidade de cada*

um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros" (Freire, 2006a, p. 58)

Além do que esta autonomia é possível estimular num espaço de relação dialógica que segundo Freire:

> [...] é uma comunicação e a intercomunicação entre sujeitos, refratários à burocratização de sua mente, abertos á possibilidade de conhecer e de mais conhecer- é indispensável ao conhecimento. A natureza social deste processo faz da dialogicidade uma relação natural a ele. Nesse sentido, o anti-diálogo autoritário ofende a natureza do ser humano, seu processo de conhecer e contradiz a democracia. (2005, p. 80)

Na prática da interculturalidade, nos dois, tanto em Freire como em Proaño, é entendida desde a estrutura dramática como um intercâmbio, um diálogo. Porém também, como uma sensibilidade para colocar-se no papel do outro, em seu lugar, para tentar entendê-lo e compreendê-lo, desde sua realidade. È uma prática que precisa do dialogo e do respeito.

> Nos educamos num processo de diálogo. Dialogar é em se mesmo um fato educativo. Aprender a escutar, aprender a expor as idéias, gerar palavras e idéias novas num ambiente de critica. Aprender a dialogar, é também uma tarefa educativa (Espinoza, 1989, p.16)

Nossos educadores tentaram ir mais a frente, das cotidianas práticas excludentes, tão comuns nos contextos educativos. Se colocaram numa postura de escuta sensível, de intercâmbio de saberes, de abertura ao outro, a seu universo, a sua identidade e sensibilidade. Tarefa que implica despojar-se das vestes do racionalismo extremo, das pretensões de verdades absolutas e universais e

praticar uma *irmandade-fraterna* que me coloque em igualdade com os outros. É de alguma forma converter-se em ponte, mediador, entre duas sensibilidades que, sendo diferentes, podem construir um dialogo entre culturas.

A idéia de educação e a posição frente ao conhecimento, tanto em Proaño como em Freire, podemos procura-o nestas letras:

> A paixão com que conheço, falo ou escrevo não diminuem o compromisso com que denuncio ou anuncio. Sou uma inteireza e não uma dicotomia. Não tenho uma parte esquemática, meticulosa, racionalista e outra desarticulada, imprecisa, querendo simplesmente bem ao mundo. Conheço com meu corpo todo, sentimentos, paixão. Razão também. (Freire, 2005, p. 18)

Sendo uma colocação de Freire é muito próxima a Proaño, os dois comprometidos com um ideal, com uma forma de vida na que eles acreditaram e pela qual sempre trabalharam. È a mistura entre o sensível o racional, aquela razão sensível, da qual sentimos falta, nas práticas educativas de muitos educadores e educadoras.

Proaño reconhece a importância das contribuições que uma pedagogia transformadora que procure construir a prática da autonomia, da interculturalidade. Semelhanças com as preocupações de Paulo Freire que foi conhecido no Equador, assim com na América Latina por seu vínculo com a educação dos grupos mais desfavorecidos da sociedade, com a perspectiva de uma mudança através da educação, portanto, uma educação que fosse além dos conteúdos transmitidos nas instituições de ensino formal. Para eles era preciso uma educação contextualizada na realidade, que tivesse como objetivo a transformação.

A árvore concentra a potência da ancestralidade e do devir, no sentido, que ela representa os vestígios de uma ancestralidade que perpassa o universo pessoal e individual da pessoa. Ela é possuidora de um legado identitário, que se transmite pelo seu sangue, seus frutos, suas sementes e suas folhas. Ela é símbolo de permanência, porém, ao mesmo tempo, da evolução da mudança e a transformação, nela se encontram e se reconciliam o passado e o devir. Talvez por isso a melhor imagem que reflete as aproximações de Freire e Proaño ao universo ameríndio seja a árvore.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento da educação ameríndia, ao longo do tempo, podemos caracterizá-la em três momentos.

O primeiro, que foi um período de aculturação, trazido pela conquista européia, que procurou, por todos os meios existentes, negar a existência de uma construção filosófica, ética, educativa, cultural e social de muita importância dos próprios grupos indígenas. Este momento marginalizou, excluiu, explorou e invisibilizou os povos ameríndios. Foi uma etapa que se prolongou pela colônia, aos primeiros anos da República até os anos 30.

Posterior a este momento, caracterizado pela aculturação, vem um segundo momento caracterizado pelo nascente indigenismo, (anos 30) que se manifesta com maior força em México e Perú, com importantes representantes que procuraram por meio da antropologia, da sociologia, entre outras, colocar o tema indígena, nos espaços acadêmicos e intelectuais da época. Estes movimentos tiveram importantes repercussões nos espaços educativos, que para esse momento (anos 50) estavam atendendo as demandas das populações analfabetas das grandes cidades (grupos de operários) e que teve eco nas comunidades marginalizadas das zonas rurais (grupos de camponeses e indígenas) da Colômbia, do Equador, Perú. Foi o momento de pensar nas comunidades indígenas, em suas realidades e necessidades, foi o momento de Arguedas, de Proaño, de Freire, entre outros.

Então, foi o momento perfeito para a entrada da educação popular nestes contextos, uma educação que acreditava nos discursos marxistas, de luta de classe, da revolução e da transformação da sociedade, princípios que foram as bases que sustentaram a procura de mudanças nos espaços das comunidades

indígenas e que foram colocados como metas a serem atingidas. Uma forte característica messiânica impregna as práticas da educação popular, a luta por um futuro melhor e o esquecimento dos tempos passados que deixaram mágoas, dores e feridas profundas no corpo e na mente de muitos indígenas. Era o momento da reivindicação social, da luta. Então se percebe uma radicalização nas propostas e nas práticas da educação.

Um terceiro momento constitui o momento da procura da autonomia, da construção de uma proposta própria, com a cara indígena, de quem viveu e passou por muitas experiências que foram pensadas por outros.

É o momento em que os povos indígenas com sua milenar experiência, autonomia e organização se apropriam de seus próprios processos e propõem, desde seus próprios moldes de educação uma proposta que expresse seu universo. Tomam em suas mãos o que sempre foi deles e que hoje é retomado e assumido como uma construção conjunta dos povos ameríndios.

A importância de Freire e Proaño, o papel por eles assumido foi a escuta atenta ao outro, o que permitiu exercitar uma educação, que tentou aproximar-se ao universo ameríndio. Colocar-se na situação do outro e compreendê-lo, respeitá-lo e valorá-lo.

O ocidente tem ainda muito a aprender com a educação ameríndia com sua forte ancestralidade. Talvez uma lição importante para a utopia ocidental de um novo espaço-tempo.

BIBLIOGRAFIA:

AMBOYA, Carlos (s/d). ***Resistencia Indigena,*** Riobamba.

CAMPBELL, Joseph (1990). ***O Poder do Mito***. São Paulo: Palas Athena.

CORDERO, Susana (2002). ***El mestizaje en el habla azuaya: el quíchua y el cañari presentes en ella.*** Revista Banco Central del Ecuador, Segunda Época No. 9: junio, 45-58.

DE LA TORRE, Luz Maria (1999). ***Un Universo Femenino en el Mundo Andino.*** Quito: INDESIC.

DUARTE Jr, João Francisco (2001). ***O Sentido dos Sentidos: a educação do sensível***. Curitiba: Criar.

DURAND, Gilbert (1997). ***As estruturas antropológicas do imaginário***. São Paulo: Martins Fontes.

El Poncho. (2007). In Revista sin Fronteras, junio 10 - 13

ESPINOZA, Simón (1989). ***Educador desde adentro y desde abajo, para afuera y para arriba****,* Diario Chamiza, No. 19: junio, 12-16

ESTERMANN, Josef, ***Filosofía Andina estudio intercultural de la sabiduría autóctona andina,*** Cusco: Abya-Yala, 1998.

FERREIRA, SANTOS, Marcos (2003) ***O Crepúsculo do Mito: Mitohermenêutica e Antropologia da Educação em Euskal Herria e Ameríndia.*** São Paulo: FEUSP, tese Livre Docente.

FERREIRA, SANTOS, Marcos (2003a). ***Música & Literatura: o Sagrado Vivenciado***. *In:* PORTO, SANCHEZ TEIXEIRA, FERREIRA SANTOS & BANDEIRA (orgs.) Tessituras do Imaginário: cultura & educação. Cuiabá: Edunic/Cice/Feusp.

FERREIRA, SANTOS, Marcos, (2003b). ***Arte-Educação, Imaginário e Comunidade: as faces de um mesmo rostro.*** Cadernos de Educação, Edição Especial, 53-70.

FERREIRA, SANTOS, Marcos, (2004). ***Crepusculário,*** São Paulo: Editora Zouk.

FERREIRA, SANTOS, Marcos, (2004a). ***Música, Memória & Espaço no Cortiço Vivo,*** São Paulo: Editora Zouk.

FERREIRA, SANTOS, Marcos (2004b). ***"Fiestas & Educação Ancestral em Ameríndia: um exercício mitohermenêutico"***, in Lúcia Maria Vaz Peres, organizadora, Imaginário o "entre-saberes" do arcaico e do cotidiano, Pelotas: Editora e Gráfica Universitária/ UFPel.

FERREIRA, SANTOS, Marcos (2004c). ***A Sacralidade do texto em Culturas orais***, in Diálogo – Revista de Ensino Religioso No.35.

FERREIRA SANTOS, Marcos (2005). ***Ancestralidade e convivência no processo identitário: a dor do espinho e a arte da paixão entre Karabá e Kiriku.*** *In:* Coleção Educação para Todos. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela* Brasília: SECAD/Ministério da Educação.

FERREIRA SANTOS, Marcos (2005a). ***O Espaço Crepuscular: Mitohremenêutica e Jornada Interpretativa em Cidades Históricas.*** In Danielle Perin Rocha Pitta,organizadora, Rítmos do Imaginário, Recife: Editora Universitária da UFPE.

FERRERIRA, SANTOS, Marcos (2006). ***Mitohermenéutica de la creación: Arte, Proceso Identitario y Ancestralidad.*** in Marián López Fdz. Cao, coordinadora, Creación y Posibilidad, aplicaciones del arte en la integración social, Madrid: Editora Fundamentos.

FERREIRA, SANTOS, Marcos (2006a). ***Arqueofilia: O Vestigium na prática arqueológica e junguiana.*** In Marcos Callia, Marcos Fleury de Oliveira, organizadores, Terra Brasilis: pré-historia e arqueologia da psique, São Paulo: Paulus.

FREIRE, Paulo (2006). ***Pedagogia da Esperanza: Um reencontro com a pedagogia do oprimido.*** Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo (2006a). ***Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa***. São Paulo: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo (2005). ***À Sombra desta Mangueira***. São Paulo: Olho d' Água.

GADOTTI, Moacir (1996). (org.) ***Paulo Freire: uma biobibliografia.*** São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, Brasília, UNESCO.

GUSDORF, Georges (1970). ***A fala.*** Porto: Edições Despertar, Coleção Humanitas.

GUSDORF, Georges (1987). ***Professores para que? Para uma pedagogia da pedagogia***, Lisboa: Editores Moraes.

MAFFESOLI, Michel (1998) ***Elogio da Razão Sensível***, Rio de Janeiro: Editora Vozes.

MERCADANTE, Marcelo, Simão (2006). ***A interconexão entre Saberes, Práticas e Percepções: O Mediador entre Cultura e Natureza.*** In http: //www.cfh.ufsc.br/mercante/intercon.htm, maio, 2006.

MORIN, Edgar (1977). ***La Méthode I: La Nature de La Nature.*** Paris: Editions du Seuil.

MORIN, Edgar (1979). ***O Enigma do Homem: Para Uma Nova Antropologia.*** Rio de Janerio: Zahar, 2a. ed.

OVERING, Joanna (1995). ***O Mito como História: Um problema de Tempo, Realidade e Outras Questões.*** In Mana: Estudos de Antropologia Social, Volume 1 número 1: 107-139, outubro.

PROAÑO, Leonidas (1984). ***Concientización, Evangelización y Política,*** Riobamba: EDICENTRO.

PROAÑO, Leonidas (1993). ***Educación Liberadora,*** Quito: Corporación Editora Nacional.

PROAÑO, Leonidas (1998). ***Quedan los árboles que sembraste,*** Quito: Libresa.

PROAÑO, Leonidas (2001). ***Creo en el Hombre y en la Comunidad,*** Quito: Corporación Editora Nacional.

PROAÑO, Leonidas (2005). ***Amor a la Madre Tierra,*** In Taita Leonidas Proaño Discípulo del pueblo, Quito: Fundación Pueblo Indio del Ecuador.

SANCHEZ, TEIXEIRA, Maria Cecília (2000). ***Discurso pedagógico, mito e Ideologia: O imaginario de Paulo Freire e de Anísio Teixeira***, Rio de Janeiro: QUARTET.

SERRANO, Vladimiro (2005). ***Conciencia e Interculturalidad,*** Quito: PPL.

SCORZA, Manuel (1975). ***Garabombo o Invisível,*** São Paulo: Circulo do livro.

TATZO, Alberto & RODRIGUEZ, German (1998). ***Visión Cosmica de los Andes,*** Quito: Abya Yala.

Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Pachayachachik (2007). ***Fundamentos, Proyecto Educativo Institucional***, Riobamba.

Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Pachayachachik (2007). ***Carta a los amigos,*** Ribamba.

Universidad Intercultural Amawtay Wasi, Quito.

WEISMANTEL, Mary (1994). ***Alimentación, Género y Pobreza en los Andes Ecuatorianos,*** Quito: Abya Yala.