

## Além de um futuro único: educação escolar indígena e bem viver (Cinema Voz Indígena #6)

Antônio Fernandes<sup>1</sup>, Ronaldo Garrido<sup>2</sup>, Silvério Garrido<sup>3</sup>

*“[...] qualquer inovação se baseia no passado que a nova geração conhece. Exemplo disso são os povos que resgatam a tradição antiga, revalorizando-a, aproximando-se ainda mais do bem viver e do viver bem, de práticas originais e sustentáveis, sem deixar de usar tecnologias atuais e modernas” (Baniwa, 2019, p. 14).*

É a partir desta reflexão do livro “Bem Viver e Viver bem: segundo o povo Baniwa no Noroeste Amazônico brasileiro” (2019, p. 14), de André Fernando Baniwa, que tentamos nos guiar para responder às seguintes questões: de onde vem o conhecimento? De onde vem o que sabemos? Eles vêm somente das bibliotecas e da internet, ou também da floresta, dos mais velhos, ou dos ancestrais que um dia já habitaram esse mundo? Essas são perguntas que surgem quando pensamos sobre as escolas e como elas podem guiar projetos coletivos de futuro.

Para respondê-las, precisamos esclarecer que existe uma diferença muito grande, ao menos no Brasil, entre o que aprendemos dentro e fora das escolas e universidades. No caso dos povos indígenas do Brasil, trata-se da diferença entre educação indígena e educação escolar indígena. A primeira seria um conjunto de saberes passado principalmente pelas tradições orais e visuais entre as gerações de familiares indígenas, originários de um território específico e ancestral. A segunda depende, necessariamente, de uma escolarização própria das comunidades. É, então, importante que compreendamos que não existe um modo único ou correto de escola, muito menos de escola indígena. A escola depende das decisões e necessidades da comunidade na qual ela está imersa. Em geral, as escolas indígenas vão debater a valorização, ou revitalização de saberes ancestrais, busca de parcerias com outras instituições, de modo a desenhar seu currículo conforme as pautas locais.

Ocorre, como consequência, um encontro entre o tradicional e o moderno, entre a educação indígena e a escolarização, que foi muito produtivo para os povos indígenas na medida em que foi havendo o desenvolvimento e a incorporação das então chamadas Etnociências, tais como a etnolinguística, etnobotânica, etnomatemática etc. no cotidiano das escolas indígenas. Essas investigações foram uma transição muito necessária para o protagonismo indígena na produção de conhecimento, que tem crescido nas últimas décadas. Assim, passou-se a valorizar categorias nativas dos povos originários em suas descrições, explicações, elaboração de projetos, currículos escolares, metodologias de ensino-aprendizagem etc. Isso tem feito com que as escolas rurais e indígenas tenham criado suas próprias escolas baseadas em seu próprio modo de vida, a partir de um plano de vida de cada comunidade envolvida. Como disse o falecido pesquisador Maurice Bazin, que colaborou com a escola Utapinozona Tuyuka, do Alto Rio Negro (AM):

No nosso caso da investigação dos tamanhos das malhas das redes, organizamos sistematicamente as redes e os peixes (de tamanho adulto) que conseguem apanhar e os que escapam. Assim organizamos e classificamos peixes e redes por tamanhos “sucessivos”. Foi para generalizar aquele conceito que matemáticos franceses criaram as palavras gerais “sucessor” e “precursor”. Pode não ser de grande utilidade imediata no alto rio Tiquié saber essa história. A conto aqui porque ela surgiu dos questionamentos que a comunidade me fez durante nossas oficinas. Assim, o formador pode chegar a

<sup>1</sup> Doutorando em Educação na FEUSP e membro do CEUNIR – Centro Universitário de Investigação em Inovação, Reforma e Mudança Social.

<sup>2</sup> Licenciado em Física pelo IFAM CSGC e mestrando em Antropologia na UFRJ.

<sup>3</sup> Licenciado em Ciências Humanas pela UFAM. Ex-coordenador da Escola Municipal Indígena Aí Waturá e professor da Escola Indígena de Cabari.

enriquecer a pesquisa, dando exemplos tirados da matemática dos brancos, como pode, em outros momentos, dar exemplos tirados da matemática dos antigos egípcios. Mas, primeiro, e especialmente, o formador ajudou a comunidade a analisar, organizar, registrar seus conhecimentos próprios e seus procedimentos no que diz respeito à fabricação e utilização de redes de pescar. Ao fazer isto, fez também matemática, o que possibilitou olhar para práticas matemáticas de outros povos a partir das práticas da própria comunidade. Ele ajudou o povo Tuyuka a se sentir mais seguro, a superar o reducionismo pedagógico dos brancos, e a viver atividades matemáticas bem mais ricas do que um treinamento “curricular” nas “quatro operações” (Cabalzar, 2012, pp. 152-161).

Então, essa mudança na maneira de vislumbrar as fontes de conhecimento é inovadora, se comparada às escolas proibitivas fundadas pelos diferentes missionários, em aliança com os governos portugueses e brasileiros. A historicidade de cada povo, de cada bairro, de cada comunidade ou, às vezes, de cada família, pode ser uma chave para mudanças, superações, inovações no cotidiano escolar, nos usos de recursos materiais e tecnológicos e assim por diante. Cabe então a cada comunidade pensar: qual caminho seguir? E essa é uma decisão que não se toma sozinho. Existem pessoas na sua comunidade que podem dizer que você não está sozinho nessa caminhada. Os mais velhos são, então, uma importante fonte de conhecimento e, para que isso se estabeleça, a comunicação se torna uma chave para a educação, dentro e fora das escolas. Então, quando pensamos no futuro, levamos também em conta nossos ancestrais e nosso passado e assim já não há somente uma única saída de futuro: o projeto desenvolvimentista de crescimento infinito, de extrativismo e esgotamento de recursos finitos, vai ganhando várias alternativas a partir de novas formas de imaginar o que virá depois.

Parte dessas alternativas para ir além da ideia única de futuro, centrada somente na aceleração de desenvolvimento, foram surgindo assim que passou a ser melhor difundido o *sumak kawsay*, que vem das línguas quíchua, traduzido para o espanhol como *buen vivir*, ou bem viver, em português, usado pelo povo Baniwa na Amazônia Brasileira, como no caso do livro de André Fernando (na língua baniwa, *matsiakaro wemakaa*) e também por muitos outros povos indígenas do Brasil. O bem viver é, portanto, uma base para a elaboração de planos de vida que respeitem os direitos dos humanos e da natureza.

A reescrita da constituição do Equador e a sua aprovação em 2008 com o reconhecimento dos direitos da natureza e com o *Plan Nacional para el Buen Vivir* (2009-2013) foi o grande marco para a divulgação do bem viver na América Latina. Assim como os povos originários detêm direitos de seguir existindo, os rios, as florestas também possuem direitos de se manter vivos. Manter-se vivo em sustentabilidade é que vem a ser justamente o desafio. A sustentabilidade vem a ser então uma relação de respeito entre as partes envolvidas: relações de respeito entre indígenas e não indígenas, entre seres humanos e natureza, e assim por diante. A partir disso, conseguimos aperfeiçoar nossa pergunta inicial: se essas relações de respeito guiarem nosso futuro, teremos um futuro melhor, mais digno?



Arte de divulgação do *sumak kawsay*, contido na Constituição da República do Equador (2008), como parte do seu 2º capítulo, *Derechos del buen vivir*.

Outro ponto importante é que esse bem viver é também concebido na forma de ruptura de paradigma, de mudança gradual da mentalidade cotidiana de toda uma população educada em princípios colonialistas. Ora, nem as comunidades indígenas nem as comunidades das periferias urbanas da América Latina são obrigadas a ter soluções para problemas que elas não criaram, como no caso dos problemas socioambientais que impactam o mundo desde os processos coloniais, mas é preciso pensar e experimentar muitas ações conjuntas, com participação ampla das pessoas, na tentativa de superar esse paradigma colonialista com alternativas viáveis. Então, comunicar os pensamentos e gerar debates de ideias maduros entre pessoas de diferentes origens e diferentes gerações acaba sendo uma ação inovadora da educação escolar do século XXI para propor ações futuras para o mundo em que vivemos.

Considerando o paradigma colonialista de escolarização, construído e imposto por séculos de extrativismo na América Latina, Acosta (2009) comenta que, dentro desse paradigma, realmente pareceria que nós, povos latino-americanos das periferias, povos indígenas e quilombolas, somos pobres porque somos ricos em recursos naturais a serem extraídos até o seu esgotamento, dentro do que chamou de maldição da abundância de recursos naturais (Acosta, 2009, p. 179). Assim, a elaboração coletiva de planos de vida das comunidades tradicionais, baseados numa outra ideia de desenvolvimento, construindo um futuro que respeite os direitos humanos e direitos da natureza vem a ser o bem viver, como uma possibilidade de imaginar os caminhos a serem trilhados.



Registros dos professores Edivaldo Máximo e Marcos Soares Brito desenvolvendo o projeto etnomatemático intitulado “Caule de Buriti”, que implementa o Sistema Numérico Yĕgatu.

Um dos aprendizados da Escola Indígena de Cabari, inscrita na microrregião Aí Waturá do médio Rio Negro II, foi justamente que a biodiversidade dos recursos naturais são fontes de saberes indígenas, que podem ser transformados em recursos didáticos próprios. Esse é o caso da máquina das línguas, criada a partir de bambus extraídos dos troncos de Embaúba (*Cecropia sp.*) e da adaptação do material dourado, feito de caule de buriti (*Mauritia flexuosa*). O próprio nome da comunidade Cabari, que significa o nome de uma planta medicinal (*Clathrotropis macrocarpa* Ducke e *Swartzia argentea* Benth), que também é muito usada para embrulhar a farinha de mandioca produzida pelas mulheres. O nome também faz menção ao par de serras situado na margem direita do Rio Negro, localizado a aproximadamente sete km do município de São Gabriel da Cachoeira (AM), na terra indígena Médio Rio Negro II, onde se formou a comunidade na década de 1990. Nela residem 33 famílias, totalizando aproximadamente 170 pessoas, pertencentes aos povos Baniwa, Baré, Hupda, Koripako e Tukano. As línguas faladas são: baniwa, koripako, yêgatu, tukano, hupda, português e espanhol.



Confecção de jogos e brinquedos na Oficina de autoformação da escola indígena de Cabari em 2020, com os professores e Mário Gonçalves e Plácido Luciano, do povo Koripako, junto do estudante Janderson Gonçalves.

Dentre os caminhos para a escolarização escolhidos pela comunidade Cabari, destacamos os seguintes:

- a) **política linguística** que valorize escolas com mais línguas e culturas, tornando os alunos mais fortes e abertos a receber outros povos;
- b) **o turismo de base comunitária** como alternativa econômica para a recepção de não indígenas dispostos a valorizar os indígenas, que pode acarretar a valorização dos saberes da própria comunidade, principalmente na identidade dos jovens e adolescentes, que também querem conhecer o mundo fora das aldeias;
- c) **a autoformação**, organizada pelos professores indígenas e associações locais de modo a não depender de governos para buscar atualizações, parcerias, novidades sobre escolas e para produzir seus próprios recursos didáticos;
- c) **o esporte na Arena Rio Negro**, como ferramenta para promoção de um diálogo cada vez maior das igrejas indígenas com as culturas tradicionais e de uma rede de comunidades que competem entre si no esporte, cujo lema vem a ser “0% álcool, patrocinador oficial da arena rio negro”, realizando eventos culturais dentro da sua própria arena esportiva.

Esta caminhada de construção dessas bases da escola de Cabari, levando em consideração o bem viver da comunidade, têm uma história. Não começa em Cabari. Agradecemos à comunidade Cabari e a todas as comunidades do povo Baniwa e Koripako que têm se aliado com pesquisadores de diferentes áreas em prol do bem viver do seu próprio povo.

### Referências

BANIWA, Uílio *et al.* Kabari Teepa, In: LEETRA Indígena, v. 15. 2015.

CABALZAR, Flora. Educação escolar indígena do Rio Negro: relatos de experiências e lições aprendidas. São Paulo: ISA; Foirn, 2012.

ACOSTA, Alberto. La maldición de la abundancia: un riesgo para la democracia, 2009.