

“NA NOSSA CULTURA NINGUÉM DANÇA SOZINHO”: A ESCOLA, OS SABERES INDÍGENAS E A NOÇÃO DE COLETIVIDADE

SOUSA¹, Emilene Leite de
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

RESUMO

Este ensaio parte da fala do professor indígena Gilson Tenywaawi Tapirapé para refletir sobre o lugar dos saberes indígenas na escola. Seu ponto de partida é o diálogo entre professores indígenas dos estados de Goiás, Mato Grosso, Tocantins e Maranhão durante a VI Reunião da Ação ‘Saberes Indígenas na Escola’, ocorrida no Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena/UFG, em 2016. Assim, este ensaio discutirá temas caros aos professores indígenas, como as noções de escola, de produção de conhecimento, de comunidade/coletividade, de material didático e de saberes, utilizando-se para isso de um aporte teórico cujo fio condutor é a discussão sobre pedagogias nativas e processos próprios de aprendizagem e produção de conhecimento.

Palavras-chave: Escola. Produção de conhecimento. Coletividade. Saberes.

ABSTRACT

This essay is based on the speech of the indigenous teacher Gilson Tenywaawi Tapirapé to reflect on the place of indigenous knowledge in school. Our starting point is the dialogue between indigenous teachers from Goiás, Mato Grosso, Tocantins and Maranhão states during the VI Meeting of the “Indigenous Knowledge on the School” Action, which happened at the Takinahakỹ Core of Indigenous Higher Education/Universidade Federal do Goiás, in 2016. Thus, this essay will discuss relevant themes to indigenous teachers, such as the notions of school, knowledge production, community/collectivity, didactic material, and knowledge, in this regard we use a theoretical contribution based on the discussion on native pedagogies and their own learning and knowledge production processes.

Key words: School. Knowledge production. Collectivity. Knowledge.

1 Doutora em Antropologia Social pelo PPGAS/UFSC. Professora do Curso de Comunicação Social/Jornalismo da Universidade Federal do Maranhão/UFMA. Email: emilenesousa@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

A Ação ‘Saberes Indígenas na Escola’ tem atuado junto aos povos indígenas do Brasil através de uma rede articulada de ações², com fins de investigar e transformar os padrões de produção de conhecimento e ensino escolar que lhe foram impostos pelas políticas educacionais indígenas adotadas até então.

Diante disso, nos deparamos com uma insatisfação dos indígenas em relação aos saberes tradicionais e às pedagogias nativas, não levadas em conta nos processos de educação escolar, mesmo os bilíngues. Isso acabou por se revelar no discurso indígena como um desconforto pelo fato dos jovens não se interessarem mais pela própria cultura, pelos sinais diacríticos que lhes conferem identidade, pelos ritos, os cantos, o conhecimento das plantas medicinais, das pinturas corporais etc.

Um rápido olhar para como tem sido implementada a educação indígena no Brasil demonstra a responsabilidade destas políticas sobre a queixa dos indígenas. A reprodução do nosso modelo de escola aos indígenas tem custado o desinteresse dos jovens indígenas pela sua própria cultura e o interesse crescente no nosso modo de educar. Tudo isso decorrente da implantação de um modelo educacional que limita o próprio ato de educar ao formalismo escolar e negligencia todas as formas tradicionais de conhecimento que estão “lá fora” da escola ou não se esforça por incorporá-las ao ambiente escolar.

É sabido que a sobrevivência de uma cultura depende dos processos de transmissão de conhecimentos engendrados durante a socialização, especialmente na infância. Neste sentido, a escola teria um lugar central nesse processo por despertar o interesse em crianças por sua própria identidade e tudo o que lhe configura, lhe dando forma.

Ora, o que acontece quando a escola segue os moldes de uma educação importada de outras culturas, cujo processo de alfabetização e enumeração não está inserido em práticas e lógicas indígenas? Quando o material didático utilizado é advindo de outro modelo e não construído a partir da realidade local? Quando métodos e técnicas de ensino seguem um modelo homogeneizante não-indígena?

2 Aqui trato especificamente da rede formada pela UFG/UFT/UFMA.

Com base na constatação do abismo que se coloca entre a educação escolar que os indígenas vivenciam hoje e aquela que desejam ter – que fosse útil à vida na aldeia e transmitisse valores importantes para cada etnia, como o de coletividade - este artigo se dedicará à compreensão das noções de saberes, conhecimento e coletividade, e à imputação à escola da responsabilidade de colocar em risco a perpetuação das culturas indígenas aqui analisadas.

A partir do discurso e da representação dos indígenas a escola estaria prejudicando as relações intergeracionais e sendo a principal responsável pelo desinteresse crescente dos jovens pela sua própria cultura, por conta da forma como tem atuado e do conteúdo que tem ministrado.

Neste ensaio, dedico-me a pensar a escola em suas potencialidades, e no modo como ela tem sido injustamente acusada de ser a grande causadora por fragilizar as relações intergeracionais entre povos indígenas, distanciando jovens e idosos. Defenderei a escola como um lugar possível de diálogo entre as pedagogias homogeneizantes e as locais, entre pedagogias que se desejam universais e as nativas e um lugar profícuo para diversas formas de produção de conhecimento.

Antes de adentrar nesse debate, percorrerei um itinerário teórico que reflete sobre a construção do conhecimento em suas formas não orais, as diversas formas de produção do conhecimento e a importância dele estar vinculado ao ambiente, tomando natureza e cultura como invólucros. Esse aporte teórico deverá lançar luz sobre dois importantes aspectos deste artigo: a relação da produção de saberes com a realidade e a noção de coletividade.

1. Breve incursão teórica sobre a construção do conhecimento

Quase sempre o conhecimento tem sido pensado a partir de certos formalismos, cujos processos de produção teriam tempo e espaço determinados para acontecer. Esta concepção terminou por limitar o que denominamos de conhecimento ao espaço das escolas, academias e toda sorte de lugares cercados pela formalidade de processos homogeneizantes de ensinar e aprender. Por causa disso, outras formas de conhecer também foram penalizadas, entendidas como ilegítimas ou inferiores, sendo descartadas de qualquer definição de conhecimento.

A discussão sobre os processos próprios de conhecimento indígenas, a sabedoria e a educação escolar indígena traz à tona as fragilidades desta noção limitada de conhecimento que o formalismo engessou e o modo como a escola passou a ser detentora de todos os processos legítimos de produção de conhecimento.

Por essa razão, os conhecimentos indígenas fora da escola passaram a ser desvalorizados pelas crianças e jovens, aprendizes de modos de conhecer e saberes cuja importância era definida dentro dos muros da escola, por professores e circunscrita pelos materiais didáticos. Por outro lado, todo conhecimento produzido na escola passa a ser questionado pelos sábios indígenas e aqueles que não estão nela – e os que estão também – como muitas vezes inútil a vida na aldeia e, o mais importante, por não contribuir efetivamente com o reconhecimento e o fortalecimento da cultura local pelos jovens e crianças e impedir que estes se apropriem de outras formas mais legítimas de conhecer das quais dependeriam a perpetuação daquela etnia.

Com base nisso, faço uma breve incursão teórica a respeito das formas de conhecimento não orais, (como a corpórea e a intuição), e sobre a importância de outros modos de produzir conhecimento que levem em conta o ambiente e a realidade local para refletir sobre os conhecimentos indígenas e o seu não-lugar na escola indígena.

Mauss (1969) é um dos autores que trata do reconhecimento de formas não orais de transmissão de saberes. Segundo este autor, o entendimento que, no geral, se atribui às “tradições” é embasado, de modo inconsciente, em formas de transmissões de saberes orais e escritas. Porém há muitos outros aspectos da tradição que não se restringem a estas formas de ensino e aprendizagem, sendo transmitidas de outras maneiras que também se cristalizam. É o caso das técnicas corporais.

Como Mauss, Cohen (2010) reafirma a importância central da experiência corpórea no conhecimento humano. Conforme a autora análises etnográficas convincentes demonstram a centralidade dos estados corporais na construção do conhecimento. Ora, mas como fatores corporais influenciam a tomada de tais conhecimentos?

Segundo Cohen (2010) o conhecimento implica a encenação de situações que levaram à sua codificação. A construção das informações básicas referentes a objetos do cotidiano implica simulação da situação de *estar lá*. Cohen destaca: “se quisermos não só descrever e interpretar, mas explicar como o corpo está implicado

nas aquisições de conhecimento, os conceitos problematizados devem ser complementados com os conceitos operacionalizados” (COHEN, 2010, p. 196). A partir disso é que Cohen passa a tratar o *conhecimento incorporado* na transmissão cultural.

Cohen (2010) alega que a transmissão cultural é fortemente influenciada pelo contexto físico em que ocorre, o que ela nomeará como *cognição aterrada*. Segundo a autora o que sabemos depende do cérebro, corpo e ambiente em que a transmissão ocorre, sendo estes três elementos que comporiam a trilogia do conhecimento. Cada vez mais processos cognitivos como percepção, concepção, atenção, memória e motivação apresentam-se como baseados em seus contextos físicos.

Também se destacam como importantes referências os estudos sobre teorias nativas do conhecimento de Barth (1975; 1987; 1995; 2000). Este autor critica a ideia de cultura como um todo integrado e partilhado localmente e propõe a consideração do “conhecimento como uma importante modalidade da cultura”, entendendo-o como uma ferramenta que “as pessoas empregam para interpretar e agir sobre o mundo: sentimentos bem como pensamentos, condutas incorporadas bem como taxonomias e outros modelos verbais” (Barth, 1995). Barth propõe que se pense cuidadosamente sobre como diferentes tipos de conhecimentos são constituídos, produzidos e utilizados.

Barth (1995) defende uma perspectiva que considera o conhecimento como uma das principais modalidades de cultura e a cultura como conhecimento, já que as pessoas se comprometem com o mundo através da ação. A antropologia se dedica desde sempre a decodificar representações e ações, o que este autor defende é que o que está por trás destas ações e representações são processos de conhecimento. Para Barth o conhecimento oferece a matéria-prima para a reflexão e ação dos indivíduos. Conforme este autor, atentando para isso poderemos nos envolver em campo com as ideias de um povo, não como mero exemplo de cultura, mas com a sua aprendizagem para a vida.

Ingold (2000) a partir de sua proposta de uma ecologia da vida traz à baila a discussão sobre as distintas formas de produção de saberes. Aproxima o modo como seu pai lhe ensinava seus conhecimentos botânicos ao modo como os Walbiri da Austrália central compartilham seus conhecimentos com seus iniciados. Esta forma de ensino, de geração a geração, toma como base a ideia de

que existem verdades imanentes a paisagem, as quais devem ser reveladas para os noviços através da observação e experiência direta.

O conhecimento é compartilhado pelos mais velhos que contam histórias em contexto e mostram a paisagem e assim fornecem chaves para o significado. As verdades inerentes ao mundo são desveladas para que sejam apreendidas diretamente. Trata-se de uma educação sensorial, em que processos de aprendizagem podem ser concebidos como a aquisição progressiva de chaves para se perceber o mundo ao redor.

Para Ingold organismo e ambiente “não deve denotar um composto de duas coisas, mas uma totalidade indivisível” (2000, p. 19), essa totalidade não é uma entidade limitada, mas um processo em tempo real. Meu ambiente é o mundo como ele existe e adquire sentido em relação a mim. Além disso, o ambiente nunca é completo, por ser produto das atividades dos seres vivos que estão continuamente em construção.

Com base nisso, para Ingold o conhecimento do mundo é apreendido através do envolvimento do organismo com o ambiente, e não pela transmissão de informação, pois “a informação, em si, não é conhecimento, nem nós adquirimos mais conhecimento através da sua acumulação. Nossa cognoscibilidade consiste, antes, na capacidade de situar essas informações, e entender seu significado, no contexto de um envolvimento direto com a percepção de nossos ambientes” (INGOLD, 2000). E nós desenvolvemos a capacidade, conforme o autor, por nos terem mostrado as coisas sobre as quais aprendemos.

Na ecologia da vida proposta por Ingold (2000) não há a produção de conhecimentos formais fora do contexto de aplicação prática, mas sim a construção de conhecimentos baseada em sentimento e que consistem em capacidades, sensibilidades e orientações desenvolvidos através da condução da vida num ambiente particular. Este tipo de conhecimento pode também ser chamado intuição.

Conforme o autor, devemos inverter a relação indo da experiência do mundo à razão abstrata. Seu objetivo é substituir a dicotomia natureza e cultura (ambiente/organismo) a fim de recuperar uma ecologia da vida real.

É por isso que a perspectiva soberana da razão abstrata, sobre a qual a ciência Ocidental coloca a sua reivindicação de autoridade, é praticamente inatingível: uma inteligência que foi completamente

independente das condições de vida no mundo não pode entender os seus próprios pensamentos. Deste modo concluímos que apenas através da razão nós não damos conta do mundo, devendo usufruir da intuição³.

O autor analisa como a “intuição” também é vista como uma forma de conhecimento inferior. O entendimento intuitivo não é contrário à ciência ou à ética; nem apela para o instinto mais do que a razão, ou supostamente, para a dureza imperativa da natureza humana. Pelo contrário, repousa em habilidades perceptivas que emergem, em cada ser, através de um processo de desenvolvimento num específico ambiente histórico (INGOLD, 2000, p. 25).

Viveiros de Castro (2002), através da noção de perspectivismo ameríndio aponta para uma concepção diversa de conhecimento: enquanto para a ciência ocidental conhecer é objetivar, retirar a intencionalidade e a subjetividade, para o pensamento ameríndio conhecer é subjetivar, atribuir intencionalidade. “Eis aí uma lição que a antropologia poderia aproveitar” (VIVEIROS DE CASTRO, 2002: 361).

Conforme Lasmar (2009), o conhecimento extrapola as formas orais em sua construção e transmissão, podendo inclusive obter maior ênfase nos modos não-orais a depender da cultura que se observa e da fase do ciclo de vida em análise.

Todas estas teorias nos levam a reconhecer as formas nativas de construção do conhecimento entre os indígenas. Este reconhecimento é importante uma vez que a construção do conhecimento entre este povo se dá de formas diversas e por espaços distintos daqueles imaginados por nós ocidentais, não se restringindo aos espaços da escola ou de acontecimentos “formais”.

Esse tipo de conhecimento é mais experimentado do que explicado, sentido do que aprendido, vivenciado e intuído mais do que racionalizado, sendo talvez esta a particularidade do conhecimento e das formas de conhecer indígenas. Por essa razão, a escola precisa incorporar em seu currículo formas de conhecimento cuja produção ocorra de modos distintos dos convencionais, que considerem a experiência, o saber fazer, a intuição.

3 Para Ingold (2000) a compreensão do mundo não pode existir sem o *vivido*, de modo que o contato, interação com o ambiente, é a garantia para a compreensão dos modos de ser no mundo. Ele nos convida a voltar do racionalismo/intelectualismo extremo para a empiria, sendo orientados pela nossa própria intuição.

2. A escola impõe a palavra

As formas de produção de conhecimento são tão variáveis quanto a própria noção de cultura. Não se pode pensar em um modo geral e universalizador de produzir conhecimentos e nem se deve falar de uma pedagogia universal.

Cada sociedade ou cada cultura elegerá pedagogias que estejam embasadas no seu *modus vivendi*, assumindo suas crenças, apropriando-se do que lhe cerca, seu ambiente, seus conhecimentos próprios. Podemos comparar, de maneira mais didática, o modo como não-indígenas produzem conhecimentos em contrapartida ao modo como os indígenas o fazem.

O conhecimento ameríndio parte de uma construção sempre no sentido das imagens às palavras (do concreto ao abstrato) na construção dos seus saberes (LÉVI-STRAUSS, 1989). Ao contrário dos modos de alfabetizar de nós ocidentais, para quem a palavra é apreendida dissociada das imagens, às vezes na escola, distante do objeto que lhe representa ou sem nunca ao menos tê-lo visto. Podemos nos remeter aos nomes de animais que os nossos filhos aprendem a ler e escrever, que não fazem parte de nossa realidade e nunca foi visto pessoalmente por qualquer um de nós. Estas palavras que representam imagens muitas vezes desconhecidas ou vazias serão o ponto de partida para um processo de alfabetização que norteará a aprendizagem da leitura e da escrita.

No caso dos indígenas, o conhecimento aterrado (COHEN, 2010) parece partir no sentido contrário, não do abstrato ao concreto, do desconhecido ao conhecido (ou aparentemente conhecido), mas do concreto ou palpável ao abstrato, neste caso a palavra. Na lógica ameríndia o conhecimento e os modos de aprender dele, inclusive para ler e escrever, estariam aportados numa realidade concreta, conhecida e vivenciada (INGOLD, 2000).

Não sem razão, o modelo de alfabetização – letramento e numeramento – que temos levado aos indígenas tem gerado transtornos aos modos tradicionais de produzir conhecimento. Essa dissociação entre aquilo que se aprende e aquilo que se vivencia no cotidiano afastou o interesse de jovens indígenas de sua cultura, seus hábitos, suas crenças.

Isto é o que dizem os sábios locais, guardiões da memória, defensores da cultura material e imaterial, sempre dispostos a falar dela e interessados em um par de ouvidos que lhes escute. Para estes,

o conhecimento adquirido pelos jovens na escola, tem os dotado de algum conhecimento global e útil à vida nas cidades, à relação com o estado e com os não-indígenas de modo geral, mas tem lhes roubado o interesse que deveria existir pela aprendizagem daquilo que conforma sua própria cultura.

Assim, os jovens indígenas aprendem a ler e escrever em seu idioma e em português, e tudo o mais que a escola e o sistema julgar importante para seus currículos, mas desconhecem os processos nativos que produzem a culinária local, a pintura corporal, o sentido dos ritos, dos cantos que lhes entoam, o significado dos seus nomes ou a gestão onomástica de seu povo.

Ao contrário do que ainda ocorre conosco, os ocidentais, os indígenas têm consciência de que a alfabetização não é só leitura e escrita, mas conhecimento profundo e tem-se questionado onde estaria esse conhecimento submerso em técnicas e métodos de aprender dissociados de sua própria realidade.

Haveria, portanto, em sua lógica, um letramento tradicional, mas não um “letramento cultural”, algo que fora denunciado no discurso inflamado e entusiástico do indígena Tapirapé. Eu ousaria dizer que há modos de alfabetizar para a identidade, para contribuir com ela e lhe perpetuar. É disso que falam os Tapirapé, é isso que faltaria ao processo de alfabetização nas escolas indígenas.

Segundo o próprio Gilson Tapirapé, “saber não é a explicação nem escrita é fazer”. A partir desta afirmação a sua retórica percorreu um caminho que nos convidava a entender que “explicar é diferente de ensinar. Explicar é teórico, ensinar é fazendo”. Posta a dicotomia explicar/ensinar Gilson nos convida, sabiamente, a repensar o papel da escola que para ele explica (informa), mas não ensina. Trata-se propriamente de uma discussão entre o conteúdo e a forma. Então a escola diz o quê, mas não como.

Para Gilson, a lógica indígena de produção de conhecimento repousaria num movimento do tipo “aprender – ensinar – fazer”. Nesse fluxo contínuo, a aprendizagem seria caracterizada pelo fazer, o que gera o conhecimento.

Concordo com Gilson a respeito de todas estas reflexões, mas não creio que “a escola não é o espaço adequado para ensinar os saberes indígenas. Tem que ser espaço especializado”. Acredito que nenhum espaço é mais adequado para qualquer tipo de aprendizagem que reforce e perpetue a identidade dos indígenas do que o da aldeia e não deve ser tarefa da escola substituir isso. Mas, reforço, que a

escola pertence à aldeia, está inserida nela, não deve se constituir como um mundo à parte do universo da aldeia. Precisamos reordená-la, ornamentá-la com os artefatos indígenas, - não artesanatos ou pinturas, desenhos e escritas – mas com formas de conhecimento em geral: do canto ao artesanato, das pinturas corporais a gastronomia, dos rituais festivos aos de luto - inclusive os não orais como a dança - mas é preciso, sobretudo, considerar a forma e a dinamicidade, atentar para o modo como a escola se apropriará destes conhecimentos ou eles envolverão a escola.

Dentre os inúmeros abismos que criamos entre a escola indígena, os conhecimentos tradicionais e os modos de produzi-los dos indígenas poderíamos destacar a noção de individualidade de nosso próprio sistema escolar, exportado para as aldeias, como o maior deles. Nosso modo de educar em escolas, aparentemente coletivo, preza pela individualidade crescente, pelo “faça sozinho, para provar que você sabe”, com avaliações e notas individuais, primando pela competição e inaugurando na infância a individualização que acompanhará o sujeito pelo resto de sua vida.

Mas a cultura indígena preza pela coletividade, pelo esforço mútuo, pelo aprender “todo mundo junto”, pelos esforços coletivos, pela ajuda e outros valores que conformam a coletividade tão pouco valorizada por nós em nosso sistema educacional escolar.

Nós ocidentais, criamos a escola e a levamos até a aldeia. Nosso modelo de alfabetizar não considera os saberes locais. A consequência disso são gerações inteiras agora desinteressadas de sua própria cultura. Precisamos voltar e ajudá-los a desconstruir aquele modelo de alfabetização, e alfabetizar através dos conhecimentos indígenas. Considerar e partir do concreto. Envolver a escola com o manto de suas realidades, suas crenças, seus valores, seu cotidiano e sua lógica própria de produzir conhecimento e transmitir.

Para isso, o momento é de atenção não apenas aos *conteúdos* que devem ser inseridos no currículo escolar, sendo estes o que aqui denominamos de conhecimento, mas sobretudo a *forma* como esse conhecimento é produzido. O conhecimento transmitido longe do processo que o deu forma é mera informação. Para os indígenas, o conhecimento é importante na medida em que é construído coletivamente, estando o seu processo de produção no foco de toda consideração sobre o saber/conhecer, mais do que o seu conteúdo.

Não em vão os indígenas se expressam reforçando que é preciso “aprender a fazer” algo e não “saber algo”. Pois que todo saber

indígena é necessariamente aprender a fazer, e o aprender algo está no rol das coisas que não se pode vivenciar sozinho, exige relações no mais das vezes intergeracionais que têm como invólucro a própria noção de coletividade, por dizer respeito ou envolver a toda a aldeia.

Assim, se a ênfase está no aprender a fazer, aprender algo, a escola indígena precisa valorizar o processo de aprendizagem, mais do que o saber por ele mesmo. Se a cultura indígena está atenta aos fazeres, ao *knowhow*, o saber como produzir, a escola precisa estar sensível aos mesmos valores, se for o caso, inclusive, trabalhando menos a escrita e enfatizando técnicas diversas de produção do conhecimento.

É importante deixar que os indígenas nos digam o que lhes interessa aprender e como, o que será verdadeiramente útil à vida dos sujeitos e a comunidade.

Conforme Gilson Tapirapé, o que se aprende na escola precisa ser revisto, pois os “jovens não se interessam mais por caça, pesca, cantoria, corrida de tora, festa da batata; é preciso que os professores levem isso para a escola. A gente pode aprender coisas não indígenas mas nem tudo serve para a gente”. Embora a afirmação seja uma demanda legítima penso que se trata muito mais de reverter à escola aos saberes indígenas, sensibilizá-la a estes conhecimentos tradicionais e suas pedagogias, mais do que simplesmente transportar estes conhecimentos para a escola, sob pena de fazendo assim, transportarmos os conteúdos e sacrificarmos a forma.

Ou talvez, do contrário, seja preciso levar a escola para os lugares onde os saberes indígenas acontecem, onde se permitem produzir. Esta reflexão sobre a relação entre os saberes indígenas e a escola nos revela, dentre outras coisas, o equívoco por trás da noção de escola sempre como uma realidade estanque, distante do cotidiano e imóvel, impedida de chegar até ele.

Precisamos dissociar as noções de escola espaço/lugar da noção de escola como um caminho, uma ponte, uma possibilidade. O fato de estar instalada em determinado espaço físico não faz da escola apenas um espaço/lugar. É preciso entendê-la como um espaço praticado (CERTEAU, 1994), um lugar identitário, cuja definição só existe em função daquilo que ocorre dentro dela.

Pensando assim, poderemos compreender que acusar a escola, excluí-la, eliminá-la não parece justo, tampouco necessário. Precisamos movimentá-la, deslocá-la para todos os lugares onde ela for chamada ou considerada necessária.

É preciso também repensar o que estamos denominando de material didático. Foi o professor de artes Arapaxigi Tapirapé que nos ensinou. “Material didático é tudo o que serve para nos ajudar a aprender algo, então o arco e flecha, a canoa, o artesanato são considerados materiais didáticos” para a produção e transmissão de um saber indígena. É a partir dessa reflexão que penso a necessidade de produzir materiais didáticos sob novos moldes. Se ensinamos os saberes indígenas na escola, precisamos pensar que tipo de material didático será útil à produção e à transmissão deste tipo de conhecimento. Precisamos flexibilizar o conceito, ampliar a ideia de material didático, pensar outras configurações possíveis para além das cartilhas.

Uma mudança no conteúdo e nas formas daquilo que comporá o currículo das escolas indígenas, agregando saberes tradicionais e pedagogias nativas nos conduzirá a produção de material didático sob novos moldes, para cumprir o papel a que se propõe: o de tangibilizar o processo de produção de conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O discurso de Gilson Tapirapé que afirmou “na nossa cultura ninguém dança sozinho. A escola não está ensinando dupla”, revela um dos desafios a serem encarados pelas políticas educacionais indígenas. Como lidar com uma escola cuja produção do conhecimento é formatada com bases num individualismo exacerbado em sociedades cuja noção de coletividade está no centro de tudo?

Se na nossa cultura temos o hábito de dançar sozinhos, os indígenas anunciam que a dança é sempre em dupla para eles, que o conhecimento é um processo de produção coletivo, que as pedagogias têm sua essência na produção e na transmissão do como fazer, e nada disso se faz sozinho.

Neste ensaio busquei refletir sobre dois importantes aspectos no que diz respeito à inserção dos saberes indígenas na escola: a necessidade da relação entre o conhecimento produzido na escola com o saber local e a realidade onde a escola atua; e a importância da noção de coletividade para os processos próprios de produção de conhecimento indígena.

Entendo que é preciso revisitar a escola e suas definições, atualizar o conceito, inserir em seu currículo os saberes tradicionais,

abrir suas portas aos sábios locais, convidar a comunidade a adentrar a escola e trazer com ela conhecimentos e modos de conhecer, afinal cultura também é conhecimento. É preciso ainda, nessa revisitação, repensar *conteúdos e formas*, e que materiais didáticos nos ajudarão a construir o conhecimento útil à vida na aldeia.

Foi a fala de Arapaxigi Tapirapé que me chamou a atenção para a nossa definição de material didático. Ora, se material didático é aquele utilizado como suporte para auxiliar no processo de ensino/aprendizagem produção e transmissão de conhecimentos, o material didático deve ser construído a partir de elementos considerados importantes para a produção destes conhecimentos. Assim, se a cultura também é conhecimento, como define Barth (1995), de que tipo de material didático precisaríamos para ensinar sobre ornamentos corporais, pinturas corporais, culinária, artesanato, ritos de passagem? O argumento de Arapaxigi Tapirapé foi translúcido: “para ensinar saberes indígenas tudo o que pertence à nossa cultura é material didático: a canoa, o arco e flecha, o artesanato”.

A partir disso reflito sobre como a noção de material didático tem sido também transportada dos nossos modos de educar para a educação escolar indígena. Desejamos transformar o conhecimento indígena em cartilhas, vídeos, ilustrações e mais uma dezena de modos de enquadrá-la em livros e registros, todos para alfabetizar – letramento e numeramento – mas não para alfabetizar culturalmente como o disse Gilson Tapirapé. Uma nova escola deve exigir novos materiais didáticos, uma revisão do conceito e uma flexibilização daquilo que denominamos como materiais didáticos.

Esta nova escola, em que saberes indígenas farão morada, deve estar comprometida com uma educação para a vida, que contribua para a identidade e o *ethos* local, que cumpra a função social de fortalecer vínculos e redes de aprendizagens intergeracionais e de perpetuar a identidade local. Uma educação escolar preocupada em perpetuar a etnicidade de cada povo, em produzir e transmitir conteúdos úteis para a vida na aldeia e fora dela, respeitando as pedagogias nativas e os modos de saber-fazer de cada povo.

REFERÊNCIAS

BARTH, Fredrik (1975). *Ritual and Knowledge among the Baktaman of New Guinea*. New Haven: Yale University Press.

_____ (1987). *Cosmologies in the making*. Cambridge: Cambridge University Press.

_____ (1995). “Other knowledge and other ways of knowing” In *Journal of Anthropological Research*, vol.51, p.65-68.

_____ (2000). *O guru, o iniciador e outras variações antropológicas*. Tomke Lask. (Org.) Rio de Janeiro: Contracapa.

BATESON, Gregory (1972). *Steps to an ecology of mind: collected essays in anthropology, psychiatry, evolution and epistemology*. Londres.

CERTEAU, Michel de (1994). *A invenção do cotidiano – 1 Artes de fazer*. Rio de Janeiro: Vozes.

COHEN, Emma (2010). “Anthropology of knowledge”. In: *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 16(1):193-202.

INGOLD, Tim (2000). “Culture, Nature, Environment: Steps to an Ecology of Life”, In: *The Perception of the Environment: Essays on Livelihood, Dwelling and Skill*, London: Routledge, pp. 13-26/420-421.

LASMAR, Cristiane (2009). Conhecer para transformar: os índios do rio Uaupés (Alto Rio Negro) e a educação escolar. *Tellus*, ano 9, n. 16, p. 11-33, jan./jun.

LÉVI-STRAUSS, Claude. (1989). *O pensamento selvagem*. 5ª edição. Campinas, SP: Papirus.

MAUSS, Marcel. (1969). *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

SOUSA, Emilene Leite de (2014). *Umbigos enterrados: corpo, pessoa e identidade Capuxu através da infância*. Tese de doutorado em Antropologia Social. Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC, Florianópolis, SC.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo (2002). *A inconstância da alma selvagem*. São Paulo: Cosac & Naify.