

As experiências Xikrin e Baniwa com os conhecimentos tradicionais nas escolas¹

.....

Amanda Rodrigues Marqui²

Universidade Federal de São Carlos, Brasil
armarqui@gmail.com

Camila Boldrin Beltrame³

Universidade Federal de São Carlos, Brasil⁴
camilabeltrame@yahoo.com.br

Recibido: 26 de enero de 2016

Aceptado: 03 de marzo de 2017

Disponible en línea: 14 de diciembre de 2017

.....

¹ Artigo de reflexão baseado em pesquisas que estão sendo realizadas no âmbito do Observatório da Educação Escolar Indígena da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) desde 2010 que contaram com o financiamento da CAPES (2010-2012), por meio do edital nº 01/2009/CAPES/SECAD/INEP e do edital nº 1570/2012 OBEDUC (2013-2014). As discussões presentes neste texto resultam de um aprofundamento do trabalho apresentado no GT *Novas fronteiras do fazer antropológico: diálogos entre pesquisadores, consultores e gestores das políticas indigenistas de educação* na 29ª Reunião Brasileira de Antropologia realizada entre os dias 03 e 06 de agosto de 2014, Natal, Rio Grande do Norte, Brasil.

² Mestre y Doutora em Antropologia Social pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) (Brasil).

³ Mestre em Antropologia Social pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) (Brasil).

⁴ Doutoranda em Antropologia Social na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) (Brasil).

Experiencias Xikrin e Baniwa con conocimientos tradicionales en los colegios

Resumen

Este texto pretende discutir investigaciones en desarrollo sobre el pueblo Xikrin de Bacajá y el pueblo Baniwa. El objetivo es elaborar algunas reflexiones respecto de los colegios indígenas, teniendo dos contextos etnográficos distintos. Los Xikrin y los Baniwa son ejemplos de cómo se viene desarrollando la consolidación de los colegios indígenas en Brasil, en formas y en tiempos diferentes, factores que ayudan a delinear especificidades escolares para cada uno de esos lugares. Los elementos que ilustran estas particularidades son diversos y el corte que presentamos en este artículo se refiere a la manera como los conocimientos reconocidos como tradicionales por los profesores, sean indígenas o no, entran en las aulas como actividades escolares. ¿Cómo son construidas estas actividades y cuáles son los significados que adquieren al ser llevados a las escuelas? A partir de estas experiencias etnográficas esperamos reflexionar sobre el(los) modo(s) como las prácticas indígenas, al ser llevadas al aula, son (re)significadas y contribuyen a evidenciar relaciones y negociaciones que la escuela propicia entre conocimientos tradicionales y prácticas pedagógicas.

Palabras clave: educación escolar indígena en Brasil; conocimientos tradicionales indígenas; relaciones de alteridad

Xikrin and Baniwa Experiences with Traditional Knowledge in Schools

Abstract

This paper aims to discuss ongoing research on the Xikrin people of Bacajá and the Baniwa people. Its purpose is to reflect on indigenous schools in two different ethnographic contexts. The Xikrin and the Baniwa are examples that show how the development of indigenous schools in Brazil has happened in different ways and at different times, and how these factors help trace educational specificities for each one of these places. The elements that illustrate these specificities are diverse; this paper presents how knowledges that are recognized as 'traditional' by indigenous and non-indigenous teachers have become educational activities in the classroom. How are these activities designed and what meaning do they acquire when they are brought to schools? These ethnographic experiences lead to a reflection on the way(s) in which indigenous practices are resignified when taken to the classroom, and how they help reveal relations and negotiations between traditional knowledge and pedagogical practices in schools.

Keywords: Indigenous education in Brazil; traditional indigenous knowledge; otherness relations

As experiências Xikrin e Baniwa com os conhecimentos tradicionais nas escolas

Resumo

Esta comunicação pretende discutir pesquisas em andamento com os Xikrin do Bacajá e os Baniwa. O objetivo é elaborar algumas reflexões a respeito das escolas indígenas tendo dois contextos etnográficos distintos. Os Xikrin e os Baniwa são exemplos de como a consolidação das escolas indígenas no Brasil vem ocorrendo de formas e em tempos diferentes, fatores que ajudam a delinear especificidades escolares a cada uma dessas localidades. Os elementos que ilustram essas particularidades são diversos e o recorte que apresentamos nesta comunicação refere-se à maneira como os conhecimentos reconhecidos como tradicionais pelos professores, sejam eles indígenas ou não, entram nas salas de aulas como atividades escolares. Como essas atividades são construídas e quais os significados que adquirem ao serem levadas para as escolas? A partir dessas experiências etnográficas esperamos refletir sobre o(s) modo(s) como as práticas indígenas, ao serem levadas para a sala de aula, são (re)significadas e contribuem para evidenciar relações e negociações que a escola propicia entre conhecimentos tradicionais e práticas pedagógicas.

Palavras-chave: educação escolar indígena no Brasil; conhecimentos tradicionais indígenas; relações de alteridade

As escolas indígenas devem ser diferenciadas, específicas e interculturais. Isso está garantido na legislação brasileira desde a Constituição de 1988 e nas leis subsequentes⁵ que dão forma e sustentação a estes enunciados. Esta mudança na maneira de pensar as escolas indígenas procurou refutar os antigos modelos que tinham propósitos de integrar os indígenas à sociedade nacional ou de promover a sua catequização através da atuação missionária.

As escolas para os povos indígenas no Brasil começam a se formar desde o início do processo de colonização portuguesa com a participação marcante dos missionários jesuítas. Ao longo da história do país, a presença de missionários, das mais diferentes ordens, com o intuito de catequizar os indígenas, na maioria das vezes por meio do ensino da escrita e da leitura de suas línguas, é uma constante e permanece até os dias de hoje. O Estado brasileiro começa a dar mais atenção à questão da escolarização desses povos com a criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) nos anos 1910, através da implantação de escolas em aldeias com o objetivo de fazer dos indígenas mão de obra trabalhadora e, assim, integrantes e colaboradores da nação. No final dos anos 1960, este órgão é extinto e entra no seu lugar a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) que mantém muitas das práticas instauradas pelo antigo órgão no que se refere à educação escolar indígena. No início dos anos 1990, como resultado das mudanças políticas que vinham acontecendo a partir da Constituição de 1988, a responsabilidade de coordenar as ações referentes à educação escolar indígena é transferida ao Ministério da Educação (MEC) e, dessa maneira, a obrigação de executar essas ações passa a ser dos municípios e dos estados, como ocorre com a educação escolar para toda a população brasileira. Passado algum tempo, tendo como exemplos experiências consolidadas e positivas de escolarização indígena em diferentes partes do país, uma outra proposta de gestão é formulada e os Territórios Etnoeducacionais (TEE) são criados em 2009. A proposta é a de estabelecer uma organização política-administrativa a partir de contextos étnicos e históricos específicos —e não mais baseados nas divisões estaduais

⁵ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996; Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), 1998; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, 2012; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas, 2014, entre outras.

e municipais— contando com a participação indígena nos comitês gestores de seus TEEs, ao lado de representantes de gestores dos municípios, dos estados, MEC e FUNAI, para a formulação de ações para as políticas públicas da educação escolar indígena.⁶

A garantia legal para as escolas indígenas na sua condição de serem específicas, interculturais e diferenciadas, é, portanto, uma conquista que surge de reivindicações, da convergência de diálogos e da atuação conjunta de representantes de órgãos públicos, indígenas e assessores que ao longo dessas últimas décadas vêm se esforçando para elaborar e executar estratégias que permitam a efetivação desta política pública.

O conjunto de leis propõe uma série de medidas que servem para orientar o processo de implantação e consolidação de escolas indígenas diferenciadas, podendo ser destacada, entre outras, o referente ao ensino bilíngue/multilíngue, a produção de materiais didáticos específicos, a produção de currículos também específicos com a inserção de conhecimentos indígenas e a atuação de professores indígenas. Este movimento ressalta, portanto, a participação dos indígenas em todo o processo escolar, da definição dos conteúdos e práticas pedagógicas à gestão. Com isso, espera-se que suas escolas sejam pensadas e organizadas de forma que respeitem os modos de vida particulares e devem, neste sentido, considerar as diversas expectativas que são elaboradas sobre esta instituição. Ouvir, conhecer e discutir a partir do que cada povo reflete sobre a educação escolar e o que desejam quando aceitam as escolas em suas aldeias é, talvez, uma das tarefas mais importantes neste processo.

Este último ponto parece relevante destacar porque um dos problemas da implantação de políticas públicas é o seu caráter homogeneizador. Tendo em vista este alerta, já assinalado por Lopes da Silva (2001), o tema para o qual queremos chamar a atenção neste texto é

.....
⁶ Para informações detalhadas sobre as transformações na história da escolarização indígena no Brasil ver Grupioni, 2008; Collet, 2006; Cohn, 2005a; Cabalzar, 2012. O decreto do Território Etnoeducacional, atual modelo de gestão da educação escolar indígena no Brasil, pode ser acessado em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm

sobre a introdução de conhecimentos indígenas como atividade escolar. Este parece ser um tema bem relevante dentro do quadro de debates que está sendo produzido no Brasil uma vez que a valorização dos conhecimentos tradicionais⁷ como parte das práticas escolares é frequentemente assinalado como o *diferenciado* nas escolas indígenas. É importante lembrar que o Brasil é um país de diversidades que, traduzidas em números, compreende 274 línguas indígenas e 305 etnias diferentes, de acordo com o Censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2010.

Levando em consideração o contexto de diversidade dos povos indígenas no Brasil, neste artigo apontaremos situações etnográficas de pesquisa com Xikrin e Baniwa⁸ que permitem problematizar a maneira como os conhecimentos tradicionais entram em sala de aula. Pretendemos apresentar algumas reflexões e indagações de como essas atividades são elaboradas e quais os significados atribuídos no espaço escolar.

Os Xikrin do Bacajá (Jê), moradores da Terra Indígena Trincheira-Bacajá, no sudoeste do Pará, e os Baniwa (Aruak), residentes na bacia do rio Içana, no Alto Rio Negro, noroeste amazônico, apresentam opções distintas no que se refere à educação escolar. Os primeiros afirmam que este é o local para aprender os conhecimentos dos brancos⁹ e marcam esta opção de diferentes maneiras. Já os Baniwa encontram na escola um importante espaço de produção de seus conhecimentos e de acesso aos conhecimentos dos brancos, deste modo consideram a escola como um espaço privilegiado à interculturalidade (Luciano, 2013).

Uma das explicações para essas diferenças pode ser entendida quando nos atentamos para o histórico de contato que cada povo desenvolveu com esta instituição. Enquanto os Xikrin receberam a primeira instalação de uma escola apenas no final dos anos 1980 por

.....
⁷ A expressão *conhecimento tradicional* é usada neste texto como sinônimo de conhecimento indígena.

⁸ Essas situações foram observadas durante os campos de pesquisa de Beltrame entre os Xikrin na aldeia Mrotjâm em 2011 e na escola Pamaali dos Baniwa por Marqui em 2013.

⁹ O termo *branco* é usado aqui como sinônimo de não-indígena pois esta é a forma usual empregada entre os Xikrin.

meio da FUNAI e hoje a administração é da Secretaria Municipal de Educação de Altamira (SEMED), os Baniwa foram apresentados a ideia de escolarização concomitante a de evangelização somente nos anos 1990 a educação escolar no Alto Rio Negro deixa de ser realizada pelos religiosos passando à responsabilidade do Estado. Há também um marcante contraste entre a atuação dos indígenas em relação à participação nas atividades escolares cotidianas. Os Xikrin parecem não querer se envolver muito com o trabalho na escola, pois se este é um lugar de transmissão de conhecimentos dos brancos são eles quem sabem a melhor forma de executar essas tarefas.¹⁰ Os Baniwa, por sua vez, ocupam todos os postos de trabalho e de discussão sobre esta temática e se destacam dentro do cenário nacional como um dos importantes articuladores desta política pública.

Estes fatores, no entanto, não explicam totalmente os diferentes engajamentos que se formaram nestes dois contextos e a forma como cada um entende sobre o que deve ser trabalhado e ensinado como conteúdo escolar, por isso um olhar mais próximo das práticas cotidianas se faz necessário. Neste sentido, o recurso metodológico da etnografia no espaço escolar nas aldeias foi o que embasou as pesquisas e permitiu conhecer mais de perto a realidade e a diversidade dessas experiências.

Propomos nos atentar para algumas situações em que os conhecimentos indígenas entram nas salas de aula, em contextos e por meio de estratégias diversas, e que, neste esforço comparativo, suscitaram a formulação de algumas questões: quais são os impactos destas práticas escolares sobre os processos próprios de ensino-aprendizagem? Qual o papel dos professores na formação e na transmissão de conhecimentos indígenas que antes da escola eram realizados em outras situações, por outros atores, construídos a partir de diferentes relações? Em suma: quais as mudanças promovidas pela escola nas formas de transmissão de conhecimentos indígenas e não-indígenas?

.....
¹⁰ O mesmo foi notado por Collet (2006, p. 224) para os Bakairi.

Neste exercício de reflexão não pretendemos responder a estas perguntas, mas usá-las como norteadoras da discussão. Ademais, não partimos apenas das experiências etnográficas, mas procuramos dialogar com a produção antropológica que vem sendo elaborada sobre esta temática. Estas já indicam que o movimento de aceitação ou recusa da introdução de conhecimentos indígenas nas escolas é algo que aparece em outros locais do país.

Grupioni (2008) informa que na maioria dos casos o incentivo ao uso da “cultura indígena”¹¹ nas escolas teve origem nos cursos de formação de professores indígenas e nas oficinas de produção de materiais didáticos específicos oferecidos por não-indígenas que buscavam construir estratégias de consolidação da escola diferenciada. É importante ressaltar que os cursos são formulados por diferentes agentes que trabalham com povos indígenas como organizações não-governamentais e universidades a partir de propostas, ementas e metodologias variadas. Assim, muitos dos professores que frequentaram estes cursos começaram a formular novas propostas de conteúdos escolares. Novos significados para as atividades são delineados e as expectativas e a valorização deste espaço podem almejar outras perspectivas a partir desses encontros.

Entretanto, as propostas adotadas por professores indígenas não são aceitas sem controvérsias, que surgem dentro das próprias comunidades, como aponta Grupioni (2008, p. 189). Nesse caminho, que intenta inserir os conhecimentos indígenas nas escolas, outros problemas se colocam: quem diz quais são os conhecimentos que devem ser levados para as salas de aula? Como eles devem ser ensinados? Por quem devem ser ensinados? Dessa maneira, um dos desafios que esta situação parece gerar é o de definir quem detém a função de legitimar quais serão os “conhecimentos tradicionais” que serão transmitidos nas escolas, uma vez que estes precisam ser reconhecidos e negociados entre diferentes atores que estão envolvidos no processo: professores indígenas ou não-indígenas, estudantes, comunidades, funcionários públicos de educação,

¹¹ O antropólogo usa o termo “cultura” no sentido em que foi sugerido por Manuela Carneiro da Cunha. Dentre os artigos em que a antropóloga aponta esta discussão, destacamos “*Cultura*” e *cultura: conhecimentos tradicionais e direitos intelectuais* (Carneiro da Cunha, 2009).

organizações não-governamentais, assessores, antropólogos, entre outros. Tudo isso torna a tarefa mais complicada.

Ademais, a proposta de incluir conteúdos relacionados aos conhecimentos indígenas nas escolas não é consenso, como dito acima, e em alguns locais há a preferência de uma escola que seja estruturada como a dos não-indígenas. Verificamos esta posição em alguns dos trabalhos de antropólogos que buscaram olhar para as formas como os indígenas se apropriam desta instituição e, assim, procuraram não analisá-la apenas por seu caráter de aculturação ou como um *locus* de expressão da “cultura indígena”, mas entendê-la a partir das lógicas internas (Gow, 1991; Collet, 2006; Tassinari e Cohn, 2009).

Dentro desses apontamentos iniciais e das diferenças já pontuadas entre as experiências e os envolvimento dos Xikrin e Baniwa com suas escolas, é necessário ressaltar ainda, que, de maneira diversa, cada um está em busca de mais escolarização e investimentos para melhorar a qualidade do serviço que é oferecido para as suas crianças e jovens. Tendo em vista a relevância do tema para esses dois povos, o que se procura neste artigo é avançar no sentido de entender as reflexões que eles elaboram sobre suas escolas e, assim, a presença dos conhecimentos tradicionais no dia a dia escolar parece ser uma via de acesso interessante. As situações etnográficas que trazemos para este artigo é a produção de pesquisas dos alunos nas escolas de suas comunidades entre os Baniwa e a descrição de uma atividade de desenho sobre pintura corporal realizada pelas crianças Xikrin a pedido do professor não-indígena.

A educação intercultural Baniwa

Os Baniwa são um povo do tronco linguístico Aruak, residentes na bacia do rio Içana, no Alto Rio Negro, noroeste amazônico. É notável seu protagonismo na educação escolar indígena, tanto na esfera regional quanto no plano nacional. A região do noroeste amazônico

tem uma extensão de 79.993 km² onde vivem cerca de 23 etnias dos troncos linguísticos Tukano, Aruak e Maku. No final dos anos 1980 no contexto de lutas pelos direitos indígenas no Brasil foram fundadas diversas associações comunitárias e a FOIRN (Federação das Organizações dos Povos Indígenas do Rio Negro) fortalecendo o movimento indígena da região que buscava, entre outras coisas, o reconhecimento do território indígena. Nos anos 1990 com a homologação da Terra Indígena do Alto Rio Negro há o fomento de projetos de etnodesenvolvimento realizados pelo movimento indígena em parcerias com o Instituto Socioambiental¹² e valorização da cultura (Luciano, 2013).

Neste momento de reivindicações, a educação escolar foi uma das pautas de destaque ao passo que eram incentivadas discussões de educação indígena formuladas a partir da perspectiva da educação escolar específica, diferenciada e intercultural para valorização dos processos próprios de ensino e aprendizagem, tais como assegurados pela Constituição de 1988, LDB (1996), RCNEI (2002) e demais normatizações.

A educação escolar no contexto altorionegrino é entendida como um instrumento importante para criar oportunidades que conduzam os povos indígenas a um novo patamar de vida (Luciano, 2013, p. 177). As demandas pela educação indígena intercultural envolvem melhorias de condições de formação dos professores, de construção de prédios escolares, produção de materiais didáticos diferenciados e novas metodologias de ensino e aprendizagem, entre outras.

Na década de 1990 são iniciados os primeiros cursos de formação de professores na região, como o Magistério Indígena e o Ensino Normal. As experiências de educação escolar indígena do Alto Rio Negro forneceram subsídios à proposta dos Territórios Etnoeducacionais no Brasil. Neste contexto de articulação do movimento indígena do Alto Rio Negro, o povo Baniwa cria a OIBI

¹² Organização da sociedade civil brasileira sem fins lucrativos (ONG) fundada em 1994 que tem como objetivo propor soluções a questões sociais e ambientais na defesa de bens e direitos sociais relativos ao meio ambiente, ao patrimônio cultural, aos direitos humanos e dos povos (<http://www.socioambiental.org/pt-br/o-isa>).

(Organização Indígena da Bacia do Içana) com a finalidade de garantir a qualidade de vida das comunidades por meio de processos participativos que promovam o bem-estar social intercultural e o desenvolvimento sustentável da região. Uma das principais demandas da OIBI é justamente fomentar a educação escolar indígena das comunidades Baniwa, por isso temos neste momento inicial a realização de diversas reuniões e assembleias com a participação de lideranças, anciãos, famílias e jovens para discutir os problemas e demandas de educação escolar Baniwa no Içana.

Até então, a maioria das comunidades contava apenas com “escolinhas”, isto é, escolas de 1^a a 4^a série, com professores indígenas de outras etnias, não falantes da língua e que tinham sido formados nos internatos salesianos.¹³ Nos encontros de educação promovidos pela OIBI foram reunidas as demandas e a proposta Baniwa da oferta da segunda etapa do ensino fundamental no rio Içana a partir de uma educação escolar indígena diferenciada e intercultural. Neste cenário de reuniões e assembleias constituiu-se o projeto da escola-piloto indígena do Alto Rio Negro: a EIBC, Escola Indígena Baniwa e Coripaco Pamáali, que iniciou suas atividades nos anos 2000, ofertando a segunda etapa do ensino fundamental com uma proposta de educação intercultural.

A escola contou com a participação comunitária tanto na definição do local quanto na sua construção. A área escolhida para sediar a escola relaciona-se a importantes eventos na mitologia Baniwa sobre processos rituais de aprendizagem de jovens, na foz do igarapé Pamáali. O nome da escola alude ao guerreiro *Paanhali*, que foi morto e jogado com suas armas dentro da água do igarapé, onde nasceu uma árvore que produz uma espécie de fruto que todos os animais gostam de comer e cujo nome também é Pamáali (Diniz, Silva e Baniwa, 2012, p. 235).

Foram construídos na escola alojamentos para os estudantes, separados por gênero, professores e funcionários (que podem estar

¹³ Os salesianos chegaram ao Alto Rio Negro no início do século XX. Estavam presentes na sede do município, nas comunidades de Taracua e Iauareté no rio Uaupés, Pari Cachoeira no Tiquié e na missão de Nossa Senhora de Assunção do Içana. Neste período a maioria dos professores era de outras etnias da região, principalmente Tukano e Baré.

com sua família), uma cozinha, uma sala de coordenação onde funciona o telecentro,¹⁴ salas de aula, quadras de futsal e um campo de futebol. O calendário da escola é organizado em três etapas letivas em que os alunos, professores e funcionários saem de suas comunidades com um bongo, canoa grande que transporta muitas pessoas, em direção à escola. Eles permanecem na escola durante as etapas, cerca de trinta a quarenta e cinco dias, depois retornam para suas comunidades e realizam pesquisas e projetos.

No final do ano é realizada uma Assembleia¹⁵ na escola onde estão presentes coordenadores, professores, lideranças e pais de alunos. Os professores e responsáveis pela ACEP (Associação do Conselho da Escola Pamáali, 2011) informam o desempenho dos alunos e as atividades desenvolvidas durante o ano letivo. Os alunos apresentam as suas pesquisas para os presentes e as famílias e lideranças avaliam a atuação e do trabalho dos professores na escola e sugerem algumas pessoas para trabalhar no ano seguinte. De modo geral, a experiência da Pamáali proporcionou uma nova relação das comunidades baniwa com a escola, de modo mais participativo, tendo como pano de fundo os interesses e demandas comunitárias articuladas com os projetos escolares.

A metodologia de ensino *via-pesquisa*

A metodologia implantada da Pamáali do ensino *via-pesquisa* teve como fundamento os diálogos sobre educação intercultural e diferenciada promovidos nas Oficinas de Formação de professores oferecidas pelo Projeto de Educação Escolar Indígena do Rio Negro.¹⁶

¹⁴ Na escola funciona um ponto do GESAC, Programa do Governo Eletrônico – Serviço de Atendimento ao Cidadão, que oferece gratuitamente conexão à internet (<http://www.gesac.gov.br/programa-gesac/o-que-e-o-gesac/definicao-diretrizes-objetivos-e-metas>).

¹⁵ Essa Assembleia do final do ano letivo também é realizada atualmente nas escolas das comunidades. É importante destacar a participação comunitária nas decisões da escola como a indicação de nomes de professores, a definição de pesquisas e projetos.

¹⁶ O Projeto de Educação Escolar Indígena do Rio Negro teve apoio financeiro da Rainforest Foundation da Noruega (RFN) e da Campanha dos estudantes secundaristas noruegueses - Operação Um Dia de Trabalho (OD). A proposta do projeto era reconhecer e valorizar os conhecimentos específicos indígenas na escola da região. O Projeto de Educação Escolar Indígena do Rio Negro reuniu uma série de pesquisadores, assessores e professores para discutir e construir

Esta metodologia tem como proposta que o currículo escolar seja aberto e se estruture sobre problemáticas referentes a região do rio Içana que sejam respondidas processualmente por meio de pesquisas, realizadas pelos alunos, professores e coordenadores permitindo assim a reflexão sobre a teoria e prática das atividades pedagógicas.

As pesquisas desenvolvidas na escola Pamáali são realizadas nas entre etapas, períodos em que estudantes e professores estão em suas respectivas comunidades. Através de entrevistas e conversas com os *velhos conhecedores* (termo usado localmente) em suas comunidades os alunos tomam as primeiras notas. Os *velhos conhecedores* tidos como interlocutores das pesquisas são pessoas que tem algum grau de parentesco com os alunos (avôs, tios, pai) ou são reconhecidos na comunidade por terem algum conhecimento específico. Os alunos retornam às atividades na Pamáali levando os registros e continuam suas investigações sob a orientação dos professores. As pesquisas também podem ser consideradas trabalho de conclusão de curso e apresentadas na Assembleia.

Considerando os trabalhos de conclusão dos alunos da Pamáali de 2013 podemos observar alguns exemplos de conhecimentos tradicionais no contexto escolar. Os temas abordados demonstravam interesse pela história local como, por exemplo; “Origem de Ñapirikoli”,¹⁷ “Origem de Kowai”,¹⁸ “História de Ñapirikoli”, “Histórias Baniwa”, “Clãs existentes no rio Ayari”,¹⁹ questões sobre a saúde; “Doenças da região”, “Plantas medicinais”, meio ambiente; “Resíduos sólidos: o lixo no Içana e suas consequências”, e produção de saberes e conhecimentos “A importância da valorização e manutenção dos espaços de transmissão de conhecimentos e saberes tradicionais para o ‘bem-viver’ Baniwa e Coripaco”.

.....

em conjunto com os povos indígenas propostas de educação escolar que respeitasse seus processos próprios de ensino e aprendizagem. Alguns dos resultados desse projeto podem ser acessados por meio da publicação de Cabalzar (2012).

¹⁷ Herói-criador que salvou o mundo da destruição nos tempos primordiais. Ñapirikoli foi responsável pela forma e essência do mundo Baniwa (Wright, 1981).

¹⁸ Filho de uma relação incestuosa entre Ñapirikoli e sua tia Amaro. Kowai é dono de saberes poderosos e externos, assim é compreendido como propiciador de processos de reprodução social, no que estão incluídos, os rituais de passagem. Ele possui conhecimentos que podem ter aspectos destrutivos por isso devem ser colocados à distância (Wright, 1981).

¹⁹ Principal afluente da bacia do Içana.

De acordo com os temas desenvolvidos é possível perceber que os assuntos partem de interesses dos alunos e/ou de demandas comunitárias. Os alunos desenvolveram suas pesquisas na escola com a orientação de professores principalmente na elaboração do roteiro da entrevista e na escrita da monografia. Neste sentido, vemos que as pesquisas escolares demonstram o exercício de investigação e interlocução os conhecimentos tradicionais Baniwa. Parte das pesquisas produzidas pelos estudantes da EIBC Pamáali e da Escola Herieni (no rio Aiari) foram publicadas em duas coletâneas de livros: “O que a GENTE precisa para VIVER e estar BEM no MUNDO” (2011, 2013). As publicações deram visibilidade aos trabalhos desenvolvidos no projeto-piloto da Pamáali para públicos indígenas e não-indígenas. Nesta perspectiva podemos sugerir que um dos objetivos da escola é apresentar os resultados do projeto piloto da educação escolar indígena intercultural no rio Içana.

Os treze anos do projeto de educação escolar da Pamáali produziram efeitos nas comunidades Baniwa. Os primeiros alunos formados retornaram às suas comunidades e contribuíram na ampliação de experiências escolares fundamentadas na proposta metodológica do ensino *via-pesquisa*. Além disso, este processo possibilitou a expansão da oferta da segunda etapa do ensino fundamental nas escolas das comunidades Baniwa.

De modo geral, podemos sugerir que a demanda Baniwa por escola relaciona-se com as políticas de educação escolar indígena diferenciada, específica e intercultural do Brasil. O modelo escolhido para que suas escolas se tornassem diferenciadas é o ensino *via-pesquisa*. Tendo em vista as publicações das pesquisas realizadas pela educação intercultural Baniwa algumas questões podem ser alçadas: por que a escola foi escolhida como o *locus* privilegiado de diálogo e visibilidade de seus conhecimentos tradicionais? Esta foi uma estratégia Baniwa de mostrar o que é sua “cultura” para os indígenas e não-indígenas levando em conta os projetos de sustentabilidade da região?

A pintura corporal na escola Xikrin

O que será apresentado aqui é resultado de uma pesquisa realizada em 2011 na aldeia Mrotidjãm quando a situação das escolas estava um pouco diferente da que encontramos hoje. As escolas estavam organizadas no sistema de seriação tendo turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e algumas aldeias contavam também com o Ensino Infantil e o Ensino de Jovens e Adultos.

Na aldeia Mrotidjãm a escola tinha dois professores não-indígenas, que trabalhavam com materiais do sistema de ensino nacional, reproduzindo conteúdos bem similares aos estipulados pelos parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Fundamental, seguindo as mesmas regras de calendário, provas, lista de frequência e preenchimento de diários de classe, determinadas para as escolas da cidade de Altamira. Dessa maneira, a dinâmica escolar a qual os estudantes Xikrin eram submetidos era muito parecida com a encontrada no ensino público brasileiro.

Um curso de magistério organizado pela Secretaria de Estado de Educação do Pará teve início em 2009 com a primeira turma formada no final de 2013. Em decorrência disso alguns professores indígenas assumiram os postos de trabalho em suas aldeias. Esta é a primeira vez que os indígenas ocupam os cargos de professores e este processo está em fase de transição, portanto algumas aldeias ainda contam com a presença de professores não-indígenas. As funções de direção e coordenação pedagógica das escolas Xikrin continuam sendo exercidas por não-indígenas.

A organização dessas escolas segue os parâmetros do ensino público nacional, com currículo, calendário e formas de avaliação normatizados para os serviços de educação escolar do Brasil, não reconhecendo os aspectos de diferenciação. Inclusive, toda a discussão sobre a educação específica e diferenciada é recente nesta região, indicando que estas formulações não são de conhecimento comum nas instâncias administrativas do país. O cenário em Altamira começa a se modificar com a pactuação do Território

Etnoeducacional Médio Xingu, em 2012, quando estes assuntos ganham novas dimensões e entram nas pautas de reivindicação dos indígenas que passam a ter mais acesso às informações sobre os seus direitos.²⁰

A despeito da falta de informação e de formação dos funcionários da SEMED no que se refere aos direitos dos povos indígenas a terem uma escola diferenciada, existia a compreensão de que alguns aspectos da cultura indígena e de sua língua deveriam fazer parte do conteúdo escolar. Assim, algumas aulas eram reservadas para serem trabalhados temas que, no entendimento dos professores, eram mais próximos à realidade das crianças indígenas. É em decorrência desse entendimento, de que a cultura indígena deveria ser ensinada na escola, que surge a ideia por parte de um dos professores de elaborar atividades que envolvessem o ensino da pintura corporal Xikrin.²¹ A sua motivação, segundo foi explicado, era a de que as crianças não esquecessem a sua cultura e valorizassem esta prática.

Antes de descrever esta atividade de cultura indígena é preciso esclarecer que a escola Xikrin promove encontros que são observados apenas neste espaço. Um desses encontros é entre adultos não-indígenas e as crianças Xikrin que se relacionam de maneira particularizada pelas regras escolares. Neste caso, o adulto tem a função de ensinar alguns conhecimentos às crianças indígenas, situação que não é vista em outros momentos e lugares. O que deve ser ensinado neste caso?

Esta parece ser uma questão com a qual os adultos Xikrin não dispõem muito tempo, pois consideram a escola um lugar de transmissão de conhecimentos dos brancos e, portanto, são eles

²⁰ O Território Etnoeducacional Médio Xingu é formado pelas etnias Xikrin do Bacajá e Kararaô, de língua Jê; Parakanã, Araweté, Asurini, Xipaia, Curuaia e Juruna do tronco linguístico Tupi; e Arara, de língua Caribe. O povo Juruna é atendido pela Secretaria Municipal de Educação de Vitória do Xingu, os Arara da Volta Grande do Xingu fazem parte da administração da cidade de Senador José Porfírio e as demais etnias são atendidas pela SEMED de Altamira. Todas estas Secretarias Municipais de Educação fazem parte do TEE Médio Xingu.

²¹ Estes dados etnográficos e reflexões fazem parte da dissertação de mestrado intitulada *Etnografia de uma escola Xikrin* (Beltrame, 2013).

que sabem o que fazer e como fazer da melhor maneira.²² Esta postura não deve ser entendida como desvalorização da educação escolar e nem falta de interesse por garantir um serviço de qualidade nas suas aldeias. Também não significa que os Xikrin não se importam com o que os estudantes estão fazendo na escola, uma vez que eles estão o tempo todo tentando controlar os impactos que ela traz para a formação de suas crianças. A atividade de pintura corporal motivada pelo professor aparece como um exemplo dentro dessa relação mais geral que os Xikrin estabelecem com sua escola, que se em um primeiro momento pode parecer distanciada, quando vista a partir de suas expectativas indica a forma como se apropriam desta instituição.

Em nenhum outro momento os adultos deixam que as suas crianças recebam orientações e cuidados de um branco. Ao contrário, os cuidados são rotineiramente empreendidos pelos adultos Xikrin que intervêm em diferentes aspectos que envolvem a formação de seus corpos para que as crianças cresçam bonitas (*mex*) e de forma adequada (Cohn, 2000), aprendendo o *kukradjà*. Este último termo versa sobre a fabricação de pessoas e sobre um modo de ser e estar no mundo

O *kukradjà*, no uso que ganha entre os Xikrin do Bacajá, refere-se tanto às prerrogativas rituais e aos adornos herdáveis que compõem a pessoa como a um modo de ser e a um conjunto de conhecimentos que definem uma condição de estar no mundo. Fala não só do que (coisas, atributos, capacidades, afetos, relações) compõem as pessoas, mas do modo de fazê-las e fabricá-las. (Cohn, 2005c, p. 172)

A pintura corporal é uma das práticas exercidas com dedicação e exclusividade pelas mulheres Xikrin. Os recém-nascidos, após a queda do cordão umbilical, recebem a pintura com jenipapo, ato que confere sua humanização e socialização (Vidal, 1992; Cohn, 2000). Ao crescerem as crianças recebem pinturas e adornos, que

²² Os adultos Xikrin explicam que o professor não deve ficar falando muito durante as aulas porque senão as crianças não aprendem direito. De acordo com o que foi relatado, o que esperam do trabalho do professor é que este escreva bastante atividade na lousa para ser copiada no caderno pelos estudantes.

são específicos para as diferentes fases do crescimento (Cohn, 2000, p. 133). Dessa maneira, as crianças Xikrin têm contato com as pinturas corporais desde muito cedo, tanto nos momentos em que as recebem em seus corpos, quanto ao acompanhar suas mães e avós neste trabalho em suas casas. Além disso, as meninas começam a praticar esta técnica também quando pequenas, pois sabem que terão que exercer tal atividade depois que tiverem o primeiro filho. As brincadeiras que envolvem a pintura em bonecas ou nos próprios corpos —neste último caso respeitando a restrição do uso de certos materiais para não marcar os corpos de forma incorreta— é muito frequente entre elas (Cohn, 2000, p. 159).

Mas o que acontece quando este conhecimento, que vai sendo transmitido e praticado em diferentes situações, e que deve ser executado exclusivamente pelas mulheres, é demandado pelo professor na escola? Como é realizado por crianças, meninos e meninas? Como são transferidos para este espaço? Para tentar apontar algumas sugestões sobre isso é preciso esclarecer a forma como a tarefa transcorreu.

A atividade fazia parte do ensino de desenho e pintura no papel que era realizado todos os dias nas aulas. Este exercício específico consistiu na produção de desenho sobre pintura corporal usando papel e lápis de cor. Para cumprir tal objetivo o professor entregou uma folha para cada estudante em que havia o desenho de dois corpos, apenas delineado os seus contornos, e as crianças deveriam preenchê-los com uma pintura corporal das mulheres e outra dos homens. Para esta atividade as crianças só puderam usar os lápis das cores preto e vermelho, referentes ao jenipapo e urucum. Os desenhos, em sua maioria, corresponderam ao padrão Xikrin de usos do vermelho e preto no corpo. Assim, uma parte das pernas e os pés, bem como uma parte dos braços e as mãos, além dos traços no rosto, foram feitos com o vermelho, remetendo ao urucum. De maneira geral os grafismos respeitaram os limites que aparecem nas pinturas corporais dos adultos, foram feitos de preto, cor do jenipapo misturado com o carvão.

Uma das leituras possíveis de ser feita para a produção final dessa atividade é a de que os estudantes, ao manipularem instrumentos escolares, respeitando os padrões reproduzidos neste espaço, passaram a pintura corporal não somente para um novo suporte, o papel, mas fizeram os desenhos dentro da perspectiva do professor. Respeitaram o modelo de corpo ensinado por ele e aplicaram o que sabem sobre esta prática, ajustando-a aos saberes da escola. Esta foi a maneira escolhida pelas crianças para expressar um conhecimento que adquirem no cotidiano da aldeia. Este conhecimento não é solicitado pelos adultos Xikrin em outras situações, mas quando a escola exige que ele seja explicitado as crianças demonstram saber sobre o assunto e saber ajustá-lo ao modelo previamente definido e adequado para aquele espaço.

Como entender a participação dos meninos na execução desta tarefa? Vidal explica que as competências que envolvem a pintura corporal são parte de uma construção de gênero: “*Todas pintam, e portanto, a qualidade de pintora é considerada como atributo inerente à natureza feminina. Os homens apenas passam tintura de carvão ou urucum na face e no corpo*” (Vidal, 1992, p. 146, grifo da autora). Cohn (2005b), reiterando o argumento, esclarece que os meninos não experimentam esta prática em nenhum suporte. Contudo, foi observado que esta situação muda quando uma prática que é recorrente em diferentes espaços da aldeia passa a fazer parte das tarefas escolares.

A sugestão suscitada por esta atividade é de que não importa o significado que a prática da pintura corporal tem na cosmologia Xikrin, nem quem são os responsáveis por ela, porque na escola o que se busca viver é a experiência do branco, a forma do branco de expressar e comunicar. O desenho no papel, neste sentido, é uma das habilidades que deve ser aprendida por meninos e meninas. Uma atividade Xikrin, como este exemplo demonstra, quando entra na escola adquire outros significados, que são pautados pelas regras escolares do mundo dos brancos, passando a ser compartilhados por estudantes e professores. Assim, os estudantes podem

reproduzir alguns conhecimentos tradicionais, que aprendem com seus parentes, para um *formato escolar*.

Se as crianças estavam aprendendo a fazer o desenho do branco, por meio de suas técnicas figurativas,²³ o que é valorizado por elas, elas tinham que se esforçar para colocar na forma que fosse entendida pelo professor. As crianças poderiam expressar o que sabem sobre pintura corporal de outras maneiras, mas, neste exemplo, o corpo foi dado pelo professor, o que restringiu as possibilidades de expressão dos conhecimentos dos estudantes sobre o assunto e sobre a maneira de manipular lápis e papéis. Nesta parte faço referência ao trabalho que Vidal (1992) fez com as mulheres no Xikrin do Cateté em que elas colocaram diferentes motivos do grafismo corporal em folhas de papel usando jenipapo. O resultado desta atividade foi bem diferente da realizada pelas crianças na escola.

Talvez seja possível sugerir que os estudantes estavam ensinando o professor sobre algo de sua cultura, a partir dos parâmetros conhecidos por ele, ou seja, por meio de sua concepção de corpo. Afinal, esta produção acaba por oferecer aos brancos diferentes motivos do grafismo Xikrin e reforça que as crianças continuam aprendendo o *kukradjà*, em outras relações e outros espaços.

A pintura corporal, conhecimento tradicional, ao ser levado para a atividade da escola evidencia os desencontros que ela produz, pois de um lado estão as expectativas dos professores brancos em valorizar o que reconhecem como a cultura indígena e, de outro, as das crianças Xikrin que querem experimentar o modo de ser dos brancos. O resultado do exercício parece ser diferente para cada uma das partes envolvidas nesta relação promovida pela escola e que compreende, entre outras formas de interações, a transmissão de conhecimentos que se faz entre professor-estudante, mas no sentido inverso também.

.....
²³ Os Xikrin aprendem a técnica de desenho figurativo na escola e ela permanece sendo usada apenas neste contexto ou em outras situações que envolvem o contato com o branco.

Os conhecimentos tradicionais nas escolas indígenas

Que resultados podem surgir quando a educação escolar indígena diferenciada é pensada tendo como elemento central a introdução de conhecimentos tradicionais nos conteúdos escolares? As respostas para esta questão podem ser múltiplas, como procuramos trazer aqui nos dois exemplos, porque em cada lugar as relações e experiências que são construídas nas escolas se configuram dentro de certas particularidades. Esta particularidade não se dá, somente, pelos conteúdos escolares, mas também decorre da maneira como são firmadas as interações entre professores-alunos e entre estes com as suas comunidades, com os assessores, servidores públicos de educação e outros sujeitos envolvidos na escola.

No caso das escolas Baniwa o ensino *via-pesquisa* visa atender aos projetos de educação específica para o rio Içana, assim as pesquisas demonstram um exercício de produção de conhecimentos indígenas escolares relacionados aos projetos de sustentabilidade da região, em outras palavras, que possam ser compreendidos também pelo público não-indígena, pelas agências de financiamento e demais parceiros.

Entre os Xikrin a escola é um espaço de e para as crianças que interagem com adultos não-indígenas para vivenciarem a relação de alteridade. Uma atividade de desenhos sobre pintura corporal demonstrou que a tentativa do professor de acionar um conhecimento indígena não foi reconhecida por elas como momento de valorização da cultura, como *kukradjà*, intenção expressa pelo professor. As expectativas se desencontraram.

Assim, parece que nestes dois contextos bem distintos uma aproximação pode ser feita e que se refere aos usos dos conhecimentos tradicionais na escola. Estes acabam tendo que ser traduzidos para formatos previamente delimitados pelas escolas, apesar das diferentes metodologias. Estas práticas acabam gerando materiais que comunicam sobre os conhecimentos tradicionais, tanto

para os próprios indígenas —mas isto não significa que eles, necessariamente, querem fortalecer sua cultura neste espaço— mas parecem informar também os não-indígenas.

Levando em consideração que as crianças e jovens indígenas estão nas escolas em suas aldeias e comunidades, essas novas questões geradas nestes espaços devem ser consideradas importantes para a formação de pessoas. A sugestão é que o espaço escolar, com suas regras próprias, promove novas experiências e encontros onde os conhecimentos tradicionais podem ser ressignificados. Neste sentido, a escola pode influenciar os processos de formação e criação de crianças e jovens indígenas que estão convivendo diariamente nas escolas, bem como as formas de transmissão de conhecimentos que circulam nas aldeias e comunidades.

Referências

Associação do Conselho da Escola Pamáali. (2011). *O que a gente precisa para viver e estar bem no mundo* [Abílio Júlio Brazão Miguel e Tiago Pacheco, Orgs.]. São Paulo - São Gabriel da Cachoeira, AM: Instituto Socioambiental - Coleção Kaawhiperi Yoodzawaaka.

Beltrame, C. B. (2013). *Etnografia de uma escola Xikrin* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, Brasil.

Cabalzar, F. D. (Org.). (2012). *Educação Escolar indígena no Rio Negro: relatos de experiências e lições aprendidas*. São Paulo - São Gabriel da Cachoeira, AM: Instituto Socioambiental - Federação das Organizações indígenas do Rio Negro, FOIRN.

Carneiro da Cunha, M. (2009). “Cultura” e cultura: conhecimentos tradicionais e direitos intelectuais. In *Cultura com aspas e outros ensaios* (pp. 311-373). São Paulo: CosacNaify.

Centro de Estudo e Divulgação da Escola Herieni. (2013). *O que a gente precisa para viver e estar bem no mundo* [O. Andrade Fontes e R. M. Benjamim, tradução baniwa-português]. São Paulo - São Gabriel da Cachoeira, AM: Instituto Socioambiental - Coleção Kaawhiperi Yoodzawaaka, Volume 2.

Cohn, C. (2000). *A criança indígena: a concepção xikrin de infância e aprendizado* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Cohn, C. (2005a). Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. *Perspectiva* (Florianópolis), 1(1), 485-515.

Cohn, C. (2005b). O desenho das crianças e o antropólogo: reflexões a partir das crianças mebengokré - xikrin. In *Anais da VI Reunião de Antropologia do Mercosul*, Montevideo, Uruguai.

Cohn, C. (2005c). *Relações de diferença no Brasil Central: os Mebengokré e seus outros* (Tese de Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Collet, C. L. G. (2006). *Ritos de civilização e cultura: a escola bakairi* (Tese de Doutorado). Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

Diniz, L. L., Silva, A. L. e Baniwa, A. F. (2012). Escola indígena Baniwa e Coripaco Pamáali. In F. D. Cabalzar (Org.), *Educação Escolar indígena no Rio Negro: relatos de experiências e lições aprendidas* (pp. 234-253). São Paulo - São Gabriel da Cachoeira, AM: Instituto Socioambiental - Federação das Organizações indígenas do Rio Negro, FOIRN.

Gow, P. (1991). *Of mixed-blood: kinship and history in Peruvian Amazonia*. Oxford: Clarendon Press.

Grupioni, L. D. B. (2008). *Olhar longe, porque o futuro é longe: cultura, escola e professores indígenas no Brasil* (Tese de Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Lopes da Silva, A. (2001). A educação indígena entre diálogos interculturais e multidisciplinares: introdução. In A. Lopes da Silva e M. K. L. Ferreira (Org.), *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola* (pp. 9-25). São Paulo: Global.

Luciano, Gersem J. dos S. (2013). *Educação para o manejo do mundo: entre a escola ideal e a escola real*. Rio de Janeiro: Contra Capa - Laced.

Tassinari, A. I. e Cohn, C. (2009). "Opening to the Other": schooling among the Karipuna and Mebengokré-Xikrin of Brazil. *Anthropology & Education Quarterly*, 40, pp.150-169.

Vidal, L. (1992). A pintura corporal e a arte gráfica entre os Kayapó-Xikrin do Cateté. In L. Vidal, *Grafismo indígena* (pp. 143-189). São Paulo: Studio Nobel, Editora da Universidade de São Paulo, FAPESP.

Wright, R M. (1981). *Aos que vão nascer: uma etnografia religiosa dos índios Baniwa* (Tese de Livre Docência). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil.

Cómo citar este artículo

Rodrigues Marqui, A. y Boldrin Beltrame, C. (2017). As experiências Xikrin e Baniwa com os conhecimentos tradicionais nas escolas. *Universitas Humanística*, 84, 239-261. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.uh84.exbc>