



Entre a aldeia e a polis: reflexões para pensar uma educação comunitária

Between the village and the polis: reflections to think about community education

Marcelo Ramos Saldanha

Doutor. Faculdades EST. São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil. marcelo.saldanha@gmail.com.

Resumo:

Este artigo tem como objetivo desenvolver algumas reflexões acerca das concepções de infância, educação e sociedade do filósofo Aristóteles e do povo Kayapó, e os modelos de educação derivados de tais perspectivas, que, apesar das diferenças culturais e temporais, têm em comum a capacidade de conectar os interesses dos indivíduos à felicidade de sua comunidade. Entendemos que as teorias educacionais do filósofo grego e, em especial, as do povo Kayapó podem nos ajudar na difícil tarefa de educar em tempos de tamanho individualismo.

Palavras-chave: Kayapó. Aristóteles. Educação. Felicidade. Phronêsis.

Abstract:

This paper aims at developing reflections about the childhood, education and society perspectives from the philosopher Aristotle and from the Kayapó, a Brazilian indigenous people. Their views about these aspects generated their concepts of education, which despite their cultural and time differences, have notable similarities, with emphasis to the notion of orienting the individual to the interests and happiness of the community. The educational theories of the greek philosopher and especially those of the Kayapó people, can help us in the difficult task of educating in times of individualism.

Keywords: Kayapó. Aristotle. Education. Happiness. Phronêsis.

Considerações iniciais

Apesar da diversidade cultural reinante no Brasil desde antes da chegada dos europeus e das grandes migrações de pessoas para a América a partir do século XVI e tempos subsequentes, a educação voltada para diversidade ainda está por ser construída neste país. Decorrente de uma série de deformações históricas, o modelo de educação predominante no Brasil privilegia os conteúdos, mantendo um olhar voltado prioritariamente para a universidade e com muita dificuldade para o diálogo com as comunidades originárias do Brasil. Quando essa concepção conteudista de educação, abstrata e desconectada da vida concreta das pessoas, defronta-se com o modo livre de educar promovido pelos povos indígenas, temos o embate entre conservação de saberes ancestrais e a implementação de políticas de educação de massa. Nossa intenção neste artigo é elaborar algumas aproximações entre a cultura dos povos originários do Brasil, sua visão de infância, educação e sociedade, e as concepções elaboradas por Aristóteles acerca destes mesmos temas, na busca de uma

sabedoria prática que nos permita questionar os atuais caminhos educacionais brasileiros. Esse exercício de aproximação não consiste na tentativa de igualar as duas culturas, ameríndia e grega clássica, tampouco de encontrar na primeira influências da segunda, o que seria um absurdo, mas em analisar os registros desses dois pensamentos, partindo do pressuposto de que ambos representam abordagens válidas, sob o ponto de vista conjuntural, acerca do modo de compreender o ser humano e sua organização em sociedade, o que nos permite buscar, tanto em Aristóteles quanto na cultura dos povos ameríndios, subsídios para o debate contemporâneo sobre a educação.

Para cumprir esse objetivo, dividimos o texto em duas partes. Na primeira, definiremos os dois modelos de sociedade, em suas respectivas organizações sociais e políticas. E na segunda, abordaremos os dois modelos de educação, compreendendo-os como resposta às respectivas concepções de sociedade e de ser humano. E por fim, traremos algumas considerações acerca dos dois modelos de educação e suas contribuições para o debate contemporâneo.

Política e sociedade

Segundo o Censo IBGE 2010, o universo cultural indígena brasileiro é composto por 254 povos ameríndios, falando mais de 150 línguas e dialetos¹, totalizando uma população de 896,9 mil pessoas. Nessa diversidade cultural existem muitas formas de interpretar a realidade e viver em comunidade, o que faz com que este trabalho se limite à análise do grupo indígena *Kayapó*, autodenominado *Mebengokré*, que literalmente significa “gente do espaço de dentro da(s), ou entre a(s), águas”², habitantes da região central do Brasil, no sul do estado do Pará e no norte do estado do Mato Grosso. Atualmente eles vivem em aldeias distribuídas pelos afluentes do rio Xingu, em especial os rios Iriri, Bacajá e Fresco. O antropólogo Gustaaf Verswijver explica que no século XIX os *Kayapó* estavam divididos em três grandes grupos, os *Irã’ãmranh-re* (“os que passeiam nas planícies”), os *Goroti Kumrenhtx* (“os homens do verdadeiro grande grupo”) e os *Porekry* (“os homens dos pequenos bambus”). Destes, descendem os sete subgrupos *kayapó* atuais: *Gorotire*, *Kuben-Krân-Krên*, *Kôkraitmôrô*, *Kararaô*, *Mekrãgnoti*, *Metyktire* e *Xikrin*³. A antropóloga Eliane Pequeno aponta para a existência de ao menos três outros grupos *Kayapó* isolados de qualquer contato com o restante da população brasileira, são os *Ngra-Mrari*, os *Purô* e os *Pituiarô*.⁴

¹ As línguas indígenas brasileiras são divididas em dois grandes troncos, o *Macro-Jê*, composto por nove famílias linguísticas, e o *Tupi*, composto por dez famílias linguísticas. Além destas, existem vinte famílias que não são agrupadas em troncos linguísticos por apresentarem muito pouca semelhança entre si. Os *Kayapó* pertencem ao primeiro tronco linguístico, o Macro-Jê. Acerca da diversidade linguística indígena conferir a seção *Línguas indígenas* em Júlio C. M. *Índios do Brasil*. São Paulo: Edusp, 2007, p. 57- 73.

² TURNER, T. Os Mebengokre Kayapó: história e mudança social, de comunidades autônomas para a coexistência interétnica. In: CUNHA, M. C. (Org.) *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras/Secretaria Municipal de Cultura da Prefeitura do Município de São Paulo, 1992. p. 311.

³ VERSWIJVER, G. *Mebêngôkre (Kayapó)*. *PIB socioambiental*, 2002. Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/kayapo/>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

⁴ PEQUENO, E. D. S. S. Trajetória da reivindicação Kayapó sobre a Terra Indígena Badjônkôre. *Revista de Estudos e Pesquisas*, Brasília, v. 1, n. 2, 2004. p. 252.

O povo Kayapó e o valor da oratória na definição dos papéis sociais

Há uma estreita ligação entre a organização física e social das aldeias *Kayapó*. Elas são organizadas em forma de círculo⁵, como é comum entre os povos da família linguística *Jê*, tendo na periferia as casas das famílias (*kikré*), local associado às atividades domésticas, relações de afeto familiar e ao cuidado das crianças, e no centro encontram-se um pátio de terra batida e bem cuidada e o *ngàb*⁶ (casa dos homens), onde as associações políticas masculinas reúnem-se ao final do dia. Como podemos notar por meio da organização física da aldeia, nessa sociedade existe uma clara distinção entre atividades masculinas e femininas. A caça e as decisões políticas são exclusividades dos homens, enquanto a roça, a preparação dos alimentos e o cuidado com os filhos são funções femininas. As casas e as roças pertencem às mulheres e os meninos permanecem nas casas de suas mães até o momento de se mudarem para o *ngàb*, onde passam a viver até o dia do casamento, quando mudam-se para casa da sua esposa. No centro da aldeia os homens dedicam-se às atividades tipicamente masculinas, como discursar, conduzir cerimônias e organizar os rituais públicos. A partir de uma visão dualista do mundo, o centro é masculino e os arredores, onde estão as casas, são femininos, gerando uma relação de complementaridade.

Os *Kayapó* são monogâmicos e o casamento ocorre no momento do nascimento do primeiro filho. A palavra *metujarô* (gravidez) é sempre conjugada no plural, indicando que a gravidez não é um fenômeno feminino exclusivo, mas do casal, por isso indicativo de união. Os filhos são fundamentais no estabelecimento do *status* social na sociedade *Kayapó*. São eles que dão aos seus pais o *status* de adulto, o que lhes amplia a participação nas atividades da aldeia. Um homem com muitos filhos possui mais participação na oratória, portanto, mais influência política. As mulheres com filhos podem fazer parte das reuniões públicas de pintura corporal, já as sem filhos são pintadas no interior das casas pela sua mãe. Entre as mulheres adultas há uma classificação que as divide em três grupos: as que tem poucos filhos, as que tem muitos filhos e as velhas. A palavra *mebengêt* (velho) significa aquele que não tem mais filhos.⁷

Na sociedade *Kayapó* não há uma pessoa que centralize o poder ou consiga impor suas decisões ao resto do grupo. Cada casa possui um líder, normalmente o mais velho, que exerce jurisdição sobre seu grupo, e na reunião no centro da aldeia todos os homens que já possuem filhos podem participar das decisões políticas. Embora exista a figura do chefe da casa, esse não exerce um poder autoritário, mas sim um poder de mediação, de busca por consenso entre as muitas vozes do grupo, estando atento às muitas ideias que circulam na comunidade. Ele deverá ter sensibilidade para perceber a vontade do grupo e, assim, promover a harmonia das opiniões por meio do discurso e

⁵ As aldeias *Gorotire*, *Kôkramôrô* e *Kuben-Kran-Krên* são organizadas em forma de linhas, como uma rua, tendo a casa dos homens no centro ou na extremidade da rua. Para mais informações sobre as mudanças na organização social do povo *Kayapó* Cf. TURNER, 1992, p. 318-326.

⁶ Turner aponta que nas “aldeias maiores do passado possuíam duas casas dos homens, uma na parte leste e a outra na parte oeste da praça, e até três círculos concêntricos de casas.” TURNER, 1992, p. 317.

⁷ COHN, C. Crescendo como um Xikrin: uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó-Xikrin do Bacajá. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 195-222, 2000. p. 208.

convencer a todos por meio de uma espécie de apropriação dessa vontade, isto é, independentemente de sua opinião inicial, ele deverá moldar-se à decisão da maioria, vestindo-a como sua, personificando-a, e guiando os demais no cumprimento daquilo que foi decidido.

Aristóteles e a *pólis* ideal

Evidentemente a melhor forma de governo é aquela em que qualquer pessoa, seja ela quem for, pode agir melhor e viver feliz.
Aristóteles⁸

Aristóteles, em sua busca pelo modelo ideal de estado, lançou seu olhar sob os diversos governos existentes em sua época e, no livro III da obra *Política*, o filósofo apresentou sua meditação acerca dos regimes ideais, dividindo-os em dois grupos: os regimes virtuosos e os regimes defeituosos. No primeiro grupo estão monarquia, a aristocracia e a *politeia*⁹. No segundo grupo, a tirania, a oligarquia e a democracia. O critério usado por Aristóteles para estabelecer essa divisão foi a relação entre o número dos que exercem o poder e a relação do governo com o bem comum. Assim sendo, podemos notar que o segundo grupo é o desvirtuamento do primeiro, como lemos nessa passagem a seguir:

Costumamos chamar de reino uma monarquia cujo objetivo é o bem comum; o governo de mais de uma pessoa, mas somente poucas, chamamos de aristocracia, porque governam os melhores homens ou porque estes governam com vistas ao que é melhor para a cidade e seus habitantes; e quando a maioria governa a cidade com vistas ao bem comum, aplica-se ao governo o nome genérico de todas as suas formas, ou seja, governo constitucional [...] Os desvios das constituições mencionadas são a tirania, correspondendo à monarquia, a oligarquia à aristocracia, e a democracia ao governo constitucional; de fato, tirania é a monarquia governando no interesse do monarca, a oligarquia é o governo no interesse dos ricos, e a democracia é o governo no interesse dos pobres, e nenhuma destas formas governa para o bem de toda a comunidade.¹⁰

Nessa meditação, Aristóteles esteve atento às condições necessárias para assegurar o equilíbrio social e à governança que passe sempre pelo crivo do bem público. Por conta disso, o filósofo afirmou que tanto a monarquia quanto a aristocracia, quando exercidas por homens virtuosos, são as melhores formas de governo. No entanto, sabedor da dificuldade desse modelo ideal de governantes virtuosos tornar-se realidade, ele descreveu a *politeia* como o modelo mais adequado de governo, por ser um caminho médio entre a oligarquia e a democracia. Esse seria um governo em que um grupo pertencente à classe média (nem ricos, nem pobres) governaria, evitando os erros da democracia e da oligarquia, onde os interesses particulares se sobressaem ao público.¹¹ O governo centrado nos interesses de alguns é, sem dúvida, uma das principais preocupações de Aristóteles, pois deforma o projeto pleno de vida na *pólis*.

⁸ ARISTÓTELES. *Política*, 1324a, 23-24.

⁹ Cícero traduziu a palavra grega *politeia* para o latim *res publica*. Na tradução que usamos aparecerá como “governo constitucional”.

¹⁰ ARISTÓTELES. *Política*, 1279b, 10-18.

¹¹ ARISTÓTELES. *Política*, 1295b 25-38.

Infância e educação

Já vimos os cenários onde se desenvolveram os dois modelos de educação que estudaremos neste artigo. O modelo *Kayapó*, erigido a partir de uma comunidade com diminuta propriedade privada e pequeno número de habitantes, ligada a uma economia de subsistência e que valoriza a oratória como forma de encontrar a vontade da maioria e promover a harmonia nas relações comunitárias. E a proposta aristotélica, que parte da busca racional por um modelo ideal, porém não utópico, de estado, que se baseie no cultivo das virtudes e no bem comum, onde o indivíduo possa alcançar a boa vida. Em comum, os dois cenários têm a preocupação com o equilíbrio e a busca por líderes que manifestem capacidade de governar em prol da comunidade.

Uma vez que tenhamos, mesmo que de forma resumida, definido o cenário político e social com o qual se depararam Aristóteles e o povo *Kayapó*, vejamos quais propostas de educação se desenvolveram a partir dessas realidades.

A Educação para a virtude

Por estar atento às demandas de seu tempo, a educação não deixou de contar dentre os temas que ocupou o fazer filosófico de Aristóteles, sendo ele mesmo o fundador de uma escola, o Liceu, e o primeiro a fazer a distinção entre conhecimento propriamente dito e o conhecimento escolar. Nas listas sobre as obras de Aristóteles consta um livro específico sobre educação, provavelmente um diálogo de maneira platônica, que, com exceção de pequenos fragmentos de pouco interesse, está perdido.¹² No entanto, podemos reconstruir um pouco de sua teoria educacional por meio de alguns de seus escritos, nomeadamente, os livros *Ética a Nicômaco* e *Política*, em específico nos livros VII e VIII, correspondendo esse último livro, como nos indica Jean Lombard,¹³ aos primeiros estágios da reflexão de Aristóteles sobre o tema.

Nas primeiras palavras do livro *Ética a Nicômaco*, Aristóteles escreve que “toda arte e toda indagação, assim como toda ação e todo propósito, visam a algum bem; por isto foi dito acertadamente que o bem é aquilo a que todas as coisas visam”.¹⁴ Nessa frase compreendemos que, segundo Aristóteles, na ação humana, qualquer que seja, ocorre a seleção de um objetivo entre várias possibilidades, caracterizando assim o bem, o objetivo da ação. Logicamente, como as possibilidades da ação são muitas, resultando em múltiplos bens, Aristóteles ordenou-os hierarquicamente, de forma que um *Bem* se sobressaísse sobre os demais por não serem de ordem imediata, é o Bem mais alto que o homem¹⁵ pode desejar, aquele que “é escolhido segundo si próprio e nunca como um meio em

¹² LOMBARD, Jean. *Aristote, politique et éducation*. Paris: Editions L'Harmattan, 1994. p. 8

¹³ LOMBARD, 1994, p. 10.

¹⁴ ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*, 1094a, 1-3.

¹⁵ Para evitar anacronismo, evitaremos o uso da linguagem inclusiva ao falarmos de Aristóteles, já que o filósofo, reforçando a concepção mediterrânica acerca da mulher, tinha a ideia de que ela era um homem incompleto. O preconceito aristotélico, que por sinal o distinguia da concepção de Sócrates, pode ser lido no livro I de *Política*, nomeadamente nos trechos 1259a37-1259b17 e 1259b18-1260b24.

vista de qualquer outro”.¹⁶ Para Aristóteles o *Bem supremo* do homem é a felicidade (*eudaimonia*), algo “louvável e perfeito” sendo “graças a ela que fazemos todas as coisas”. Cabe ressaltar que não se trata da felicidade no sentido moderno subjetivista, como um *sentir-se* feliz, mas num sentido objetivo e demasiado realista, onde feliz é aquele que consegue realizar a atividade (*ergon*) que é própria do humano, atingindo o seu fim último, que é a realização de sua natureza racional.¹⁷ Em sua reflexão, Aristóteles segue o modelo do artesão, daquele que a partir de uma matéria-prima elabora uma obra, sendo essa o fim (*telos*) da ação de artesanaria. A partir dessa mesma estrutura teleológica, o filósofo propõe que o humano recebe uma vida, cheia de potencialidades, e deverá dar a ela a forma mais perfeita possível para cumprir o fim relativo ao seu “gênero de vida”.¹⁸

A partir do paradigma do artesão, as crianças não podem alcançar a felicidade por não serem capazes de pôr em prática a atividade excelente que lhes permita expressar o que são em essência. Por isso, a educação é um instrumento que possibilita ao ser humano cumprir sua finalidade última, ao moldar o indivíduo para a virtude. Por virtude, o filósofo de Estagira compreende as “boas qualidades que o ser humano deverá possuir enquanto sujeito ético, aquilo que ele deverá ser, para realizar uma vida ‘boa’ e ‘bem sucedida’”.¹⁹ Tais qualidades não são inatas ao homem, necessitando que este as adquira num processo de formação de hábitos que lhe ensine a alcançar o “justo meio”. Por isso, a educação não poderia ser negligenciada pelo legislador.²⁰ Desde a alimentação da gestante,²¹ até que o cidadão alcance a maioridade, no serviço militar, o estado deve preocupar-se com a geração das condições para que esse (o cidadão) atinja a felicidade. Aristóteles entendia que as virtudes estão no homem em potência, bastando ser convertida em ato por meio do exercício. Portanto, a educação deveria mirar a formação do homem capaz de ter autocontrole (*autarquia*), de alcançar a justa medida entre a força e a inteligência para, assim, atingir seu potencial como ser humano. Nesse processo de alcançar a felicidade, é fundamental o cultivo da virtude e o controle dos apetites e instintos por meio da razão, submetendo os desejos ao intelecto.

Os jovens devem exercitar-se (virtudes do corpo) com a finalidade de possuir um corpo robusto, necessário para o bom guerreiro. Não obstante a necessidade do cultivo destas virtudes, Aristóteles privilegia as virtudes *dianoéticas* (intelectuais) e *éticas* (morais), afinal, “a excelência humana significa [...] a excelência não do corpo, mas da alma, e também dizemos que a felicidade é uma atividade da alma”.²² Por isso, o jovem deve ser ensinado a obedecer, na infância, a fim de que também possa um dia saber comandar, na idade adulta, estando apto a participar da felicidade da

¹⁶ ARISTÓTELES. *Ética a Nicómaco*, 1097a, 37-38.

¹⁷ O conceito de *ergon* advém da aplicação ao ser humano de um conceito central da biologia proposta por Aristóteles, que caracteriza os animais pelo comportamento que lhe é característico e que visa o cumprimento de uma tarefa.

¹⁸ Aristóteles desenvolveu uma teoria acerca dos diferentes gêneros de vida a partir de quatro fins que se pode pretender na vida: o prazer, a riqueza, as honras e a ciência. Cada gênero de vida demanda uma virtude (*aretê*) que é fundamental para a aquisição dos respectivos bens. A essência da função do ser humano só é alcançada por meio da posse dessas virtudes.

¹⁹ SANTOS, J. M. *Introdução à Ética*. Odivelas: Documenta, 2012. p. 153.

²⁰ “Os legisladores tomam bons os cidadãos por meio de hábitos que lhes inculcem. Esse é o propósito de todo legislador, e quem não logra tal desiderato falha no desempenho da sua missão” (ARISTÓTELES. *Ética a Nicómaco*, 1103b, 3-6).

²¹ ARISTÓTELES. *Política*, 1336a, 1-5.

²² ARISTÓTELES. *Ética a Nicómaco*, 1102ab, 15-16.

pólis, bem como desenvolver a prudência (*phronêsis*), um “comportamento correto em relação aos sentimentos imediatos”²³, e sabedoria (*sophia*), que possui aspectos práticos e teóricos.

A educação na liberdade da comunidade

Quando transitamos da Grécia antiga para a Amazônia brasileira, defrontamo-nos com uma educação que guarda alguns traços de semelhança com a concepção aristotélica. Para os *Kayapó*, a educação não consiste no simples acúmulo de saberes, mas na relação entre saberes e a comunidade, visando a harmonia social e a felicidades da aldeia. Nessa visão, ocorre uma comunhão dos saberes, onde todos os membros da comunidade estão envolvidos no processo de educação das crianças. Por isso, os adultos dedicam um grande período de seu dia ao cuidado e ensino dos pequenos. A criança *kayapó* desfruta de uma grande liberdade dentro da aldeia, estando inserida no tecido social e participando de grande parte das atividades da aldeia, o que faz com que ela não apenas aprenda com todos, mas aprenda a todo momento. Elas também desfrutam de uma mobilidade maior que a dos adultos, transitando entre as casas, servindo como mensageiras e conectando as famílias, já que não necessitam viver de acordo com as regras de distância social que caracterizam as relações dos adultos. Desse modo, as crianças desenvolvem desde muito cedo um sólido conhecimento sobre a rede de relacionamentos em que se encontram inseridas.²⁴ Nas relações de aprendizagem são gerados os laços de afeto entre a criança e a comunidade, em especial com os mais velhos, e nesse contexto a ética da comunidade é transmitida aos mais novos de um modo vivo e dinâmico.

Nas aldeias *Kayapó* não há uma idade definida para o início do aprendizado formal da criança, sendo ela quem define o momento de “sentar ao lado [de quem sabe] para ouvir”.²⁵ Como explica Clarice Cohn,²⁶ a aprendizagem e a compreensão estão atreladas às capacidades sensoriais de ver e ouvir, de modo que, quando uma criança diz já saber algo, usa a expressão *arym ba kuma* ou então *arym ba omunh*, que podem ser respectivamente traduzidos como “eu já ouvi” e “eu já vi”. Os saberes são armazenados no *angoro* (coração), um órgão que deve ser fortalecido para permitir o pleno desenvolvimento da criança. Também não há uma delimitação de conteúdos a serem assimilados pela criança. Ela está livre para fazer um *kukiere* (pedido) a qualquer membro da aldeia, solicitando que este lhe transmita determinado saber. Não obstante tal liberdade, alguns conhecimentos estão restritos a determinadas faixas etárias, cabendo aos adultos orientar a criança nesse sentido. Ao criar essa dinâmica entre a curiosidade infantil e as restrições a determinados saberes, esses indígenas geram um ambiente educacional onde a criança nota, no decorrer do seu crescimento, o ampliar das possibilidades de aprendizado e de envolvimento na vida comunitária. Envolver este que está relacionado aos ciclos de vida, de modo que, paulatinamente, podem encontrar sentido para o que ouvem e veem.

Como vimos, os *Kayapó* valorizam muito o poder da oratória. Por isso, conforme as crianças crescem, devem tornar-se cada vez mais fluentes na arte discursiva de seu povo. Quando os meninos

²³ TUGENDHAT, E. *Lições sobre ética*. Petrópolis: Vozes, 1996. p.269

²⁴ COHN, 2000, p. 205.

²⁵ COHN, 2000, p. 201.

²⁶ COHN, 2000, p. 200.

passam a morar na *casa dos homens*, devem ouvir respeitosamente as narrativas e ensinamentos dos mais velhos, principalmente as exortações éticas, que enfatizam o *modo de ser kayapó*. Apesar da ênfase dada à oratória masculina, as habilidades expressivas são estimuladas nas crianças de ambos os sexos. Desde a mais tenra idade, as crianças são estimuladas a interagir com os adultos através de perguntas e provocações proferidas pelos adultos. Essa capacidade está ligada à plenitude da vida da aldeia, a capacidade de expressar-se na “democracia” *kayapó*.

Tanto em Aristóteles quanto na concepção *Kayapó*, a criança é vista como ser incompleto, e o cuidado adulto deve partir desse dado, afim de suprir essa incompletude por meio da educação. Se encontramos semelhanças nesse quesito, a diferença nos salta aos olhos quando analisamos a forma como ambos diferenciam a educação promovida por pais, mães, as pessoas mais velhas e pela comunidade. Enquanto que para Aristóteles a educação deve ser supervisionada pelo estado,²⁷ para os *Kayapó* a educação é função da comunidade, supervisionada pelos pais e mães, tias, tios, avós, já que estes são membros da comunidade mais próximos à criança. Na ausência de uma governança aos moldes da Grécia Antiga, ocorre nessa aldeia brasileira uma compartilhamento da responsabilidade pela educação, cabendo aos pais, mães e outras pessoas adultas a geração de um ambiente de afeto que permita o pleno desenvolvimento da criança. Enquanto em Aristóteles a tônica está no estado, dentre os *Kayapó* ela desloca-se para os membros da aldeia, onde cada qual participa a partir do envolvimento que possui com a criança. Dessa forma, as crianças, em seu processo educacional, são construtoras de relações sociais e não reprodutoras autômatas das concepções adultas. Nesse sentido, toda a comunidade é educadora e, conseqüentemente, educanda, se usarmos o binômio freireano educador(a)/educando(a).

O povo *kayapó*, mesmo sem desenvolver uma teorização complexa acerca da virtude como fez Aristóteles, a valoriza e incentiva as crianças a adquirirem tanto as virtudes éticas quanto as práticas. A gentileza e a generosidade, por exemplo, são tão valorizadas quanto o bem falar ou o bem caçar. Todas as virtudes estão enquadradas no *jeito de ser kayapó*, de forma que todos os membros da comunidade desenvolverão essas virtudes a partir de suas características particulares, dando maior ênfase a um ou outro aspecto deste jeito de ser. Isso faz com que, diferente de Aristóteles, as virtudes não sirvam para estratificar os membros da sociedade e não tenham qualquer relação de mérito, pelo contrário, as diferentes formas de aquisição da virtude demonstram a beleza das muitas formas de *ser indígena*. Se usarmos imagens para exemplificar essa diferença, encontraremos em Aristóteles os degraus de um pódio enquanto nos *Kayapó* as múltiplas cores de um mosaico.

Considerações finais

Podemos dizer, respeitando as diferenças conceituais, históricas e geográficas, que a comunhão dos saberes voltada para o bem da aldeia encontrada na concepção *Kayapó* guarda semelhanças com o modelo de educação proposto por Aristóteles, uma educação pautada na aquisição da virtude e voltada para a felicidade do indivíduo no contexto de sua comunidade. Nos dois modelos de educação, nós encontramos uma preocupação central: estabelecer a educação a partir de uma visão

²⁷ ARISTÓTELES. *Política*, 455a, 11-13.

de comunidade. Embora se possa extrair lições e práticas de ambos os modelos, não podemos tomá-los como universais, pois são, antes de mais nada, sistemas contextuais de educação. Sua eficácia está na ligação entre a prática educativa e a compreensão das demandas dos respectivos grupos sociais e seu contexto. No entanto, quando comparamos esses dois modelos com os conceitos contemporâneos de educação reinantes no Brasil, por vezes demasiado individualistas e que tendem a dissociar a felicidade do indivíduo do bem estar de sua comunidade, notamos a relevância de trazer tais concepções para o debate atual acerca da escola brasileira. A análise, mesmo que superficial, dessas duas experiências gera em nós o questionamento acerca da sustentabilidade do modelo conteudista posto em prática no Brasil, que formata o aluno para a universidade, mas não instrui para a vida em sociedade. Tanto na educação aristotélica quanto na educação *kayapó*, os conteúdos são instrumentos da educação, e não o fim desta. Esse fim ou finalidade, segundo ambos, é a felicidade do indivíduo em comunidade. Por isso, após essa breve caminhada pelas duas propostas de educação, perguntamos: que felicidade pode nascer de uma educação desconectada com os saberes da vida? Não será a hora de incluirmos nos currículos escolares práticas e conteúdos que reconectem o indivíduo a sua comunidade, retirando-o do ensimesmamento egoísta que lhe faz ver a felicidade como um bem individual? Entendemos que sim. E cremos que o filósofo de Estagira e o povo *Kayapó* poderão ajudar-nos na difícil tarefa de educar em tempos tão individualistas.

Numa época em que a cultura indígena volta a ser severamente ameaçada e a autonomia dos povos originários é trocada pela ultrapassada concepção dos povos indígenas como infantes,²⁸ passíveis de serem tutelados pelo estado, concepção superada pela Constituição Federal de 1988, de modo que lhes possa ser ofertada um modelo de educação em massa que pouco valoriza os saberes dos povos nativos, cabe pensarmos na possibilidade de um *diálogo cultural*, por meio do qual nos reportemos à educação posta em prática pelos povos indígenas (educação indígena), não como um modelo a ser superado por meio da implantação de escolas aos moldes exógenos (educação para indígenas), mas como uma forma válida de educação, ligada a um contexto definido e que merece ser estudada, comparada com outros modelos e pertencer ao leque de possibilidades conceituais que nos ajudam a pensar o nosso projeto de nação. É preciso, então, não apenas preservar esse modelo ancestral de educação, mas ir além, compreendendo-o como uma das muitas contribuições para a geração de uma *teoria da educação* concreta, comunitária e sustentável. Uma educação promotora de uma sabedoria prática, uma verdadeira *phronêsis* indígena, que nos pode auxiliar na superação dos modelos caducos de educação desconectados dos saberes da vida e do corpo.

Referências

ARISTÓTELES. *Política*. Trad. Mario Gama Kury. Brasília: Editora Universidade de Brasília,

²⁸ Cabe recordar que, em terras brasileiras, essa concepção remonta aos primeiros escritos dos colonizadores, ainda no contexto do regime de padroado. Podemos encontrar tal ideia nos escritos de José de Anchieta e Manuel da Nóbrega, que, para compatibilizar a humanidade com a *orbis christianus*, optaram por incluir os indígenas na base do sistema social imperial, tomando-os como povos-criança que, no processo civilizatório, precisavam da tutela dos colonizadores. Nessa inclusão a partir de baixo, os indígenas teriam direitos e deveres, contudo, os direitos eram deveres camuflados, já que teriam benefício do acesso ao “evangelho” e à civilização, isto é, valores que sempre eram excludentes daquilo que era tipicamente seu.

1985.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicómaco*. Trad. Mario Gama Kury. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

COHN, C. Crescendo como um Xikrin: uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó-Xikrin do Bacajá. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 195-222, 2000.

Júlio C. M. *Índios do Brasil*. São Paulo: Edusp, 2007.

LOMBARD, Jean. *Aristote, politique et éducation*. Paris: Editions L'Harmattan, 1994.

LOPES DA SILVA, A.; NUNES, A.; MACEDO, A. V. *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global, 2002.

PEQUENO, E. S. S. Trajetória da reivindicação Kayapó sobre a Terra Indígena Badjônkôre. *Revista de Estudos e Pesquisas*, Brasília, v. 1, n. 2, p. 249-288, 2004.

SANTOS, J. M. *Introdução à Ética*. Odivelas: Documenta, 2012.

TUGENDHAT, E. *Lições sobre ética*. Petrópolis: Vozes, 1996.

TURNER, T. Os Mebengokre Kayapó: história e mudança social, de comunidades autônomas para a coexistência interétnica. In: CUNHA, M. C. (Org.) *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras/Secretaria Municipal de Cultura da Prefeitura do Município de São Paulo, 1992, páginas p. 311-338.

VERSWIJVER, G. Mebêngôkre (Kayapó). *PIB socioambiental*, maio 2002. Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/kayapo/>>. Acesso em: 30 jun. 2017.