

GERSEM BANIWA E A EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA: SABERES ANCESTRAIS PARA UM CAMINHO DE RESISTÊNCIA

VANJA DA CUNHA
BEZERRA¹

JOÃO COLARES DA
MOTA NETO²

GERSEM BANIWA AND EDUCATION IN THE AMAZON: ANCESTRAL KNOWLEDGE FOR A PATH OF RESISTANCE

Resumo: Este ensaio propõe uma reflexão sobre a educação na Amazônia, tendo como eixo central uma palestra do intelectual e líder indígena Gersem Baniwa, em diálogo com produção bibliográfica. O texto analisa os desafios históricos impostos pela concepção educacional ocidental, marcada pelo processo de colonização e por uma perspectiva eurocêntrica que, ao longo do tempo, negou e silenciou as epistemologias indígenas. Gersem Baniwa defende uma educação fundamentada em uma “ontologia viva”, que articula as dimensões do ser humano, da natureza, do saber e da espiritualidade como elementos indissociáveis. O pensamento de Gersem Baniwa nos convoca à construção de um projeto pedagógico comprometido com a pluralidade epistêmica, a justiça territorial e o fortalecimento das identidades indígenas. Ao propor a valorização das epistemologias dos povos tradicionais, especialmente dos povos indígenas, Baniwa nos conchama a naturalizar a humanidade e a humanizar a natureza, como forma de resistência à lógica colonial, ecocida e monocultural que caracteriza a modernidade.

Palavras-chave: Gersem Baniwa; educação; ancestralidade; interculturalidade crítica; Amazônia.

Abstract: This essay proposes a reflection on education in the Amazon, based on a lecture by intellectual and indigenous leader Gersem Baniwa, in dialogue with bibliographical production. The text analyzes the historical challenges imposed by the Western educational conception, marked by the process of colonization and by a Eurocentric perspective that, over time, denied and silenced indigenous epistemologies. Gersem Baniwa advocates an education based on a “living ontology”, which articulates the dimensions of the human being, nature, knowledge and spirituality as inseparable elements. Gersem Baniwa’s thinking calls us to build a pedagogical project committed to epistemic plurality, territorial justice and the strengthening of indigenous identities. By proposing the valorization of the epistemologies of traditional peoples, especially indigenous peoples, Baniwa calls on us to naturalize humanity and humanize nature, as a form of resistance to the colonial, ecocidal and monocultural logic that characterizes modernity.

Keywords: Gersem Baniwa; education; ancestry; critical interculturality; Amazon.

COMO CITAR: BEZERRA, Vanja da Cunha; MOTA NETO, João Colares da. Gersem Baniwa e a educação na Amazônia: saberes ancestrais para um caminho de resistência. **Boitatá**, Londrina, v. 20, n. 39, p. 1-12, jul./dez. 2025. ISSN 1980-4504. DOI: 10.5433/boitata.2025v20.e53022

1 Doutoranda em Educação na Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA). Professora da Universidade do Estado do Pará – UEPA, Belém, Brasil. E-mail: vanja.bezerra@uepa.br. Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-2461-533X>

2 Doutor em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professor da Universidade do Estado do Pará – UEPA, Belém, Brasil. E-mail: joacolares@uepa.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3346-1885>

INTRODUÇÃO

Durante o 1º Congresso Pan-Amazônico dos Professores de Língua, Linguagem e Literatura da Educação Básica (Cllimaz) e o 2º Encontro dos Egressos do ProfLetras da Universidade Federal do Pará (Letrasvivaz), realizados no período de 24 a 27 de setembro de 2024 no Centro de Eventos Benedito Nunes, localizado na Universidade Federal do Pará (UFPA), ocorreu a Mesa Redonda 3, com o tema “Não tem terra sem gente, não tem gente sem terra”, reunindo importantes vozes da educação e da luta indígena na Pan-Amazônia. A mesa contou com a participação do Prof. Dr. Gersem Baniwa (Universidade de Brasília – UnB) e do Prof. José Manuyama Ahuite (Iquitos, Peru), sob mediação do Prof. Dr. João Colares da Mota Neto (Universidade do Estado do Pará – UEPA).

Neste ensaio, buscamos refletir acerca da fala da liderança indígena e intelectual Prof. Dr. Gersem Baniwa, que nos convida a pensar a educação sob uma perspectiva cuidadosa e respeitosa em relação às vozes dos povos da floresta. Sabemos que a Amazônia não é apenas um território geográfico; sua importância para a vida no planeta implica reconhecer que as vozes dos povos indígenas que nela habitam são profundamente atravessadas por sabedorias milenares, engendradas por suas ancestralidades.

Nesse sentido, pensar a educação a partir dessa perspectiva significa afastar-se radicalmente de um pensamento excludente, colonial e eurocêntrico, caminhando na direção de uma perspectiva de(s)colonial, comprometida com o reconhecimento e a valorização dos saberes e dos modos de vida dos povos indígenas que habitam a Amazônia. Entendemos a Amazônia como um cenário de lutas e resistências. Só assim nos comprometemos com uma educação intercultural crítica, voltada para o ensino e a formação docente nessa “região-continente”, que responda à diversidade étnica existente.

FUNDAMENTAÇÃO

Gersem Baniwa (2024)¹, afirma que a escola ocidental sempre buscou silenciar a memória dos povos indígenas, na tentativa de apagá-la e substituí-la por um saber colonizador. O intelectual denuncia o caráter historicamente colonial da educação imposta aos povos indígenas. Nesse sentido, é urgente reconhecer e valorizar os saberes indígenas e suas epistemologias, que resistem historicamente ao autoritarismo do saber eurocêntrico.

É nessa direção que propomos a reflexão acerca de um caminho de resistência, a partir dessas epistemologias e do reconhecimento e valorização dos saberes dos povos ancestrais, em diálogo com o pensamento de(s)colonial, que tem se apresentado como uma ferramenta crítica de enfrentamento à lógica da concepção eurocentrada de produção de conhecimento.

Assim, evocamos neste ensaio, centralmente, o pensamento de Baniwa (2014), que propõe uma educação escolar indígena diferenciada que respeite a cultura, a língua, o território e a espiritualidade dos povos indígenas, uma “ontologia viva”. Propõe, centralmente, a articulação entre ser, saber, natureza e espiritualidade; uma educação como prática de pertencimento ao mundo; uma interepistemologia, assentada no diálogo profundo e horizontal entre diferentes sistemas de conhecimento, rompendo com a hierarquia eurocêntrica do saber; uma educação como reexistência e resistência à colonialidade por meio do fortalecimento das epistemologias indígenas.

¹ Gersem Baniwa. *Não tem terra sem gente, não tem gente sem terra*. Palestra ministrada em 2024. Informação verbal.

Tecemos um diálogo, ainda, com Ailton Krenak (2019), particularmente com sua crítica à separação entre humanidade e natureza, e a necessidade de valorização, respeito e aprendizado com as cosmovisões indígenas; com Paulo Freire (2005) e sua proposta de uma educação como prática de liberdade, educação problematizadora, que se contrapõe à educação bancária e propõe o conhecimento como construção coletiva; com Aníbal Quijano (2005) e seus conceitos de colonialidade do poder, descolonização epistemológica e modernidade/colonialidade; com Catherine Walsh (2009) acerca da interculturalidade crítica e das epistemologias outras; com Mota Neto (2016) e Oliveira (2015) acerca da pedagogia decolonial e da educação intercultural, em diálogo com uma leitura freiriana de mundo e da educação.

METODOLOGIA

O artigo constrói-se a partir de uma análise interpretativa da fala de Gersem Baniwa (2024) e de pesquisa bibliográfica. Utilizamos uma abordagem de(s)colonial como perspectiva teórico-metodológica de análise e produção de conhecimento. Essa perspectiva dialoga com a interculturalidade na busca de compreender os sentidos expressos na fala de Gersem, contextualizados na realidade sociocultural e política que atravessa a formação e a educação na Amazônia.

Trabalhamos, ainda, com a perspectiva do “corazonar” defendida pelo antropólogo Patricio Guerrero Arias (2010). Para ele, corazonar busca reintegrar a dimensão da totalidade da condição humana, já que nossa humanidade descansa tanto nas dimensões da afetividade quanto da razão.

En el *Corazonar* no hay centro, hay un descentramiento del centro hegemónico marcado por la razón; el *Corazonar*, lo que hace es descentrar, desplazar, fracturar la hegemonía de la razón y poner primero algo que el poder negó, el corazón, y dar a la razón afectividad; *Corazonar*, de ahí que el corazón no excluye, no invisibiliza la razón, sino que por el contrario, el *Corazonar* le nutre de afectividad, a fin de que decolonice el carácter perverso, conquistador y colonial que históricamente ha tenido (Arias, 2010, p. 41).

Neste sentido, nossa proposta teórico-metodológica está longe de uma interpretação “fria” do pensamento de Gersem Baniwa. Segundo a proposta do corazonar, há que se pensar com o coração quente, com o corpo todo como expressão de uma outra forma de corpopolítica. Corazonar, assim, é uma expressão de pensamento fronteiriço, de uma geopolítica do conhecimento que sente e pensa a partir da dor da ferida colonial, podendo-se, assim, evidenciar a existência de pensamentos outros (Arias, 2010).

Análise

Gersem Baniwa (2019), em sua obra “Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos”, reflete sobre as cosmovisões dos povos indígenas e sua disposição para o diálogo com os conhecimentos científicos. Segundo o autor, a cosmovisão indígena, alicerçada na cultura e na espiritualidade cósmica desses povos, não apresenta incompatibilidade com os saberes autodeclarados científicos, tampouco com os saberes indígenas ou outros sistemas de conhecimento. Para Baniwa (2019), esses saberes podem coexistir de forma complementar.

Gersem Baniwa (2019) reflete acerca dos indígenas que ingressam na vida acadêmica e que buscam apropriar-se, na medida do possível, do conhecimento científico e técnico, a partir de um filtro interpretativo que considere suas demandas e interesses, tanto individuais quanto coletivos. Assim, os povos indígenas, ao estabelecerem relações com as universidades, acumulam novos conhecimentos, sem que isso implique a substituição de seus saberes tradicionais. Esses saberes já fazem parte de um processo contínuo de aperfeiçoamento, construído ao longo de suas trajetórias de vida, na família, na comunidade e na aldeia.

Por outro lado, segundo Baniwa (2019, p. 71-72), a ciência ocidental, representada pelas universidades, pouco se apropria dos conhecimentos trazidos pelos estudantes indígenas. Sobre essa relação desigual, o autor afirma: “Os estudantes indígenas circulam silenciosamente e invisivelmente pelos corredores e salas de aula. Se a ciência ocidental adotasse também a lógica de complementariedade de saberes, todos sairiam ganhando”.

Nesse contexto, o mesmo autor destaca que o grande desafio consiste na construção de uma interculturalidade crítica mais radical, a qual ele denomina de interepistemologia ou intercientificidade. Esses conceitos propõem uma relação mais profunda do que aquela oferecida pelos modelos de interdisciplinaridade ou transdisciplinaridade, que, segundo o autor, ainda reproduzem uma lógica colonial. Como afirma Baniwa (2019, p. 72): “Interdisciplinaridade ou transdisciplinaridade que ainda é espelho da colonialidade.” Para romper com os ecos da colonialidade, precisamos humanizar a natureza e naturalizar a humanidade, estabelecendo uma relação na qual o ser humano é mais um elemento inserido no cosmos. E assim, o autor nos convida a um processo educacional dialógico.

Humanizar a natureza, naturalizar a humanidade

Durante sua participação no evento Cllimaz, o professor e intelectual indígena Gersem Baniwa (2024) apresentou reflexões fundamentais sobre os limites da epistemologia ocidental e sua relação com os saberes indígenas e tradicionais de modo geral. Em uma de suas falas, o autor declara:

A relação humano e natureza. Humanidade e natureza. A equação é sempre assim: qual é o propósito? É sempre humanizar a natureza. Aí alguém diria assim: ‘bom, mas isso não é o antropocentrismo?’ É. Então a equação é humanizar a natureza e naturalizar a humanidade. Entende? Para mim, é a única equação (informação verbal).

Neste recorte, Baniwa (2024) propõe uma crítica filosófica e ontológica à fragmentação entre ser humano e natureza, característica do pensamento ocidental moderno. Ele aponta para a necessidade de reconstruir a relação entre essas duas dimensões da realidade, de forma integrada e complementar, como compreendida nas cosmovisões indígenas. Essa proposta não apenas questiona o antropocentrismo, mas afirma a interdependência e o pertencimento do ser humano ao mundo natural.

Ao destacar esse vínculo, o autor critica o dualismo que estrutura o pensamento ocidental, no qual o ser humano é considerado superior e racional, enquanto a natureza é reduzida a um recurso disponível para exploração. Essa visão sustenta o modelo antropocêntrico, que rompe com o reconhecimento espiritual e existencial da natureza como entidade viva e dotada de direitos. Nas cosmologias indígenas, a terra, os rios, os animais e as florestas não são objetos, mas sujeitos de valor, que integram o tecido da vida e da espiritualidade coletiva.

Nesse caminho de crítica e reconstrução, a fala de Baniwa dialoga com Krenak (2019, p. 10), que afirma:

[...] fomos nos alienando desse organismo de que somos parte, a Terra, e passamos a pensar que ele é uma coisa e nós, outra: a Terra e a humanidade. Eu não percebo onde tem alguma coisa que não seja natureza. O cosmos é natureza. Tudo em que consigo pensar é natureza.

Assim, a proposta de Baniwa (2024) de “naturalizar a humanidade” é uma convocação ética e ecológica para que reconheçamos nossa inserção na natureza e nos reconectemos com ela. Essa reconexão é também política, pois se opõe às lógicas capitalistas de separação e dominação. Ao declarar “para mim, é a única equação”, o autor afirma a urgência de uma nova ética baseada no cuidado e no pertencimento ao planeta e a todos os seres.

Gersem Baniwa (2024), ao refletir sobre o paradigma ocidental antropocêntrico, convida-nos a pensar nas implicações desse modelo para a educação amazônica. Ele evoca a necessidade de repensar modelos educacionais historicamente assentados em um paradigma colonial, que compreende a educação como um processo de integração e submissão dos educandos a um único modelo normativo. Tal perspectiva nega a profunda diversidade cultural e ética presente na realidade, especialmente na região amazônica.

Nesse contexto, torna-se imprescindível a construção de práticas educativas que valorizem os saberes locais, como dos indígenas e dos ribeirinhos, o movimento natural dos ciclos vivenciados pela realidade amazônica e a dimensão espiritual dos povos indígenas. Ao destacar a necessidade da “naturalização da humanidade”, o autor nos convida à inserção do ser humano vivo no cosmos. Ou seja, não se constroem processos educativos libertadores a partir de uma postura meramente observadora e dominadora da realidade e da natureza.

Ao mesmo tempo, a humanização da natureza pressupõe o reconhecimento de que a floresta, os animais, os rios e os espíritos possuem história e relevância ética. Não se trata apenas de uma valorização ecológica ou econômico-mercadológica. Assim, a partir dessa perspectiva, o pensamento de Gersem Baniwa (2024) oferece contribuições relevantes para o repensar da educação na Amazônia, bem como da própria noção de “formação”, compreendida como um processo rico, que envolve as dimensões ecológica, espiritual e comunitária.

Dessa forma, estabelece-se uma crítica à modernidade, que promoveu um divórcio entre natureza e cultura, e propõe-se uma nova abordagem educativa pautada no respeito à ancestralidade e ao pertencimento, ou seja, o autor nos convida a aprender com as epistemologias indígenas. Essa cisão, refletida por Baniwa (2024), dialoga com as reflexões de Aníbal Quijano (2005), que a considera como parte constitutiva da *colonialidade*, uma dimensão da modernidade que impôs modos de ser e existir baseados em uma lógica binária, que aparta e hierarquiza em natureza/cultura, selvagem/civilizado, emoção/razão, deslegitimando outras ontologias e saberes. A visão de Baniwa (2024) rompe com essa lógica ao propor a superação da colonialidade por meio do reconhecimento do humano como parte da natureza, e da natureza como sujeito de valor ético e espiritual.

Nesse mesmo caminho, Catherine Walsh (2009) contribui com a noção de *interculturalidade crítica*, que visa promover um diálogo horizontal entre epistemologias, desafiando a hegemonia do conhecimento eurocentrado. A circularidade presente na fala de Baniwa ecoa esse princípio, ao afirmar a necessidade de uma educação intercultural que valorize os saberes indígenas e suas concepções de mundo, nas quais a natureza não é objeto, mas parte integrante da coletividade e da espiritualidade. A interculturalidade crítica, nesse sentido, não é apenas um encontro entre culturas, mas uma proposta de transformação dos marcos civilizatórios dominantes a partir de uma ética do respeito e

do reconhecimento mútuo. Para tanto, o ato pedagógico se constitui em um movimento permanente de insurgência e transformação.

A pedagogia como ato de rebeldia: ensinar/aprender como ato político

O pensamento filosófico de Gersem Baniwa contribui para estruturar uma proposta pedagógica crítica, criativa, diferenciada e intercultural. Em outro momento da palestra, o autor aborda o compromisso pedagógico a ser assumido:

Compromisso pedagógico com uma atitude política, atitude ativa, reativa, eu diria protagonista, que temos que exercer na nossa missão, na nossa tarefa pedagógica, com nossos alunos em nossas salas de aula. Afinal de contas, toda sociedade, qualquer sociedade humana, portanto, se a gente pensa em qualquer projeto de civilização, necessariamente passa por um projeto pedagógico (Baniwa, 2024, informação verbal).

Essa fala revela a compreensão de que educar é um ato político, inseparável de um projeto de sociedade. Para Baniwa (2024), não se trata apenas de transmitir conteúdos descontextualizados, mas de formar sujeitos capazes de compreender e transformar a realidade. Educar, nesse sentido, é também um ato de resistência à *colonialidade*, conceito desenvolvido por Aníbal Quijano (2005), que denuncia como a modernidade impôs uma hierarquia de conhecimentos baseada na racionalidade eurocêntrica, relegando os saberes indígenas, africanos e populares à condição de inferiores ou inexistentes. Pensar, portanto, em um “projeto pedagógico” para a Amazônia e seus povos — dentre eles, os indígenas — é romper com esse monopólio epistêmico colonial, resgatando modos alternativos de ser, saber e existir.

A pedagogia aqui proposta está em diálogo com o pensamento de Paulo Freire (2005), para quem a educação deve ser uma prática de liberdade. O professor, nessa visão, não é um transmissor de conteúdos, mas um sujeito comprometido com a justiça social e com a formação crítica dos estudantes. O saber pedagógico, portanto, carrega uma dimensão ética e política que exige responsabilidade com os sujeitos historicamente excluídos. Nessa direção, Oliveira (2020), ao comentar as contribuições de Freire (2005 p. 29) para uma educação interativa, coletiva e participativa, afirma:

É importante ressaltar que Paulo Freire analisa a educação do ponto de vista epistemológico, estabelecendo uma crítica ao pensamento cartesiano moderno, deslocando o olhar individualista para o coletivo, considerando que os seres humanos em comunicação com o outro aprendem e ensinam. [...] Freire desloca o eu para o nós, no campo educacional que implica compreender a aprendizagem como um processo de interação social, sendo, portanto, coletivo e participativo.

Para Baniwa (2024), a docência vai além dos muros da escola; ela se inscreve em um projeto civilizatório. Toda sociedade que pretende ser justa e plural precisa de um projeto pedagógico que reconheça a diversidade cultural e epistêmica de seus membros. Quando o autor afirma que “todo projeto de civilização necessariamente passa por um projeto pedagógico”, ele denuncia os fundamentos coloniais da escola atual e propõe uma alternativa pautada pela valorização dos saberes locais, das línguas indígenas, dos territórios e das cosmovisões originárias.

Nessa perspectiva, a escola deixa de ser um instrumento de homogeneização e exclusão e passa a ser um espaço de reconhecimento e fortalecimento das identidades. A fala

de Baniwa (2019), portanto, nos convida a repensar qual é o modelo de escola que temos: um modelo de competição e exclusão ou um modelo de justiça e diversidade? Baniwa (2019, p. 34) nos responde de que modo a educação tem historicamente se apresentado como projeto colonial em nossa realidade amazônica.

Assim, na medida em que os índios iam aprendendo a falar a língua portuguesa, também iam esquecendo e abandonando suas línguas próprias. Desde cedo, os colonizadores aprenderam que precisavam atacar, negar e destruir as línguas, as culturas e tradições, como forma mais eficaz de negar-lhes qualquer direito à cidadania diferenciada.

Por fim, sua condição de liderança indígena amazônica e intelectual engajado dá profundidade política à sua fala. Ao afirmar o compromisso pedagógico como ato político, Baniwa (2024) defende a autonomia dos povos indígenas em construir seus próprios projetos educativos, fundamentados em suas ancestralidades e modos de existência. Esses projetos devem ser respeitados e reconhecidos, pois representam a base para uma educação verdadeiramente plural, com respeito à diversidade étnica existente.

Nessa perspectiva, refletir sobre a educação indígena exige estar alicerçado em um protagonismo comunitário. Formar educadores indígenas é, portanto, formar sujeitos capazes de refletir criticamente sobre sua realidade, mobilizar sua cultura, seus saberes e suas epistemologias como fontes legítimas de conhecimento. Trata-se, também, de articular-se em uma defesa intransigente de seus territórios e modos de vida.

A escola indígena não deve ser compreendida como um espaço meramente dedicado ao ensino formal, muitas vezes desvinculado da realidade dos povos que atende. Ao contrário, deve constituir-se como espaço de resistência e valorização da ancestralidade indígena. Nesse sentido, Baniwa (2024) defende que a tarefa do educador indígena é atuar em conjunto com sua comunidade e em benefício dela. Essa atuação ultrapassa uma concepção tecnicista de educação, historicamente utilizada como instrumento de colonização dos povos indígenas. Assim, o autor nos leva a compreender que todo projeto civilizatório está impregnado de um projeto pedagógico. Para os povos da Amazônia, é fundamental fortalecer uma pedagogia comprometida com os direitos históricos dos povos indígenas, com a floresta e com a vida em comunidade.

Esse compromisso com a transformação social está alinhado à concepção de educação como *prática de libertação e re-existência*, conforme propõe Walsh (2009). Para a autora, a educação intercultural crítica deve ir além da inclusão simbólica ou superficial das culturas subalternizadas. Ela deve constituir-se como espaço de resistência ativa e de construção de alternativas ao sistema colonial-moderno, fundada nos saberes ancestrais e nas lutas coletivas.

Ao reivindicar um protagonismo político-pedagógico, Baniwa (2024) propõe uma educação que reconheça a legitimidade de outros projetos civilizatórios, ancorados na pluralidade epistêmica e na defesa dos territórios e modos de vida indígenas. Para tanto, nos convoca a um caminho “de volta” com um olhar para o presente e para o futuro.

Retornar à primordialidade para se reencontrar no mundo

Em sua participação no evento Cllimaz, Gersem Baniwa (2024) refletiu sobre a conexão entre a terra e os povos indígenas, abordando aspectos ontológicos, políticos e civilizatórios. Segundo ele:

Então, eu resumiria essa primeira parte: esse tema, pensar concretamente terra sem gente, gente sem-terra, faz parte, eu diria, dessa possibilidade de repensar e nos conectar com a nossa primordialidade, com o nosso mundo, lá na sua origem, que a gente perdeu muito nos últimos anos, eu diria nos últimos tempos. E que eu chamaria aqui da nossa base. É basicamente o meu cotidiano, discutindo com meus alunos, com meus colegas professores, que a gente precisa pensar essa nossa base política em primeiro lugar. Essa base política é fundamentada numa base ontológica, é como nos compreendemos, como compreendemos o mundo (informação verbal).

A partir dessa fala, emergem três dimensões centrais da realidade humana, especialmente relevantes para os povos indígenas: o profundo vínculo ancestral com a terra, a grave crise civilizatória contemporânea e a necessidade urgente de uma reorientação política e ontológica. O autor alerta para o distanciamento progressivo do ser humano em relação à sua base territorial, provocado por uma racionalidade ocidental que concebe a terra como propriedade, reduzida à lógica da posse, do uso e da troca — ou seja, como mercadoria e espaço destinado à ocupação e ao lucro capitalista.

Nesse sentido, Baniwa (2024) destaca que, para os povos indígenas, a separação entre terra e identidade é inconcebível. A terra não é vista como objeto de posse, mas como extensão da própria existência dos sujeitos indígenas. Assim, o autor propõe a reconstrução de um caminho que leve à reconexão com o que ele chama de “primordialidade”. Tal conceito, segundo sua fala, não deve ser entendido apenas em termos cronológicos — como uma origem no tempo —, mas como uma base ontológica: um modo de ser, de existir e de compreender o mundo.

Baniwa (2024) argumenta que essa conexão foi silenciada por uma sociedade excludente, estruturada por sistemas de injustiça como o capitalismo, responsável por múltiplas crises na contemporaneidade, como a crise ambiental, a crise de identidade e o esvaziamento espiritual. A “primordialidade”, portanto, se apresenta como um princípio ético, filosófico e existencial. Mais do que um retorno ao passado, trata-se de uma força viva e ativa que pode orientar o presente e apontar alternativas viáveis para o futuro.

As reflexões de Gersem Baniwa (2024) são fundamentais para a compreensão do contexto da educação na Amazônia. Esse “território continente” — expressão que remete à vasta diversidade étnica e cultural da região — exige o reconhecimento dos saberes dos povos indígenas, não como meros complementos ao currículo escolar, mas como fundamentos epistemológicos sobre os quais se deve estruturar o projeto pedagógico.

As epistemologias indígenas devem constituir a base para o desenvolvimento curricular nas escolas indígenas. Quando o autor menciona “a nossa base”, ele ressalta a necessidade de pensar o processo educacional destinado aos povos indígenas a partir de suas próprias cosmovisões. Nesse sentido, o cotidiano vivenciado em seus territórios deve ser respeitado no ambiente escolar, considerando, inclusive, a relação dos povos indígenas com a terra e com o território, entendida como uma conexão ancestral, política e espiritual.

Baniwa (2024) é uma liderança política e acadêmica, um militante/teórico, com uma expressiva produção acerca do tema da educação escolar indígena no Brasil. O autor defende que a educação seja diferenciada, intercultural, multi e bilíngue e baseada na vida comunitária, conforme previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (Brasil, 2012). Essa proposta reafirma o direito dos povos indígenas a uma educação que respeite suas especificidades culturais, linguísticas e territoriais, promovendo uma formação que dialogue com seus modos próprios de existência e conhecimento.

Nessa perspectiva, é possível identificar a contribuição teórica de Aníbal Quijano (2005), para quem a desconexão entre povos e seus territórios é uma das expressões da *colonialidade*. A concepção moderna de “terra sem gente” foi historicamente utilizada para justificar o apagamento e a subalternização de povos indígenas, associando sua existência à falta de racionalidade ou civilização. Ao propor uma reconexão com a origem — com a “base”, que é simultaneamente material, espiritual e existencial —, Baniwa (2024) rompe com essa lógica e propõe uma revalorização da existência indígena em seus próprios termos ontológicos e políticos.

Do mesmo modo, as reflexões de Catherine Walsh (2009) ajudam a compreender a educação indígena como parte de um processo de *re-existência*, em que o território é concebido não apenas como espaço físico, mas como base epistêmica. Para Walsh (2009), a educação decolonial deve partir do território como lugar de saber, resistência e identidade. Isso significa que o currículo das escolas indígenas não pode ser genérico ou padronizado, mas deve emergir do chão, do cotidiano, da história e da cosmovisão de cada povo. A base ontológica mencionada por Baniwa (2024) é, portanto, também uma base de conhecimento: um modo próprio de produzir e legitimar saberes, inseparável do pertencimento ao território e da vida comunitária. O autor destaca a importância de compreender a natureza do ser humano, da existência, da realidade e da relação com os outros seres do cosmos.

Ontologia como caminho de comunhão com a terra

A partir das reflexões apresentadas por Gersem Baniwa (2024) no evento Cllimaz, ele apresenta uma definição acessível e relacional do conceito de ontologia.

O que que é ontologia? É a nossa compreensão de nós mesmos, diria o filósofo, a compreensão do ser, e quem é o ser? Nós somos o ser, nós fazemos parte desse ser num sentido mais genérico, num sentido mais amplo, não é? Ao mesmo tempo, o princípio que é ontológico, princípio político e princípio epistêmico, ou seja, princípio de conhecimento, que conhecimento nós construímos, que conhecimentos guiam nosso modo de viver, nosso modo de nos relacionar? (informação verbal).

A partir dessa perspectiva, o intelectual compreende a ontologia como uma autoimagem coletiva do ser, que está sempre inserido em uma totalidade ampla, viva e relacional. Não há separação entre sujeito e mundo, entre indivíduo e o contexto social e natural em que vive. A ontologia, para Baniwa (2024), não é apenas uma categoria filosófica, mas também um princípio político e epistêmico, pois a maneira como compreendemos o ser influencia diretamente nossas formas de organização social.

Desse modo, sabemos que não há política neutra, como bem enfatiza Baniwa (2024), apartada de uma visão de mundo. Na sociedade capitalista, moldada por uma ciência de base positivista e fragmentadora, o ser humano é separado da natureza, o que fundamenta relações de exploração ambiental. Para os povos indígenas, no entanto, a terra é parte constitutiva da vida — é a base sobre a qual se organiza a existência, onde se vive a cosmologia e se constrói o saber.

Baniwa (2024) nos convida a refletir sobre como a racionalidade técnica da modernidade ocidental engendra uma epistemologia do controle, do objetivismo e da fragmentação. Em contraposição, ele propõe uma ontologia indígena relacional e espiritual, na qual o conhecimento está indissociavelmente ligado ao modo de viver. O saber não é separado da

experiência, da coletividade e da espiritualidade. O conhecimento é situado e vivo, enraizado nas práticas cotidianas e nos vínculos comunitários com o território e com o cosmos.

Essa proposta dialoga diretamente com as críticas de Quijano (2005) à *racionalidade eurocentrada*, que impôs a dissociação entre corpo e mente, natureza e cultura, sujeito e objeto. Segundo o autor, essa lógica binária está na base da *colonialidade do saber*, que deslegitimou outras formas de conhecimento ao classificá-las como inferiores ou não racionais. Ao propor uma ontologia integrada e viva, Baniwa (2024) realiza um gesto de descolonização do ser e do saber, recuperando a unidade entre vida, conhecimento e território, rompendo com o paradigma fragmentador da modernidade ocidental.

De modo complementar, Catherine Walsh (2009) contribui para essa análise ao propor o conceito de *epistemologias outras*, entendidas como formas de conhecimento que emergem da experiência coletiva, da espiritualidade e da relação com a terra. Essas epistemologias não se limitam à cognição abstrata, mas estão profundamente conectadas aos modos de existência dos povos. No contexto da educação escolar indígena, isso implica metodologias que não apenas transmitam conteúdos, mas que sustentem *modos de vida* enraizados na ancestralidade, na reciprocidade e no pertencimento comunitário. Tais reflexões vêm ao encontro das contribuições de Mota Neto (2016, p. 348) sobre as pedagogias decoloniais, nas quais:

Educadores precisam desenvolver um esforço teórico de desconstrução da história da educação [...] eurocêntrica, sobretudo quando esta história ignora as memórias, os episódios, os intelectuais, as experiências e os movimentos pedagógicos latino-americanos.

Além disso, Baniwa (2024) pluriversaliza sua reflexão ao afirmar que os princípios discutidos – como a integração entre ser humano, natureza, saber e espiritualidade – não são exclusivos dos povos indígenas da Amazônia. Esses princípios encontram correspondência em outras tradições filosóficas e civilizatórias não ocidentais, como as da Índia, China, Japão e de diversas sociedades africanas. Nas próprias palavras de Gersem:

[...] partindo sobretudo das ontologias das sociedades tradicionais, não só de sociedades indígenas, eu encontro isso nas sociedades tradicionais da Índia, sociedades tradicionais da China, sociedades tradicionais do Japão, sociedades tradicionais da África, tudo isso que eu estou falando, não é, portanto, privilégio ou conjunto de conhecimentos só das sociedades indígenas, mas inclui fortemente, então, as sociedades indígenas (informação verbal).

Dessa forma, Gersem Baniwa propõe uma *aliança epistêmica e ontológica* entre múltiplas formas de conhecimento historicamente marginalizadas, em consonância com a proposta de Walsh (2009) de construir caminhos de resistência por meio de diálogos interculturais e de saberes plurinacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O pensamento de Gersem Baniwa (2024) contribui de modo significativo para uma reflexão crítica sobre a educação na Amazônia. O autor traz elementos fundamentais para repensar a própria ideia de formação, compreendendo-a como um processo ecológico, ético, espiritual e comunitário. Ele apresenta uma crítica à dicotomia instaurada pela ciência

moderna entre natureza e cultura, convidando-nos a pensar a educação como prática dialógica de ancestralidade e pertencimento.

O intelectual indígena reconfigura a tarefa do educador, com destaque para o educador indígena que atua com e para sua comunidade, em um movimento ancorado nas cosmologias indígenas. Isso implica ultrapassar a dimensão tecnicista do ensino e se fundamentar na ancestralidade e na soberania dos saberes dos povos indígenas. Em sua abordagem, Baniwa (2024) elabora uma profunda reflexão filosófica, mas também assume um posicionamento pedagógico e político essencial para repensar a formação docente na Amazônia.

Trata-se, portanto, de uma educação comprometida com a justiça histórica, com a valorização das identidades indígenas e com a construção de um projeto educativo emancipador e libertário. Em relação à educação indígena, Baniwa (2024) argumenta que não se trata apenas de incluir conteúdos culturais nos currículos. Ele propõe uma verdadeira transformação ontológica e epistemológica da prática educativa — uma mudança que reconheça os povos indígenas como sujeitos de direitos, de saberes, de modos próprios de compreender e habitar seus territórios e de se relacionar com o mundo. Menciona o quanto as sociedades não indígenas poderiam aprender com as epistemologias indígenas caso se propusessem a estabelecerem um diálogo intercultural para com as sociedades indígenas.

Baniwa (2024) traz uma singular contribuição para promover uma educação plural superando o eurocentrismo, ao apresentar os conceitos de *interepistemologia* ou *intercientificidade*, que se constituem na relação dialógica entre os diferentes sistemas de conhecimento. Nesse sentido, se insurge contra o conhecimento eurocêntrico que historicamente buscou silenciar, hierarquizar outros sistemas de conhecimento. Nos convoca então, a um permanente diálogo intercultural e a uma educação como prática de liberdade.

REFERÊNCIAS

- ARIAS, Patricio Guerrero. **Corazonar**: una antropología comprometida con la vida. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2010.
- BANIWA, Gersem José dos Santos Luciano. **Educação para o manejo do mundo**: entre a escola ideal e a escola real no Alto Rio Negro. Rio de Janeiro: Contracapa; Laced, 2014.
- BANIWA, Gersem José dos Santos Luciano. **Educação escolar indígena no século XXI**: encantos e desencantos. Rio de Janeiro: Mórula; Laced, 2019. 296 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar indígena na educação básica**. Brasília: MEC: SEB, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- MOTA NETO, João Colares da. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina**: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Curitiba: Editora CRV, 2016.
- OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Paulo Freire**: gênese da educação intercultural no Brasil. Curitiba: CRV, 2015.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Resistências decoloniais: o ser e o viver em Enrique Dussel e Paulo Freire. *In*: CANDAU, Vera Maria. (org.). **Pedagogias decoloniais e interculturalidade**: insurgências. Rio de Janeiro: Apoená, 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educación Intercultural en América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2009.

RECEBIDO EM: 12/05/2025 | ACEITO EM: 08/07/2025