

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO –  
MESTRADO/PPGEFB  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**O SILÊNCIO DAS LÍNGUAS CANSADAS:  
AS DIÁSPORAS DO SABER E O REEXISTIR DA EDUCAÇÃO  
ESCOLAR INDÍGENA**

**Ismael Pereira da Silva**

Francisco Beltrão - PR

2022

**ISMAEL PEREIRA DA SILVA**

**O SILÊNCIO DAS LÍNGUAS CANSADAS:  
AS DIÁSPORAS DO SABER E O REEXISTIR DA EDUCAÇÃO  
ESCOLAR INDÍGENA**

Texto de Dissertação apresentado ao Programa de Pós- Graduação Stricto Sensu em Educação – nível de Mestrado

– Área de concentração: Educação, Linha de Pesquisa: Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão/PR, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Thaís Janaina Wenczenovicz

Francisco Beltrão - PR

2022

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Silva, Ismael Pereira da

O silêncio das línguas cansadas: as diásporas do saber e o reexistir da educação escolar indígena / Ismael Pereira da Silva; orientadora Thais Janaina Wenczenovicz. -- Francisco Beltrão, 2022.

192 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Francisco Beltrão) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.

1. Educação. 2. Educação escolar indígena. 3. Emancipação dos saberes. 4. Multiculturalismo e interculturalidade. I. Wenczenovicz, Thais Janaina , orient. II. Título.

# ISMAEL PEREIRA DA SILVA



## FOLHA DE APROVAÇÃO

**ISMAEL PEREIRA DA SILVA**

**TÍTULO DO TRABALHO:** *O SILÊNCIO DAS LÍNGUAS CANSADAS: AS DIÁSPORAS DO SABER E O REEXISTIR DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, Área de Concentração: Educação, Linha de Pesquisa 02: Sociedade, Conhecimento e Educação, julgada adequada e aprovada, em sua versão final, pela Comissão Examinadora, que concede o Título de Mestre em Educação ao autor.

## COMISSÃO EXAMINADORA

**Thaís Janaína Wenczenovicz (Orientadora)**  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/FB)

**Sônia Maria dos Santos Marques**  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/FB)

**Riva Sobrado de Freitas**  
Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)

Francisco Beltrão, 04 de março de 2022

Das Utopias:

“Se as coisas não são inatingíveis... ora! Não é motivo para não querê-las...

Que triste os caminhos, se não fora a presença distante das estrelas.”

(Mario Quintana)

SILVA, Ismael Pereira da. O silêncio das línguas cansadas: as diásporas do saber e o reexistir da educação Escolar Indígena. 2022. 192 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2022.

## RESUMO

Colocar em perspectiva histórica a educação é historicizar a memória. Esse movimento colabora para perceber como os caminhos políticos e conceituais, relativos aos acontecimentos processuais para formulação do que atualmente é entendido, concebido e experienciado como educação escolar indígena se desdobra entre o contexto institucionalizante de hierarquização e o desmonte e esvaziamento dos seus saberes e sentidos. A reprodução antológica de poder imbrica na (re)produção cultural e ancestral do conhecimento, da educação e do saber, o qual imerge ao apagamento de suas narrativas, histórias e memórias, refletidas em suas perdas na efetivação de sua alteridade sobre a aprendizagem, o ensino e a formação intercultural. Tal implicação ocorre atemporalmente na aplicabilidade de práticas coloniais de poder instrumentalizadas e mantidas por complexos tentáculos dominantes e marcas tecidas no corpo social e cultural do sujeito-indígena, fazendo com que a educação escolar indígena ainda esteja subalternizada nos processos e projetos coloniais. Nesse limiar, a construção dos processos pedagógicos e elaboração dos materiais didáticos, assim como as disciplinas, ocorre a partir de seus saberes e necessidades cosmológicas atravessados por dispositivos de domínio estabelecidos desde o colonialismo até as diversas faces da colonialidade atuantes no poder, no ser e no saber. A partir de então, questiona-se: “Quais os processos e a inter-relação entre a colonialidade apresentada como instrumento de poder e domínio sobre a educação, o conhecimento e o saber na formação escolar indígena?”. Assim, pretendeu analisar os impactos do colonialismo e a implicação da colonialidade nas incursões de apagamento do saber e no processo de implementação das políticas públicas de educação escolar indígena, após a aprovação da Constituição Federal (1988). Para tanto, apoia-se nas colaborações de pensadores do Sul Global envolvidos no debate modernidade-colonialidade e nas produções de resistência política e literária indígena, que também se somam a conceitos e pensadores outros, a fim de ampliar e aprofundar o debate. Outrossim, utilizou-se o procedimento metodológico bibliográfico-investigativo, como a escuta das vozes indígenas de professores, discentes, bem como, outros sujeitos de comunidades indígenas do Estado do Paraná com o uso da História Oral Temática. Tendo em vista dialogar a escrita com oralidade buscando possíveis respostas nos ventos do Sul Global que trazem consigo significativa colaboração das vozes de docentes indígenas das etnias Guaranis e Kanhgág em Nova Laranjeiras no Paraná, Brasil. Buscou-se entender os processos que trazem ações coloniais consolidadas a partir de um ideário Ocidental e vigente, elaboram novos percursos de violência e violações de direitos e promulgam a diferença, na ausência da garantia ao direito e no constante apagamento de suas narrativas e alteridades. Intentou-se identificar tessituras da voz indígena dentro dos processos educativos e de aprendizagem em nível da Educação Básica. Assim, objetiva-se contribuir na (re)afirmação, dentro dos campos acadêmicos e sociais, que a educação escolar indígena é potencializadora de (re)existência, manifestações identitárias e corporais, expressões e cosmovisões, conhecimentos e identidades

culturais étnicas, a partir da emancipação de seus saberes por meio da “desobediência epistêmica” encontrada na práxis e luta decolonial. Rompe-se com a dominação colonial advinda do Norte Global tornando-se ocupantes desses lugares dos quais são participantes ativos e legítimos no contexto da sociedade brasileira, nos quais o exercício institucionalizante de decisão e poder sejam plurinacionais e pluridiversos, a fim de conceber a educação escolar indígena como interlocução política-epistêmica necessária para (re)existência, retomada e (re)conhecimento de sua “humanidade” perante a banalização de suas histórias e humanidades.

Palavras-chave: Colonialidade(s). Decolonialidade. Educação Escolar Indígena. Emancipação dos Saberes. Eurocentrismo.

SILVA, Ismael Pereira da. The silence of tired languages: the diasporas of knowledge and the reexistence of Indigenous School education. 2022. 192 f. Thesis (Master's Degree) – Programade Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2022.

## ABSTRACT

Putting education in historical perspective is to historicize memory, this can lead us to realize how the political and conceptual paths, relating to procedural events for the formulation of what is currently understood, conceived and experienced as indigenous school education unfold between the institutionalizing context of hierarchization and the dismantling and emptying of their knowledge and meanings. The anthological reproduction of power is imbricated in the cultural and ancestral (re)production of knowledge, education and knowledge, which immerses in the erasure of their narratives, stories and memories, reflected in their losses in the realization of their otherness on learning, the intercultural education and training. This implication occurs timelessly in the applicability of colonial power practices instrumentalized and maintained by complex dominant tentacles and marks woven into the social and cultural body of the indigenous-subject, making indigenous school education still subordinate in colonial processes and projects. In this threshold, the construction of pedagogical processes and the elaboration of teaching materials, as well as the disciplines, takes place from their knowledge and cosmological needs crossed by domination devices established from colonialism to the different faces of coloniality acting on power, being and in knowing. From then on, the question is: “What are the processes and the interrelationship between coloniality presented as an instrument of power and domain over education, knowledge and knowledge in indigenous school education?”. Thus, intends to analyze the impacts of colonialism and the implications of coloniality in the incursions of erasing knowledge and in the process of implementing public policies for indigenous school education, after the approval of the Federal Constitution (1988). To do so, it relies on the collaborations of thinkers from the Global South involved in the modernity-coloniality debate and on productions of indigenous political and literary resistance, which also add to other concepts and thinkers, in order to broaden and deepen the debate. Furthermore, the bibliographic-investigative methodological procedure is used, listening to the indigenous voices of teachers, students, as well as other subjects from indigenous communities in the state of Paraná using the Thematic Oral History. With a view to dialoguing writing with orality, seeking possible answers in the winds of the Global South that bring with them significant collaboration of the voices of indigenous teachers of the Guarani and Kanhgág ethnicities in Nova Laranjeiras in Paraná, Brazil. It was sought intended to identify indigenous voice textures within the educational and learning processes at the level of Basic Education. Thus, the objective is to contribute to the (re)affirmation, within academic and social fields, that indigenous school education enhances (re)existence, identity and bodily manifestations, expressions and cosmovisions, knowledge and ethnic cultural identities, based on emancipation of their knowledge through the “epistemic disobedience” found in the praxis and decolonial struggle. The colonial domination coming from the Global North is broken by becoming occupants of those places in which they are active and legitimate participants in the context of Brazilian society, in which the institutionalizing exercise of decision and power is plurinational and diverse, in order to conceive education indigenous school as a political- epistemic dialogue

necessary for (re)existence, resumption and (re)cognition of their 'humanity' in the face of the banalization of their stories.

Keywords: Coloniality(ies). Decoloniality. Emancipation of Knowledge. Eurocentrism. Indigenous School Education.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	10
<b>1. O INÍCIO DAS IMPLICAÇÕES AO SABER INDÍGENA: AS VIOLÊNCIAS CONTRA O AMBIENTE NATURAL .....</b>	<b>27</b>
1.1 O silêncio das línguas cansadas.....	36
1.1 Colonialismo: um passado tecido na história indígena .....	44
1.1.1 Colonialidade: o fruto proibido do colonialismo .....	53
1.1.2 Decolonialidade: um manifesto a emancipação do saber .....	61
<b>2. UM BREVE PERCURSO SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E O SEU(RE)EXISTIR .....</b>	<b>68</b>
2.1 Legislação e educação escolar indígena: primeiras observações entre a intencionalidade e o deter do outro (tutela).....	81
2.1.1 Educação escolar indígena: observações a partir do plano nacional de educação.....	86
2.2 A precarização da educação escolar indígena em dados.....	99
<b>3. A INTERCULTURALIDADE COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA DE COLONIAL .....</b>	<b>101</b>
3.1 Educação, multiculturalismo e interculturalidade.....	115
3.1.1 O Sulear da educação: caminhos para pensar interculturalidade crítica e de colonial.....	127
<b>4. OS VENTOS DO NORTE NÃO MOVEM MOINHOS:<sup>20</sup> AS DIASPÓRAS PENSADAS A PARTIR DO SUL GLOBAL EM PESQUISA .....</b>	<b>134</b>
4.1 Observações de Campo e Entrevistasemiestruturada de Pesquisa.....	139
4.2 Ensinos bilíngues e a ausência de materiais didáticos .....	142
4.2 A formação escolar indígena atravessada pela pandemia da Covid-19 .....	146
4.2.1 Os aspectos culturais em descontinuidade .....	148
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>168</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>177</b>
<b>ANEXO .....</b>	<b>190</b>



## INTRODUÇÃO

Quero<sup>1</sup> registrar, antes de qualquer coisa, e expressar de forma metafórica que o “coração é” – e, a partir de então, trazer sentido a esta pesquisa, tanto em significado quanto em importância, em um valor de bem maior, assim como o é para povos indígenas – “Terra”. Trago tal comparação aludindo a afetações provenientes de experimentações extra-acadêmicas, mas sobretudo acadêmicas, quer dizer, no encontro consigo mesmo, com o outro humano, assim como proporcionadas em minha trajetória de formação superior nas ciências naturais/ambientais/biológicas.

Decorre que minha inserção junto ao contexto das comunidades indígenas ao longo dos anos permitiu – como diz o líder indígena, também jornalista e Doutor Honoris Causa (Universidade Federal de Juiz de Fora) Ailton Krenak – me “perceber” um “sujeito coletivo”. Essa premissa não se deu, e nem poderia ser construída, longe das possibilidades que a educação no traz, de professores que fazem das suas utopias sonhadas, efetivas realidades de emancipação.

Experiência motriz que levou à necessidade de me despir, mesmo que minimamente, do acúmulo de bagagens de uma construção social ora pautada no senso comum, e que aqui não pode ser confundido com saberes populares.

Visto que ele se dá a partir da alienação de viver e ver a vida sem entender, sem questionar, das noções morais pautadas em reproduzir ideias nascidas sem saber de onde, formuladas, geralmente, a partir da redução do pensamento crítico em troca de um pensamento hierárquico, que impõe fronteiras e estigmas, nascidos a partir da desigualdade social, que nos engole e depois vomita preconceito, racismo, exclusão, negacionismo, baseado em produzir e disseminar verdades absolutas sobre si e sobre o outro.

Destarte, isso não está longe das instituições de ensino. Desde a Educação Básica até o Ensino Superior, é possível perceber o engessamento teórico, a docilidade dogmática, a invisibilidade da pluralidade intercultural. Sobre quem são e quais são os eixos determinantes da produção do conhecimento e das ciências? Qual o espaço para os pensadores e saberes indígenas na produção do conhecimento e ciência nas instituições públicas de ensino no Brasil? E os quilombolas, as marisqueiras, os ribeirinhos? Os saberes e crenças de matrizes afro-brasileiras são negados em um espaço construído longe da laicidade que possui premissa cristã.

---

<sup>1</sup> Utilizo os verbos na primeira pessoa do singular para tratar de experiências pessoais, bem como a primeira pessoa do plural para tratar de experiências coletivas no processo de pesquisa.

Escolhe-se e determina-se o produzir e o refutar daquilo que se toma para si como verdade, a qual é imposta ao outro. Não há espaços para as verdades, a produção educacional e a ciência indígenas, pois essas continuamente vivem em diáspora.

Ter vivido esses períodos de reconstrução e descoberta de tantos outros saberes produz em mim memórias afetivas que ajudam a dar sentido à minha construção. Essa experiência plural de viver e querer ver vidas multiétnicas, bem como alcançar outros discentes e estudiosos da temática, é parte motivadora desta pesquisa, de forma a incentivá-los a ter em suas vidas experiências conjuntas a essa pluralidade, por um prisma cosmológico ainda não conhecido.

Tais contribuições, a partir dessas vivências, mostram-se importantes ao tempo em que se apresentam para corroborar no “decompor” da formação eurocêntrica e negacionista que corre no sangue, nas veias abertas de um Brasil ainda colonial.

A asserção inicial expressada em “coração é terra” parte da compreensão vivida e oportunizada pela educação de estar em comunidades indígenas de etnias Kanhgág (RS/SC), Guaranis Mbya (RS/SC), Laklãnõ “Xokleng” (SC), Tabajaras (PB) e Potiguaras (PB) e, sob essas incursões, ter apreendido e vivenciado, o que possibilitou compreender e dar um novo significado às palavras “coração” e “terra”, por suas vidas, epistemologias, ritos sagrados e todos os elementos e sinergias que estão permanentemente imbricados a eles.

O que é o coração senão o órgão físico responsável pela distribuição e circulação da vida no corpo físico, e o que é a terra senão a responsável por armazenar boa parte de toda nossa (sub)existência, desde o alimento até os leitos e aquíferos, a sustentar firme nosso peso e nossos fardos durante a jornada da vida.

Aonde se quer chegar e o que se quer dizer com isso? Muitas coisas! Primeiro é que o coração, assim como a terra, necessita de cuidado, e a proposta desta escrita e pesquisa também é, de alguma forma, cuidar e ter cuidado, com a terra de cada um, com o coração de cada um. Busca-se pensar sobre as construções subjetivas, introspectas, sobre as redes e laços emocionais, sentimentais, erguidos nas memórias, no emaranhado de saberes e histórias que seformam. Reafirmar que, assim como, para o ser indígena, toda terra é sagrada e guarda consigo a vida, assim o é o coração.

Logo, chega-se a um ponto crucial dessa analogia, os elementos, os quais dão significado à “terra”, e essa, de fato, é tão representativa na luta e vida para qualquer indígena, pois descreve e simboliza duas importantíssimas etapas: “formação” e a “transformação das coisas” e, a partir desses dois pontos, que se forja esta pesquisa.

Nesse sentido, engendra-se a relação metafórica, a terra é pensada como coração e, a partir daí, é preciso pensar o que para nós seria a semente. Frente a

esses dois elementos apresentados, vê-se uma intrínseca relação no despontar da vida, que é capaz de subsidiar e dar por seus frutos outras vidas, tal potencialidade em si carrega a educação. Essa é a semente do coração e, através desta dissertação, se quer contribuir no germinar e no frutificar desta pesquisa.

Essa educação, aqui pensada como semente, é a que se quer enfatizar como “vida capaz de dar fruto e subsidiar outras vidas”, uma educação produtora de outras vidas. Essa acolhida do saber faz de nós também dispersores de novas sementes. Por conseguinte, é necessário salientar o cuidado com a terra, com as sementes, com suas germinações e, assim também, coma educação.

Essa não poderia ser feita ou produzida a partir da estratificação do outro, nem por meio do desmatamento das copas estrondosas das memórias e sobre a base de um plantio monocultor das histórias. E, por isso, reivindica-se a história contada pela voz e olhar indígena, indo na contramão da história única.

Esta pesquisa é de muitos! Um emaranhado de vozes, de histórias e de memórias plantadas neste agora, mas contidas na ancestralidade de quem com suas vidas a(s) primeira(s) semente(s) plantou. Esse parafrasear ajuda a enxergar o coração como terra fértil para que se possa entender que a educação escolar indígena consiste numa grande possibilidade de dispersar sementes, um caminho para reunir e apreender a história dos muitos saberes, de juntar as sementes e de fazer da educação um lugar de (re)encontros.

Portanto, acredita-se que a educação, a partir dos saberes indígenas, é fundamental, pois é capaz de produzir sementes que darão um novo sentido à vida, possibilitando fazer outras terras (corações) e vidas livres. Não obstante, ela também é capaz de ser revolucionária, e, assim, tem-se inspiração no movimento Zapatista<sup>2</sup>, uma auto-organização comunitária, atuante e conhecida também como Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN), os integrantes dessa organização estão comprometidos a trazer, a todo e qualquer povo indígena, a emancipação e a retomada do poder político-econômico.

---

<sup>2</sup> O movimento Zapatista dá os seus primeiros indícios de fôlego de vida na década de 1980 no sudeste mexicano, região habitada por povos indígenas que foram marginalizados e expulsos de suas terras por ocupação colonial para estratificação e monopólio das terras. Tais comunidades indígenas têm então suas forças somadas aguerrilheiros (com forte cunho guevarista) perseguidos pós-Revolução Mexicana, tendo em suas pautas e reivindicações proximidades, formam, no ano de 1994, o Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN). Seu constante desenvolvimento político e social tem ampliado e somado a outras pessoas entre não-indígenas, defensores e estudiosos da causa. Sendo assim, o movimento permanece existente até o presente momento com diretrizes bem definidas no que tange à emancipação dos povos indígenas e a uma proteção e valorização de suas artes, pinturas e saberes. Ver mais em: ANDREO, Igor Luís. Origens do EZLN: o congresso indígena de San Cristóbal de las Casas. Revista **Lutas & Resistências**, Londrina, 2007. Disponível em: <http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/segundosimposio/igorluisandreo.pdf>. Acesso em: 20, janeiro 2021.

Assim, também, é o tom político e a tessitura desta escrita, sobre sementes lançadas às terras que lerem esta dissertação-semente intitulada: “O silêncio das línguas cansadas: as diásporas do saber e o reexistir da educação escolar indígena<sup>3</sup>”.

Dessa forma, ao utilizar “o silêncio das línguas cansadas”, refere-se às vozes que ecoaram e ecoam a mais de 529 anos, de indígenas vivos ou não, e que têm suas vidas, histórias, memórias, ancestralidades e epistemes violentadas, negadas e apagadas e buscam, incessantemente, o dia em que Abya Ayla<sup>4</sup> poderá ser retomada, em território, em direitos, em voz e em vida.

Concomitante ao “silêncio das línguas cansadas”, interliga-se e imbrica-se o saber transmitido oralmente, tido como sagrado e ancestral, que, por meio de sua cosmovisão, buscou sobreviver e, para isso, sofreu “diásporas do saber”. Isto é, saberes que foram sendo destituídos de seu lugar, usurpados e invisibilizados, sobretudo obrigados a manter-se em situação de fuga, forçados a renegar e matar suas matrizes linguísticas e de sabedoria ancestral, esvaziar sentidos, obrigados a abraçar uma concepção eurocêntrica de entendimento do mundo, de se estabelecer em relação a si e ao outro.

No decorrer desta escrita, vai-se bordando, costurando, tecendo fios que trazem nessa tessitura as últimas cartas do movimento Zapatista, endereçadas aos povos originários (indígenas) da América Latina e ao mundo, assim como, para aqueles que lutam contra o mesmosistema e suas múltiplas faces de opressão e sonham os mesmos sonhos de emancipação.

Essa inserção de trechos curtos ou extensos dos comunicados Zapatista faz-se importante para direcionar e localizar o leitor sobre qual é o fôlego, posicionamento e narrativa que compõe nossa escrita, visão de mundo e lutas, quais sejam: uma ideia de revolução das epistemes e saberes ou ainda, para além, avançando a outras pautas, (a)creditadas por meio da educação e para a educação escolar indígena.

---

<sup>3</sup> O projeto registrado na CAAE nº 42552021.8.0000.0107 foi devidamente submetido ao conselho de ética do Conep para iniciar sua pesquisa empírica.

<sup>4</sup> Abya Yala é uma palavra de origem Qhichwa para designar a América, também significa – Terra em florescimento, ou – Terra Viva, pelo povo originário Kuna na Colômbia. Hoje, Abya Yala faz parte da retomada, principalmente política-epistêmica, a fim de realocar na luta a pauta de superação e (re)conquista de seus territórios originários. Segundo Mignolo (2007, p. 81, grifo do autor), “[...] fue el nombre elegido para denominar la restauración de la ‘civilización’ de la Europa meridional, católica y latina en América del Sur y, al mismo tiempo, reproducir las ausencias (de los indios y los africanos) del primer período colonial [...]”, sendo Abya Yala (América Indígena) uma reivindicação epistêmica e territorial dos povos originários. Ver em: MIGNOLO, Walter D. La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial. Traducción de Silvia Jawerbaum y Julieta Barba. Barcelona: **Gedisa/BIP-Biblioteca Iberoamericana de Pensamiento**, 2007.

**Comunicado do Comitê Clandestino Revolucionário Indígena –  
Comandância Geral do Exército Zapatista de Libertação Nacional.**

Sexta parte: “Uma montanha em alto-mar”<sup>5</sup> “[...] E isto temos decidido: Que é tempo de novo para que dancem os corações e que não sejam nem sua música nem seus passos, os do lamento e da resignação. Que diversas delegações zapatistas, homens, mulheres e outras da cor de nossa terra, sairemos a percorrer o mundo, caminharemos ou navegaremos até solos, mares e céus remotos, buscando não a diferença, não a superioridade, não a afronta, muito menos o perdão e a lástima. Iremos para encontrar o que nos faz iguais.

Não só a humanidade que anima nossas peles diferentes, nossos distintos modos, nossas línguas e cores diversas. Também, e sobretudo, o sonho comum que, como espécie, compartilhamos desde que, na África que parecia distante, começamos a andar no colo da primeira mulher: a busca da liberdade que animou esse primeiro passo... e que segue andando.

Que o primeiro destino desta viagem planetária será o continente europeu. Que navegaremos até as terras europeias. Que sairemos e zarparemos, desde terras mexicanas, no mês de abril do ano de 2021.

Que, depois de percorrer vários rincões da Europa de baixo e da esquerda, chegaremos Madrid, a capital espanhola, em 13 de agosto de 2021 – 500 anos depois da suposta conquista do que hoje é o México. E que, imediatamente depois, seguiremos o caminho. Que falaremos ao povo espanhol. Não para ameaçar, censurar, insultar ou exigir. Não para lhes demandar que nos peça perdão. Não para lhes servir nem para nos servir.

Iremos a dizer ao povo da Espanha duas coisas sensíveis: Uma: que não nos conquistaram. Que seguimos em resistência e rebeldia. Duas: que não tem porquê pedir que lhes perdoemos nada. Já basta de julgar com o passado distante para justificar, com demagogia e hipocrisia, os crimes atuais e em curso: o assassinato de lutadores sociais, como o irmão Samir Flores Soberanes; os genocídios escondidos atrás de megaprojetos, concebidos e realizados para contento dos poderosos – o mesmo que flagela todos os rincões do planeta –; o alento monetário e de impunidade para os paramilitares; a compra de consciências e dignidades com 30 moedas.

Nós zapatistas NÃO queremos voltar a esse passado, nem só, nem muito menos de mãos dadas a quem quer semear o rancor racial e pretende alimentar seu nacionalismo tresnoitado com o suposto esplendor de um império, o asteca, que cresceu às custas do sangue de seus semelhantes, e que nos querem convencer de que, com a queda desse império, os povos originários desta terra fomos derrotados. Nem o Estado Espanhol nem a Igreja Católica tem que pedir perdão de nada. Não nos faremos eco dos farsantes que se amontoam sobre nosso sangue e assim escondem que têm as mãos manchadas dele. De que nos vão pedir perdão a Espanha? De ter parido a Cervantes? A José Espronceda? A León Felipe? A Federico García Lorca? A Manuel Vázquez Montalbán? A Miguel Hernández? A Pedro Salinas? A Antonio Machado? A Lope de Vega? A Bécquer? A Almudena Grandes? A Panchito Varona, Ana Belén, Sabina, Serrat, Ibáñez, Llach, Amparanoia, Miguel Ríos, Paco de Lucía, Víctor Manuel, Autesiempres? A Buñuel, Almodóvar e Agrado, Saura, Fernán Gómez, Fernando León, Bardem? A Dalí, Miró, Goya, Picasso, o Greco e Velázquez? A algo do melhor do pensamento crítico mundial, com o selo da “A” Libertária? A República? Ao Exílio? Ao irmão maia Gonzalo Guerreiro? De que nos vão pedir perdão a Igreja Católica? Do passo de Bartolomeu de las Casas? De Don Samuel Ruiz García? De Arturo Lona? De Sergio Méndez Arceo? De la hermana Chapis? Dos passos dos sacerdotes, irmãos religiosos e seculares que têm caminhado ao lado dos originários sem dirigi-los nem suplantá-

<sup>5</sup> Ejército Zapatista de Liberación Nacional. As seis cartas endereçadas aos povos indígenas da América Latina e do Mundo pelo movimento de auto-organização comunitária Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN). **Série de comunicados do EZLN desde o México.** Disponível em: <https://teiadospovos.org/?s=zapatista>. Acesso em: 25, janeiro 2021

los? Que arriscaram sua liberdade e sua vida por defender os direitos humanos? No ano de 2021 se completam 20 anos da Marcha da Cor da Terra, que realizamos junto com os povos irmãos do Congresso Nacional Indígena, para reclamar um lugar nesta Nação que agora desmorona. 20 anos depois navegaremos e caminharemos para dizer ao planeta que, no mundo que sentimos no nosso coração coletivo, há lugar para todas, todos, todas. Simples e sensivelmente porque esse mundo só é possível se todas, todos, todas lutamos para levantá-lo. As delegações zapatistas estarão conformadas majoritariamente por mulheres. Não só porque elas pretendem assim devolver o abraço que receberam nos encontros internacionais anteriores. Também, e sobretudo, para que os varões zapatistas deixem claro que somos o que somos, e não somos o que não somos, graças a elas, por elas e com elas. Convidamos o CNI-CIG para formar uma delegação para que nos acompanhe e seja, assim, mais rica nossa palavra para o outro que longe luta. Especialmente convidamos uma delegação de povos que levantem o nome, a imagem e o sangue do irmão Samir Flores Soberanes, para que sua dor, sua raiva, sua luta e resistência chegue mais longe. Convidamos a quem tem como vocação, empenho e horizonte as artes e as ciências que acompanhem, à distância, nossos navegares e passos. E que assim nos ajudem a difundir que nelas, ciências e artes, está a possibilidade não só da sobrevivência da humanidade, bem como de um mundo novo. Em resumo: saímos para Europa no mês de abril de ano de 2021. A data e a hora? Não sabemos... contudo. Companheiras, companheiros, companheiroas; Irmãs, irmãos e irmãs; Este é nosso empenho: Frente aos poderosos trens, nossas canoas. Frente às termoelétricas, as luzinhas que as zapatistas demos em custódia as mulheres que lutam em todo o mundo. Frente aos muros e fronteiras, nosso navegar coletivo. Frente ao grande capital, uma milpa [cultivo] em comum. Frente a destruição do planeta, uma montanha navegando de madrugada. Somos zapatistas, portadores do vírus da resistência e da rebeldia. Como tais, iremos aos 5 continentes. É tudo... por hora. Desde as montanhas do Sudeste Mexicano. Em nome das mulheres, homens e outroras zapatistas. México, outubro de 2020.”

Decorrente desse ensejo, pode-se compreender qual a proposta e defesa da educação escolar indígena que aqui se apresentará. Bem como a última carta endereçada aos povos indígenas de todo o mundo, do alto das montanhas enxerga-se o mundo pelo qual se acredita lutar e persistir na emancipação dos saberes e da educação escolar indígena, sendo essa capaz de alcançar tal intento libertário dos constantes alçozes coloniais que aqui serão apresentados. Inicia-se então com a explicação e apresentação do cerne da problemática como motivador desta escrita e pesquisa.

A dissertação investiga a educação escolar indígena ante ações coloniais persistentes, sobretudo na formação e estruturação escolar indígena diante do que é compreendido, proposto, estruturado e aplicado como formação e educação escolar para as comunidades indígenas. A problemática encontra-se na contínua instrumentalização da colonialidade, fruto de um colonialismo mutante e hoje atuante nas várias esferas sociais indígenas, especificamente na formação do conhecimento e saber escolar.

Diante desse contexto, percebe-se que os processos educacionais indígenas estão diante de um monoculturalismo do conhecimento, do saber e do ser, em que o pluralismo se faz nulo, uma vez que sua cultura não pode ser considerada suficiente para

se suster única e/ou reconhecida e valorizada como referência de formação nos processos educacionais, seja na educação escolar tradicional de não-indígenas ou nos conhecimentos próprios da educação indígena e educação escolar indígena<sup>6</sup>.

Assim, seus saberes não são validados como legítimos, tampouco, o direito humano de reconhecimento entre as outras sociedades, o qual se manifesta na divisão racial do conhecimento, de seus valores de significância e lugares nas sociedades.

Sobre isso, reflete-se e traz-se a problemática no que tange ao construir e constituir dosentido buscado para o formato escola e a formação escolar indígena, no que se refere à estruturação e aos objetivos propostos, e o quanto esses estão imbricados a ideias, conceitos e desígnios a partir de um viés colonial.

Nessa direção, pensar o formato escola sugerido pelo Estado brasileiro pode ser uma maneira de entender até que ponto as ações coloniais ainda estão vigentes, isso não somente sobre o ensino, mas sobre o que constitui a vida e a “humanidade” de cada corpo indígena, e, quando se trata de pensar na humanidade, se questiona sobre um conceito eurocêntrico, e como se nasce esse conceito cheio de fronteiras a partir da compreensão de humanidade ocidental. Está, pois, sobreposto para hierarquizar sujeitos e fazer distinção, diferenciar a bestialidade selvagem do “homem” civilizado e racional. Por acaso, antes da invasão, indígenas não eram “humanos”? Essa ideia concebida, composta e replicada buscou separar e direcionar, dizer como é ser humano e como uma graça seletiva pode ser doada e alcançada. Contudo, a partir de quais valores, critérios e subjeção?

Convém mencionar que, a partir da Constituição de 1988, os indígenas deixaram de ser, no ordenamento jurídico brasileiro, um objeto, algo coisificado, tornando-se sujeitos de direitos, talvez “humanos”. Isso é um indicativo de quão profundas as raízes coloniais ainda estão ramificadas e, como a elas podem estar imbricadas a educação escolar indígena, as diásporas de seus saberes e as relações étnico-raciais. Entretanto, constata-se ainda na operação do Direito o uso da tutela institucional em diversos espaços de atuação e decisões.

---

<sup>6</sup> Insta observar a existência de uma diferença simbólica e material entre educação indígena e educação escolar indígena da qual esta pesquisa trata. A educação indígena é a forma de aprendizagem e produção de saberes indígenas contidos em suas vivências, convivências e experiências indígenas que compõe suas histórias, narrativas, subjetividades e alteridades, posto secularmente na ancestralidade. Diferentemente, a educação escolar indígena "diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores" (BANIWA, 2006, p. 129). Cf. BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília, DF: Ministério da Educação, **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**; Rio de Janeiro: LACED/Museu Nacional, 2006.

Nesse engendrar, é possível perceber, desde a invasão de Abya Yala<sup>7</sup>, o intento e as articulações para uma conversão dos saberes, isto é, mudar ou transformar o pensamento por meio de um outro “superior”, o qual busca, sobretudo, mostrar um caminho de redenção às avessas de onde emana o conhecimento eurocêntrico capaz de salvação e, para tanto, é fundamental instaurar uma conversão para além do corpo, uma conversão do pensamento, uma conversão dos saberes. Streck (2010) explica que:

O lastro do pensamento hegemonicamente difundido incorporou a lógica dicotômica da filosofia greco-romana, em detrimento de outros modos de pensar desde matrizes cosmológicas dos povos nativos de nossa América. As filosofias – sobretudo nas universidades e academias, mas também nos currículos do ensino médio – seguem exclusivamente o paradigma ocidental apoiado em princípios lógicos e hermenêuticos da ilustração europeia, com forte tendência a exclusão de todo tipo de pensamento “heterodoxo” (STRECK, 2010, p. 24).

Em uma ação reflexiva, percebe-se o distanciamento fronteiriço da realidade do outro, não se sabe a realidade de estado que se encontra, neste exato momento, desde a comunidade mais próxima até a mais distante, sobre a vida e garantia de direitos no que tange ao espaço territorial, cultural, cosmológico, epistemológico e ancestral ou pouco se tenta imaginar a situação dessas mesmas comunidades dentro das esferas de garantia de direitos fundamentais – aqueles previstos pela Constituição de 1988 e que são também parte dos direitos básicos e sem fundamentais para que esses possam existir e ter direito a (sobre)viver.

Sabe-se que o próprio saber indígena, o qual afirma que as coisas sempre estão interligadas e confluem em uma espiral precisa estar em harmonia em todas as suas magnitudes, isto é, suas espiritualidades, materialidades e imaterialidades.

Desse modo, compreende-se que a educação formadora e escolar nas comunidades indígenas está à mercê de outras realidades e também se baseia em um modelo monocultural de aprendizagem, de supervalorização dos aspectos eurocênicos como únicos e suficientes, que colocam questões culturais, subjetivas e de compreensão dos saberes em esferas de exclusão, em detrimento de modelos que possuem vieses eurocentrados.

Essa influência de domínio está no ensino, na formação e nas formas de pensamento que moldam a maneira de agir, falar, desejar e se organizar política e economicamente, em um raciocínio coletivo intencionalmente alienado.

---

<sup>7</sup> Para melhor compreensão, ver também: LISBOA, Armando de Melo. De América a Abya Yala: semiótica da descolonização. **Revista de educação pública**, v. 23, n. 53/2, p. 501-531, 2014. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/1751>. Acesso em: 18. fevereiro. 2021.

Compreende-se que os processos de assimilação permanecem, sobretudo, para formação intelectual e cognitiva do indivíduo, a exemplo do bilinguismo tradicional, ou a necessidade de dominar a língua portuguesa para poder participar, mesmo que indiretamente, dos acessos mínimos de dignidade humana ou até mesmo dos vínculos sociais predominantes.

O saber, como ferramenta de poder, (re)cria e (re)aloca no imaginário social um identitarismo (COLETIVO COMBAHEE RIVER, 2019), capaz de fazer e formar sobre a compreensão e a consciência da sociedade, como forma “educadora” e “alienante”, imagens para pensar o Outro, concepções e pré-conceitos que mantêm estruturante o racismo, a lógica do patriarcado, em conjunto com opressões raciais, heteronormativas e cristãs, promovendo a contínua hierarquização sobre corpos, vidas, sobre a morte e, particularmente na proposta desta pesquisa, sobre o saber.

Nesse sentido, idealiza-se a civilidade, a humanidade e os costumes, e nega-se aquilo que não está dentro do padrão de normalização, estabelecido como regra de conduta, a qual (re)aloca o sujeito em sua subalternidade. Nessa compreensão, tratando-se o saber e o conhecimento de maneira hierárquica, de quem o detém ou não ou o que é ou não saber, dá-se, de certa forma, a ideia modificada de cultura, como contribui Da Matta (1981, p. 1), ao descrever que, assim, a cultura acaba por ser empregada e compreendida como “uma palavra usada para classificar as pessoas e, às vezes, grupos sociais, servindo como uma arma discriminatória”.

Como aponta Fanon (1969, p. 35), “em primeiro lugar, afirma-se a existência de grupos humanos sem cultura; depois, a existência de culturas hierarquizadas; por fim, a noção da relatividade cultural”. A partir desses excertos, pode-se questionar, em um exercício de reflexão e análise de consciência, o quanto, cotidianamente, se contribui, renega e (in)valida uma cultura, a partir de uma idealização colonial. Fazendo considerar suas subjetividades e saberes como não válidos por não serem ou estarem eurocentrados.

Diante disso, observa-se a impossibilidade do reconhecimento dos saberes, da cultura e das diversas línguas indígenas, de terem sua voz e escuta subalternizadas, e serem sujeitos de (re)conhecimento, e contribuintes capazes para sua própria formação de ensino e aprendizagem. Quando não se reconhece essa capacidade, hierarquiza-se saberes e, simultaneamente, nega-se o reconhecimento de que aqueles são sujeitos de direito e, portanto, capazes de se autogerir ou de que se encaixam como detentores dos Direitos Humanos, esses também vistos e construídos por uma lente eurocentrada.

Tendo por caminho teórico a escolha das Epistemologias do Sul, à guisa de provocação, realiza-se, ao decorrer da pesquisa:

a) entender os processos que trazem ações coloniais consolidadas a partir de um ideário Ocidental e vigente, que elabora novos percursos de violência e violações de direitos, que promulgam a diferença, na ausência da garantia ao direito e no constante apagamento de suas narrativas e alteridades;

b) identificar tessituras da voz indígena dentro dos processos educativos e de aprendizagem em nível da Educação Básica;

c) pensar as formas de produção e legitimidade dos múltiplos e diferentes saberes, os quais são representativos e performáticos na ancestralidade e manifestos em suas estruturas subjetivas (formas de se conhecer/saber/ser/estar-no-mundo) ou através da oralidade (forma originária e tradicional de se transmitir o saber nas comunidades indígenas). Esses são compreendidos como saberes reprimidos, silenciados, violentados e apagados em uma regulamentação dos outros pela aplicação do dispositivo de saber-poder e dos preceitos morais de controle, aqui reconhecidos e apresentados como hierárquicos, patriarcais, cisheteronormativos, universalistas e cristãos, que culminam contra a representatividade, a partir das conversões repressivas da colonização e de um saber hierárquico eurocêntrico e religiosos e, por fim;

d) transcrever e apresentar os depoimentos das vozes indígenas que participaram desse processo de tentar encontrar possíveis respostas e resoluções para a problemática apresentada. Atente-se que os muitos questionamentos partem da compreensão de que o eurocentrismo se apresenta como um processo de racialização e classificação social, ao mesmo tempo em que nega a existência física, como corpos racionais e como indivíduos de direitos, e realoca os indígenas sempre em lugares subalternos, isto é, o saber hegemônico colonial tornou-se um padrão-mundode se negar e constituir conhecimento como forma bélica de domínio, e, diante disso, ao problematizar o recorte de investigação proposto, se pensa: qual a inter-relação entre a colonialidade apresentada como instrumento de poder e domínio sobre a educação, o conhecimento e o saber na formação escolar indígena?

A intencionalidade desta dissertação é o desenvolver do pensamento crítico como uma proposta para refletir sobre os saberes e a educação escolar indígena que, constantemente, rememoram, ainda sobre si, a implicação da invasão colonial e suas constantes perdas, particularmente no que tange à negação e apagamento epistêmico e dos saberes originários e ancestrais, os quais hoje permanecem sobre a tutela da colonialidade na escola e na formação escolar indígena.

O termo “língua” não se refere particularmente ao letramento, mas expressivamente aos processos atemporais de resistir e existir frente a uma luta infinda para manter vivas suas oralidades e saberes ancestrais.

Referencia-se ao cansaço do ecoar das vozes por liberdade e vida. Este cansaço escrito aqui é também a compreensão do silenciamento forçado a cada vez que buscam a libertação das amarras coloniais presentes até hoje.

Esse saber milenar e oral faz parte do que chamo de aparelhamento bélico epistêmico, representado na violência, no sangue e nas lágrimas, através do qual, forçadamente, os saberes indígenas viram suas terras, histórias e narrativas serem usurpadas e apagadas, para, além disso, tornarem-se, obrigatoriamente, saberes diaspóricos, sob a sentença de uma cultura ocidental e uma opressão epistemológica.

Tal diáspora expõe, até hoje, a risco a memória, ancestralidade, as matrizes linguísticas, assim, por sua vez, implica nos elementos de aculturação, assimilação e integração que promovem o genocídio e ameaçam as culturas indígenas e suas subjetividades, que se tem, sobretudo, na representatividade da performance corporal, a qual espelha, traduz e descreve também a história e a imagem de seus ancestrais.

Além disso, narra àqueles que performaram antes uma resistência para que hoje outros possam avançar em uma reexistência decolonial para, a partir de então, lutar por uma emancipação da educação escolar indígena em uma ação contra e anticolonial, frente às implicações e inter-relações eurocêntricas e coloniais, as quais durante esta escrita se propõe investigar.

Diante do proposto, entende-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE), 2014 a 2024, trazem, em seu escopo, diretrizes que venham, em suma, valorizar os aspectos sociais, étnico-culturais, e atender às necessidades educacionais das comunidades indígenas. Aparentemente, as propostas parecem ser abrangentes e suficientes para garantia da educação e formação escolar indígena.

Porém, há aspectos a serem observados, como a própria falta de cumprimento de suas diretrizes que, segundo o Censo Escolar (2019): “Atualmente, 1.029 escolas indígenas não funcionam em prédios escolares; 1.027 escolas indígenas não estão regularizadas por seus sistemas de ensino”, e “1.970 escolas não possuem tratamento de água, 1.076 escolas não possuem energia elétrica e 1.634 escolas não possuem esgoto sanitário. São 3.077 escolas sem biblioteca, 3.083 sem banda larga e 1.546 que não utilizam material didático específico”, inviabilizando a demanda de aprendizagem.

Insta assinalar, mesmo que brevemente, que fatores como a ausência de demarcação territorial e a contínua violência, aplicada como instrumento de intimidação e desmoralização, contribuem e reafirmam a impossibilidade de espaços escolares e pedagógicos existirem, assim como intimida a própria criação dos planos escolares junto à audiência e à participação das comunidades indígenas, para debater e decidir critérios que venham a valorizar os conteúdos programáticos e salvaguardar sua identificação cultural e subjetiva, de acordo com sua compreensão de saber e conhecimento.

Identifica-se uma possível perda do espaço intelectual indígena, a partir da violação e negação do indivíduo (indígena) como detentor de algum conhecimento a ser respeitado, que tenha validade ou utilidade para as outras sociedades. Diante dessa realidade, descarta-se qualquer possibilidade e hipótese considerada como inútil ao humano não índio.

O reconhecimento de si desaparece, de modo que a única maneira aceitável de achar um lugar dentro da exclusão é se adaptar à língua, aos modos comportamentais, às expressões corporais, à aceitação de não ter conhecimento, pois o colonizador figura como detentor de todo saber e racionalidade aceitável. Esses e outros aspectos fazem viver o regime de uma realidade de contínuo massacre e dominação social de seus corpos e costumes, que são modificados nos laboratórios coloniais da aprendizagem.

A necessidade de investigar e analisar surge diante da possibilidade de ainda haver processos de assimilação e negação de voz perpetuando-se na formação escolar indígena, causando riscos de que os tratamentos de não existência em relação às comunidades indígenas, a exemplo da perda cultural, física e subjetiva, se potencializem frente ao ensino eurocêntrico, o qual não busca visibilizar essas comunidades para além da pitoresca e racista comemoração do Dia do “Índio”, em 19 de abril.

Faz-se importante a recuperação das práticas e saberes que sejam de valorização para esses grupos, como também a necessidade de serem considerados não somente um corpo físico, mas um corpo dotado de humanidade, que tem sua racionalidade e capacidade, desde a invasão, banalizada e bestializada, como se fossem incapazes de refletir sobre suas próprias necessidades e compreensões, e, perante os discursos e a produção de conhecimento, prevalecer um saber maior, universal e padrão, eurocentrado. Como aponta Mignolo (2003):

[...] o eurocentrismo torna-se, portanto, uma metáfora para descrever a colonialidade do poder, na perspectiva da subalternidade, e observa que intento se dá em uma “perspectiva epistemológica, o saber e as histórias locais europeias foram vistos como projetos globais, desde o sonho de um

Orbis universalis christianus até a crença de Hegel em uma história universal, narrada de uma perspectiva que situa a Europa como ponto de referência e de chegada (MIGNOLO, 2003, p. 41).

Ao provocar o debate acerca da colonialidade sobre o saber, faz-se necessário, e é preciso, dimensionar o quanto essa colonialidade é capaz de criar estruturas e subestruturas modificadoras e promotoras do genocídio epistêmico e, até mesmo, nas rupturas intrapessoais, nas exclusões performáticas do corpo como manifestação da ancestralidade, cosmologia e alteridade particular, onde o saber se manifesta no rito, na voz, na prece e na sexualidade desses corpos e na liberdade de seus espíritos livres, e, nesse ponto, a proposta dessa dissertação está intrinsecamente ligada.

Estas interdependências entre a colonialidade, a educação e o indivíduo de direitos precisam ser repensadas sob uma proposta de interculturalidade ou do plurinacionalismo, uma vez que elas nascem sempre a partir do olhar e agir do colonizador.

A possibilidade do pensamento indígena para instrumentalização de uma educação pedagógica decolonial frente às emancipações e às redes de interações de saber decoloniais, faz-se necessária a fim de “superar a condição epistemológica do Norte global [...] é imperativo ir para o Sul e aprender do Sul, não do Sul imperial (que reproduz no Sul a lógica do Norte tomada como universal), mas do Sul anti-imperial” (SANTOS, 2014, p. 42).

Essa proposta de pensar a pedagogia a partir do Sul Global não significa deixar de reconhecer outros saberes, mesmo que esses sejam europeus, mas voltar-se para si. De acordo com Abya Yala, os saberes no Brasil são construídos e pensados a partir de uma realidade nossa, é preciso avançar nesse aspecto para o fomento de uma educação representativa no que diz respeito a uma concepção epistemológica indígena. A prática decolonial como parte da reflexão desta escrita apresenta-se enquanto estratégia emancipatória epistemopolítica, e que “Las pedagogías pensadas así no son externas a las realidades, sino parte integral de sus combates y perseverancias o persistencias, de sus luchas de conscientización, afirmación y desalienación, y de sus bregas - ante la negación de su humanidad - de ser y hacerse humano” (WALSH, 2013, p. 31).

Sob esses aspectos, tal proposta se debruça em debater e investigar as heranças do colonialismo, ainda que presente em ramificações novas e atuantes em expressões de violência e negação de direitos.

O estudo está voltado para identificar a voz indígena dentro da educação e da oferta de ensino para a formação básica, além de seu acesso e participação dentro dessas

premissas, e ainda compreender a construção do sujeito de Direitos Humanos, e uma possível situação de negação parcial ou total do exercício desses direitos, de sua efetivação dentro da lógica do colonialismo e suas estruturas, a partir de um olhar crítico sobre a colonização do saber e do conhecimento, o que coloniza os corpos físicos, as mentes racionais, os espaços de vivência e a construção do indivíduo por meio da educação ofertada.

Assim sendo, as relações interpessoais e intrapessoais tomam para si um novo significado, bem como, a formação, construção do sujeito e as inter-relações subjetivas, ancestrais e sagradas de visualizar o mundo e entender o paradoxo entre a educação, a colonialidade e o apagamento do saber.

A oferta de esse refletir dá-se a partir do pensamento crítico sobre como se constrói o ser humano<sup>8</sup> e com base em que viés a nossa civilidade é estruturada e permitida. Até que ponto o outro não está sobre o jugo colonial, uma espécie de adestramento civil que faz comportar os subalternos a forma e fôrma colonial/ocidental. Denomina-se um pensamento crítico porque esse surge ao passo que se permite despir da hierarquia, levando-se a escuta e aprendizagem advirem de ventos do Norte Global e não do Sul.

Permitir-se entender onde a transfluência e a cosmovisão atravessam a realidade encoberta por tecidos coloniais e escondem histórias e memórias não narradas, não contadas e aonde essas nos quer levar. Talvez, a uma compreensão para além dos muros enrijecidos e metódicos, dos valores utilitários e quantitativos, das normas impostas nas regras que não permitem subversão e que nada mais são do que violências normalizadoras da exclusão, da marginalização, da negação a diferença, da oferta de morte e que a esses oferecem “identidades” e corpos que possam ser mercalizantes e seguir de acordo com o engendrar de um maquinário pesado que despreza a vida deles todos os dias.

---

<sup>8</sup> Mary Louise Pratt, em “Os olhos do império: relatos de viagem e transculturação” (Bauru, EDUSC, 1999, p. 66- 69), possibilita reflexionar um pensamento crítico ao conceito de humanidade empregado a partir de um viés europeu para distinção hierárquica das camadas sócias que comportam a humanidade e como essa é distribuída “categorização dos humanos, como se pode notar, é explicitamente comparativa. Dificilmente se poderia ter uma tentativa mais evidente de ‘naturalizar’ o mito da superioridade europeia [...] Uma a uma, as formas de vida do planeta haveriam de ser extraídas do emaranhado de seu ambiente e reagrupadas conforme os padrões europeus de unidade global e ordem. O olhar (letrado, masculino, europeu) que empregasse o sistema poderia tornar familiar (‘naturalizar’) novos lugares/novas visões imediatamente após o contato, por meio de sua incorporação à linguagem do sistema”. Para uma compreensão mais aprofundada ver em: “Quem conta como “humano”?” de Costas Douzinas, **The Guardian**, 2009. Traduzido por Daniel Carneiro Leão Romaguera e revisado pela Prof<sup>a</sup>. Fernanda Bragato: Disponível em: <http://unisinus.br/blogs/ndh/2015/07/01/quem-counta-como-humano/> Acesso em: 15, fevereiro 2021.

Baliza-se nessa vida, desde a invasão/colonização, a ideia do “desenvolvimento”, do progresso e de que toda vida tem que ter em si mesmo um valor útil, de compra e venda de quem se é e do que se faz com aquilo que se é. Verdade é que sepultados sobre as normas fiscalizadoras de poder e controle se predestina estar em um jugo colonizador, isto é, de uma moral branca, heteronormativa, de consciência ocidental e corpo latino, de rejeição cultural, fenotípica e racial, abaixo de um alpendre cristão/religioso e, sobretudo, patriarcal.

Imersos na alienação do servir, transita o poder colonial em fazer do “ser humano” um indivíduo voltado a obedecer, a não questionar, a estar emudecido e circunspecto frente às intuições disciplinares e que, posteriormente, fazem da “vida” um controle político das massas para levar adiante o seu estado mais nefasto e representativo de poder, uma colonização psíquica. Isto é, fazer uma psicopolítica conceito capaz de constituir uma sociedade neuronal e elaborar um sujeito que é consigo próprio coercitivo e, ao passo que é a coerção do outro que mantém a autovigilância, realiza sua autoexploração, uma constante autoflagelação desde os tempos coloniais.

Sobre essa incursão, o subalterno/colonizado perde suas referências, suas histórias, suas línguas faladas, suas memórias – perdem suas epistemologias seculares, seus saberes. A civilidade “humanizadora” projetada sobre o outro é fazê-lo subalterno, não transgredir e não subverter o exercício institucionalizante e hierárquico da cor, do sexo, do gênero, da religião, do fenótipo, da ordem normalizadora, é fazê-lo estar, constantemente, sob o jugo do colonizador.

Essa incursão que inicia no “O Silêncio das Línguas Cansadas” avançará sobre “(Re)Existir da Educação Escolar Indígena” e seguem sobre “As Diásporas do Saber”, esse percurso busca analisar e demonstrar as múltiplas operações hierárquicas de poder que a colonialidade vem estabelecendo em processos de contínuas rupturas para novos enlacs coloniais.

Mais adiante, na quarta seção, será apresentada a pesquisa junto à(s) escola(s) indígena(s) no(s) município(s) do sul do estado do Paraná. Far-se-á presente essa proposta por meio de levantamento bibliográfico, a qual reúne alguns autores que

---

<sup>9</sup> Byung-Chul Han (2018) descreve em “Psicopolítica – O neoliberalismo e as novas técnicas de poder” essa introjecção que atravessa por um processo psíquico designado como um novo dispositivo de controle que não somente age sobre os corpos, mas principalmente incide sobre as mentes. Não obstante, são reveladas as articulações a partir da imaterialidade sobre a qual atua silenciosamente e traz a submissão trajada de liberdade principalmente na conversão da mente sob suas articulações, as quais estão ligadas a um “panóptico digital”, um controle de aspecto psíquico empregado pelo regime neoliberal como meio de dominação. Disponível em: HAN,Byung-Chul. (2018) Psicopolítica: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder. 1ª Edição. Belo Horizonte: Editora **Âyiné**, 2018. **Livro** de 124 pp. ISBN 978-859-264-939-5.

trazem ao debate o pensamento voltado à valorização, visibilidade e emancipação aos saberes do Sul Global, entre outros que estão imbricados em pensar um projeto decolonial, a partir de epistemes e conceitos anticoloniais.

É acrescido a esse percurso o uso do procedimento metodológico da História Oral Temática. Tal escolha de aplicação metodológica surge a partir da compreensão de que a confluência alcançada entre as entrevistas e os depoimentos coletados são geradores de caminhos que proporcionam, através da escuta, maior aproximação de saberes, alguns dos quais talvez nunca narrados, junto a um olhar de (re)conhecimento das vivências, experiências e realidades que compõem a temática investigada “resgatando, registrando aquilo que tem uma importância para um agora” (NUNES, 1992, p. 76).

Isto é, possibilita que os entrevistados se tornem participantes dessa construção de saber, não somente parte de um fator a ser investigado. Nesse aspecto, as narrativas, olhares e saberes de alunos, professores e da(s) comunidade(s) indígena(s) contribuem para os pensamentos aqui apresentados e na busca por possíveis respostas para se emancipar a educação escolar indígena, bem como, na legitimação dos saberes e das memórias apagadas. Esta dissertação está envolta das inquietações e questionamentos que buscam colaborar no emergir da alteridade indígena proporcionada pela educação, isto é, na busca pela conquista da emancipação, da liberdade.

Essa busca atravessa os tempos sombrios impostos secularmente aos povos indígenas e que culminou a tantas dores e que resistem em uma esperança não mais suficiente ante suas realidades e sendo assim nada mais expressaria esse desejo do que as palavras de Clarice Lispector (1998, p. 70): “Liberdade é pouco. O que eu desejo ainda não tem nome”.

O presente trabalho de pesquisa compõe-se de quatro capítulos e está estruturada da seguinte forma. No primeiro capítulo, apresenta-se a base das incursões e consolidações coloniais sobre o ambiente natural que implicou, para além dos aspectos materiais e físicos reconhecidos na degradação e espoliação de bens naturais e do genocídio do corpo indígena, no alcance das subjetividades e alteridades, promovendo rupturas culturais, linguísticas e epistêmicas e, assim, diásporas de seus saberes.

Diante dessa proposta de capítulo, procurou-se analisar e evidenciar o decorrer das aplicações e estruturações do "sistema-mundo" colonial e seus atravessamentos contidos em marcas profundas nas comunidades indígenas, de maneira intra e interpessoal, em sua formação e cosmovisão. Esse conceber é apresentado no colonialismo como primeiro período a marcar e tecer tramas de violência – como

etnocídio, epistemicídio e memoricídio – vinculadas à hierarquização e à ideia de raça fundamentada no ethos cristão, branco, patriarcal e, especialmente, na dominação do saber-poder, na criação da verdade apresentada hierarquicamente sobre o saber.

Em sua continuidade, a colonialidade desvela-se como o resultado obscuro da modernidade, o vínculo permanente entre o passado e o presente nas articulações de novas instrumentalizações de domínio sobre o poder, o ser e o saber. Por último, apresenta-se a decolonialidade como ferramenta epistêmica-política e prática pedagógica para resultados e possibilidades de emancipação.

O segundo capítulo aborda um breve contexto histórico no que tange à trajetória da educação e escolarização indígena a partir de dois momentos, a saber: primeiro, a instituição e práticas pelos próprios colonizadores e como seus processos coloniais perduraram até a Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, os marcos legais e políticas públicas de educação escolar indígena que moldam, atualmente, sua concepção no âmbito jurídico. Nessa composição também se propõe refletir acerca das intempéries existentes na educação escolar indígena e a não efetivação das leis e diretrizes vigentes sobre a temática. O terceiro capítulo, que se dará a posteriori, buscará analisar as implicações da diáspora do saber e a interculturalidade e como essas refletem na educação escolar indígena.

No quarto e último capítulo, apresenta-se a metodologia da pesquisa na experiência empírica e nos depoimentos colhidos junto à comunidade escolar indígena buscando evidenciar, a partir de suas memórias e histórias de vida, as questões norteadoras presentes em suas próprias narrativas e vivências nos seus processos históricos da educação escolar e luta para emancipação e efetivação de seus modos de aprendizado e educação.

Por fim, apresentam-se as considerações finais observadas a partir das categorias de análise e dos conceitos apresentados e interligados com a escuta descrita de suas narrativas, com o intuito de pensar e compreender a educação escolar indígena, seus saberes milenares e o enfrentamento diário das comunidades indígenas para a emancipação e garantia de seus processos próprios de ensino-aprendizagem em um mundo de conhecimentos ainda eurocentrado.

## 1. O INÍCIO DAS IMPLICAÇÕES AO SABER INDÍGENA: AS VIOLÊNCIAS CONTRA O AMBIENTE NATURAL

Enquanto proposta, para pensar a educação escolar indígena e o seu atravessar pela colonialidade e o eurocentrismo, faz-se necessário atrelar a ela o ambiente natural e seu valor simbólico ou físico. Não existe possibilidade alguma de se pensar a educação escolar indígena sem tecer a relação e importância que o ambiente natural tem para os povos indígenas, inclusive para produção de seus saberes.

Essas são dimensões do colonialismo e da colonialidade os processos de violência contra o ambiente natural que, conseqüentemente, atuam contra povos indígenas e, historicamente, um processo de violência, contra a vida, a mãe Pachamama<sup>10</sup>.

A “natureza”, assim pensada e conceituada a partir da Europa, esteve, desde a colonização, em um lugar de subalternidade, assim como os povos que dela faziam parte. Isso diz respeito à relação intrínseca que o ambiente natural tem com as comunidades indígenas, expressos na cosmologia, na ancestralidade, na reverência e respeito que ganham forma física ante a harmonia estabelecida e fazem de todos uno.

As articulações dos sistemas coloniais expressos colonialismo e modernidade-colonialidade trouxeram consigo a condição de hierarquização, objetificação e corporificação sobre todas as coisas. Ao passo que, a partir da natureza, atribuem-se, também, diferenciação racial, principalmente quando notada a proximidade entre os povos originários e o ambiente natural, esses grupos eram distinguidos e categorizados como menos “civilizados”. Dessa forma, evidencia-se uma noção dualista de “estado de natureza versus Civilidade”, como explica o peruano Aníbal:

[...] ese es, sin duda, el momento inicial de lo que, desde el siglo XVII, se constituye en el mito fundacional de la Modernidad, la idea de un original estado de naturaleza en el proceso de la especie y de una escala de desarrollo histórico que va desde lo ‘primitivo’ (lo más próximo a la ‘naturaleza’, que por supuesto incluía a los ‘negros’, ante todo y luego a los ‘indios’) hasta lo más ‘civilizado’ (que, por supuesto, era Europa), pasando por ‘Oriente’ (India, China) (QUIJANO, 2000, p. 7).

Inicialmente, é importante pensar sobre a violência que o colonialismo trouxe ao ambiente natural e o quanto tais perdas foram e são significativas a todos os outros aspectos que envolvem a vida indígena, o quanto são necessárias para a educação e reprodução subjetiva, cultural, ancestral e cosmológica.

<sup>10</sup> Pachamama nasce a partir de um conceito da Língua Quechua e Aimara e tem por significado a mãe terra.

Percebe-se que a concepção de natureza conhecida e amplamente difundida sob a formação do sujeito parte de um ideal ocidental, que também é cristão e foi reproduzido de modo universal, isto é, compreende a lógica de operacionalidade de dominação a qual o eurocentrismo espalhou pelo mundo. Tal abordagem está na formação inicial do sujeito, ela parte daquilo que se vive e culturalmente se observa durante toda a sua construção social, e está intrinsecamente ligada ao ambiente natural.

A visão colonial atribuída ao ambiente natural expõe seu conceito na dualidade de valor, ora compreendida como representação divina, em que a natureza simbolizava o criador e era nela que estava às arguições e respostas, sendo essa uma forma de contato e resposta de Deus aos seus filhos.

Ora a natureza era percebida a partir de uma concepção servil, como dádiva e presente de Deus para exclusivamente servir a seus filhos, para suprir e satisfazê-los, dando a eles o domínio hierárquico sobre ela e seus recursos naturais, atribuindo à sua existência o valor único de serventia, uma espécie de outorga para fazerem o que quisessem com ela, coisificando-a, longe de observá-la como um sujeito de direito, tornando-a mercadoria e aqui se inclui a apropriação dos territórios.

Em ambas as situações, observa-se uma dualidade desarmônica advinda da colonização homem versus natureza, assim como, civilidade versus natureza. Dessa forma, implanta-se a diferenciação e a noção hierárquica sobre o ambiente natural, o que afeta diretamente os saberes metafísicos indígenas.

A destituição metafísica demonstra uma violência conjunta ambiental e epistêmica e, assim, sobrepõe-se e percorre a divisão racial entre a negação da vida que possui o ambiente natural, entre os merecedores de seu desfrute e aqueles que não subsistiram à degradação e perda ecossistêmica. Com isso, retira-se o direito de vida ou, ao menos, de sua sobrevivência, eliminando com isso sua alteridade nela constituída, seu uso significativo, retirando parte de si,

O fenômeno que os cristãos ocidentais descreviam como “natureza” existia em contradistinação à “cultura”; ademais, era concebida como algo exterior ao sujeito humano. Para os aimarás e os quíchuas, fenômenos (assim como os seres humanos) mais-que-humanos eram concebidos como pachamama, e nessa concepção não havia, e não há ainda hoje, uma distinção entre a “natureza” e a “cultura”. Os aimarás e os quíchuas se viam dentro dela, não fora dela. Assim, a cultura era natureza e a natureza era (e é) cultura. Assim, o momento inicial da revolução colonial foi implantar o conceito ocidental de natureza e descartar o conceito aimará e quíchua de pachamama. Foi basicamente assim que o colonialismo foi introduzido no domínio do conhecimento e da subjetividade (MIGNOLO, 2017, p. 8).

Esse debate faz-se importante, antes que, de fato, se adentre às questões mais

intrínsecas à instrumentalização do colonialismo para a colonialidade e como isso aplacou fatores e elementos referentes aos saberes, à cultura, à ancestralidade, à cosmologia e à educação.

Assim, com relação à questão ambiental, à exploração e desapropriação territorial, considera-se o ambiente natural e a territorialidade como a veia cava, sabendo que essa é responsável pela distribuição do sangue ao corpo e de seu retorno ao coração. A falta dela, naturalmente, impossibilitaria a vida, isto é, o ambiente natural é a veia cava do corpo humanoíndigena. Esse destituir, explorar e dominar dos territórios indígenas, e de todo possível bem natural, dá indícios do nascer do sistema capitalista no Sul Global e esse, inconfundivelmente, possui a sua forma mais cruel.

Pode-se dizer, inicialmente, que a destituição e o genocídio de muitos povos indígenas estão vinculados à violência e aos interesses dos colonizadores desde quando as primeiras embarcações portuguesas, espanholas e holandesas chegaram às terras americanas. Desde essa época, tem-se a nítida compreensão dos resquícios que os bens ambientais e as diversidades ecossistêmicas do Sul Global, sobretudo o que viria ser chamado Brasil, se tornaram o motivo maior da perseguição e colonização territorial.

Pensar a eco-história desse momento, mesmo que brevemente, faz-se importante para tentar identificar, desde as primeiras invasões territoriais, um conceito teórico tardio, porém de demonstração instrumentalizada desde os primórdios da colonização, expresso no poder sobre o sujeito e o ambiente natural: o Racismo Ambiental.

Certo é que esse conceito nasce em berço imperialista e colonial, na década de 1980, a partir de demandas ligadas à degradação e violência ambiental, bem como, às violações aos Direitos Humanos, todos ligados ao fator racial. Isso tem a ver com os 529 anos<sup>11</sup> de história da América e com a colonização no Brasil.

Ao chegar a terras vastas e ricas de recursos naturais e categorizá-las como terras sem dono (pois assim ignoravam a ‘humanidade’ e a presença dessa ‘humanidade’ nas etnias ali presentes, tratando-as como seres bestiais), tomavam para si, como recompensa por suas bravuras, visto que se consideravam merecedores das dádivas entregue dos céus. Dessa forma, violentaram, pela força do braço, a mãe pachamama, como colonizadores, belicamente, estenderam seu domínio sobre todos os bens naturais.

---

<sup>11</sup> Conforme Dussel (1993), esse período refere-se à invasão e colonização das Américas a partir da expedição de Cristóvão Colombo, em 1492. Cf. DUSSEL, Enrique. 1492: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade. Conferência de Frankfurt. Trad. Jaime A. Clasen. Petrópolis: **Vozes**, 1993.

Desde sua chegada, uma pré-ideia de domínio, poder e de governança ambiental – como aponta Cavalcante (2004, p. 1), um "arcabouço institucional de regras, instituições, processos e comportamentos que afetam a maneira como os poderes são exercidos na esfera de políticas ou ações ligadas às relações da sociedade com o sistema ecológico" – levou a essa violência, a qual leva a violações de vidas não somente “humanas”, mas, principalmente, ecossistêmicas junto a toda a sua biodiversidade. Observa-se que os grupos étnicos, hoje, ainda são, de certa forma, subalternizados e invisibilizados, afetados pelas diversas injustiças ambientais e territoriais.

Esses fatores, para essas comunidades, fazem-se evidentes e sinalizam as muitas violências e injustiça ambiental, capazes de aniquilar trajetórias e ancestralidades, assim como vidas. Contudo, pode-se perceber que essa prática não é nova, ela somente ganha meio estratégico de se fazer presente e funcionando, não mais pelo colonialismo escancarado, mas pela colonialidade movida por interesses capitalistas já existentes muito antes de conceituarem seu significado.

Assim, em todas as suas formas e essências, despontam os fatores injustiça ambiental e violência pela negação dos bens e recursos ambientais, isso é exatamente o que significa Racismo Ambiental, negar, por algum motivo, o direito ao ambiente natural. Essas práticas coloniais são estruturadas desde 1492 no Sul Global.

Dussel (2005, p. 28) ressalta que assim,

[...] o ego cogito moderno foi antecedido em mais de um século pelo ego conquiro (eu conquisto) prático do luso-hispano que impôs sua vontade (a primeira, Vontade-de-poder moderna) sobre o índio americano. A conquista do México foi o primeiro âmbito do ego moderno. A Europa (Espanha) tinha evidente superioridade sobre as culturas asteca, maia, inca, etc., em especial por suas armas de ferro presentes em todoo horizonte euro-afroasiático. A Europa moderna, desde 1492, usará a conquista da América Latina (já que a América do Norte só entra no jogo no século XVII) como trampolim para tirar uma vantagem comparativa determinante com relação a suas antigas culturas antagonicas (turco-muçulmana, etc.). Sua superioridade será, em grande medida, fruto da acumulação de riqueza, conhecimentos, experiência, etc., que acumulará desde a conquista da América Latina. (DUSSEL, 2005, p. 28).

Nessa percepção, entende-se que o cerne primeiramente era fazer o maior saque de bens ambientais e matéria-prima possíveis, transformando-os em produtos, em mercadorias e especiarias para, dessa forma, consolidar o “Brasil” como um grande celeiro de extração,

Mas por que as especiarias? Primeiro é preciso esclarecer o sentido da palavra. Ela provém do latim especia, termo usado pelos médicos para

designar "substância". O termo ganhou depois o sentido de substância muito ativa, muito cara, utilizada para vários fins, como condimento – isto é, tempero de comida –, remédio ou perfumaria. Especiaria se associa também à ideia de produto raro, utilizado em pequenas quantidades. Houve produtos, como o açúcar, que foram especiarias, mas com a introdução de seu consumo em massa, deixaram de ser. São condimentos, entre outros, a noz-moscada, o gengibre, a canela, o cravo e, naqueles tempos, sobretudo a pimenta, a ponto de se usar a expressão "caro como pimenta". (FAUSTO, 1996, p. 13-14).

Concomitante a isso, engendra a disputa e negação do espaço territorial e dos bens ambientais e se começa a caracterizar o fator racismo como algo para além das práticas de preconceito ou xenofobia, por sair do campo das injúrias e ofensas e partir para as práticas.

Diante dessa situação, os povos que aqui vivem perpassam violências físicas e adentram as negações de direitos ligadas ao fenótipo ou ao pertencimento racial, ou seja, nesse momento temporal, é preciso encarar que tal violência não é um simples processo de discriminação e sim desmascarar e sinalizar sua estruturalização no genocídio por meio da violência ambiental a aos povos indígenas e ao próprio ambiente natural, marcada por mortes indígenas, mas também por perdas irreparáveis do ambiente natural e de sua biodiversidade.

Hoje pode-se considerar o Racismo Ambiental como um conceito “novo”, porém de “instrumentalização colonial” antiga, isso se aplica em detrimento de fatores raciais que, em seu cerne, têm como lógica o poder fazer morrer sujeitos que dependam exclusivamente ou tenham ligação maior com o ambiente natural, por meio da desapropriação e negação do mesmo, a exemplo de comunidades indígenas, quilombolas, ribeirinhas, entre outras, as quais o projeto colonial e capitalista atrapalham ao tentar fazer de sua territorialidade uma similaridade europeia.

Essa concretização e perpetuação de padrões coloniais de dominação como *modus operandi*, demonstra que, desde o período colonial, se reforça o interesse institucionalizante das normas de comando e controle dos recursos naturais e os atribuem como algo sem vida, conseqüentemente sem direito, como um objeto de exploração e espoliação.

Faz-se possível atribuir às violências ambientais no Sul Global um marco histórico que dá inícios às ações racistas, patriarcais e cristãs e que, mesmo ao ambiente natural, sobrepõe ousos e a demonstração de força entre os vários papéis hierárquicos. Percebe-se que a questão ambiental, natureza e sujeito, sempre esteve imbricada ao fator de domínio e às violências e violações como um símbolo que produz e define os resultados sociais pela colonização, exemplo disso é a sociedade que se reconhece como

brasileira em referência à extração de madeiras de árvores Pau-Brasil (*Paubrasilia echinata*).

A árvore Pau-Brasil serve de exemplo no contexto social brasileiro, mas também como registro da exploração ambiental e humana. Tal exploração dava-se pela força de trabalho, mormente de sujeitos não-livres ou escravos. Sendo essa relação de uso e estratificação para exportação, em vista de um comércio crescente, a exploração não somente se delimitou na espécie Pau-brasil, mas também afetou Araucárias (*Araucaria angustifolia*), Angicos (*Anadenanthera macrocarpa* Benth), Cabriúvas (*Myrcarpus frondosus*), Canafístulas (*Peltophorum dubium*), Cedros (*Peltophorum dubium*), Louros (*Laurus nobilis*), Ipês (*Tabebuia*, *Handroanthus impetiginosus*), Mognos (*Swietenia macrophylla*), dentre inúmeras outras madeiras consideradas de valor, nobres e de luxo, elas foram espoliadas até o fim.

Essa exploração foi capaz em tão pouco tempo (até 1.530) de transformar inúmeras paisagens ricas de diferentes espécimes arbóreas, em espaços livres implicando na biodiversidade como um todo, alterando paisagens, comprometendo biomas inteiros. Assim, entre o ocupar o território “brasileiro” e explorar os recursos e bens ambientais erguia-se uma sociedade que teria na base da escravidão e higienização colonial a desigualdade social brasileira vivenciada atualmente.

Entretanto, como referenciado acima, é impossível deixar passar o desbravamento extrativista, as fundações civilizatórias coloniais. Dificilmente, ao se tratar do recorte da colonização, se pensa na exploração da fauna e flora, da caça, do desequilíbrio ecossistêmico que a destruição de habitats pode ocasionar.

Tal destruição não perpassa a exploração somente de áreas terrestres. A pesca de cetáceo, no período colonial, como matéria-prima para exportação é um dos exemplos da transformação dos ecossistemas marítimos em épocas de águas quentes “brasileiras”, as quais recebiam grandes quantidades de baleias, principalmente na costa Sul do país.

A supressão faunística de invertebrados, anfíbios, mamíferos, avifauna, répteis presenciavam as primeiras ações de uma era antrópica no Sul Global, sua implicação está presente no desmatamento de mata ciliar, assoreamentos e erosões, resultando em consequências até mesmo para as bacias hidrográficas.

Faz-se necessário, portanto, oferecer essas reflexões para que se entenda a importância que o ambiente natural tem para as comunidades e povos indígenas e que, assim como eles, foi primordialmente arrasado e invadido, comprometendo comunidades biológicas inteiras, que vivenciaram períodos longos de ameaça de

extinção e a diminuição populacional que as fizeram extintas em um espaço tão curto de tempo. É perceptível a relação utilitarista do invasor com a natureza e também como essa construção nasce e se estrutura sem vínculos de afeto, respeito ou sensibilização com o ambiente natural.

Ela perpassa pelo sentimento de posse, de objetificação, do uso e do servir como um presente de Deus ao homem, onde a abundância que parece ser inesgotável é a maior prova de que a chegada ao paraíso teria dado a eles também o direito de decidir sobre a vida, os corpos e tudo o que ali existisse.

Um sentimento utilitarista no qual a expansão levou a exploração do território a ter uma relação exclusivamente econômica e, por isso, desenfreada. Suas mudanças ocorriam a cada nova necessidade de superar as possíveis crises dessa economia, como exemplo, ao enfraquecer do mercado de açúcar, buscou-se na terra a mineração. Diamantes, ouros, entre outras rochas preciosas, começaram a ser alvo das violações ambientais.

De acordo com Quijano (2005), o colonialismo dá os primeiros indícios do sistema capitalista de exploração e desvalorização da vida pelo controle do cenário econômico mundial que o,

[...] controle do ouro, da prata e de outras mercadorias produzidas por meio do trabalho gratuito de índios, negros e mestiços, e sua vantajosa localização na vertente do Atlântico por onde, necessariamente, tinha de ser realizado o tráfico dessas mercadorias para o mercado mundial, outorgou aos brancos uma vantagem decisiva para disputar o controle do comércio mundial. A progressiva monetarização do mercado mundial que os metais preciosos da América estimulavam e permitiam, bem como o controle de tão abundantes recursos, possibilitou aos brancos o controle da vasta rede pré-existente de intercâmbio que incluía sobretudo China, Índia, Ceilão, Egito, Síria, os futuros Orientes Médio e Extremo. Isso também permitiu-lhes concentrar o controle do capital comercial, do trabalho e dos recursos de produção no conjunto do mercado mundial. E tudo isso, foi, posteriormente, reforçado e consolidado através da expansão e da dominação colonial branca sobre as diversas populações mundiais (QUIJANO, 2005, p. 109).

Nesse contexto, as perdas ambientais foram as primeiras a sofrerem os impactos da colonização sem poderem ter uma legítima defesa ou serem reconhecidas como dotadas de vida e valorizadas como essência necessária para o ecossistema em geral. Em consequência disso, foram as comunidades e povos indígenas afetados duramente durante essa incursão de violências sobre os bens e recursos naturais.

Mesmo que naquela época a ideia e o conceito de racismo e Racismo Ambiental não existissem, percebe-se a aplicação e estruturação instrumentalizada na hierarquização e supremacia racial, pois, desde a colonização, retira-se dos indígenas seu bem maior, parte intrínseca de suas vidas, o ambiente natural.

Quando não é colocado em conta, em consideração, a vida do indivíduo que precisa daquilo para manter-se vivo fisicamente, cosmologicamente e culturalmente, ignora-se sua humanidade, invalida-se sua existência, rouba-lhe o mais sagrado o direito da vida, pois “anatureza não é inerte; ao contrário, ‘é a floresta que nos anima” (KOPENAWA, 2003, p. 19). O Racismo Ambiental está manifesto no colonialismo e na colonialidade, isto é, considerasse uma nova articulação colonial, pois ainda é compreendida em pleno exercício da colonialidade de nosso tempo e que também está a se renovar em diferentes formas de aplicabilidade. Para os povos indígenas, a perda do ambiente natural faz parte das articulações práticas de genocídio, uma forma de tolher vidas, as quais necessitam intrinsecamente dessa relação para coexistir, “eu não percebo onde tem alguma coisa que não seja natureza. Tudo é natureza. O cosmos é natureza. Tudo em que eu consigo pensar é natureza” (KRENAK, 2019, p. 10).

De fato, isso faz parte de uma compreensão indígena importante a ser lembrada e melhor apresentada aqui, a “territorialidade”. Esse conceito, em si, não se trata somente de um espaço físico, de uma conquista ou de fato, a luta por espaços territoriais. A “territorialidade” está ligada e se refere, de forma inerente, à alteridade do ser/povos indígena(s), ela está associada e tem seu significado na manutenção viva da memória e história coletiva, construída a partir de um local, um lugar, ela é ancestral, e está manifesta sobre sua área de vivência e confluência, em um espaço sociocultural sagrado.

Por conseguinte, significa que a apropriação de seu espaço é, ao mesmo tempo, a apropriação da ancestralidade, da cosmologia, de saberes e das subjetividades, já que todos se interconectam. Ao atingir um, logo, atinge-se os outros, quando se aplica qualquer instrumentalização de violência e violações aos seus espaços, atinge-se, da mesma forma, a representatividade, porque a ela estão imbricadas suas ligações emocionais, morais e culturais.

Para a colonialidade, assim como para o colonialismo, a terra em si, puramente como terra, não tem valor. O valor está dado no que se pode fazer com ela, na serventia que pode vir a ter, com isso, desde o colonialismo, se fazia preciso matar a territorialidade e retirá-la de junto de seu espaço físico para que tal sistema pudesse agir de forma alienante em seus circuitos de acumulação e, posteriormente, houvesse a consolidação do sistema capitalista. Dito em outros termos, a territorialidade simboliza também o construir dos saberes indígenas que estão profundamente enraizados na ancestralidade, e deles advém valores e significados simbólicos que se constituem como parte importante dos costumes tradicionais indígenas por meio dos quais se reafirmam

sua identidade étnica.

A exemplo, certa vez, junto a uma comunidade indígena Kanhgág (RS/SC) no norte do Estado do Rio Grande do Sul, em entrevista para o projeto intitulado “Identidade e memória indígena: uma perspectiva de resgate histórico-social no Alto Uruguai (COREDE Norte/2018)”, uma depoente cita a importância de ter suas terras demarcadas e, assim, sua territorialidade preservada, expressada de maneira simbólica e cultural para comunidades Kanhgág<sup>12</sup>,

[...] A terra tem uma ligação muito forte com nós (sic.), tem uma (crença) prática que quando uma criança nasce e o umbigo cai, a mãe enterra o umbigo dessa criança (em um determinado local) e quando a gente morre temos que ser enterrados nesse mesmo local que o umbigo foi enterrado, então essa expulsão das comunidades não permite você ser enterrado no mesmo local. Então você ser enterrado longe do seu umbigo para nós é uma vergonha [...] (P. B., 2018)<sup>13</sup>.

Com esse breve relato, percebe-se a ligação e a importância que o ambiente natural e a territorialidade têm para a produção e preservação das cosmologias indígenas, que estão além da compreensão material, pois se estabelecem nas práticas e ritos sagrados, nos seres encantados. Nesse processo, suas crenças são tachadas de mito por não se enquadrarem em uma ideia estabelecida dentro da hierarquização religiosa e cristã. Assim, essa desvalorização e banalização cultural é compreendida como parte da proposta de gerir um sistema social de contexto monolítico da verdade, sustentado nas práticas coloniais do saber.

Para los que pertenecemos a la cultura de la vida lo más importante no es la plata ni el oro, ni el hombre, porque él está en el último lugar. Lo más importante son los ríos, el aire, las montañas, las estrellas, las hormigas, las mariposas (...) El hombre está en último lugar, para nosotros, lo más importante es la vida (CHOQUEHAUNCA, 2010,*on-line*)<sup>14</sup>.

Portanto, entende-se que a natureza é, para cada etnia indígena, a cultura de seu povo e o ambiente natural, a chave importante para dotar de imortalidade a história e a memória de povos indígenas, à vista disso entende-se que sem o ambiente natural não se tem e não se faz educação escolar indígena.

---

<sup>12</sup> A escrita da etnia Kanhgág pode se dar de outras formas como Caingang ou Kaingang. A escolha parte de uma maior proximidade com a pronúncia e escrita de sua língua materna. Disponível em: <https://www2.iel.unicamp.br/kanhgag/> Acesso em: 12. Dezembro de 2021.

## 1.1 O silêncio das línguas cansadas

As instrumentalizações ou os funcionamentos das “desumanizações” de todas as vidas, não somente humanas, especialmente sobre o ser indígena e a sua história, perpetuam-se ao longo das narrativas colonizadoras. Parece sensato que, ao tratar-se de tal proposta, seja feita um minucioso aprofundar sobre as relações sociais e raciais de poder, as quais, sem uma arqueologia de estudo sobre o assunto, acarretariam a novos apagamentos culturais, ancestrais e cosmológicos de suas vivências, entretanto, dar-se-á prosseguimento com o estudo a partir do recorte selecionado.

Nesse sentido, recorta-se e delimita-se a busca e, assim, traz-se as “desumanizações” e suas implicações de violação e violência sobre tudo no que tange ao saber, à educação e à memória do povo indígena. Esse recorte dá-se sobre as relações de dominação e poder e a posição de subalternidade que o colonialismo e a colonialidade estruturaram como formas de regime econômico, político e epistêmico em pilares de barbáries e destruição que, na história do tempo, ultrapassariam o alcance das suas instrumentalizações, antes retidas à materialidade física do domínio.

Pretende-se avançar e adentrar os campos subjetivos, culturais e o desenvolver da condição do pensamento, que age na mentalidade da população/nação qual o colonialismo, o qual contribuiu para a formação de uma nação capaz de não se reconhecer a si mesma, pois nascem em berço envoltos de panos coloniais, embalados por uma história única que esconde vidas e sangues indígenas derramados e forçadamente misturados aos de seus invasores.

O processo de colonização trouxe consigo marcas profundas. Por meio de suas redes de produção, criaram-se tentáculos de poder que atravessam o colonialismo e estabelecem a modernidade-colonialidade, que se mistura com o produzir institucionalizante do sistema capitalista. Nesse engendrar, a instrumentalização desse sistema colonial deixa marcas perpétuas e raízes profundas na produção do sujeito e na formação da sociedade brasileira, além de repassar uma ideologia ambientada na hierarquização e divisão de classes sociais e de seus lugares de existência.

---

<sup>13</sup> Depoimento colhido pelo autor durante Projeto de Pesquisa CNPq intitulado Identidade e Memória Indígena: uma perspectiva de resgate histórico-social no Alto Uruguai (COREDE Norte), na comunidade indígena Ventarra, 2018. Para preservar a identidade da depoente, optou-se por utilizar as iniciais do nome da mesma.

<sup>14</sup> CHOQUEHAUNCA, David. “Vivir Bien” – propuesta de modelo de gobierno en Bolivia. El portal de la economía solidaria. Berriozar, 23 fev. 2010. **Economía solidaria**. Disponível em: <https://www.economiasolidaria.org/noticias/vivir-bien-propuesta-de-modelo-de-gobierno-en-bolivia/>. Acesso em: 17 fev. 2021.

A partir desse horizonte, estabelece-se uma normalização dos nascidos para a subalternidade. Na marginalização da vida proposta estão as culturas da violência, do racismo, da banalização da vida, onde o outro não o pode ser, a nível moral, dotado de “humanidade” nem ocidentalmente “civilizado”, pois isso não está ao seu alcance de decisão, quem escolhe as categorias e sua alocação na sociedade é quem detém o poder de inventar o conceito e dizer a quem isso pertence.

Seria uma tarefa hercúlea calcular ou estimar quantas histórias indígenas roubadas ou apagadas com suas narrativas silenciadas e raptadas, tomadas de seu lugar, de seus direitos, destituídas pelos discursos hierárquicos de sua verdade, a quem ainda detém a subalternidade suas vozes. “O silêncio das línguas cansadas” refere-se justamente à luta de diversas vozes e línguas indígenas que foram/são continuamente caladas ao longo de mais de cinco séculos, desde o início da colonização nas Américas. Nas vozes, ritos e cânticos dessas comunidades estão suas ancestralidades, epistemes, histórias, memórias e vidas.

É o insistente plano colonial de silenciar que busca no enfado da luta, no permanente cansaço, fazer constantemente essas culturas negadas, apagadas, entregues ao projeto de extermínio e aos processos de violência.

Por outro lado, pode-se dizer que o “silêncio das línguas cansadas” também é uma contribuição de esperança à incessante busca por cada Abya Ayla existente em si, um esforço para a retomada das narrativas perdidas, de seus territórios epistêmicos, de escuta às vozes indígenas que contribuem com os caminhos da educação.

O “silêncio das línguas cansadas” articula-se em ser não somente um ato político, mas colaborar para produzir condições político-epistêmicas para se pensar ou permitir novas ideias e indagações que se tornam necessárias para avançar sob a pauta e lidar com o que foi categorizado nesta dissertação como objetivos e problemas.

Não é possível mais que falte coragem para se posicionar e/ou interligar a luta pela permanência e preservação dos saberes indígenas, originalmente fundados e transmitidos a partir de uma sabedoria oral, respeitada como “o sagrado e o ancestral”.

Pois, é a partir disso que os projetos coloniais se estendem e fazem seus saberes serem parte divididos, parte destituídos de seus lugares, forçados a (re)negar e matar suas matrizes linguísticas, a silenciar a sabedoria ancestral, usurpados, invisibilizados, sobretudo, mantidos obrigatoriamente em situação de fuga. Não há mais como se calar, pois quem os mata o faz declaradamente, não se pode permitir que novamente seja preciso nascerem “as diásporas do saber”.

Os processos, projetos e políticas de extermínio têm seu interlace sobre os

saberes e a dissipação de suas línguas, uma experiência vivida de colonização, cujo impacto se deu na reprodução e forma de produzir saberes, como pontua o intelectual argentino,

[...] as línguas não são meros fenômenos culturais em que os povos encontram a sua identidade, são o lugar em que o conhecimento está inscrito. E, uma vez que as línguas não são algo que os seres humanos têm, mas que os seres humanos são, a colonialidade do poder e do saber veio a gerar a colonialidade do ser (MIGNOLO, 2003, p. 669).

A concepção eurocêntrica de mundo não só se preocupou em colonizar ou usurpar territórios materiais, ela precisava do discurso, da narrativa, de contar a história que os outros, os subalternos, não poderiam contar. Nas obras *A ordem do discurso* (2004) e *Microfísica do poder* (2007), Michel Foucault expõe tal relação entre o silêncio e o discurso, onde se examina a aplicação do poder pelo saber. Diante disso, as redes micro e macro de poder são constituídas entre o saber e o poder nas relações sociais.

Para isso, é preciso estabelecer uma verdade, única e capaz de, através do discurso, conduzir e massificar as ideias, uniformizar os valores e ditar um padrão modelador que o personifique, limite e crie fronteiras entre os atores vinculados a essa sociedade.

Foucault (1987) afirma em seus estudos que a instituição escola e o seu desempenho dentro do contexto social, a sua docilidade, a sua maneira de conduzir a história, as ideias, os valores etc. são capazes de projetar amarras sociais a partir dos discursos apropriados, sendo exatamente o reflexo e o desejo do sistema colonial dominante.

Dessa forma, o discurso torna-se um poder produtivo, ao passo que é um instrumento de pressão ou coerção, agindo camufladamente sobre a produção do outro e sua identidade, que, ao se tratar de povos indígenas é chamada de alteridade.

A produção do outro pelo discurso e pela imposição da verdade faz da cultura, dos gostos, das ideias, do julgo, da moral e da ética uma apropriação social, na qual o pensamento crítico se isola e se dá lugar à reprodução de ideias e valores. Essas são, para o sistema adestrador, o ponto exato de sua conversão, “uma educação formal nas bases ocidentais de valores universalizantes”.

Quando se é difícil docilizar e onde não for possível de se produzir um novo sujeito, oprimir torna-se a via de conversão. A proibição do uso das línguas indígenas durante a colonização e a criação de uma língua/idioma único mostrou-se, entre a educação jesuítica e a criação do Diretório dos Índios, a articulação necessária para silenciar outros aspectos subjetivos e culturais, como aponta Macena (2007).

A proposta do novo mundo ou o constituir do mundo da modernidade-colonialidade não era somente o estabelecer do domínio sobre o outro, mas criar mecanismos com os quais fosse possível, culturalmente, através do saber-poder, criar articulações que se produzissem de forma autônoma aos desejos desse sistema, renovando o pacto de fazer desse novo mundo: um mundo colonial não mais somente produzido pelo sistema, mas pelas reproduções sociais.

Pode-se perceber que a produção da verdade e do discurso está imbricada na produção do imaginário, por meio dessa, a instrução cultural é construída e produzida na modernidade-colonialidade, a partir da ideia romantizada e normalizadora das incursões coloniais.

A produção hierarquizada do saber carrega consigo também a formulação universalizante das verdades, a partir das quais buscou-se atribuir a toda história colonial marcos de avanços, desenvolvimento e progresso, dando a compreensão de que todas as suas ações foram necessárias, ao mesmo tempo em que foram silenciados quaisquer pensamentos crítico ou expositivo, que permitissem as falas de vozes invisibilizadas e, dessa forma, denunciasses as atrocidades coloniais.

Produzir o sujeito e uma instrumentalização do silêncio recai sobre as identidades, o que não permite haver representatividades indígenas, pois elas são esvaziadas ou constantemente apagadas. É na invenção do outro que esse operar implica em fazer do sujeito um ser desconhecido de si próprio, mantendo-se na espera de escutar do colonizador quem se é.

Essa não é somente uma forma de alocá-lo na exclusão identitária de si, mas também de simbolizar e demarcar quem esses sujeitos são diante da sociedade e para civilização, sendo assim, a partir de seu lugar já dado, determinar como devem ser tratados diante a hierarquização imposta e lembrá-los de que eles não possuem o Ocidente em suas veias.

Essa invenção do outro é abordada por Castro-Gómez (2005) em Ciências Sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. Nessa obra, o autor expõe que o ser diferente representava à modernidade (europeia) a necessidade de ser civilizado.

Assim, o ato civilizatório proporcionava seu próprio dualismo, sua ambiguidade, pois o mesmo produz uma diferença condenadora, assim, os efeitos excludentes sobre ela mantêm o grupo “civilizado” no domínio da verdade produzida para e sobre “o outro” e, dessa forma, são tecidas marcas em suas identidades que perpetuam a contínua leitura de si, às margens da exclusão,

A modernidade é uma máquina geradora de alteridades que, em nome da razão e do humanismo, exclui de seu imaginário a hibridez, a multiplicidade, a ambigüidade e a contingência das formas de vida concretas. A crise atual da modernidade é vista pela filosofia pós-moderna e os estudos culturais como a grande oportunidade histórica para a emergência dessas diferenças largamente reprimidas (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 87).

Ao silenciar seus saberes, observou-se que sua constituição subjetiva e identitária também eram silenciadas. A falta dessas alteridades era capaz de alocar um vácuo na alteridade do sujeito, criando a oportunidade de um espaço para constituí-lo e internalizar sobre ele a sua suposta “civilidade humana eurocêntrica”. Através dela, o discurso da verdade afirmaria valores e padrões de normalidade de uma premissa alienante tão bem fundamentada ora na força bélica, e na introdução a morte e violência, ora no rompimento de suas estruturas subjetivas, culturais e de alteridade, a fim de que pudesse, assim, produzir a negação de si e a oportunidade de ser uma criação aos moldes, da mentalidade e desejo ocidentais e coloniais, produzindo uma extensão externa resultante de uma “dupla consciência”, sem ser questionada ou repensada diretamente (MIGNOLO, 2000).

O processo hegemônico de subjetivação do sujeito na modernidade-colonialidade permitiu uma introjeção do ideal ocidental na formação da sociedade brasileira, capacitando sua dispersão do modelo de sujeito “civilizado” pelo próprio colonizado, pois os aspectos absorvidos ontologicamente, ao fazê-los submergir, suas verdades criaram no sujeito um ideal a ser alcançado, um desejo de ser ou parecer com o colonizador em uma autoaculturação ocidental.

A negação da história e da memória apresenta-se como uma resposta violenta e injusta, especialmente quando se pensa em sua aplicação no que diz respeito à educação e formação de ensino no Brasil. Ao não vincular os saberes, as histórias e as culturas indígenas, acaba-se por negar não somente a presença indígena, mas se promove um memoricídio e um historicídio, trazendo a formação do Brasil em narrativas manipuladas e romantizadas sob a inversão na produção de suas histórias.

Esse fato torna-se perceptível até mesmo nas produções literárias, nas quais a “índia” se apaixonou por seu colonizador ou onde os indígenas são meramente antropofágicos e, por isso, precisam ser derrotados pelos colonizadores, “pessoas de bem”. Essa construção colabora no assumir o controle de suas vidas dando a elas um roteiro, uma história, uma ‘identidade’ inventada a fim de definir, através da educação, qual conhecimento sobre a sociedade brasileira deve ser perpetuado na mente do sujeito

e que será por eles, geracionalmente, também transmitido e interpretado, aplicado como cultura e história.

A partir daí, apresenta-se uma regulação sobre a identidade, a docilidade, a qual mantém suas preposições a partir dos dispositivos possíveis de gestão de suas vidas e de seus pares, nos quais as noções de justiça, moral, certo e errado, bem como, de liberdade e democracia estão sustentadas e alinhadas à violência e aos possíveis interesses coloniais, uma política de produzir no outro a voz submissa e silenciada.

Sobre as narrativas e saberes transmitidos pela oralidade, é importante salientar dois aspectos fundamentais para os povos indígenas e sua cultura. O primeiro é que não somente na oralidade está fundada a transmissão dos seus saberes e ancestralidade.

Muitos desses saberes e conhecimentos estão registrados e são passados de geração em geração por cânticos e “rezas”. Essas eram fundamentais também para a comunicação, principalmente durante o colonialismo como forma de troca de informações entre os seus pares étnicos. Outro fator é o território, esse é fundamental e importante para construção e reexistência epistêmica, pois sob ele estão contidas memórias, vínculos sociais e afetivos, assim como, as práticas culturais.

Nessa perspectiva, é preciso assumir o território como parte importante e indissociável na luta pela educação escolar indígena, pois, em sua construção e preservação, estão imbricados o saber indígena e a ancestralidade de seus conhecimentos.

Como supracitado, a oralidade e os cânticos, a alteridade étnica e a territorialidade estão imbricadas à identidade linguística e seus troncos. Segundo Gaspar (2011)<sup>15</sup>, “existem dois grandes troncos de línguas indígenas no Brasil, o Tupi e o Macro-Jê, além de famílias linguísticas que, por não apresentarem graus de semelhanças suficientes, não podem ser agrupadas em troncos”, sendo essas: “karib, pano, maku, yanoama, mura, tukano, katukina, txapakura, nambikwara e guaicura”.

Gaspar (2011) ainda complementa que “há, ainda, línguas que não puderam ser incluídas pelos linguístas em nenhuma dessas famílias, permanecendo não classificadas ou isoladas, como as faladas pelos índios” como o “tikúna, trumái e irântxe/munku, trumái, máku, aikaná, Arikapú, jabutí, kanoê e koaiá ou kwazá”.

Nesse sentido, a autora afirma que “algumas línguas indígenas se subdividem em vários dialetos, como por exemplo, os falados pelos krikatí, ramkokamekrá, pükobyê, apaniekrá (Maranhão), apinayé, krahó e gavião (Pará), todos pertencentes à língua timbira”. Para dimensionar sua rica diversidade, toma-se como exemplo Barbosa (2004) que aponta a língua pirahã “formado, apenas, por seis consoantes e três vogais”. Segundo

o Censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no Brasil, eram falados 274 línguas e dialetos. De acordo com o Instituto Socio Ambiental (ISA, 2019), o número seria menor, afirmando haver mais de 160 espécies de falas entre línguas e dialetos.

Atualmente, mais de 160 línguas e dialetos são falados pelos povos indígenas no Brasil (SIL INTERNACIONAL, 2009)<sup>16</sup>. Antes da chegada dos portugueses, contudo, só no Brasil esse número devia ser próximo de mil. O certo é que essas são línguas sobreviventes do genocídio, as quais conseguiram, por meio de sua diáspora, manterem-se vivas.

A partir do linguista Aryon Rodrigues, a autora afirma que “[...] antes da chegada dos portugueses ao Brasil, existiam 1.200 línguas indígenas faladas de norte a sul do País. Em média, mais de duas línguas desapareceram por ano, desde a colonização. A péssima notícia é que o extermínio continua” (BARBOSA, 2004, p. 54-55).

Barbosa (2004, p. 55) observa que há, em média, “[...] cerca de 1.500 falantes para cada língua indígena. Contudo, por volta de 80% delas possuem menos de mil falantes, compondo um quadro preocupante. Línguas com menos de mil falantes são consideradas fortemente ameaçadas de extinção”.

Outro exemplo disso é a língua xipaya. Barbosa (2004, p. 55), a partir dos estudos de Lucivaldo Silva da Costa, afirma que “a língua xipaya falada no município de Altamira, no Alerta - Pará, é um exemplo de língua praticamente extinta [...] há apenas uma falante da língua, a índia Maria Xipaya”. Assim, para fins de preservação da língua, “todas as quintas e sextas, entretanto, Maria se encontra com missionários linguistas para ajudar na documentação do xipaya” (BARBOSA, 2004, p. 55).

Em comparação, a língua “kuruaya” possui “[...] apenas dois falantes, que não sabem mais do que frases isoladas, e sem nenhum estudo de documentação” (BARBOSA, 2004, p. 56), por isso, “a língua está praticamente morta” (COSTA, 2004 apud BARBOSA, 2004, p. 56).

---

<sup>15</sup> GASPAR, Lúcia. Línguas indígenas no Brasil. Pesquisa Escolar Online, **Fundação Joaquim Nabuco**, Recife, 11 set. 2012. Disponível em: <https://pesquisaescolar.fundaj.gov.br/pt-br/artigo/linguas-indigenas-no-brasil/>. Acesso em: 12 fev. 2021.

<sup>16</sup> A SIL é uma organização sem fins lucrativos global e religiosa que trabalha com comunidades locais em todo o mundo para desenvolver soluções linguísticas que expandam as possibilidades de uma vida melhor. Em 2020, esteve envolvida em aproximadamente 1.350 projetos de idiomas ativos em 104 países. Esses projetos impactam mais de 1,1 bilhão de pessoas em 1.600 comunidades locais. O trabalho da SIL reúne mais de 4.300 funcionários de 89 países que trabalham ao lado de milhares de parceiros locais e voluntários comunitários em todo o mundo.

Outro fator importante de se mencionar é sobre a produção do saber como articulação de controle e de poder. Observa-se que a maior parte de toda a documentação e historiografia brasileira que relatou sobre as riquezas e diversidades indígenas foram construídas a partir do Ocidente, entre padres estudiosos, pesquisadores estrangeiros, missionários-linguistas etc., assim, a produção do saber, das informações e a história eram feitas por sujeitos europeus. Pensar o domínio e as construções subalternas pelos discursos, suas representações e potências por meio da língua falada demonstram como a ideia de saber está ligada a detenção e prática do poder e esse sempre foi importante para o projeto colonial.

No século XVIII, o Marquês de Pombal determina que só a língua portuguesa deveria ser falada no Brasil, com a ameaça de até 20 anos de prisão para quem desobedecesse à ordem. Apesar do decreto, o tupinambá é falado por duas a cada três pessoas até o século XIX. A situação, contudo, se alteraria rapidamente. Por volta de 1830, houve um levante no Pará. A população local rebelou-se contra os comerciantes portugueses, num episódio que ficou conhecido como Cabanagem. Os brasileiros pediram ajuda ao governo. Em resposta, o governo enviou a Marinha de Guerra que reprimiu violentamente a revolta. Um dos critérios para matar foi a língua (PINHEIRO, 2001).

Segundo o linguista Aryon Rodrigues, um dos critérios para matar foi à língua. “Aqueles que falavam a língua geral foram perseguidos e mortos”, conta. “Foi um verdadeiro genocídio”. Anos depois, com o ciclo da borracha, nordestinos migraram para a região. Com a predominância da língua portuguesa, o tupinambá desapareceu de grande parte da Amazônia (BARBOSA, 2004, p. 57).

Santos (2008, p. 19) indica que “a partir das margens ou das periferias, as estruturas de poder e de saber são mais visíveis”. O Sul Global, pensado como lugar periférico, é exemplo do que a repressão dos saberes e das línguas proporcionou quanto à prolongação de seu apagamento, o que motivou inúmeras diásporas, mas, de acordo com o mesmo autor, “só se aprende com o Sul na medida em que se contribui para a sua eliminação enquanto produto do império” (SANTOS, 2008, p. 23).

Essa proposta de Santos não trata sobre eliminar, por exemplo, o conhecimento produzido no Ocidente, mas sobre voltar-se para o Sul e redescobrir os saberes, a ciência, a história e a memória apagada ou não valorizada por meio de uma hierarquização projetada a partir do Ocidente, desmistificar e renegar a ideia que os saberes que nascem aqui são periféricos, subalternos.

Assim, diante desse intento, busca-se possibilitar uma reflexão crítica sobre a

educação escolar indígena e as estruturas coloniais que configuram aspectos receptores sobre a mesma, a partir de sistemas de circulação de poder, representados hoje pela modernidade-colonialidade. Nesse sentido, compreende-se os saberes indígenas como luta política-epistêmica necessária para romper com os problemas e as condições colonialistas vinculadas e sobrepostas às suas vidas, como dispõe Ansara (2012, p. 310): a necessidade de desconstruir seus vínculos, domínio e "ênfatisar outras maneiras de contar a história, outras formas de organização da vida e dos saberes, bem como a produção de novas subjetividades que não carreguem a herança dos padrões coloniais de poder que seguem vigentes na sociedade".

A partir disso, pode-se contribuir e fazer a oportunidade recebida, através da educação, projeção a novos pensamentos e debates, a fim de que, em todas as lições, se possa aprender a escutar uma voz não silenciada, talvez cansada, mas resistente que, revolucionariamente, tem feito da luta a sua práxis, propondo sempre superar a tradição de silêncio imposta.

### **1.1 Colonialismo: um passado tecido na história indígena**

A trajetória histórica de suas mazelas, desigualdades, violências e violações de direitos fundamentais e “humanos” apresentam-se em um emaranhado de trajetórias implicadas naquilo que produz o sujeito, nas instrumentalizações para designar, reger e induzir normas balizadoras que darão a vida ao outro. Isto é, a constituição do sujeito a partir dos desnivelamentos hierárquicos motivados por elementos de dominação é representada por uma ideia solidificada em forte renitência colonial.

Como aponta Fanon (2008, p. 28) sobre a formação da sociedade, “ao contrário dos processos bioquímicos, não escapa a influência humana. É pelo homem que a sociedade chega ao ser. O prognóstico está nas mãos daqueles que quiserem sacudir as raízes contaminadas do edifício”. Assim, institui-se sobre o outro, desde a invasão dos europeus na América Latina, o alastra do colonialismo, em especial no Brasil.

Para que se possa avançar sobre essas questões, é preciso entender como as inter-relações conhecidas como produtoras do sujeito e de seu pensamento se revelaram um sistema capaz de estabelecer e demarcar institucionalmente lugares e não lugares sociais sob a interferência subjetiva do indivíduo, tecendo e desmanchando as vestimentas de sua história, destituindo as suas “verdades” e “identidades”, anuviando o que de fato são ou não “suas narrativas”, para fazê-los não compreender a si próprio, composições que permanecem atreladas a um poder antes desconhecido, mas que busca

fragmentá-los e depois os constituir geracionalmente. É necessário compreender que, nas tramas da vida, o passado está tecido em suas histórias.

Dessa maneira, se tem a história e a memória marcadas, registradas em reconhecimento de quem são desde a superfície até as profundezas de sua constituição. Tal trama apresenta-se em amarrações firmes capazes de se manterem costuradas historicamente por séculos e séculos permeando acontecimentos que fazem de alguns pontos incapazes de se romperem, descosturar daquilo que são, de serem desfeitos.

Portanto, o colonialismo em si não são somente lembranças de um acontecimento histórico longínquo ou de causas e circunstâncias corriqueiras, naturais, coisas daquele tempo, mas algo tecido para não ser desfeito. Ele é um projeto duradouro sob as desigualdades sociais que permeiam também a educação, marginalizando desde a sua base e erguendo-se na construção de sistema solidificado na importância de se criar maneiras de modificar o “outro”. À vista disso, a história inventada sobre o outro aloca-se dualmente, isto é, ela é registrada e tecida no sujeito que é produzido e produz-se a partir das imbricações hegemônicas de sistema, sob a ótica pela qual a sociedade começa a pensar em seus estigmas, bem como, a tratar e dialogar socialmente com o sujeito.

Outro elemento percebido no colonialismo é a desafeição e banalização das vidas, em específico a vida indígena, no reducionismo que leva a existência de alguns atores sociais e sujeitos, transformando-os em simples mercadorias e mantendo lacônicos vínculos a partir de sua serventia, os quais se busca compreender como se constitui e legítima seu domínio a partir da exploração e espoliação instaurando de forma institucional e articulando matrizes em redes de dependência político-econômica e histórica entre a América Latina e a Europa (QUIJANO,2005).

Essa matriz de poder expressada nas implicações sobre a vida manifesta-se a partir da invenção e produção dos discursos, dos saberes e da verdade, ideias hierárquicas raciais que buscam interligar simultaneamente o controle de tudo que compreende a formação anterior e posterior do sujeito (interpessoais ou intrapessoais). O colonialismo é um passado tecido em suas histórias.

O importante, principalmente, é pensar e analisar seus desdobramentos, os quais levam à produção da colonialidade como etapa contínua das metamorfoses do colonialismo e, a partir daí, entender suas implicações sobre a educação escolar indígena. Essas etapas são: “colonialismo”, “colonialidade” e “decolonialidade”, exatamente nesta ordem.

Essa necessidade não se dá por algum comprometimento com conceitos e a ótica

a partir do que pode ser compreendido como história ocidental, mas, ao contrário, faz-se fundamental por se tratar de a escolarização ofertada aos indígenas trazer elementos que fazem repensar histórias hierarquizantes e sua inter-relação de poder e domínio sobre os saberes e a educação escolar indígena em seu apagamento e invisibilidade.

Outro fator importante ao fazer tal delimitação é manter o cuidado e o respeito à memória e às vidas indígenas presentes e passadas em suas performances e representatividades. Isso porque, não há esforço teórico que consiga traduzir, explicar e apresentar fielmente o sentir que todas as instrumentalizações e os funcionamentos seculares e institucionalizantes fizeram contra essas vidas, principalmente, sobre aquilo que não pode ser registrado, pensado, falado, reivindicado por ser indígena e ter, sobre a sua história, a imposição das narrativas colonizadoras.

Também parece sensato que, ao se tratar de tal proposta, esse cuidado supracitado seja minucioso no sentido de ter, o conhecimento que se quer aprofundar sobre as implicações coloniais de poder, sobre as relações sociais e raciais, visto que, sem uma arqueologia comprometida, acarretaria a todo momento um novo apagamento cultural, ancestral e cosmológico de vida, de suas vivências e de suas histórias: alguém sempre ficaria para trás.

Nesse sentido, busca-se recortar, delimitar e, assim, trazer (a partir do entendimento europeu de categoria humana) as “desumanizações” e suas implicações na qual o colonialismo e a colonialidade, por meio de seus mecanismos de violência e violação, aplicam, de maneira que a educação, a memória e o saber se tornam alvos temporais.

Adentra-se ao recorte pensando as relações de dominação e poder e a (im)posição da subalternidade que o colonialismo e a colonialidade ofertam à vida, e como essas se estruturam nas formas de regime econômico, epistêmico, político e social em pilares de barbáries.

Tais efeitos destrutivos ultrapassam a materialidade física do ser e adentram o alcance e domínio dos campos imateriais, subjetivos, culturais. É na imaterialidade, no consciente e inconsciente, na produção do pensamento, que é estratificado o indivíduo e é massificada a população. Isso vai de encontro à perspectiva de Schwartzman (2006), para criar formas de relações de dependência reformuladas e presentes que se perpetuam nos tempos modernos e no sistema-mundo colonial-moderno.

O colonialismo europeu foi o primeiro advento para as grandes crises, violências e violações, as quais resultaram em complexas e profundas marcas de genocídio físico e epistêmico aos povos originários existentes no Sul Global, fazendo

com que a ideia de história do Brasil em um contexto sociopolítico indígena fosse dividida e, assim, interpretada em dois grandes momentos: colonialismo e colonialidade.

Para compreender o primeiro momento, o colonialismo, Mignolo (2005, p. 33) exemplifica em dizer que o “colonialismo se refere a períodos históricos específicos y a lugares de dominio imperial (español, holandés, británico y, desde principios del siglo XX, estadounidense)”, e que em,

[...] cada uno de los períodos imperiales del colonialismo [...] se ha mantenido la misma lógica aunque el poder haya cambiado de manos [...] e coaduna Restrepo e Rojas, (2010, p. 15) em compreender que o colonialismo também se refere “al proceso y los aparatos de dominio político y militar que se despliegan para garantizar la explotación del trabajo y las riquezas de las colonias en beneficio del colonizador; como veremos, en diversos sentidos los alcances del colonialismo son distintos a los de la colonialidad, incluso más puntuales y reducidos (MIGNOLO 2005, p. 33).

O colonialismo, como modo de dominação colonial, articulava maneiras de instrumentalizar suas violências em formas diversas e possíveis, ontologicamente, epistemologicamente e, sobretudo, em inventar uma nova sociedade normalizada hierarquicamente, isto é, a partir da invenção racial, criou-se margens e lugares de exclusão para alocar, sob as bases do preconceito, sujeitos que não se encaixavam no aceite de uma concepção supremacista europeia, classificando e separando subalternos a esse lugar. Conforme apresenta o filósofo e sociólogo peruano,

A formação de relações sociais fundadas nessa ideia (raça) produziu na América identidades sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços, e redefiniu outras. Assim, termos com espanhol e português, e mais tarde europeu, que até então indicavam apenas procedência geográfica ou país de origem, desde então adquiriram também, em relação às novas identidades, uma conotação racial. E na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, com constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população (QUIJANO, 2005, p. 117).

Fanon (1969, p. 36) aponta sobre as renovações do racismo, o qual “não pôde esclerosar-se. Teve de se renovar, de se matizar, de mudar de fisionomia. Teve de sofrer a sorte do conjunto cultural que o informara”, assim, como será visto adiante, a Colonialidade também se estabelece nesse processo, se reinventa e metamorfoseia, muda suas fisionomias governamentais e institucionais, pois o racismo também é fruto de tal estruturação.

A produção de quem se é, bem como o funcionamento a partir da compreensão daqueles que nasciam em um sistema já normalizado em sujeição cultural, econômica e religiosas, de fato, só poderão constituir-se algo sendo produto e resultado dessas interações.

Em *Pele Negra, Máscaras Brancas* (2008), Fanon observa, fazendo uma alusão e relacionando com a experiência promovida pelos colonizadores à sociedade indígena, como o embranquecimento, decorrente da emigração de antilhanos para a França, implica na subjetivação do outro.

Entorpecidos e hipnotizados culturalmente são transformados subjetivamente. Compreende-se que o colonialismo não atuava somente em aspecto bélicos ou destrutivos, no uso da violência, mas já aplicava a imposição do pensamento, do estilo de vida, no dissipar das diferenças, buscando normalizar principalmente sobre a ideia de raça, oferecendo (novas) e convertendo (suas) expressões, costumes, línguas e culturas, simbolicamente fazendo uma aculturação baseado na civilidade e no progresso. Acrescenta Quijano (2005),

A classificação racial da população e a velha associação das novas identidades raciais dos colonizados com as formas de controle não pago, não assalariado, do trabalho, desenvolveu entre os europeus ou brancos a específica percepção de que o trabalho pago era privilégio dos brancos. A inferioridade racial dos colonizados implicava que não eram dignos do pagamento de salário. Estavam naturalmente obrigados a trabalhar em benefício de seus amos. Não é muito difícil encontrar, ainda hoje, essa mesma atitude entre os terratenentes brancos de qualquer lugar do mundo. E o menor salário das raças inferiores pelo mesmo trabalho dos brancos, nos atuais centros capitalistas, não poderia ser, tampouco, explicado sem recorrer-se à classificação social racista da população do mundo. Em outras palavras, separadamente da colonialidade do poder capitalista mundial (QUIJANO 2005, p. 110).

Sobre a questão racial, importa a contribuição de que,

Todo povo colonizado – isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural – toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana. Quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva. Quanto mais ele rejeitar sua negridão, seu mato, mais branco será (FANON, 2008, p. 34).

E, sobre isso, Fanon (1969, p. 36) observa que a “este racismo que se pretende racional, individual, determinado, genotípico e fenotípico, transformar-se em racismo cultural”. Então, o autor afirma que “o objetivo do racismo já não é o homem particular, mas certa forma de existir” (FANON, 1969, p. 36), assim, pode-se avançar e interligar ao conceito de Governamentalidade de Foucault (1999) e a Necropolítica de Mbembe

(2016).

Nessa incursão, observa-se a lógica qual o colonialismo operou em “fazer morrer e deixar viver”, onde a vida estava vinculada à vontade e determinação do poder soberano colonial a tais corpos.

O colonialismo é visto como o início das grandes variantes de potências bélicas que, sob o Sul Global, buscaram espaço para operar de maneiras diferentes sobre os sujeitos, os quais estavam sob essa ingerência com o intuito de subalternizá-los.

Portanto, a invenção do outro e racialização faz com que seja retirada, de alguma forma, a possibilidade de ele ser reconhecido como parte do ser humano universal (compreendido e vivido a partir de um viés Ocidental que hoje é percebido globalmente).

Tal estranhamento direciona a passos largos a ideia absorvida de outro como o outro, aquele que nunca poderá ser igual a quem o subalterniza, tampouco, ser visto e compreendido como um ser igual em direitos, singulares enquanto humanos, pois esse é um privilégio eurocêntrico, de que tem articulações de saber-poder para inventar para si e para o outro ideias e normas que mantenham consequentemente a detenção de suas vidas e assim “para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros [...] para serem cada vez mais simbólicas e discursivas, e que o poder em si assuma, progressivamente, a forma de uma política cultural (HALL, 1997, p.16-20)”

Nesse abranger, a capacidade de colonizar as ideias, a mente, os costumes e processos culturais é promovida por intermédio da violência epistêmica e se mostra mediante a hierarquização e desvalorização dos saberes, uma estratégia aplicada, sobretudo, moldando e confinando as histórias e vidas em verdadeiras inverdades, representadas em detrimento do saber europeu, patriarcal e religioso.

O eurocentrismo não é exclusivamente, portanto, a perspectiva cognitiva dos europeus, ou apenas dos dominantes do capitalismo mundial, mas também do conjunto dos educados sob a sua hegemonia. [...] Trata-se da perspectiva cognitiva durante o longo do tempo do conjuntodo mundo eurocentrado do capitalismo colonial/moderno e que naturaliza a experiência dos indivíduos neste padrão de poder. Ou seja, as faz entender como naturais, [...] não suscetíveis de serem questionadas (QUIJANO, 2010, p. 74-75).

Nas palavras de Nêgo Bispo<sup>17</sup> (2020, p. 10), “o colonialismo nomina todas as pessoas que quer dominar”, em seu entender, “o nome coisifica e sobrenome, empodera”, nessa “situação de dominação obrigando-nos a cumprir os contratos que a

nominação” os impõe.

É possível observar, pelas palavras de Nêgo Bispo, como o saber construído a partir da lógica colonial já demonstrava anteriormente à compreensão e exercício do capitalismo, traços do que, posterior à sua instauração em Abya Yala, seria, até os dias atuais, o sistema vigente econômica e socialmente.

Nessa compreensão, Nêgo Bispo explica que “os contratos do nosso povo eram feitos por meio da oralidade, pois a nossa relação com a terra era através do cultivo” (SANTOS, 2020, p. 3). Em suas palavras, percebe-se que a instrumentalização imbricada com a colonialidade faz notar ações do capitalismo nas relações sociais: “a terra não nos pertencia, nós é que pertencíamos à terra”, e também “não dizíamos aquela terra é minha”, mas sim, “nós somos daquela terra” (SANTOS, 2020, p. 3).

Destarte, é possível perceber a mudança e o sentido de saber a se formar sobre o sujeito, o pertencimento capital, a posse e monopólio, ligados ao *status* quo de hierarquização de quem tem *versus* quem não tem. Deste modo, o valor subjetivo de uma invenção, algo que o próprio ser humano criou e categorizou, construiu uma percepção de superioridade sobre todas as coisas materiais ou imateriais, fazendo de tudo um comércio, uma serventia de negócio, no qual saber era deter poder.

Para Nêgo Bispo, a terra é viva e tem função de vida, produz e também precisa descansar. Esse entender de vida nunca os fez ver a necessidade de fazer uma titulação sobre terras, “como vamos demarcar uma coisa que já é nossa?”, sendo assim, a titulação é retirada, uma estratégia de imposição Colonial e do Estado.

E, sobre isso, reflete-se que, desde a Colonização, a terra, os corpos e o saber foram vistos como mercadoria, negócios, uma grande máquina que produz mão de obra e bem manufaturados, sobre a qual o saber também se estratifica.

Consequentemente, o saber, como forma de poder, fica explícito ao se pensar que todos os seus conhecimentos foram e ainda são, em boa parte, transmitidos através da oralidade. O saber milenar que acompanha a ancestralidade das comunidades tradicionais, as quais não tinham conhecimento da leitura e escrita nem de seu funcionamento legal e que, por esse modo, a partir de leis inventadas e constituídas por seus invasores os fizeram perder o direito também de suas terras.

---

<sup>17</sup> Nêgo Bispo é a alcunha de Antônio Bispo dos Santos. Ele é escritor e militante social quilombola e dos movimentos sociais pela terra. Nêgo Bispo reside em uma comunidade quilombola no Piauí e faz parte da rededemestres e docentes da Universidade de Brasília (UnB).

Frente a isso, os processos de colonização no Brasil estabeleceram-se de diferentes modos e em vários momentos, desde a invasão e chegada das caravelas e capitânicas europeias até o momento de independência e o surgimento de um novo Estado, e, dessa forma, deixaram enraizada a condição estruturante de poder sobre todas as relações sociais. Assim, estabeleceram entre esses aspectos as desigualdades sociais e raciais, que perduram até os dias presentes.

Nesse compreender, nenhuma ação de independência fez com que houvesse uma descolonização, mas, sim, uma hierarquização difusora dos processos de exploração econômica e desnivelamento social, a partir das normas e leis que começavam a se estabelecer, uma identidade eurocentrada que promulga o racismo e o genocídio dos aspectos subjetivos, culturais, ancestrais e, sobretudo, o apagamento da vida em pilares muito bem sustentados pelo colonialismo.

Como registra Bosi (1992, p. 6), “o colonizador se verá a si mesmo como a um simples conquistador; então buscará passar aos descendentes a imagem do descobridor e do povoador”. Isso traz em si conceitos teóricos de dominação e hierarquização social por meio do discurso e da imposição instrumentalizadas no conhecimento fatídico das armas de fogo, das violências e estupros, pestes e doenças variadas, o avanço de um mundo novo e irresistível feitos a partir de adornos roubados e explorados.

Nesse intento, utiliza-se a ideia de figurar ao “descobridor” adereços angelicais, através dos quais demonstra-se que sua vinda é necessária e ele consigo traz boas novas de alegria e mudança e, ao outro, bestializar, condenando suas práticas e mascarando seu sofrimento ao ser pelo outro “descoberto”. A partir de então, elabora-se o discurso do bom e mal selvagem, concebido, assim, a partir dessa “educação” das ideias e dos pensamentos.

Percebe-se que, desde muito cedo na história da invasão do Sul Global, mais especificamente do Brasil, o saber-poder é instrumentalizado. Bosi (1992, p. 6) complementa a ideia afirmando que “em 1556, quando já se difundia pela Europa cristã a leyendá negra da colonização ibérica, decreta-se na Espanha a proibição oficial do uso das palavras de conquista e conquistadores, que são substituídas por descubrimiento e pobladores”<sup>18</sup>.

Então, uma das primeiras compreensões que Bosi (1992, p. 6) apresenta é que “a colonização não pode ser tratada como uma simples corrente migratória”, ela é “uma tentativa de retomar, sob novas condições, o domínio sobre a natureza e ao semelhante que tem acompanhado universalmente o que é chamado processo civilizatório”.

Bosi em *Dialética da Colonização* (1992) ajuda a compreender a tamanha

banalização da vida indígenas em números, em relatos encontrados em “Brevísima relación de la destrucción de las índias (1552)”, de Frei Bartolomé de Las Casas, que registra a morte de vidas indígenas, em torno de 15 milhões de índios morreram entre o período de 1492 e 1542.

Essa incursão da violência exemplificada demonstra ações e práticas de um Homem-Deus que assume e toma para si o poder de decisão sobre a vida de outros sujeitos, deixar morrer ou fazer viver é um exemplo de articulação de domínio permanente e que, durante o colonialismo, se apresentava para afirmar sua soberania a partir da banalização da vida e do sujeito, como anteriormente citado, principalmente do sujeito que carrega em si as diferenças, sejam elas, raciais, culturais, religiosas etc., extraíndo dele uma própria compreensão de negação e inferioridade de si, “rebaixa-se a puro objeto. Coisifica-se” (FREIRE, 2006, p. 43), inventa e estabelece o que é ser indígena, tanto para si como para o outro, e para o próprio indígena, fazendo reconhecer-se a partir daquilo que a violência implica no viver.

Como se pode verificar, o colonialismo age como um sistema detentor da vida, expresso em suas incursões de violências e dominações físicas e materiais. Elucida-se que seus efeitos são historicamente formados sobre o apagamento e a supressão, o furto e o roubo de saberes, conhecimentos, epistemologias, cosmologias e ancestralidades que contribuem no comprometer da existência da vida, sendo suas instrumentalizações sobre os fatores psíquicos, mentais e subjetivos. Armas potentes frente o conviver de tantas violências a fim de desestabilizá-los e extinguir populações indígenas.

Santos (2018) observa que tal sistema permaneceu como um marco estabelecido e atuante mesmo após a independência, articulando uma aparência branda, maquiando alguns aspectos de dominação, porém, o autor postula que “o modo de dominação colonial continuou sob outras formas [...]” (SANTOS, 2018, p. 13), fazendo o exercer de aspectos semelhantes terem uma dimensão mais enraizada principalmente exercendo sobre “às populações e aos corpos racializados” maneiras de não ser reconhecida “a mesma dignidade humana que é atribuída aos que os dominam” (SANTOS, 2018, p. 13).

---

<sup>18</sup> Tal conceito parte de uma guerra ontológica epistêmica entre colonizadores e religiosos, que buscavam acusar e incriminar os espanhóis, atribuindo às suas “conquistas” os massacres e violências contra indígenas na América do Sul. A Leyenda Negra dava-se a partir da escrita de textos, cartas e livros que responsabilizava exclusivamente os espanhóis por essas crueldades. Dessa feita, os espanhóis buscavam, por meio de outras escritas também de teor político e propagandista, articular uma desmistificação de suas ações denominando-as de Leyenda Blanca, a fim de divulgar suas práticas como benéficas e pacíficas. Cf. CABALLOS, Esteban Mira. La leyenda negra: mito y realidad en la conquista de américa. El Hinojal - **Revista de Estudios del MUVI**, Villafranca de los Barros, n. 12, p. 94-101, maio 2019. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6939884.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2021.

Nesse sentido, afirma que “são populações e corpos que, pese embora todas as declarações universais dos Direitos Humanos, são existencialmente considerados sub-humanos, seres inferiores na escala do ser, facilmente descartáveis” (SANTOS, 2018, p. 13).

Destarte, desde seu surgimento, o colonialismo encaminha-se para a consolidação de um arranjo socialmente elaborado a partir de interações e intervenções de ocupação e dominação das coisas que permeiam a vida, sejam elas materiais ou imateriais.

Suas articulações produzem a banalização da diferença e colocam fronteiras raciais, epistêmicas e político-econômicas capazes de fazer surgir e manter o lugar de subalternação e desvalorização de vidas, contribuindo para o surgimento do lugar de exclusão na história em um estado-nação de periferia e produções de marginalização.

Isso não somente implica na demanda hierárquica dos papéis de poder instituídos na discriminação identitária, fenotípica, racial e de gênero, mas promulga um apagamento profundo e maior, o qual consiga impossibilitar retomadas de alteridade e ressurgimentos. O colonialismo busca elaborar um povo sem memória e sem ter onde buscar sua ancestralidade, suas referências de lutas. Suspender vidas, histórias e saberes e elaborar sob suas influências eurocêntricas, ocidentais, um novo sujeito que seja subalterno às normas, às conformações sistêmicas e identitárias de domínio, desde a imposição de seu Deus até a forma de organização social em um sistema que possa fazer que sujeitos doem suas vidas a ele voluntariamente.

Em uma observação mais atenta, pode-se afirmar que o passado é um fantasma vivo que os acompanha. O colonialismo está tecido no povo, em suas mazelas e dores são vigentes e ainda exercidas, está em permitir viver, ao mesmo tempo, em que se promove e provê a morte. O colonialismo mostra-se como o pecado original contra as comunidades indígenas e é diante do espelho da colonialidade que se consegue ver em seu reflexo o colonialismo, é sobre ela que se discorre na sequência.

### **1.1.1 Colonialidade: o fruto proibido do colonialismo**

Certamente, tal analogia aproxima-se da ideia de pecado e mal, ofertada conceitualmente nas bases do cristianismo, como responsável por corromper aqueles que, em si, não possuíam o conhecimento do saber ou de um mal externo a eles. Indubitável que aqui se refere às incursões colonizadoras a partir de um dogma educacional, mas também de um viés religioso.

Desde a invasão, tal inserção moral e balizadora do ser apresenta-se incansavelmente dentro dos espaços de construção e narrativas indígenas diante práticas docilizadoras que se desvelam um exercício educacional, um ofertar de redenção vinda do Ocidente. Sua incursão no Brasil deu-se como instrumentalizações utilizadas para justificar mortes, repressões, preconceitos e aprisionamentos de identidades e performances culturais.

Tal percepção ajuda a entender como a modernidade-colonialidade nasce de uma produção diacrônica e ideológica do colonialismo. A oferta da colonialidade como fruto do colonialismo passa a ser, não somente abocanhada pelas instituições hierárquicas de poder, mas passada e massificada para a sociedade, onde possuí-la se torna um desejo, o caminho para ascensão, sob a ilusão de que, através dela, seja capaz de hegemonicamente fazê-los também dominadores e, assim, por meio da colonialidade possuir a “mágica de la dominacion” (MIGNOLO, 2005, p. 106).

A modernidade-colonialidade pode ser entendida melhor por sua ordem de eventos a partir de Mota Neto (2015, p. 64-65),

a) em 1998, um evento organizado por Edgardo Lander na Universidad Central de Venezuela (Caracas), com apoio da CLACSO, reuniu nomes como Walter Mignolo, Arturo Escobar, Aníbal Quijano, Enrique Dussel e Fernando Coronil; b) em 1998, Ramón Grosfoguel e Agustín Lao-Montes, da State University of New York, promoveram em Binghamton o congresso internacional Transmodernity, historical capitalism, and coloniality: a postdisciplinary dialogue, com participação de Quijano, Wallerstein, Dussel e Mignolo; c) em 1999, Grosfoguel e Lao-Montes organizaram o evento Historical Sites of Colonial Disciplinary Practices: The Nation-State, the Bourgeois Family and the Enterprise, que abriu o diálogo com as teorias pós-coloniais da Ásia, África e América Latina, no qual estiveram presentes Vandana Swami, Chandra Mohanty, Zine Magubane, Sylvia Winters e os já citados Mignolo, Quijano e Coronil; d) em 1999, Santiago Castro-Gómez e Oscar Guardiola Rivera, do Instituto Pensar da Universidade Javeriana da Colômbia, organizaram o Simpósio Internacional La reestructuración de las ciencias sociales en los países andinos, que impulsionou significativamente os trabalhos da rede, pois aí se firmou um convênio de cooperação acadêmica entre a Universidad Javeriana de Bogotá, a Duke University, a University of North Carolina e a Universidad Andina Simón Bolívar (Equador). Neste evento encontraram-se novamente Mignolo, Lander, Coronil, Quijano, Castro-Gómez, Guardiola, além de Zulma Palermo e Freya Schiwy; e) em 2000, Grosfoguel organizou em Boston uma conferência no Political Economy on the World-System, para a qual convidou Castro-Gómez e Guardiola Rivera; f) em 2001, Mignolo organizou na Duke University o evento Knowledge and the Known, a partir do qual se somaram à rede Javier Sanjinés e Catherine Walsh; g) em 2002, Walsh promoveu na Universidad Andina Simón Bolívar um encontro não só entre os membros do programa, mas também com intelectuais indígenas e afro-americanos do Equador; h) em 2003, Ramón Grosfoguel e José David Saldívar organizaram na University of California (Berkeley) um novo encontro da rede, ao qual se uniu Nelson Maldonado-Torres; i) em 2004, na mesma 101 universidade, um outro encontro discutiu a descolonização do império norte-americano no século XXI, iniciando-se o diálogo da rede com Lewis Gordon e Boaventura de Sousa Santos. j) em 2004, Arturo Escobar e Walter Mignolo, nas cidades de

Chapel Hill (The University of North Carolina) e Durham (Duke University) organizaram uma reunião chamada Teoría crítica y decolonialidad; k) em 2005, Nelson Maldonado-Torres recebeu em Berkeley, juntamente com Grosfoguel e Saldívar, os intelectuais da rede, que contou com a participação de membros da Associação Filosófica Caribenha, liderada por Lewis Gordon; l) em 2006, Catherine Walsh promoveu uma reunião da rede na Universidad Andina Simón Bolívar (MOTA NETO, 2015, p. 64-65).

Para o filósofo e sociólogo peruano Anibal Quijano (1928-2018), o qual teorizou o conceito modernidade/colonialidade também auxilia em compreender a diferenciação para como colonialismo e seus avanços políticos de domínio,

Colonialidad es un concepto diferente, aunque vinculado con el concepto de colonialismo. Este último se refiere estrictamente a una estructura de dominación y explotación, donde el control de la autoridad política, de los recursos de producción y del trabajo de una población determinada lo detenta otra de diferente identidad, y cuyas sedes centrales están, además, en otra jurisdicción territorial. Pero no siempre, ni necesariamente, implica relaciones racistas de poder (QUIJANO, 2014, p. 285).

Como visto em Quijano, para se compreender a noção de colonialidade e em quais dimensões ela se apresenta é preciso também historicamente cavar as profundas raízes do colonialismo, visto que ambos estão estruturados e ramificados nas contínuas formas de opressão, e se renovam em dispositivos de poder que, mais do que nunca, se aplicam nas práticas e instrumentalizações sobre o ser e o saber. Em consonância com a linha de raciocínio apresentada no subcapítulo anterior, coaduna Grosfoguel (2008, p. 126-127),

Eu uso a palavra colonialismo para me referir a situações coloniais impostas pela presença de uma administração colonial, como é o caso do período do colonialismo clássico, e, na esteira de Quijano, uso a designação colonialidade “para me referir a situações coloniais” da actualidade, em que as administrações coloniais foram praticamente erradicadas do sistema-mundo capitalista. Por situações coloniais entendo a opressão/exploração cultural, política, sexual e econômica de grupos étnicos/racializados subordinados por parte de grupos étnico-raciais dominantes, com ou sem a existência de administrações coloniais (GROSFOGUEL, 2008, p. 126-127).

Nesse intento, pode-se observar que a situação colonial se estabelece como projeto e se solidifica mostrando-se resistente, multifacetada e capaz de reinventar-se, desde a primeira invasão em 1492<sup>19</sup>, prosseguindo atemporalmente entre a modernidade e a pós-modernidade, fazendo do Sul Global um lugar periférico ao mundo,

Se entende que a “Modernidade” da Europa será a operação das possibilidades que se abrem por sua “centralidade” na História Mundial, e a constituição de todas as outras culturas como sua “periferia”, poder-se-á

compreender que, ainda que toda cultura seja etnocêntrica, o etnocentrismo europeu moderno é o único que pode pretender identificar-se com “universalidade-mundialidade”. O “eurocentrismo” da Modernidade é exatamente a confusão entre a universalidade abstrata com a mundialidade concreta hegemônica pela Europa como “centro” (DUSSEL, 2005, p. 63).

A conflitualidade do processo de dominação através da colonialidade e seus efeitos a partir das práticas de negação e depreciação de determinados indivíduos resultaram na consolidação da subalternização, da violação do que é o outro, por meio da relação estrutural entre colonialidade e invisibilidade permeia-se o exercício e o desenvolver de poder, a partir da lógica de inferioridade daquilo que não é eurocentrado. O teórico peruano propõe que,

O eurocentrismo não é exclusivamente, portanto, a perspectiva cognitiva dos europeus, ou apenas dos dominantes do capitalismo mundial, mas também do conjunto dos educados sob a sua hegemonia. [...] Trata-se da perspectiva cognitiva durante o longo do tempo do conjunto do mundo eurocentrado do capitalismo colonial/moderno e que naturaliza a experiência dos indivíduos neste padrão de poder. Ou seja, as faz entender como naturais, [...] não suscetíveis de serem questionadas (QUIJANO, 2010, p. 74-75).

Nessa perspectiva, Quijano (2007) indica que, assim como a continuidade do colonialismo, a colonialidade pauta-se nas complexas estruturas de racismo, as quais advém de uma imposição a partir da classificação racial, da coisificação do sujeito e da “desumanização” das dimensões subjetivas já supracitadas. Essas desenvolveram-se como sistema base e padrão mundial, e, em sua dimensão de domínio, sobrepõe à formação do sujeito, do campo das ideias e da educação em elementos importantes: o poder, o saber e o ser.

Dessa forma, compreende-se que,

[...] a elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. Essa perspectiva e modo concreto de produzir conhecimento se reconhecem como eurocentrismo (QUIJANO, 2005, p. 115).

---

<sup>19</sup> Enrique Dussel filósofo e teólogo argentino-mexicano aborda em seu livro “1492: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade” a invenção da hierarquização e depreciação do outro e de sua identidade quais incursões coloniais que avança ao centro moderado e se estabelece na constituição da própria modernidade por meio do apagamento e violência sobre tudo na América Latina e outros povos subalternos a regimes colônias. Entre essa trama de poder está a invenção e a negação do outro posto como sacrifício necessário da modernização e estabilização do capital moderno. DUSSEL, Enrique. 1492: o encobrimento do outro. A origem do "mito da modernidade". Editora: **Vozes**, 1993. Páginas: 196

O estabelecimento do eurocentrismo epistemológico traz em si os ideais da modernidade-colonialidade, importantes a serem apontadas como parte da colonização epistemológica do saber, a qual conduz à produção hierárquica de um conhecimento universalista.

Desta forma, apresenta-se como fatores determinantes sob as bases do saber e da educação no que diz respeito à estruturação da sociedade e da elaboração da verdade sob as premissas: religiosas/cristãs, heteronormativas, patriarcais e que são, primordialmente, reconhecidas como também produzidas e estabelecidas pelo “sujeito” branco, que produz a invisibilidade do sujeito, seu apagamento epistêmico, cultural e social,

[...] la invisibilidad y la deshumanización son las expresiones primarias de la colonialidad del ser. La colonialidad del ser indica esos aspectos que producen una excepción del orden del ser: es como si ésta fuera el producto del exceso del ser que, en su gesta por continuar siendo y por evitar la interrupción de lo que reside más allá del ser, produce aquello que lo mantendrá siendo, el no-ser humano y un mundo inhumano. La colonialidad del ser no se refiere, pues, meramente, a la reducción de lo particular a la generalidad del concepto o a un horizonte de sentido específico, sino a la violación del sentido de la alteridad humana, hasta el punto donde el alterego queda transformado en un sub-alter (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 150).

Posto isso, outros processos imbricam-se aos aspectos racistas, os quais possuem, inicialmente, suas bases sobre o fenótipo e a raça, e, posteriormente, avançam sobre as epistemes e alteridades, mesmo que não sejam provenientes dessas violências, atuam, em outropatamar, na elaboração de uma hierarquização racial. Essa, por sua vez, sobrepõe o “racional” ao “irracional”, que considera como incapaz e inferior, especialmente diante do colonizador, levando em conta aspectos como pensar, produzir e conceber a própria racionalidade.

O pensador peruano apresenta que,

A história é, contudo, muito distinta. Por um lado, no momento em que os ibéricos conquistaram, nomearam e colonizaram a América (cuja região norte ou América do Norte, colonizarão os britânicos um século mais tarde), encontraram um grande número de diferentes povos, cada um com sua própria história, linguagem, descobrimentos e produtos culturais, memória e identidade. São conhecidos os nomes dos mais desenvolvidos e sofisticados deles: astecas, maias, chimus, aimarás, incas, chibchas, etc. Trezentos anos mais tarde todos eles reduzem-se a uma única identidade: índios. Esta nova identidade era racial, colonial e negativa. Assim também sucedeu com os povos trazidos forçadamente da futura África como escravos: achantes, iorubás, zulus, congos, bacongos, etc. No lapso de trezentos anos, todos eles não eram outra coisa além de negros. Esse resultado da história do poder colonial teveduas implicações decisivas. A primeira é óbvia: todos aqueles

povos foram despojados de suas próprias e singulares identidades históricas. A segunda é, talvez, menos óbvia, mas não é menos decisiva: sua nova identidade racial, colonial e negativa, implicava o despojo de seu lugar na história da produção cultural da humanidade. Daí em diante não seriam nada mais que raças inferiores, capazes somente de produzir culturas inferiores. Implicava também sua realocação no novohistórico constituído com a América primeiro e com a Europa depois: desse momento em diante passaram a ser o passado. Em outras palavras, o padrão de poder baseado na colonialidade implicava também um padrão cognitivo, uma nova perspectiva de conhecimento dentro da qual o não-europeu era o passado e desse modo inferior, sempre primitivo (QUIJANO, 2005, p. 116).

Nesse contexto, a assimilação surge para que os indivíduos que não se enquadram nessas exigências possam aproximar-se do que é imposto pela hegemonia colonial, que ainda é atuante na contemporaneidade. Elas incidem sobre os territórios e impactam as crenças, mudam e agregam os valores, e, assim, propõem uma nova educação (adestramento) aos indivíduos que não nasceram sob as características eurocêntricas: a colonialidade, sobretudo, está no saber e na educação.

Diante desses processos, Saviani (2011) expõe,

O processo de colonização abarca, de forma articulada, mas não homogênea ou harmônica antes dialeticamente esses três movimentos representados pela colonização propriamente dita, ou seja, a posse e exploração da terra subjugando os seus habitantes (os índios); a educação enquanto aculturação, isto é, a inculcação nos colonizadores das práticas, técnicas, símbolos e valores próprios dos colonizadores; e a catequese entendida como a difusão e conversão dos colonizados à religião dos colonizadores (SAVIANI, 2011, p. 17).

Logo, impõe-se sobre os saberes uma relação sobre a produção do saber a partir do saber colonizador, ou seja, sua compreensão cognitiva de mundo tornar-se a referencial, onde a bússola do saber deve constantemente apontar para o Norte, para ser aceitável diante o campo do conhecimento e acessar lugares, não esses abissais ou marginalizados, mas estarem sujeitados a essa cartografia do pensamento.

Santos (2007) desenvolve uma explicação ontológica dessa relação,

[...] argumento que as linhas abissais ainda estruturam o conhecimento e o direito modernos e são constitutivas das relações e interações políticas e culturais que o Ocidente protagoniza no interior do sistema-mundo. Em suma, meu argumento é o de que a cartografia metafórica das linhas globais sobreviveu à cartografia literal das linhas que separavam o Velho do Novo Mundo. A injustiça social global está assim intimamente ligada à injustiça cognitiva global, de modo que a luta pela justiça social global também deve ser uma luta pela justiça cognitiva global. Para ser bem-sucedida, essa luta exige um novo pensamento – um pensamento pós-abissal [...] (SANTOS, 2007, p. 31).

Ainda acerca da relação entre colonialidade e a racialização expõe Mignolo (2017),

[...] a lógica da racialização que surgiu no século XVI, tem duas dimensões (ontológica e epistêmica) e um só propósito: classificar como inferiores e alheias ao domínio do conhecimento sistemático, todas as línguas que não sejam o grego, o latim e as seis línguas europeias [...] (MIGNOLO, 2017, p. 17).

Não muito tempo atrás, a colonialidade fazia suas ingerências sobre a vida, tal qual observadas por Foucault, traziam sobre o sujeito dispositivos de poder que, em seu sistema e fundamento de poder, se operava o “fazer viver e deixar morrer”, em suas palavras,

Aquém, portanto, do grande poder absoluto, dramático, sombrio que era o poder da soberania, e que consistia em poder fazer morrer, eis que aparece agora, com essa tecnologia do biopoder, com essa tecnologia do poder sobre a “população”, não somente enquanto tal, sobre o homem enquanto ser vivo, um poder contínuo, científico, que é o poder de “fazer viver” (FOUCAULT, 1999, p. 294).

Dentre as metamorfoses da colonialidade, as técnicas de poder tornam-se estruturantes de novas aplicabilidades de violências, isso corresponde a uma superação das práticas de biopoder, identificadas por Foucault, para aplicação de um dispositivo mais articulado e cruel, um sistema que passam a compor o estado de colonialidade, a necropolítica.

Tais conceitos encaixam-se tanto como forma de sistema como também dispositivo de poder sobre a população e o sujeito. Destarte, a fundamentação da necropolítica onde a vida é gerida pelas instituições de poder, parece soprar e constituir-se um direito especificamente sobre determinados sujeitos e classes sociais, os quais privilegiadamente coadunam com o sistema ou com as formas de governos condizentes com as decisões previstas estruturalmente na necropolítica e atuam sob uma política gerenciada a partir da produção da morte.

Essa experiência em larga escala, agora metamorfoseada no biopoder (controle dos sujeitos pelas instituições) transpassa a biopolítica (controle da sociedade em ampla escala pelas instituições e pela própria sociedade) em uma política de “deixar morrer e fazer viver” criando mecanismos mais profícuos e determinantes sobre o direito à vida, decidindo dia após dia quais vidas devem morrer.

Essa produção de morte está ligada ainda às premissas surgidas no colonialismo que se acentuaram com o passar dos séculos, isto é, está na produção da

branquitude, nas relações sociais pautadas no patriarcado, na repressão da heteronormatividade e nas primícias normalizadoras e morais cristãs, sobretudo no desenvolver da racialização dos corpos e no prover da marginalização para esses, como aponta Mbembe (2018, p. 18), “o racismo regula a distribuição da morte e torna possíveis as funções assassinas do Estado”, pois, esse implicar de condições de desigualdades sociais estabelecidas hierarquicamente pelos fatores supracitados, corrobora com o fazer deixar ou não de se existir. Ceifar a vida é a maior intenção da necropolítica desenvolvida na colonialidade.

Nas palavras de Mbembe (2018), compreende-se essa relação governamental e institucional sobre o corpo subalterno, “ser soberano é exercer controle sobre a mortalidade e definir a vida como a implantação e manifestação de poder” (MBEMBE, 2018, p. 5), sendo então “a soberania a capacidade de definir quem importa e quem não importa, quem é “descartável” e quem não é” (MBEMBE, 2016, p. 135).

Nessa tessitura, percebe-se que “o poder e a capacidade de ditar quem pode viver e quem deve morrer” (MBEMBE, 2018, p. 5) não estão somente sobre o corpo físico, mas, sobretudo, naquilo que sustenta a formação do homem e o direciona ao lugar de sua humanidade, o saber.

Destarte, frente à colonialidade existente, busca-se ainda encobrir o fato de que boa parte dos saberes constituídos e conhecidos, a partir da Europa, foram produzidos com base na exploração epistêmica e de saberes ancestrais, os quais não tiveram como resistir às interferências e violências dessa matriz de poder.

Essa distinção permite entender a noção de colonialidade a partir daquilo que é preciso para a formação do outro, a troca de informações, em um contexto que direciona a uma formação que tem seus processos voltados a dar continuidade à dominação colonial, pensada e exercida dentro de suas estruturas de poder, de normalidade imposta na produção de sua subordinação.

Restrepo e Rojas (2010) contribuem para fixar a compreensão de pensamento sobre acolonialidade, e assim a descrevem,

La colonialidad es un fenómeno histórico mucho más complejo que se extiende hastanuestro presente y se refiere a un patrón de poder que opera a través de la naturalización de jerarquías territoriales, raciales, culturales y epistémicas, posibilitando la re-producción de relaciones de dominación; este patrón de poder no sólo garantiza la explotación por el capital de unos seres humanos por otros a escala mundial, sino también la subalternización y obliteración de los conocimientos, experiencias y formas de vida de quienes son así dominados y explotados (RESTREPO; ROJAS, 2010, p. 15).

Dessa maneira, a construção de saberes é pautada e reproduzida através dos mecanismos do sistema mundo capitalista colonial-moderno compreendido por colonialidade. Como se pode verificar, a noção de colonialidade atrela-se aos processos de domínio, sendo esses a colonialidade do poder, do saber e do ser, dispositivos tentaculares, identificados por Quijano (1997; 2005; 2010), Mignolo (2003; 2010); Maldonado-Torres (2007) e Restrepo e Rojas (2010), que são comumente operantes de forma conjunta na colonialidade.

### **1.1.2 Decolonialidade: um manifesto a emancipação do saber**

Fanon (2010, p. 52-53) expõe que a “descolonização se propõe a mudar a ordem do mundo”, isto é, “o encontro de duas forças congenitamente antagônicas, que têm precisamente a sua origem nessa espécie de substancialização que a situação colonial excreta e alimenta [...]a descolonização é verdadeiramente a criação de homens novos”, e propõe que isso deve ser feito nas bases e por inteiro, percebendo ser “processo histórico: isto é, ela só pode ser compreendida, só tem inteligibilidade, só se torna translúcida para si mesma na exata medida em que discerne o movimento historicizante que lhe dá forma e conteúdo”, sendo possível que “essa criação não receba a sua legitimidade de nenhuma potência sobrenatural: a ‘coisa’ colonizada se torna homem no processo mesmo pelo qual ela se liberta”.

Pelos escritos de Fanon, percebe-se que descolonizar não é um ato fácil e que, frente à colonialidade, qualquer mísero avanço carregará e acarretará em novas perdas semelhantes às secularmente vividas. Mas o não fazer também será como (re)negar a vida, não lutar em deter os direitos de suas próprias narrativas, é permanecer invisível e deixar que as páginas da história sejam viradas, envelhecidas e rasgadas por aqueles que se autodenominarão donos de tudo que compõe os corpos e saberes, considerando-os abjetos.

Observa-se que, tanto para o colonialismo quanto para a colonialidade, destituir, elaborar e constituir novos arranjos sociais revelam-se partes importantes de sua estratégia de domínio. Permeia em fazer parecer que, mesmo articulando em práticas de violências e violações, suas ações fossem concebidas e vivenciadas socialmente como algo natural, cultural, que, com o passar do tempo, aferisse o sentido de algo desde sempre ali, produzido normalmente pela sociedade, projetando e qualificando o colonizado em objeto de uso, de venda e troca, coisificando, essa projeção que se dá, principalmente, sobre o apagamento epistêmico e dos saberes.

Conceber a colonialidade sobre a educação escolar indígena, a partir dos elementos citados, pode ser algo sutil, passível de passar despercebido pelo hibridismo cultural e a globalização dos saberes, também ao fato dos apagamentos constantes que levaram muitos a perda de numerosos conhecimentos registrados, seja na oralidade ou nas performances ancestrais, que não resistiram frente à perda e esvaziamento de seus significados. Pode-se dizer que a colonialidade sobre o saber acaba por ser uma das grandes responsáveis pela extinção e evasão de comunidades indígenas.

A colonialidade do saber está relacionada com, segundo Maldonado-Torres (2007, p. 4), “a epistemologia e suas formas de reprodução de regimes de pensamento, enquanto a colonialidade do ser se refere à experiência vivida de colonização e seus impactos na linguagem na visão de mundo dos povos colonizados”.

Quijano (2005, p. 126) aponta a colonialidade do saber como “uma específica racionalidade ou perspectiva de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, prévias ou diferentes, e a seus respectivos saberes concretos”, essa sobreposição ao outro o aniquila, porque o que pode vir a ser o outro senão suas vivências, experiências e memórias.

Portanto, a colonialidade do saber apresenta-se como algo costurado desde o colonialismo em um processo histórico temporal, como aponta Dussel (1997),

[...] a temporalidade do cósmico adquire no homem a específica conotação de historicidade. Onticamente, tal historicidade não pode deixar de ter relação com a consciência que se tenha dessa historicidade, pois o mero transcorrer no tempo é história, somente e ante uma consciência que julga essa temporalidade, no nível da autoconsciência ou "conscientização-de-simesmo" (Selbstbewusstsein), que constitui a temporalidade na historicidade [...] O acontecer objetivo histórico é contínuo, mas em sua própria "continuidade" é ininteligível. O entendimento necessita discernir diversos momentos e descobrir neles conteúdos intencionais. Quer dizer, realiza-se uma certa "descontinuidade" por meio da divisão do movimento histórico em diversaseras, épocas, etapas (DUSSEL, 1997, p. 12).

Ou seja, a dominação por meio do saber estabelece com que os pensamentos se universalizem e que as histórias sejam narradas a partir de uma perspectiva única e que, dessa forma, quaisquer outros conhecimentos ou saberes sejam deixados de lado e se convertam ao pensamento e à verdade do colonizador, que mordam o fruto proibido como pensado, no tópico anterior.

Nesse mesmo diapasão, sobre o conceito de descolonização e decolonialidade, importa fazer uma diferenciação a respeito das propostas, apesar de, tanto uma quanto a outra, abranger a necessidade de ruptura das relações coloniais e o desvincular das redes de domínio, a primeira detém-se principalmente a pensar sobre o primeiro período

passado ‘o colonialismo’, o que resulta em um segundo plano, a busca por autonomia de suas histórias e narrativas, como pauta necessária de luta, concomitante à compreensão e à concepção da existência do debate da colonialidade.

Não somente isso, mas como diferencia Walsh (2009),

Suprimir la –sl y nombrar –decoloniall no es promover un anglicismo. Por el contrario, es marcar una distinción con el significado en castellano del –des. No pretendemos simplemente desarmar, deshacer o revertir lo colonial; es decir, pasar de un momento colonial a un no colonial, como que fuera posible que sus patrones y huellas desistan de existir. La intención, más bien, es señalar y provocar un posicionamiento – una postura y actitud continua – de transgredir, intervenir, in- surgir e incidir. Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual podemos identificar, visibilizar y alentar – lugaresl de exterioridad y construcciones alternativas (WALSH, 2009, p. 14-15).

Frente a isso, a proposta de pensamento decolonial, surge como uma corrente vinculada aos estudos e projetos pensados dentro da teoria modernidade-colonialidade que, para além da descolonização dos elementos materiais, busca romper com o domínio das imaterialidades colonizadas por predominância eurocêntrica, sobretudo, as epistememes, os saberes, as dimensões culturais e subjetivas, a fim de poder desenvolver uma retomada, reexistindo a partir das vozes em uma “perspectiva Sul Global”, sendo uma premissa da emancipação contra o poder vigente, esperando subverter e, assim, superar a colonialidade.

Como aponta Grosfoguel (2010),

As epistemologias de fronteira subsumem/redefinem a retórica emancipatória da modernidade a partir das cosmologias e epistemologias do subalterno, localizadas no lado oprimido e explorado da diferença colonial, rumo a uma luta de libertação decolonial em prol de um mundo capaz de superar a modernidade eurocentrada (GROSFOGUEL, 2010, p. 481).

Sob essa proposta, colaboram Sparenberger e Damazio (2016, p. 273) ao afirmarem que “as metodologias decoloniais são pluralistas e se posicionam como uma ruptura desse tipo de pesquisa colonizadora que tem sido central para perpetuar a colonialidade em todos os seus aspectos”.

Nesse sentido, observa-se que o eurocentrismo, assim como a expansão colonial, atribui uma condução de domínio, não somente territorial e econômica entre outros enlaces materiais, mas produziu e estabeleceu ideias as quais configurariam uma espécie de etnocentrismo.

A partir de pensamentos e concepções ocidentais sobre os outros saberes indígenas, o seu domínio avança a partir da noção de heterarquia, que seria a relação

entre as várias esferas sem uma atribuição prévia de hierarquia – entre economia, cultura, subjetividade e política (DUSSEL, 1977; MINGOLO, 2000). Frente ao exposto, do colonialismo à colonialidade apresenta-se um domínio a partir de interferências e aplicações no que tange ao construir da educação escolar indígena, a partir de interlocuções e princípios eurocêntricos, os quais, continuamente, tentam acentuar e enraizar o seu domínio.

Nesse sentido, a proposta decolonial busca transcender, epistemicamente, as ciências eurocêntricas, partindo do valorizar o pensamento que é produzido ao Sul e que corrobora e possui movimentos como os apresentados por Grosfoguel (2010), que buscam,

1) Uma perspectiva epistêmica decolonial exige um cânone de pensamento mais amplo do que o cânone ocidental (incluído o cânone de esquerda); 2) uma perspectiva decolonial verdadeiramente universal não pode basear-se num abstrato universal [...] antes teria de ser o resultado de um diálogo crítico entre diversos projetos críticos políticos/éticos/epistêmicos, apontando um mundo pluriversal e não um mundo universal; 3) a descolonização do conhecimento exigiria levar a sério a perspectiva/cosmologia/visões de pensadores críticos do Sul Global, que pensam com e a partir do corpos e lugares étnicos-raciais/sexuais subalternizados (GROSFOGUEL, 2010, p. 457).

Ainda para entender a proposta decolonial, Mignolo (2008, p. 290) dispõe que a “opção descolonial é epistêmica, ou seja, ela se desvincula dos fundamentos genuínos dos conceitos ocidentais e da acumulação de conhecimento”, tomando cuidado ao entender que “por desvinculamento epistêmico não quero dizer abandono ou ignorância do que já foi institucionalizada por todo o planeta [...]. Conseqüentemente, a opção descolonial significa, entre outras coisas, aprender a desaprender”, ou seja,

Evidentemente isto não quer dizer que não devemos mais ler as teorias vindas da Europa ou dos Estados Unidos na tentativa de pensar a situação da América Latina ou de outros lugares do Sul, mas devemos estar atentos às armadilhas que estas teorias podem trazer, ainda mais quando elas são feitas sob a condução da colonialidade que domina sob a égide do desenvolvimento, do progresso e, porque não, em nome de um suposto benefício para as sociedades menos favorecidas (NASCIMENTO, BOTELHO, 2010, p. 76).

E também, como apresenta Grosfoguel e Mignolo (2008),

Um tipo de atividade (pensamento, giro, opção) de enfrentamento à retórica da modernidade e à lógica da colonialidade. (...) pensar decolonialmente (...) significa então embarcar em um processo de desprender-se das bases eurocentradas do conhecimento (...) e de pensar fazendo conhecimentos que iluminem as zonas obscuras e os silêncios produzidos por uma forma de

saber e conhecer cujo horizonte de vida foi constituindo-se na imperialidade (GROSFOGUEL, MIGNOLO, 2008, p. 34).

Frente à essa perspectiva, buscam-se entrelaçamentos das percepções, as quais emergem em uma reflexão sobre as confluências do saber e do conhecimento, interligados à educação e à representatividade dentro de uma concepção epistemológica indígena.

Para melhor exemplificar, a funcionalidade do exercício da decolonialidade contra o jugo da colonialidade sobre a educação escolar indígena pode ser pensado como um caminho que busca “transgredir, deslocar e incidir na negação ontológica, epistêmica e cosmogônico, espiritual que foi e é estratégia, fim e resultado do poder da colonialidade” (WALSH, 2009, p.27). Pode-se conceber, ainda, que a decolonialidade é uma “energía que no se deja manejar por la lógica de la colonialidad, no si cree en los cuentos de hadas de la retórica de la modernidade”(MIGNOLO, 2007, p. 27).

Walsh (2013, p. 25) colabora na percepção da relação entre o pedagógico e subjetivo cultural, em suas palavras,

[...] O pedagógico e o decolonial adquirem sua razão e sentido político, social, cultural e existencial, como apostas de tarefas fortemente arraigadas de vida mesma e, por onde, as memórias coletivas que os povos indígenas e afrodescendentes vem mantendo como parte de sua existência e ser. Assim mesmo, para os povos que viveu jugo colonial, a memória coletiva leva a recordações dos e das ancestrais –andrógenos, homens e mulheres, líderes e sábios e sábias, guias – que com seus ensinamentos, palavras e ações, deram rumo ao mister pedagógico de existência digna, complementar e relacional de seres – vivos e mortos, humanos e outros – como parte da Mãe Terra (WALSH, 2013, p. 25).

Diante disso, sem uma proposta decolonial que permita estudantes e professores indígenas terem sua autonomia, bem como, uma articulação federativa própria para indígenas, construídas a partir de indígenas, principalmente, refletidas aqui para se pensar a educação, acaba por se manter o risco de o ensino e a aprendizagem serem percebidos a partir do processo de hierarquização do saber e do domínio sobre o conhecimento, sobretudo, o exercer dos currículos pedagógicos que partem das necessidades compreendidas como importante, a partir do Ocidente e de sua geopolítica mundial.

A necessidade de inserir os pensamentos e conhecimentos indígenas nas instituições de ensino e nos currículos pedagógicos é outro fator importante de ser debatido. Seja na Educação Básica ou no Ensino Superior, a dificuldade em se encontrar autores e aprendizados indígenas como parte importante da formação do aluno não

indígena e, muitas das vezes, indígena faz-se perceptível.

A ideia é de a formação ser da matriz eurocêntrica, nessa negativa acaba-se por contribuir com esse apagamento e invisibilidade de suas histórias e memórias, de seus saberes, reforçando suas inexistências como aponta o argentino Eugenio Raúl,

[...] qualquer análise de seu gatilho, opta por negar diretamente nossa existência, ou seja, afirmando sem rodeios que não existimos, que não somos nada. Assim, [...] seus acólitos locais somente dizem que “América Latina não existe, que não temos nada em comum entre os latino-americanos” (ZAFFARONI, 2015, p. 186).

Nessa visão, a pedagogia decolonial pode ser compreendida como formas pedagógicas práticas capazes de ir muito além de conceitos e marcos teóricos já pré-estabelecidos. Sobre isso, entende-se a decolonialidade como contribuição profícua e valiosa oferta à possibilidade de emancipação dos saberes, dos espaços, dos corpos indígenas, permitindo que as narrativas de grupos subordinados pela lógica opressora da modernidade-colonialidade ganhem local de destaque e de voz, possibilitando uma revolução dos saberes e uma valorização das práticas indígenas pedagógicas em relação aos outros conhecimentos, confluindo assim com a decolonialidade em “fornecer um vocabulário que desvele essas relações de poder” (FERNANDES, 2014, p. 59) e colabore com a luta por uma educação que desenvolva uma sociedade livre dos processos de racialização e desumanização (WALSH, 2013).

Observa-se que, mesmo durante as trocas de institucionalização políticas sistêmicas que permearam a história do Brasil, até esse presente momento, mantiveram consigo amarras coloniais, tecido em todo corpo social brasileiro, mantidos como herança e condição periférica desde o colonialismo, fazendo uma extensão de suas projeções coloniais sobre aspectos que seinterligam tanto à educação quanto à formação política e subjetiva do sujeito. Esses são, para acolonialidade, sempre novos territórios a serem conquistados e dominados.

Dessa feita, a *práxis* decolonial aqui ocupa lugar importante como proposta e diálogo. Cabe indicar que a decolonialidade deve ser entendida, e assim aplicada, como prática pedagógica, como possibilidade para emancipação do sujeito, fazendo por meio da educação articulação possível para luta e reivindicações de seus direitos “e assim, escolarmente, modernizamos a experiência da infância, da negritude, da indigenidade, das sexualidades não- hegemônicas, das culturas não-eurocentradas” (NASCIMENTO; BOTELHO, 2010, p. 80).

Torna-se, então, um manifesto proposto para emancipação do saber, ferramenta

necessária para uma formação política, epistemológica e social para fortalecer o olhar e o agir pedagógico a uma educação para além do concreto, do que foi pavimentado e cimentado pelas constituições coloniais, mas a somar e fazer emergir uma realidade cosmológica, ancestral e de memória coletiva, trazendo uma perspectiva de projeto decolonial, onde “as fronteiras não são somente este espaço onde as diferenças são reinventadas, são também loci enunciativos de onde são formulados conhecimentos a partir das perspectivas, cosmovisões ou experiências dos sujeitos subalternos” (BERNARDINO-COSTA; GROSGOUEL, 2016, p. 19).

Isso leva a que os sujeitos indígenas não sejam mais coadjuvantes ou figurantes, mas atores principais no que tange ao narrar, contar e ensinar suas próprias histórias, seus próprios heróis, suas próprias verdades. Segundo Streck (2010, p. 24), “outras concepções originalmente identificadas com os povos nativos de nossos países podem estar indicando outro caminho”, um decolonial trazendo ao ensino o (re)existir necessário para sua (re)existência e reivindicação e identificação enquanto indígena.

## 2. UM BREVE PERCURSO SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E O SEU(RE)EXISTIR

Neste capítulo, propõe-se estabelecer um enfoque histórico e jurídico e formalizar vínculos, os quais se estendem e se ramificam trazendo implicações, no que tange a ausência do cumprimento da lei, a invisibilidade ou os desmontes educacionais os quais podem afetar a educação escolar indígena ao não desvelar, sob o contexto educacional brasileiro, sua participação ou incluí-la como parte dessa formação social e projeto de nação, sem olhar ou mencionar a multietnicidade, pluralidade e diversidade cultural indígena.

Darcy Ribeiro (1970, p. 193) colabora ao afirmar que: “o problema indígena não poder ser compreendido fora dos quadros da sociedade brasileira, mesmo porque só existe onde e quando índio e não índio entram em contato. É, pois, um problema de interação entre etnias tribais e a sociedade nacional”.

Nesse engendrar, é importante pensar a diversidade e a educação escolar indígena a partir do âmbito jurídico legal aqui apresentada e pensada a partir da nova jurisdição brasileira de 1988. De acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010, IBGE), o Brasil possui menos de um milhão de indígenas, são 896.917 o que corresponde a 0,47% da população total do país, segundo o Instituto Socioambiental (ISA). Somasse a isso a diversidade de mais de 305 etnias e 274 línguas diferentes.

Ao se deparar com esses números e as constantes situações de ameaças à dignidade “humana” por violências e violações de direitos, é importante refletir sobre quais caminhos são necessários para que seja possível reexistir e persistir na vida sem precisar perder ou negociar nada diante das diversas experiências históricas e sociais de massacres, genocídio, epistemicídio e racismo a que seus corpos e alteridades, cultural e linguisticamente, vivenciam.

Os processos de colonialismo e colonialidade trouxeram muitas perdas, e é difícil numerá-las – e aqui se pretende sensível e cuidadoso para não parecer somente uma arqueologia de estatísticas que não contabiliza afetos, significados, histórias e memórias, os quais junto aos números se vão –, mas se faz necessário ilustrar tamanha falta de “humanidade ou civilidade” a partir dos conceitos advindos do Norte Global.

Conforme Ribeiro (1957) e Cunha (2012), havia mais de seis milhões de indígenas em território atualmente compreendido como Brasil. Essa redução drástica e recorrente aconteceu de maneira gradativa e em um percurso que as mortes não se

davam somente devido a crimes dolosos contra os indígenas, mas também em decorrências de estupros, explorações laborais, assim como, por “efeitos diferenciados das doenças sobre povos distintos e os movimentos espaciais de grupos indígenas em decorrência do contato, entre outros” (MONTEIRO, 1994).

O ato de resistir e avançar na luta por sua permanência vêm sendo representativo ao longo de milênios. Por meio de suas cosmologias e ancestralidades, são trilhadas e construídas por universos culturais próprios, e esses, mesmo em constantes diásporas, fazem os permanecer vivos em seus conhecimentos e saberes, os quais estão imbricados a isso evidenciam e representam a preservação de sua existência.

Tal reexistência, pode ser atualmente percebida e compreendida quanto à articulação pela educação escolar indígena. Essa vivenciou, em três momentos distintos, uma série de formações e elaborações do que é educação escolar indígena, mas, comumente, foi atravessada pelos percalços da hierarquização de suas narrativas e discursos, que, em meio a práticas coloniais de poder, mantiveram a histórias das vidas indígenas escritas por seus invasores.

Adentra-se um paradigma de diversidades, isto é, pensar e discutir a educação escolar indígena é estar envolto não somente em uma realidade fixa e inaugurada a partir de um determinismo, pensada e estabelecida de acordo com debates, os quais possuem em si respostas prontas advindas do pensamento eurocêntrico ou Norte Global, mas, sim, em realidades constituídas na interculturalidade e pluralidade cultural.

Para isso, antevem e faz-se importante o rememorar de vidas, cosmologias, ancestralidades. Muito antes da ideia de educação nascida e proposta pelo Norte Global, faziam-se presentes e eram pensadas e compreendidas, de maneira própria e diversa, a educação, mantendo uma relação de aprendizagem e ensino a partir de seus locais e ritos sagrados, no repasse do saber, nas tradições e vivências culturais diárias.

Portanto, já existiam caminhos de aprendizagem na ancestralidade geracional, essa representada no aprender da caça, do artesanato, no conhecimento de sua biodiversidade local/regional, nas construções e edificações de suas habitabilidades, nas noções de agriculturae plantio, com as quais nasciam imbricados ao observar, de forma atenciosa, clima, tempo e céu, o vasto conhecimento astronômico, o desenvolver de uma ampla medicina natural, cerimônias e ritos cosmológicos que, somados a outros tantos saberes, já inaugurava uma “escolarização” existente há muitos séculos.

Colocar em perspectiva histórica a educação escolar indígena é, antes de mais nada, fazer uma reparação social, política e epistêmica, é descortinar o invisível, trazer para as pautas parte indissociável física e simbólica para a formação e produção cultural,

subjetiva e histórico contexto brasileiro.

Dessa forma, é necessário problematizar uma educação que não reconhece os saberes e conhecimentos indígenas como importantes, como necessários para os debates teóricos e de autodeterminação sobre a produção de seus conhecimentos a partir de um pensamento Sul Global.

Diante do contexto sociedade indígena *versus* sociedade envolvente, é possível observar os riscos e perdas que o contexto dos processos complexos e múltiplos coloniais desencadeou sobre a educação e a formação societária indígena. A começar pela produção da narrativa, dos discursos, dos dispositivos de poder investigados anteriormente que aparelham essa dinâmica de violência sobre a construção e formação do sujeito.

Elementos presentes como aculturação, assimilação, endoculturação, que dispõem de certa similaridade entre as palavras que, em si, parecem ter singelas diferenças, mas que carregam formas de aplicabilidade diferentes, porém possuem como um denominador comum a ideia de imposição de uma cultura sobre a outra.

Esses resultados dão-se por interações diferentes, mas imbricam na adoção de práticas, normas, padrões, valores daqueles que sobre si detém maior poder e força, tanto do discurso/narrativa, quanto das práticas e articulações de violência na execução de genocídio a partir de uma prática cultural única do sistema.

Expandindo o horizonte de debate e para melhor elucidar nossa perspectiva de compreensão em defesa da educação escolar indígena, em relação à imposição hierárquica colonial, sobretudo à cultura, alteridade e o saber busca-se trazer autores ao debate que promovem conceitos opostos à ideia e visão que se possui quanto às práticas coloniais como fatores prejudiciais a esses elementos.

O antropólogo Gilberto Freyre (1933), que em sua teoria de “plasticidade” entende a sociedade colonial como elemento positivo de integração e adaptação para o início de uma nova sociedade como contribuinte de uma civilização original e produzindo um “equilíbrio de antagonismos”.

Em uma direção próxima a de Freyre, o cubano Fernando Ortiz (1946) desenvolve o conceito de “transculturação”, o qual vê como positivo o trânsito entre culturas criado pelos processos coloniais e, como isso, entende que ele afetava, de modo positivo, os processos de (trans)formação social. Para ambos os autores, percebe-se que não há a ideia de perdas, de rupturas danosas, mas, sim, a oportunidade de gerar resultados colaboradores e enriquecedores a partir da troca.

O fato é que tal negociação, troca ou mediação cultural não acontece, até o

presente momento, sem a imposição dos padrões de violência física e psíquica, de genocídio, de epistemicídio, de banalização e desvalorização das vidas e culturas, as quais se subalternizam nessas “trocas”.

A visão sobre os dois conceitos, se propõem um tanto romantizada e sem muito comprometimento com “as verdades”, certa simplificação das análises sobre o engendramento dos processos de interação e difusão cultural, o que, corriqueiramente, pode ser entendido como trocas acontecidas somente de maneira voluntária, pacífica, como em uma grande “feira das culturas”, onde se escolhe, adquirem e negociam aquilo que se quer culturalmente, diante de uma igualdade de poderes sem a implicação de poder sobre o outro.

Essa ideia, de fato, não pode ser absorvida nem nos dias atuais, envolto das imaterialidades midiáticas em constante globalização e avanços tecnológicos.

Como orientação geral, é preciso pensar na importância da emblematicidade da educação escolar e de sua interculturalidade, perspectivas quanto à necessidade de uma (re)construção de diálogo e convivência dialética entre as sociedades indígenas e a sociedade envolvente para que possa haver uma legitimação dos saberes, cosmologias e narrativas indígenas para além das fronteiras sociais colonizadoras instauradas.

Estabelecer os processos de aprendizagem relacionados aos elementos educacionais indígenas mencionados parece ser parte de uma realidade não indígena a fim de estabelecer uma ruptura na formação de sujeitos intolerantes ou racistas, sendo esses desconhecedores quanto à formação histórica brasileira sobre a luta, memória e trajetória indígena.

A deslegitimação do ser indígena começa a partir da primeira tentativa e experiência de usar a educação como ferramenta para a “docilidade”. Nos primeiros momentos de invasão colonial, a perspectiva educacional ocidental apresentada tinha como objetivo padronizar e impor sua “normalidade” ao ser indígena, ao instituir um binômio de proselitismo doutrinário. As práticas, em maioria de ordem religiosa, mostram uma educação pensada através do domínio e expansão da evangelização pelo regime Colônia entre 1500 a 1822 e o regime Império 1822 a 1889 (MACENA, 2007), nos quais predominaram à frente a educação das ordens religiosas que fizeram despontar as primeiras imposições para que o sujeito negasse a si próprio e renuncie-se.

Nessa “boa intenção” de remir os indígenas de seus pecados, observa-se que não somente tinham como propósito apresentado a salvação e estabelecer o credo no Deus cristão, mas, por meio dessa incursão, facilitar o domínio e posse dos bens

naturais e das riquezas, dando a eles maior serventia como via de regra. Quando não era possível torná-los “civilizados” facilmente, a opção de exterminar seus corpos físicos ou suas culturalidades era feita sem a compaixão de cristo.

Como aponta Nelson Piletti, seus objetivos eram de,

[...] alcançar o seu objetivo missionário, ao mesmo tempo em que se integravam a política colonizadora do rei de Portugal, [...] dessa forma, a realeza e a igreja aliaram-se na conquista do novo mundo, para alcançar de forma mais eficiente seus objetivos: a realeza procurava facilitar o trabalho missionário da Igreja e esta, na medida em que procurava converter os índios aos costumes europeus e a religião católica, favorecia o trabalho colonizador da coroa portuguesa. Com seu trabalho missionário, procurando salvar almas, abriam caminho a penetração dos colonizadores; com o seu trabalho educativo, ao mesmo tempo em que as primeiras letras e a gramática latina, ensinavam a doutrina católica e os costumes europeus (PILETTI, 1995, p. 33).

Essa necessidade de catequizar os corpos indígenas nasce de um racismo não antes conceituado, mas operante, declarado em ações, na aversão à diferença e constante intolerância ao modo que esses povos, diante do moralismo Ocidental, eram livres. Em meio a tantas formas de liberdade por esses sendo vista e vividas, acabava por despertar nos colonizadores a tentação de (não) ser e (não) poder experimentar tal liberdade, antes impensável. Entre a cruz e espada estava o medo de matar a culpa e de libertar o desejo. Oprimir e reprimir são as ações encontradas pelos colonizadores para fazer ao outro porque a eles tais experiências os fizeram em si constranger de não poder ser, sobretudo, livres.

Essa aversão aos indígenas dava-se por estarem despídos, terem ritos, cânticos e evocações não voltadas ao deus cristão e “europeu”, as diversas línguas faladas, e as maneiras organizacionais de sociedade. Observe o trecho da carta de Manuel da Nóbrega: “A lei que lhesão-de-dar, é defender-lhes comer carne humana e guerrear sem licença do Governador; fazer- lhes ter uma só mulher, vestirem-se, pois tem muito algodão, ao menos depois de cristãos, tirar- lhes os feiticeiros... fazê-los viver quietos [...]” (NÓBREGA, 1558 apud HANSEN, 2010, p. 38).

As ações indígenas foram entendidas pelos colonizadores a partir de um lugar de inaceitação do outro, a partir de então, esses europeus viram a oportunidade para reorganizar, dominar e transformar tal situação em um laboratório de experiências e produção do sujeito a fim de constituir um novo “homem”, que estivesse a serviço e reproduzisse sua normalidade ocidental e que pudesse ter serventia laboral, econômica e geográfica, bem como, fossem algozes de suas reprimidas necessidades “levianas”.

A educação proposta e realizada pelos jesuítas, sem dúvidas, é um marco

histórico colonial, desde o discurso de redenção contra “imoralidade de seus corpos” até o julgamento pelo “paganismo de seus ritos”, não havia possibilidade de ser e existir permanecendo como antes, como o outro, não havia espaço para diferença, existia uma adequação a se obedecer, uma verdade absoluta, uma visão etnocêntrica.

Bergamaschi e Medeiros (2010) apontam que a,

[...] modalidade de escola que teve por alvo principal o "culumim" e que foi desenvolvida desde o século XVI, como mostra documentos da época, principalmente as cartas de padres que atuaram no período colonial e relatam seus esforços para cristianizar, civilizar e europeizar os povos autóctones, considerados por eles sem Fé, sem Rei e sem Lei (BERGAMASCHI; MEDEIROS, 2010, p. 57).

Essa produção de sujeitos pela docilidade ofertada através educação buscava integrá-los à sua modalidade e normalidade de vida social, assim como, fazê-los dóceis, a partir de ferramentas de repressão não somente físicas, mas também psíquicas como o “medo”, gerando um discurso de subalternidade, ou pela morte física ou pelo medo da suposta morte eterna.

Para os jesuítas, os povos indígenas eram corpos bestiais, sem humanidade, seres inferiores e que só conseguiriam desenvolver civilidade e alcançar humanidade e serem próximos ou iguais aos colonizadores por meio da catequese e das ações educativas e religiosas que seguissem o padrão ocidental de cultura europeia, cristã e branca.

Brandão (1986, p. 8) afirma que “um índio civilizado é um índio que foi civilizado por um branco civilizador. O artifício do domínio – aquilo que é real sob os disfarces dos «encontros de povos e culturas diferentes» – é o trabalho de tornar o outro mais igual a mim para colocá-lo melhor a meu serviço”.

Exatamente sobre essa perspectiva, que aconteciam os aldeamentos daqueles indígenas catequizados, pois já estavam docilizados e, portanto, civilizados. Por mais quem não tivesse os jesuítas, explicitamente, como elementos principais da escravidão do sujeito indígena, suas ações corroboravam com invasões e ocupações territoriais, estando ao serviço do projeto colonial.

Zoia (2006, p. 3) contribui dizendo que: “[...] Neste contexto, coube aos padres jesuítas o papel de realizar a catequização dos índios e promover a educação escolar em geral, tendo como objetivo principal a alfabetização e a transformação do índio brasileiro num cidadão português [...]”, isso ocorria, pois, o trabalho dos jesuítas poderia tornar-se um meio facilitador para tê-los “amansados” e dóceis e os tornarem aliados aos interesses dos colonizadores, servindo de mão de obra a toda necessidade de trabalho e

para garantir uma subsistência, que outrora era livre, sendo “o trabalho dito apostólico que se propunha a conquista de almas, mas se dispunha a conquistar braços escravos” (SILVA, 2004, p. 119).

A disciplina, a obediência e o servir destacam-se entre a produção do sujeito a partir da “educação” jesuítica e a aqueles que não conseguissem se autossubalternizar acabavam por serem forçadamente escravizados (OLIVEIRA; FREIRE, 2006).

Diante dos interesses políticos e de poder, eventuais conflitos ocorriam entre os colonizadores, a Coroa e a Igreja, para garantir seus interesses particulares de domínio. Esses eram particulares em uma divisão de “hierárquica de classes”, porém, as práticas de assimilação e aculturação nunca estiveram longe de serem resolvidas, mesmo diante dos conflitos de sistema, pelo contrário essas se acirravam ainda mais.

A fim de se dar continuidade à compreensão, Torquez (2012) observa que,

[...] no período do Brasil Colônia, a educação escolar dos índios esteve a cargo dos missionários católicos da Companhia de Jesus até sua expulsão em 1759 e o ensino seguiu uma orientação para a catequese religiosa e para a civilização dos índios considerados povos primitivos e selvagens. Ferreira Neto (1997) discute a questão da alteridade e do etnocentrismo europeu (“ocidental”) que marcou o processo da “expansão europeia”. O etnocentrismo europeu, diante do outro, buscou mostrar sua superioridade cultural, religiosa e racial. Sob este enfoque etnocêntrico, houve uma restrição da humanidade, da virtude e da racionalidade aos cristãos europeus (TORQUEZ, 2012, p. 54).

Em meio a esses constantes conflitos de interesse, uma nova estrutura socioeducacional é estabelecida a partir das reformas de Marquês de Pombal, por volta da na segunda metade do século XIX, o que culmina com a expulsão dos jesuítas em 1759.

O Diretório Pombalino buscou instituir uma política indigenista com mudança principalmente no que tange às práticas e objetivos educacionais para com os povos indígenas. Esses agora passariam a integrar a sociedade colonial e, para isso, era necessária uma transformação de índios em sujeitos servis e teriam que estar de acordo com as normas e instruções estabelecidas (D’ANGELIS, 2012).

Nesses aldeamentos, as escolas responsáveis por promover essas transformações possuíam as ideias e práticas (por mais que ainda não compreendido em conceito teórico à época) patriarcais e heteronormativas de gênero. Em 1757, essas escolas eram divididas em duas, uma para o sexo masculino e outra para o feminino, entre as ofertas obrigatórias de ensino eram aplicadas noções de civilidade e dos preceitos e moralidades cristã, para o gênero feminino já era atribuído, naquela época, o ensinar

dos afazeres domésticos e a submissão e respeito ao sexo oposto (ANDRADE, 2011).

Desde a tenra idade, preocupava-se em transformar esses sujeitos em uma espécie de sujeito ocidental, mas sem direitos e possibilidades ocidentais. Certamente, ao pensar na questão infantil de aprendizagem e modelação de interesses e modos sociais, a dificuldade de evangelização seria menor, visto que seria assim o “grande meio, e breve, para conversão do gentio” (NÓBREGA, 1551 apud CHAMBOULEYRON, 2007, p. 59). Todos, sejam mansos, “rebeldes”, crianças, estavam sobre a decisão de serem outros a partir de uma não aceitação e do desejar daqueles que de si se apossavam.

Entre os objetivos, um dos principais era fixar a Língua Portuguesa, ensinando-os a escrever, ler e esquecer sua língua matriz. Por mais que os jesuítas não estivessem mais à frente da educação de assimilação indígena, sua escolarização permanecia tendo grande força dos preceitos religiosos da época e do sistema vigente, contudo, com o intuito de mantê-los subjugados a servir e aos interesses da sociedade burguesa, branca e patriarcal.

Esses preceitos e rituais evangelísticos, posteriormente ao primeiro processo de conversão, nunca na história da educação e vida indígena se mantiveram distantes, ocorrendo em comunidades indígenas tal inserção até o presente momento. Diante das reformas de Marquês de Pombal, durante a metade do século XIX, a prática de assimilação tornou-se o cerne da política educacional proposta aos povos indígenas que se mantinham subalternos a colônia.

Misturá-los e assimilá-los a sociedade colonial era a nova forma de fazer com que, de vez, abandonassem e exterminassem suas práticas culturais, seus costumes e saberes, suas identidades étnicas. Onde a fronteira entre o povo indígena e a sociedade colonial não estaria mais nos espaços geográficos, de certa forma, mas na divisão invisível, de castas, classes sociais, estabelecendo uma hierarquia para além das fronteiras territoriais.

Entre as instruções educacionais e instituição de novas leis, nasce, em 1757, o Diretório dos Índios. Esse marco aparece aqui como importante marco histórico de violência contra a alteridade dos povos indígenas, pois, junto ao Diretório do Índio, algumas imposições organizacionais e sociais foram aplicadas.

Observa-se, em nível legislativo, que essas foram a imposição do uso da Língua Portuguesa como obrigatoriedade e a proibição e substituição das línguas matrizes, os ritos e costumes indígenas nas “aldeias” ou qualquer outro lugar público ou privado estava proibido; a indução e incentivo à matrimônios ou práticas sexuais entre

não indígenas e indígenas, deliberando sinal verde para a posse e controle de seus corpos como parte de um poder social colonial e branco, estimulando a comum presença de pessoas não indígenas nos espaços indígenas e a mudança paisagística e civil dos espaços, introduzindo uma pré-urbanização, vilas, favelas e lugares que fossem parecidos com a proposta ocidental.

O Diretório dos Índios (1757), como determinação fundamental à época para assimilação e civilidade, acontecia de maneiras diferente, conforme a regionalidade e localidade em que se estabelecia, porém, isso acontecia sem vozes dissonantes, o intuito permanecia o mesmo, a instrução maior era civilizá-los (ALMEIDA, 2010).

Diante dessas implicações, os elementos e os vínculos de pertencimentos os quais comportam o que se pode entender como educação escolar indígena, como as cosmologias indígenas e ancestralidades, foram sendo esvaziados, junto a isso, as representatividades de suas lideranças também viveram ataques deliberados e, ante um cenário genocida e que se torna epistemicida, extingue-se a construção das razões simbólicas e vivas de como o indígena entende e concebe a si e o mundo.

O que resultaria esse esvaziamento e constantes perdas, se não, o generalizado discurso de violência e o promover de uma opinião massificada e popular de como era o indígena, a partir desse momento, apresentado pelo Estado como incapazes de se autogerirem, apoderando-se, assim, de uma nova construção de colonialidade estando à frente a sua tutela.

Antes de se pensar a ideia de tutela e o porquê de sua aplicação quanto à gestão das vidas indígenas no Brasil, faz-se necessário ainda falar sobre a SPI ou SPILTN – Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais (ARRUTI, 1995) e como o tratamento destinado aos povos indígenas e as mazelas provenientes dele afetam e imbricam diretamente na educação escolar indígena.

No início do século XX, em 1910, funda-se uma nova política de atuação do Estado brasileiro para gerir e, assim, dar o que acreditavam ser um direcionamento aos povos indígenas. Primeiramente, surgiu o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN) que passa a ser, em 1918, somente reconhecida como o Serviço de Proteção aos Índios (SPI).

Com isso, de acordo com Medeiros (1998, p. 11), “passou a classificar os indígenas em quatro grupos: índios isolados; índios em contato intermitente; índios em contato permanente; índios integrados”.

“Para cada grupo havia um tipo de relação e um procedimento diferente, mas a todos se buscava assimilar” (MEDEIROS, 1998, p. 11). Isso significa que a condição

indígena era encaminhada a estar fadada ao fracasso tanto quanto em representatividade cultural e simbólica, material e imaterial, o que acarretaria na conclusão de seu intento, quanto pela política exterminadora de incluí-los e incorporá-los por meio da “homogeneização e nacionalização”, para que, aos poucos, fossem extinguindo-se tanto da sociedade quanto de sua forma original. Durante o período de atuação da SPI já se incorporava e era posta em pauta as ações de tutela sobre os indígenas com uma forma de invisibilizar e encobri à violência escancarada contra indígenas no Brasil.

Com a instituição de uma política de atuação como a do Serviço de Proteção ao Índio, indicava-se a continuidade das práticas coloniais contra os povos indígenas, esse é um dos momentos em que muitos aspectos a colonialidade do poder se tornam visíveis. Entre eles, a contínua dominação e conquista de espaços, corpos e alteridades indígenas.

A violência permanente, desde a invasão, agora buscava manter-se acortinada e o seu sistema de conquista persistente permanecia estatizado sob as práticas coloniais, possuindo apenas novas roupagens, como a de tutela dos indígenas num aparelhamento em abrangência nacional.

A tutela simbolizava para toda sociedade brasileira a incapacidade desses povos administrarem suas próprias existências, sem rumo e direcionamento do que fazer de suas vidas e culturas, onde outrem deveria estabelecer o que fariam de si.

Esse discurso, reforçado dentro da sociedade brasileira, culmina com os estereótipos e estigmas que reforçam o ideário de racismo e fortalecem ideias e ações de violência empregadas na força física ou verbalizadas em um senso comum sobre uma realidade construída às margens da sociedade, na exclusão de seus direitos.

Dizeres como “são um peso morto para o Estado”, “são todos vagabundos”, “são sem higiene”, “bêbados, pinguços”, “fornicadores”, “só querem saber de ganhar as coisas à custa dos impostos e do Estado”, dentre outros comentários esdrúxulos tornaram-se tão comuns quanto a ideia de que o Brasil foi descoberto, e não invadido.

A tutela é a encenação que confirmava que a situação pelas quais os povos indígenas se encontravam resumia-se à sua incapacidade de se autogerir e de que eles necessitariam de representantes que administrassem suas vidas.

Wenczenovicz (2016) contribui na compreensão da funcionalidade política da tutela,

Os avanços nas políticas de educação indígena são inegáveis, no entanto, há que se avançar também na construção e na ampliação de experiências que possibilitem a passagem da condição de marginalizado (tutelado) para emancipado. Não há como ser livre, enquanto persistem práticas de tutela,

mesmo que formalmente tenham sido superadas e que todas as condições de sobrevivência sejam assumidas pelos próprios sujeitos (WENCZENOVICZ, 2016, p. 105).

Pode-se compreender que a tutela é uma maneira de manter a subalternidade ativa na vida do sujeito, deixá-lo de acordo com a norma a ser seguida. Ao pensar no contexto de educação escolar indígena, percebe-se que tal prática vem de encontro à desestabilização desses povos enquanto cultura e saberes, finge não ser, mais é integracionista, ao passo que mantém uma obrigatoriedade de ter uma língua de aprendizado nas diretrizes curriculares quando na educação não indígena essa necessidade não é encontrada, a necessidade de adaptação e de integracionismo é imposta a eles.

Sabe-se que a educação indígena está ligada totalmente à alteridade indígena, à cultura e a seus saberes ancestrais e geracionais, bem como, a costumes e histórias, os quais, pela tutela, são tidos como insuficientes, a partir da perspectiva de que os indígenas precisam ainda ser educados com os conhecimentos, línguas ou conteúdo de quem os tirou tal alteridade de produção de saberes.

Desta forma também, é oportuno frisar o pensamento de Wenczenovicz, (2016, p. 105), que coaduna com a proposta pensada nesta dissertação, a “passagem da condição de marginalizado (tutelado) para emancipado”.

Enquanto instrumentalização, a prática entre a cristianização ou a civilização ficava em integrar os indígenas à sociedade, “civilizá-los” a partir do ensino do civismo e culto à pátria, como também das “primeiras letras, em outros casos passando pelo ensino agrícola e até o de numerosos ofícios” (LIMA, 1995, p. 190).

Para, dessa forma, incluí-los dentro de quadro produtivo aos interesses econômicos, sobretudo, que tivessem serventia capital e mão de obra barata, onde o corpo indígena e seus saberes mais uma vez serviriam de suporte para o projeto de nação colonial, principalmente como trabalhadores rurais.

Como aponta Silva (2018, p. 201), os indígenas tiveram suas vidas coisificadas, valoradas na utilitariedade e serventia, precificados “enquanto aceitaram ser submissos e dóceis à política colonialista, os indígenas foram considerados ‘muralhas dos sertões’; como agora lutam pelo seu reconhecimento, são vistos como ‘riscos à segurança nacional’”.

À vista disso, o SPI tornou-se parte de uma agenda e ferramenta educativa implantando as práticas integrativas sobre os indígenas e construindo sedes que denominaram de postos indígenas. Ao longo da atuação do SPI, através da qual o

Estado brasileiro afirmava, manteve-se e propagou-se uma falsa ideia de laicidade, sobretudo na educação. As ações nacionalizantes demonstravam o contrário mantendo ainda missionários juntos aos projetos de escolarização em áreas de concentração indígenas.

A exemplo disso, como referência tem-se que,

[...] as missões salesianas na região do Rio Negro na Amazônia, por exemplo, iniciaram em 1914 por meio da instalação de um sistema de internatos que durou até 1980. Essas escolas se fundamentavam pedagogicamente na moralidade cristã e nos instrumentos metodológicos dos tradicionais colégios religiosos (MEDEIROS, 2018, p. 12).

As escolas do SPI podiam ser desde um prédio até algum tipo de organização limitada frequentemente a uma professora, em geral, a esposa do chefe do posto. Nessas escolas, ministravam-se “as primeiras letras, em outros casos passando pelo ensino agrícola e até o de numerosos ofícios” (LIMA, 1995, p. 190).

O Serviço de Proteção ao Índio teve suas atividades encerradas em meados da década de 1960. Isso deu-se devido a acusações dos frequentes maus tratos, violências, mas, principalmente, pela imprestabilidade administrativa e corrupção, as quais eram denunciadas.

Próximo a essa desestabilização, para acabar com a polêmica que envolvia a reputação do Estado, foi preciso extinguir o funcionamento colonial de um e criar um novo aparelhamento que substituísse os intentos da época, mas que fosse apresentado agora de outra forma.

Com a ditadura e o regime-militar instalado e tomando força no Brasil, criou-se um órgão indigenista batizado de FUNAI, Fundação Nacional do Índio. Essa nasceu dentro da proposta de governo da época, em um berço nacionalista de poder, tinha a defesa nacional, o desenvolvimento econômico e o patriotismo como parte dos lemas de moralidade e bons costumes a se seguir, bem como, certo ensino de civismo e culto à pátria.

Nesse período, a militarização também se torna uma realidade vivida sobre a questão indígena e esses eram vistos como despesa ora como um risco à segurança nacional, ora como um atraso ao progresso e desenvolvimento evolutivo positivista instaurado junto com tal regime.

No que diz respeito à educação escolar indígena, agora sendo administrada pela FUNAI, ela seguiu dentro do antigo modelo de integração, tal qual outras instituições e períodos históricos mantiveram. Pode-se observar esse exercer na Lei de n.º 5371, onde

se postula que se deve “promover a educação de base apropriada do índio visando à sua progressiva integração na sociedade nacional”.

Consequentemente, o ensino e a escola estavam sob a mesma função e política colonial de pertencimento e vivência: ser integrado, civilizado, ter serventia ao desenvolvimento do país para, nesse sentido, ir desintegrando a sociedade indígena de si própria.

Entre 1969 e 1970, estabeleceu-se convênio com uma instituição conservadora e protestante chamada Summer Institute of Linguistics (SIL) (SILVA; FERREIRA, 2001). Essa parceria tinha intuito de colonizar a língua indígena, fazendo-os abandonar a língua matriz e se alfabetizarem em língua nacional (NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2012). Essa parceria entre FUNAI e SIL estabelecia um acordo colonial de transição e aculturação, qualificando monitores e professores para estarem nas comunidades indígenas, capacitando e mediando o ensino da língua portuguesa, tal prática já se estabelecia como obrigatória.

Diante de tantas reviravoltas e devido às subalternidades e violências constantes, o movimento indigenista começa a nascer a partir de um movimento organizado por indígenas e lideranças étnicas, professores, simpatizantes da causa indigenista etc., a fim de intervir nas mazelas e precariedades a que a vida indígena era submetida em um cenário nacional.

Entre as pautas, o reconhecimento como parte da nação em direitos, a demarcação de terras e o respeito às suas diferenças étnicas, surgem movimentos de lutas pelos direitos indígenas, principalmente, pela demarcação de terras e pelo reconhecimento de suas diferenças étnicas.

No fim da década de 1970, multiplicam-se as organizações não governamentais de apoio aos índios, e no início da década de 1980, pela primeira vez, se organiza um movimento indígena de âmbito nacional. Tal movimento permitiu uma mobilização ativa da temática e direito indígena em vários setores da política nacional, entre esse especificamente a mudança do plano político educacional e seus processos de escolarização.

Essa virada se dá a partir de 1988, com promulgação da Constituição Federal qual se permite sonhar uma possível emancipação das práticas integracionistas coloniais e a possibilidades de serem reconhecidos com pessoas de direitos (VALENTINI, 2009).

Tal organização, foi fundamental para que houvesse mudanças significativas após o fim da ditadura militar e no estabelecer da Constituição de 1988, pois juridicamente os povos indígenas passam a serem pessoas de direitos iguais, humanos e

fundamentais os quais permite começar uma busca de reparação histórica e resgatar entre as perdas e danos, direitos e alteridades referentes às suas cosmologias, culturas, línguas e à posse de suas terras.

Inserida nesse contexto, começa a nascer, a dar vida a um embrionário movimento pela educação escolar indígena. Passa a ser debatido nos âmbitos políticos, sociais e acadêmicos, junto à comunidade indígena e líderes indígenas de projetos alternativos de educação que viessem a proteger e promover sua autodeterminação e identidade sobre os currículos escolares, seus materiais didáticos e a formação de professores indígenas (FERREIRA, 2001).

Há marcos históricos indispensáveis a se apresentarem, brevemente, aqui e que contribuíram para transformações políticas tão significativas aos povos indígenas quanto a educação escolar indígena e as realidades através das quais secularmente estavam aprisionados. Moreira (2018) aponta que “nos anos 80, o movimento indígena se intensificou [...] Mário Juruna, do povo Xavante, foi eleito deputado federal (1983-1987), sendo o primeiro indígena a ocupar uma cadeira no congresso nacional [...]”, outro momento emblemático é em 1987, quando “os indígenas marcaram forte presença na Assembleia Constituinte, conquistando um capítulo na Constituição Federal e direitos há muito tempo reivindicados” (MOREIRA, 2018, p. 13).

## **2.1 Legislação e educação escolar indígena: primeiras observações entre a intencionalidade e o deter do outro (tutela)**

Contextualizar os parâmetros educacionais e sua inclusão em um ordenamento jurídico torna-se necessário para a reflexão e debate sobre um possível distanciamento entre o discurso, o escopo jurídico e as ações, no que se refere à educação escolar indígena, de legalidade, efetivação ou fiscalização do cumprimento. Diante dessa perspectiva, busca-se examinar se há convergência entre a legalidade apresentada nos documentos, leis e normativas, especialmente, e sua efetivação quanto à aplicabilidade.

Esse navegar pelos conceitos legais do ordenamento jurídico é necessário a fim de identificar pautas centrais e pertinentes à educação escolar indígena, sobretudo, o reconhecimento quanto às afirmativas e jurisdição, que compõe a temática e proposta de estudo.

Averiguando três elementos centrais que circundam a educação escolar indígena, a saber: a “educação bilíngue e intercultural”, os “currículos específicos e diferenciados” e os “processos próprios de aprendizagem”. O reexistir é também o

prossequir atento à luta pelo avanço de maiores conquistas no que diz respeito à concretização e legalidade de seus direitos. Para pensar essas questões, pauta-se por base observar leis e diretrizes apresentadas na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96), no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, apresentado pelo MEC em 1998, o Conselho Nacional de Educação de 1996, o Plano Nacional de Educação (PNE), 2014 a 2024.

Durante a década de 1990, acontecimentos importantes marcaram e caracterizaram as iniciativas da promulgação da Constituição Federal de 1988. Devido à recente constituição, inúmeras demandas sofriam uma espécie de “vazio legal” onde setores e agentes do poder público careciam de maiores estruturas para efetivação quanto às práticas jurídicas e para que de fato implantassem e verificassem seus funcionamentos necessários junto às medidas técnicas e administrativas.

Frente a isso, o Governo Federal e o MEC formularam direcionamentos e orientações elaborando medidas e diretrizes para as escolas indígenas (BERG; ALBUQUERQUE; POJO, 2008), dentro do contexto de uma legislação específica atribuindo assim a publicação do Decreto nº 26/91 que transferiu da FUNAI para o MEC a responsabilidade pela coordenação e aos estados e municípios a responsabilidade pela execução das ações da educação escolar indígena.

A publicação da Portaria Interministerial n.º 559/91 e das Portarias/MEC n.º 60/92 e 490/93, instituindo e normatizando o Comitê Nacional de Educação Indígena, fórum que viria “subsidiar a elaboração dos planos operacionais e as ações educacionais nos estados e municípios”; a “elaboração pelo Comitê Assessor e a publicação pelo MEC, em 1994, do documento “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena”, a partir do qual definiram-se os principais contornos do atendimento escolar indígena”; a “sanção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96), em que se estabeleceram as normas específicas para a oferta de educação escolar para os povos indígenas”; a “aprovação, na Comissão de Constituição e Justiça do Senado Federal, em 6 de dezembro de 2000, [...] estabelecendo os direitos dos povos indígenas e tribais (PIT).

Entre eles o da educação escolar indígena em todos os níveis e nas mesmas condições que o restante da comunidade nacional”; a “divulgação, em 1998, pelo MEC, do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) – que configura o perfil tipológico das Escolas Indígenas”, esse então “objetivando oferecer subsídios para a elaboração de projetos pedagógicos para as escolas indígenas, de forma a melhorar a qualidade do ensino e a formação dos alunos indígenas enquanto cidadãos”

(BERG; ALBUQUERQUE; POJO, 2008, p. 14).

A Constituição Federal de 1988 prevê dois importantes artigos, os quais reconhecem as sociedades indígenas como sujeitos de direitos e interlocutores qualificados a ter voz participativa em decisões e planejamentos de interesses pautados nos direitos indígenas e possibilitar novos recursos para o debate especialmente sobre a educação, os art. 231 e o art. 232 garantem proteção e respeito de seus costumes, crenças, culturas, línguas e organização social, tradições, retirando as antigas políticas integracionistas e as possíveis assimilações que eram desenvolvidas pelo Estado.

O artigo 231, da Constituição Federal, em seu escopo, diz que “são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições”, dando sustentação e legitimidade ao discurso iniciado e desejado pelas comunidades indígenas de não serem integrados ou deixados para serem reconhecidos como parte da sociedade brasileira. Em sequência, o art. 232 traz que “os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses” (BRASIL, 1988).

Junto a esse avanço, o reconhecimento da necessidade de terem seus próprios processos de aprendizagem e o uso de línguas maternas possibilitou a construção de uma possível afirmação a partir da alteridade indígena junto aos órgãos como Ministério do Interior e da Educação, anteriormente vinculado só a FUNAI, para juntos debaterem sobre quais seriamos caminhos ideais para escola indígena atual.

Esses novos processos legais possibilitaram, a partir da Constituição, a elaboração de novas leis e setores específicos que pensassem a questão da educação escolar indígena tramitarem em preceitos constitucionais e legais que legitimariam seu funcionamento.

A partir das leis apresentadas, observar-se-á, mesmo criticamente, os avanços, que, sem dúvidas, possibilitam pensar hoje a temática, mas que possuem questões ainda a serem conduzidas a uma emancipação maior.

Pode-se perceber que, entre os avanços, os elementos que contribuem, mormente, para a promoção e condução da educação escolar indígena, estão sua gestão de ensino e o envolvimento comunitário e das lideranças e professores indígenas para a construção dos processos educacionais elaborados a partir de uma proposta comunitária, bilíngue, intercultural, específica e diferenciada.

Nota-se, a partir da Constituição Federal, e das leis, diretrizes e setores políticos administrativos subsequentes, a oportunidade de dar início ao que se pode chamar de reparação histórica por meio da educação escolar indígena, pois seu objetivo

principal permite a participação dos indígenas a fim de reconhecer, assegurar e valorizar os saberes indígenas e sua autonomia na gestão das escolas, na formação de professores, na formulação dos projetos pedagógicos e regimentos escolares, a partir de uma compreensão e percepção também indígena sendo sua relevância a atuação de maneira direta implantando, sobretudo, o respeito intercultural às diferenças.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação traz, em 1996, pela primeira vez, diretrizes e resoluções direcionadas à educação escolar indígena, bem como, a utilização de suas línguas maternas e seus processos próprios de aprendizagem.

Em consonância aos respectivos objetivos legais supracitados, a LDB traz, no que tange a projetos pedagógicos e regimentos escolares, os arts. 78 e 79 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, do Ato das Disposições Gerais e Transitórias da Constituição de 1988, onde se estabelece a seguinte prerrogativa: “proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências” e, “garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias”.

Em seguinte, o art. 79 estabelece uma iniciativa de investimento e financiamento das escolas e da educação escolar indígena, sendo assim, dispõe que a “União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa”, como apresentado no artigo 1º e 2º e incisos,

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas. § 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos: I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena; II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado (BRASIL, 1996).

A resolução do Conselho Nacional de Educação (CEB) nº 3, de 10 de novembro de 1999, dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para o arcabouço legal e funcionamento das escolas indígenas, fixando normativas que estabelecem autonomia indígena em consonância com os artigos 210, § 2º, e 231, caput, da Constituição Federal, a partir dos arts. 78 e 79 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

No mesmo sentido, a Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, expressa no art. 1º que “no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento das Escolas Indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios” legitimando “as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica”.

Outro ponto importante é o disposto no art. 3, do Conselho Nacional de Educação, que se refere à organização e construção da educação escolar indígena a partir das vozes e das participações indígenas, em respeito,

I- suas estruturas sociais; II- suas práticas sócio-culturais e religiosas; III- suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem; IV- suas atividades econômicas; V- a necessidade de edificação de escolas que atendam aos interesses das comunidades indígenas; VI- o uso de materiais didático- pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena (BRASIL, RESOLUÇÃO CNE/CEB, 1999).

Dando continuidade no que diz respeito às diretrizes do Conselho Nacional de Educação, percebe-se que a educação escolar indígena mantém-se dentro dos parâmetros, interesses e compreensões de uma norma de educação e um padrão determinado e formulado a partir do entender de um não indígena no que diz respeito ao Art. 5º e incisos I, III, IV, V “a formulação do projeto pedagógico próprio, por escola ou por povo indígena”, e esse terá por base: “[...] I – as Diretrizes Curriculares Nacionais referentes a cada etapa da educação básica; [...] IV – os conteúdos curriculares especificamente indígenas e os modos próprios de constituição do saber e da cultura indígena”, em contrapartida, esperasse que mesmo com a obrigatoriedade do ensino de conteúdos curriculares branco ou não indígena possa se manter “[...] II – as características próprias das escolas indígenas, em respeito à especificidade étnico-cultural de cada povo ou comunidade; [...] III - as realidades sociolinguística, em cada situação; [...] V – a participação da respectiva comunidade ou povo indígena [...]”.

Também no que tange à formação de professores das escolas indígenas “será específica, orientar-se pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e será desenvolvida no âmbito das instituições formadoras de professores”.

No Art. 7º, da mesma lei, que trata também da questão de formação de professores indígenas refere-se à proteção e “ênfase à constituição de competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades, e atitudes, na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação de currículos e programas próprios” e, com isso,

poderem produzir seu próprio material didático e por fim aplicar a “utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa”.

Mesmo diante a tantos dispositivos legais benéficos e promotores de possibilidades efetivas a uma educação escolar indígena pensada e feita por indígenas, pode-se perceber no art. 9º, parágrafo 1º, que a educação escolar indígena ainda vive e mantém um vínculo de tutela, o qual refere à impossibilidade de poder se autogerir educacionalmente.

Essa realidade que, de tantas outras formas, os povos indígenas vivenciaram em um período histórico recente e que ainda hoje sofrem, demonstra a necessidade de interferência. Isso significa que a palavra final do Estado está, para além de somente uma responsabilidade legal, no que lhe diz respeito e, assim, registra-se que “à União caberá legislar, em âmbito nacional, sobre as diretrizes e bases da educação nacional e, em especial”,

a) legislar privativamente sobre a educação escolar indígena; b) definir diretrizes e políticas nacionais para a educação escolar indígena; c) apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento dos programas de educação intercultural das comunidades indígenas, no desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa, com a participação dessas comunidades para o acompanhamento e a avaliação dos respectivos programas; d) apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino na formação de professores indígenas e do pessoal técnico especializado; e) criar ou redefinir programas de auxílio ao desenvolvimento da educação, de modo a atender às necessidades escolares indígenas; f) orientar, acompanhar e avaliar o desenvolvimento de ações na área da formação inicial e continuada de professores indígenas; g) elaborar e publicar, sistematicamente, material didático específico e diferenciado, destinado às escolas indígenas. II - aos Estados competirá: a) responsabilizar-se pela oferta e execução da educação escolar indígena, diretamente ou por meio de regime de colaboração com seus municípios; b) regulamentar administrativamente as escolas indígenas, nos respectivos Estados, integrando as como unidades próprias, autônomas e específicas no sistema estadual; c) prover as escolas indígenas de recursos humanos, materiais e financeiros, para o seu pleno funcionamento; d) instituir e regulamentar a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena, a ser admitido mediante concurso público específico; e) promover a formação inicial e continuada de professores indígenas. f) elaborar e publicar sistematicamente material didático, específico e diferenciado, para uso nas escolas indígenas. III - aos Conselhos Estaduais de Educação competirá: a) estabelecer critérios específicos para criação e regularização das escolas indígenas e dos cursos de formação de professores indígenas; b) autorizar o funcionamento das escolas indígenas, bem como reconhecê-las; c) regularizar a vida escolar dos alunos indígenas, quando for o caso (BRASIL, RESOLUÇÃO CNE/CEB, 1999).

### **2.1.1 Educação escolar indígena: observações a partir do plano nacional de educação.**

Insta mencionar, entre os momentos históricos importantes, o ano de 2006 e a

reinvidicação de seus direitos no que tange à educação pela “Conferência Nacional dos Povos Indígenas”, essa contou com a presença de 900 delegados de 173 etnias indígenas. (FUNAI/CNPI, 2006, p. 3) e oportunizou que vozes indígenas discorressem sobre as necessidades e exigências para se pensar à educação escolar indígena. Esse importante protagonismo permitiu um avançar sobre as leis e diretrizes educacionais junto aos órgãos federativos a partir do que é compreendido como necessário à educação escolar indígena.

O posicionamento indígena sob a luta por seus direitos e quanto à elaboração de políticas públicas educacionais e a garantia de uma educação pensada e reconhecida partir das questões indígenas marcam a Conferência Nacional dos Povos Indígenas (2006) que abrangeu pautas importantes desde a gestão educacional escolar até a maior autonomia nas propostas integradas à educação escolar indígena.

O MEC, com a parceria da FUNAI e orientação do CNPI, deverá criar, garantir e implementar um sistema de ensino federal de Educação Escolar Indígena, específico e diferenciado e que não sofra interferência de questões político-partidárias em sua gestão, ou seja, com uma estrutura jurídica e administrativa própria. Tal sistema poderá ser modificado desde que a comunidade, ao ser consultada previamente, dê o seu consentimento, garantindo o respeito às diferenças culturais. Que o MEC, em parceria com a FUNAI e sob orientação do CNPI, garanta a realização de Conferências de Educação Escolar dos Povos Indígenas com a seguinte periodicidade: locais e regionais anualmente, e nacionais a cada dois anos. A primeira dessas conferências deverá discutir a proposta de um sistema de ensino federal específico para os Povos Indígenas, devendo as locais e regionais serem realizadas ainda em 2006, e a nacional em 2007. Que seja criada uma rubrica específica para os recursos destinados à Educação Escolar Indígena, assegurando a autonomia na aplicação e fiscalização dos recursos tanto pelas escolas quanto pelas comunidades indígenas. Que estes recursos estejam no Programa Orçamentário Anual, criando fundos específicos às receitas vinculadas. Enquanto não houver um financiamento específico para a Educação Escolar Indígena, que os recursos continuem sendo mantidos pelo FUNDEF e demais financiadores e seja mantida transparência na aplicação e fiscalização destes recursos. É obrigatória a participação, acompanhamento e supervisão do órgão indigenista (FUNAI) a todas as ações, atividades, programas e projetos referentes ao contexto da educação para os Povos Indígenas (FUNAI/CNPI, 2006, p. 35).

Em outro ponto desse documento, aparece,

Criação de políticas públicas que contemplem os indígenas portadores de necessidades especiais.; Garantir a implantação de uma educação escolar indígena do ensino fundamental ao ensino médio e superior para os Povos Indígenas, no seu próprio território, respeitando a garantia da educação diferenciada, bilíngue e de qualidade para o fortalecimento e valorização da cultura indígena.; Garantir a autonomia das comunidades indígenas na gestão e administração de suas escolas, estabelecendo as responsabilidades e competências compatíveis com a sua realidade sociocultural (FUNAI/CNPI, 2006, p. 37).

Outra pauta debatida versa sobre a importância da representatividade indígena nos mais diversos espaços públicos, privados e no âmbito político a fim de registrar e garantir suas decisões em espaços que possibilitem que suas culturas e saberes, somados a suas especificidades, ganhem autonomia. Inclui pensar os problemas, soluções e demandas referentes à educação escolar indígena,

Que o governo federal cumpra a legislação sobre educação escolar intercultural e diferenciada que valorize os conhecimentos indígenas e não-indígenas, bem como a língua materna, nas escolas indígenas. • Inserir as línguas maternas dos Povos Indígenas na grade curricular das escolas e universidades. A disciplina terá caráter obrigatório e reprovativo.; Que o MEC incentive, mediante programas e currículos educacionais, a revitalização e o fortalecimento da cultura e das tradições dos Povos Indígenas, assegurando para isso a remuneração para os detentores do conhecimento tradicional.; Que o MEC viabilize e implante projetos que proporcionem a troca de experiências entre as escolas indígenas das comunidades.; Que o MEC, em conjunto com o Ministério das Comunicações (GESAC), promova a implantação do Programa de Inclusão Digital nas escolas indígenas, por meio da garantia de equipamentos e de sua manutenção, aulas de informática, capacitação e assessoria de profissionais para este fim.; Que o governo federal garanta recursos financeiros para todos os Povos Indígenas discutirem, elaborarem e implementarem o projeto político-pedagógico de suas escolas.; Que o MEC proporcione a implantação de projeto político-pedagógico na própria escola indígena, envolvendo os segmentos da comunidade escolar, de acordo com o sistema educacional da tradição de cada povo (FUNAI/CNPI, 2006, p.37-38).

Outra necessidade levantada na ampliação das escolas indígenas é a formação inicial e continuada, ofertando fortalecimento cultural e financiando novas oportunidades a pesquisa e formação superior, dispondo de recursos específicos para demandas e questões ligadas a melhor infraestrutura e acesso a uma educação de qualidade,

Que o MEC promova cursos de capacitação, para as lideranças e membros das comunidades, sobre a legislação brasileira e políticas de educação escolar indígena.; Que o governo federal garanta aos professores e estudantes indígenas formação em linguística e antropologia, para que os próprios indígenas desenvolvam projetos e programas de fortalecimento cultural.; Que a União garanta a formação inicial e continuada, promovendo a habilitação para o magistério aos professores, diretores e demais profissionais da educação indígena, de acordo com a especificidade de cada povo ou comunidade e com acompanhamento periódico.; Que o governo federal construa um programa permanente de formação continuada e graduação dos professores indígenas, de modo a promover, de forma continuada, a qualificação e a preparação de técnicos para trabalhar com educação e gestão escolar indígena, dispondo recursos específicos.; Que o MEC crie um programa permanente de formação que assegure preparação para os professores indígenas trabalharem com educação especial.; A formação do professor indígena deve atender um perfil crítico, político, ideológico, social, antropológico, técnico, cultural e de acordo com as especificidades de cada povo.; Que o MEC crie programa de formação

continuada para gestores indígenas para qualificação em educação e gestão escolar indígena (FUNAI/CNPI, 2006, p.38-39).

Além da necessidade de maior atenção à formação de professores e profissionais da educação escolar indígena, há a necessidade de maior contratação e de concursos públicos específicos e diferenciados que possibilitem o acesso de professores indígenas a um plano de carreira dentro do setor público, de maneira participativa nas decisões que são pertinentes à voz indígena, sejam em âmbito federativo, enquanto parte da nação e como cidadão brasileiro sejam voltadas às próprias políticas e necessidades indígenas,

O MEC deverá garantir recursos para contratação de educadores indígenas com notório saber para a revitalização e fortalecimento da língua e da cultura tradicional das comunidades indígenas.; Que o governo federal garanta políticas públicas para permitir a realização de concursos públicos específicos e diferenciados para efetivação de professores e funcionários indígenas (secretários, agentes administrativos, nutricionistas, merendeiras, vigias e serviços gerais) para as escolas indígenas, com critérios definidos por cada povo.; Que a FUNAI promova maior divulgação de seus concursos públicos entre as comunidades indígenas, e que estes sejam realizados por regiões, assegurando vagas para os indígenas.; Que o MEC criem plano de carreira específico para regulamentar o quadro funcional dos profissionais indígenas da educação escolar indígena.; Que o MEC garanta que todos os professores das escolas indígenas sejam indígenas.; Nos casos em que houver necessidade de contratação de profissionais não-indígenas, que estes sejam contratados em caráter provisório, e que sejam qualificados obedecendo a critérios da política educacional indigenista vigente, e de acordo com a comunidade (FUNAI/CNPI, 2006, p. 39).

Boa parte dos pontos apresentados e reivindicações feitas pela “Conferência Nacional dos Povos Indígenas” foram absorvidas como estratégias do PNE 2014 a 2024, como será analisado a partir de agora.

O II Plano Nacional de Educação (PNE) foi aprovado e promulgado pelo Congresso Federal através da Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Em resumo, os principais objetivos a serem alcançados por esse plano relacionam-se à alfabetização e inclusão, à formação continuada dos professores e a um maior desenvolvimento do ensino profissionalizante para adolescentes e adultos.

Também nesse projeto vincula-se à qualidade da educação, bem como, as demandas a serem trabalhadas em conjunto e a partir de responsabilidades mútuas, compartilhadas em um regime de colaboração entre a União, os estados e municípios.

Para alcançar significativa melhoria e qualidade da educação, na II PNE, foram elaboradas 20 metas, sendo que, dessas, 13 estratégias estão vinculadas e direcionadas direta e/ou indiretamente à educação escolar indígena. Frente a essa proposta,

estabelece-se entre as metas propostas um prazo de dez anos a contar da data de junho de 2014 até 2024, a fim de alcançar efetividade e respostas significativas às necessidades da educação nacional e, especialmente pensada aqui, das comunidades indígenas. Elas assim se apresentam:

Quadro 1- A educação escolar indígena a partir do Plano Nacional de Educação (2014-2024)

METAS	ESTRATÉGIAS
<p>Meta 1: Universalizar, até 2016, a educação infantilna pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, cinquenta por cento das crianças de até três anos até o final davigência deste PNE.</p>	<p>1.10. fomentar o atendimento das populações do campo das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada;</p>
<p>Meta 2: Universalizar o ensino fundamental de 9(nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluamessa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.</p>	<p>2.6. desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas quilombolas;</p> <p>2.10. estimular a oferta do ensino fundamental, em especial dos anos iniciais, para as populações do campo, indígenas e quilombolas, nas própriascomunidades;</p>
<p>Meta 3: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para oitenta e cinco por cento.</p>	<p>3.7. fomentar a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e das pessoas com deficiência;</p>
<p>Meta 4: Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.</p>	<p>4.3. implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas;</p>

<p>Meta 5: Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental.</p>	<p>5.5. apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas;</p>
<p>Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos(as) alunos(as) da educação básica.</p>	<p>6.7. atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais;</p>
<p>Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb.</p>	<p>7.25. garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis nos 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil;</p>
<p>Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb.</p>	<p>7.26. consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a Legislação formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial;</p> <p>7.27. desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos</p>

	específicos, inclusive para os(as) alunos(as) com deficiência;
Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.	10.3. fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos e considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, inclusive na modalidade de educação a distância;
Meta 11: triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos cinquenta por cento da expansão no segmento público.	11.9. expandir o atendimento do ensino médio gratuito integrado à formação profissional para as populações do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, de acordo com os seus interesses e necessidades;
Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para cinquenta por cento e a taxa líquida para trinta e três por cento da população de dezoito a vinte e quatro anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, quarenta por cento das novas matrículas, no segmento público.	12.5. ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos(as) estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de educação superior e beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, na educação superior, de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico; 12.13. expandir atendimento específico a populações do campo e comunidades indígenas e quilombolas, em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação nessas populações;
Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de sessenta mil mestres e vinte e cinco mil doutores.	14.5. implementar ações para reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais e para favorecer o acesso das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas a programas de mestrado e doutorado;

<p>Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.</p>	<p>15.5. implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial;</p>
<p>Meta 18: assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.</p>	<p>18.6. Considerar as especificidades socioculturais das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas no provimento de cargos efetivos para essas escolas.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

No art.8 º, afirma-se que “os estados, o Distrito Federal e os municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de um ano contado da publicação desta lei” (BRASIL, 2014).

No que tange aos planos para a educação escolar indígena, estabeleceu-se as seguintes estratégias: I – assegurem a articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as culturais; e II – considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural (BRASIL, 2014).

Para isso e uma maior transparência quanto às efetivações e as mudanças no cumprimento da Lei n.º 13.005/2014, a PNE, de 2014 a 2024, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) elabora, a cada período de dois anos, um Relatório sobre o ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE), a fim de aferir o andamento das metas estabelecidas.

Sobre esses ciclos, pode-se observar algumas conclusões entre o relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (2018) e do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (2020), entre as principais conclusões, se tem: “Quanto à raça/cor, os menores percentuais de matrículas de pessoas com deficiência na educação básica”, apresentados ao recorte que nos interessa pelas “categorias indígena (70,3%) e negra – preta e parda – (82,0%) e os maiores, pelas

categorias amarela (85,5%) e branca (83,2%)”, esses dados percentuais, em ambos os relatórios, não sofreram sequer alteração ou atualização aos quatros anos (2018 a 2020), permanecendo e representados por dados do último PNE 2001-2010 (BRASIL, 2020).

É possível notar, uma pequena atualização com relação à meta 4, sendo que, em 2017, “o percentual de alunos que são público-alvo da educação especial em classes comuns aumentou em todas as redes, atingindo 97,4% nas estaduais, 96,6% nas municipais, 82,1% nas federais e 47,6% nas privadas” e “entre os alunos que faziam parte do público-alvo da educação especial, em 2017” [...] Indígenas e negros também apresentavam maiores percentuais em classes comuns em 2017 (93,6 e 93,0%, respectivamente) em comparação a amarelos e brancos (89,6% e 87,7%, respectivamente) [...].

Em comparativo ao ano de 2019 houve um aumento de 0,9% e 1,5% comparado ao ano de 2017 sendo, “Indígenas e negros também apresentavam maiores percentuais em classes comuns em 2019 (94,9% e 94,5%) em comparação a amarelos e brancos (91,8% e 89,9%, respectivamente)” (BRASIL 2020).

Entretanto, em sua íntegra, o relatório de 2018 dispõe somente dessas duas e únicas informações e dados sobre a educação escolar indígena e, ao que se refere ao recorte específico, não contém atualização das metas e resultados.

O relatório de 2020 mantém-se dentro da escassez de informações, frente a isso, é possível obter somente mais duas informações. Essas dizem a respeito à “análise do Indicador 4C (2013-2019), por categorias de raça/cor, destacam-se”, e demonstra que houve: “i) redução do percentual da categoria não declarada que apresentava valor de 47,7% em 2013 e 45,8% em 2019”; e “ii) redução do percentual dessas matrículas também entre todas as categorias de raça/cor, sendo a maior redução observada entre os brancos (-3,2 p.p.), seguida pelos indígenas (decréscimo de 2,7 p.p.)” (BRASIL, 2020) e, referente ao nível médio dos estudantes da EPT (Educação Profissional e Tecnológica), dentro da questão raça/cor, “34,9% se autodeclararam negros; 31,7%, brancos; 0,5%, amarelos; 0,3%, indígenas; e 32,6% não se declararam” (BRASIL, 2020).

Frente a esses poucos dados e à ausência de uma transparência quando do cumprimento da Lei e da educação, quanto uma resposta à sociedade, pode-se observar um estagnar das metas e das aplicações de estratégias diante de um possível desmonte da educação e pesquisa.

Ao analisar os objetivos a serem alcançados no segundo e terceiro Relatório

sobre o ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE), é possível perceber que as metas estruturantes como a universalização das matrículas não estão se efetivando na prática.

Ou seja, não se está garantindo acesso igualitário, a qualidade do ensino diante do amplo debate do que é qualidade de ensino, garantia para que se faça o cumprimento da Lei no que tange ao acesso à educação enquanto direito e, para que tudo isso possa ser garantido, é necessário um efetivo financiamento adequado para que se possa, além de fixar, exercer as metas e estratégias.

Esse fato gera uma reflexão sobre o futuro e o que será das crianças e jovens, principalmente indígenas, que estão aquém das atualizações, participações e efetividades da Lei n.º 13.005/2014, bem como, dos cumprimentos e implantação nos sistemas educacionais, o que não acontece sequer nas escolas não indígenas.

Na contramão do plano e das metas determinadas, que apresenta em seu escopo 18 metas e 18 estratégias a ser cumpridas e integradas à educação escolar indígena. Em seu relatório de 2018, não constam mais do que dois pareceres enquanto no de 2020 são quatro, no total.

Além da falta de informação e do esvaziamento de dados, observa-se que há uma irrelevância em apresentar a educação escolar indígena dentro da ideia de educação universalista e única, não aplicando sua garantia como uma categoria diferenciada e respeitando os critérios adotados por cada povo. Isso traz ao relatório uma identificação sob o direito de diferenciação de tratamento como previsto em Lei a partir de sua alteridade, de seus calendários, disciplinas e aprendizagens específicas e únicas, garantindo a eles espaço de protagonismo e reconhecimento.

Diante disso, é notório um desmonte ou possível descaso frente à omissão de uma justificativa pela rasa informação sobre a efetividade da PNE no que tange à educação escolar indígena. Isso demonstra que a realidade da educação escolar indígena vai além das dificuldades existentes representadas pelas desigualdades regionais, sociais, étnicas e raciais, e está também submersa à inexistência de importância e valor que se liga à invisibilidade e negação sobre sua procedência e aplicação principalmente para escolas indígenas.

Permeando as discussões apresentadas no que tange e sustenta o arcabouço legal sobre as escolas indígenas e a educação escolar indígena, quanto à efetividade da prática jurídica, buscou-se, através da avaliação do Conselho Nacional de Educação (CNE), averiguar qual a situação das escolas indígenas em amplitude nacional e entender quais ainda são suas dificuldades e desafios.

Ante as possíveis problemáticas, o grande dificultador tem sido o funcionamento operacional das legislações que corroboram para a realidade de muitas escolas indígenas no Brasil, sendo, algumas delas, a falta de recurso, de professores, o fechamento de escolas, a precariedade de infraestrutura, a falta de material didático, entre outros agravos.

Segundo o diagnóstico do CNE, a vulnerabilidade social e a não efetivação jurídica coloca em situação grave as 3.345 escolas indígenas e os 256 mil alunos. De acordo com dados de 2020, 78,26% das escolas indígenas no país possuem a prática de ensino bilíngue, sendo que, nas outras “21,74%, o ensino da língua indígena não faz parte mais da realidade escolar”. No que tange ao uso de materiais didáticos específicos elaborados e destinados às modalidades especializadas para educação escolar indígena, 46% das escolas não o possuem, isso “indica que menos da metade das escolas indígenas do país (41,54%) contam com esse recurso didático diferenciado”.

Faz-se notória a necessidade de fortalecer a transparência sobre a aplicação dos recursos e melhorar o aprimoramento dos gastos em ensino e escolas indígenas, para que se cumpra o critério de apreciação de contas disposto na implementação das leis LDB 10.639/2003 e 11.645/2008, a fim de que se contribua para uma melhor gestão voltada a superar desigualdades sociais e educacionais persistentes.

Segundo o relatório do Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Comissão de Estudos das Relações Étnico Raciais da Câmara de Educação Básica, as condições de acesso ao ensino e educação das escolas indígenas ainda estão em descompasso com a realidade esperada e prevista legalmente. Isso porque os diferentes níveis de ensino ainda sofrem demandas que representam a não adequação do arcabouço legal previsto.

Caso se observa que “mais de 1.000 escolas indígenas estão funcionando sem prédio próprio e adequado, espaços de salas de aula reduzidos, ausência e insuficiência de sala de professores, de gestão, secretaria, ambientes de lazer, sanitário e de cozinha, apropriados”, somasse a isso mais “1.970 escolas não possuem água filtrada; 1.076 não possuem energia elétrica; 3.077 não possuem biblioteca, muitas não possuem equipamentos em condições de segurança, como, fogão, nem água encanada, e 3.083 não tem acesso à internet” (BRASIL, 2020).

Pensando ainda a partir das diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE), é importante explicitar o arcabouço normativo estabelecido na “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica”, níveis e modalidades de ensino.

A Câmara de Educação Básica (CEB) define as Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Educação Escolar Indígena na educação básica pela Resolução CNE/CEB n.º 05/2012, assegurando primícias importantes da educação escolar indígena, que vem de encontro a sua especificidade e interculturalidade, dispostos nos seguintes objetivos,

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica têm por objetivos: I - orientar as escolas indígenas de educação básica e os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, desenvolvimento e avaliação de seus projetos educativos; II - orientar os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino visando tornar a Educação Escolar Indígena projeto orgânico, articulado e sequenciado de Educação Básica entre suas diferentes etapas e modalidades, sendo garantidas as especificidades dos processos educativos indígenas; III - assegurar que os princípios da especificidade, do bilinguismo e multilinguismo, da organização comunitária e da interculturalidade fundamentem os projetos educativos das comunidades indígenas, valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais; IV - assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas indígenas leve em consideração as práticas socioculturais e econômicas das respectivas comunidades, bem como suas formas de produção de conhecimento, processos próprios de ensino e de aprendizagem e projetos societários; V - fortalecer o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, fornecendo diretrizes para a organização da Educação Escolar Indígena na Educação Básica, no âmbito dos territórios etnoeducacionais; VI - normatizar dispositivos constantes na Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho, ratificada no Brasil, por meio do Decreto Legislativo nº 143/2003, no que se refere à educação e meios de comunicação, bem como os mecanismos de consulta livre, prévia e informada; VII - orientar os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios a incluir, tanto nos processos de formação de professores indígenas, quanto no funcionamento regular da Educação Escolar Indígena, a colaboração e atuação de especialistas em saberes tradicionais, como os tocadores de instrumentos musicais, contadores de narrativas míticas, pajés e xamãs, rezadores, raizeiros, parteiras, organizadores de rituais, conselheiros e outras funções próprias e necessárias ao bem viver dos povos indígenas; VIII - zelar para que o direito à educação escolar diferenciada seja garantido às comunidades indígenas com qualidade social e pertinência pedagógica, cultural, linguística, ambiental e territorial, respeitando as lógicas, saberes e perspectivas dos próprios povos indígenas (BRASIL, RESOLUÇÃO Nº 5, 2012, p. 2).

De acordo com o art. 4º, da Resolução CNE/CEB n.º 05/2012, a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena são elementos indissociáveis e importantes para a instituição e seu funcionamento, os quais,

Art. 4º Constituem elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena: I - a centralidade do território para o bem viver dos povos indígenas e para seus processos formativos e, portanto, a localização das escolas em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos Estados ou Municípios contíguos; II - a importância das línguas indígenas e dos registros linguísticos específicos do português para o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades indígenas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo; III - a organização escolar própria, nos termos detalhados nesta Resolução; IV - a exclusividade

do atendimento a comunidades indígenas por parte de professores indígenas oriundos da respectiva comunidade. Parágrafo único A escola indígena será criada em atendimento à reivindicação ou por iniciativa da comunidade interessada, ou com a anuência da mesma, respeitadas suas formas de representação (BRASIL, RESOLUÇÃO Nº 5, 2012, p. 3).

No art. 7º, em seu parágrafo primeiro, são expressos elementos fundamentais para organização pedagógica das escolas indígenas,

Art. 7º A organização das escolas indígenas e das atividades consideradas letivas podem assumir variadas formas, como séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos com tempos e espaços específicos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim recomendar. § 1º Em todos os níveis e modalidades da Educação Escolar Indígena devem ser garantidos os princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, contando preferencialmente com professores e gestores das escolas indígenas, membros da respectiva comunidade indígena (BRASIL, RESOLUÇÃO n.º 5, 2012, p. 4).

As determinações relativas à oferta da educação básica estão expressas nos artigos 8º, 9º e 10º, que estabelecem as formas de organização, metodologias, materiais e docência, em consonância com a proposta de escola diferenciada para as 20 populações indígenas, estabelecidas a partir da construção coletiva do projeto político pedagógico.

Art. 14 O projeto político-pedagógico, expressão da autonomia e da identidade escolar, é uma referência importante na garantia do direito a uma educação escolar diferenciada, devendo apresentar os princípios e objetivos da Educação Escolar Indígena de acordo com as diretrizes curriculares instituídas nacional e localmente, bem como as aspirações das comunidades indígenas em relação à educação escolar. § 1º Na Educação Escolar Indígena, os projetos político-pedagógicos devem estar intrinsecamente relacionados com os modos de bem viver dos grupos étnicos em seus territórios, devendo estar alicerçados nos princípios da interculturalidade, bilinguismo e multilinguismo, especificidade, organização comunitária e territorialidade. § 2º O projeto político-pedagógico da escola indígena, construído de forma autônoma e coletiva, valorizando os saberes, a oralidade e a história de cada povo em diálogo com os demais saberes produzidos por outras sociedades humanas, deve se articular aos projetos societários etnopolíticos das comunidades indígenas contemplando a gestão territorial e ambiental das terras indígenas e a sustentabilidade das comunidades indígenas (BRASIL, RESOLUÇÃO Nº 5, 2012, p. 7).

Não obstante, faz-se de extrema importância romper com as fronteiras hegemônicas que permeiam a educação e o ensino a exemplo da possibilidade de pensar e conhecer a cultura e a história indígena nas escolas da educação básica não indígenas, bem como, a cultura e conhecimentos de matrizes afro-brasileiras. Tais ações afirmativas

buscam colaborar para trazer e aproximar as narrativas indígenas para o cerne de uma educação escolar promovida em espaços não indígenas.

Por meio da Lei n.º 10.645/2008, propõe-se desenvolver uma educação voltada para a cultura e história dos povos indígenas, tornando-se uma aplicação quanto ao conteúdo obrigatório de ensino e possibilitando ser uma ação que garanta mudanças epistêmicas e de possível reparação histórica vinculadas às escolas de Educação Básica.

Tal mediação promove uma articulação importante para consolidar práticas e temáticas não pensadas a partir da cosmologia indígena, a fim de criar meios de vínculos sociais não racistas, xenofóbicos ou preconceituosos e, assim, romper com os estigmas e invisibilidade das narrativas indígenas nos amplos espaços escolares.

É importante salientar, diante das normas legais, que a busca pela efetividade de seus direitos e o sentido emancipatório através da educação só pode se fazer possível a partir da participação das comunidades indígenas. Pensar os Projetos Político Pedagógicos (PPP) das escolas indígenas sem a integração dos mesmos é novamente levar atraso aos avanços legais alcançados.

Ensejando tal oportunidade garantida legalmente, deve ser observada a importância da participação dos professores e demais atores indígenas que interagem com a temática educação escolar indígena, para que juntos possam delimitar seu funcionamento a partir de suas especificidades, calendários e organizações sociopolíticas alinhadas às dimensões sociais próprias, relacionando seus saberes e vivências culturais. Insta também frisar a importância do material didático que contemple as necessidades e os reflexos indígenas como parte importante da formação e aprendizagem, fazendo-se reconhecer tanto sujeito participativo quanto parte viva da história do Brasil.

## **2.2 A precarização da educação escolar indígena em dados**

Outra contribuição importante parte do Relatório Violência Contra os Povos Indígenas do Brasil – dados de 2019, publicado pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI). A partir dele, pode-se dimensionar ainda mais a situação das escolas indígenas no Brasil. Segundo o relatório, as situações que elas são encontram como “abandono da educação, das escolas e dos professores. Não há infraestrutura, não há material didático, não há formação” (CIMI, 2019, p.17).

A violação ao direito constitucional é registrada pelo relatório com dados baseados no ano de 2019 em “66 casos de desassistência em educação escolar indígena”

averiguado “ocorrências nos estados do Acre (16), Alagoas (2), Amazonas (18), Maranhão (7), Mato Grosso (1), Pará (1), Paraná (1), Rio Grande do Sul (2), Rondônia (4), Roraima (7), Santa Catarina (4), São Paulo (1) e Tocantins (2)” (CIMI, 2019, p. 163).

Além disso, diante dos 66 casos registrados, dois aqui ganham destaque um por meiodo povo Wapixana na Terra Indígena Moskow em que o senador Chico Rodrigues (DEM/RR), sem prévia consulta à comunidade, e com o apoio do prefeito de Bonfim, encaminhou em julho de 2019, um pedido ao Ministério da Educação para a implementação de um projeto de “Escolas Militarizadas” na Terra Indígena Moskow, com o objetivo de oferecer “formação moral e de amor à pátria”.

Outro caso similar a esse e que vão a favor das ideologias do governo atual, isto é, a militarização da educação, dá-se pelo relato de estudantes do povo Xerente na terra Indígena Xerente no Município de Palmas, que se refere a “uma denúncia que foi encaminhada à 6ª Câmara da Procuradoria Geral da República e à FUNAI, relatando que a Polícia Militar de Miracema realizou um treinamento com armas de fogo de uso restrito da polícia para estudantesdo Centro de Ensino Médio Xerente (Cemix)” (CIMI, 2019, p. 162).

Outro fator importante a ser apresentado é “precarização ainda maior do sistema específico de educação escolar indígena”. Essa realidade aconteceu, ao mesmo tempo em que o governo promovia consultas e audiências públicas para elaborar um Plano Nacional de Educação Escolar Indígena (PNEEI) e também “a extinção de conselhos de participação social indígena, como é o caso do Conselho Nacional de Política Indigenista (CNPI)”.

Essas constantes violências e violações vão contra a legalidade do arcabouço jurídico,o qual teve início com a Constituição de 1988 e vem buscando, frente a tantos percalços, reexistir e insistir por uma educação escolar indígena com aspectos culturais, identitários, linguísticos, territoriais e pedagógicos livres da postura epistêmica de hierarquização de saberes e emancipados para pensar e ter outorga de ser, em todas as esferas, a própria educação escolar indígena, fundamental para construir condições pluriversais.

### 3. A INTERCULTURALIDADE COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA DE COLONIAL

Diante a tantos obstáculos teóricos e práticos, atravessamentos observados e descritos nesta dissertação, manteve-se o esforço de compreender as rupturas e enraizamentos coloniais tramados na vestimenta colonial que cobre o Brasil. Haja visto os percursos históricos e dinâmicos que recaem sobre a formação do sujeito e da educação e escolarização indígena, e que por mas essa implicação acaba por gerar outros resultados contidos dentro e fora dos espaços escolares e culmina com a representação e produção dos múltiplos saberes aqui apresentados e pensados: a cultura.

Tanto no ensino quanto na aprendizagem, a cultura permeia e envolve a produção da sociedade, seu imaginário e as relações sociais. Sendo assim, a educação escolar indígena como determinado, experiência uma formação escolar e social que transita no apreender de duas culturas. Eis aqui motivos para pensar as questões multiculturais e interculturais e como essas são ou não fatores perigosos para novas induções e práticas de assimilação e integração cultural.

A proposta continua a ser o decolonial, mas agora apresentada junto ao pensamento crítico que é capaz de identificar e refletir sobre os saberes indígenas e como utilizar uma perspectiva intercultural pedagógica decolonial e crítica para romper com a cultura hegemônica de domínio e assim fazê-los dos saberes indígenas plurais a educação nacional a partir de suas vidas e espaços de existência e sociabilidade lugares de emancipação. Pretende-se refletir estratégias e caminhos que possam superar e romper as existências das estruturas educacionais pré-estabelecidas em matrizes e adventos coloniais; identificar as intencionalidades e os aspectos importantes que circundam a educação, o pensar e apreender a ideia de cultura junto à formação e que frente às práticas pedagógicas e curriculares permeiam como produtos da sociedade envolvente e seus constantes atravessamentos.

Para esse fim, busca-se encontrar na pedagogia decolonial um olhar atento ao desenvolver da “*práxis*” intercultural e seus possíveis percalços tencionados pelos interesses coloniais assimilacionistas e integracionista. Pensar uma contracolonialidade e uma pedagogia decolonial interessa, pois, muito mais que aspectos teóricos é preciso de ação e revolução conjunta. A emancipação do saber como cerne do esforço desta dissertação encontra como vento sobre as velas e que se pode compreender nas palavras de Candau (2009, p. 13) “ler criticamente o mundo”, e isso só se torna possível em conjunto, em espiral, de mãos dadas. A educação escolar indígena é pensada agora a

partir da utilização da interculturalidade como ferramenta contribuinte da pedagogia decolonial já proposta.

Apresentar a interculturalidade como instrumentalização decolonial contra os dispositivos de poder estruturados e articulados na colonialidade é algo delicado a se fazer. Pois, a mesma pode ter sua *práxis* invertida, modificada ou utilizada para se criar caminhos de aculturação, inculturação e enculturação que são próprios de sistema hegemônicos de poder e que em redes de domínio sobrepõe aos saberes, à cultura e às pedagogias indígenas fazendo-assubalternas ainda ao eurocentrismo branco.

Questiona-se os princípios da interculturalidade, interpretada e arquitetada dentro multiculturalismo capitalista, neoliberal e colonial. Para melhor elucidar essa compreensão, tem-se o entendimento que a interculturalidade, a princípio de tudo, tem que ser produzida no pensamento crítico e, assim, caminhar para um fortalecimento de ações e intervenções conjuntas capazes de criar condições radicais de emancipação visando mudanças a partir de uma perspectiva educacional encontrada na oferta da decolonialidade.

Para isso não se pode pensar a interculturalidade sem desmistificar e desromantizar os processos e dispositivos de poder, os quais permitem ainda a permanência e das estruturas sociais pré-estabelecidas em sua matriz colonial e que dão continuidade aos processos de assimilação e integração constantemente aplicados na história da educação ao indígena. Desvelar a operação do multiculturalismo neoliberal e colonial é preciso para apontar as diferentes intencionalidades e como tais características importam quanto sua aplicabilidade.

Primeiramente, é importante direcionar o que se pretende ao buscar fazer uma crítica ao multiculturalismo e de qual conceito e forma de multiculturalismo está se propondo tratar. Também se faz necessário especificar o porquê ao se tratar de educação escolar indígena se precisa ter cuidado com a empregabilidade das supostas versões da interculturalidade. Isso dialoga com a proposta de fazer mirando e pensando a partir da decolonialidade, isso é, como uma proposta de educação para além das teorias e concepções ou dos documentos oficiais disposto nas legislações, ou no MEC, mas em um exercício de *práxis* do pensamento crítico que expoente e percebido nas ações e intenções de transformação e emancipação do sujeito pela educação.

É fundamental apontar os caminhos que fazem a educação escolar indígena permanece distante entre o que é proposto legalmente e o que é efetivamente posta em prática. Haja vista que sobre educação intercultural no Brasil permanece uma centralidade pretendida nas intenções ideológicas que nascem dos discursos coloniais e

hegemônicos o qual visa produzir um sujeito produtivo para o capitalismo ou incapaz de se desenvolver e atuar frente a uma sociedade dominante.

Utilizar determinada terminologia como interculturalidade ou pensar e construir maneiras legais que possam ir ao encontro com as reivindicações indígenas, não é de fato romper a prevalência da escola não indígena e da cultura branca colonial sobre a realidade indígena, somente mascara ao dizer que se respeita a autonomia e especificidade indígena mantendo um conceito de “escola” que tecnicamente em suas práticas pedagógicas os preparam para sem suas autonomias e especificidades integrem a sociedade não indígena nacional.

Ao pensar na educação escolar indígena e os atravessamentos propostos no ensino e aprendizagem entre duas culturas tem que se observar a absorção de que cada uma terá diante a outra, mesmo sabendo que nos currículos de educação escolar indígena a proposta de apreender, por exemplo, o português acontece de maneira mais incisiva, podendo se salientar que a educação não indígena tem pouca adesão da lei (11.645/08) que torna obrigatório o estudo e o ensino da história e cultura indígena como conteúdo programático.

A partir de uma perspectiva de ensino e respeito à diferença e a valorização de contribuição cultural, o que difere entre a interculturalidade e multiculturalismo pode passar despercebida e, até mesmo, aplicada a partir de um conceito teórico diferente da prática e ensino em aula. Como aponta Walsh, 2009, o conceito de multiculturalismo se apresenta no,

[...] incorpora a diferença, na medida em que a neutraliza e a esvazia de seu significado efetivo. Nesse sentido, o reconhecimento e respeito à diversidade cultural se convertem em uma nova estratégia de dominação que ofusca e mantém, ao mesmo tempo, a diferença colonial através da retórica discursiva do multiculturalismo e sua ferramenta conceitual, a interculturalidade “funcional”, entendida de maneira integracionista. (WALSH, 2009, p. 16).

O multiculturalismo apresentado a partir da crítica intercultural decolonial é o “multiculturalismo” neoliberal, colonial, globalizado no ensino e conservador que sobre a educação provoca mudanças e rupturas históricas e modificando subjetividades e alteridades de seus lugares específicos, dando uma definição e colonizando as diferentes perspectivas teóricas, pedagógicas e políticas a partir dos ventos ocidentais.

O debate não pretende ser conclusivo, mas busca mostrar uma atenção maior às práticas interculturais sobre a educação escolar indígena em uma perspectiva de desigualdade, aculturação e integração persistente mesmo após mudanças

constitucionais e o quão complexo pode ser o distanciamento do pensamento crítico quando essa não está na produção e inserção do ensino de uma sociedade que, por si só, já é dominante e envolvente.

À vista disso, pode-se observar que diante da perspectiva neoliberal e colonial do multiculturalismo, sua incompletude está maquiada em sua intencionalidade ao promover uma possível afirmação e reconhecimento às diferenças e a existência da diversidade cultural e seu convívio o faz sem permitir que de fato esses atores pudessem participar e articular com autonomia e liberdade nessa sociedade e nem manter sua cultura e contribuição como sujeitos históricos.

Mesmo que possível pensar outras formas de multiculturalismo que não seja o colonial da qual o trabalho expõe a crítica e ainda que pudesse atribuir a esses de maneira empírica um sentido de necessidade de reconhecimento da existência de outras culturas e elevar a cultura a um plano de igualdade cultural, de igual forma a esse estaria imbricado maneiras “de atuar, de intervir, de transformar a dinâmica social” (CANDAU, 2008, p. 20).

Por mais que aparenta ser menos inofensivo esse ainda, ou seja, mesmo um multiculturalismo diferencialista ou não como é o caso desse debate, é perceptível que, ao mesmo tempo, em que é “ensinado” a existência da diferença e reconhecido o diferente como habitantes das relações e espaços sociais, é feito sobre a imposição de um precedente de “normalidade” específica que assume a (con)vivência do sujeito ao passo que rotula e pré- concebe como subalternas essas outras culturas, inferiores e sobre esses conceitos que os mantém como sujeitos de uma cultura interrompida, marginalizada e discriminada e, por fim, como observa Candau (2008, p. 22), termina “por favorecer a criação de verdadeiros ‘apartheids’ socioculturais”.

Nesse ponto, pode-se perceber que nas relações sociais em que constrói o sujeito historicamente à cultura é posta, imposta e desconstruída na intensidade e contradições de quem detém poder. Como dispõe Santos (2003),

[...] a cultura eurocêntrica branca nunca é étnica - étnicos são os que não brancos, em princípio, e, portanto, não admite a etnicidade, o particularismo da cultura branca dominante. Terceiro, não admite a incompletude dessa cultura. Essa é uma cultura que em si mesma contém tudo o que melhor foi dito ou pensado no mundo. É uma cultura universal como toda cultura eurocêntrica de tradição, e é ela que resume em si mesma tudo o que melhor foi dito ou pensado no mundo em geral (SANTOS, 2003, p. 11).

Frente à essa perspectiva, percebe-se que a cultura não mais constrói as relações sociais, mas a intencionalidade das relações sociais construídas que

estruturam e explicam a cultura existente dos povos e sua integração ao modelo de sociedade nacional. Essa abordagem do multiculturalismo conservador, capitalista, liberal, colonial e sua influência, principalmente, nos países latino-americanos, dependem do pensamento crítico, para dar voz à implicância simbólica e material em formas de teatralização apresentada na importância ao sujeito, bem-estar, direitos e uma aceitação de sua condição originária.

Torna-se, então, fundamental sobre esses paradigmas identificar o que é esse multiculturalismo liberal e colonial no propósito de pensar qual interculturalidade está ancorada e idealizada ao pensar os sujeitos indígenas, sua cultura, línguas e autonomias. Discutir sobre cultura, educação escolar indígena e multiculturalismo ou interculturalidade?. E qual interculturalidade? Interessa delimitar a ontologia que baseia as totalidades complexas dos saberes institucionalizados pelo ocidente que ao permitir que um ideal de multiculturalismo fosse pensado a partir de molduras eurocêntricas capazes de responder e ditar os conceitos e concepções geopolíticas culturais que daria sentido explicariam ao sujeito seu estado atual sem vista ao passado e sua memória.

Seguindo Moreira e Candau (2008, p. 7), o multiculturalismo “costuma referir-se às intensas mudanças demográficas e culturais que têm “conturbado” as sociedades contemporâneas”, isso a modernidade/colonialidade que a todos atravessa. Candau (2008) discorre que,

[...] nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do ‘outro’ ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade. Os processos de negação do ‘outro’ também se dão no plano das representações e no imaginário social. (CANDAU, 2008, p. 17).

De modo a definir melhor, trata-se de um multiculturalismo definido assimilacionista, isso é, que defende e articula maneiras de fazer com que todos os sujeitos, suas alteridades e singularidades culturais sejam integrados e incorporados a uma cultura superior, hegemônica, inquestionável fazendo com que incorpore na sociedade a ideia do “o que é, e qual é” a melhor forma de se constituir culturalmente na sociedade, um reflexo, um manual do que ser, como ser e quem querer ser, fazem da cultura dos “saberes, línguas, crenças, valores ‘diferentes’, pertencentes aos grupos subordinados [...]”, são deslegitimados e “considerados inferiores, explícita ou implicitamente” (CANDAU, 2008, p. 21).

Soriano (2004, p. 91) aponta como saída aos riscos que o multiculturalismo pode trazer ao interculturalismo e que por essa abordagem e concepção enfatiza que se têm

uma alternativa capaz de estabelecer e legitimar a existências de garantias aos direitos dos quais vivamente a escola e cultura podem com suas próprias vozes ser pensados e representados.

Discorrer sobre a noção de interculturalidade e sua aplicação nos eixos de ensino e aprendizagem não se pode fazê-la esvaziada de seu sentido maior como atribui Maher (2007, p. 13), é preciso haver nessa o “exame permanente e crítico” dos conceitos históricos que atravessam a construção do sujeito e das culturas as quais fazem entre si diálogos, sejam esses de cooperação, de poder ou de força, uma educação que permita as causas das diferenças entre culturas imbricadas no conceito. Assim, compreender que multiculturalismo ou interculturalidade está sendo proposto e promovido como educação pela escola.

Nessa compreensão, o multiculturalismo e interculturalidade representados no ensino e intencionalidade, na instrução bilíngue e a coexistência de duas línguas em espaços ainda coloniais, a fim de que se possa examinar as perdas/ganhos, diferenças/similaridades, o estar dentro, mesmo estando fora.

Diante às perspectivas historicamente construídas, os processos ganharam fronteiras delimitantes na construção e negociação das diferenças entre a sociedade envolvente e dominante, e a sociedade subalterna que produz o Outro e seus sinais diacríticos na sociedade. Nesse intento, deve-se pensar o contexto e qual a educação escolar indígena está situada em espaço e predominância de autonomia diante homogeneidade cultural.

O multiculturalismo aponta que a inexistência de uma esfera pedagógica que desde os primórdios coloniais ao educar o sujeito indígena buscava usurpar seus saberes e reproduzi-lo sobre outros valores hegemônicos eurocêntricos é o resultado de um espaço de construção histórico-social que institucionaliza, assim, maneiras de controle e (re)produção de um sujeito sem alteridades (identidade) políticas, culturais, religiosas, econômicas e epistêmicas.

Esses resultados capitalistas da captura dos saberes, da força de trabalho, das práticas culturais trazem à tona a proposta de homogeneização que se apresenta no multiculturalismo, uma hierarquização cultural aplicada à educação e que essa tem nela as cores e molduras eurocêntricas.

Isso significa que feito um produto e instrumentalização da modernidade/colonialidade o multiculturalismo corrobora com as produções de ensino e aprendizagem eurocêntricas e mantém outrora aspectos de interesse encontrados temporalmente ou na administração colonial ou nos surgimentos capitalistas encontrados

nos processos liberais e neoliberalista e em sua expansão cultural e extremamente funcional ao se tratar da produção de um imaginário que (re)cria rupturas de identificação e de saber a partir das estratificações das classes sociais e de seu pertencimentos, presentes na formação do sujeito e em seu desejo de concepção sobre a vida e espaço de si e do outro.

Assim, apresenta-se o perigo do multiculturalismo sob as culturas e saberes indígenas nas quais implicam diretamente na educação escolar indígena, isso é o multiculturalismo diante da perspectiva capitalista colonial é fazê-la (a educação) ser um ponto de informação vazio, não vivido ou experienciado. É posto, além disso, um tratamento e tom folclórico ao considerar e fazerem ser compreendidos como fictícios os seus saberes e credos.

Outro aspecto é a promoção de sua cultura sob as demandas e necessidades neoliberais de maneira mercadológica e turística, são verdades e vidas, artes concebidas na ancestralidade que recebem ao seu uso valor monetário visto que em países globalizados, desenvolvidos ou subdesenvolvidos têm sob sua cultura multiplicidades culturais outras, reunidas e agrupadas que coexistem expressivamente se sobrepondo às experiências culturais subalternas.

Diante o contexto educação escolar indígena, pode ser observada e compreendida sob um nível de educação nacional não indígena que sob os espaços indígenas buscam colonizar também seus territórios epistêmicos em um grande tráfego e mobilidade de ideias do Norte e que parte de uma única finalidade formar pessoas indígenas a serviço do capitalismo, ofertando *fastfood* cultural.

Sem dúvidas, esse conceituar faz entender que suas culturas, saberes e/ou práticas ancestrais sobre o contexto educação serve para preencher ou contentar parâmetros legais nem sempre efetivos a espectadores de uma vida não vivida e que tal distanciamento se faz impossível ao haver uma relação entre elas que não seja de senhor e servo, colonizador e colonizado.

Nesse idealizar, é possível analisar que o encontro de culturas promovido no multiculturalismo educacional pode ser visto e utilizado enganosamente nas maneiras das práticas pedagógicas como interculturalidade, sem observar a produção de espaços fronteiriços promovidos nas ações coloniais neoliberais que fogem de uma realidade e objetivo decolonial. Isso é, a multiculturalidade pode, em muitas das vezes, estar travestida de interculturalidade, sem descortinar o discurso de poder colonial. Esse agir faz o emergir das situações e estratégias estruturantes dos pensamentos de exclusão, segregação e marginalidade

do outro.

É a partir de um ensino exclusivamente voltado aos saberes, autores e conhecimentos do Norte que uma cultura superior é apresentada ao ensino e possibilita ao fazer no imaginário do sujeito a necessidade de escolher um lado e imaginar por meio de uma história única a concepção dos sujeitos na sociedade desenvolvendo aversão às margens e atribuindo para si o julgo das desigualdades das quais o outro está submerso e que para si não se quer produzindo racismo e preconceito.

Insta assinalar que esse entender desvela as linhas abissais que estão entre o ensino e aprendizagem, nas práticas pedagógicas que nascem de uma crítica ocidental da normalidade e padrão que não são produzidas ao Sul, mas são adequadas e que sob o saber age a partir do desejo de poder ter e ser parte da sociedade que não vive as desigualdades e marginalizações da modernidade, a recusa da existência do outro faz parte da negociação e do controle da colonialidade.

É preciso assinalar que, diante desse contexto, o multiculturalismo que representa em si muitos aspectos materiais e simbólicos do colonialismo e da colonialidade carregam consigo uma demarcação política, econômica e social ocidental, mas por vezes ao se tratar de uma globalização cultural que possui inúmeros traços imperialistas sobre os saberes e culturas ditando, assim, as quais serão consumidas pela sociedade ou apagadas e negadas ao direito de manifesto e expressão.

Outro risco iminente por meio desse multiculturalismo é atribuir uma cidadania multicultural no sujeito, mas que se mantendo rígida, engessada e hierárquica que não consegue romper com a monocultura superior, permitindo se sentir parte das ideias de progressos e desenvolvimento sob as migalhas de acessos ou aquisição sem se desvincular das relações coloniais de subalternidade. Numa dimensão estrutural entre as assistências, as desigualdades e a tolerância nas ilusões de sistema capitalista, mas sem de fato permitir que tais sujeitos indígenas possam participar efetivamente da sociedade nacional, essas ideias não estão ocultas ou desassociadas da educação e sim imbricadas como um problema vigente às vidas que por essa educação multicultural, porém, eurocêntrica se mantém subalternas.

É no reproduzir das lógicas etnocentristas e coloniais as quais das narrativas e histórias se apropriam fazendo das diferenças algo impossibilitado de existência buscando atribuir autoidentidades irreconhecíveis forjadas na autoridade colonial cultural.

Esse atribuir identificado no multiculturalismo sob as alteridades em particular indígenas promove uma espécie de docilização ao imaginário do sujeito trazendo uma

ideia do que é cultura, de sua função e como essas deveriam ser impostas e expostas em meio às suas trocas e interações culturais, no difundir e globalizar diante o propósito de conduta eurocêntrica de deter, sobretudo, a formação da opinião a partir de uma produção da educação nacional massificada, engessada nos processos de construção de pensamento a se constituir e articular em meio desses sujeitos a perspectiva do outro, essa direcionada contra a diversidade e a diferença.

À vista disso, esse estabelecer de domínio ao pensamento do outro acontece amplamente sobre os corpos sociais, mas de maneira mais abrupta sobre aqueles sendo alocados distantes da humanidade eurocêntrica, pois além do lugar de exclusão é preciso se fazer e se desfazer em um trânsito de identidades entre as sociedades em que vivem ou não esse lugar de exclusão. Porque ao construir uma sociedade e realidade colonial já é (im)posto um lugar na sociedade colonial, desmembrado e desestabilizado nos processos de diásporas quaisquer outras sociedades indígenas e suas culturas.

Isso é, diante aos paradigmas que compõe suas narrativas, os percursos de suas vidas são costurados desde a educação a partir de uma proposta de viés patriarcal, machista, branco e cristão, essas são palavras-chave para pensar a educação escolar indígena e onde o multiculturalismo amplia suas bases de segregação cultural e estão imbricadas e expressas na raça, no gênero e na religião e que culmina com a negação de saberes. Em contraponto, a interculturalidade contribui para o lançar sobre a educação escolar indígena um olhar de ruptura sobre as coisificações que os processos coloniais capitalistas exercem na formação do sujeito/discente.

Por mais que pareça uma ideia extensa é importante salientar e buscar desestabilizar a multiculturalidade e suas existências sobre a educação, pois esta promove categorias de articulação em dois acontecimentos simultâneos e tem as suas apriorísticas nas fronteiras de desigualdades e nos abismos abissais nunca superados desde o colonialismo esse “arsenal de complexos desenvolvidos pelo ambiente colonial” (FANON, 1967, p. 30), que, ao mesmo tempo, agrupa as identidades culturais ao fazer com que esses grupos almejem ser cada vez mais parecidos com a cultura da qual se expõe dominante, como expõe Raimon Panikkar ao dizer que: “el multiculturalismo exhibe todavía el síndrome colonialista que consiste en creer que existe una supracultura superior a todas las demás, capaz de ofrecerles una hospitalidad benigna y condescendiente, incluso si la llamásemos metacultura” (PANIKKAR, 2002, p. 30).

Outrossim, intentam colocar essas existências para além do corpo físico, da história e memória que atravessam e compõem a educação e as suas funções, trazendo

nesse linear um distanciamento de si e uma aproximação com um modelo de educação que constrói sujeitos que possam servir aos meios mercadológicos de alguma forma, às vezes disfarçados de promoção de inclusão, mas que por trás de tais artificios os fazem permanecer segregados, divididos, separados e postos naquilo que a colonialidade do poder intenta decidir o que fazer com aquilo, é um objeto de uso, vender, mercantilizar, apagar, invisibilizar se faz da cultura e de seus saberes a retirada de seu valor original/ancestral e atribui um valor colonial.

Ao tentar expor a lógica multicultural na composição do capitalismo colonial apresentou-se a ideia da multiculturalidade pretendida na educação escolar indígena e no que lhe concerne contrapor seus aspectos que por vezes são associadas e apresentadas como interculturalidade.

Isso possibilita desvelar que a multiculturalidade promove sobre a educação e formação escolar indígena na integralização de dois acontecimentos simultâneos, estes se dão na produção das fronteiras de desigualdades as quais nunca superadas se mantêm hierarquizadas racialmente utilizando o saber-poder entre os distintos grupos etnoculturais ao mesmo tempo, em que a esses distanciamentos representados nesses abismos, também os agrupam ao intentar fazer com esses grupos se tornem mais parecidos com a cultura dominante ao colocar suas existências na educação como meios mercadológicos de fazer sua utilização uma miragem nas imagens de uma ideia de inclusão, mas que por de trás de tais artificios os mantêm segregados e divididos.

Portanto, faz-se importante pensar o que possa ser exatamente a interculturalidade como uma ferramenta decolonial e com objetivo da pluralidade dos processos educacionais, principalmente, nos espaços de territorialidade subjetiva.

Apresenta-se relevante, tratar das concepções do multiculturalismo e seu produzir sobre o outro antes de procurar tentar decodificar a interculturalidade, sua aplicação e significância ao pensar o assegurar da autonomia das escolas indígenas como parte importante nos processos educacionais e nos espaços centrais de luta pela educação.

Interpretar a interculturalidade quanto ferramenta possibilitadora a qual, por meio da educação escolar, permite trazer uma modificação e transformação nas estruturas coloniais multiculturalistas do ensino e aprendizagem em ofertar através do pensamento crítico seus lugares na história e o reivindicar para pensar a língua e os conteúdos de aprendizagem em uma comparação com o ensino nacional e poder desvelar a hierarquização encontradas na língua colonial exposta como necessária para que os indígenas consigam na sociedade nacional não indígena ter suas relações sociais

estabelecidas e outros conteúdos programáticos que buscam fazê-los entender, se adaptar e assimilar e integrar aos conhecimentos não indígenas mostrando que ainda sobre esses opera um domínio do ser e do saber.

A necessidade de imaginar (novos) caminhos emancipadores à educação e ao saber, a partir do olhar voltado à retomada de suas narrativas, identidades culturais, epistêmica e ancestral indígena são alocados aqui como possibilidades a pensar e ressignificar os caminhos das diásporas estabelecidas desde a modernidade/colonialidade e permeada por relações eurocêntricas de saber-poder.

À vista que tal oportunidade não se trata exatamente de retomar e preservar saberes, práticas e conhecimentos indígenas, mas de reconhecer a autonomia do saber encontrada naqueles que antes de todo o projeto colonialismo/colonialidade já exerciam a uma vasta quantidade de etnias, uma produção de conhecimento interligada às cosmologias de um princípio inter e pluricultural, e que representa uma grande constelação de saberes expressos por seu (inter)locutores.

Isso deve ser analisado como parte da problemática de se refletir a educação no Brasil e o que na contemporaneidade é articulada e moldurada como ensino e aprendizagem dentro de um plano educacional de formação da educação no país.

Esse debate é sincero em querer colocar não ao centro, porque na espiral de saberes indígenas não os caberia, mas alocar como parte estrutural que faz as ligações e as amarras pertencentes à educação de igual importância, necessidade e lugar para formação desse sujeito brasileiro. Ao imagear na mente como resgatar e reconhecer o valor da produção dos saberes e educação busca-se ter elucidações ou pré-elucidações a partir dos brasis que são invisibilizados e negados, mas que são de fato importantes resposta à essa emancipação pretendida e buscada nos saberes e conhecimentos indígenas, essa por sua vez deve ser apreendida, como também ofertada.

Esse relacionar-se com os saberes que estão representados na educação indígena e na educação escolar indígena, seja talvez o elo perdido para um enriquecimento daquilo que compõe as histórias dos saberes, do aprender da terra, do semear da educação, entre os princípios fundamentais a se basear na produção de uma sociedade que precisa desfazer nós coloniais, é plantar caminhos éticos, econômicos, epistêmicos e políticos nas aspirações de se reconhecer em si uma história não outra, a não ser a da ancestralidade que a essas muitas terras pertencem, isso é, não somente na espera de um Brasil indígena, mas de uma educação que se tem como um projeto social, político e ético (sonhado) ao nível nacional e nascido da interculturalidade indígena.

As muitas descendências de povos colonizadores não podem reaver ou apagar

a terra vermelha de sangue, manchada de luto ou regadas de lágrimas indígenas, ou seja, enquanto se caminhar em território brasileiro, caminha entre as histórias e memórias indígenas.

A diversidade étnico-cultural aqui pensada na interculturalidade busca para além dos reconhecimentos jurídicos e legais de legitimidade em defesa de suas vidas culturais e físicas, materiais e simbólicas, mas ser aplicada e reconhecida no âmbito de uma educação que é formadora do sujeito e da construção de uma sociedade não racista e preconceituosa a partir de um viés branco e ocidental, visto que em meio a tantos grupos étnico-culturais demonstram uma arquitetura capitalista da colonialidade em fazer dos saberes e espaços algo de usufruto monetário ou a negação como confronto de suas existências e diferenças, não considerando a importância de suas presenças e saberes no desenvolvimento do Brasil e construção da educação voltada à pluralidade.

Por outro lado, e ainda mais central, o interesse em colocar no cenário – pensando a partir das lutas acima assinaladas – uma perspectiva crítica da interculturalidade, que se encontra enlaçada com uma pedagogia e práxis orientadas a produzir questionamentos, transformações, intervenções, ação e criação de condições radicalmente distintas do padrão normalizante de se contar e pensar os saberes, a sociedade, a humanidade, os conhecimentos, enfim, a vida; isto é, a proposta aqui é fazer dos projetos de interculturalidade uma ferramenta da pedagogia e práxis decolonial.

Assumir essa perspectiva na luta por uma educação que corresponda com a produção de saberes indígenas e sua confluência que é construída e compartilhada em espiral, em uma conexão igualitária e sem hierarquias do conhecimento.

Trata-se de legitimar as identidades culturais e seus direitos a diferença sem romper com suas alteridades e autonomias, mas potencializar em vida e aplicadas na educação escolar indígena.

Esses espaços centrais mencionados são lugares histórico-hegemônicos de luta pela educação nas relações de poder e no encontro de identidades sobre os elementos de hierarquizações raciais e de saber. Isso significa que é preciso fazer uma interlocução a partir dos pensamentos que em registro na história da América Latina, especialmente no Brasil foram construídos na importação de teorias e pensamentos do Norte Global.

É nesse olhar voltado para o eurocentrismo de trazer infundáveis conceitos e pensamentos produzidos porque inaugura a modernidade/colonialidade é o maior exemplo de anulação e desvalorização de conhecimentos e avanços milenares produzidos no Sul Global em um diálogo de saberes e educação que (re)conhece de fato

as identidades, os percalços, demandas e necessidades vivenciadas e experienciadas por vidas ancestrais e não simplesmente teorias recepcionadas ou somente as ideias importadas das realidades (europeias) não vividas e produzidas em gavetas buscando espaço para seus encaixes.

Quando não, o pensamento elaborado no Sul ou, até mesmo, que importado do ocidente como teoria ou saber construído na Europa, ao ser ressignificado e utilizado a partir de uma realidade desde o contexto Sul para se pensar as suas demandas tem, por conseguinte arejeição ou não validação, isso é, ao retornar ou chegar ao Norte Global não são recepcionadas ou (re)conhecidas como contribuintes ou interpretações que mesmo adaptadas a outro contexto de realidade são subalternizadas pela sua localidade de produção desvelando a uma geopolítico saber que tensiona entre as produções de conhecimento categoriais raciais da colonialidade onde é no poder detido hegemonicamente que vai ditar e dotar de valores a validade de quaisquer pensamentos produzidos no Sul, principalmente autores indígenas, quilombolas e negros.

Ademais tais categorias precisam ser sobre a educação escolar indígena apresentadas na interculturalidade observando como essa educação e cultura são construídas na intrínseca relação e contexto branco e eurocêntrico de educação, principalmente na formação do sujeito para alcançar “civilidade” e nas condutas sociais organizacionais.

Pensar uma educação decolonial indígena nas propostas educacionais ainda coloniais no que diz respeito às maneiras que se estruturam as demandas subjetivas, territoriais, econômicas e políticas é um exercício desafiador que se pretende ao buscar uma ressignificação das teorias ocidentais nas práticas que produz o saber e o sujeito, na informação e formação, pressupondo algo inestimável para a educação: compreender o outro e possibilitar a partir do pensamento construído nas demandas educativas, salas e encontros de aulas na emancipação do sujeito.

É nessa determinada geopolítica do conhecimento imposta sobre a educação nacional ou escolar indígena a qual pretensiosamente recepciona a “história dos vencedores” narrada e postulada como verdade nos processos hegemônicos de poder é que precisa em urgência ser subvertida por meio da participação e nas construções dos pensamentos indígenas para que por eles se possam localizar e tomar seu lugar na história, em reivindicar suas narrativas ememórias.

Destarte, pode-se compreender o multiculturalismo como uma ação geopolítica tentacular do capitalismo global como aponta Zizek (1998) onde a lógica está incorporada à diferença de se apropriar, buscando homogeneizar e esvaziar o sentido

original enquanto sobre essas articulações se vai enterrando seus saberes, práticas e costumes culturais e pavimentando uma estrutura hegemônica de dominação cultural. Sendo o multiculturalismo posto maquiado e assim despercebido como práticas de uma interculturalidade funcional em ações assimilacionista e integracionista.

Essa retórica discursiva é posta em funcionamento principalmente na década de 1990 e após a constituição de 1988. Tal delimitação temporal aponta para os interesses neoliberais da época em preservar uma estabilidade social por meio de uma desigualdade social principalmente étnica e também de grupos sociais marginalizados, isso é, tal ferramenta- controle mostrava novas formas de funcionar da acumulação capital por meio de “inclusão” mais diversa principalmente nas reformas e políticas educativas criando, assim, meios de domínio mais intrínseco a formação subjetiva e imaginária da sociedade.

Esse “reconhecer as diferenças”, principalmente nas concepções e propostas de caráter multiétnico e plurilinguístico por meio de políticas específicas, demonstra-se parte dessa articulação pensada por um capitalismo multicultural. As reformas apresentadas como oportunidade de autonomia ou protagonismo começam a desvelar seu caráter neoliberal, mas que coincide com os momentos de organização e reivindicação indígenas na América Latina e especificamente no Brasil por meio de manifestações e movimentos sociais.

Pode-se observar que nos mesmos momentos em que há o despertar de uma eclosão de direitos indígenas é também imediatamente apresentado os interesses capitalistas por meio de grandes bancos multilaterais que demonstram apoio e cooperação para promover, financiar e colaborar com os processos de “desenvolvimento” da pauta.

Candau (2009) expõe tais articulações ao apresentar que,

A iniciativa primordial veio do Banco Mundial e sua assim chamada “política indígena”. Em setembro de 1991, o Banco publicou suas diretrizes operacionais “4.20: Povos Indígenas”, uma política compreensiva, que servia, tanto como modelo para a criação de políticas regionais como guia para a promoção da participação de povos indígenas em planos, projetos e programas dos membros do Estado, oferecendo “oportunidades concretas para a interação entre povos indígenas e funcionários do Banco Mundial e dos governos” (BUHL, 1992, p. 29). Foi no marco desta diretiva e da nova estratégia geopolítica neoliberal – parte do denominado “Consenso de Washington” –, que o Banco, conjuntamente com o Fundo Internacional para o Desenvolvimento Agrícola – FIDA, financiou em 1998, com 50 milhões de dólares, o Projeto de Desenvolvimento dos Povos Indígenas e Negros do Equador – PRODEPINE – como primeiro projeto no mundo onde os fundos do Banco iam diretamente para uma instituição administrada por organizações indígenas sem o filtro governamental-estatal. (CANDAU, 2009, p.17).

A lógica está em persuadir e demonstrar ações que podem ser configuradas como assistencialismo como plano estratégico para “amansar”, “docilizar”, fazê-los subjugados na dependência enuviada de oportunidades que beneficiam a realidade indígena, mas que por específico intento fazer com que esses não sejam aos interesses neoliberais obstáculos, multiculturalizando as diferenças, persuadindo os conflitos, podendo manusear suas “políticas de liberalização, desregulação e privatização” (CANDAU, 2009, p. 18).

### **3.1 Educação, multiculturalismo e interculturalidade**

As reformas e políticas educativas são atravessadas pelos interesses do capitalismo global que busca estruturar, por meio de vínculos constitucionais, caminhos para seus projetos neoliberais por instituições hegemônicas-fundantes que diante da lógica multicultural articulavamaneiras de manter o domínio por elementos de inclusão e reconhecimento de “valor” étnico nas relações e pudessem contribuir ou não atrapalhar eficiência econômica.

Essa proposta multicultural neoliberal, que promove uma educação e pedagogiacolonial, é observada por Candau (2009) ao citar outros exemplos como “as políticas étnicas do Banco Internacional do Desenvolvimento – BID, dirigidas principalmente, desde o início deste século”, também ao mencionar os esforços do Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas – PNUD durante 2006 e 2007, “ao incidir no labirinto” étnico, político e social boliviano, argumentando a necessidade de gerir o pluralismo étnico, regional e de movimentos sociais na direção do apoio a um modelo de Estado que se assente no “sentido comum”, essas estratégias observadas na BID, PNUD entre outras como “EUROsociAL (Comissão Europeia), CEPAL, com o apoio do BM e do FMI, tendo como enfoque uma nova estratégia de desenvolvimento para a América Latina” (CANDAU, 2009, p. 19-20).

A colonialidade, em perspectiva, faz evidente e nos permitem observar as intenções de uma política multicultural que produz uma educação e inclusão multicultural. Isso traduz a modernidade pretendida como sistema mundo e que possui um viés funcional colonial mantidona racialização e em novas práticas marginalizadoras e subalternas de modificar e formar o sujeito ideal ou que não cause prejuízo ao seu sistema, administrando não somente a vida e as condições básicas fundamentais para existência, mas buscando fundar uma racionalidade capitalista colonial no imaginário, agrupando e encaixotando-os em um modelo globalizado de sociedade branca, cristã,

heteronormativa e patriarcal.

Por esses motivos aqui, são propostos pensar uma interculturalidade que seja a partir de uma pedagogia decolonial. Tal estratégia se dá em compreender a necessidade de a decolonialidade em confluência para se poder fazer e desenvolver críticas, apontamentos, questionamentos aos discursos políticos, multiculturais, neoliberais e coloniais, os quais somente pela interculturalidade não são expostos, indagados ou pensados de modo crítico a partir do ponto de vista da cultura colocada como dependente dessa ação para que não desapareça ou fragmentem.

Isso significa subverter a tolerância antes pregada a comunidades e povos que já estavam em situação subalterna de dialogar e reivindicar suas próprias falas e autonomias culturais. Esse ensino e aprendizagem, bem como as políticas educacionais que possuem o diálogo intercultural pensado a partir do multiculturalismo, mas pouco visto como carta na manga de um jogo neoliberal acaba por não desvelar ou explicitar as condições atuais de desigualdades e invisibilidades que sujeitos indígenas são postos, ou nem mesmo tal interculturalidade é capaz de reparar e criar caminhos de resgate ou oportunidade para ascensão dos saberes, histórias e memórias que o sistema silenciou e colocou em processos de diásporas. A decolonialidade oportuniza a interculturalidade, faz visíveis os processos de discriminação cultural e, de maneira educativa, faz a crítica social para além das salas e locais de aprendizagem.

O cuidado mencionado como importante, ao pensar “a interculturalidade sem uma pedagogia decolonial”, é apresentado no entendimento e observa que os processos de integração e assimilação sobre a educação escolar indígena se mantêm vigentes e ativos, mesmo após a constituição de 1988 em ações camufladas como meios e medidas de proteção ou “preservação de seus costumes” ou, até mesmo, de “autodeterminação indígena”. A exemplo se podem conferir os artigos de número 210, 78 e 79 da constituição os quais preconizam como dever legal em oferecer e oportunizar uma educação escolar indígena a partir de uma educação bilíngue em seu pleno direito.

Mas até onde essa oferta pode ser vista como uma prática intercultural ou como garantia de preservação cultural indígena? O bilinguismo pode-se ser pensado e entendido como uma ação necessária aos currículos pedagógicos e à realidade colonial, que ainda a minoria de brasileiros indígenas representa frente à sociedade nacional não indígena. Mas é necessário ponderar de maneira crítica alguns elementos importantes para essa necessidade e como esta expressa e articula outras possibilidades e incursões integracionistas e de caráter colonial.

Essa necessidade está primeiramente de modo basilar representado na

colonização, nos períodos apresentados colonialismo e a colonialidade que se sustentam na modernidade/contemporaneidade como sociedade dominante.

Esse domínio colonizador que atravessa, principalmente, os aspectos e identidades culturais como a língua indígena são intensificados a ponto de serem formuladas leis, diretrizes e resoluções que possam garantir que o indígena aprenda e ensine em sua própria língua, sem prescindir do idioma colonizador.

Sabe-se que a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outorga como norma legal ao ensino e aprendizagem e estabelecem diretrizes e bases do direito aos indígenas a uma educação escolar bilíngue, também intercultural e diferenciada.

Assim também, observar-se a Resolução n.º 3, de 10 de dezembro de 1999, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação que estabelece entre as categorias de ensino a escola indígena e, posteriormente, em 9 de janeiro de 2001, a Lei n.º 10.172, do Plano Nacional de Educação (PNE), inaugura metas de melhoria e maior condição e proteção a realidade e autonomia da educação escolar indígena, essas vistas anteriormente e assinaladas em grande suma como ainda não cumpridas.

Entre outros aspectos considerados relevantes para auxiliar uma educação escolar indígena intercultural sob a práxis da decolonialidade, pode-se destacar o Decreto de 27 de maio de 2009, n.º 6.681, que institui na educação escolar indígena as categorias chamadas territórios etnoeducacionais, o qual se refere às comunidades indígenas que vivem nas chamadas relações intersocietárias sendo o território etnoeducacional compreendido nas “terras indígenas, independentemente da divisão político-administrativa do país, mesmo que não contínuas, ocupadas por povos que mantêm relações sociais históricas” (BRASIL, 2009).

Em seu escopo, traz os objetivos de “valorização das culturas dos povos indígenas, a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica” bem como o: “fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena; a formulação e manutenção de programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação escolar nas comunidades indígenas”; o “desenvolvimento de currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; a elaboração e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado”; e a “afirmação das identidades étnicas e consideração dos projetos societários definidos de forma autônoma por cada povo indígena, o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas; e a organização escolar própria” (BRASIL, 2009).

O salientar dessas questões ajuda especificar entre o ideal e desejado avanço de

autonomia e emancipação indígena representada em Leis e suas contrariedades na não efetivação e na perda de seus principais aspectos, afirmação, valorização e fortalecimento indígena frente suas necessidades e especificidades que contenham a voz e o pensamento indígena de fato. Além disso, pensar se o bilinguismo e as práticas socioculturais e língua materna podem ser ou são de fato utilizadas como uma ferramenta que trazem a garantia e efetividade da interculturalidade ofertada e aplicada.

Não se pretende criar uma ilusão, tal qual uma miragem sobre o estado maravilhoso descrito nas leis, das diretrizes e resoluções que possam estar bem-intencionadas no papel, mas totalmente contrária e, talvez, por isso não efetivas as intenções neoliberais e coloniais e acabar por enganar em meio às definições legais apresentadas uma interculturalidade que encortinam desejos hierárquicos coloniais.

Pode-se analisar criticamente o bilinguismo que reconhecido como necessário às comunidades indígenas no preâmbulo de proteção, preservação e parte significativa do construto educacional, expressa também que sua existência se dá por haver exatamente a predominância de uma língua que não é nativa e que é introduzida aos povos indígenas do Brasil pelas várias violências coloniais.

A solução pensada a partir das deliberações legais não escancara por parte do problema que não está somente ao risco de maiores perdas linguísticas e culturais, mas na permanente interferência e adequação de que o sujeito indígena precisa ainda se sujeitar.

Esse direito de preservar e garantir, que se possa falar e apreender sua língua de origem, não rompe com controle e domínio que está na instauração ainda de um pressuposto colonial de poder e que é demonstrado no uso da Língua Portuguesa ao ensino e educação indígena como parte inerente para constituir e/ou ter minimamente alguma facilidade de acesso às necessidades que se voltam à integração da sociedade nacional. Com a existência de mais de 200 línguas indígenas, essas não são alocadas como oferta de ensino às redes de ensino de não indígenas, muito menos imaginadas com valores e vínculos de importância.

Concomitante, pode-se perceber que outrora para que a educação escolar indígena possa ter suas línguas de origem como parte do currículo de ensino somente uma maneira de justificar e encaixar uma língua, que possa ensinar a comunicação capitalista e de ser subserviente, pois está mais interessada em capacitar e habilitar realidades de desigualdades um suposto vira-latismo do Norte Global que permite a possível perda do status de língua principal, do que olhar para Sul e construir, a partir de suas realidades linguísticas, caminhos de emancipação, oportunidade e possibilidades de

uso comprometidos com o fortalecimento da Língua Indígena e não com a redução de sua utilização.

Isso é, empregar tal estratégia de ensino permitindo e prevendo o uso inicialmente das línguas nativas/originais sabendo que depois essa será de menor uso ou completamente substituída pela língua nacional.

Esse deslocamento promovido como uma oportunidade intercultural, como aponta Melià (1979), “não difere estruturalmente, nem no funcionamento, nem nos seus pressupostos ideológicos, da educação missionária” (NOBRE, 2012, p. 48). Destarte, o Ensino Bilíngue, segundo D’Angelis (2005), é considerado na educação escolar indígena o terceiro período que revela tentativas de perspectivas integracionista, iniciado na década de 1970, mantém-se permanente na história, porém com roupagens e ressignificações diferentes das articulações durante e pós o período da ditadura militar.

A ideia nasce em meio à hegemônica atuação das forças armadas com a FUNAI em uma proposta de “educação bilíngue de transição” (RCNR/Indígena, 1998). Conforme a Lei 6001/1973 do Estatuto do Índio, o ensino bilíngue tinha por objetivo “respeitar os valores tribais”.

Como foi anteriormente exposto, esse olhar para o Norte em busca das suas referências e similaridades na formação e informação que (des)constrói o sujeito vem acompanhado escancaradamente por uma instituição de ensino religiosa americana denominada Summer Institute of Linguistics (SIL) onde é firmado um convênio para educar e evangelizar/converter indígenas por meio do ensino bilíngue.

Pode-se averiguar, também, que o bilinguismo é proposto como parte do “patrimônio cultural das comunidades indígenas, seus valores artísticos e meios de expressão”, previsto no artigo 47, do Estatuto do Índio, constituindo-se numa tática para garantir interesses civilizatórios do Estado brasileiro.

Segundo D’Angelis (2001, p. 04), ao pensar no ensino bilíngue, podem-se apontar três diferentes modelos de intenção e aplicação, sendo esses:

I- “Bilinguismo de Transição” referenciado como um instrumento característico de integração e assimilação do sujeito indígena pelo uso ou aprendizado de uma língua majoritária.

II- O chamado “Bilinguismo de Manutenção ou de Resistência”, onde se propõe que a língua originária indígena seja primeiramente a comunicação estimulada e se ter um esforço maior para efetivação e aplicação no que tange o ensino escolar.

III- E, por último, uma proposta que não foge das possibilidades frente aos acontecimentos e ao percurso histórico da educação escolar indígena que é o

“Bilinguismo de Imersão”, que por meio do convívio e imersão de maior frequência ou total faz com que a língua originária entre em desuso.

Consequentemente, todas são de um processo delicado quando não violento as identidades culturais e linguísticas e pode acentuar os problemas de aculturação, inculturação e enculturação e ser percebida sob as bases do multiculturalismo uma maneira de continuar com novos artifícios coloniais em vez de criar caminhos e estratégias de fortalecimento e vitalização cultural.

A crítica ao bilinguismo aqui não se dá vazia de intencionalidade, mas sim desvela quem a utilização de tal ferramenta a partir de um paradigma decolonial, essa só se mantém nos parâmetros estabelecidos de hierarquização social, onde expõe sem a mesma esses não podem e não conseguem desfrutar dos acessos fundamentais que moldaram a humanidade, e que assim são por meio da língua portuguesa o único caminho das comunidades indígenas poderem interagir, integrando-se à sociedade nacional, bem como receber notória visibilidade ao ceder por um capacitismo para adentrar e circular entre os mundos coloniais.

Como aponta Maher (1994), “cada cultura imprime na sua língua um código de conduta interacional específico, e seus falantes seguem tais guilhões culturais de modo a se comportarem apropriadamente nos diferentes contextos interativos” (MAHER, 1994, p. 76).

É nessa perspectiva onde o português é colocado como a língua de saber, de possibilidades, de instrução e capaz de revelar um mundo melhor enquanto a ideia de que suas línguas não são recebidas ou reconhecidas fora de seus espaços de vivências, algo passível de não ter relevância para poder construir e veicular sua identidade fora de suas habitabilidades.

Outrossim, é a segregação e o preconceito estruturado e pré-concebido no racismo que faz os indígenas sentirem subjugados a necessidade de ter o português ensinado a fim de evitar situações de discriminação, como aponta Neto (2012, p. 9) “no que tange especificamente ao ambiente escolar, é sabido que o mesmo é grande responsável pela cristalização de preconceitos linguísticos”.

À vista disso a educação bilíngue não basta ser ou acontecer na oportunidade do saber outra língua ou como essa pode contribuir ou prejudicar a realidade e alteridade indígena, mas precisa ser construído e feito quanto formação a partir de uma valorização e esforço que permitam ser aprendido e desenvolvidos a partir de um pensamento crítico e de construção no aprendizado que possibilite fazer querer estabelecer mesmo diante ao novo uma maior afirmação e utilização de suas línguas

indígenas conforme cada etnia.

Nesse sentido, sensibilizar o entendimento que a educação e os espaços poderão ser recolonizados, reconquistados, e serem construídos de um ensino crítico da libertação, e não mais no aguilhoar do laço, nem na força da arma, ou no silenciamento e apagamento de suas alteridades presentes na instrumentalização do saber cultural hegemônico que não oferta como opção, mas coloca como obrigatório e induz estabelecer meios e caminhos para permanecer cada vez abissal o desejo e a possibilidade serem e manifestarem a ancestralidade, é no cansaço da resistência que está oferecendo (novas) vestimentas que fazem irreconhecíveis na formação do sujeito, a história, a memória, o passado, pois a futuro proposto multiculturalmente está em seguir se deixando levar pela sociedade envolvente.

Pois, sabe-se que é no fortalecer da língua e de suas práticas e performances culturais que nasce a sinalização de suas reivindicações, e se mostram vivas e com capacidade de desenvolver uma emancipação por suas produções orais e escritas em sua língua nativa/original para se pensar um novo projeto de educação e sociedade.

Sobre essa perspectiva, como propõe Maher (1994, p. 72), é desejável que,

[...] o professor e o aluno índio, além de se utilizarem da língua portuguesa como ponte para olhar criticamente o mundo que os cerca, sejam também capazes de avaliar criticamente os usos que dela se faz neste mundo. Queremos, enfim, não só fazer um ensino crítico via linguagem, mas também, da linguagem [...] (MAHER, 1994, p. 72).

Isso mostra que sobre a construção dos comportamentos discursivos, interculturalidade mesmo sobre as práticas do bilinguismo deve ser aplicada não somente no objetivo de apenas sabê-la, mas também poder recriar condições de subverter o sentido original de sua aplicação.

Frente a isso é importante trazer a esse debate como a ideia de interculturalidade pode ser ofertada sem possibilitar o desenvolvimento do pensamento crítico, ou as práticas e modelos sem escavar a intencionalidade dessas aproximações culturais em amplas disciplinas e que não se debate sua aplicabilidade diante suas profundidades de interesse e corrobora para uma formação tecnicista, de uma pedagogia neoliberal, em formar mão de obra, trabalhadores, padronizar a população, retirar as diferenças, impedindo o desenvolver de um sujeito crítico.

Isso é, como dito, buscar reverter a funcionalidade de sua aplicabilidade sobre os projetos e processos de educação escolar indígena e, assim, depreender o modelo que possa evocar a emancipação encontrada como dispõe D'Angelis (1996, p. 04) na

“ocupação de espaços ainda não ocupados pela leitura e escrita em Português; na tomada de ‘lugares’ hoje ocupados pela escrita do Português para a escrita indígena” e na tomada ou criação de lugares “nobres” de veiculação da língua indígena falada.

Monserrat (2001) assinala que mesmo diante das inúmeras leis constitucionais do Estado brasileiro não existe de fato uma política linguística realmente específica e pensada em parâmetros para a valorização das sociedades indígenas.

A exemplo, ao pensar uma política de educação escolar indígena se manifesta a necessidade e o direito de ser “bilíngue, intercultural, específica e diferenciada”, mas não se interpela a estruturação de seu corpus e a oferta da normatização.

Dá-se a esses nomes, ideias, costumes, uma língua, até mesmo a alguns povos, a criação de uma escrita para suas línguas e também o *status* e funções da mesma na sociedade, sua língua, seu status social e relações hierárquicas a outras línguas.

Diante a instrumentalização do colonialismo e a colonialidade que a interculturalidade e o direito de uma educação específica e diferenciada (até, então, para não ser totalmente e de forma descarada colonizado), assim se reconhece a existência e permanência das práticas políticas educativas homogeneizantes e colonizantes diante os processos próprios de aprendizagem o qual demonstram que é o estado atual das coisas.

Compreende-se, assim, que tal proposta de interculturalidade, ao ser aplicada por um projeto epistêmico de práxis decolonial, deve ter em si um sentido político-reivindicativo, no qual não impõe sobre a formação do sujeito em seus lineares limites que vise chegar ou termina, ou se ter uma ação final, mas concebe uma formação sempre contínua, inacabada, capaz de produzir sempre novos olhares de emancipação que serão respectivos na singularidade de trajetória de cada sujeito.

Essa instrumentalização da interculturalidade, como propósito pedagógico decolonial, tem que permitir obrigatoriamente com que o educando consiga se perceber, atuar e assumir-se como parte que integra seus lugares de existência de saberes na sociedade brasileira e indígena possibilitando e contribuindo com uma sempre nova educação crítica, capaz de não mais se (re)produzir os funcionamentos educacionais sistemáticos capitalistas coloniais e sim produzir performáticas anúncios de liberdade a suas narrativas das quais não há espaço para negociações culturais hierarquizantes.

Assim, a educação aqui pensada dispõe em reconhecer e valorizar os saberes produzidos no Sul, pois estes vinculados à participação das realidades dos sujeitos são inseridos ao funcionamento e percepção a partir dos espaços de (con)vivências e problemáticas encontradas e reconhecidas nos agenciamentos organizacionais, históricos e populares, bem como suas estratégias de superação podem e devem nascer

do olhar e das vozes e concepções, neste caso em particular indígenas.

Essa autonomia deve ser apresentada como determinante quando se tratam da cultura, costumes, fé e línguas indígenas guiando a interculturalidade pelos caminhos decoloniais capazes de criarem cisões aos modelos ou cartilhas que ditam as similaridades que o corpo indígena deve se adequar. Compor novas maneiras de ser indígena, a partir de um protagonismo, de um domínio próprio de sua cultura, como principal articulação dessa interculturalidade decolonial, pensada também frente à educação nacional não indígena.

À vista disso, o objetivo de uma pedagogia decolonial, pensada junto à interculturalidade, é possibilitar a criação dos meios de aprendizagem e ensino que permitir a produção do pensamento crítico, oportunizar as emancipações de suas histórias e memórias em ações entendidas no processo e, na prática de reconhecer os discursos dominantes, seu pagamento e ausência frente à história narrada e povoada no imaginário social a partir das perspectivas dos vencedores.

Essa proposta pedagógica decolonial tem como cerne a valorização do pensamento crítico e prospectivo encontrada no questionamento da ausência indígena na história, sua participação e presença nos diversos espaços negados, nas desigualdades seculares e marginalização frequente das quais o sistema político e legislativo não conseguem romper, descobrir e reconstruir os caminhos educativos e epistêmicos que são em simultâneo, chaves políticas e jurídicas de fazerem com que nas práticas de produção de saberes as relações de emancipação se manifestem, trazem o conhecimento que representam os valores e reconhecimento das diferenças para um amplo e democrático levante indígena, que pela educação desvela as condições das realidades sociais daqueles não mais serem subalternos.

Por conseguinte, nesse instrumentar, apresenta-se importante ferramenta que permita que o sujeito em si, possa extrair na aprendizagem e desenvolvimento de suas capacidades múltiplas a valorização e reconhecimento de pertencimento de poder pensar e agir sobre uma educação cultural que promova a preservação de seus saberes e as legitime frente à história hegemônica do saber colonial, fazendo das diferenças pontes que aproximam, mas que são também estrutura firmes e permanentes de suas singularidades, histórias e memórias que não podem mais ser apagadas ou tomadas.

Pensar a interculturalidade decolonial é fazer com que o discente possa entender a trajetória e (re)existência de seus saberes alocados como subalternos, desde a formação do outro e da sociedade que o recebe. Perceber onde suas identidades e memórias são alocados ou marginalizados nas vias de exclusões.

E entender que sua subalternidade por muito tempo foi colocada em um lugar onde o aprendizado, a intolerância cultural, permeia e enfatiza ciclos de subalternização e que esses são estabelecidos e ocultam o controle do saber-poder na educação e formação do imaginário do sujeito, e nessa tolerância que não há espaço para o diálogo e escuta das propostas indígenas de pensar um interculturalidade deles para com a sociedade nacional não indígena e que nisso se incorpora o lugar de serventia as estruturas coloniais de poder.

Observar essas possibilidades como práticas e processos trabalhados sobre uma perspectiva crítica tem por intenção manter o olhar atento as maneiras quais a colonialidade se revela questionando os *modus operandis* de domínio sobre o saber, cultura, política, educação entre outros importantes aspectos que são comumente racializado e estigmatizados.

Sendo assim, a interculturalidade não deve ser entendida de forma pitoresca, desprovida de intencionalidades, camufladas de tons pastéis, em uma grande festa ofertada na educação onde todos podem se estender as mãos, fazerem negociações e trocas culturais e, quem sabe, fundirem-se em uma só.

Mas deve desvelar as diferenças, colocar à mesa, em evidência, demonstrar seus percalços, suas lutas, histórias, desigualdades. Tão pouco deve ser adotado pelas culturas subalternas uma bandeira branca de paz buscando dialogar com o perdão e redenção às matrizes coloniais e se contentar com a permissão legal em seus poucos espaços o existir ou ter voz. Mas posicionar a interculturalidade como uma ferramenta de reivindicação anunciada de suas resistências, a qual não nega a oferta do caminhar junto desde que os calçados oferecidos não sejam os da desigualdade.

Não há negociações quanto ao propósito da interculturalidade, como instrumento pedagógico decolonial é evidenciar a construção de retomada sem brechas para manter quaisquer vínculos como os processos subalternos da colonialidade e as ofertas rasas de participação e decisão nos espaços educacionais, econômicos, políticos e públicos, enraizando, atravessando, percorrendo, brotando sobre os concretos da modernidade, exigindo os tempos e as vidas feitas na subterrânea diáspora.

Essa educação pensada é uma das diferenças, da construção de autonomia e alteridade singular que é também plural, que nasce em um contexto de saber, aprendizagem e ensino nos quais não se perderem territorialidade, o sagrado, os elementos vividos e contidos na ancestralidade, em que resgata, como proposta revitaliza seus saberes e costumes, ensinamentos contidos na transfluência das memórias, do passado para o agora.

Assim, a diversidade cultural e as multiformes de se pensar e enxergar o mundo, as interações sociais distintas, devêm ser trabalhadas sem uma interferência de superioridade ou hierarquização. Essas como multiplicidades culturais precisam ser ministradas e compreendidas com cuidado inclusive no que referesse aos planos pedagógicos em preservar as tradições, costumes, práticas, credos encontrados como minorizados e que sem essa atenção acabam por serem abarcados ou tensionados as modificações se estendendo a perdas locais, regionais ou, até mesmo, nas comunidades indígenas internacionais.

Concomitante a isso, observa os movimentos e ações dirigidas, repensar as demandas e fundar um novo estado da educação escolar indígena, onde suas bases e epistemes possam possuir representação direta de sua cultura, seja em âmbito econômico, jurídico, social ou político uma forma de romper com o sistema educacional colonial vigente.

Sendo assim, é importante entender que, ao associar a decolonialidade como cerne da ferramenta de ensino, a interculturalidade possa ter um sentido político e de luta possibilitando uma articulação revolucionária de dentro para fora, ou seja, transformando o sujeito para que possa transformar a realidade ao seu entorno.

Isso se dá por se tratar de trazer de maneira expressa sobre a educação um posicionar e sensibilizar, originalmente nascido de uma perspectiva do discente, que assim possa por si só fazer o exercício crítico das realidades e práticas eurocêntricas, do invisibilizar das histórias e dos saberes, contribuindo em ações locais e regionais que mormente objetive fazê-la como propostas insurgentes a oposição de suas existências.

Não há prática social mais política que a prática educativa. Com efeito, a educação pode ocultar a realidade da dominação e da alienação ou pode, pelo contrário, denunciá-las, anunciar outros caminhos, convertendo-se assim numa ferramenta emancipatória. O oposto de intervenção é adaptação, é acomodar-se, ou simplesmente adaptar-se a uma realidade sem questioná-la. (FREIRE, 2004, p. 34).

À vista disso, essa emancipação aqui pensada como capaz de formular o pensamento crítico nas mentes, vozes e línguas possibilitando na práxis que o outro consiga autonomia como protagonista de sua história e narrativa fazendo virada no tabuleiro hierárquico colonial de saber-poder o qual se estrutura pelo controle do discurso.

Isso verbaliza a importância de tal intencionalidade decolonial aplicada e pode haver no promover da interculturalidade para além da educação escolar indígena pensada e aplicada em territórios e comunidades indígenas ou sob os projetos políticos

pedagógicos sociais e históricos que diluam as fronteiras abissais coloniais de ensino.

Por conseguinte, fazer uma interculturalidade que a partir da educação escolar indígena (e não sob a educação escolar indígena) requeira e evoque a pretendida descolonização do imaginário, dos corpos, dos saberes, possibilitando as vozes, os autores e as ideias indígenas deestarem presentes nos espaços que são outorgados em lei e negados nas práticas de vivências.

Isso é, tomar esses espaços de saberes indígenas, academias de ensino superior, escolas de ensino primário e médio, referências bibliográficas que compõem as ementas dos planos pedagógicos. É exercer como projeto intelectual e epistêmico propondo, assim, um caminho perante à educação escolar indígena de construção, revolução, resistência e insurgência em um contexto latino-americano, oportunizando solucionar um problema criado nas amarras coloniais da modernidade e inverter a própria modernidade, fazer do conhecimento e saber indígena um patrimônio científico.

Observou-se que os aspectos coloniais integracionistas e assimilacionistas ainda se apresentam persistentes, pois estes muitas vezes estão maquiados em leis, diretrizes e normas que não desvelam a necessidade e vontade indígena, mas buscam adequar e ajustar nesses uma realidade eurocêntrica, mortificada na ilusão de ascensão, de conquista como se fossem empresários de si mesmo, quando têm suas histórias mortificadas na ideia laboral convidativa de tentar sonhar maneiras de ser, parecer e incorporar os desejos de pertencimento capitalista ofertado na multiculturalidade.

Como exemplo dessa possível instrumentalização, pode-se pensar a oferta de um ensino bilíngue e qual língua após seu ensino tem mais aderência. O ensino bilíngue tem a justificativa de proteção às suas línguas matrizes, mas que por vezes pode implicar no reverso dessa intenção e ainda culpabilizar e responsabilizar o professor indígena por não conseguir desenvolver aquilo que é exposto legalmente no papel, mas não está disposto nos recursos e mecanismo capazes de colaborar com o discente tal responsabilidade.

Esse reverso pode acarretar sua inutilização, enfraquecimento e desimportância dos alunos indígenas e de suas diversas línguas frente ao envolvimento e aparato material didático-educacional promovido a partir da sociedade nacional envolvente. Essa realidade pode ser tão presente quanto à formação dos discentes indígenas como uma imposição do vômito eurocêntrico ou imperialista despejado como sendo praticamente obrigados a falar e aprender o português, língua que mesmo com tantas mudanças e cheias de imbricações nativas, os colonizou, não exprime ou expressa outra coisa a não ser fazê-los entender que o projeto colonial iniciado em 1492 ainda os assiste que o

direito que os assegura não é capaz frente à sociedade capitalista promover seu reconhecimento e valorização.

Visto que as mais de 200 línguas existentes não representam para história do Brasil da colonialidadenada a não ser um adereço intrínseco ao indígena que deve ser preservado como mitigação da violência persistente. A proposta é pensar a interculturalidade nas roupas do multiculturalismo, e permitir quepor meio do pensamento crítico o discente possa desmascarar e denunciar através de outros pensamentos seus atravessamentos.

Oportunidade essa pensada na decolonialidade como instrumento de emancipação e retomada, de um sonho que se sonha na insônia da práxis (MCLAREN, 1998), que demonstra a importância dessa práxis educativa como um lugar para intervir e lutar, formando um indivíduo com uma humanidade questionadora.

Permitindo que a educação escolar indígena ao ser emancipada possa ser compreendida nas cosmologias e entendimentos indígenas como modelo de uma educação a ser pensada ao nível nacional para outros ensinos, pois é nos seus saberes e no compartilhar de seus conhecimentos que o aprendizado em espiral acontece.

É na proposta de um a confluência de saberes, onde os conhecimentos não são hierárquicos e nem sua aprendizagem tem um locutor principal, central, que elas se dão. É na roda, na gira de saberes, na interação de conhecimento e das práticas, nas vivências e experiências colhidas entre o desabrochar, florescer e recolher da vida, capaz de ver e capacitar todos os sujeitos em atuantes, produtores de saber, semeadores da educação dando mobilidade e movência as identidades distintas, permitindo fluidez, dimensões, lugares antes inatingíveis, as quais fazem das sonhadas emancipações o soprar dos ventos do Sul que se movem sobre os moinhos de esperança produzindo realidades pedagógicas alcançadas.

### **3.1.1 O Sulear da educação: caminhos para pensar interculturalidade crítica e de colonial**

Essas categorias conceituais apresentadas até o momento (interculturalidade, multiculturalismo, decolonialidade) acabam por conduzir e guiar o pensamento a um lugar, esse é entre a margem e o centro, entre a cultura e sua produção, do imaginário a materialização, afinal persistentemente os atravessamentos de uma situação colonial vêm sobrepondo o sujeito se mover, se encontrar, se reconhecer. Como dizer: esse sou eu! Enquanto se perdura o deslocamento cultural e esse se dá (des)governado ao ponto

de passar por cima sem muito se importar, esmagando, espremendo, soterrando a diferença, a diversidade.

Produzindo profundas cisões no outro, no seu percurso de formação que não é orgânica, mas também e que faz surgir identificações subjetivas que não são suas, mas que estão vinculadas ou produzidas sobre os aspectos de desejos da territorialização colonial, eurocêntrica, capitalista dessas subjetividades. Na objetificação dos corpos, de suas mentes, da força física a qual fabrica uma inscrição na coluna vertebral de quem detêm proveito em tirar dessas existências ou de seus apagamentos lucros e benefícios individuais.

Dotar ou destituir valor e produzir, assim, irreconhecíveis “eus”, frente às múltiplas essências o povoar e o criar sujeitos híbridos que necessitem e precisem ver espelhados em seus reflexos a humanidade colonial sonhada, forçada, expressa, revelada como patamar, ascensão, status, necessidade em tentar parecer ou ser alguém semelhante àquele que está hierarquicamente posto, de modo a legitimar espaços e, até mesmo, suas próprias existências, necessidade essa encontrada nos processos coloniais, de carregar consigo uma anunciação, uma afirmação de quem se é/era.

Aos mais resistentes e rebeldes restarão as diásporas, se fará de suas vidas, histórias de deslocamentos, se construirá marginal, estranho, subalterno. E é para fazer sobre essas realidades o pensamento crítico, uma revolução, com os ventos do Sul soprando aos caminosa viagem da volta.

Ao pensar em cultura e como essa, sobre a educação escolar indígena discorre, pode-se compreender por meio de análises críticas próximas ou que coadunam com a perspectiva colonialismo/colonialidade. Primeiro, o produto da cultura e suas marcas deixadas pelo hibridismo disposto nas ideias de Homi Bhabha (1998) e seu significado por mais que pré- estabelecido está em seu cerne a constante modificação, o metamorfosear-se frequentemente nos colapsos das distinções binárias.

Também se encontra na busca pela superação da ideia de existência de um jogo de forças, a qual compreendia que somente uma cultura dominaria ou absorveria a outra. Para Bhabha (1998) a mudança que se faz presente pelo hibridismo cultural atinge todos e esse todo entrega e deixa parte de si, se faz o descentramento do sujeito, modificando independente de sua força ou poder, isso é independente da influência cultural, o colonizador e o colonizado nunca mais serão os mesmos depois de qualquer interação.

A criação dos espaços culturais e das lógicas essencialistas entre lugares de atuação, voz e performance estariam em um patamar para além de uma imposição do

sujeito. Indiciando haver muito mais do que uma possível dualidade que se impõe e sobrepõe às relações sociais e organizacionais e, sendo assim, a cultura não se daria de maneira engessada e nem de certa forma fixa, ou seja, que não fosse capaz de se modelar entre suas interações e influências.

Percebe-se, que a ideia de troca (pacífica ou sem danos) da recepionalidade ao surgimento de hibridismo. Esse aparece como parte resultante dessa dinâmica até mesmo sobreprocessos e aspectos colonizadores. Isso é, nas mais diversas relações de poder e nas muitas formas existentes de “vencer” e sobrepor sua vontade ao outro, e esse por sua vez ao se subjugara norma ou ao se moldar aos aspectos de quem detém esse poder, o faz, mas também o faz ao seu modo, fazendo com isso costuras e remendas de suas particularidades, pessoalidades, subjetividades e também ao deixar tomar de si tais manifestações individuais ou coletivas empregam-se “identidades”, construindo juntos uma nova ideia e composição da vida.

Significa que por meio desse ocorrer de trocas não existiria, de certa forma, somente uma cultura dualista forte sobre a fraca, pois independente de como se (co)cria essas realidades e ambas acabavam por juntas se constituindo, “emprestando” partes de si, emoldurando, atribuindo aspectos culturais ao seu modo de produzir um linguajar social e de entendimento mais amplo. Mas, sem dúvidas a esta dissertação o que interessar são os processos e as maneiras que levam essas interações a se dispor, enraizar, se estruturar corporalmente na cultura/sociedade.

As pistas de Bhabha sugere a existência do terceiro espaço e aparece como fruto desses atravessamentos que por mais que contenham contradições, incertezas e ambivalências produz um lugar do novo, de sentidos e significados que são também produzidos pelo discurso e uma nova tradução, a qual se apresenta e se pretende híbrida e, sendo assim, exige a incorporação de novas compreensões e relações multi/interculturais.

Nessas constantes trocas ou intromissões surge uma espécie de “mimetismo” na qual uma cultura pode absorver e reproduzir de maneira mais eloquente, de forma parecida, mas não exatamente igual ao que Bhabha entende por uma estratégia de camuflagem frente ao poder do outro, por meio da apropriação ou aproximação como também para a sobrevivência.

Para Bhabha tanto o hibridismo quanto o mimetismo são maneiras expressas de resistência entre o colonizado e o colonizador, porque ao aceitar ou se adequar ao colonizador instantaneamente neste a algo também se modifica. Nisso surge nesse encontro de culturas, para Bhabha (p. 67), à ambivalência, no surgimento do novo

sujeito, onde seu constructo não se divide, mas se complementa dando lugar algo novo sempre que paradoxalmente não será a “original” ou idêntica, pois diferirão devido ao espaço-tempo, sujeitos em uma constante.

Esse terceiro espaço é intersticialmente produtivo e está exatamente representado intercalado e embrionário, onde não existe o espaço do colonizador e do colonizado, mas está representado no meio, nem no passado e nem no futuro, mas no presente onde acontece essa hibridização. Diante dessa composição que possui um aparato de transformação constante por exemplo a língua portuguesa, mesmo que dominante, ela traz consigo inúmeras palavras e significados de origem das línguas indígenas em uma apropriação disso também.

Isso exemplifica a necessidade de surgimento da cultura híbrida a qual requer um novo espaço onde o processo constante de redefinição da diversidade de cultura, tradições, conjuntos de costumes são em simultâneo, dialogados e atropelados por uma cultura alojada em um complexo de conhecimentos que serão absorvidos e introduzidos no deslocamento, no encontro do outro, sendo [...] a condição prévia para a articulação da diferença cultural [...] acompanha a assimilação de contrários que cria a instabilidade oculta que pressagia poderosas mudanças culturais (BHABHA, 1998, p. 69).

Não havendo assim espaços para uma essencialidade genuína observa-se que na contemporaneidade e ao compará-la em extremos séculos de colonialismo ou início da modernidade/colonialidade, pode-se perceber que o fluxo de outras culturas compreendidas como subalternizadas acabam por ganhar espaços diferentes e nunca ocupados dentro de uma cultura hegemônica e vice-versa, porém é importante ater-se que essa não se faz de maneira benevolente e indissociável dos interesses explicitados nos parágrafos iniciais, como ainda dispõe Bhabha e “é pela contramodernidade que a indagação se efetua, ou seja: ‘o que é modernidade’ nessas condições coloniais em que sua imposição é ela mesma a negação da liberdade histórica, da autonomia cívica e da escolha ‘ética’ de remodelação?” (BHABHA, 1998, p. 352).

Como expõe Hall (2005), “novas identidades, fragmentando o indivíduo moderno” (HALL, 2005, p.7) e que são resultados de “uma reação ao caráter forçado da modernização ocidental” (HALL, 2005, p.94). Assim produzindo de modo não orgânico novas identidades,

[...] não importa quão diferentes seus membros possam ser em termos de classe, gênero ou raça, uma cultura nacional busca unificá-los numa identidade cultural, pararepresentá-los todos como pertencendo à mesma e grande família nacional (HALL, 2006, p. 59).

Destarte, a partir de um pensamento crítico ao hibridismo e a imposição cultural ou o permitir pela educação que os fluxos complexos se mantenham resultantes desses processos, não se pode frente às perdas simbólicas e significativas, materiais e imateriais entender com aceitação ou como algo impossível de resolução, já determinado, traçado ou tais práticas como esse o exemplo de avanço ou aceitação da diferença e das múltiplas identidades, maquiadas como caminhos para o alcance das garantias de direitos fundamentais, esses que são paulatinamente efetivados quando não tem sua representatividade em espaços ligados ao interesse mercadológico.

Mas é significativo atentar e perceber que nessas e sobre essas ainda se mantêm os resquícios pioneiros coloniais, isso é, os interesses de uso e lucro, a frieza do jogo de dotar de valor aquilo que está como pauta midiáticas visando aos resultados desse novo lugar que se produz.

Concomitante, pensar criticamente essa intencionalidade e intensidade e como essa sedá diferentemente entre o colonizado e colonizador, mesmo havendo trocas, para lá e para cá mesmo porque não se trata de um novo horizonte, nem de um abandono ao passado e sim daquilo que está sendo produzido no meio, simplesmente se aceita tal definição da situação como um destino já escrito e selado.

[...] deveríamos lembrar que é o “inter” – o fio cortante da tradução e da negociação, o entre-lugar - que carrega o fardo do significado da cultura. Ele permite que se comecem a vislumbrar as histórias nacionais, antinacionalistas, do “povo”. E, ao explorar esse Terceiro Espaço, temos a possibilidade de evitar a política da polaridade e emergir como os outros de nós mesmos. (BHABHA, 1998, p. 69).

É importante também reforçar o fazer pela educação perceber que continuamente mesmo que nas trocas ou interações, não são perdas, essas tão significativas que necessitam constantemente enunciar que se mantêm a noção de hierarquização, hegemonia e saber-poder.

Esses apontamentos são relevantes para entender que mesmo recebendo um pouco do outro (colonizador) e deixando um pouco de si (colonizado) é quem detém a hegemonia desse sistema cultural pela força colonial capitalista é quem vai dizer o que fazer ou não com todo esse conglomerado. Ainda como explicita Bhabha (1998) “é no ato enunciatório da cisão que o significante colonial cria suas estratégias de diferenciação que produzem uma indecibilidade entre contrários ou oposições” (BHABHA, 1998, p. 184), tal produção do sujeito se vincula a articulação do hibridismo da cultura o que para Bhabha faz o “lugar da diferença cultural podetonar-se um mero

fantasma de uma terrível batalha disciplinar em que ela própria não terá espaço ou poder: ela é citada, falada, exemplificada, mas perde o seu poder de significar – o Outro perde seu poder de significar” (BHABHA, 1998, p. 59).

Contudo, seja no exotismo do multiculturalismo ou na interculturalidade aplicada como meios de fuga ao hibridismo cultural e sua inscrição no sujeito, é indispensável que sejana educação escolar indígena ou nacional não indígena o buscar do desvelar das intencionalidades por meio do pensamento crítico para que esses sujeitos que se formam “entrelugares”.

A interculturalidade decolonial estuda durante este capítulo não propõe tem propósito de criar rivalidades epistêmicas ou de pensamentos e teorias, mas na base da crítica pedagógica promover abertura ao debate e ruptura ao pensamento de consórcio, pacífico e sem danos, que versa uma mutualística inofensiva que é inexistente.

Desse modo, “poder institucional-estrutural” pensado por (TUBINO, 2004) desvela que o posicionamento político, social e epistêmico caminha junto com a revolução de saberese autonomia promovendo a emancipação a partir da consciência de assimetria social e cultural das quais as comunidades étnicas e educação escolar indígena estão em assimilação por parte de um projeto colonial persistente. Promover esse diálogo permite abranger e tocar nas pautas em que denunciam o caráter integrador a sociedade branca e não indígena que como mostra Walsh pelo multiculturalismo vão “naturalizando a diferença e ocultando as desigualdades”. (WALSH, 2009) reduzindo suas vidas e humanidades em silêncio, o silêncio das línguas cansadas, das epistemologias e saberes vencidos por uma história hegemônica.

Como contribui imensamente nesse momento o indagar de Santos (2000), “por outras palavras como fazer falar o silêncio sem que ele fale necessariamente à linguagem hegemônica que o pretende fazer falar?” (SANTOS, 2000, p. 30).

Essa contribuição de Santos (2000) se faz oportuna e cirúrgica para que não se faça ou produza uma conclusão dada por definitiva sobre esses atravessamentos, mas o convite para continuar fomentando o pensar da interculturalidade a partir da decolonialidade e encarar o multiculturalismo a partir do pensamento crítico que elabore critérios a serem debatidos para uma melhora na educação escolar indígena, principalmente diante da perspectiva de contemplara pluridiversidade e alteridade das comunidades escolares indígenas.

Tal intento se alinha a mesma ideia que emerge de Walter Benjamin o qual motiva a buscar “escovar a história a contrapelo” (BENJAMIN, 1996, p. 225), isso significa que a educação pode ser e é mais que um produto em sala de aula nivelado

nas concepções e práticas pedagógicas que narra a “história dos vencedores e dos que foram vencidos”, mas tomar a educação como um compromisso para si e é por ela que se estende ao outro a mão, e que ao tratar de emancipação decolonial não é referir-se a um produto de guerra, mas de revolução, isso é, dia após dia oportunizar o fazer de escutar e ressoar os “ecos das vozes que emudeceram” no passado como Hobsbawm (1995) assertivamente afirma “a história pode ter vencedores a curto prazo, mas os ganhos históricos vêm dos vencidos” e é com esses que a transformação está proposta nesta dissertação. \*

#### 4. OS VENTOS DO NORTE NÃO MOVEM MOINHOS:<sup>20</sup> AS DIASPÓRAS PENSADAS A PARTIR DO SUL GLOBAL EM PESQUISA

Esse caminho percorrido na escrita de o “Silêncio das Línguas Cansadas: as diásporas do Saber e Reexistir da Educação Escolar Indígena” chegará ao seu destino. Local esse onde se permite vivenciar e compreender as situações, processos e conceitos históricos que antes se desenhavam por observações e análises teóricas, mas que agora na prática, na importância da oralidade e da escuta, na formação do sujeito através de sua ancestralidade.

O trajeto que seguiu-se está localizado no Estado do Paraná, no município de Nova Laranjeiras. Primeiro o Colégio Estadual Indígena Carlos Alberto C. Machado, na comunidade Guarani Mbya, na comunidade indígena de Rio das Lebres pertencente à Terra Indígena Rio das Cobras onde está o segundo espaço de educação o Colégio Rural Estadual Indígena Rio das Cobras estão situadas a 10 km da sede do município, sendo encuzilhada por uma rodovia Federal e outra Estadual bem movimentadas.

Sua população<sup>21</sup> é de 3.600 pessoas de etnias Guaranis e são divididas em cinco comunidades indígenas: Campo do dia, Lebre (mencionada), Trevo, Taquara e a sede. Em todas essas comunidades possuem escolas de educação escolar indígena até o 4º ano e na sede Rio das Cobras possuindo Ensino Médio desde 2008. São duas comunidades indígenas diferentes, com dois povos indígenas distintos, mas com uma coisa em comum: a preservação e luta pela educação escolar indígena forjada nas diásporas suas reexistência e memórias.

Caracterizado informações importantes sobre espaço, município e população buscou-se também estar, quanto à metodologia, em conexão ao valor daquilo que ancestralmente pelas comunidades indígenas é acrescida importância, isso é, não somente como já identificado ter consciência do silenciamento, apagamento ou não escuta as suas vozes, mas valorizar também tal prática agraciando com suas falas como

<sup>20</sup> Esse título expressa diretamente que a solução não vem e não poderia vir do Norte. O soprar do vento ganha símbolo de palavras, vozes, saberes compartilhados a ressoar e indicar uma direção. E no caminho essa precisa ser guiada não mais pelos ventos do Norte. Os ventos do Sul que simbolizam o reconhecimento, antídoto para a educação pensada na emancipação. Apresenta-se como resoluções e signo de reexistência e luta por suas construções de liberdade. A inspiração vem da música “Sangue Latino” de composição autoral de João Ricardo e interpretada por Ney Matogrosso. Existem muitas análises sobre tal preciosa canção. Uma dessas traz a aproximação interessante que essa música tem com os povos originários e as incursões coloniais, bem como seus corpos e culturas. **Texto on-line**. Disponível em: <https://www.netmundi.org/home/2015/desconstruindo-o-sangue-latino/> Acesso em: 12 outubro, 2021.

<sup>21</sup> Kanhgág jykre. Material Pedagógico na Língua kaingang. Secretária do Estado da Educação. Superintendência Educação. Departamento da Diversidade. Coordenação da Educação Escolar Indígena. Curitiba. **SEED**. – 2011.

participantes e autores de um pequeno esforço de trazer a educação escolar indígena pensada, observada e narrada por quem vive, experiência e vivência dia após dia a realidade de alunos, professores, ensino e aprendizagem, espaços e estruturas da educação escolar indígena.

A intenção também se apresenta em fazer uma produção que permita, de alguma maneira, contribuir com o não distanciar ou invalidar da força e do significado de importância que a oralidade tem e carrega consigo no cultivar das sementes de emancipação, assim também ao engessamento das formas de saber retirar um pouquinho o pedestal de hierarquização e hegemonia representado nas escritas e sobreposto como maneira legítima de registro e expressão de conhecimento.

Um dos objetivos em trazer o processo de pesquisa empírica através da metodologia de História Oral Temática é fazer com que nessa dissertação os depoentes tivessem o mesmo valor de contribuição que outros autores renomados, especializados e considerados importantes na academia, isso é, considerar seus depoimentos ao trazer à escrita o mesmo amparo científico importante e que não são alocados ao debate e nem suas opiniões e conhecimentos validados tentar deixar suas narrativas com maior evidência sem alterar o discurso na tentativa de compreensão sobre suas falas ou o contexto das quais essas se interam entre os espaços em que transitam suas narrativas, representações e práticas culturais e de resistência.

Sabendo que em suma sua invisibilidade, abandono estão representadas em espaços de educação distantes e solitários, os quais nunca visitados ou lembrados contribuem em muitas das vezes no silêncio com a educação e formação dos pequenos espaços educacionais indígenas no Brasil.

Isso significa que ao debruçar através dos pensamentos desses depoentes, novas ideias sobre a concepção, necessidade e realidade que ao saber indígena e a educação importam e que para, além disso, contribuem significativamente com o aspecto científico como aqueles que lutam pela educação no Brasil.

A descrição dos depoimentos de professores indígenas entrevistados irão costurar e alinhar as observações gerais e específicas que acompanhou a construção dos pensamentos e ideias apresentadas de maneira colaborativas ao fomento do debate sobre a educação escolar indígena e seus espaços nas incursões de uma educação pensada e produzida ainda em uma sociedade moderna/colonial.

De modo a dispor nessa dissertação seus próprios pensamentos, narrativas e vivências como importantes contribuições científicas ao conhecimento não criando distinções entre os saberes e suas alocações por categorias ou conceitos filosóficos

instaurados por um sentido histórico-acadêmico de validação do saber e pensamento. Isso é, trazer a essas vozes e depoimentos o mesmo valor e sentido que estariam dispostos, caso fosse se debruçar em outros autores.

A pesquisa a partir da História Oral Temática não é ação metodológica fácil, pois não se trata sobre traduzir suas vozes e necessidades expressas oralmente para objetos escritos, mas encontrar em suas falas a condução histórica daquilo que forma o sujeito.

Suas memórias são expressas entre como almas, sentimentos que não podem ser meramente capturados, essas dos quais são cheios de essência ancestral têm muito a dizer, ensinar, orientar, é na narrativa dos acontecimentos que se revela a riqueza de grande valor ao saber originário, como tradição que não somente é sagrada, mas tem valor vivo e exemplar, como observa Melià (1979) “a tradição não era um armazém de coisas passadas, mas um modelo para situações futuras” (MELIÀ, 1979, p. 24). Antes de seguir a roda de saberes e visões apresentadas pelos professores, é importante brevemente contextualizar a metodologia escolhida.

A História Oral Temática fornece, a partir de depoimentos orais, elementos discursivos significativos para reflexão, observação a partir da escuta, e melhor compreensão da vivência, experiência e realidade que compõem a temática investigada, podendo se valer não somente dos fatos atuais, mas possibilitando, ante uma perspectiva de resgate e proteção da história- memória, como afirma Thompson (1992, p. 22), “revelar novos campos de investigação, podendo derrubar barreiras”, (...) “resgatando, registrando aquilo que tem uma importância para um agora” (NUNES, 1992, p. 76).

Assim foi pretendido vivenciar um espaço curto de tempo junto a duas comunidades indígenas do município de Novas Laranjeiras (PR), a realidade da educação escolar indígena a partir dos relatos e registros observados e verbalizados pelos professores, buscando compreender melhor os processos educativos escolares na educação indígena e suas experiências no que tange os pensamentos-outros, narrativas-outras e saberes-outros não pensados amplamente ou minimamente na educação nacional não indígena e poder contribuir com novos ou antigos pensadores da temática e avançar reivindicando melhorias que promovam e ocasionem emancipação e valorização do sujeito e saber indígena.

À vista disso essa escolha metodológica também se dá por compreende-se que essas é capaz também de aproximar e interligar o entrevistado, não somente como um objeto a ser estudado, um interrogatório sem compromisso ético-social, ou em contribuir com a realidade da investigação proposta, mas fazê-lo parte fundamental da

construção da pesquisa, integrando-o também como contribuinte autoral de suas falas e narrativas, ou seja, “garante sentido social a vida de depoentes e leitores que passam a entender a sequência histórica e a sentirem-se parte do contexto em que vivem” (MEIHY, 1996, p. 10).

A escolha de aplicação metodológica a partir da história oral temática surgiu diante da compreensão de que tal metodologia proporciona, a partir dos depoimentos coletados, maior aproximação, e um olhar de (re)conhecimento, às narrativas e locais de fala do sujeitoentrevistado, possibilitando que se tornem participantes dessa construção (pesquisa), e não somente um fator de serventia a interesses do pesquisador ou como objeto a ser explorado.

A análise e cruzamento de dados se derão a partir da comparativa entre os textos escritos (bibliografia) e vivências, por meio dos depoimentos orais, que proporcionam um olharsobre a problemática que seja a partir do reconhecimento de suas narrativas e de seu local de fala, possibilitando escrever a pesquisa junto à comunidade e os sujeitos, fazendo deles participantes desta construção e não somente objeto a se explorar.

Isso significa que tal metodologia pode proporciona espaço para a escuta de alunos e professores, como forma de garantir o protagonismo aos depoentes e ressignificar as narrativas, possibilitando-lhes o direito de autonomia como tradutores e narradores das suas próprias histórias e pensamentos, colaborando com espaços de escuta onde os saberes indígenas têm consigo suas próprias línguas, e seu dialogar cosmológico com a natureza e seu ambiente.

Como dispõe Thompson (1992, p. 337), “a história oral devolve a história às pessoas em suas próprias palavras. E ao dar-lhe um passado, ajuda também a caminhar para um futuroconstruído por elas mesmas”, e nisso compreende-se a História Oral, que oportuniza a valorização da vida e das narrativas, das memórias e das vozes, essas todas, mas principalmente daquelas que são comumente apagadas ou silenciadas, que não possuem um amplificador, que se tornam subalternas pois, assim validando o que Santos afirma, “mesmo que queimem a escrita, não queimam a oralidade, mesmo que queimem os símbolos, não queimam os significados, mesmo que queimem os corpos, não queimam a ancestralidade” (SANTOS, 2018, p. 10).

Nisso, o intento da pesquisa com o aporte em tal metodologia demonstra-se manifestoem reconhecer o valor inestimável onde a linguagem e a cultura ganham força e resistência através da oralidade e oportuniza a essas vozes abertura de caminhos visto que, não é a voz que se dá a esses, e sim oferece a escuta e o direito autoral de suas

próprias histórias. A pesquisa empírica desta dissertação, baseia-se a partir de uma entrevista semiestruturada com professores do Ensino Fundamental e Médio do Colégio Estadual Indígena Carlos Alberto Cabreira Machado, na comunidade Guarani Mbya, de Rio das Lebres. O Colégio atende a modalidade de ensino desde a Educação Infantil ao Ensino Médio. E no seu currículo pedagógico, a grade de disciplinas são: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Física, Química, Educação Física, Arte, Inglês e Língua Guarani. Seu funcionamento de aula se realiza em três turnos: manhã, tarde e noite.

E (2) professoras do Colégio Rural Estadual Indígena Rio das Cobras E. F. M., e quatro (4) professoras do Colégio Estadual Coronel Nestor da Silva em comunidade indígena Kanhgág. Os colégios atendem a modalidade de ensino desde as séries iniciais, o Ensino Fundamental e os anos finais (Ensino Médio e EJA).

Em seu currículo pedagógico, as grades de disciplinas são: Arte, Educação Física, Ciências, Biologia, Física, Ensino Religioso, Geografia, História, Língua Portuguesa, Inglês, Língua kanhgág, Filosofia, Sociologia, Química, Física, Matemática. Seu funcionamento de aula se realiza em três períodos. Funcionamento: manhã, tarde e noite.

Quadro 1 - Perfil dos depoentes

NOME	ETNIA	FORMAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO	ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA
Solange Félix	Kanhgág	Pedagogia e Magistério Indígena	18 anos	Coronel Nestor da Silva
Mareci Olibio	Kanhgág	Magistério Indígena e Graduando História	12 anos	Coronel Nestor da Silva
Delcinda Lourenço	Kanhgág	Magistério Indígena	15 anos	Coronel Nestor da Silva
Silvani Félix	Kanhgág	Pedagogia e Graduando Educação Física	12 anos	Coronel Nestor da Silva
Jocilene Tomas	Kanhgág	Educação do Campo e Ciências Sociais	1 ano	Rio das Cobras
Margarida Oliviane Freitas	Kanhgág	Magistério Indígena	28 anos	Rio das Cobras

Janete Verissimo	Guarani Mbya	Magistério Indígena	2 anos	Carlos Alberto Cabreira Machado
Jacira Fernandes	Guarani Mbya	Magistério Indígena	15 anos	Carlos Alberto Cabreira Machado
Priscila Veríssimo	Guarani Mbya	Magistério Indígena	13 anos	Carlos Alberto Cabreira Machado
Ananias Veríssimo	Guarani Mbya	Magistério Indígena	13 anos	Carlos Alberto Cabreira Machado
Jessé Veríssimo	Guarani Mbya	Magistério Indígena e Professor Bilíngue	2 anos	Carlos Alberto Cabreira Machado

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

#### 4.1 Observações de Campo e Entrevista semiestruturada de Pesquisa

Ao sair da cidade de Francisco Beltrão, no dia 13 de outubro de 2021, e percorrer por duas horas e meia a estrada de asfalto até Nova Laranjeiras-PR, busquei com certa dificuldade por ausência de sinalização nesse trecho a Comunidade Guarani Mbya de Rio das Lebres. Ao avistar uma estrada estreita de terra sigo por volta de 15 minutos até avistar o Colégio Estadual Indígena Carlos Alberto Cabreira Machado.

A comunidade Guarani Mbya de Rio das Lebres também sofreu com as políticas de expansão agropecuária o que resultou na perda de espaços e a necessidade de se agruparem muitas comunidades em um único local, esse fica na Reserva Indígena Rio das Cobras nos municípios de Nova Laranjeiras e Espigão Alto do Iguaçu-PR. Isso fez com grupos indígenas Guarani precisassem viver em território Kanhgág. Essa tomada de território que produz perdas identitárias e de suas territorialidades são emblemáticas culturalmente e na produção de seus saberes.

Como analisado anteriormente, pensar que a cultura não é estanque e que se modifica é simplista sem a análise de seus contextos e intencionalidades. No caso dos Guaranis Mbya do Rio das Lebres, pode-se perceber na ausência de espaço a impossibilidade de ser Guarani Mbya Tekoha. Tekoha<sup>22</sup> em Guarani significa “o lugar onde somos o que somos” ou ainda chamado de Tava, que tem relação com o costume e modo de ser Guarani, e esses imbricados nos elementos participantes de sua construção como sua cultura, terra, espaços naturais entre outros elementos presentes em sua constituição coletiva e subjetiva.

<sup>22</sup> Em Guarani, a palavra “tekoha” quer dizer “o lugar onde somos o que somos” para maior compreensão:

**Texto** *on-line*. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2015/07/05/internacional/1436105747\\_370857.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2015/07/05/internacional/1436105747_370857.html) Acesso em: 10, Dezembro de 2021.

Esse espaço para ser Tekoha está ameaçado e perdido pela irregularização e a morosidade na demarcação de suas terras, o que atravessa as necessidades múltiplas de sobrevivência e a condição subalterna entre essas a educação.

Para melhor dimensionar o local de pesquisa e a realidade desses espaços se descreve aqui brevemente seus aspectos. O Colégio Estadual Indígena Carlos Alberto Cabreira Machado é feito de alvenaria e madeira em um modelo padrão de escola, porém com poucas salas e extremamente pequenas. Algumas crianças estão fazendo atividades escolares no espaço de ar livre da escola, parte destinada também ao refeitório.

Há inúmeras outras crianças de séries iniciais chegando, são recebidas por um funcionário indígena da escola que verifica com termômetro digital de sensor infravermelho suas temperaturas. Logo começam a correr, brincar e vão buscar o lanche/almoço. Uma pequena caneca de leite puro e três bolachas caseiras que são colocadas pelas crianças no piso do corredor da escola para que juntas possam fazer a refeição.

Dentro da sala, chama a atenção o som, a cena das crianças guaranis reunidas conversam em sua língua materna, juntas, sinfonicamente ao mesmo tempo, passaredo, passarinhos cantarolando suas peripécias e visões de uma infância e vida não entendida por um não indígena. Isso se mistura a risos, farelos de bolacha e corridas de pega-pega. Logo o vice-cacique e também professor Jessé Veríssimo chega à sala.

Na comunidade Guarani, de Rio da Lebre, foram entrevistados cinco professores. A saber, o professor Jessé P. M. Veríssimo, professor Ananias Veríssimo, a professora Priscila Veríssimo, professora Jacira Jéra Fernandes e Janete Yva Veríssimo. E aqui começa as contribuições para se pensar e entender a realidade da educação escolar indígena que não podeseer tida como um exemplo generalizado das escolas, mas um reflexo e parâmetro das realidades que permeiam ou já permearam a educação escolar indígena no Brasil.

O professor Jessé Papameri Veríssimo, assim como os demais, possui como formação pedagógica licenciatura/magistério indígena e são professores bilíngues no Colégio Estadual Indígena Carlos Alberto C. Machado. Em sequência, em torno de 10 quilômetros adiante, estáa Escola Estadual Indígena Rio das Cobras.

Essa, de considerável estrutura, possui um estado de conservação bom, com sala de informática, biblioteca ampla, banheiros e salas de estudo que destoam do tão próximo Colégio Estadual Indígena Carlos Alberto C. Machado. Em Rio das Cobras, as professoras Kanhgág, Jocilene Tomas e Margarida Olivia de Freitas contribuem juntos às professoras Kanhgág, Solange Félix, Mareci Olibio, Delcinda Lourenço e Silvani

Félix do colégio Estadual Coronel Nestor da Silva a compreender tal realidade contida nas necessidades, possibilidades e desejos das quais a luta por melhorias e reexistência se mantém a soprar, em sua insistência de chegar ao lugar de destino o da emancipação.

As perguntas foram realizadas a partir de um questionário semiestruturado e foram conduzidas buscando estabelecer uma forma de diálogo para que pudesse haver fluidez e liberdade da parte dos professores/depoentes a declarar aquilo que se quer. Também foram apresentadas aos professores de modo individual, mas sem alterações prévias ao questionário por parte do pesquisador, salve quando o depoente em total liberdade sinaliza querer manifestar ou explicitar de forma livre outros contextos, ideias e informações.

#### Perguntas apresentadas aos autores e depoentes indígenas:

1: Qual a sua formação? 2: Há quantos anos atua como docente? 3: Quais matérias didática-pedagógicas você costuma utilizar para resgate ou preservação dos saberes e cultura indígena? 4: Você utiliza autores indígenas nas disciplinas? Quais? 5: Como é utilizado a interculturalidade e a interdisciplinaridade em suas aulas? 6: A inserção da língua portuguesa é importante? E como é feito? 7: Por qual disciplina ou matéria os alunos se interessam mais? 8: Quais são as práticas de ensino e aprendizagem utilizadas como metodologia para que os alunos pensem, conheçam e preservem a cultura indígena? 9: Quais são os problemas e as necessidades que você identifica como persistentes na educação escolar indígena? 10: Se o professor pudesse acrescentar algo para melhoria da educação escolar indígena qual seria? 11: Como é aplicado e apresentado a espiritualidade ou religiosidade dos encantados como parte da educação indígena? 12: Quais são as práticas de ensino e aprendizagem aplicadas para preservação dos saberes indígenas? 13: O que seria uma prática revolucionária a educação escolar indígena? 14: Você acha a educação escolar indígena ainda muito voltada aos aspectos coloniais? Por quê? 15: Você acha que as leis que encaminha as políticas, normas e diretrizes para educação escolar indígena são efetivas? 16: Como proteger e preservar os saberes contra o constante apagamento? 17: Como a pandemia interferiu na educação escolar indígena? 18: Qual a avaliação que a senhora faz sobre a educação indígena atual nas escolas brasileiras? 19: Quais são as maiores perdas na cultura e nos saberes indígenas que você identifica nas crianças, jovens e adultos? 20: Como a educação escolar indígena pode ser significativa e importante para a educação não indígena nacional? 21: Quais as festas e rituais religiosos que ainda se praticam em sua comunidade? 22: Quais os desafios comuns aos povos indígenas no Brasil? 23: Como e qual a importância de trabalhar as questões da cultura indígena? Nas escolas não indígenas?

Diante das perguntas e respostas apresentadas, pode-se ter um panorama das fragilidades e ausências dos seus direitos legais, assim como, o distanciamento de seus saberes e a situação em que os professores e as Escolas Indígenas pesquisadas sofrem a partir dos reflexos que o abandono e desassistência atravessam suas realidades, mas que em meio a isso também se mostram resistentes e na persistência em continuar a lutar pela educação escolar indígena e busca pela preservação de sua ancestralidade, cultura e

saberes.

Pode-se dar início pelas questões linguísticas, entre a troca, relação e ponto de deslocamento entre a língua matriz e o português a utilização e produção de material didático para a formação de uma educação escolar indígena, das quais pode-se tencionar a condição concreta e objetiva a partir das observações que os professores trazem entre formação intercultural de duas línguas e a relação dos demais pontos de realidade indígena de seus entornos.

O ensino bilíngue e intercultural se mostra fragmentado e enfraquecido por tomar sobre o conjunto das necessidades e os direitos estabelecidos a educação escolar indígena um interesse maior de atender de modo focalizado um pensamento e aprendizado eurocêntrico, integracionista e assimilador, mas que na resistência docente indígena encontra resiliência e a ressignificação em continuar a rememorar as lutas ancestrais nas práticas de ensino e aprendizagem mesmo que sempre em travessias nas linhas abissais globais dos tempos modernos (SANTOS, 2007) expressos na Colonialidade.

#### **4.2 Ensinos bilíngues e a ausência de materiais didáticos**

A professora kanhgág Solange<sup>23</sup> relata essa implicância ao observa que seus alunos tendem a demonstrar um interesse maior pela Língua portuguesa “eles se interessam mais pela Língua portuguesa, matemática e, provavelmente, a educação física porque eles (também) gostam de ‘sair para fora’ da sala (de aula)”, ainda afirma que percebe que “a língua está se perdendo bastante porque está mais aportuguesada. Estão misturando o português com a línguakanhgág já. Existe bastante dificuldade sobre a língua kanhgág, porque não têm muitos materiais”. (SOLANGE, 2021)

Na visão da professora kanhgág Silvani<sup>24</sup> Félix se complementa tal realidade sobre a educação e a perda dos saberes e da cultura indígenas: “na verdade os materiais que vêm são dos não índios. Da nossa cultura não tem nada na verdade, os professores da língua materna eles que produzem, traduzem na verdade os materiais didáticos (recebidos), né”. (SILVANI, 2021).

<sup>23</sup> Depoente Solange, Entrevista. [13 de outubro, 2021] Entrevistador: Ismael Pereira da Silva. Nova Laranjeiras/PR, 2021. **Arquivo. Mp3** (momento cronometrado inicio exato da fala 00h01min: 16) Transcrições de entrevista a campo.

<sup>24</sup> Depoente Silvani, Entrevista. [13 de outubro, 2021] Entrevistador: Ismael Pereira da Silva. Nova Laranjeiras/PR, 2021. **Arquivo. Mp3** (momento cronometrado inicio exato da fala 00h01min: 01) Transcrições de entrevista a campo.

Silvani observa que “(há) muito pouca coisa, aqui na educação as aulas Kanhgág são poucas, é um sonho nosso que eles possam ser alfabetizados primeiro na língua materna e (depois) a partir do quarto e quinto anos na língua portuguesa, né, porque o Kanhgág é nossa língua”, observando que formação em português desde o início ou “desde a primeira série” e assim confunde “muito a cabecinha deles” (SILVANI, 2021).

A professora que trabalha com Educação Infantil considera que “na verdade não é praticamente uma escola indígena, é só o nome, porque a única coisa que diferencia é a língua materna, não há nada de diferenciado”, e atribui o engessamento porque “a gente tem que seguio Projeto Político Pedagógico da escola (que é enviado a eles). É difícil, né” (SILVANI,2021)

Apesar de determinado momento dizer que “na verdade as duas línguas são importante”, declara que o distanciamento cultural está presente e ao exemplificar que o único encontro que se aproxima os educandos indígenas da cultura é “só no Dia do Índio mesmo” e que se “acontecesse nas escolas uma vez por semana nossa, seria o melhor avanço”.

Mareci<sup>25</sup> Olibio, professora kanhgág, expressa à ausência dos materiais didáticos como dificuldade presente e confirmação da não efetividade de seus direitos em ter uma educação diferenciada e intercultural e atribui a escassez desses materiais como contribuintes para o distanciamento dos saberes e da cultura indígena na formação: “a gente não tem material didático assim pronto que nem os dos não indígenas, então a gente está fazendo para ver se consegue ter (para o) no magistério, material didático na escola”, e depois complementa ao dizer, “Eu ainda acho porque tem pouco material, aí não tem onde pegar o livro para passar para os alunos agora da língua portuguesa tem bastante, né”, e que, “para melhorar a educação escolar indígena eu queria material didático, para o aluno ter tipo assim um livrinho para aprender ler ali e escrever”. (MARECI, 2021)

Ao perguntar sobre autores indígenas é unânime entre todos os entrevistados: “eu não conheço, né, porque não têm esses materiais didáticos na escola, né, os autores também não”. Também revela que existe uma dificuldade no ensino infantil na escrita, “mais no kanhgág, agora no português eles não têm dificuldade no português. Mas é na língua materna. O som, a palavra, como é que tem que escrever e qual letras”.

<sup>25</sup> Depoente Mareci, Entrevista. [13 de outubro, 2021] Entrevistador: Ismael Pereira da Silva. Nova Laranjeiras/PR, 2021. **Arquivo. Mp3** (momento cronometrado início exato da fala 00: 00: 46) Transcrições de entrevista a campo.

E reforça que a importância da língua materna para preservação da ancestralidade e dos saberes “é preservando a língua materna e criar material didático. Em tudo entra esses materiais didáticos e tem que criar para preservar a língua materna”. E atribui à educação escolar indígena ainda muito voltada ao ensino do não indígena “porque tem pouco material, aí não tem onde pegar o livro para passar para os alunos, agora da língua portuguesa tem bastante, né”. E identifica como maior perda entre as crianças e os jovens a “perda é (um pouco) da nossa língua porque tem alunos que vão estudar fora, né, e alguns perdem um pouco da nossa cultura, da nossa língua e aí eles falam mais o português daí”.

Já a professora Guarani Jessé<sup>26</sup> Veríssimo da escola Carlos Alberto Cabreira Machado afirma a importância que o português pode ter em trazer aos Guarani “uma visão diferente para aluno ser restabelecido dentro da língua portuguesa” e explica como funciona o ensino bilíngue em sua comunidade escolar: “O professor de língua ele dá uma palavra do Guarani para a tradução para o português para eles saberem qual o significado que ele tem e da língua portuguesa também para ser traduzido em Guarani. Dessa forma, são utilizados a língua portuguesa e Guarani”. (JESSÉ, 2021)

O professor Ananias colabora em pensar como que a educação escolar indígena pode ser significativa e importante para a educação não indígena no Brasil visto que muitas vezes a troca intercultural só acontece do branco para o indígena, especialmente aqui ao pensar no âmbito da educação e dos espaços de ensino a inserção da cultura não indígena ganha espaço e força se mostrando dominante enquanto as diversas línguas, histórias e saberes indígenas são impensados ou não considerados importante para a formação de discentes não indígenas.

Ananias reflete que: “a gente percebe que há uma grande diferença entre essa inserção da cultura indígena, até mesmo dentro das aldeias. Hoje há uma carência de conhecimento (indígena) por parte do povo dominante. Então, assim, precisa ser ensinada também dentro das escolas não indígenas a questão de língua mesmo, por exemplo, aqui no nosso município até tinha uma sugestão de que os professores deviam ter uma aula de língua materna indígena, seja ela Kanhgág ou Guarani” (ANANIAS, 2021).

---

<sup>26</sup> Depoente Jessé, Entrevista. [13 de outubro, 2021] Entrevistador: Ismael Pereira da Silva. Nova Laranjeiras/PR, 2021. **Arquivo. Mp3** (momento cronometrado início exato da fala 00h02min: 18) Transcrições de entrevista a campo.

<sup>27</sup> Depoente Ananias, Entrevista. [13 de outubro, 2021] Entrevistador: Ismael Pereira da Silva. Nova Laranjeiras/PR, 2021. **Arquivo. Mp3** (momento cronometrado início exato da fala 00h02min: 19) Transcrições de entrevista a campo.

A docente kanhgág Jocilene<sup>28</sup>, da Escola Estadual Indígena de Rio das Cobras, diz que costuma trabalhar o ensino com os alunos a partir de “livros e conteúdos relacionados à realidade dos alunos, porque, muitas vezes, os alunos não entendem (isso) na língua portuguesa. Daí, quando se explica em Kanhgág, eles entendem melhor”. (JOCILENE, 2021).

Jocilene diz que trabalhar com as duas línguas é um delicado processo e há casos, como no sexto ano, em que alunos: “ainda têm bastante dificuldade de falar a língua portuguesa, às vezes eu explico de uma forma mais simples, só que para eles é difícil ainda, já para nós que somos formados é um pouco mais simples”. A professora manifesta também a importância da língua portuguesa junto ao ensino: “Eu acho muito importante deles entenderem as duas línguas ao mesmo tempo. Porque quando eles saem (da escola) para ir para outro curso é importante para eles. Ir sabendo a língua portuguesa”. (JOCILENE, 2021) Ela também reconhece e identifica entre sua cultura que já perderam muito das práticas e saberes, e a única coisa que ainda hoje tem é a língua e que os próprios indígenas não possuem muito interesse de preservar sua cultura ou apreender a língua e, sendo assim, a maior contribuição à educação escolar indígena, e também para educação não indígena seria a promoção do interesse e maior preservação do ensino da língua materna indígena, especialmente para os professores.

A professora Guarani Janete<sup>29</sup> acredita ser importante a inserção da língua portuguesa, mas faz ressalva ao dizer que “as crianças estão se esquecendo da língua. [...] Agora, nas aldeias eu vejo aqui também é que as crianças falam mais o português do que o Guarani, que é a própria língua. Eles, por exemplo, já esqueceram a palavra, tipo, usam a palavra mãe em vez de falar a palavra mãe no Guarani, mas eu acho importante, sim, mas a gente, nós professores, a gente tem que saber ensinar”. (JANETE, 2021)

Entre os docentes entrevistados, a professora kanhgág Margarida<sup>30</sup>, de Rio das Cobras, é quem possui maior tempo de docência. Ela afirma que os materiais didáticos é uma grande necessidade e que é “meio complicado para nós estarmos produzindo materiais didáticos para atividades, a gente prepara com os alunos mesmo, porque não temos material didático próprio para a escola, nós não temos ainda”.

<sup>28</sup> Depoente Jocilene, Entrevista. [13 de outubro, 2021] Entrevistador: Ismael Pereira da Silva. Nova Laranjeiras/PR, 2021. **Arquivo. Mp3** (momento cronometrado início exato da fala 00h01min: 01) Transcrições de entrevista a campo.

<sup>29</sup> Depoente Janete, Entrevista. [13 de outubro, 2021] Entrevistador: Ismael Pereira da Silva. Nova Laranjeiras/PR, 2021. **Arquivo. Mp3** (momento cronometrado início exato da fala 00h01min: 34) Transcrições de entrevista a campo.

<sup>30</sup> Depoente Margarida, Entrevista. [13 de outubro, 2021] Entrevistador: Ismael Pereira da Silva. Nova Laranjeiras/PR, 2021. **Arquivo. Mp3** (momento cronometrado início exato da fala 00h00min: 50) Transcrições de entrevista a campo.

(MARGARIDA, 2021).

Ao ser perguntada como fazem seu material próprio, ela especifica que é no “preparatório dos caderninhos só de texto, só de frases, produção de frases, caça-palavras, historinhas em quadrinhos”, e que “os livros de ciências, biologia a gente trabalha em cima paratraduzir para depois ensinar”.

E explica que “os não indígenas mandam papelada para escola e têm que fazer isso, têm que fazer aquilo, (sendo que o certo seria) eles mandar papel para nós e ver se dá ou não dá, porque pelo visto a gente está seguindo as normas, as leis da educação dos não indígenas, onosso mesmo não acontece”.

Entre as perguntas apresentadas em questionário aos docentes, algumas se podem considerar respondidas em coro, unanimemente uma só voz. Isso é, ao perguntar “Quais os materiais didático-pedagógicos que costumavam utilizar na formação dos discentes para o resgate ou preservação dos saberes e cultura indígena”, a resposta foi que não havia material didático próprio Guarani e Kanhgág, e que eles mesmos precisavam produzir ou traduzir o material enviado para a língua materna para depois repassar aos alunos.

Também ao perguntar se conheciam e utilizavam autores indígenas em suas aulas, os professores disseram não conhecer ou utilizar autores indígenas em suas disciplinas. Sobre a inserção da língua portuguesa como algo importante, todos consideraram ser importante a língua portuguesa, mas fizeram ressalva apontando enfraquecimento da língua materna e o desinteresse como um dos maiores problemas, e as necessidades identificadas como persistentes na educação escolar indígena perpassando entre crianças, jovens e adultos.

Ao serem perguntados quais eram suas percepções sobre a educação escolar indígena e se ainda é voltada aos aspectos coloniais e vinculado mormente a uma educação não indígena, todos consideraram que sim e que principalmente isso se dá pela falta de materiais didáticos específicos e uma maior autoridade e participação na formulação da proposta pedagógica curricular.

## **4.2 A formação escolar indígena atravessada pela pandemia da Covid-19**

Outro fator imprescindível sobre a educação escolar indígena é como a pandemia pela Covid-19 (SARS-CoV-2) interferiu na formação escolar indígena, e como isso é visto pelos docentes.

A professora Solange<sup>31</sup> afirma que o distanciamento não permitiu que os professores tivessem uma interação maior com seus alunos “tem professor que não conhece o aluno, por causa da pandemia dificultou conhecer o aluno”, (SOLANGE, 2021), a professora Silvani<sup>32</sup> corrobora dizendo que a pandemia “interferiu bastante, porque os alunos indígenas têm mais dificuldade para ler e escrever, principalmente nas duas línguas em que são alfabetizadas, com essa pandemia deu (ruim)” (SILVANI, 2021).

O professor Jessé<sup>33</sup> diz que a interferência da pandemia na educação ocorreu “de uma maneira muito desagradável. Os nossos alunos perderam o foco nos estudos, perderam o foco na escrita. Perderam o foco de realização das atividades e tudo isso foi muito triste com essa pandemia”. (JESSÉ, 2021).

A professora Margarida<sup>34</sup> verbaliza que o distanciamento foi algo sentido tanto para o professor como para com o aluno durante a pandemia e que isso interferiu na educação escolar indígena “foi muito complicado porque os alunos gostam de vir nas aulas, gostam de participar daí nós ficamos muito parado, nós enviamos atividades impressas, mas eu acho que com isso o aluno não vai atingir a meta que a gente está precisando” (MARGARIDA, 2021)

As necessidades surgem também frente às aulas remotas como, por exemplo, o acesso à internet a Professora Jocilene<sup>35</sup> explica que “foi muito difícil para nós aqui da aldeia. Por causa da internet, vários alunos tiveram bastante dificuldade em relação às atividades impressas, mas hoje o diretor não permitiu mais de a gente fazer isso, de fazer ela remota. Daí tem bastante aluno que estão faltando agora, porque os pais não os deixam por causa da vacina, porque esses alunos não têm ainda” (JOCILENE, 2021).

Já, a professora Delcinda<sup>36</sup> relata que para ela “foi muito difícil, sabe? Enviar as atividades impressas sem ter contato com os alunos. Agora que nós estamos conhecendo eles, porque têm três aldeias, que têm alunos, e daí eu não conhecia alguns,

<sup>31</sup> Depoente Solange Entrevista. [13 de outubro, 2021] Entrevistador: Ismael Pereira da Silva. Nova Laranjeiras/PR, 2021. **Arquivo. Mp3** (momento cronometrado inicio exato da fala 00h05min: 47) Transcrições de entrevista a campo.

<sup>32</sup> Depoente Silvani, Entrevista. [13 de outubro, 2021] Entrevistador: Ismael Pereira da Silva. Nova Laranjeiras/PR, 2021. **Arquivo. Mp3** (momento cronometrado inicio exato da fala 00h04min: 31) Transcrições de entrevista a campo.

<sup>33</sup> Depoente Jessé, Entrevista. [13 de outubro, 2021] Entrevistador: Ismael Pereira da Silva. Nova Laranjeiras/PR, 2021. **Arquivo. Mp3** (momento cronometrado inicio exato da fala 00h08min: 33) Transcrições de entrevista a campo.

<sup>34</sup> Depoente Margarida, Entrevista. [13 de outubro, 2021] Entrevistador: Ismael Pereira da Silva. Nova Laranjeiras/PR, 2021. **Arquivo. Mp3** (momento cronometrado inicio exato da fala 00h11min: 50) Transcrições de entrevista a campo.

<sup>35</sup> Depoente Jocilene, Entrevista. [13 de outubro, 2021] Entrevistador: Ismael Pereira da Silva. Nova Laranjeiras/PR, 2021. **Arquivo. Mp3** (momento cronometrado inicio exato da fala 00h06min: 46) Transcrições de entrevista a campo.

sabe? Muito difícil. O acesso à internet, eu também tinha dificuldade, sabe? Pra pesquisar assim na internet” (DELCINDA, 2021).

A professora Priscila<sup>37</sup> afirma que “sim, atrapalhou [...] porque a gente preparava as atividades daí era só impresso, né, e daí a gente não tinha comunicação com os alunos, e muitos alunos que (acabaram) tendo dificuldade, né, para realizar as atividades, porque não está com o professor dentro da sala de aula. Porque com o professor ele consegue, né, com a professora explicando, daí ele consegue” (PRISCILA, 2021). A professora explica que boa parte desses alunos voltou, porém, esses “tiveram um pouco de dificuldade para se adaptar de volta”.

#### 4.2.1 Os aspectos culturais em descontinuidade

A preservação dos saberes e de sua cultura tem sido uma tarefa árdua já que em ambas comunidades indígenas, Guarani e Kanhgág, pouquíssimas interações ancestrais de sua cultura permanecem vivas.

A professora kanhgág Margarida<sup>38</sup> cita tal realidade e esse esforço com seus alunos e comunidade, “Para preservar assim mesmo é pouca coisa que a gente tem hoje, né? Que a gente vive, convive. A parte mais principal que a gente está resgatando, está produzindo é a dança e as lendas, né? O que sobraram e o que nós conseguimos resgatar, porque não tem mais agora”. A professora menciona que, entretanto “os alimentos indígenas esses ali por enquanto estamos produzindo e estamos usando ainda”, como por exemplo, “a couve do mato, coró de taquara, de pinheiro seco, de palmeira a banha do coró, a velinha, eu digo vó pra ela, a vizinha diz que é a banha de coró de palmeira serve para anemia profunda ela diz, né, temos comida indígena, ela diz, mas as comida indígena ali tem tipo remédio que a gente mesmo está comendo ela diz tem que cuidar muito ela diz, daí não desmatar, agora ela é falecida, né? Eu convivia com ela. De tarde eu sempre ia lá. Daí nós tínhamos papel tudo escrito. Daí, eu não sei o que deu, daí nós perdemos tudo aqueles papéis”. (MARGARIDA, 2021).

<sup>36</sup> Depoente Delcinda, Entrevista. [13 de outubro, 2021] Entrevistador: Ismael Pereira da Silva. Nova Laranjeiras/PR, 2021. **Arquivo. Mp3** (momento cronometrado início exato da fala 00h06min: 04) Transcrições de entrevista a campo.

<sup>37</sup> Depoente Priscila, Entrevista. [13 de outubro, 2021] Entrevistador: Ismael Pereira da Silva. Nova Laranjeiras/PR, 2021. **Arquivo. Mp3** (momento cronometrado início exato da fala 00h05min: 48) Transcrições de entrevista a campo.

<sup>38</sup> Depoente Margarida, Entrevista. [13 de outubro, 2021] Entrevistador: Ismael Pereira da Silva. Nova Laranjeiras/PR, 2021. **Arquivo. Mp3** (momento cronometrado início exato da fala 00h04min: 04) Transcrições de entrevista a campo.

Em continuação, é possível perceber a importância dos pajés, caciques, benzedoras e curandeiros indígenas junto à memória oral e oralidade ancestral, são ferramentas de preservação cultural e dos saberes indígenas, pois essa funciona como bússola de partida e chegada para se constituir e se formar indígena: “não é muita coisa, porque não tenho mais minha avó, eu perdi a minha avó antes de eu nascer. Daí, essas lendas eu não entendo muito, daí eu tenho que pesquisar nos livros e, assim, para poder traduzir e ver se encaixa na lenda dos avós. Mas a gente também sai procurando os velhinhos para poder (pedir) que eles expliquem para gente, né? O que é a lenda pra eles o que serve, para que serve, né? E aonde que eles conseguiram essas lendas, de onde veio, né? Daí eles explicam pra nós”.

A professora dá continuidade em dizer sobre as perdas culturais e que atravessam, principalmente, quanto à educação, “É, foi perdido muita coisa. As rezas dos dias de quaresma que eles fazem nas casas não existem mais, o capelão quando tem velório e vão lá pra fazer música deles, tem um pouco aqui, em Rio das Cobras na aldeia-sede tem só dois e no ‘campo dia’ tem quatro. Daí nas outras aldeias eu não vi ainda. E isso nós estamos perdendo muito, muito mesmo até as rezas, assim quando chega domingo, eles tinham a reza deles, não é como de agora, é diferente quando eles chegam assim em frente da igreja. A gente não pode passar assim de vereda, tem que rezar aquela oração pra poder sair e não tem mais aquilo, e o jovem de hoje não reconhece mais, eles estão perdendo, perderam já, né, os de hoje não sabem mais”. A professora continua a lembrar, “Olha pra dizer a verdade, tem a festa de Nossa Senhora (dia 12 de outubro) que eles fazem, mas têm muitas coisas perdidas aí, os dias de santo. Vamos supor os dias de santo, assim como o de Santa Cruz, que eles dizem. A vizinha dizia que tinha uma simpatia para fazer naquele dia pegar o cedro e plantar em frente da casa ou senão em frente da igreja. Daí ele brota, né? Alguma coisa tem que falar eu acho. Um tipo de oração, né? Isso não tem mais, os dias de santo, assim, que a gente faz promessa e tudo, esse não tem mais, nós estamos trabalhando, e a vizinha disse que nesses dias não pode fazer nada tem que descansar porque é o dia de santo. E tem um santo que é muito bravo, e tem um santo que diz uma coisa e vai acontecer, e tem que respeitar, ela diz, né? E quando a gente está vendo parece que é só o 12 de outubro que fazem agora, porque não tem mais. Está todo cortado (modificado) nosso calendário”.

Na comunidade Guarani, o professor Ananias<sup>39</sup> cita algumas práticas culturais que ainda resistem, “A Questão do batismo. É a cerimônia de batismo de erva, que é uma das cerimônias religiosas que a gente tem. É sempre no início do verão, é no

comecinho da primavera e no verão inteiro que o pessoal faz”. O professor explica o promover da cultura começa na escola, “Então, primeiramente a gente foca muito nas crianças, né, dentro da escola, até porque a prática, principalmente a religiosidade, é muito forte aqui na cultura Guarani. Tanto é que nós temos a nossa casa de reza. Então, em todas as aldeias que você vai, você vai perceber que sempre tem uma casa de reza Guarani. E é muito forte isso, a religiosidade do povo guarani. A questão da cura mesmo, né? Os rezadores que fazem a cura a qualquer tipo de doença e o usode erva medicinal, né? A gente percebe que aqui há (entre crianças e jovens) uma pequena distância, né? Sobre essa questão e aí que nós precisamos também revitalizar e fortalecer” (ANANIAS, 2021).

Em relato, a professora Janete<sup>40</sup> exemplifica essa perda a partir das “comidas típicas que aqui os jovens já não consomem mais [...] alguns que já não conhecem mais. Tem muitos alimentos que os jovens de agora não consomem, e têm alguns que nunca viram esses alimentos que não tem interesse. E também eu acho assim, que falta dos pais, dos mais velhos estarem mostrando. Mas para isso, os pais têm que estar incentivando. Tem o balaio que eles fazem, e que agora é bem difícil da gente ver, tem alguns que produzem, mas jovens é bem difícil. [...] Ainda que aqui nessa aldeia é praticado algo, mas é bem poucos. Poucas pessoas se interessam de estarem participando, [...] é praticado nas casas de rezas que a gente faz a dança. [...] Os cantos também, porque tem várias danças, cantos que a gente pratica, mas esse outro que a gente pratica, assim, é difícil de explicar, mas tem uma dança que a gente faz canto e a gente apresenta em várias aldeias ali no Rio das Cobras, quando eles chamam a gente. Mas têm outras que eu não vou conseguir explicar porque é muito sabe, não vou conseguir”.

Janete ao final desabafa, “Nossa cultura que eu que eu amo tanto e que eu não sei como a gente pode fazer, mas eu espero que o nosso nhandeiro que ajude a nós a estar preservando essa cultura nem que seja um pouquinho, né? Para nós não estar perdendo a língua que é a nossa verdadeira identidade. Que muitas pessoas agora têm vergonha de estarem mostrando como que é a cultura, a sua própria identidade. Mas eu, assim, como professora, eu tenho, assim, eu tenho fé que ainda essas crianças, essas novas gerações

---

<sup>39</sup> Depoente Ananias, Entrevista. [13 de outubro, 2021] Entrevistador: Ismael Pereira da Silva. Nova Laranjeiras/PR, 2021. **Arquivo. Mp3** (momento cronometrado início exato da fala 00h10min: 31) Transcrições de entrevista a campo.

<sup>40</sup> Depoente Janete, Entrevista. [13 de outubro, 2021] Entrevistador: Ismael Pereira da Silva. Nova Laranjeiras/PR, 2021. **Arquivo. Mp3** (momento cronometrado início exato da fala 00h07min: 02) Transcrições de entrevista a campo.

que estão por vir, né? Que consigam que a gente possa passar para eles o que sobrou pra nós. E aqui a gente não consegue mais produzir assim, bons colares, a gente tem poucos que tem e que estão produzindo, né? Mas vestimentas, assim, com penas não têm, não tem mais taquara, então como vocês veem a gente tem pouca mata agora. Não tem mais materiais assim, matéria-prima que é a gente e não tem muito, assim, a gente já não tem mais taquara. A gente perdeu tudo quase porque agora tem muita lavoura, derrubaram muita mata, então a gente está perdendo e quanto mais estão destruindo a nossa mata, então, a gente está perdendo quase tudo. A gente não tem muito material para produzir, né? Mas a gente não perdeu totalmente, mas por causa dessas lavouras que estão acontecendo está prejudicando muito, né, a gente, não como não tem como a gente produzir, então, esses materiais”.

A professora Solange<sup>41</sup> faz menção ao sincretismo religioso e inserção cultural do não indígena ao trazer exemplo de comemorações e datas festivas que ainda são presentes em sua comunidade, “As festas, tipo de rezas também, fazem rituais de batizados, rituais de velório e rituais nas igrejas, né? Tem as datas dos dias de Santos, né? Que são Nossa Senhora Aparecida teve várias festas, também São Pedro, São João e Santo Antônio, também pessoal faz. Mas da cultura indígena mesmo em si, não. Só a reza, né? Que têm essas festas, mas a reza é indígena”. E ainda observa que a educação escolar indígena continua muito voltada para os aspectos coloniais, “Sim, porque o indígena mesmo é em si ele não segue a sua cultura, ele está seguindo a cultura do branco, né?”. A professora Mareci<sup>42</sup> relata a partir de suas vivências junto as de suas filhas a perda e mudança cultural a partir de uma mudança temporária de Estado e habitabilidade: “Eu morava aqui no Rio das Cobras, só que eu me mudei lá no Rio Grande, fiquei lá uns tempos e as minhas meninas aprenderam a língua portuguesa e, quando eu morava aqui no Rio das Cobras, elas só falavam em língua materna, elas falavam em os dois o kanhgág e o português. Mas, depois que nós fomos pro Rio Grande, elas falam só em português hoje. Hoje, elas não mais em kanhgág agora que elas estão voltando falar, que elas estão aprendendo, né? Aos poucos, mais não são cem por cento que elas estão falando ainda, né? Elas têm um pouco de dificuldade ainda”. (MARECI, 2021)

<sup>41</sup> Depoente Solange, Entrevista. [13 de outubro, 2021] Entrevistador: Ismael Pereira da Silva. Nova Laranjeiras/PR, 2021. **Arquivo. Mp3** (momento cronometrado início exato da fala 00h02min: 49) Transcrições de entrevista a campo.

<sup>42</sup> Depoente Mareci, Entrevista. [13 de outubro, 2021] Entrevistador: Ismael Pereira da Silva. Nova Laranjeiras/PR, 2021. **Arquivo. Mp3** (momento cronometrado início exato da fala 00h00min: 17) Transcrições de entrevista a campo.

<sup>43</sup> Depoente Margaridai, Entrevista. [13 de outubro, 2021] Entrevistador: Ismael Pereira da Silva. Nova Laranjeiras/PR, 2021. **Arquivo. Mp3** (momento cronometrado início exato da fala 00h16min: 18) Transcrições de entrevista a campo.

Pelo relato da professora Margarida<sup>43</sup>, pode-se observar que a perda de territorialidade está associado à perda cultural: “A perda de terra, uma vez teve em Rio das Cobras, eu acho que eu tinha uns dois anos naquela época. Aí, os caciques se reuniram para tirar os fazendeiros para poder demarcar certinho a nossa terra aqui. Daí, graças a Deus, os antigos, né? As lideranças antigas. Já não existem mais, fizeram à força para nós poder ter essa terra que nós temos agora. E a maioria está precisando de terra. Não tem demarcação. Não está dando certo. Vamos ver nesse ano, né? Que eles estavam em Brasília, né?”. (MARGARIDA, 2021)

No final do depoimento da professora Margarida, ela expõe a necessidade de representatividade indígena no diretório e corpo administrativos das escolas indígenas, visto que na escola indígena de Rio das Cobras nunca teve diretor ou pedagogos indígenas, sempre não indígenas, “é necessário uma mudança no corpo do Olha, a escola precisa muito, porque nós estamos precisando de diretor indígena, de pedagoga indígena, professora indígena já temos graças a Deus. E a gente precisa muito disso porque como é que a gente vai trabalhar na língua que nem eu que trabalho com língua materna, a leitura, a escrita. Como é que eu vou sentar com a pedagoga e dizer essa palavra é assim, mas para mudar como é que eu faço pra escrever se ela não entende e, até hoje, a gente se vira sozinha em todas as aldeias eu acho que nem de Rio das Cobras, né, agora as outras da escola eu não sei se já tem pedagoga indígena, diretora indígena, mas tem necessidade ainda de mais professores indígenas” (MARGARIDA, 2021).

Também, assim como os outros professores agradecem a oportunidade de terem esse momento de conversa, “muito bom também é bom fazer essas pesquisas essas perguntas porque saem daqui para frente e, daí, não tem como explicar lá tem isso, diz que tem aquilo, parece que tá em vão, né? É bom vir perguntar, daí tem sempre gente pra esclarecer as coisas, né?”.

O professor Jessé observa que, até para ele, algumas práticas culturais acabaram por ser colocadas de lado, “As pescarias que era muito forte a uns anos atrás aqui mesmo, e eu não pratico mais isso. E as crianças de hoje não sabem nem mais o que é pulseira, não sabe o que é mais cesta de Guaraní com grafismo e o significado de tudo isso, isso é muito triste”. Ao perguntar como a educação escolar indígena pode ser significativa e importante para a educação indígena nacional, ele responde, “A língua, a língua, a língua é o tronco de tudo que existe, é o sangue dos indígenas” (JESSÉ, 2021).

Esses breves relatos extraídos das entrevistas e apresentados como parte da construção desta pesquisa ajuda a pensar as narrativas estabelecidas frente ao panorama das principais discussões e aspectos desenvolvidos, os quais durante essa produção

foram caracterizados e problematizados no silenciamento e perda dos saberes indígenas e observados a que maneira atravessa a educação escolar indígena e sua formação contrastante em princípios eurocêntricos, brancos e coloniais e que mesmo frente a leis e diretrizes estabelecidas e construídas em movimentos indigenista um pouco antes de 1988, depois apresentados na Constituição 1988 e construídos ao longo dos anos 1990 e 2000.

Essas podem ser consideradas não efetivas, isso é, sejam na prática ou em seu escopo de atuação e ideias não são totalmente, mas são parcialmente ao contrário de ideários assimiladores da branquitude colonial, mas que devido à sua ausência e falta de representatividade e participação indígena está longe de se apresentar como antídoto para emancipação efetiva de vidas indígenas.

Pode-se observar nesse trajeto a importância da oralidade na preservação dos conhecimentos indígenas e como sua transmissão acaba por ser interrompida ou sofrer diásporas. Também se mostra um símbolo singular de resistência os saberes indígenas pela sua forma de espirais onde todos ensinam, todos possuem algo a compartilhar, todos aprendem com todos, onde se traduz a escuta do passado no presente e se apresenta no futuro como uma entidade que incorpora em cada indivíduo sua ancestralidade indígena.

Em séculos, as comunidades indígenas presenciaram o avolumar de suas lutas e perdas que reexistiram buscando na esperançosa espera o experimentar novamente de sua liberdade. Como escutei de Conceição Evaristo, em algum momento do qual não recordo por inteiro tão importantes palavras, algo como: “essa esperança que é mais teimosia do que certeza”, e essa faz com que, principalmente para educadores e àqueles que amam a educação, continuem como o tic-tac do relógio ressoar “isso me comove e me atrai”, a luta, a resistência, a emancipação, a liberdade.

É preciso que a história seja escrita de outras formas, de multiformas onde essa discricção dos momentos junto à produção de conhecimento, saber, literatura entre tantas outras sejam também feitos por mãos indígenas. Voltando-se para si, colocando os pés e ouvidos em terra, escutando os ventos do Sul que ainda sopram buscando corações atentos e perseverantes na mudança e no mover dos moinhos, e que estejam prontos para reivindicar a história dos não vencidos.

A educação escolar no Brasil, desde suas primeiras institucionalizações, buscou fazer dos saberes não ocidentais epistemologias caminhos abissais pela verdade universalizante dos saberes modernos ocidentais os quais marginalizava e apagava histórias e conhecimentos construídos como analisado anteriormente substituindo por versões hegemônicas e hierárquicas de saber-poder.

Fronteiras construídas pelo Norte Global produzem tramas culturais rejeitando ou utilizando a diferença em momentos diferentes para construir um novo imaginário que sejam capazes de trazerem uma nova formação que corrompam suas diferenças internas, caminhando a externalidade em que ambas buscam serem parecidas com seu criador, o ocidente, no pensar, agir e se parecer, busca-se uma humanidade inventada para si e isso faz repercutir de maneira presente no ensino-aprendizagem escolar indígena onde as experiências cognitivas partem de um pressuposto ocidental, de uma sociedade não indígena, embebida e embriagada em um sistema educacional sem espaços para especificidades nem por materiais didáticos, narrativas orais, aspectos culturais e linguísticos como se tal cultura ultrapassada não se pode existir mesmo que estabelecido em lei.

Entre essas discussões e tantas perdas observadas pelo pesquisador em terras indígenas e relatadas pelos docentes depoentes reflexionou-se sobre a ideia de uma cultura dinâmica e que empresta e também toma para si aspectos culturais, sobre essa ideia me deparo com o que diz Luciano (2008, p. 70) que, “as culturas são absolutamente dinâmicas”, isso refere-se que, no passar do tempo, essas sociedades se transformam, criando e recriando sua cultura a partir das influências que incorporam e que essas estão relacionadas às suas necessidades de sobrevivência.

Frente a esses pensamentos, pode-se indagar o quanto dessa interação e troca se deu no decorrer da história de maneira pacífica simplesmente por um intercâmbio cultural? Isso é indagado para que possa contribuir ao debate do que presentemente acontece na educação escolar indígena.

Considerando desde os materiais didáticos não específicos até a perda do interesse linguístico nas crianças e jovens devido à influência integracionista e assimilacionista que não permite que o pensamento crítico possa ser feito frente aos interesses de tantos setores capitalista que permanece Brasil, o epistemicídio e genocídio de suas vidas, culturas e, principalmente, espaços territoriais.

Como Repetto exemplifica,

Neste ponto quero fazer um adendo aqui para me referir a um debate antropológico relativo a como foi mudando a centralidade do conceito de “aculturação” para o de “relações sociais” nos estudos sobre povos indígenas no Brasil, fazendo desse modo um paralelo com a mudança do modelo bicultural para o intercultural. Roberto Cardoso de Oliveira (1964) propôs o conceito de “fricção interétnica”, que questionava a perspectiva integracionista (RIBEIRO, 1996), por considerar que esta centralizava sua reflexão a partir da dimensão material da vida e da cultura. Esta perspectiva de Cardoso nos ajuda a entender a mudança no próprio conceito de educação intercultural, o qual vai mudar sua centralidade desde uma dimensão material da cultura, desde os aspectos aparentes da cultura, como

língua ou práticas sociais, para uma perspectiva em que as relações sociais se tornam a base para compreender a cultura. Questionando, dessa forma o conceito de “aculturação”, o qual era visto como perda de cultura. Esta perspectiva que foca nas relações sociais questiona que não é a cultura que determina as relações sociais, mas ao contrário, as relações sociais construídas historicamente são as que vão explicar a cultura dos povos. Na perspectiva de Darcy Ribeiro, o debate em foco nos leva a ver como no contexto teórico de sua época, ele formulou a ideia de que as populações indígenas enfrentavam “fases de integração” à sociedade nacional. Classificando-as desde as mais distantes (isoladas) até as já praticamente “integradas” ou “aculturadas”. (REPETTO, 2019, p. 74)

Isso permite perceber como a incorporação no imaginário das ideias sobre “cultura” e “relações sociais” e por meio delas estruturadas ao sistema frente às relações históricas desenvolveram concepções harmoniosas e cooperativas (apresentada em uma leitura pacífica onde o conflituoso é banalizado como normal ou ocorrente, e parte dessa troca) a um sistema que produz nessa oferta barreiras intransponíveis e que só serão aparentes após fragmentar a cultura disposta no outro.

Mesmo sabendo que a cultura não está inerte ou engessada sobre uma superfície, massim transitando junto aos sujeitos que consigo a carregam, é preciso saber como essa cultura se produz e como essa é alocada ou imposta na formação do sujeito. Se a mesma permite que a educação esteja rodeada de palavras indígenas, de saberes indígenas, de ancestralidade.

Ao propor tal debate refere-se em querer mudanças, não pretende dominar o controle para si da educação como se fosse um objeto concreto e determinado onde cabe a posse, mas sim renová-la para que cumpra seu papel fluido de uma revolução possível. Essa se inicia exatamente onde cada um está agora, onde nossas “armas” são ferramentas contrárias da colonialidade, trabalha-se a conquista autônoma dos espaços onde possam semear a esperança de emancipação para além da sala de aula.

Isso significa devolver a outro a oportunidade de fazer e contar sua história, enxergar novos caminhos que possibilitem durante a formação educacional a construção de pensamentos decoloniais e críticos como resposta de união entre os subalternos do Sul Global.

Esse girar dos moinhos por ventos do Sul Global se apresenta na luta social, política, ontológica e epistêmica de decolonizar os espaços da educação reconhecendo como aponta Walsh (2012),

[...] la invasión colonial-imperial de estas tierras de Abya Yala – las que fueron renombradas “América” por los invasores como acto político, epistémico, colonial – que este enlace empezó tomar forma y sentido. Se podía observar claramente en las estrategias, prácticas y metodologías – las pedagogías – de lucha, rebeldía, cimarronaje, insurgencia, organización y acción que los pueblos originarios primero, y luego los africanos y las africanas secuestradas<sup>3</sup>, emplearon para resistir, transgredir y subvertir la

dominación, para seguir siendo, sintiendo, haciendo, pensando y viviendo – decolonialmente – a pesar del poder colonial. Es a partir de este horizonte histórico de larga duración, que lo pedagógico y lo decolonial adquieren su razón y sentido político, social, cultural y existencial, como apuestas accionales fuertemente arraigadas a la vida misma y, por ende, a las memorias colectivas que los pueblos indígenas y afrodescendientes han venido manteniendo como parte de su existencia y ser. (WALSH, 2012, p. 25).

Sendo essa pedagogia de interesse também capaz de ser reflexiva e produzir um pensamento crítico que contribua com mudanças possíveis de gerar liberdade e justiça através de práticas educacionais,

Su interés es con las prácticas que abren caminos y condiciones radicalmente “otros” de pensamiento, re- e in-surgimiento, levantamiento y edificación, prácticas entendidas pedagógicamente – prácticas como pedagogías – que a la vez, hacen cuestionar y desafiar la razón única de la modernidad occidental y el poder colonial aún presente, desenganchándose de ella. Pedagogías que animan el pensar desde y con genealogías, racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vivir distintos. Pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo, pedagogías enrumadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial. (WALSH, 2012, p. 25).

Ao trazer ideias de uma Pedagogia Decolonial pensadas a partir de autores como Catherine Walsh e também uma Educação Intercultural, a partir de Vera Candau, não poderiam, mesmo que contrastantes em caminhos, trazerem a Educação Popular, de Paulo Freire, como caminhos para pensar os processos educativos a partir da resistência que essas três contribuições possuem. Como aponta Candau,

Pelo reconhecimento da relevância da dimensão cultural nas relações pedagógicas e pelo método dialógico que propõe implementar nos processos educativos, pode-se considerar que o pensamento de Paulo Freire já adiantava aspectos importantes do que hoje se configura como a perspectiva intercultural na educação. (CANDAU, 2010, p.162).

Paulo Freire possibilitou sonhar e imaginar uma educação crítica, capaz de trazer aos docentes e educandos a compreensão que a educação pertencia a esses e, por isso, deviam tomar para si os rumos e reinventarem a escola em outra perspectiva, crítica e libertadora e que pudessem, assim, reconhecer-se como parte viva e fundamental para a educação e aprendizagem e exercerem autonomia, isso é, “Uma escola que seja vivida ou cujos conteúdos programáticos correspondam à ansiedade dos educandos, e historicamente, culturalmente, socialmente, uma escola em que os educandos exercitem o direito de serem sujeitos” (FREIRE, 2004, p. 35).

Pode-se associar as contribuições de Freire (2001) junto aos diálogos mantidos

com os depoentes indígenas ao debate para se pensar o que é uma educação convencional e colonial. Em sua maioria os entrevistados descreviam a falta de autonomia indígena na construção da educação escolar indígena, como aponta as professoras Margarida<sup>44</sup>, “É eu acho que essa parte para educação indígena tem que ter muitas coisas na língua materna porque (como diz) é indígena, né? E lá os não indígenas, os da Secretaria da Educação, e tudo dizem que a educação indígena é diferenciada. Mas a gente que trabalha aqui dentro não vê, não é diferenciado”, (MARGARIDA, 2021) e Silvani<sup>45</sup>, “É na verdade não é praticamente uma escola indígena, é só um nome porque o que diferencia aqui é só a língua materna mesmo, não tem nada de educação diferenciada [...] É, só no papel. Porque na realidade não tem nada, são implantadas só no papel, só pra dizer mesmo” (SILVANI, 2021). É possível lembrar frente a esses depoimentos as palavras de Freire e de sua crítica nas quais cabe exatamente a realidade da educação escolar indígena,

Como [...] aprender a discutir e a debater numa escola que não nos habitua a discutir, porque impõe? Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não se ajusta concordante ou discordante, mas se acomoda. Não lhe ensinamos a pensar, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as “guardas”. Não as incorpora, porque a incorporação é o resultado da busca de algo, que exige, de quem o tenta, esforço de realização e de procura. Exige reinvenção [...] Insistimos então na necessidade que tem o nosso tempoem ritmo acelerado de mudanças de ter, em nossas escolas, não apenas centros de alfabetização [...], mas centros onde formem hábitos de solidariedade e de participação. Hábitos de investigação. Disposições mentais críticas. (FREIRE, 2001, p. 90-91).

Esse desejo pela maior atuação e participação indígena na construção da própria educação escolar indígena é, portanto, um pouco daquilo que Freire (1993, p. 105) diz sobre uma escola crítica, popular e democrática, onde sua cotidianidade é compreendida como importante parte do processo de ensino [...] não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação ao ensino dos conteúdos (FREIRE, 2007, p. 30).

<sup>44</sup> Depoente Margarida, Entrevista. [13 de outubro, 2021] Entrevistador: Ismael Pereira da Silva. Nova Laranjeiras/PR, 2021. **Arquivo. Mp3** (momento cronometrado início exato da fala 00h09min: 33) Transcrições de entrevista a campo.

<sup>45</sup> Depoente Silvani, Entrevista. [13 de outubro, 2021] Entrevistador: Ismael Pereira da Silva. Nova Laranjeiras/PR, 2021. **Arquivo. Mp3** (momento cronometrado início exato da fala 00h03min: 04) Transcrições de entrevista a campo.

Tais pensamentos junto à entrevista possibilitam desejarmos não somente mais uma revolução para educação escolar indígena e sua emancipação, mas para educação escolarnacional que possa se pretender decolonial, intercultural e crítica, sobretudo Sul Global. E nesse aspirar a contribuições belíssimas como o movimento zapatista que durante o período de construção restante da dissertação foi se acompanhando. E, a cada mês, novas cartas comunicavam a todas as nossas irmãs, irmãos, irmãs, irmãos, companheiras, companheiros. Então, como parte de uma educação pensada sobre os ventos do Sul Global, onde a revolução e emancipação fazem morada, se traz a carta do mês seguinte a minha qualificação e depois a última (setembro) traduzida pela editora Terra sem Amos<sup>46</sup>.

Ezln | A travessia pela vida: para que vamos? Junho de 2021.

Um esclarecimento: muitas vezes, quando usamos “os zapatistas” não estamos nos referindo aos homens, mas aos povos zapatistas. E quando usamos “as zapatistas”, não estamos descrevendo as mulheres, mas as comunidades zapatistas. Assim, encontrarão esse “salto” de gênero em nossa palavra. Quando nos referimos ao gênero, sempre acrescentamos “otroa” para apontar a existência e a luta de quem não é homem nem mulher (e que nossa ignorância sobre o assunto nos impede de detalhar – mas aprenderemos a nomear todas as diferenças). Agora, a primeira coisa que você precisasaber ou entender é que os zapatistas, quando vamos fazer algo, primeiro nos preparamos para o pior. Partimos de um fim fracassado e, no sentido inverso, nos preparamos para enfrentá-lo ou, no melhor dos casos, para evitá-lo. Por exemplo, imaginamos que somos atacados, os massacres habituais, o genocídio disfarçado de civilização moderna, o extermínio total. E nós nos preparamos para essas possibilidades. Bem, em 1º de janeiro de 1994, não imaginávamos a derrota, nós a assumimos como uma certeza. De qualquer forma, talvez isso ajude a entender por que inicialmente ficamos atordoados, hesitantes e desconcertados com a improvisação quando, depois de muito tempo, trabalhamos e nos preparamos para a ruína, descobrimos que... vivemos. É a partir deste ceticismo que nossas iniciativas se desenvolvem.

<sup>46</sup> Terra sem Amos EZNL. **Texto on-line.** Disponível em: <https://terrasemamos.wordpress.com/category/ezln/> Acesso: 12, dezembro, 2021.

Algumas pequenas, outras maiores, todas delirantes, nossas convocatórias são sempre dirigidas ao “outro”, o que está além de nosso horizonte cotidiano, mas que reconhecemos como algo necessário na luta pela vida, ou seja, na luta pela humanidade. Nesta iniciativa ou aposta ou delírio ou irracionalidade, por exemplo, em sua versão marítima nos preparamos para o Kraken, uma tempestade ou uma baleia branca perdida para afundar o barco, por isso fizemos canoas – e viajaram com o Esquadrão 421 em La Montaña até chegar a Vigo, Galiza, Espanha, Europa. Também nos preparamos para não sermos bem-vindos, por isso procuramos de antemão o consenso para a invasão, quer dizer, a visita... Bem, isso de sermos “bem-vindos” não temos muita certeza. Para mais de um, uma, umoa, nossa presença é perturbadora, para dizer o mínimo, se não mesmo totalmente irruptiva. E entendemos que pode ser que alguém, após um ano ou mais de confinamento, possa achar pelo menos inoportuno que um grupo de indígenas de raízes maias, tão pouca coisa comoprodutores e consumidores

de mercadorias (eleitorais e não eleitorais), pretenda falar pessoalmente. (Lembra que isto fazia parte de sua cotidianidade?). E, além disso, quetenha como missão principal escutá-lo, enchê-lo de perguntas, compartilhar pesadelose, é claro, sonhos. Preparamo-nos para que os maus governos, de ambos os lados, impeçam ou obstruam nossa partida e chegada, é por isso que @s zapatistas já estávamos na Europa... Ops, não devia escrever isso, apaguem. Sabemos que o governo mexicano não colocará obstáculos. Falta ver o que os outros governos europeus dizem e fazem – porque Portugal e Espanha não se opuseram. Preparamo-nos para que a missão fracasse, ou seja, se torne um evento midiático e, portanto, fugaz e intranscendente. É por isso que aceitamos principalmente os convites de que quer ouvir e falar, isto é, conversar. Porque nosso principal objetivo não são eventos massivos – embora não os excluamos –, mas a troca de histórias, conhecimentos, sentimentos, avaliações, desafios, fracassos e sucessos. Prepararemos para o caso do avião falhar, por isso fabricamos paraquedas com bordados de muitas cores para que, ao invés de um “Dia D” na Normandia (oh, oh, isso significa que o desembarque aéreo seria na França?... hmm?.. em Paris?!), será um “Dia Z” para a Europa de abaixo, e parecerá então que do céu, choverão flores como se Ixchel, deusa mãe, deusa arco-íris, nos acompanhasse e, pela mão e com seu voo, abrisse uma segunda frente para a invasão. E mais segura porque agora, graças à Galiza de abaixo, o esquadrão 421 conseguiu assegurar uma ponta de praia nas terras de Breogán. Em suma, semprenos preparamos para fracassar... e para morrer. É por isso que a vida, para o zapatismo, é uma surpresa a ser celebrada todos os dias, a cada hora. E que melhor maneira de fazer isso do que com bailes, músicas e artes. Durante todos estes anos, aprendemos muitas coisas. Talvez o mais importante seja perceber o quão pequenos somos. E não estou me referindo à estatura e peso, mas ao tamanho de nosso compromisso. Nossos contatos com pessoas, grupos, coletivos, movimentos e organizações de diferentes partes do mundo nos mostraram um mundo diversificado, múltiplo e complexo. Isto reforçou nossa convicção de que qualquer proposta de hegemonia e homogeneidade não só é impossível, mas acima de tudo criminosa. Porque as tentativas – não raro escondidas atrás de nacionalismos de papelão nas vitrines do mall da política eleitoral – de impor formas e pontos de vista são criminosas porque buscam o extermínio de diferenças de todo tipo. O outro é o inimigo: a diferença de gênero, raça, identidade sexual ou assexual, língua, cor da pele, cultura, crença ou descrença, concepção do mundo, físico, estereótipo de beleza, história. Levando em conta todos os mundos que existem no mundo, há praticamente tantos inimigos, reais ou potenciais, quantos seres humanos. E poderíamos dizer que quase qualquer afirmação de identidade é uma declaração de guerra contra o que é diferente. Eu disse “quase”, e a esse “quase” nos agarramos como os zapatistas que somos. Em nossos caminhos, em nossos calendários e em nossa geografia, chegamos à conclusão de que é sempre possível que o pesadelo piore. A pandemia do chamado “Coronavírus” não é o apocalipse. É apenas o seu prelúdio. Se a mídia e as redes sociais quisessem nos tranquilizar antes, “nos informando” sobre a extinção de uma geleira, um terremoto, um tsunami, uma guerra em uma parte distante do planeta, o assassinato de outro indígena pelos paramilitares, uma nova agressão contra a Palestina ou o povo mapuche, a brutalidade governamental na Colômbia e na Nicarágua, imagens de campos de migrantes que são de outro lugar, de outro continente, de outro mundo, e assim nos convencer de que isso “acontece em outro lugar”, em apenas algumas semanas, a pandemia demonstrou que o mundo pode ser apenas uma pequena paróquia egoísta, néscia e vulnerável. Os diferentes governos nacionais são as quadrilhas que fingem controlar, com violência “legal”, uma rua ou um bairro, mas o “capo” que controla tudo é o capital. Por fim, coisas piores estão porvir. Mas você já sabia disso, não sabia? E se não, já é hora de saber. Porque, além de tentar convencê-lo de que as tristezas e desgraças sempre estarão distantes (até que deixem de ser e se sentem com você na mesa, perturbem seu sono e deixem você sem lágrimas), eles lhe dizem que a melhor maneira de enfrentar estas ameaças é individualmente. Esse mal é evitado afastando-se dele, construindo seu

próprio mundo impermeável e tornando-o cada vez mais estreito até que só haja espaço para o “eu, meu, mim, comigo”. E, para isso, bem, eles lhe oferecem “inimigos” de certo modo, sempre com um flanco fraco e que é possível derrotar adquirindo, veja só você, este produto que, veja que coincidência, para esta ocasião única, temos em oferta e você pode adquiri-lo e recebê-lo na porta de seu *bunker* em questão de horas, dias... ou semanas, porque a máquina descobriu, oh surpresa, que o pagamento também depende da circulação da mercadoria, e que, se esse processo parar ou atrasar, a besta sofre... então, sua distribuição e entrega também são negócios. Mas, como zapatistas que somos, estudamos e analisamos. E queremos confrontar as conclusões a que chegamos com cientistas, artistas, filósofos e analistas críticos de todo o mundo. Mas não apenas, também e especialmente com aqueles que, na vida cotidiana de suas lutas, sofreram e alertaram para as desgraças que estão por vir. Porque, no que diz respeito às questões sociais, temos em alta estima a análise e avaliação de quem arrisca sua pele na luta contra a máquina, e somos céticos em relação àqueles que, de um ponto de vista externo, opinam, avaliam, aconselham, julgam e condenam ou absolvem. Mas, cuidado, consideramos que este olhar crítico “outsider” é necessário e vital, pois nos permite ver coisas que não são vistas no calor da luta e, atentamente, nos fornece conhecimento sobre a genealogia da besta, suas transformações e seu funcionamento. Em suma, queremos conversar e, sobretudo, queremos ouvir quem está na luta. E não nos importa sua cor, tamanho, raça, sexo, religião, militância política ou trilha ideológica, se é que coincide no retrato falado da máquina assassina. Porque se, quando falamos do criminoso, alguém o identifica com o destino fatídico, má sorte, “a ordem natural das coisas”, raiva divina, ociosidade ou descuido, então não temos interesse em ouvir nem em falar. Para descobrir estas explicações, tudo o que precisamos fazer é assistir às novelas e ir às redes sociais em busca de confirmação. Ou seja, pensamos ter estabelecido quem é o criminoso, seu *modus operandi* e o crime em si. Estas 3 características são sintetizadas em um sistema, ou seja, em uma forma de se relacionar com a humanidade e a natureza: o capitalismo. Sabemos é um crime em curso e que sua realização será desastrosa para o mundo inteiro. Mas esta não é a conclusão que estamos interessados em corroborar. Porque acontece que, também pelo estudo e análise, descobrimos algo que pode ou não ser importante. Depende. Partindo do princípio de que este planeta será aniquilado, pelo menos como opercebemos até agora, temos investigado as opções possíveis. Quer dizer, o navio afunda e lá em cima eles dizem que está tudo bem, que é passageiro. Sim, como quando o petroleiro Prestige afundou na costa da Europa (2002) – Galiza foi a primeira testemunha e vítima – e as autoridades empresariais e governamentais disseram que apenas alguns poucos esguichos de combustível haviam sido derramados. O desastre não foi pago pelo chefe, nem por seus supervisores e capatazes. Foi pago, e continua sendo pago, pelos povos que vivem da pesca ao longo dessas costas. Eles e seus descendentes. E por “Barco” nos referimos ao planeta homogeneizado e hegemônico por um sistema: o capitalismo. É claro, podem dizer que “esse não é nosso barco”, mas o afundamento atual não é apenas de um sistema, mas do mundo inteiro, completo, total, até o canto mais remoto e isolado, e não apenas de seus centros de poder. Entendemos que alguém pense, e atue de acordo, que ainda é possível remendar, soldar, pintar um pouco aqui e ali, para reequipar o barco. Para mantê-lo flutuante não importa o que aconteça, mesmo vendendo a fantasia de que são possíveis megaprojetos que não só não aniquilam cidades inteiras, mas também não afetam a natureza. Que existam pessoas que pensem que é suficiente ser muito determinado e se esforçar muito na maquiagem (pelo menos até que os processos eleitorais terminem). E que acreditem que a melhor resposta às exigências de “Nunca mais” – repetidas em todos os cantos do planeta – são promessas e dinheiro, programas políticos e dinheiro, boas intenções e dinheiro, bandeiras e dinheiro, fanatismos e dinheiro. Que sejam fiéis crentes de que os problemas do mundo se resumem a uma falta de dinheiro. E o dinheiro precisa de estradas, grandes projetos civilizatórios, hotéis, shopping centers, fábricas, bancos, mão de obra, consumidores... polícia e exércitos. As chamadas “comunidades

rurais” são classificadas como “carentes de desenvolvimento” ou “atrasadas” porque a circulação de dinheiro, ou seja, de mercadorias, é inexistente ou muito baixa. Não importa que, por exemplo, sua taxa de feminicídio e violência de gênero seja menor em comparação com a das áreas urbanas. As conquistas do governo são medidas pelo número de áreas destruídas e repovoadas por produtores e consumidores de bens, graças à reconstrução daquele território. Ondeantes havia um campo de milho, uma fonte, uma floresta, agora há hotéis, shopping centers, fábricas, usinas termoeletricas... violência de gênero, perseguição ao diferente, tráfico de drogas, infanticídio, tráfico humano, exploração, racismo, discriminação. Em resumo: c-i-v-i-l-i-z-a-ç-ã-o. A ideia deles é que a população camponesa se tornará empregada desta “urbanização”. Continuarão vivendo, trabalhando e consumindo em sua localidade, mas o proprietário de todo seu entorno é um conglomerado industrial-comercial-financeiro-militar cuja sede está no ciberespaço e para quem esse território conquistado é apenas um ponto no mapa, uma porcentagem dos lucros, uma mercadoria. E o verdadeiro resultado será que a população nativa terá que migrar, porque o capital chegará com seus próprios funcionários “qualificados”. A população nativa terá que regar jardins e limpar estacionamento, lojas e piscinas onde antes havia campos, florestas, litorais, lagoas, rios e nascentes. O que se esconde é que, por trás das expansões (“guerras de conquista”) dos Estados – seja interna (“incorporação de mais população à modernidade”), ou externa com diferentes alibis (como a do governo israelense em sua guerra contra a Palestina) –, existe uma lógica comum: a conquista de um território pela mercadoria, ou seja, por dinheiro, ou seja, por capital. Mas entendemos que essas pessoas, para se tornarem o caixa que administra os pagamentos e cobranças que dão vida à máquina, formam partidos políticos eleitorais, frentes – amplas ou estreitas – para disputar o acesso ao governo, alianças “estratégicas” e rupturas, e todas as nuances em que os esforços e vidas são comprometidos que, por trás de pequenos sucessos, escondem grandes fracassos. Uma pequena lei aqui, um diálogo oficial aqui, uma nota jornalística ali, um tuíte aqui, um tuíte ali, um *like* acolá, e ainda, para dar um exemplo de um crime global em andamento, os feminicídios estão em ascensão. Enquanto isso, a esquerda sobe e desce, a direita sobe e desce, o centro sobe e desce. Como cantava a inesquecível Marisol de Málaga, “a vida é uma tómbola”: todos (acima) ganham, todas (abaixo) perdem. Mas a “civilização” é apenas um alibi frágil para uma destruição brutal. O veneno continua jorrando (não mais do Prestige – ou não apenas deste navio), e o sistema inteiro parece estar disposto a intoxicar cada último canto do planeta, pois a destruição e a morte são mais rentáveis do que deter a máquina. Estamos certos de que você será capaz de acrescentar cada vez mais exemplos. Amostras de um pesadelo irracional e ao mesmo tempo atuante. Assim, há várias décadas nos concentramos na busca de alternativas. A construção de jangadas, cayucos, lanchas e até mesmo embarcações maiores (a 6ª como uma arca improvável), tem um horizonte bem definido. Em algum lugar será necessário desembarcar. Limos e lemos. Estudamos e continuamos a fazer isso. Analisamos antes e agora. Abrimos nosso coração e nosso olhar, não para as ideologias atuais ou antiquadas, mas para as ciências, para as artes, e para nossas histórias como povos originários. E com estes conhecimentos e ferramentas, descobrimos que existe, neste sistema solar, um planeta que poderia ser habitável: o terceiro planeta do sistema solar e que, até agora, aparece em livros escolares e científicos com o nome de “Terra”. Para maiores referências, é entre Vênus e Marte. Ou seja, de acordo com certas culturas, é entre o amor e a guerra. O problema é que este planeta já é uma pilha de escombros, verdadeiros pesadelos reais e horrores tangíveis. É pouco o que está de pé. Até a mortalha que esconde a catástrofe está rasgando. Portanto, como direi? A questão não é conquistar esse mundo e desfrutar dos prazeres de quem vence. É mais complicado e requer, sim, um esforço mundial: ele deve ser feito de novo. Agora, de acordo com as grandes produções cinematográficas de Hollywood, a saída para a catástrofe mundial (sempre algo externo – alienígenas, meteoros, pandemias inexplicáveis, zumbis parecidos com candidatos a algum cargo público), é o produto de uma união

de todos os governos do mundo (encabeçada pelos gringos)... ou, pior, do governo estadunidense sintetizado em um indivíduo, ou indivíduo (porque a máquina já aprendeu que a farsa deve ser inclusiva), que pode ter as características raciais e de gênero politicamente corretas, mas carrega em seu peito a marca da Hidra. Mas, longe dessas ficções, a realidade nos mostra que tudo é negócio: o sistema produz destruição e vende ingressos para fugir dele... para o espaço. E, com certeza, nos escritórios das grandes corporações, existem brilhantes projetos de colonização interestelar... com a propriedade privada dos meios de produção incluída. Em outras palavras, o sistema é movido, em sua totalidade, para outro planeta. O “all included” refere-se àqueles que trabalham, àqueles que vivem dos que trabalham e sua relação de exploração. Mas, às vezes, eles não olham apenas para o espaço. O capitalismo “verde” se esforça por zonas “protegidas” no planeta. Bolhas ecológicas onde a besta pode se abrigar enquanto o planeta se cura das picadas (o que levaria apenas alguns milhões de anos). Quando a máquina fala de “um novo mundo” ou “humanizar o planeta”, está pensando em territórios para conquistar, despovoar e destruir, e depois repovoar e reconstruir com a mesma lógica que agora tem o mundo inteiro frente ao abismo, sempre disposto a dar o passo em frente que o progresso exige. Você pode pensar que não é possível que alguém seja tão imbecil a ponto de destruir a casa onde mora. “A rã não bebe toda a água da poça que habita”, diz um provérbio do povo originário Sioux. Mas se você tentar aplicar a lógica racional ao funcionamento da máquina, não vai entender (bem, nem a máquina). As avaliações morais e éticas não têm nenhuma utilidade. A lógica da besta é o lucro. É claro, agora você pode se perguntar como é possível que uma máquina irracional, imoral e estúpida governe os destinos de todo um planeta. Ah, (suspiro), isso está em sua genealogia, em sua própria essência. Mas, deixando de lado o exercício impossível de dotar o irracional de racionalidade, você chegará à conclusão de que é necessário destruir esta monstruosidade, que, não, não é diabólica. Infelizmente, é humano. E, é claro, você estuda, lê, confronta, analisa e descobre que existem grandes propostas para avançar. Desde aqueles que propõem raspagens e maquiagens, até aqueles que recomendam aulas de moral e lógica para a besta, passando por sistemas novos ou antigos. Sim, os entendemos, a vida é uma merda e é sempre possível refugiar-se nesse cinismo tão superestimado nas redes sociais. O finado SupMarcos costumava dizer: “o ruim não é que a vida seja uma merda, mas que te forcem a comê-la e ainda esperam que você seja grato por isso”. Mas suponha que não, que você saiba que a vida realmente é uma droga, mas sua reação não é recuar para dentro de si mesmo (ou de seu “mundo”, que depende do número de seus “seguidores” nas mídias sociais lá fora). E, então, você decide abraçar, com fé, esperança e caridade, uma das opções apresentadas a você. E você escolhe o melhor, o maior, o mais bem-sucedido, o mais famoso, aquele que está ganhando... ou aquele que está perto de você. Grandes projetos de sistemas políticos novos e velhos. Atrasos impossíveis do relógio da história. Nacionalismos patrióticos. Futuros compartilhados a força de que tal opção tomando o poder e permanecendo nele até que tudo seja resolvido. Sua torneira está vazando? Vote por tal. Muito barulho na vizinhança? Vote nessa. Subiu o custo do transporte, alimentação, medicina, energia, escolas, roupas, entretenimento, cultura? Teme a migração? Incomodam-lhe pessoas de pele escura, de crenças diferentes, línguas incompreensíveis, de diferentes estaturas e complexidades? Vote em... Há até mesmo aqueles que não diferem do objetivo, mas do método. E logo repetem acima do que criticaram abaixo. Com malabarismos asquerosos e argumentando estratégias geopolíticas, é dado apoio àqueles que se repetem no crime e na estupidez. Exige-se que os povos resistam às opressões em benefício da “correlação de forças internacionais e da ascensão da esquerda na região”. Mas a Nicarágua não é Ortega- Murillo e não vai demorar muito para que a besta entenda isso. Em todas essas grandes ofertas de soluções no supermercado mortal do sistema, muitas vezes não se diz que elas são a imposição brutal de uma hegemonia e um decreto de perseguição e morte ao que não é homogêneo para o vencedor. Os governos governam para seus seguidores, nunca por aqueles que não o são. As

estrelas da mídia social alimentam suas hostes, mesmo à custa do sacrifício da inteligência e da vergonha. E o “politicamente correto” engole sapos, que mais tarde devorarão aqueles que aconselham resignação “para não beneficiar o inimigo principal”. É o zapatismo uma grande resposta, uma mais, aos problemas do mundo? Não. O zapatismo é um monte de perguntas. E a menor pode ser a mais perturbadora: E você? Diante da catástrofe capitalista, o zapatismo propõe um velho-novo sistema social idílico, e com ele uma repetição das imposições de hegemonias e homogeneidades que agora são “boas”? Não. Nosso pensamento é tão pequeno quanto nós: são os esforços de cada pessoa, em sua geografia, de acordo com seu calendário e forma, que permitirão, talvez, liquidar o criminoso, e, simultaneamente, refazer tudo. E tudo é tudo. Cada um, de acordo com seu calendário, sua geografia, seu caminho, terá que construir seu caminho. E, assim como nós, os povos zapatistas, irá tropeçando e se levantando, e o que construir terá o nome que quiser ter. E só será diferente e melhor do que já sofremos antes, e do que sofremos hoje, se reconhecer o outro e o respeitar, se renunciar a impor seu pensamento ao que é diferente, e se finalmente perceber que existem muitos mundos e que sua riqueza nasce e brilha em sua diferença. Isso é possível? Nós não sabemos. Mas sabemos que, para descobrir, devemos lutar pela Vida. Então, o que estamos fazendo nesta Travessia pela Vida se não aspiramos a ditar caminhos, rotas, destinos? O que, se não buscamos adeptos, votos, *likes*? O que, se não vamos julgar e condenar ou absolver? O que, se não pedimos fanatismo para um novo credo antigo? O que, não buscamos passar para a História e ocupar um nicho no panteão mofado do espectro político? Bem, para ser honesto com vocês como zapatistas que somos: não só vamos apenas confrontar nossas análises e conclusões com o outro que luta e pensa criticamente. Vamos agradecer ao outro por sua existência. Agradecer-lhes os ensinamentos que sua rebeldia e sua resistência nos deram. Para entregar a flor prometida. Abraçar o outro e dizer-lhe ao ouvido que não está sozinho, sozinha, sozinha. Para lhe sussurrar que vale a pena a resistência, a luta, a dor por aqueles que já não estão mais aqui, a raiva de que o criminoso está impune, o sonho de um mundo que não é perfeito, mas melhor: um mundo sem medo. E também, e acima de tudo, vamos procurar cumplicidade... pela a vida.

Ezln | Chiapas à beira da Guerra Civil

Comunicado do Comitê clandestino revolucionário indígena – Comando Geral do Exército Zapatista de Libertação Nacional.

19 de setembro de 2021.

Ao povo do México:

Aos povos do mundo:

À sexta nacional e internacional:

À Europa de abaixo e à esquerda:

Primeiro. Em 11 de setembro de 2021, nas horas da manhã e enquanto a delegação aérea zapatista estava na cidade do México, membros da Orcao, uma organização paramilitar a serviço do governo do estado de Chiapas, sequestraram os camaradas Sebastián Nuñez Perez e Jose Antonio Sanchez Juarez, autoridades autônomas da junta de bom governo de Patria Nueva, Chiapas. A Orcao é uma organização político- militar de natureza paramilitar, possui uniformes, equipamentos, armas e um parque obtido com o dinheiro que recebem de programas sociais. Guardam parte do dinheiro e dão o resto aos funcionários para que eles possam divulgar o fato de que estão cumprindo o assistencialismo. Com estas armas, eles atiram

todas as noites contra a comunidade zapatista de Moises e Gandhi. O Ezln esperou pacientemente até que todos os canais possíveis para uma solução estivessem esgotados. Enquanto o governo do estado de Chiapas sabotou e impediu a libertação, foram as organizações de direitos humanos e a igreja católica progressista que avaliaram corretamente o que poderia acontecer. Segundo. Os companheiros foram privados de sua liberdade por 8 dias e foram libertados hoje, 19 de setembro de 2021, graças à intervenção dos párocos de San Cristóbal de Las Casas e Oxchuc, que pertencem à diocese de San Cristóbal. Dos companheiros foram roubados um rádio de comunicação e seis mil pesos em dinheiro pertencentes à Junta do bom governo.

Terceiro. O crime de sequestro é punido pelas leis do mau governo e pelas leis zapatistas. Enquanto o governo do estado de Chiapas está encobrindo e encorajando esses crimes, e não está fazendo nada, o exército zapatista de libertação nacional procedeu para tomar as medidas necessárias para libertar os sequestrados e prender e punir os responsáveis pelo crime.

Quarto. Se o conflito não se transformou em tragédia, foi devido à intervenção dos citados párocos, das organizações de direitos humanos e das mobilizações e denúncias que aconteceram no México e, sobretudo, na Europa.

Quinto. O desgoverno de Rutilio Escandón está fazendo todo o possível para desestabilizar o estado de Chiapas do sudeste mexicano: reprime com violência os normalistas rurais. Sabota os acordos feitos entre o magistério democrático e o governo federal, obrigando os professores a se mobilizarem radicalmente para que se cumpram esses acordos. Suas alianças com o narcotráfico estão forçando as comunidades originárias a formar grupos de autodefesa, porque o governo não faz nada para preservar a vida, a liberdade e os bens dos habitantes. O governo de Chiapas não só protege as quadrilhas narcotraficantes, mas também incentiva, promove e financia grupos paramilitares como os que atacam continuamente as comunidades em Aldama e Santa Martha. Está seguindo uma política de vacinação propositalmente lenta e aleatória que está provocando descontentamento entre a população rural e que logo explodirá. Enquanto isso, o número de mortes por covid nas comunidades está aumentando sem ser levado em conta. Seus funcionários estão roubando o máximo que podem do orçamento estatal. Talvez se preparando para um colapso do governo federal ou apostando em uma mudança do partido no poder. Agora tentou sabotar a partida da delegação zapatista que participa da jornada pela vida, capítulo Europa, ordenando a seus paramilitares de Orca que raptassem nossos camaradas, deixando o crime impune, e tentando provocar uma reação da Ezln a fim de desestabilizar um estado cuja governabilidade pende em uma balança.

Sexto. Se o objetivo do Partido Verde Ecologista do México (PVEM) é provocar um problema que terá repercussões internacionais, assim como desestabilizar o regime no poder, é melhor que recorra à consulta de revogação de mandato. O PVEM é um dos nomes que o velho Priísmo usa nestas terras. Às vezes é PAN, às vezes é PRD, agora é PVEM mal disfarçado como o partido do movimento de regeneração nacional. Eles são os mesmos delinquentes de antes e agora fazem parte do movimento erroneamente chamado de “oposição”, como uma “quinta coluna” na quarta guerra mundial. Os responsáveis são: Rutilio Escandón e Victoria Cecilia Flores Pérez. Se o que querem é remover o atual governo federal, ou provocar dificuldades na retaliação pelas investigações penais que eles têm contra eles, ou se estão jogando em uma das facções que disputam a sucessão em 2024, usem os canais legais disponíveis e deixem de jogar com a vida, liberdade e bens dos povos chiapanecos. Votem e chamem o voto para a revogação do mandato e parem de brincar com o fogo porque se queimarão. Sétimo. Chamamos a Europa de baixo e à esquerda e a sexta nacional e internacional se manifestar diante das embaixadas e consulados do México, e nas casas do governado estado de Chiapas, para exigir que acabem com as provocações e abandonem o culto da morte que professam. A data é sexta-feira, 24 de setembro de 2021. Diante da ação e omissão das autoridades estaduais e federais diante dos crimes atuais e anteriores, tomaremos as

medidas pertinentes para que a justiça seja aplicada aos criminosos da Orcao e aos funcionários que os apadrinham. É tudo. Para outra ocasião, não haverá comunicado. Ou seja, não haverá palavras, mas atos.  
Das montanhas do sudeste mexicano. Em nome do CCRI-CG do EZLN. Subcomandante Insurgente Galeano. México, 19 de setembro de 2021.

Trazer a trajetória de luta indígena zapatistas para se pensar a produção de uma educação alternativa a qual na base zapatista é conduzida e construída pelos próprios indígenas e que os docentes também são indígenas uma maneira de defender, valorizar e mostrar comprometimento com a cultura e sua ancestralidade e servir de inspiração para todo educador seja ele indígena ou não.

Acredito que são em experiências educativas assim que potencializam a formação da alteridade e autonomia social, política, ontológica e epistêmica as quais buscam romper com as instituições hegemônicas coloniais sobre a educação.

Imagino ser oportuno ainda resgatar uma referência antiga de Bakunin (1882) para que tanto eu quanto o leitor possa refletir sobre o que é a educação ofertada e a educação desejada. BAKUNIN, 1882, ao fazer uma crítica ao Estado, já relata essa questão,

[...] Igreja não se chamará mais Igreja, ela se chama Escola. O que importa? Sobre os bancos desta Escola não estarão sentadas somente as crianças: haverá o eterno menor, o estudante para sempre reconhecido como incapaz de se apresentar a seus exames, de alcançar a ciência de seus mestres e de passar em sua disciplina: o povo. O Estado não se chamará mais monarquia, chamar-se-á república, mas nem por isso deixará de ser Estado, isto é, uma tutela oficial e regularmente estabelecida por uma minoria de homens competentes, gênios, homens de talento ou de virtude, que vigiarão e dirigirão a conduta desta grande, incorrigível e terrível criança, o povo. Os professores da Escola e os funcionários do Estado chamar-se-ão republicanos; mas não deixarão de ser menos tutores, pastores, e o povo permanecerá o que foi eternamente até agora: um rebanho. Os tosquiados que se cuidem, pois onde há rebanho há necessariamente pastores para tosquiá-lo e comê-lo. (BAKUNIN, 1882, p. 37).

À vista disso pode se complementar com a reflexão de Barbosa (2013),

A escola foi um dos principais espaços de implementação de uma dominação no campo simbólico/ideológico dentro dos marcos eurocêntricos e também dentro de uma perspectiva de projeto um estado nação, que é o projeto moderno ocidental, que deixou a margem as populações indígenas, as populações camponesas e também afro americanas. Então esses movimentos perceberam que enquanto não houver um processo de construção de uma leitura crítica dessa realidade da qual eles pertencem, não há como avançar na proposta de um projeto político alternativo. (BARBOSA, 2013).

Nesse engendramento, nota-se que a educação tem permanecido como um

instrumento colonial de dominação, um instrumento de alienação ao indivíduo subalterno historicamente, uma instrumentalização de força sobre o corpo físico e o cognitivo, o imaginário, a fim de fortalecer suas conquistas sobre o outro, doutrinando-os a partir de institucionalização que precisa ser e apresentar-se hierárquica para estagnação das classes sociais.

Como Saviani (2001, p.61) aponta,

Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação. (SAVIANI, 2001, p. 61).

Nesse ensejo, pensar uma educação desenvolvida na territorialidade e idealizar a possibilidade de formar educandos e educadores comprometidos com a transformação. Como expõe Santos (2008),

O que queremos conseguir com essa nova educação autônoma? Nessa nova educação autônoma queremos lutar para acabar com a má distribuição dos graus de estudo ou a má organização da educação do sistema capitalista. Queremos também conseguir a participação de meninos e meninas, jovens, adultos entre homens e mulheres, por que não mencionar nossos companheiros anciãos e anciãs? Porque eles e elas são os que guiaram nossos passos dentro de nossa luta. Também queremos ensinar uma história verdadeira de nossos povos, país, mundo, a nossos meninos e meninas. Também queremos uma educação que fortaleça nossa cultura, nossa língua materna, nossa própria forma de educação em cada família. Queremos uma educação também que nos ensine o coletivismo, a unidade, a disciplina, o companheirismo. Queremos uma educação que saiba responder as necessidades de nossos povos de acordo com a região onde vive. Queremos uma educação que nos ensine alguma técnica de trabalho, que nossas comunidades, de todos os trabalhos que estamos realizando em nossas comunidades. Queremos uma educação onde se respeite nossa cultura e não zombemos dela. Queremos uma educação que nos ensine o justo, para praticar a justiça. Queremos uma educação onde se respeite a igualdade de direitos entre homens e mulheres e a defendê-los com dignidade. Queremos uma educação onde se respeite a sabedoria e se de valor a nossa dignidade. E queremos uma educação também em que se ame o trabalho, onde se ame a vida, onde se ame também a vida de nossa mãe natureza. (SANTOS, 2008, p. 76).

Ainda seguindo os rastros de Santos (2008), a educação zapatista e sua luta pela preservação de sua cultura e saberes são boas respostas para se pensar a educação escolar indígena no Brasil nas palavras de Santos,

O fim da desigualdade social no acesso à educação, que garanta a possibilidade igualde acesso à participação de todos, a igualdade de direitos

entre homens e mulheres, o desenvolvimento de técnicas para o trabalho comunitário são alguns objetivos que pretendem uma política de igualdade e justiça para a educação. A valorização da cultura, por meio da revitalização da língua indígena, das formas tradicionais de educação, da cosmovisão indígena e das manifestações culturais, do ensino da história verdadeira configuram, por sua vez, uma política da diferença. (SANTOS, 2008, p. 77).

Durante o pequeno, mas valioso espaço tempo de pesquisa junto aos docentes Guaranise Kanhgágs nas comunidades indígenas, entre as vozes, risos e brincadeiras que preenchiam um espaço talvez esquecido nas efetividades das leis, na esperança contida no olhar cansado e triste de cada professor ao iniciar a entrevista e sorriso de agradecimento, ao final fez possível que a outras pessoas das quais tenham oportunidade de ler esta dissertação possam perceber o aprendizado constante que há no ser indígena.

Não pode ser um encerramento, mas um convite que outras/os/es vivenciem a experiência de luta e construção da autonomia indígena. A educação como base transformadora só é possível se a construirmos juntos, isso é transcender a teoria da branquitude, as fronteiras abissais, não velejar mais guiados somente pelos ventos do Norte, como diz Bell Hooks, “Ao termo coragem de olhar, nós desafiadoramente declaramos: Eu não só vou olhar. Quero que meu olhar mude a realidade”.

E, assim, pode suceder sobre a formação do educando que ao final não importa o lugar em que esteja, em qual cargo, função ou ocupação viver, a luta pela educação fará e será parte de seu propósito, pois teve o papel formativo intercultural, crítico e decolonial onde somente a palavra exata, engessada, positivista não dá conta do texto, da história, da vida, dos afetos, da memória, da ancestralidade. Onde os saberes indígenas possam ser para educação escolar indígena e além para a educação formal nacional o texto completo, o corpo, o caminho de esperança que não é mais diásporo, e sim o vento a soprar na direção certa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os percursos da educação escolar indígena e os atravessamentos que a constituem, desde a sua formação até a implantação das ideias e práticas de “ensino e escola”, formam as evidências iniciais da pesquisa. Nesse observar, permanecem avanços como a mobilização indígena sobre a temática e a Constituição de 1988, mas há também destituições coloniais, reconhecidas nos processos de colonialismo e na colonialidade.

Como ponto inicial, procurou-se construir uma análise a partir do contexto histórico, que revela caminhos para compreender os conceitos importantes que pressupõem as necessidades e demandas em relação à educação escolar indígena.

O primeiro capítulo indica que os saberes indígenas foram permeados pelo ideário do colonialismo o qual se manteve enraizado produzindo constantes atravessamentos sobre os saberes indígenas e se renovando em novas incursões coloniais dispostas na colonialidade.

O segundo capítulo é trazido ao debate à educação escolar indígena, sua autonomia e situação desde as primeiras incursões catequéticas, assimilações e o integracionismo constante até a promulgação da Constituição de 1988, seus avanços e estagnações. No terceiro capítulo se busca um antídoto a partir da interculturalidade e decolonial para pensar questões importantes para a educação escolar indígena como o bilinguismo, multiculturalismo e alteridade indígena frente as ciladas coloniais que hierarquicamente tentam abrandar seus feitos coloniais mascarando intencionalidades por meio do discurso e do saber-poder sobre a cultura povoando e colonizando aspectos físicos e o imaginário.

O quarto capítulo tem sua chegada à pesquisa empírica buscando aos ventos do Sul como resposta e trazendo consigo a colaboração das vozes docentes indígenas das etnias Guaranis e Kanhgág em Nova Laranjeiras no Paraná, Brasil.

Pode-se observar que as insurgências sobre o saber e, respectivamente, sobre a educação, referem-se à intrínseca relação de poder que existe entre a colonialidade, o ambiente natural e sua importância, manifesta na construção da cultura, subjetividade, cosmologia e conhecimentos, e que também estão presentes na manutenção e organização de suas vidas.

Em correlato, reconhece-se que a produção dos saberes, da ciência e conhecimentos indígenas se dá na associação a partir do ambiente natural, que permeia a

estrutura e tem grande importância na educação indígena e na educação escolar indígena. Isso simboliza e materializa a exploração e o devastar do ambiente natural se torna uma prática de violência e de coerção, não somente ao ecossistema, mas imbrica o aprofundar de um contexto ligado às vidas às alteridades nessas representadas. Pode-se notar que a condução e a institucionalização dos sistemas coloniais, a espoliação e degradação ambiental estão na superfície e não se alocam nocer de tudo.

As incursões coloniais produziram verdadeiros “devoradores da terra” (natureza), e promoveram rupturas muito profundas, não somente nos ecossistemas e biodiversidades, mas alcançando e ceifando vidas e saberes indígenas.

Então, depreende-se que o ambiente natural é fator indispensável para além da subsistência do sujeito, ele está ligado à construção e manutenção de seus saberes e de suas crenças, e é representativo no que tange às suas existências. Sobre o “calcanhar de Aquiles”, a violência ambiental e a perda de seus espaços geográficos conduziram a uma experiência de apagamentos e exclusões culturais e epistêmicas, e é na perda desses espaços naturais que, primeiramente, se dão as implicações e início das incontáveis diásporas dos saberes indígenas. Pensar a instrumentalização hierárquica do saber-poder, ao qual se vincula um operar eurocêntrico e que articula a produção de autonomia e domínio sobre a verdade faz perceber que a educação tem sua construção na suposta verdade absoluta imposta ao imaginário do sujeito que produzida hegemonicamente cria nas estruturas das desigualdades sociais as subalternidades.

A utilização do saber-poder se apresenta como instrumentalização eurocêntrica na utilização e articulação do saber e, através do discurso, a aplicabilidade de domínio e docilização, a fim de fazer com que o sujeito renegue a si para buscar ser semelhante no devir, mas nunca imagem igual, em posição social e de direitos.

Apresentam-se três conceitos teóricos para desenvolver o pensar histórico sobre a educação escolar indígena. Inicialmente, buscou-se compreender o Colonialismo que, alicerçado nas práticas de controle e exploração, estabeleceu um regime sistêmico fundante para a (re)configuração estrutural das sociedades diversas que existiam no Brasil.

Colonizadas, buscavam de todas as maneiras incorporar seus objetivos num novo sujeito subalterno por meio das práticas “educativas” e “alienantes” de controle, mantendo uma hierarquia fronteiriça e limitante que desvelava a intencionalidade e banalização das vidas dos povos por eles compreendidos como “sem fé, sem rei, sem lei”.

Sobre a produção do sujeito, também se revela nas estruturas de poder a partir

da colonialidade, essa compreendida em instrumentalizações convergentes entre a colonialidade do poder, do ser e do saber. Nesse sentido, as construções de subjetividades em meio ao processo de colonização perpassam o colonialismo, esse tecido na história, no tempo e em tudo que forma e concebe os saberes e sujeitos indígenas.

As marcas do passado recebem, por meio da colonialidade, novas tramas que buscam ainda mais controlar e normalizar repertórios, apontando a bússola ao Norte, construindo, invisibilizando e adequando narrativas por meio de uma geopolítica do conhecimento.

Essa reflexão ajuda a compreender aspectos importantes da construção da história e saberes impostos como absolutos e universais. Essa leitura atribui-se à tentativa de europeizar todo aquele que não se enquadrasse na lógica eurocêntrica. Nesse caminho, pode-se entender que a colonialidade é o lado sombrio da modernidade. Modernidade essa construída a partir da periferização do Sul Global. Isto é, enquanto a Europa saqueava e subalternizava a fim de produzir a modernidade para si, nos espaços colonizados permeava-se a lógica da colonialidade, sendo somente alicerce, lugar de tomada e de criação de uma indústria colonial para modernização ocidental.

Rememorando a ordem cronológica, continuo agora no capítulo 2, onde penso o modelo de escolarização colonial ocidental que buscou estabelecer uma configuração estrutural sobre as sociedades étnicas diversas, a docilização dos corpos e a assimilação. Não desassociados do preconceito e do racismo, mostraram-se ferramentas incorporadas a esses objetivos “educativos” e de controle, o qual desvelavam sua intencionalidade a partir de um conjunto de marcos históricos importantes à temática.

Sobre esse intento, busca-se observar, diante da proposta, os percursos e diálogos comuns ou assimétricos à educação escolar para comunidades indígenas, abordando de forma crítica suas efetivações jurídicas em plenitude.

Como inicialmente demonstrado, junto ao colonialismo permeou-se a experiência colonial da produção de uma educação para os indígenas a partir de práticas cristianizadoras ocidentais, a fim de assimilá-los e incorporar nos indígenas premissas hierárquicas e homogeneizadoras, buscando modificar sua fé, suas formas de organização social, seus valores, sua identidade, sua história, cultura, vida, sobretudo, impor aos indígenas os saberes eurocêntricos e o lugar deles nesse “novo” mundo e estabelecer suas verdades absolutas.

Não obstante, essa educação para os indígenas contribuiu para estigmatizar e aprofundar ainda mais, de modo atemporal, preconceitos e ideias negativas no

imaginário da sociedade brasileira, desvelando esses tecidos no corpo social do Brasil, estereótipos de uma concepção eurocêntrica sobre a vida.

Discorre-se sobre educação escolar indígena sob a perspectiva de um projeto integracionista desenvolvido e gerido pelo SPI, e também a partir dos vínculos mantidos com a criação da FUNAI, em 1967, e avança-se entre a década de plena ditadura, em 1973.

Frente às fases apresentadas, que correspondem à educação escolar indígena, é perceptível o avanço, posterior à década de 1970, devido à mobilização social e política realizada por indígenas, organizações internacionais, entre outros atores contribuintes quanto ao suporte, às conquistas e às lutas expressas na busca pelo reconhecimento e garantia de uma educação específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, e que consiga ser aplicada a partir do ensino aprendizagem, conforme suas diferenças culturais e especificidades nos processos de educação formal.

Tal importância é reconhecida, finalmente, na Constituição Federal de 1988, possuindo legislações específicas as quais caminham no sentido à temática e na busca pelos direitos indígenas. Entre os direitos específicos e diferenciados, foi possível identificar, junto aos dados estatísticos e mediante as premissas legais, sendo algumas dessas conferidas no Plano Nacional de Educação (PNE); Educação Profissional e Tecnológica (EPT); Conselho Nacional de Educação (CNE); Resolução CNE/CEB; Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNE/Indígena); Conselho Indigenista Missionário (CIMI); Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), entre outros, que estabelecem e contribuem para que se entenda a posição na qual se encontra a educação escolar indígena.

Diante desse contexto, localiza-se entre desigualdades materiais e simbólicas, inúmeras deficiências que atingem principalmente as necessidades básicas do sistema de ensino e gestão da educação escolar indígena.

Evidencia-se a necessidade de ações afirmativas contra uma constante educação hegemônica padronizada que, em meio aos avanços, ainda busca sistematicamente exercer uma imposição integracionista hierárquica dos saberes e da educação, bem como, categorizar determinados saberes como válidos para serem reconhecidos como parte da sociedade vigente, além de assegurar uma educação de qualidade a partir de sua efetivação.

Observam-se importantes diretrizes e normas que garantem um avanço, mas que necessitam de maior efetividade e averiguação prévia de suas aplicabilidades, a saber: a formação do professor indígena, a necessidade de subsídios para elaboração de

materiais didáticos e projetos pedagógicos produzidos e com consultoria de indígenas, garantindo suas autonomias, seus espaços e realidades pedagógicas que permitam a participação da comunidade indígena.

Pode-se considerar, até o momento, que a educação escolar indígena é, por sua vez, muito mais do que um acumulado de informações e formalidades a serem cumpridas entre dois mundos distintos, mas se apresenta no corpo das comunidades indígenas como resistência secular de suas memórias e saberes, com fôlego para ainda exigir seu protagonismo, não somente na história ou na construção da sociedade brasileira, mas como proposta a novos caminhos para se pensar a educação produzida no Sul Global e na emancipação dos saberes.

Nessa oportunidade, apontou-se ainda haver, pela colonialidade e os processos estruturais de racismo, uma ideia de educação e de saber a partir de uma cultura dominante e de valores sociais hegemônicos, permeados por violências materiais, simbólicas e imateriais.

Reivindicar o lugar de fala indígena é legítimo principalmente pela perda constante dos espaços geográficos que subsidiam as vidas, inclusive as mais velhas, encontrada em pajés, curandeiras, líderes indígenas que possuem a maior parte de seus saberes, línguas e conhecimentos baseados na oralidade, isso inclui as tradições, os costumes, os ritos e práticas religiosas, mas que estão continuamente tendo as suas vidas interrompidas e impedidas de transmitir suas ancestralidades.

No mesmo diapasão, faz-se necessário reafirmar a importância de se pensar e promover nos espaços uma perspectiva decolonial a fim de que cada vez mais indígenas possam narrar e escrever suas próprias histórias, e que se consiga valorizar os pensamentos, as pesquisas, os conhecimentos e a ciência produzidos no Sul Global.

Essa confluência de saberes mostra-se comunitária, específica, intercultural e almeja ser multilíngue, e imprimir sobre si caminhos para a emancipação e outras descobertas.

Assim, foi pretendido continuar a pensar a educação escolar indígena diante do contexto da interculturalidade, multiculturalismo e as diásporas do saber nascidas entre as “fricções culturais”.

Essa proposta surge a partir de uma educação pretendida como específica, diferenciada e intercultural, mas que ao mesmo tempo é atravessada por bases coloniais as quais se mantêm em manutenção do poder e na produção. Pode-se examinar na que educação escolar indígena a língua se torna considerável parte, quase o todo dessa educação diferenciada e específica, mas é percebido que a maioria das disciplinas são

voltadas as áreas de conhecimentos mais técnicos de uma educação escolar não indígena como também a grande inserção da língua nacional que ocupa boa parte do sentido da formação e aprendizado, em contraponto as línguas indígenas são colocadas distantes das formalidades de formação desses sujeitos.

A vista disso o multiculturalismo passa por vezes como interculturalidade o que acaba por inserir e estabelecer papéis e situações sociais das quais refletem questões de características culturais, mas não somente, atravessando aspectos econômicos, políticos e epistêmicos mantendo uma hierarquia e visão de mundo eurocêntrica e colonial.

Sendo assim, essa escrita buscou estar sempre na direção da qual os ventos do Sul sopram e, com isso, transgredindo as bases universalista de ensinar, aprender e ofertar a educação.

Apresenta-se para isso também o pensamento decolonialidade articulado a partir de um lugar onde as narrativas e a busca pela emancipação, particularmente dos saberes, se dão a através da perspectiva de retomada político-epistêmica, de reafirmação representada na voz-práxis do povo indígena. Esse reconhecer não seria outro a não ser a luta identitária pela singularidade de suas experiências e histórias que se fundam e partem das suas próprias narrativas, que buscam romper com o silenciamento e a invisibilidade, e legítima a construção epistemológica de um lugar no qual não cabem mais diásporas e deslegitimação de suas vidas.

Volta-se para as vozes, narrativas, memórias e experiências de comunidades indígenas que na oralidade vivenciam a educação escolar indígena e essa na ancestralidade se apresenta como contribuição para poder registrar a importâncias de suas memórias históricas e suas identidades étnicas, reafirmando suas lutas e (re)existências.

O maior sentido dessa escrita se descobre em defender e pensar a partir da educação indígena e da educação escolar indígena, de seus saberes e modos de viver e se relacionar em espiral uma educação como prática da liberdade, que seja capaz de se voltar aos princípios da emancipação do sujeito.

Bell Hooks (2013, p. 25) diz que “a educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender. Esse processo de aprendizado é mais fácil para aqueles professores que também creem que sua vocação tem aspecto sagrado”, para Hooks o ensinar “não é o de simplesmente partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos [...] de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar de modo mais profundo e mais

íntimo.” (HOOKS, 2013, p. 25).

A pedagogia crítica de Paulo Freire influenciou significativamente a perspectiva de Bell Hooks, por evidenciar o caráter revolucionário que a educação pode assumir. A autora rememora uma passagem de Freire, na qual o autor admite que “não podemos entrar na luta como objetos para nos tomarmos sujeitos mais tarde” (HOOKS, 2013, p. 66).

Portanto, fazer a educação a partir de um caráter revolucionar é possibilitar que a formação do discente indígena ou não seja a partir de uma educação crítica e engajada na emancipação de seus saberes, reafirmando suas histórias, reconhecendo suas narrativas, tomando para si o protagonismo de sua história descritas na recolonização de suas vivências.

Assim, é possível desconsiderar e transgredir a formar de inferir a educação que é aprendida por meios conservadores e universalista do ensinar e transferir conteúdo, o que também não pode ser o objetivo final, pois esse contribui com o viés da colonialidade. A educação é feita por todos, não um topo e nem um centro, há um círculo onde os conhecimentos e saberes dos(as) educandos(as) são reconhecidos. Propor uma educação intercultural, crítica e decolonial é fazer do sonhar a educação um caminho coletivo.

O encontrar dessas resistências se justificam na formação dos saberes do Sul, tradicionais e que nascem nas artesãs, benzedeira, nos pajé, no(a) preto(a) veio(a), marisqueiras, ribeirinhos, povos d'águas, florestas entre outros um caminho para afirmar a racionalidade e intelectualidade que não podem estar distantes da sala de aula ou da sociedade como subalternosem saberes e histórias, onde suas biografias estão nas marcas sofridas, na oralidade que o texto completo de seus corpos e conduz a formação de sujeitos que possam transgredir a exploração e invisibilidade trazidas na colonialidade, no imperialismo, sexismo e no racismo, lugares emque as colonialidades ocupam e na educação distorcem a verdade e a formação para a liberdade. “Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende”, Guimarães Rosa (1956, p. 271), em Grande Sertão: Veredas, em verso faz aprender que a formação e os processos de aprendizagem não são passageiros, são continuados, são esperanças. Seria exaustivo não esperar, viver e sonhar sem as utopias, essas que brincam no horizonte, ora tão próximas de nós, ora tão longes. São imaginadas com vigor por um instante, mas desacreditadas em outros. Mas, Galeano (1994), certa vez encontrou uma conclusão bela, ao ser indagado: “o que é essa tal de utopia”,

[...] um estudante se levantou e perguntou “Para que serve a utopia?” Eu o olhei com dó, pensando “uau, o que se diz numa hora dessas?”, e ele respondeu estupidamente, da melhor maneira. Ele disse que a utopia está no horizonte, e disse “Eu sei muito bem que nunca a alcançarei, que se eu caminhar dez passos, ela ficará dez passos mais longe. Quanto mais eu buscar, menos a encontrarei porque ela vai se afastando à medida que eu me aproximo”. Boa pergunta, não? Para que serve a utopia? Pois a utopia serve para isso: caminhar”. (1994, p. 310)

Então, se utopia serve para caminhar, a utopia é esperança. É sabido que esperança, em seu sentido/significado literal, é algo de/para quem espera por algo, avista na fé, é aquilo que ainda está no horizonte, a dez passos.

A emancipação e a liberdade são colocadas aqui como objetivo maior, ponto de chegada. Ao se tratar do colonialismo e colonialidade na educação escolar indígena é percebida a importância de desse objetivo. Guimarães Rosa (1956, p. 268) no mesmo saltério diz que essa tal de “liberdade – aposto – ainda é só alegria de um pobre caminhozinho, no dentro do ferro de grandes prisões”. Esse caminhozinho também pode ser lido e sonhado na busca do romper das prisões eurocêntricas, coloniais e capitalistas das quais a educação precisa esperar e através de todos aqueles que semeiam ao Sul.

Não há escrita que não seja dolorosa, que não faça você experimentar entre tais danças, as valsas contínuas de solidão. Fazer pesquisa ou ciência no Brasil é um mergulhar arriscado e profundo em abissais oceânicos que são por si só ou pelo menos em muitas das vezes, preenchidos da ansiedade, da incerteza e dor, as quais te roubam o ar, o flego, mas que não apagam a fagulha do desejo, e essa é a incandescência em construir a educação projetada nas emancipações. Esperanças e transformações. Há alguém que não seja atravessado pelas informações cotidianas, o peso de ver o desmonte constante cortando aqueles que esperancem a educação no agora e aqueles que desta faz necessidade o futuro.

Isso é, ver a educação como solução do país, buscar em seu travesseiro ao deitar a cabeça o concertar da educação em um projeto pensado a partir dos saberes tradicionais, de como se guiar pela maré, se contrária, a esperança do velejar está no sopro dos ventos a sulear. Marés, Marcia Kambeba, em “O lugar do Saber” (2020, p. 58), diz que: “Quando o sol encontra a lua / A mãe d’água Miracy - tua, Vem um duelo travar. / Nessa luta envolvente, / O mar chega imponente, Mandando o rio recuar. Começa a dança da conquista / Com uma força que assusta, A onda começa a se formar. Um estrondo se escuta, / É o grito do rio, Invadido pelo mar. E quando o mar declara guerra, É questão de hora e meia, Para a luta terminar. O mar segue seu caminho, A Yara com um assobio, Anuncia que a pororoca vai passar”.

O enfiamento de novos cotidianos, isso se estende até no acompanhar da contagem numérica de óbitos, sonhos interrompidos. Eu segui assim, meus colegas, professores, e acredito que você também, e tantos outros, a caminhar dez passos, e adiante ver nossos sonhos para a educação ficar dez passos mais longe, de certa forma não desistimos, acredito que o porquê seja que à transformação em meio à dor, talvez nossa persistência se tornou teimosia, e continuamente se morre à noite, se nasce pela manhã e repetimos como um mantra a educação é o caminho seguro para transformação, para a mudança que se deseja, insistimos em sentir no ar que há uma mudança a caminho e que essa está em nós e que também está a cada dia mais ou a cada dia menos por vir.

Insistimos na esperança, aquela sim, encontrada em a pedagogia da Esperança (1992), e, que Paulo Freire nos convida e ensina com essa esperança viver, “... É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança de o verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo...”.

É refazer a inquietude infinita a cada dia, expressa em qualquer pequeno esforço, o girar das chaves, é fazer através do ensino e aprendizagem a troca que abrem caminhos mútuos para aqueles que sonham no hoje o amanhã, semeando e possibilitando assim que o outro sonha continuidade do seu esforço, seja na oralidade ou escrevendo letras e palavras (de esperança) continuamente acreditando que a educação é o caminho para nossa emancipação, é o antídoto, pílulas decoloniais, para haver cura e renascimento, para todos os que antes desta dissertação caminharam, se esforçaram e em sua ancestralidade doaram e entregaram suas vidas a fim da transformação a qual nas pessoas a educação proporciona.

Como diz Frida Kahlo “Arma contra todo lo que no te libra. Rebelión con todo lo que te encadena” (KAHLO, 1995, p. 230). Esse reconhecer se volta a trazer para dentro dos espaços de ensino indígenas e não indígenas à voz que não é ocidental, branca, cristã, cis heteronormativo, elitista, mas aquela que é nascida e ecoa nas oralidades cansadas, porém resistentes, encontradas nas práticas libertadoras no semear da educação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Francisco Ari de. Instrução moral e ofício doméstico para meninas nas Vilas de Índio. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória (ES), v. 17, n. 33, p. 152-175, jan./jun. 2011.

ANSARA, Soraia. Políticas de memória X políticas do esquecimento: possibilidades de desconstrução da matriz colonial. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 12, n. 24, p.297- 311, ago. 2012.

ARRUTI, José Maurício Andion. 1995. Morte e Vida do Nordeste Indígena: A Emergência Étnica como Fenômeno Histórico Regional. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 15, p. 57-94, 1995.

ARYON, Dall'Ígna Rodrigues. Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas. São Paulo: **Edições Loyola**, 1986.

BARBOSA, Henrienne. Línguas Indígenas: riqueza da nação brasileira. **Senatus**, Brasília, v.3, n. 1, p. 54-59, abr. 2004.

BARBOSA, Lia. A experiência zapatista na educação. (Depoimento). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UsMmQs7UFWQ>. Acesso em: 12 de dezembro de 2021.

BAKUNIN, Mikhail. A instrução integral. São Paulo: **Imaginário**, 2003. BAKUNIN, Mikhail. Deus e o Estado, Editora: **HEDRA**, 2002.

BERG, Heidi Soraia; ALBUQUERQUE, Maria do Socorro Craveiro de; POJO, Eliana Campos. **Pedagogia Fundamentos da Educação Indígena**. Brasília: Universidade de Brasília, 2008.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MEDEIROS, Juliana Schneider. História, memória e tradição escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 30, n. 60, p. 55-75, 2010.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectivanegra. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 15-24, jan./abr. 2016.

BOSI, Alfredo. Dialética da colonização. São Paulo: **Companhia das Letras**, 1992.

BRANDÃO, Carlos. Identidade e etnia: construção da pessoa e resistência cultural. São Paulo: Editora. **Brasiliense**, 1986.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: 1988.

BRASIL. Lei 6.001, de 19 de dezembro de 1973 - **Estatuto do Índio**. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, dez.1973.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 03 fev. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 03 fev. 2021.

BRASIL. O PNE 2011-2020 **METAS E ESTRATÉGIAS**. Disponível em: [http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas\\_tecnicas\\_pne\\_2011\\_2020.pdf](http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf). Acesso em: 05 abr.2021.

BRASIL. Parecer 14/99 do **Conselho Nacional de Educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2021.

BRASIL. RCNEI - **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília:MEC/SEF. 2002.

BRASIL. **Referenciais Para a Formação de Professores Indígenas**. Brasília: MEC/SEF,2002.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF1998.

BRASIL. Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999. **Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf). Acesso em: 12 abr. 2021.

BRASIL. MEC. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. MEC/SEF.Brasília. DF. 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica**.

Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category\\_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 05 abr. 2021.

BENJAMIN, Walter. *Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: **Editora Brasiliense**, 1996.

CALVINO, Ítalo. *As cidades invisíveis*. São Paulo: **Companhia das Letras**, 2003.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 13-37.

CANDAU, Vera. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan/abr. 2010.

CARTA CAPITAL. **Os desafios da educação indígena para a presidência, segundo pesquisadoras(es)**. Disponível em: [www.cartacapital.com.br/educacaoeducacao-nas-eleicoes-2018/os-desafios-da-educacao-indigena-para-a-presidencia-segundo-pesquisadoras/](http://www.cartacapital.com.br/educacaoeducacao-nas-eleicoes-2018/os-desafios-da-educacao-indigena-para-a-presidencia-segundo-pesquisadoras/). Acesso em: 03 mar. 2021.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da 'invenção do outro'. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: **CLACSO**, 2005. p.169-186.

CAVALCANTE, Clóvis. Economia e Ecologia: Problemas da Governança Ambiental no Brasil. **Revista Iberoamericana de Economía Ecológica**, Rio de Janeiro, vol. 1, p. 1-10, 2004.

CAVALCANTE, Clóvis. Governança ambiental no Brasil: Um panorama ecológico-econômico. In: **I Seminário sobre a governança ambiental no Brasil: contexto, realidade, rumos**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2006.

CHARBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2007. p. 55-83.

FENDEL, Karoline. **Bolívia cria Lei da Mãe Terra: país dá exemplo ao mundo**, 2011. Disponível em: <https://permacursos.wordpress.com/tag/lei-da-mae-terra/>. Acesso em: 12 fev. 2021.

CENSO Escolar 2020. **Resultados**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 15 fev. 2021.

CENSO Escolar 2019. **Resultados**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 15 fev. 2021.

CIMI: **Relatório violência contra os povos indígenas no Brasil**. Disponível em: [cimi.org.br/wp-content/uploads/2020/10/relatorio-violencia-contra-os-povos-indigenas-brasil-2019-cimi.pdf](http://cimi.org.br/wp-content/uploads/2020/10/relatorio-violencia-contra-os-povos-indigenas-brasil-2019-cimi.pdf). Acesso em: 15 abr. 2021.

COLETIVO COMBAHEE RIVER. Manifesto do Coletivo Combahee River. Trad. Stefania Pereira e Letícia Simões Gomes. **Revista Plural**, São Paulo, v. 26, n.1, p.197-207, 2019.  
Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/plural/article/download/159864/154434/357814>. Acesso em: 27 mar. 2021.

CRISTALDO, Heloisa. Censo Escolar 2020 aponta redução de matrícula no ensino básico. **Agência Brasil**, Brasília, 29 jan. 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-01/censo-escolar-2020-aponta-reducao-de-matriculas-no-ensino-basico>. Acesso em: 15 fev. 2021.

DA MATTA, Roberto. **Você tem cultura?**, 1981. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/877886/mod\\_resource/content/1/2\\_MATTA\\_Voc%20C3%AA%20tem%20cultura.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/877886/mod_resource/content/1/2_MATTA_Voc%20C3%AA%20tem%20cultura.pdf). Acesso: 10 fev. 2021.

D'ANGELIS, Wilmar R. Educação escolar indígena: Um projeto étnico ou um projeto étnicopolítico?. In Juracilda Veiga & Andrés Salanova (Orgs.), **Questões de educação escolar indígena: Da formação do professor ao projeto de escola** (pp. 10-22). Brasília: FUNAI/DEDOC, Campinas/ALB. (2001).

D'ANGELIS, Wilmar R. Aprisionando sonhos: A educação escolar indígena no Brasil. Campinas: **Curt Nimuendajú**. (2012)

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Kaingang: Questões de Língua e Identidade. Texto apresentado no **Curso-Encontro para Professores Indígenas**. Passo Fundo: SEERS. Mimeo.Out. 1996.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Relatório do I Encontro Nacional de Educadores Indígenas Guarani CGAEI/MEC**. Aldeia Sapukai. Angra dos Reis. RJ. Mimeo. Fev/2000.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Relatório Curso de Formação de Educadores Kaingang. Aldeia de Votouro. RS**. CGAEI/MEC Mimeo. 2001.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. NOBRE, Domingos & VASCONCELLOS, Vera. Childhood & Indian's School: **A Brief Look at the Intercultural and Bilingual School for a Guarani Mbya Community in the State of Rio de Janeiro**. 2005

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Como Nasce e Por Onde Se Desenvolve Uma Tradição Escrita Em Sociedades de Tradição Oral? Editora **Curt Nimuendaju**. Campinas. SP. 2007.

DUSSEL, Enrique. Europa, Modernidade e Eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Org.). Acolonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.

Buenos Aires: **CLACSO**, 2005. p. 55-70.

DUSSEL, Enrique. Filosofia de La Liberación. Bogotá: **Nueva América**, 1996.

DUSSEL, Enrique. Filosofia na América Latina, Filosofia da Libertação. São Paulo: **Edições Loyola**: Editora UNIMEP, 1977.

FANON, Frantz. Em defesa da revolução Africana. Lisboa: **Livraria Sá da Costa**,

1969. FANON, Frantz. Pele negra, máscaras brancas. Rio de Janeiro: Editora **Fator**,

1983.

FANON, Frantz. Os condenados da terra. Juiz de fora: Ed. UFJF, (**Coleção Cultura**, v. 2).2005.

FANON, Frantz. Racismo e Cultura. In: Em Defesa da Revolução Africana. Editora: **Terceiro Mundo**. Disponível em: [www.marxists.org/portugues/fanon/1969/defesa/03.htm](http://www.marxists.org/portugues/fanon/1969/defesa/03.htm). Acesso em: 22 mar. 2021.

FAUSTO, Boris. História do Brasil. História do Brasil cobre um período de mais de quinhentos anos, desde as raízes da colonização portuguesa até nossos dias. São Paulo: **EDUSP**, 1996. Disponível em: [www.intaead.com.br/ebooks1/livros/hist%F3ria/12.Hist%F3ria%20do%20Brasil%20-%20Boris%20Fausto%20\(Col%F4nia\).pdf](http://www.intaead.com.br/ebooks1/livros/hist%F3ria/12.Hist%F3ria%20do%20Brasil%20-%20Boris%20Fausto%20(Col%F4nia).pdf). Acesso em: 15 mar. 2021.

FERNANDES, Estevão Rafael. Ruptura epistêmica, Decolonialidade e Povos Indígenas: Reflexões sobre Saberes-Outros. In: DANNER, Fernando; DANNER, Leno Francisco. (Org.). **Ensino de filosofia, gênero e diversidade: pensando o ensino de filosofia na escola**. Porto Alegre: Editora Fi, 2014. p. 52-72.

FERREIRA, Mariana K. L. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: Silva, Aracy Lopes; Ferreira, Mariana K. L. (Orgs.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.

FLOR DO NASCIMENTO, Wanderson; BOTELHO, Denise. Colonialidade e

Educação: o currículo de filosofia brasileiro entre discursos coloniais. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação** (RESAFE), [S. l.], n. 14, p. 66–89, 2011.

FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso: aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: **Edições Loyola**, 2004.

FOUCAULT, Michel. Em defesa da sociedade: curso no Collège de France. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: **Martins Fontes**, 1999.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Trad. Roberto Machado. 24. Ed. Rio de Janeiro: **Edições Graal**, 2007.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramalhete. Petrópolis, **Vozes**, 1987.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Ed. Rio de Janeiro: **Paz e Terra**, 1967.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 36. Ed. São Paulo: **Paz e Terra**, 2007.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Tolerância. Organização Ana Maria Araújo. São Paulo: **Editora UNESP**, 2004.

FREIRE, Paulo. Pedagogia dos Sonhos Possíveis. São Paulo: **UNESP**, 2001.

FREIRE, Paulo. Professora sim tia não: cartas a quem ousa ensinar. 2. ed. São Paulo: **Olho D'Água**, 1993.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. Por uma Pedagogia da Pergunta. Rio de Janeiro: **Paz e Terra**, 1985.

FREYRE, Gilberto. Casa-grande e senzala. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora **José Olympio**, 1943.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO. Conferência Nacional dos Povos Indígenas, em 12 a 19 de abril de 2006, Brasília - D.F. - Documento Final. Brasília: **FUNAI/CGDTI**, 2006.

GASPAR, Lúcia. Línguas indígenas no Brasil. **Pesquisa Escolar Online**, Fundação Joaquim Nabuco, Recife, 11 set. 2012. Disponível em: <https://pesquisaescolar.fundaj.gov.br/pt-br/artigo/linguas-indigenas-no-brasil/>. Acesso em: 12 fev. 2021.

GONZALEZ, Lélia A categoria político-cultural de amefricanidade. In: (UCPA), **União dos Coletivos Pan-Africanistas** (org.) (2018).

GROSGUÉL, Ramón; MIGNOLO, Walter. **Intervenciones Descoloniales: una breve introducción**. Tabula Rasa, Bogotá, n.9, p. 29-37, jul.-dez. 2008.

GROSGUÉL, Ramón; MIGNOLO, Walter. Para descolonizar os estudos de economiapolítica e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. Trad. Inês Martins Ferreira. Revista **Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 80, p. 115-147, mar. 2008.

GUERRERO, Arias Patricio, “La interculturalidad sólo será posible desde la insurgencia de la ternura”, en **Reflexiones sobre interculturalidad** (Primer Congreso Latinoamericano de Antropología Aplicada: Diálogo Intercultural), Quito, Universidad Politécnica Salesiana, 1999.

HANSEN, João Adolfo. Manuel da Nóbrega. Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Editora: **Massangana**, 2010.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In: **Educação & Realidade**. jul/dez. 1997. p. 15-46.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: **DP&A**. 2005.

HOBBSBAWM, Eric. Sobre História. São Paulo: **Companhia das Letras**, 1999.

HOOKS, Bell Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora **WMF Martins Fontes**. 2013.

HOOKS, Bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade. 2. Ed. São Paulo: **Martins Fontes**, 2019.

KAHLO, Frida. El Diario de Frida Kahlo: un íntimo autorretrato. Cidade do México: **La Vaca Independiente**, 1995.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 21 fev. 2021.

KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo. São Paulo: **Companhia das Letras**. 2019.

LIMA, Antônio Carlos de Souza. Um grande cerco de paz: poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil. Petrópolis: **Vozes**, 1995.

LISPECTOR, Clarice. Perto do coração selvagem. Rio de Janeiro: **Rocco**, 1998.

MACENA, João Marcelo de Oliveira. "Isso é coisa de vocês": os índios Canela e a escola. 2007. 139 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – **Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social**, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Editora Cortez. 2010.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de um concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL Ramón (Eds.). **El Giro Decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más Allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 127-167.

MAHER, Tereza, Machado. "O Bilingüismo e o Aluno Indígena". In: VEIGA, Juracilda & FERREIRA, Maria Beatriz Rocha. (Orgs.) "**Desafios Atuais da Educação Escolar Indígena**". ALB. Ministério do Esporte. Campinas. SP. 2005

MAHER, Tereza. O ensino de língua portuguesa nas escolas indígenas. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 63, jul./set. 1994.

MAHER, Tereza. Machado. A Educação do Entorno para a Interculturalidade e o Plurilingüismo. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). **Linguística Aplicada – suas Faces e Interfaces**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 255-270.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. Introdução. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 9-11.

MBEMBE, Achille. Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. Trad. Renata Santini. São Paulo: **N-1 Edições**, 2018.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. **Revista Arte e Ensaio**, Rio de Janeiro, n. 32, p. 123-151, 2016.

MEC TRABALHA por avanços na educação escolar indígena. **Ministério da Educação, Brasília**, 19 abr. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/206-noticias/1084311476/75261-mec-trabalha-por-avancos-na-educacao-escolar-indigena>. Acesso em: 20 mar. 2021.

MEDEIROS, Juliana Schneider. História da educação escolar indígena no Brasil: alguns

apontamentos. Encontro Estadual de História-ANPUH/RS, 14, Porto Alegre. Anais... Porto Alegre: **ANPUH-RS**, 2018. p. 1-19. Disponível em: [http://www.eeh2018.anpuh-rs.org.br/resources/anais/8/1534418335\\_ARQUIVO\\_TextoAnpuhRS-JulianaMedeiros\\_.pdf](http://www.eeh2018.anpuh-rs.org.br/resources/anais/8/1534418335_ARQUIVO_TextoAnpuhRS-JulianaMedeiros_.pdf). Acesso em: 05 mar. 2021.

MEIHY, S. B. José Carlos. Manual de História Oral. São Paulo: **Editora Loyola**, 1996.

MENESES, Maria Paula. Colonialismo como violência: a “missão civilizadora” de Portugal em Moçambique. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, p. 115-140, nov. 2018. Número Especial. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/7741>. Acesso em: 25 fev. 2021.

MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: **CLACSO**, 2005. p. 71-103.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Trad. Marco Oliveira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 32, n. 94, jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 fev. 2021

MIGNOLO, Walter D. Delinking: the rhetoric of modernity, the logic of coloniality and the grammar of de-coloniality. **Cultural Studies**, v. 21, n. 2, p. 449-514, mar. 2007.

MIGNOLO, Walter D. **Desafios decoloniais hoje. Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu, v. 1, n. 1, p. 12- 32, 2017. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/download/772/645>. Acesso em: 03 mar. 2021.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência Epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, n. 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, Walter D. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. In: CASTRO-GÓMEZ; Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 25-46.

MIGNOLO, Walter D. Histórias Globais/Projetos Locais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: **Editora UFMG**, 2003.

MIGNOLO, Walter D. La opción de-colonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 8, p. 243-281, jan.-jun. 2008a.

MIGNOLO, Walter D. The Geopolitics of Knowledge and the Colonial Difference. In: MORANÃ, Mabel; DUSSEL, Enrique; JÁUREGUI, Carlos A. (Eds.). **Coloniality at Large: Latin America and the Postcolonial Debate (Latin America Otherwise)**. Durham: Duke University Press. 2008b. p. 225-258.

MILITÃO, Andreia Nunes. **Educação Escolar Indígena: uma análise a partir de conferências nacionais e seus rebatimentos no II PNE (2014-2024)**, [201-?]. Disponível em: <https://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/Andreia-Nunes-Milit%20a3o.pdf>. Acesso em: 05 abr.2021.

MONTEIRO, John M. A dança dos números: a população indígena do Brasil desde 1500.

**Tempo e Presença**, Rio de Janeiro, n. 271, p. 17-18, 1994.

MOTA NETO, João Colares da. Educação popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda. 2015. 368 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, **Instituto de Ciências da Educação**, Belém, 2015.

MUNDURUKU, Daniel. O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990). São Paulo: Paulinas, 2012. (**Coleção educação em foco. Série educação, história e cultura**).

NUNES, Clarisse (org.). O passado sempre presente. São Paulo: **Cortez**, 1992.

OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. A Presença Indígena na Formação do Brasil. Brasília: **Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**; LACED/Museu Nacional, 2006.

ORTIZ, Fernando. Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar. Caracas: **Biblioteca Ayacucho**, 1987.

PANIKKAR, Raimon, “La interpelación intercultural”, en Graciano González R. Arnaiz, coord., **El discurso intercultural. Prolegómenos a una filosofía intercultural**, Madrid, Biblioteca Nueva, 2002.

PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino. História da educação. São Paulo: **Ática**, 1990.

PINHEIRO, Luís Balkar Sá Peixoto: Visões da Cabanagem. Manaus, **Valer**, 2001.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ; Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93- 126.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs). **Epistemologias do Sul**. São

Paulo: Editora Cortez, 2010. p. 73-118.

RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Alex. Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos. Popayán: Editorial **Universidad del Cauca**, 2010.

RIBEIRO, Darcy. Culturas e línguas indígenas do Brasil. Rio de Janeiro: **Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais**, 1957.

RIBEIRO, Darcy. Os Índios e a Civilização. Petrópolis: **Vozes**, 1970.

ROSA, João Guimarães. Grande sertão: Veredas. Rio de Janeiro: **Nova Fronteira**, 2006. Originalmente publicado em 1956.

SANTOS, Antônio Bispo dos. Somos da terra. **PISEAGRAMA**, Belo Horizonte, número 12, página 44 - 51, 2018. Disponível em: [piseagrama.org/somos-da-terra/](http://piseagrama.org/somos-da-terra/). Acesso em: 27 de fev. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Do pós-moderno ao pós-colonial: e para além de um e de outro. **Travessias**, Coimbra, n. 6/7, p. 15-36, 2008. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10316/43227>. Acesso em: 20 fev. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Epistemologies of the South: justice against epistemicide. Abingdon: **Routledge**, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. O colonialismo insidioso. Público, Lisboa, 30 mar. 2018. **Opinião**. Disponível em: <https://www.publico.pt/2018/03/30/sociedade/opinia/o-colonialismo-insidioso-1808254>. Acesso em: 04 mar. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. **Novos Estudos**, São Paulo, v. 3, n. 79, p. 71-94, nov. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/ytPjkXXYbTRxnJ7THFDBrgc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 fev. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento (entrevista com Boaventura de Sousa Santos). **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 2, p. 5-23, jul./dez. 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática/Boaventura – São Paulo: **Cortez**, 2000. Conteúdo: V.1. A criticada razão indolente: contra o desperdício da experiência

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes, **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 78 | 2007, 3-46.

SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. 3. Ed. Campinas:

**Autores Associados**, 2011.

SCHWARTZMAN, Kathleen C. Globalization from a World-System Perspective: a new phase in the Core and New Destiny for Brazil and the Semiperiphery. **Journal of World-Systems Research**, Pittsburgh, v. 12, n. 2, p. 265-307, 26 ago. 2006.

SIL INTERNACIONAL. **Desenvolvimento da linguagem**: sociolinguística, 2009. Disponível em: <https://www.sil.org/about>. Acesso em: 11 jul. 2021.

SILVA, Antonia Rodrigues Da. Concepções e práticas de educação escolar indígena: institucionalidade, estado da arte e escolarização dos Tikuna no Alto Solimões, AM. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas. 2016. 269 f. Tese (Doutorado) - **Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia**, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016. Disponível em: <https://docplayer.com.br/106902277-Universidade-federal-do-amazonas-instituto-de-ciencias-humanas-e-letras-programa-de-pos-graduacao-sociedade-e-cultura-na-amazonia.html>. Acesso em: 23 mar. 2021.

SILVA, Antônio Carlos da. Movimento indígena e os indígenas em movimentos: mesmos sonhos, outros caminhos. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 199-203, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/EspacoAmerindio/article/download/76237/48715>. Acesso em: 17 fev. 2021.

SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Orgs.). A Temática Indígena na Escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: **MEC/MARI/UNESCO**, 1995.

SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola. 2.ed. São Paulo: **Global**, 2001.

SPAREMBERGER, Raquel Fabiana Lopes; DAMÁZIO, Eloise da Silveira Petter. Discurso constitucional colonial: um olhar para a decolonialidade e para o “novo” Constitucionalismo Latino-Americano. **Pensar**, Fortaleza, v. 21, n. 1, p. 271-297, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://periodicos.unifor.br/rpen/article/download/2939/pdf>. Acesso em: 19 fev. 2021.

STRECK, Danilo et al. Pensamento Pedagógico em nossa América Latina: uma introdução. In: STRECK, Danilo (Org.). Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia. Belo Horizonte: **Autêntica Editora**, 2010.

TIBBLE, Jean. Marx selvagem. São Paulo: **Annablume Editora**, 2013.

THOMPSON, Paul. A voz do passado: história oral. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: **Paz e Terra**, 1992.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. Documentos curriculares para a educação escolar

indígena: da prescrição às possibilidades da diferenciação. 2012. 338f. Tese. (Doutorado em Educação)

– **Programa de Pós-Graduação em Educação**, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2012.

VALENTINI, Aline de Alcântara. Histórico da Educação Escolar Indígena. Perspectivas em Educação. **Revista de Pedagogia Perspectivas em Educação**, n. 7, a. 03, 2009.

WALSH, Catherine. Entretejiendo lo Pedagógico y lo Decolonial: luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re)existir y (re)vivir. Columbus: **Alternativas**, 2017.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, Estado, Sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época, Quito: **Ediciones Abya Yala**, 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. In: **Memórias del Seminario Internacional "Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad"**, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2007.

WALSH, Catherine. Interculturalidade, crítica e pedagogia decolonial. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: **7 Letras**, 2009.

WALSH, Catherine. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. In: WALSH, Catherine (Ed.). Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. t. I. Quito: **Ediciones Abya-Yala**, 2013.

WALSH, Catherine. Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. t. I. Quito: **Ediciones Abya-Yala**, 2013.

WALSH, Catherine. INTERCULTURALIDAD, ESTADO, SOCIEDAD: Luchas (de)coloniales de nuestra época Primera edición: Universidad Andina Simón Bolívar / **Ediciones Abya-Yala**, Quito, marzo 2009.

WENCZENOVICZ, Thaís Janaina. Pueblos indígenas: reflexiones contemporáneas desde Brasil. Joaçaba: **Editora Unoesc**, 2017. (Série Direitos Fundamentais Civis). Disponível em: [https://www.unoesc.edu.br/images/uploads/editora/Pueblos\\_ind%c3%adgenas\\_reflexiones\\_contemporaneas\\_desde\\_Brasil.pdf](https://www.unoesc.edu.br/images/uploads/editora/Pueblos_ind%c3%adgenas_reflexiones_contemporaneas_desde_Brasil.pdf). Acesso em: 02 mar. 2021.

ZAFFARONI, Eugenio Raul. El derecho latinoamericano en la fase superior del colonialismo. Passagens: **Revista Internacional de História Política e Cultura Jurídica**. Rio de Janeiro: vol. 7, n. 2, p. 182-243, maio-ago. 2015.

ZOIA, Alceu. Educação escolar indígena e a legislação brasileira: uma proposta inclusiva. **Seminário Internacional Sociedade Inclusiva PUC Minas Gerais Propostas e ações inclusivas: impasses e avanços**, 4. Anais. Belo Horizonte, 2006, p. 1-15.

**ANEXO**

Termo comprovante de envio do projeto a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

COMISSÃO NACIONAL DE  
ÉTICA EM PESQUISA

**COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** AS DIÁSPORAS DO SABER E O REEXISTIR DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

**Pesquisador:** ISMAEL PEREIRA DA SILVA

**Versão:** 3

**CAAE:** 42552021.8.0000.0107

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA

**DADOS DO COMPROVANTE**

**Número do Comprovante:** 006914/2021

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

Informamos que o projeto AS DIÁSPORAS DO SABER E O REEXISTIR DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA que tem como pesquisador responsável ISMAEL PEREIRA DA SILVA, foi recebido para análise ética no CEP CONEP em 28/01/2021 às 15:38.