

POR UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DECOLONIAL¹

RAFAELA BAYERL DE LIMA

Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil

MARTA COELHO CASTRO TROQUEZ

Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil

RESUMO: Este artigo discute a Educação Escolar Indígena a partir de uma perspectiva decolonial. Apoia-se em referências do grupo Modernidade-Colonialidade em diálogo com autores que discutem esta modalidade de educação no Brasil. Trata-se de um estudo de cunho teórico, o qual objetiva pensar decolonialmente os caminhos da Educação Escolar Indígena para que as imposições coloniais sejam denunciadas e as concepções próprias das comunidades indígenas sejam enaltecidas. Considera-se que ainda há manifestações coloniais no contexto educacional entre as políticas, as práticas e os currículos, sendo necessário um olhar aprofundado e crítico em relação aos conceitos, discursos, artefatos e ações que circulem nas instituições escolares indígenas, reformulando-os a partir das próprias epistemologias indígenas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Escolar Indígena; Estudos Decoloniais; Colonialidade; Decolonialidade.

INTRODUÇÃO

Falar sobre a Educação Escolar Indígena no Brasil requer uma discussão teórica/epistemológica sobre a colonialidade, uma vez que suas práticas marcaram a história dos povos indígenas. De acordo com Troquez e Nascimento (2020, p. 02):

Desde a chegada dos europeus ao continente americano, os projetos de educação escolar para os povos indígenas foram marcados por práticas etnocêntricas e civilizatórias. Estas práticas foram orientadas por uma lógica de poder colonial que os ignorou enquanto povos socioculturalmente organizados, dotados de historicidades e de sistemas de conhecimentos próprios.

A colonização no Brasil é conhecida por suas diversas maneiras de dominar, oprimir e subalternizar povos e nações e, atualmente, muitas delas ainda estão presentes nas instituições sociais, especialmente, nos sistemas educativos e nos materiais didáticos/escolares que circulam (Machado; Beltrão, 2018). As imposições coloniais, em sua maioria, veladas, podem ser compreendidas como manifestações da colonialidade, onde os modos de dominação são vívidos e enraizados na estrutura da sociedade moderna e se perpetuam, também, no âmbito da educação escolar indígena.

Este trabalho busca pensar decolonialmente os caminhos da educação escolar indígena brasileira no sentido de enfrentar a colonialidade e suas manifestações. Para isso, realizamos um estudo teórico, a fim de analisar e desmascarar as amarras coloniais

e elucidar meios para uma educação escolar indígena efetivamente decolonial.

MODERNIDADE E COLONIALIDADE

Tomamos como ponto de partida para a discussão deste trabalho os estudos realizados pelos autores do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C). O grupo foi constituído por volta de 1990 e é formado, em sua maioria, por intelectuais Latino-Americanos. Os teóricos do grupo M/C desenvolveram obras relevantes para a explicação da Modernidade e Colonialidade na América Latina.

Dussel (2005) afirma que foi a partir de 1492, século XV, que a Europa Moderna, tida como o centro da História Mundial, concebeu pela primeira vez as outras culturas como sendo sua periferia, e, em sequência, utilizou a conquista da América Latina como um trampolim para o seu ego, superioridade e expansão. Escobar (2003) aponta que, em relação aos aspectos sociológicos, filosóficos e culturais da modernidade, esta é atrelada às ideias de racionalização, universalização, individualização, antropocentrismo e desenvolvimento.

O entendimento de globalização está vinculado ao da universalização da modernidade. A questão principal é que a modernidade não se limitou ao ocidente, espalhou-se globalmente. “Não apenas a alteridade radical é expulsa para sempre do reino das possibilidades, mas todas as culturas e sociedades do mundo são reduzidas a serem a manifestação da história e da cultura europeias.” (Escobar, 2003, p.57, tradução nossa). Ou seja, a Europa, em seu processo de expansão, tomou sua experiência particular e instituiu a sua universalidade radicalmente excludente (Lander, 2005).

Os teóricos do grupo M/C desenvolveram diversas discussões sobre os diferentes aspectos e concepções da modernidade e uma de suas conclusões foi que não há modernidade sem colonialidade, e que, a colonialidade é constituída pela modernidade (Escobar, 2003). Pois, para “modernizar” uma cultura, povo e/ou país, era preciso dominá-lo. Por isso, Mignolo (2007) traz a perspectiva da colonização como consequência da expansão europeia. Quijano (1992) explica que, quando nos referimos à colonialidade, estamos falando sobre o modo de dominação que prevalece até os dias atuais de forma generalizada, uma vez que o colonialismo no sentido de uma ordem política explícita já foi destruído.

É preciso, então, compreender efetivamente que a estrutura do poder colonial criou diversas discriminações, principalmente raciais e étnicas, que são entendidas como produtos da dominação europeia. E estas são utilizadas como um meio de sua dominação e hegemonia sobre os povos colonizados. Tais produtos foram e são até os dias atuais utilizados na estrutura de poder entre as diversas relações sociais, sendo possível perceber essa estrutura ao observar os recursos e trabalhos distribuídos globalmente, pois em escala mundial, a grande maioria dos indivíduos dominados são membros das raças e etnias negadas e inferiorizadas durante o colonialismo, conforme aponta e exemplifica Quijano (1992).

Quijano (1992) reitera que os produtos do início da dominação europeia, como a raça e a etnia, foram apenas o marco da origem de uma repressão sistemática. Além da repressão sob as crenças, ideias, imagens e conhecimentos específicos dos povos

dominados, pois não eram considerados úteis aos colonizadores, a repressão recaiu, principalmente, sobre os modos de conhecer, modos de produzir, sistemas, símbolos e instrumentos de expressão e comunicação.

Os padrões dos colonizadores eram impostos aos povos subalternizados com a finalidade de impedir sua produção cultural e controlá-los socialmente e culturalmente, definindo sua própria imagem mistificada como detentora do poder. Foi então, a partir dessa perspectiva, que Quijano (1992) desenvolveu o conceito de Colonialidade do Poder (econômico e político), sendo muito utilizado pelos integrantes do Grupo M/C. Mais tarde, o conceito de Colonialidade do Poder foi estendido à Colonialidade do Saber e à Colonialidade do Ser.

Walsh (2012) explica e diferencia de forma objetiva os três tipos de Colonialidade. Para ela, a Colonialidade do Poder estabelece um sistema de classificação social baseado prioritariamente na categoria “Raça” como critério de dominação, exploração e distribuição de poder, formando uma hierarquia racializada, onde os brancos (europeus e europeizados) se fixam no topo, seguidos pelos mestiços, e, por último, estão os indígenas e os negros, vistos como identidades negativas, onde suas diferenças devem ser eliminadas.

Na Colonialidade do Saber, o eurocentrismo detém a razão do conhecimento, do pensamento e, portanto, exclui e desqualifica as outras racionalidades epistêmicas e demais saberes que não sejam pertencentes aos que ocupam o topo da hierarquia. Walsh (2012) afirma que essa colonialidade, ao ser dominante, penetra na academia, nas disciplinas escolares/acadêmicas e nas visões epistemológicas. A Colonialidade do Ser é exercida através da inferiorização, subalternização e desumanização, colocando valores nos seres humanos a partir dos produtos ou categorias de critérios, como suas raças, cores e ancestralidades. A lógica da colonialidade consiste em dominar e controlar todas as dimensões de um sujeito para servir à uma determinada ordem e visão de mundo, mantendo-o em um lugar “inferior”.

Esta lógica se impôs aos povos indígenas, os quais, durante o período colonial no Brasil (1500 - 1822), foram explicitamente explorados, violentados e abatidos, e, atualmente, ainda estão sujeitos às diversas formas de dominação, tendo que resistir de forma social, política, econômica e cultural para a sua sobrevivência como povos. Durante esse período foram muitas as maneiras de resistência desses povos, entre elas, Souza (2013) destaca as guerras, negociações e até a aceitação de submissões. Contudo, segundo Souza (2013), é a partir da

[...] concepção colonialista de relação desigual, de subalternização, de discriminação e de imposição de um modelo de cultura, em que se constroem os conceitos de identidade, comunidade, sujeito, escola, diferença, autonomia e alteridade indígena, bem como a colonialidade do ser, do saber, da ciência, dentro do contexto da homogeneização cultural.

Apesar de haver forte resistência dos povos originários, os séculos de imposição do modelo ocidental resultaram na construção de ideias e pensamentos coloniais entre a própria população indígena, que possibilitam a inferiorização e desvalorização de suas próprias línguas e culturas. Sobretudo, no que diz respeito a práticas escolares como: o predomínio do uso da língua portuguesa e de materiais escolares não diferenciados nas

escolas indígenas.

Quijano (1992) discorre sobre a urgência de superar as colonialidades e abater a matriz colonial. Para isto, é necessário adotar a postura teórico-política decolonial, sobretudo, no que diz respeito aos processos de educação escolar indígena. A postura decolonial associa-se à interculturalidade crítica sobre a qual discorreremos a seguir.

DECOLONIALIDADE E INTERCULTURALIDADE CRÍTICA

A colonialidade está presente na sociedade moderna em suas diversas dimensões e, para superá-la, é necessário um enfrentamento decolonial. Seguindo a argumentação de Maldonado-Torres (2018) compreendemos a decolonialidade como uma luta contra a colonialidade e seus produtos. “Mais do que uma opção teórica, o paradigma da decolonialidade parece impor-se como uma necessidade ética e política das ciências sociais latino-americanas.” (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007, p. 21, tradução nossa). Para Maldonado-Torres (2018), a decolonialidade está enraizada em um giro decolonial, ou seja, em tomar um afastamento da modernidade/colonialidade, utilizando meios em que os indivíduos antes silenciados, possam ser falados e ouvidos, atuando, mais especificamente, no giro epistemológico decolonial, como teóricos, intelectuais, pensadores e produtores de conhecimento. No entanto, o autor chama a atenção para a decolonialidade como luta coletiva, e não individual. A decolonialidade não é possível em um mundo ocidental/colonial e, portanto, os colonizados não conseguem avançar sozinhos. Por isso, conforme explica Maldonado-Torres (2018), a ação decolonial só é realizada quando estendemos as mãos aos outros colonizados.

Ao considerar a decolonialidade como um projeto vivo, utilizamos como posicionamento teórico, político e ideológico, a **interculturalidade crítica**, a qual, segundo Catherine Walsh, está diretamente relacionada a uma pedagogia decolonial. De acordo com Walsh (2007), a interculturalidade vem sendo utilizada desde 1990 como um princípio-chave pelos movimentos indígenas andinos (Bolívia e Equador) na reconstrução de seu projeto político, uma vez que é intrinsecamente voltada a perturbar o poder da colonialidade e do imperialismo.

A interculturalidade não é apenas um termo ou conceito, mas é utilizada como uma “configuração conceitual que, ao mesmo tempo em que constrói uma resposta social, política, ética e epistêmica para essas realidades que ocorreram e ocorrem, o faz a partir de um lugar de enunciação indígena” (Walsh, 2007, p. 50, tradução nossa). Catherine Walsh (2007) compreende que a interculturalidade crítica representa uma lógica de confronto à diferença colonial, a qual foi constituída a partir da subordinação dos povos colonizados no desenvolvimento do projeto da M/C (Mignolo, 2013). A interculturalidade crítica deve ser trabalhada no sentido de transgredir as fronteiras entre o que é hegemônico e o que é subalternizado; no sentido de questionar e modificar a colonialidade, ao mesmo tempo em que torne visível a diferença colonial, sendo um dos meios para o alcance de uma educação decolonial efetiva.

É importante discutir sobre os discursos e as práticas da interculturalidade, uma vez que o termo “interculturalidade” é presente em diversos documentos legais relacionados aos povos indígenas, mas nem todos se referem a uma interculturalidade

crítica e, de fato, decolonial, como discutida por Walsh (2012). A autora estabelece três diferentes tipos de interculturalidade:

Uma primeira perspectiva é a racional, que se refere de forma básica e geral ao contato e troca entre pessoas, práticas, saberes de diferentes culturas. Essas podem ocorrer tanto em condições de igualdade como de desigualdade. Nesse sentido, a interculturalidade sempre existiu na América Latina. O problema dessa interculturalidade é que normalmente ela esconde e/ou minimiza os conflitos, relações de poder, dominação e estruturas políticas sociais e econômicas, permitindo as situações de inferioridade e superioridade.

A segunda perspectiva é a interculturalidade funcional, em que há o reconhecimento da diversidade e da diferença cultural e seu objetivo é incluir essas diferenças na estrutura social vigente. Essa perspectiva se preocupa com o diálogo, a convivência e a tolerância, mas não evidencia as causas da desigualdade social e cultural e não questiona as situações problemáticas da realidade atual. Segundo Walsh (2012), a interculturalidade funcional tem raízes tanto no multiculturalismo (neo)liberal Norte Americano quanto no "interculturalismo europeu", garantindo a tolerância da diversidade ao mesmo tempo em que humaniza o (neo)liberalismo e a globalização, sendo favorável à mercantilização. Sob esta perspectiva, o reconhecimento e a tolerância da diversidade cultural se tornam mais um instrumento de dominação que busca o controle dos conflitos étnicos para preservar a estabilidade social a fim de possibilitar a continuação do modelo de acúmulo de capital "incluindo" nele os grupos excluídos historicamente. Walsh (2012, p. 64) explicita a execução da interculturalidade funcional na onda de reformas educacionais e constitucionais dos anos 1990, as quais "simplesmente adicionam a diferença ao sistema e modelo existentes", reconhecendo o multiculturalismo presente nas instituições escolares.

Walter Mignolo, em entrevista concedida a Catherine Walsh (2003, p. 9, tradução nossa), explica: "Por isso, quando a palavra "interculturalidade" é utilizada pelo Estado, no discurso oficial o significado é equivalente a 'multiculturalismo'. O Estado quer ser inclusivo, reformador, para manter a ideologia neoliberal e a primazia do mercado".

Segundo Machado e Beltrão (2018, p. 516) "A interculturalidade aparece nas políticas educacionais para povos indígenas, mas a prática não pode corresponder a uma simples tolerância com o que é culturalmente diferente, sem um verdadeiro intercâmbio enriquecedor entre perspectivas diferenciadas". Defendemos e nos baseamos na interculturalidade crítica para discutirmos a educação escolar indígena numa perspectiva decolonial. Walsh (2012) aponta que o ponto central destacado na interculturalidade crítica é o problema estrutural-colonial-racial e sua ligação com o mercado capital. A interculturalidade crítica, enquanto um processo e um projeto, questiona o modelo social vigente e, luta para e junto com os povos subalternizados, excluídos, oprimidos e silenciados historicamente, busca a decolonialidade e a construção de outros mundos, não apenas para os povos e nacionalidades indígenas, mas para a transformação da sociedade como um todo.

Para Candau (2020) a interculturalidade crítica vem ganhando espaço no âmbito educacional. Segundo a autora, "para a educação intercultural crítica, um aspecto básico é desvelar as formas de colonialidade presentes no cotidiano de nossas sociedades e escolas" (Candau, 2020, p. 681). Estamos imersos em uma sociedade que

naturalizou as diversas formas de colonialidade, logo, identificá-las e dar nome a elas permite o seu combate. No espaço escolar, podemos identificar as colonialidades nos projetos, nos currículos, nas práticas de ensino, nas normas/regimentos, nos livros e matérias didáticos, entre diversos outros.

Essa consciência crítica educacional também se alia às perspectivas do educador popular Paulo Freire (1987) que denuncia a realidade e práticas opressoras da colonização e propõe a educação como prática de liberdade, ou seja, uma pedagogia que forma indivíduos críticos e questionadores para que eles sejam sujeitos de luta para a libertação, e não apenas cidadãos reprodutores das práticas de colonialidade.

Sendo a essência da libertação, conforme afirma Freire (1987), a dialogicidade crítica atua como instrumento fundamental para a decolonialidade. Para Tubino (2001) a dialogicidade crítica só é viável em situações em que não há desigualdade social e discriminação cultural. Logo, para o autor, é necessário partir do questionamento sobre as condições do diálogo, efetivando-se com problematizações relacionadas aos âmbitos econômicos, políticos, militares, sociais, entre outros que permeiam a troca entre as culturas.

Segundo Freire (1987, p. 91):

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

Tal noção de diálogo como meio de superação das colonialidades impostas vai ao encontro com a de Tubino, que compreende que um diálogo descontextualizado, que não discute sobre as causas da assimetria de poder atua como um instrumento colonial, depositando ideologias dominantes aos sujeitos oprimidos. Para uma educação intercultural atrelada à perspectiva decolonial, Candau (2020) contribui apresentando algumas questões atuais que se fazem necessárias no contexto educacional. A primeira diz respeito à interseccionalidade, entendida como uma lente que possibilita enxergar os diferentes tipos de opressões presentes na sociedade e questionar as visões essencialistas que consideram essas problemáticas como meras coincidências. Conforme a autora, a interseccionalidade deve ser utilizada para analisar as dinâmicas dos processos educativos para que a estrutura colonial e suas raízes sejam desmascaradas e, a partir disso, sejam construídas novas práticas educativas equitativas e democráticas.

Outra questão necessária diz respeito ao empoderamento. Candau (2020) assume a perspectiva de que ninguém empodera ninguém. No entanto, no contexto educativo é necessário que sejam promovidos processos que façam com que os grupos e indivíduos inferiorizados e oprimidos descubram seus potenciais e comecem a se enxergar como sujeitos e atores sociais.

LIMA, R. B. de; TROQUEZ, M. C. C.

O fortalecimento dos sujeitos silenciados é fundamental para a afirmação de processos educativos democráticos, orientados à construção de relações sociais justas e que reconheçam o potencial de todos e todas, individual, comunitária e coletivamente (Candau, 2020, p. 683).

Candau (2020) destaca também a importância da problematização da branquitude, pois esta tem sido um paradigma histórico de dominação, que atua significativamente na construção social, cultural, econômica e política do continente. A autora enfatiza a necessidade de promover uma educação decolonial para as relações etnoraciais, pois não há democracia racial na sociedade atual. É indispensável à educação intercultural crítica e decolonial o seu posicionamento a favor de práticas antirracistas que busquem realizar nos processos educativos problematizações sobre o racismo, bem como, os diferentes modos de subalternização dos diferentes, a fim de desnaturalizar e desmascarar a branquitude como padronização social, cultural e política e os privilégios vindos dessa configuração (Troquez, 2022).

Para tanto, devemos pensar na construção e efetivação de currículos decoloniais. Particularmente, neste artigo, pensamos nos currículos da/para a Educação Escolar Indígena, que foi construída em meio às visões coloniais e muitas de suas práticas, até o momento, se desenvolvem a partir de uma interculturalidade funcional. Este é o assunto da próxima seção.

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E DECOLONIALIDADE

Quando voltamos ao início do processo de construção da Educação Escolar Indígena (EEI) no Brasil, nos deparamos com um tipo de execução formal de dominação. A escola para os indígenas, segundo Machado e Beltrão (2018), durante o período colonial, se caracterizou pela conversão religiosa e pelo uso da mão de obra indígena para todo tipo de trabalho. Além disso, a educação para os indígenas também tinha a função de "integrá-los" à sociedade ocidental, dando a eles uma cultura, uma vez que eles eram vistos como selvagens, destituídos de cultura. Segundo Mancini e Troquez (2009) essa visão sobre os povos originários é ainda um dos estereótipos mais recorrentes no século XXI.

Contudo, há diversos marcos legais conquistados pelas incessantes lutas dos Povos Originários que apontam para avanços na EEI. Entre eles, destacamos o parágrafo 2º do artigo 210 da Constituição Federal de 1988 que assegura o uso das línguas indígenas e seus próprios processos de aprendizagem; o artigo 215 que assegura o exercício dos direitos culturais; e o Capítulo VIII que, em seus artigos 231 e 232 reconhece o direito às suas próprias organizações sociais e culturais, às suas terras, manifestações e reivindicações (Brasil, 1988). Destacamos também o Art. 78 da Lei nº 9.394/1996 que garante o desenvolvimento de programas de ensino para a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural e o Art. 79 que garantiu legalmente a participação de membros indígenas no desenvolvimento dos programas de ensino e pesquisa; o ensino da língua materna; o uso de currículos e materiais específicos e diferenciados (Brasil, 1996; Troquez, 2015; 2012).

Souza (2021) reafirma a importância da conquista do movimento indígena, uma vez que antes cabia à União incorporar, por meio das instituições escolares, o indígena à

sociedade, usando a escola como instrumento de negação cultural indígena e de colonização.

Machado e Beltrão (2018) esclarecem que, até então, as escolas indígenas eram como cópia das escolas urbanas, pois tinham o mesmo currículo, as mesmas formas de avaliação, carga horária, calendário, estruturas, professores não indígenas, materiais constituídos por discursos colonizados e demais formas de organização, vista como possibilidade de integração dos indígenas à sociedade e, ao mesmo tempo, como uma forma de ascensão social, pois a partir dela os indígenas poderiam sair das aldeias e ingressar no sistema capitalista, tornando-se um assalariado brasileiro. Com o RCNEI (Brasil, 1998) a escola indígena passou a ser caracterizada como comunitária, intercultural, bilíngue / multilíngue, específica e diferenciada.

Há a necessidade de tomarmos um certo cuidado em relação aos princípios que passam a nortear a escola indígena e suas diferentes conceituações e compreensões. Para que a escola indígena seja de fato comunitária, precisamos nos questionar se a comunidade participa efetivamente das discussões escolares e se compreende o papel da EEI. Também é preciso questionar o entendimento de interculturalidade na visão do Estado, já sabendo que, conforme Machado e Beltrão (2018) não ocorre exatamente uma interculturalidade crítica na prática da Educação Escolar Indígena, o que nos permite concluir que o Estado brasileiro se ancora na interculturalidade funcional.

Ainda, devemos refletir a respeito das proposições de ensino bilíngue que estão na base das propostas de educação para os povos indígenas, se o ensino bilíngue se refere ao bilinguismo de transição/substituição para a língua portuguesa ou se objetiva a fortificação e valorização da língua indígena. Segundo Knapp (2016), o bilinguismo de transição/substituição tem a finalidade de facilitar e estimular a integração do indígena à sociedade nacional atuando, assim, nos moldes coloniais. Segundo este autor, “os modelos de ensino adotados atualmente [em escolas do MS] ainda não conseguiram contribuir para um ensino eficaz das línguas Guarani e Kaiowá capaz de manter e de ampliar seus usos” (2013, p.26).

No que diz respeito à educação bilíngue, é importante considerar consequências do processo de colonização e de colonialidade sobre as línguas indígenas. Segundo critérios estabelecidos pela UNESCO, todas as línguas indígenas brasileiras “correm algum risco de extinção, sendo 97 línguas vulneráveis; 17 línguas em perigo; 19 línguas seriamente em perigo; 45 em situação crítica e 12 extintas desde os anos 1950” (Martins; Chamorro, 2015, p. 735). Logo, defendemos aqui os programas de bilinguismo de valorização, que operam com a finalidade de fortalecer as culturas e as línguas dos povos originários.

Um passo fundamental para uma educação escolar indígena eficaz, entendida como princípio base das comunidades indígenas, é que a escola deve ser contemplada da maneira que eles a compreendam, se reinventando e se redescobrimo a partir das línguas, das culturas e dos valores da própria comunidade indígena em questão (Machado; Beltrão, 2018). O professor indígena Benites (2014) aponta que a ideia é utilizar os mesmos espaços que foram utilizados com a finalidade integracionista para a quebra desses paradigmas tradicionais. Os indígenas passaram a assumir as escolas,

sobretudo, a partir do final dos anos 80 e início dos anos 90 (Troquez, 2015) e os currículos estão sendo construídos pelos indígenas nas escolas indígenas, os quais procuram possibilitar a emergência dos sistemas e valores dos seus povos.

Luciano (2013), ao apresentar suas contribuições sobre os avanços e retrocessos das escolas indígenas do Brasil, afirma que um dos principais desafios está no campo político-pedagógico, isso porque, mesmo quando as escolas indígenas elaboram seus projetos a partir das próprias vivências e necessidades da comunidade, o sistema de ensino (dirigentes políticos, gestores, técnicos educacionais) resistem à essas mudanças que fogem do sistema colonial. E, ainda nas situações em que não há essa resistência por parte do sistema, permanecem os problemas operacionais e administrativos relacionados à infraestrutura, transporte escolar, materiais escolares e alimentação escolar em determinadas localizações.

Luciano (2011) descreve o espaço escolar indígena idealizado constituído pelo diálogo entre os conhecimentos de cada povo indígena e os conhecimentos ocidentais que eles acharem necessários para entrar em suas escolas. Nesse contexto, a perspectiva decolonial no espaço escolar não desconsidera os saberes da sociedade não indígena, mas seleciona os saberes importantes para inserir em seu currículo a fim de estabelecer um diálogo intercultural crítico.

Temos ciência de que os povos indígenas têm uma riqueza de saberes que devem ser exaltados tanto no ambiente escolar, dentre as suas diversas modalidades, quanto nas pesquisas científicas nas universidades, na busca por uma construção coletiva de conhecimento. Segundo Arévalo (2010) para os povos indígenas o conhecimento é coletivo e não privado. O autor enfatiza a necessidade de utilizar as próprias epistemologias a fim de recuperar os danos causados pela negação e silenciamento dos povos indígenas, devendo repensar a função, currículo e organização das escolas indígenas.

Apesar do movimento indígena ter conquistado direitos políticos e educacionais essenciais, Souza (2021) denuncia que muitos desses direitos ainda não estão garantidos para toda a população indígena e que é necessário avançar nas análises da situação escolar indígena. Segundo o autor, "a demanda de uma educação diferenciada para os grupos indígenas brasileiros ainda não tem sido suprida de maneira efetiva, e a superação da discriminação étnica vivenciada no país, desde o início da colonização, ainda não foi alcançada (Souza, 2021, p. 28).

Um dos fatores de ausência e/ou dificuldades de implementação de direitos é a falta de práticas interculturais nas escolas indígenas, conforme apontam Machado e Beltrão (2018), que também denunciam as imposições coloniais no cotidiano escolar, como o uso e planejamento dos materiais didáticos de cunho religioso, integrador e ocidental.

Mesmo considerando que os materiais didáticos têm funções relevantes nos contextos pedagógicos e culturais da EEI, não podemos negar o fato de que a normalização e padronização do uso de materiais na escola é oriunda de preceitos ocidentais. Isso, no entanto, não desconsidera sua função, e cabe às escolas e professores indígenas decidirem quais valores, conhecimentos ou normas ocidentais incluírem em suas escolas. Nesse contexto, para Luciano (2017, p. 306):

[...] a escola precisa realizar uma transformação radical na sua matriz cultural, pedagógica, metodológica, filosófica, política e

epistemológica, toda ela referenciada e legitimada pela visão etnocêntrica das sociedades europeias, para abrir possibilidades concretas de incorporar outras matrizes socioculturais e epistemológicas e de outros sujeitos de transmissão de conhecimentos, como os povos indígenas e seus sistemas linguísticos, envolvendo nas práticas cotidianas as mães, os pais, os mais velhos, as lideranças e os sábios tradicionais. A escola indígena precisa deixar de ser o lugar exclusivo do professor e do aluno.

A implantação sistemática da alfabetização bilíngue intercultural é uma das mudanças nas escolas indígenas que é relevante e necessária, mas, pela dificuldade de sua implementação que demanda falantes nas línguas atuando no processo, formação docente e materiais específicos, acaba não sendo efetivada em muitas escolas.

Para Ramos (2021), há a ideia do monolinguísmo no espaço escolar, o que tem gerado grande preocupação, pois nesses casos a língua portuguesa ganha prestígio e as línguas indígenas, conseqüentemente, são deixadas de lado. Por isso, segundo a autora, muitos professores indígenas com o auxílio de linguistas se debruçam em tentar elaborar políticas linguísticas para a valorização da língua. Nesse caso, o ensino bilíngue se apresenta como uma das maneiras de utilizar as línguas indígenas para revitalizá-las e fortalecê-las e, ao mesmo tempo, permite que haja o ensino da língua portuguesa, uma vez que esta é vista como relevante para a defesa e conquista de mais direitos dos povos indígenas.

A alfabetização foi proposta logo no início da educação para os indígenas, utilizada como um dos instrumentos de civilização. No entanto, esse ensino foi posto aos indígenas com a justificativa de uma ferramenta de defesa, ou seja, para que eles pudessem situar-se em uma posição de igualdade com o branco, praticando leituras religiosas e assimilando conteúdos instrucionais da cultura ocidental. E assim foi feito durante décadas.

Atualmente a luta pela valorização das línguas indígenas tem sido intensa, pois para muitos povos indígenas, a língua é inerente ao processo de criação, ou seja, ela é compreendida como um dom que cada povo recebe para se comunicar (Luciano, 2017).

Rubim, Bomfim e Meirelles (2022 p. 165) afirmam que: "Nas epistemologias indígenas, a língua está associada ao território, à espiritualidade, ao bem viver dos povos. A língua é a memória dos povos indígenas, é cultura, história de luta e resistência, é identidade coletiva e expressa conhecimentos ancestrais, milenares." Compreendendo tal importância, Souza (2021) aponta que, para que a escola indígena seja realmente diferenciada, uma das alternativas é a construção do projeto político educacional conforme a língua, crença e especificidade do próprio povo da comunidade escolar. Nessa questão, Luciano (2017) também afirma o papel da escola e sua necessidade de mudança. No entanto, ele denuncia que o problema da escola indígena intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada está em *como fazer*, na perspectiva política da instituição, afirmando que a mesma ainda é constituída por parâmetros eurocêntricos.

Para dar início a essa mudança, as escolas indígenas deveriam inserir a língua indígena como um de seus pilares fundamentais na organização dos currículos e nos

projetos políticos-pedagógicos (PPP):

[...] as dimensões bilíngues/multilíngues e intercultural precisam ser levadas a sério nas escolas indígenas, pela importância que elas representam para a continuidade histórica dos povos indígenas e dos seus saberes e modos de vida. Sem as suas línguas não é possível garantir a continuidade dos processos educativos tradicionais desses povos. Muitos aspectos materiais e imateriais, centrais nas culturas indígenas, só podem ser transmitidos por meio das lógicas e estruturas das línguas tradicionais (Luciano, 2017, p. 301).

A língua, do mesmo modo em que foi utilizada como um instrumento de opressão, é tida atualmente como um instrumento de libertação. Considerada como Patrimônio Cultural Imaterial pela UNESCO, é através dela que a cultura de um povo vive e se fortalece.

Diante dessas questões, a inserção da língua indígena nas escolas é um grande desafio para as instituições, o que faz a implantação da alfabetização na língua indígena ser ainda mais desafiadora². Compreendemos que há um caminho complexo pela frente para que as escolas indígenas no Brasil sejam, efetivamente, escolas diferenciadas, específicas, bilíngues, críticas e decoloniais. Contudo, tomar ciência dos desafios que devem ser encarados e das problemáticas coloniais aqui discutidas, significa dar um passo à frente desse processo longo e complexo.

Ter um olhar crítico e enxergar as possibilidades a partir da perspectiva decolonial permite que as escolas indígenas continuem em busca de avanços para que suas comunidades tenham uma educação comprometida com suas próprias epistemologias e não seja apenas mais instrumentos da colonialidade.

CONSIDERAÇÕES

As problematizações sobre a educação e a colonialidade vieram ao encontro das nossas inquietações sobre uma educação escolar indígena pautada ainda na tríade da matriz colonial (colonialidade do ser, do poder e do saber). Buscamos refletir sobre as possibilidades de a educação ser vista como um instrumento transformador ao assumir o posicionamento decolonial e tomar essa perspectiva não apenas como uma teoria, mas como um projeto; uma práxis, como também buscamos questionar o modelo vigente da Educação Escolar indígena, refletindo sobre o que está presente nas legislações e as formas em que ocorrem sua efetivação.

Essa discussão se faz também necessária pelos ataques e silenciamentos atuais. Vivemos um momento singular em que o mundo passa por um processo de “recolonização nos moldes coloniais, com o enfraquecimento das políticas públicas de inclusão social e com o reordenamento das forças silenciadoras as mesmas que sempre estiveram na base da colonialidade” (Ramos, 2020, p. 143). Neste contexto, as vozes de resistência e as epistemologias decoloniais estão sob ataque.

Compreendemos as epistemologias indígenas como decoloniais, por enaltecer as visões, conhecimentos e as cosmologias desses povos que foram e continuam sendo subalternizados a partir de diversos instrumentos, sendo um deles a própria modalidade

da EEI.

Buscamos questionar e transparecer as amarras que estão enraizadas e camufladas pela lógica colonial para que seja possível pensar em alternativas possíveis para que as escolas indígenas exerçam sua gestão diferenciada, comunitária e autônoma, revendo seus conceitos, as legislações vigentes, os currículos, os materiais e suas práticas pedagógicas, em busca de suas próprias concepções.

Pensamos a pedagogia e a educação escolar indígena como uma prática libertadora que se volta para novas perspectivas de humanidades, ciências e pensamentos baseadas na construção do projeto decolonial, a partir da perspectiva intercultural crítica, a fim de denunciar e resistir ao momento atual de recolonização, tanto em esfera mundial quanto no âmbito educacional brasileiro.

E, por fim, exaltamos a língua como um instrumento de poder aos povos originários, pois é através dela que suas culturas, memórias, crenças e epistemologias/sabedorias permanecem vivas, e é por meio delas, utilizando-a como instrumento de luta decolonial, que esses povos transcendem, se emancipam e combatem as colonialidades ainda enraizadas.

Artigo recebido em: 29/05/2024

Aprovado para publicação em: 11/09/2024

FOR A DECOLONIAL INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION

ABSTRACT: This article discusses about Indigenous School Education from a decolonial perspective, based on authors from the Modernity-Coloniality group and in dialog with authors who discuss this type of education in Brazil. This is a theoretical study. The aim is to think decolonially about the paths of Indigenous School Education, so that colonial impositions are denounced and the indigenous communities' own conceptions are praised. It is considered that there are still colonial manifestations in the educational context, among the policies, practices and curricula, requiring an in-depth and critical look at the concepts, discourses, artifacts and actions that circulate in indigenous school institutions, reformulating them based on the indigenous epistemologies themselves.

KEYWORDS: Indigenous School Education; Decolonial Studies; Coloniality; Decoloniality.

POR UNA EDUCACIÓN ESCOLAR INDÍGENA DECOLONIAL

RESUMEN: Este artículo analiza la Educación Escolar Indígena desde una perspectiva decolonial, a partir de autores del grupo Modernidad-Colonialidad y en diálogo con autores que discuten este tipo de educación en Brasil. Se trata de un estudio teórico. El objetivo es pensar decolonialmente los caminos de la Educación Escolar Indígena, de modo que se denuncien las

LIMA, R. B. de; TROQUEZ, M. C. C.

imposições coloniais e se exaltem as concepções próprias das comunidades indígenas. Se considera que ainda existem manifestações coloniais no contexto educativo, entre as práticas, os currículos e as políticas, o que exige uma mirada profunda e crítica sobre os conceitos, discursos, artefactos e acções que circulam nas instituições escolares indígenas, reformulando-os a partir das próprias epistemologias indígenas.

PALABRAS CLAVE: Educação Escolar Indígena; Estudos Decoloniais; Colonialidade; Descolonialidade.

NOTAS

1 - A pesquisa foi vinculada a uma dissertação de Mestrado que teve a CAPES como agência de fomento e a um Projeto financiado pelo CNPq.

2 - A preocupação com as línguas indígenas não é apenas de propriedade nacional, e sim global, sendo instituída pela Assembleia Geral das Nações Unidas a Década Internacional das Línguas Indígenas (DILI), no período de 2022 a 2032. De acordo com Rubim, Bomfim e Meirelles (2022) a DILI é o resultado de um conjunto de medidas recentes de organizações que buscam garantir os direitos de minorias étnicas e linguísticas. A DILI pretende incentivar a compreensão e ações concretas para preservar as línguas originárias, traçando um plano de ação com medidas para que as línguas minoritárias comecem a ser incluídas nas agendas políticas, com base em seu lema “nada para nós sem nós”, ou seja, com a participação e colaboração prioritária dos povos indígenas.

REFERÊNCIAS

ARÉVALO, L. P. Epistemología e investigación indígena desde lo propio. **Revista Guatemalteca de Educación**, Universidad Rafael Landívar, Instituto de Lingüística e Interculturalidad, Guatemala, ano 2, n. 3, p. 195-297, 2010.

BENITES, E. **Oguata pyahu (uma nova caminhada) no processo de desconstrução e construção da educação escolar indígena da aldeia Te'yikue**. Campo Grande, 2014, 130 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Católica Dom Bosco, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília-DF, 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 jun. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB Nº: 13/2012. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena**. Brasília-DF, 2012.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da**

Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília-DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 25 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.** Brasília-DF: MEC, 1998.

CANDAU, V. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v.13, n. Especial, p. 678-686, dez., 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54949>. Acesso em: 17 set. 2024.

CASTRO-GÓMEZ, S; GROSFOGUEL, R. **El giro decolonial:** reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. 21. ed. Bogotá, Siglo del Hombre Editores, 2007. Disponível em: <http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2020/09/El-giro-decolonial-1.pdf>. Acesso em: 17 set. 2024.

DUSSEL, E. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, E (Org.). **a Colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas. Colección Sur-Sur. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, p. 55-70, 2005.

ESCOBAR, A. Mundos e conhecimentos de outro modo: o programa de investigação da modernidade/colonialidade latino-americana. **Tábua rasa.** p. 51-86, 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600104>. Acesso em: 14 set. 2024

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KNAPP, C. **O ensino bilíngue e educação escolar indígena para os Guarani e Kaiowá de MS.** Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Ciências Humanas - FCH, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/377>. Acesso em: 25 ago. 2022.

LANDER, E. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, E. **A Colonialidade do saber:** Eurocentrismo e Ciências Sociais perspectivas latino-americanas. Colección Sur-Sur. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, o. 21-54, 2005.

LUCIANO, G. J. S. **Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real:** os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro. 2011. 368 f. Tese (Doutorado em Antropologia)-Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

LUCIANO, G. S. Educação escolar indígena do Brasil: avanços, limites e novas perspectivas. In: **Reunião Nacional da ANPEd**, 36., p. 1-13. 2013, Goiânia. Disponível em:

LIMA, R. B. de; TROQUEZ, M. C. C.

http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt21_trabalhoencomendado_gersem.pdf. Acesso em: 15 set. 2024.

LUCIANO, G. J. S. Língua, educação e interculturalidade na perspectiva indígena. **Revista de Educação Pública**, v. 26, n. 62/1, p. 295–310, 2017. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/4996>. Acesso em: 7 jun. 2023.

MACHADO, A. M.; BELTRAO, J. F. Interculturalizar ou guaranizar a escola? Questão posta ao Brasil plural. In: ANTONIO, C. S. L.; BELTRÃO, J. F.; CASTILHO, A. L. S.; LACERDA, P.; OSORIO, P. **A antropologia e a esfera pública no Brasil**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora E-papers, v.1, 2018, p. 505-518.

MANCINI, A. P. G.; TROQUEZ, M. C. C. Desconstruindo estereótipos: apontamentos em prol de uma prática educativa comprometida eticamente com a temática indígena. **Revista Tellus**, Campo Grande, MS, ano 9, n. 16, p.181-208, jan./jun. 2009.

MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, J; MALDONADO-TORRES, N; GROSGOQUEL, R. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 1. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2018. p. 27-54.

MARTINS, A. M. S.; CHAMORRO, G. Diversidade linguística em Mato Grosso do Sul. In: CHAMORRO, G; COMBÊS, I. **Povos indígenas em Mato Grosso do Sul: história, cultura, transformações sociais**. Dourados: Editora da UFGD, 2015, p. 729-744.

MIGNOLO, W. Decolonialidade como o caminho para a cooperação. [Entrevista concedida a] Luciano Gallas. Tradução de André Langer. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, São Leopoldo, n. 431, ano XIII, p. 21-25, 2013.

MIGNOLO, W. **La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial**. Barcelona: Gedisa Editorial, 2007.

QUIJANO, A. Colonialidad y modernidad/racionalidad. **Perú Indígena**.11-20, 1992. Disponível em: <https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf>. Acesso em: 17 set. 2024.

RAMOS, A D. Alcances e desafios teórico-metodológicos da epistemologia decolonial: intelectuais indígenas e camponeses no centro do debate. In: **Educação e territorialidade**. MARSCHNER, W. R. KNAPP, C., Dourados, MS: Editora UEMS, 2020.

RAMOS, A. S. **Gramática pedagógica da língua Macuxi: narrativas do processo de construção para valorização da identidade étnica no estado de Roraima**. 2021, 89. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Roraima e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, 2021.

RUBIM, A. C.; BOMFIM, A. B.; MEIRELLES, S. R. S. Década internacional das línguas indígenas no Brasil: o levante e o protagonismo indígena na construção de políticas linguísticas. **Políticas linguísticas para comunidades minoritizadas/marginalizadas no Brasil**, v. 23 n. 2, 2022.

SOUZA, A. **Tenondê porãrá**: sabedoria indígena para a boa educação das crianças na Reserva Indígena de Dourados. Dourados, MS. Universidade Federal da Grande Dourados, 2021.

SOUZA, T. **Educação escolar indígena e as políticas públicas no município de Dourados**. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica Dom Bosco - UCDB. Dourados, 215, p. 2013.

SOBRINHO, M. L. E. **Alfabetização na língua Terena**: uma construção de sentido e significado da identidade Terena da Aldeia Cachoeirinha. Miranda - MS. Dissertação (Mestrado Em Educação), 2010. Universidade Católica Dom Bosco Campo Grande – MS, 2010.

TROQUEZ, M. C. C. **Professores índios e transformações socioculturais em um cenário multiétnico**: a Reserva Indígena de Dourados (1960-2005). Dourados: Editora da UFGD, 2015. E.book. Disponível em: <http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/EDITORA/ebooks/professores-indios-e-transformacoes-socioculturais-em-um-cenario-multietnico-a-reserva-indigena-de-dourados-1960-2005-marta-coelho-castro-troquez.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2023.

TROQUEZ, M. C. C. **Documentos curriculares para a educação escolar indígena**: da prescrição às possibilidades da diferenciação. 2012. 258 p. Tese (Doutorado em Educação) – UFMS, Campo Grande, 2012. Disponível em: <https://posgraduacao.ufms.br/portal/trabalho-arquivos/download/4310>. Acesso em: 7 jun. 2023.

TROQUEZ, M. C. C. Racismo contra povos indígenas e educação. **Revista FAEEBA**. 2022. Salvador, v. 31, n. 67, jul./set. p. 98-112. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/14055/10057>. Acesso em: 15 set. 2023.

TROQUEZ, M. C. C.; NASCIMENTO, A. C. (Des)colonização, interculturalidade crítica e escola indígena na contemporaneidade. **Educação Unisinos**. v. 24, 2020. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2020.241.15/60747811>. Acesso em: 9 jul. 2021

TUBINO, Fidel. La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. In: **Encuentro continental de educadores Agustinos**, Lima, ene. 2005. Disponível em: <https://forhistiur.net/2019-03-tubino/>. Acesso em: 16 set. 2024.

LIMA, R. B. de; TROQUEZ, M. C. C.

WALSH, C. Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Entrevista a Walter Mignolo Polis, **Revista de la Universidad Bolivariana**, v. 1., n. 4., 2003. Universidad de Los Lagos Santiago, Chile. 2003.

WALSH, C. Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 308 p, 2007.

WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.

RAFAELA BAYERL DE LIMA: Mestra em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Professora do quadro efetivo da Prefeitura Municipal de Educação da cidade de Dourados – Mato Grosso do Sul. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Escolar Indígena, Interculturalidade e Inclusão (GEPEEIN/CNPq).

Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-3586-2774>

E-mail: rafa.bl98@hotmail.com

MARTA COELHO CASTRO TROQUEZ: Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), com Estágio Pós-doutoral pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB); Mestre em História pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD); Docente da Faculdade de Educação e do Programa de pós-graduação Mestrado e Doutorado em Educação da UFGD; Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Escolar Indígena, Interculturalidade e Inclusão (GEPEEIN/CNPq).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8809-5304>

E-mail: martatroquez@ufgd.edu.br

Este periódico utiliza a licença *Creative Commons Attribution 4.0*, para periódicos de acesso aberto (*Open Archives Initiative - OAI*).