



**EDUCAÇÃO DECOLONIAL:
OPA!!! NÃO, ESSA ESCOLA TEM QUE COMEÇAR A SER DIFERENTE
DECOLONIAL EDUCATION:
WAIT!!! NO, THIS SCHOOL NEED TO START BEING DIFFERENT**

Cloris Porto Torquato¹

Rosana Hass Kondo²

RESUMO

Este artigo visa discutir os processos de resistência e reexistência empregados por professores indígenas, não indígenas e membros de uma comunidade Guarani, situada no Norte do Paraná, tendo como propósito a construção de um currículo intercultural, no qual os conhecimentos, a cultura, o modo de ser, ensinar, aprender e viver indígena sejam respeitados e valorizados assim como outras ciências e culturas. Metodologicamente, este estudo se caracteriza como qualitativa/interpretativista etnográfica (LUDKE; ANDRÉ, 1986; ANDRÉ, 1995), especificamente uma etnografia da linguagem (GARCEZ; SCHULTZ, 2015), pois, além de procurarmos entender como se articulam as vozes na construção desse currículo indígena, também participamos das discussões e reflexões nesse processo. Para a geração de dados, utilizamos a observação participante, entrevistas semiestruturadas, rodas de conversa e diário de campo. A análise foi realizada a luz das teorias do pensamento decolonial (MIGNOLO, 2003, 2010; QUIJANO, 2005), pedagogias decoloniais (WALSH, 2013, 2017) as epistemologias do sul (MENESES; SANTOS, 2010). A análise dos dados nos leva a concluir que: : a) os Guarani do Pinhalzinho estão conscientes do papel e do poder que a educação exerce dentro e fora da comunidade, por isso defendem um ensino que, além de formar os alunos academicamente, também se preocupe com a formação política; b) a organização política da comunidade e as práticas de engajamento e de resistência têm feito diferença na educação escolar indígena dessa comunidade; c) os resultados apontam para a ausência de diálogos por parte do sistema educacional no processo de construção de políticas educacionais relacionadas à educação escolar indígena, assim como se identifica d) o distanciamento em relação ao que a Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases (1996) determinam sobre a autonomia no gerenciamento de recursos e a construção de currículos próprios e a prática administrativa da SEED. Assim, assinalamos a perpetuação de práticas colonialistas por parte do sistema educacional do Paraná. **PALAVRAS-CHAVE:** Colonialidade; Decolonialidade; Educação Escolar Indígena; Resistência; Reexistência.

1 Professora Adjunta da Universidade Estadual de Ponta Grossa e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná.

2 Doutoranda no Programa de Pós Graduação em Letras pela Universidade Federal de Curitiba.



ABSTRACT

This article aims the discussion of the processes of resistance and re-existence employed by indigenous, non-indigenous teachers and members from a Guarani community, situated in the North of Parana, with the purpose the construction of an intercultural curriculum, in which the indigenous knowledge, culture, their way of being, teaching, learning, and living be respected and valued just like other sciences and cultures are. Methodologically, this study is characterized as a qualitative/interpretativist ethnographic (LUDKE; ANDRÉ, 1986; ANDRÉ, 1995), specifically an ethnography of language (GARCEZ; SCHULTZ, 2015), because, besides trying to understand how voices are articulated in the construction of this indigenous curriculum, we also participate in discussions and reflections in this process. Toward data generation, we will resort to the participant observation, semi-open interviews, conversation wheels, and field journals. For data generation, we use participant observation, semi-structured interviews, conversation wheels and field diary. The analysis was carried out in light of decolonial thinking theories (MIGNOLO, 2003, 2010; QUIJANO, 2005), decolonial pedagogies (WALSH, 2013, 2017) and southern epistemologies (MENESES; SANTOS, 2010). The analysis of the data leads us to conclude that: a) the Guarani of Pinhalzinho are aware of the role and power that education plays within and outside the community, so they advocate an education that, besides academically training students, is also concerned with political formation; b) the political organization of the community and the practices of engagement and resistance have made a difference in the indigenous school education of this community; c) the results point to the absence of dialogues on the part of the educational system in the process of building educational policies related to indigenous school education, as well as identifying d) the distance from what the Federal Constitution (1988) and the Law of Guidelines and Bases (1996) determine about the autonomy in the management of resources and the construction of SEED's own curricula and administrative practice. Thus, we note the perpetuation of colonialist practices by the educational system of Paraná.

KEYWORDS: Coloniality; Decoloniality; Indigenous School Education; Resistance; Reexistence.

Introdução

Tendo como base o pensamento decolonial (MIGNOLO, 2003, 2010; QUIJANO, 1992, 2005, 2010), pedagogias decoloniais (WALSH, 2013, 2017) as epistemologias do sul (SANTOS; MENESES, 2010) pretendemos, neste texto, por meio de dados gerados através de instrumentos próprios da etnografia, discutir sobre os processos de resistência e reexistência empregados por professores indígenas, não indígenas e membros de uma comunidade Guarani, situada no Norte do Paraná, na construção de uma educação decolonial, através de um currículo intercultural, no qual os conhecimentos, a cultura e o modo de ser, ensinar, aprender e viver indígena sejam respeitados e valorizados assim como outras ciências e culturas.

Os discursos aqui analisados, fazem parte de uma pesquisa maior, em nível de doutorado intitulada *Diálogos interculturais, currículo próprio e práticas de resistência/reexistência em uma escola Guarani* (KONDO, 2020) cujo objetivo principal consistiu em compreender a proposição desse currículo indígena intercultural/multicultural como forma de resistência e reexistência a um sistema educacional homogeneizador, o qual, muitas vezes, não contempla a diversidade de povos, conhecimentos, línguas e culturas presentes no território brasileiro.

Em termos metodológicos, este estudo se caracteriza como uma etnografia da linguagem (GARCEZ, SCHULZ, 2015), se configurando, portanto, como qualitativa/interpretativista etnográfica (LUDKE; ANDRÉ, 1986; ANDRÉ, 1995), uma vez que buscamos, nesse estudo,

compreender como se articulavam as vozes nas negociações entre lideranças, professores indígenas, não indígenas e como as demais instâncias se organizam no processo de elaboração curricular.

Neste artigo, primeiramente, apresentamos a metodologia e o contexto da pesquisa. Na sequência, refletimos sobre educação decolonial à luz das teorias citadas acima. Posteriormente, através dos dados gerados, realizamos uma discussão a respeito de colonialidade e decolonialidade do poder, do ser e do saber, bem como processo decolonização da escola por esses Guarani. Finalizamos o texto com algumas considerações acerca do tema discutido.

Procedimentos metodológicos, contexto e participantes

Nossa pesquisa foi realizada na Escola Estadual Indígena Yvy Porã, localizada na Terra Indígena do Pinhalzinho, município de Tomazina, PR. Segundo dados do Projeto Político Pedagógico Indígena (2019) desta escola, doravante PPPI, a população atual que vive nessa Terra Indígena é de aproximadamente 144 habitantes. Essa escola oferece ensino nas seguintes modalidades: Educação Infantil e Ensino Fundamental anos iniciais e finais. No total são atendidos trinta e três alunos, distribuídos em sete turmas. O Ensino fundamental séries iniciais está organizado no sistema multisseriado, o qual, segundo as autoras Cavalcanti e Maher, (2008, p. 10), é “muito frequente em escolas indígenas”, pois possibilita que os alunos aprendam entre si.

Em termos metodológicos, este estudo se caracteriza como uma pesquisa colaborativa (BORTONI-RICARDO, 2011), qualitativa/interpretativista, de cunho etnográfico (LUDKE; ANDRÉ, 1986; ANDRÉ, 1995), pois além de procurarmos entender como se articulam as vozes na construção do currículo indígena, também participamos ativamente das discussões e reflexões junto com a comunidade. Ao todo participaram dessa pesquisa dezessete pessoas, as quais desempenham na comunidade e/ou na escola diferentes funções, como professores, diretores, pedagogos, lideranças indígenas e pais de alunos. No entanto, neste texto, pelos os objetivos almejados, analisamos somente os discursos de apenas quatro participantes, nominados como: Awa Weradju, Nimboadju, Kunhã Rokadju e Parakau.

Para preservar a identidade dos participantes, conforme sugerido por um professor indígena, usamos nomes indígenas, inclusive para os professores não indígenas. Essa medida tem como objetivo preservar suas identidades em relação à sociedade não indígena, visto que na comunidade eles serão facilmente identificados não apenas pelas posições valorativas de seus enunciados mas também pela participação da própria comunidade na pesquisa. Vale ressaltar que, para eles, serem identificados pela comunidade não constitui um problema, haja vista que a luta por uma educação escolar indígena de qualidade é o objetivo de todos os participantes e toda a comunidade dessa Terra Indígena.

Educação decolonial como forma de resistência e reexistência

O sistema educacional, nas suas diferentes facetas religiosa e secular, foi usado pelas frentes coloniais como agência de subordinação, subalternização e promoção de aniquilamento cultural e linguístico dos povos colonizados. No entanto, a instituição escola vem sendo paulatina e continuamente ressignificada pelos indígenas com o intuito de resistir e reexistir. Assim, como Achinte (2009, p. 455), entendemos reexistência

[...] como los dispositivos que las comunidades crean y desarrollan para inventarse cotidianamente la vida y poder de esta manera confrontar la realidad establecida por el proyecto hegemónico que desde la colonia hasta nuestros días ha inferiorizado, silenciado y visibilizado negativamente la existencia de las comunidades afrodescendientes. La re-existencia apunta a descentrar las lógicas establecidas para buscar en las profundidades de las culturas - en este caso indígenas y afrodescendientes - las claves de formas organizativas, de producción, alimentarias, rituales y estéticas que permitan dignificar la vida y re-inventarla para permanecer transformándose.

A reexistência, portanto, compreende um enfrentamento criativo das forças hegemônicas, com base nas referências culturais dos grupos subalternizados. Numa perspectiva semelhante à de Achinte, Souza afirma que a reexistência demanda “[...] um processo que envolve negociação, reinvenção e subversão de relações assimétricas de poder” (SOUZA, 2009, p. 57). Desse modo, muitas escolas que hoje estão presentes nos territórios indígenas, muitas vezes, ainda comandadas por não indígenas que ocupam cargos de lideranças, têm passado por processos de transformação e reinvenção, apesar de todo sistema burocrático, opressor e homogeneizador que busca delimitar o trabalho no âmbito de sistemas nacionais, estaduais e municipais de ensino. Em muitas escolas, as comunidades indígenas, docentes e discentes têm conseguido dar um novo significado à escola, de modo que esta atue como instrumento de luta, resistência e reexistência, como é o caso da escola em que desenvolvemos nossa pesquisa.

Tendo como pano de fundo tanto a luta travada pelas populações indígenas para garantir seus direitos quanto a experiência vivenciada nessa escola, acreditamos que um dos caminhos mais promissores para alcançar esse objetivo é o de uma educação decolonizadora; ou seja, uma educação pautada no reconhecimento e na valorização dos conhecimentos e no modo de ensinar e aprender indígena. Nesse sentido, partilhamos da posição da mestre em Antropologia Social, Sandra Benites, indígena Guarani, quando está afirma:

Todo arandu (conhecimento), independentemente de onde venha, tem valores e ideias fundamentais de cada povo, ou seja, do grupo na qual o sujeito vive, e é importante para a formação do sujeito, para que cada indivíduo tenha sua identidade formada. Entretanto, nenhum conhecimento deve ser tratado como absoluto ou se deve impor o universalismo ou a heterogeneização cultural, como está sendo praticada nas escolas, porque não há uma só forma de conhecimento, apenas um jeito de se ensinar e aprender. Se colocamos um conhecimento como uma única verdade, sobrepondo-o ao conhecimento do

outro, iremos cometer o mesmo equívoco de sempre. (BENITES, 2018, p. 61)

Benites assinala, assim como se propõe na educação decolonial, uma diversidade de conhecimentos. Como a própria autora assinala, não é “tão simples conciliar esses conhecimentos [indígenas] com os dos juruá (não indígenas)” (p. 1). Daí a necessidade de diálogo entre conhecimentos de origens diversas, mas também de enfrentamento às posturas universalizantes e hegemônicas. A postura de Benites se aproxima da educação decolonizadora à medida que esta tem como base epistêmica o pensamento decolonial (QUIJANO, 2005), o qual, por princípio, busca se opor e resistir a toda e qualquer forma de opressão, seja ela política, racial, étnica, linguística, cultural, social, religiosa, epistêmica, sexual, de gênero, dentre outras.

Nessa direção, respondendo também à colonialidade que constitui nossos sistemas educacionais, nos apoiamos na perspectiva das pedagogias decoloniais (WALSH, 2013, 2017) e nas Epistemologias do Sul (MENESES; SANTOS, 2010), para retomar o conceito de *educação decolonial*. Nossa escolha deve-se a dois aspectos: primeiro, porque as Epistemologias do Sul têm como princípio combater e denunciar as normas epistemológicas dominantes que têm vigorado ao longo dos últimos séculos, ocultando e destituindo os conhecimentos das populações que foram colonizadas. Segundo, porque elas enaltecem e valorizam os conhecimentos subalternizados que resistiram com êxito, possibilitando reflexões acerca de possíveis diálogos horizontais entre os diversos conhecimentos, caracterizados como ecologias de saberes (MENESES; SANTOS, 2010, p. 9).

Antes, porém, de discutirmos sobre o que seria uma *educação decolonial*, consideramos importante que seja trazido para a discussão como se deu o processo de obliteração epistemológica indígena, visto que os conhecimentos indígenas predominantemente foram tratados como conhecimento que só servia aos propósitos locais. Segundo Meneses e Santos (2010, p. 16), “[n]isso consistiu o epistemicídio, ou seja, a supressão dos conhecimentos locais perpetrada por um conhecimento alienígena [...]”. Assim, com o propósito de promover uma homogeneização epistemológica e eliminar as diferenças culturais (MENESES; SANTOS, 2010), as missões colonizadoras, diga-se de passagem, nada pacíficas, procuraram cumprir sua missão fazendo com que as línguas, as culturas e os conhecimentos indígenas fossem “abandonados” e substituídos pelos conhecimentos dos colonizadores, tomados como “verdadeiros”, aqueles testados e comprovados cientificamente, dentro daquilo que sociedade dominante elegeu como válido. Esse processo de silenciamento pode ser identificado ainda hoje em muitos espaços acadêmicos, como se observa na voz de Benites:

Há outras coisas que não chegam à universidade, como, por exemplo, o fato de minhas tias serem sabedoras da medicina tradicional, mas perante a ciência dos juruá não são valorizadas. Por elas não saberem ler e escrever, por não saber falar português, talvez o conhecimento delas não esteja no centro das atenções, mas é fundamental para nós mulheres. Minha tia, mesmo sem falar ou escutar direito, tem uma grandiosa sabedoria sobre ervas e tratamentos medicinais. Ela não fala direito nem escuta direito o português, os juruá chamam esse tipo

de pessoa surda ou muda, mas não é o caso da minha tia. Ela é igual a nós, fala e escuta. Por ela não ler ou escrever a língua portuguesa, provavelmente nunca será destaque no mundo da medicina ocidental (BENITES, 2018, p. 78).

A negação do conhecimento indígena relatada por Benites chega ao extremo da atribuição da mudez ou surdez à sua tia, mulher indígena com conhecimento da medicina. Meneses e Santos (2010, p. 17) apontam para essa negação como desperdício da experiência, como epistemicídio.

[C]om isso, desperdiçou-se muita experiência social e reduziu-se a diversidade epistemológica, cultural e política do mundo. Na medida em que sobreviveram, essas experiências e essa diversidade foram submetidas à norma epistemológica dominante: foram definidas (e, muitas vezes, acabaram-se autodefinindo) como saberes locais e contextuais apenas utilizáveis em duas circunstâncias: como matéria-prima para o avanço do conhecimento científico; como instrumentos de governo indireto, inculcando nos povos e práticas dominadas a ilusão credível de serem autogovernados.

Em relação às populações indígenas, o legado de perdas que hoje temos foi resultado de uma destituição violenta de tudo que elas produziam em termos de conhecimentos. É importante destacar que a usurpação dos conhecimentos locais como base para o conhecimento científico (TERENA, 200) tornou os indígenas mais subordinados e dependentes do sistema opressor, haja vista que os conhecimentos indígenas só teriam valor se fossem entregues nas mãos daqueles que detinham o poder, no caso dos não indígenas e, portanto, poderiam dizer quais saberes seriam aceitos como ciência ou não. Houve, pois, uma negação tanto do conhecimento que é produzido nesses contextos considerados inferiores como também dos sujeitos que os produziam. Consequentemente, “[a] perda de uma autorreferência genuína não foi apenas uma perda gnoseológica foi também, e sobretudo, uma perda ontológica: saberes inferiores próprios de seres inferiores” (MENESES; SANTOS, 2010, p.19). Grosfoguel (2007) caracteriza essa inferiorização do saber e do ser como racismo epistêmico. Segundo esse autor,

O racismo epistêmico é um dos racismos mais invisibilizados no - sistema-mundo capitalista/patriarcal/moderno/colonial. O racismo em nível social, político e econômico é muito mais reconhecido e visível que o racismo epistemológico. Este último opera privilegiando as políticas identitárias (*identity politics*) dos brancos ocidentais, ou seja, a tradição de pensamento e pensadores dos homens ocidentais (que quase nunca inclui as mulheres) é considerada como a única legítima para a produção de conhecimentos e como a única com capacidade de acesso à - universidade e à - verdade. O racismo epistêmico considera os conhecimentos não-ocidentais como inferiores aos conhecimentos ocidentais (GROSFOGUEL, 2007, p. 32).

Foi, portanto, por meio da colonialidade do poder e do saber que o racismo epistêmico invalidou toda a forma de produzir e disseminar conhecimento próprios dos indígenas. É preciso lembrar que, assinala Benites (2018), as populações indígenas possuem uma forma distinta de ensinar e aprender, pois muito antes de as escolas serem implantadas nas Terras Indígenas, eles já haviam desenvolvido seu próprio sistema de ensino. Diferentemente dos não indígenas,

a aprendizagem indígena não está restrita ao espaço escolar e tão pouco é responsabilidade somente do professor. Ela acontece em todos os espaços da Terra Indígena e é responsabilidade de todos – pais, mães, txamoi, cacique e também dos professores. A aprendizagem é alternada com espaços formais (escola) e informais (casa de reza, mata), o qual inclui ritos religiosos, cantos indígenas, relação com a natureza, lenda e mitos, dentre outros (KONDO, 2013). Essas diferenças nos modos de ensinar e aprender geram conflitos, também porque o conhecimento não indígena é imposto como único conhecimento verdadeiro:

No meu entendimento, na escola são reproduzidas as “verdades” que a ciência jurua diz ter descoberto, coisas que não podem ser alteradas, como se fosse conhecimento de uma única pessoa. Aqui está o embate ou o choque, porque para nós guarani o nosso teko é dinâmico, o nosso arandu (conhecimento) também é dinâmico. O bem-estar coletivo dependem de todos e de cada um. Meu movimento e minhas atitudes estão associados com o outro; se eu falhar, se não tiver cuidado com a forma com a qual eu trato as pessoas, não estou fazendo mal para outro, estou fazendo mal para mim mesma. Por isso entendo que ensinar requer mais esforços para convencer o aprendiz a saber lidar com o outro, saber tolerar o outro e, muitas vezes, fazer sacrifícios pelo outro e isso significa amar a si mesmo. O conhecimento guarani é diferente do conhecimento da ciência do jurua. São entendimentos diferentes, caminho de pensamento diferentes, portando não é fácil entrar no consenso comum entre diferentes teko (modo de ser) sem conflitos (BENITES, 2018, p. 40)

É, pois, dentro dessas relações assimétricas de poder, que atualmente, as populações indígenas brasileiras batalham para que as suas ciências também sejam reconhecidas e coexistam com os outros conhecimentos nas escolas indígenas, pois, assim como Meneses e Santos (2010, p. 15), entendemos que “[t]oda a experiência social produz e reproduz conhecimento e, ao fazê-lo, pressupõe uma ou várias epistemologias”, pois

[e]pistemologia é toda a noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido. É por via do conhecimento válido que uma dada experiência social se torna intencional e inteligível. Não há, pois, conhecimento sem práticas e atores sociais. E como umas e outros não existem senão no interior de relações sociais, diferentes tipos de relações sociais podem dar origem a diferentes epistemologias (MENESES; SANTOS, 2010, p. 15).

Pelas palavras dos autores citados anteriormente e como já afirmado por Benites (2018), toda epistemologia emerge a partir de relações sociais contextuais, distintas e controversas. Isso nos leva a inferir que todas as relações entre diferentes perspectivas epistêmicas são permeadas por tensões e contradições. As diferenças existem, justamente, porque “[...] qualquer conhecimento é sempre contextual, tanto em termos de diferença cultural quanto em termos de diferença política”. (MENESES; SANTOS, 2010, p. 19).

Nessa direção, cientes de que todo conhecimento é resultado de relações sociais conflituosas, advogamos em prol de uma educação decolonial, que reconheça outras formas de

pensar, de ser e de saber. Walsh (2013) propõe o termo pedagogias decoloniais, as quais a autora define como “prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir”. Entretanto, embora a autora deixe claro que o termo pedagogia, nesta perspectiva, não esteja ligado ao campo escolar e, portanto, não tenha sido pensado no sentido de ensino e aprendizagem, acreditamos que as definições e significados do termo *pedagogias decoloniais* sirvam perfeitamente para conceituar e exemplificar o modo como muitos indígenas concebem a educação escolar indígena, visto que muitas escolas em territórios indígenas se constituem como espaços de resistência, de lutas e de contestação às políticas e práticas verticalizadas.

Dessa forma, “[I]as pedagogías decoloniales son entendidas como espacios genuinamente “educativos” cuyo norte es poner en tensión la dimensión colonial y la opresión que les es concomitante toda vez que lo pedagógico se concibe desde una verticalidad jerárquica”. (BORSANI; NĀMKU, 2017, p. 315). Nesse sentido, a educação indígena no contexto em que desenvolvemos a pesquisa, e certamente em muitos outros, como na prática docente relatada por Benites (2018), pode perfeitamente ser definida como uma pedagogia decolonial. A educação indígena decolonial que observamos concebe todos os espaços do território indígena como apropriados para aprendizagem. Isso inclui, por exemplo, reuniões políticas para reivindicação de direitos, as decisões sobre o futuro das línguas indígenas, questões religiosas, culturais e também currículo, material didático, concepção de espaço, de tempo, de ensino, de professor etc., enfim, tudo que gera discussão, debate e reflexão é considerado como cenário pedagógico, pois “[I]as luchas sociales también son escenarios pedagógicos donde los participantes ejercen sus pedagogías de aprendizaje, desaprendizaje, reaprendizaje, reflexión y acción” (WALSH, 2013, p. 29).

As pedagogias decoloniais valorizam a educação comunitária, orquestrada por membros da própria comunidade, cujo objetivo é a emancipação social e política do jugo da educação colonizada. Dito de outro modo, as pedagogias decoloniais “[...] brindan saberes de lucha, de resistencia, colectivos y grupales, antes que gestos individuales, aquellos que la modernidad ha propiciado desde siempre” (BORSANI; NĀMKU, 2017, p. 316).

Esta é a luta de muitas populações indígenas que resistem aos programas educacionais eurocêntricos, os quais, na maioria das vezes, chegam às escolas indígenas prontos, porém sem a participação deles. Impor um currículo com princípios eurocêntrico a uma comunidade indígena é uma violência simbólica (BOURDIEU, 2007). Em outras palavras, são programas feitos **para** indígenas, mas não **por** indígenas. A resistência, no entanto, não deve ser tomada de forma negativa, ou seja, deve-se “[r]esistir no para destruir, sino para construir” (WALSH, 2017, p. 9). A resistência, aqui, deve ser entendida, portanto, como o direito à diversidade do ser e do saber e do conhecimento plural, enfim trata-se de

una resistencia ética, crítica y digna, en contra del autoritarismo de los regímenes externos e internos de control y poder, y para defender la Universidad (los estudiantes, docentes y empleados, y el pensamiento crítico y plural) proponiendo su reconstrucción participativa y democrática desde adentro (WALSH, 2017. p. 19).

Desse modo, é por meio de práticas insurgentes e desobediências epistêmicas que as populações indígenas, especificamente, neste trabalho, representada pela comunidade Guarani do Pinhalzinho/PR, têm viabilizado seus projetos educacionais, implantando e disseminando suas epistemologias, via educação, pois na concepção da desobediência epistêmica a escola configura-se como instrumento de luta e resistência.

Feito esse percurso e tendo como pano de fundo a concepção de pensamento decolonial como inteligibilidade de outras formas de ser, saber e pensar, examinaremos a seguir, por meio dos discursos dos participantes, os processos de colonização e descolonização na eEscola Yvy Porã do Pinhalzinho.

Colonialidade e decolonização do poder, do ser e do saber

Grosfoguel, retomando Mignolo, assinala que a colonialidade é a face obscura da modernidade (GROSFOGUEL, 2010). Ela tem como objetivo o controle em várias dimensões, é por isso que Mignolo (2010, p. 12) a define como “a matriz colonial de poder”, caracterizada por “uma estrutura compleja de niveles entrelazados”, visando o controle do poder, do ser e do saber. Observando sob este prisma, podemos entender que, a partir do momento que o Estado implanta a escola na Terra Indígena do Pinhalzinho, acentua-se o processo de destituição e marginalização cultural indígena, bem como o domínio de seus territórios, sua língua, sua religião e seus conhecimentos, pois a colonialidade do poder, segundo Quijano (1992), atua na dominação do pensamento dos governados, o que inclui sua forma de pensar e agir. Nas palavras do próprio autor, a colonialidade do poder,

[c]onsiste, en primer término, en una colonización del imaginario de los dominados. Es decir, actúa en la interioridad de ese imaginario... La represión recayó, ante todo, sobre los modos de conocer, de producir conocimiento, de producir perspectivas, imágenes y sistemas de imágenes, símbolos, modos de significación; sobre los recursos, patrones e instrumentos de expresión formalizada y objetivada, intelectual o visual (QUIJANO, 1992, p. 438).

Há, portanto, primeiramente, uma inferiorização, uma desumanização e negação de tudo que destoia da cultura dominante. Para o pensamento decolonial, foi sob essa descaracterização que os colonizadores justificaram a violência (física e psicológica), bem como a apropriação e a subtração ilegal dos bens materiais e imateriais nos territórios indígenas, pois, para os humanistas dos séculos XV e XVII, os indígenas eram selvagens, portanto, sub-humanos (SANTOS, 2010). Posteriormente, a essa etapa de subalternização das subjetividades, a colonialidade opera na construção de representações e identidades impondo os próprios padrões culturais e modos de

produzir conhecimento. Alguns dos excertos analisados a seguir se referem a esse processo de imposição e homogeneização cultural imposto pela modernidade que faz parte da colonialidade do poder, do ser e do saber.

Excerto 1:

Awa Weradju: a partir do momento que o estado entrou, eles foraaam, eles foram podando muitas manifestações culturais do nosso povo né, quando estado entrô e foi podando e foi ensinando a LÍNGUA dele, foi ensinando os cálculos, foi ensinano isso, foi podano (...)

(Entrevista - novembro de 2018).

O fragmento destacado na fala de Awa Weradju aponta para o projeto de controle do pensamento e do conhecimento (MIGNOLO, 2010), pois no momento que o Estado age no sentido de podar manifestações culturais, ensinar a língua dele e o seu sistema de cálculo, determina “uma totalidade que niega, excluye, opaca la diferencia y las posibilidades de otras totalidades” (MIGNOLO, 2010, p. 13). Ao assinalar pensio da língua e do cálculo, o docente destaca os principais sistemas de produção de conhecimento científico: o linguístico-discursivo e o numérico. O Estado passa a orientar a leitura de mundo na sua apreensão linguístico-discursiva e na su apreensão quantitativa, impondo os modos de classificação do mundo ocidentais colonizadores/coloniais. É assim que age a colonialidade do poder, sua intenção é controlar todos os aspectos da sociedade considerada inferior, para isso, de acordo com Quijano (2005, p. 2-3), a atuação da colonialidade se dá nas seguintes dimensões: na “racialización”, evidenciando as relações entre colonizados e colonizadores; na “configuración de un nuevo sistema de explotación que articula en una única estructura conjunta a todas las formas históricas de control del trabajo o explotación”; na imposição do eurocentrismo, “como el nuevo modo de producción y de control de subjetividad - imaginario, conocimiento, memoria - y ante todo del conocimiento” e, por último no “establecimiento un sistema nuevo de control de la autoridad colectiva en torno de la hegemonía del Estado Nación [...] cuya generación y control son excluidas las poblaciones racialmente clasificadas como inferiores”.

Em sua dissertação, Benites (2018) nos relata seu esforço para fazer dialogar a matemática não indígena com a matemática Guarani. Destacamos de sua reflexão a compreensão de que a matemática - bem como a língua, a história e a geografia - Guarani foi negada. A fala de Awa Weradju assinala, por outro lado, a imposição da língua e do cálculo não indígenas. Benites aponta que um trabalho com matemática, assim como outros conhecimentos, implica “partir da realidade, do cotidiano” dos aluno, pra que esses possam manter sua “identidade cultural”. Como docente, ela “teria que aprender o que seria matemática para os Guarani e entender a matemática juruá”. Essa aprendizagem foi, segunda a educadora indígena, “dura e difícil”. Parte dessa dificuldade está no que foi aprendido por Benites (2018):

Assim, eu pude perceber que estamos mais correndo atrás dos problemas para resolver do que tratar de evitar problemas. Parece que a escola é mais um instrumento para nos “negar”, se não nos preocupamos em informar os juruá sobre nós. Percebo que estamos nos esforçando muito por medo de sermos mais excluídos, mais do que para sermos incluídos, mesmo sendo cercados de leis que tentam salvar a gente, mas no mesmo tempo nos negam. Quando começaremos a falar? Falando sobre a matemática, vou explicar na língua guarani o que eu entendo por matemática guarani, que tem uma lógica diferente por ter a ver com história de vida, forma de ver o mundo, e tem a ver com as origens de mundo e com o modo de se movimentar. Na minha experiência na escola guarani, eu comecei a constatar que o conhecimento guarani na escola não é um conteúdo importante, ou seja, não tem valor da mesma forma que a matemática Juruá (p. 54).

Além de podar as práticas culturais indígenas, de impor a língua e os cálculos não indígenas, a entrada do Estado na Terra Indígena por meio da escola gera, como assinala Benites, o choque, a marginalização e o silenciamento epistêmico. Assim, embora haja propostas e intenções de “supostamente” beneficiarem os indígenas - legalização e demarcação de território, garantia de educação indígena – a colonialidade estabelece suas próprias políticas, modos de viver e de produzir conhecimento, isto é, produzindo e controlando subjetividades. Há, portanto, um esforço pelo esvaziamento cultural de tudo que representa e constitui as identidades indígenas Guarani – língua, conhecimentos, religiosidade, sistema econômico, dentre outros. Concomitantemente a esse processo repressor vão sendo estabelecidos modos de ser eurocêntricos. A fala de Awa Weradju, citada anteriormente, confirma a citação de Quijano (1992), o qual diz que a colonialidade do poder atua no interior do imaginário dos dominados, acima de tudo nas formas de conhecimentos, pois ao destituí-los de suas epistemologias, ditando o que considerava conhecimento, que língua deveriam falar e o que deveriam aprender, automaticamente define-se também outros modos de viver, acrescentado outros conteúdos e valores para o dia a dia das populações subalternizadas. (ALMEIDA, 2017).

Os dados aqui apresentados e analisados, além de nos ajudarem a compreender melhor como se deram os processos de transformação e, sob alguns aspectos, de perda linguística e cultural, não somente dessa população Guarani, mas também de outras, também nos permitem entender o papel de destaque que a escola teve nessa empreitada civilizatória, pois ela, ainda que não tenha sido única, foi um dos principais canais através do qual a colonialidade deu prosseguimento ao controle iniciado pelo colonialismo. A “colonialidad del poder es, sobre todo, el lugar epistémico de enunciación en el que se describe y se legitima el poder.” (MIGNOLO, 2003, p. 39). Nessa direção, a escola continua sendo um dos principais meios na legitimação desse poder. Daí a pergunta de Benites: “Quando começaremos a falar?”.

Essa pergunta enfatiza que a cultura, os conhecimentos e o modo de viver dos indígenas são colocados de lado. Na escola em que desenvolvemos a pesquisa, eles exercem função secundária, estão presentes em formas de projetos, nas datas comemorativas ou nas amostras culturais, confirmando assim quais conhecimentos e epistemologias têm mais valor. Há, portanto, um distanciamento entre o que orientam as leis atuais Constituição Federal, Leis de Diretrizes e Bases e do que realmente acontece na prática, como está presente na voz de Benites

e como observamos na voz de Parakau:

Excerto 2:

Parakau: *É uma discussão que a gente sempre faz aqui né, a gente percebe que nós temos uma legislação assim como no Estado do Paraná, acho que nós temos uma legislação bem avançada né, nós não estamos desamparados existe uma legislação, ESSA LEGISLAÇÃO ela contempla né, todas as diversidades, necessidades de uma escola indígena é ela atende é... tende a atender essa especificidade desta modalidade, porém nós, aí vemos um distanciamento muito grande entre a teoria prática.*

(Entrevista - outubro de 2018).

A fala de Parakau traz à tona um conflito bastante peculiar dos contextos indígenas: embora existam leis Constituição Federal (1988) e Leis de Diretrizes e Bases (1996) que determinam como deve ser encaminhada à educação escolar indígena, na prática essas leis não se efetivam. Ao mesmo tempo em que leis e decretos são extremamente importantes e necessários para busca e exigências dos direitos indígenas, observamos que pouco adiantam se não forem cumpridos. Como assinala a fala de Parakau, esse é um tema já discutido na Terra Indígena do Pinhalzinho. A participante aponta para uma diferença entre a realidade paranaense e em outros estados, uma vez que considera que a legislação paranaense é “bem avançada”. O documento parece atender às necessidades contemporâneas do grupo, mas não se efetiva, de modo que as demandas do grupo não são realmente atendidas. O fragmento a seguir, de Awa Weradju, reforça a posição de Parakau.

Parece haver um modo de ação do Estado brasileiro: quando a legislação atende aos interesses do grupo dominante, como a imposição de certos elementos que promoveriam a “nacionalização” do indígena (como a escolarização, com a obrigatoriedade de falar a língua portuguesa e de adquirir os saberes necessários à cidadania brasileira), o Estado coloca a legislação em ação. Quando a legislação contempla as demandas indígenas, o Estado se mostra menos propenso a colocar em prática o que determinam as leis.

Excerto 3:

Awa Weradju: *Nós tava discutino esses dias com..., num lembro com qual professores aí, que nós já tava discutino **tem muita lei, mas as leis não tão, não tão sendo, não foram efetivadas propriamente assim né?***

(Roda de conversa – novembro de 2018).

Há necessidade de problematizar essa dicotomia – leis versus realidade – uma vez que ela pode ser extremamente nociva para a luta indígena, entre outras razões, porque abre a possibilidade de parte da sociedade não indígena considerar que os indígenas conquistaram direitos, quando de fato as leis não são implementadas. Ainda sobre essa questão, Awa Weradju, durante a primeira roda de conversa (outubro/2019), traz um exemplo de discussões ocorridas em uma aula de mestrado, que ele faz parte, na qual sua turma discutiu justamente sobre os

recursos investidos pelo Banco Mundial na educação escolar indígena.

Segundo o participante, o Banco referido teria vindo verificar a prestação de contas, sobre recursos financeiros liberados para formação e produção de material didático. Todavia, o vídeo apresentado, na prestação de contas, era muito antigo, nas palavras de Awa Weradju, “20 anos atrás” não representava, portanto, o investimento real e atual. Awa Weradju citou esse exemplo para explicar como os investimentos para educação escolar indígena podem ser forçados no contexto político, levando quem não conhece a uma compreensão equivocada da realidade, bem como do cumprimento das leis destinadas a eles.

O próximo excerto discute a mesma questão da existência da legislação, a qual não é cumprida:

Excerto 4:

Parakau: (...) *existe uma legislação que ampara essa educação diferenciada e com material didático na língua materna, existe tudo, tudo isso lá contemplado na legislação só que a L..., a diretrizes, as diretrizes para educação escolar indígena, ela não deixa muito claro quem é que vai financiar tudo isso. De quem que é a responsabilidade né? Fica muito vago isso, se realmente a união vai contribuir com isso ou se é cada estado, isso não tá bem em claro. E daí existe um sistema de ensino e no final das contas, na prática tudo que é, é pontuado lá, né, pelo sistema de ensino chega pra gente e se a gente quiser questionar alguma coisa usando toda essa legislação que nos ampara, muito dificilmente vai conseguir, a gente vai conseguir alguns avanços.*

(Entrevista - novembro de 2018).

A LDB (1996) especifica, dentre outras coisas, que a União deve apoiar técnica e financeiramente o ensino intercultural, com programas e currículos específicos e integrados, formação e publicações de materiais didáticos que respeitem, valorizem e fortaleçam a identidade indígena. Todavia, esta não é a realidade que temos encontrado na escola indígena onde desenvolvemos nossa pesquisa. O que os participantes têm identificado é um ensino colonizado, com orientações curriculares, materiais didáticos e sistema eurocêntricos. Ou seja, é a perpetuação de práticas iniciadas pelo colonialismo e, atualmente, continuadas através da colonialidade do poder (QUIJANO, 2005), do ser e do saber (MALDONADO-TORRES, 2007).

Se “*Existe uma legislação (...), que diz quais são os direitos das populações indígenas em relação a educação e, se (...) tudo isso lá contemplado na legislação(...)*”, o questionamento que fazemos é: Por que a educação intercultural não tem se realizado na prática? Uma resposta parece estar na fala de Parakau, que sabiamente diz: “*E daí existe um sistema de ensino e no final das contas, na prática tudo que é, é pontuado lá, né, pelo sistema de ensino chega pra gente*”. Sim, existe um sistema de ensino pré-definido, orientado pelos valores da colonialidade e direcionado às escolas públicas estaduais (que é o contexto da nossa pesquisa). O currículo documento que orienta este sistema de ensino dificulta (e, por vezes, impossibilita) a existência de outros conhecimentos e outras formas de conhecer, ser e viver.

É assim que se configura e age o projeto moderno/colonial ocidental; sua principal forma de ação é a homogeneização, isto é, busca padronizar conhecimentos, valores e comportamentos para que o poder não saia das mãos de quem o detém, pois assim o controle pode ser mais facilmente exercido, pois o

cuadro que configuró la colonialidad (Quijano, 2001) en sus diversas manifestaciones, del poder, del saber y del ser, fue pintado con una paleta de colores en donde la diversidad cromática se convirtió en un problema, había que pintarlo todo de blanco o por lo menos matizarlo a toda costa, en la epidermis y en las mentalidades (ACHINTE, 2009, p. 445).

O Estado de direito tem historicamente utilizado a escola como espaço de homogeneização do sistema de ensino (currículo documento, materiais didáticos, divisão dos tempos e saberes escolares), suas epistemologias, culturas e religiosidade, com a finalidade de apagar e tornar invisíveis os conhecimentos, as culturas, as religiosidades e as identidades indígenas. As atuais posições do atual presidente e de muitos de seus apoiadores contra os indígenas – negando-lhes direito à terra, aos seus conhecimentos, às suas línguas e até ao atendimento médico (com a retirada do dos médicos cubanos do Programa Mais Médicos) – apontam para uma postura de subalternização e silenciamento dos indígenas.

Para exemplificar como a educação escolar indígena anda a passos lentos, citamos a II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena - II CONEEI (2016), a qual visava dar prosseguimento às discussões realizadas em 2009 na I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena I CONEEI. No entanto, conforme explicitado no próprio documento base da II CONEEI (2016, p. 12), passados sete anos da primeira conferência, os avanços e conquistas foram pontuais e tímidos diante dos desafios que persistem.

Em se tratando da educação escolar indígena, parece haver uma falta de interesse e de encaminhamentos para que haja melhorias. Parakau afirma que “ [...] *se a gente quiser questionar alguma coisa usando toda essa legislação que nos ampara, muito dificilmente vai conseguir, a gente vai conseguir alguns avanços*”, pois tudo é feito de modo a não deixar brechas para questionamentos, por exemplo, fazem-se conferências, reúnem-se as comunidades indígenas para que elas participem, para que façam suas propostas. Entre os participantes, parece haver uma percepção comum de que as leis não são postas em ação, e aquilo que é realizado não se volta efetivamente para as demandas e propostas dos indígenas. A partir da perspectiva decolonial, esse desencontro entre legislação e práticas administrativa e política se caracteriza como parte do processo da colonialidade do poder, do ser e do saber.

Em contrapartida, devemos reconhecer que os poucos progressos e êxitos obtidos são frutos das lutas incansáveis por parte das populações indígenas, do Movimento Indígena brasileiro, uma vez que os indígenas estão cada vez mais conscientes e organizados politicamente quanto aos seus direitos (MUNDURUKU, 2012) É isso que discutiremos na próxima seção, ou seja, o protagonismo dessa população indígena apesar de todos os entraves colocados pelos grupos dominantes.

Decolonizando a escola: Opa!!! Não, essa escola tem que ser diferente

Apesar dos grandes danos causados a essa população indígena como um todo e das perdas linguístico-culturais pelas quais a comunidade do Pinhalzinho tem passado devido a essas políticas integracionistas desde a entrada do Estado, felizmente tem havido movimentos de resistências organizados e operados pela própria comunidade. Esta comunidade tem compreendido que precisa recuperar seu poder de decisão e de autonomia em relação ao seu povo. Isso passou a ocorrer mais precisamente quando eles começaram a ter sua identidade indígena contestada pelos não indígenas. Vejamos o excerto abaixo:

Excerto 6:

Awa Weradju: *Isso ocorre, a partir do momento, a partir do momento em que os mais velhos e os adultos que aqui lutava começaram a ver que foi a escola que trouxe isso, eles também reivindicam também com as décadas de 80, eles também vão reivindicando o que? AH NÃO, QUE A ESCOLA, ELA TEM QUE SER DIFERENTE, NÓS QUEREMOS A NOSSA LÍNGUA, estamos vendo que esses adultos começa a sentir o peso, de ter perdido, porque os pais deles tinham a língua (...) essas crianças que se tornaram adultos na década de 80 sentiu o peso disso, porque, porque quando foi o processo de, de enfrentar novamente as pessoas começava a falar: **VOCÊS NÃO SÃO MAIS ÍNDIO NÉ? VOCÊS NÃO FALAM, VOCÊS NÃO TÊM MAIS A, A CULTURA ISSO (...)** A nova escola que surge agora nas décadas de 80, esses adultos que perderam isso, sentiu a necessidade de reivindicar. Poxa!!! Essa mesma escola que tomou isso de nós né, não foi só a escola né, não é não, não tou dizendo que foi só a escola, foi todo um processo histórico né, até de resistência dentro do território né, até de forma de denunciar certas coisas aqui que estava acontecendo para (?) para continuação, pra resistência aqui dentro teve que se aprender muitas coisas de fora né, só que não é, eu não tô dizendo que é exclusivamente à escola, mas a escola teve uma contribuição, **É QUE A ESCOLA É O BRAÇO MAIS FORTE DO ESTADO TEVE QUE DENTRO.** O que acontece? ÉÉÉÉ quando eles perceberam isso, eles começaram os adultos começaram a reivindicar.*

OPA!!! NÃO, essa escola tem que começa a ser diferente. *A partir da década de 80 não só aqui, mas isso foi um movimento nacional, i não ééé... como esse mesmo estado eu faço a leitura, eu tô fazendo a leitura assim né, se eles perceberam que é o nosso, os adultos mais velhos lá, eles perceberam que o próprio esse, esse próprio braço do estado que trouxe e contribuiu não foi, não foi ele, não foi somente ele, mas foi no braço mais ativo dentro da, da, da aldeia, porque quando eu pego o histórico da, da, da, da aldeia aqui nossa aqui a escola ela tem em 1911 depois histórico documental eu tenho ela em 1968, 68, 69, 70, 71, 72, então essa escola isolada ela teve uma atuação forte, que é o estado aqui dentro né, então autonomia nossa foi que foi, foi questionada foi quebrada ali. O que que acontece, **a partir de 80 quando volta à escola de novo nós vemos uma nova escola surgindo com a exigência da língua guarani né?***

(Entrevista - novembro de 2018).

Awa Weradju (excerto 6) entende que todo esse movimento de assimilação que o Estado impôs ao seu povo deve ser visto também como um processo histórico e também de resistência. Pelas palavras dele, podemos compreender que as perdas geradas pelo projeto civilizatório levaram à organização e à defesa, especialmente da língua, relacionada com a cultura e

com a identidade. Sem desconsiderar os enormes prejuízos decorrentes da escolarização assimilacionista, Awa Weradju interpreta as transformações vividas pelo seu povo no diálogo com essa escolarização como um ato de resistência e de subsistência, pois muitas vezes para compreender as intenções do outro é preciso conhecer seu modo de vida, isso inclui falar a língua do outro e conhecer aspectos culturais.

A contestação das identidades indígenas por parte dos não indígenas carrega em si a ambiguidade da negação imposta pela colonialidade: os discursos dos grupos dominantes defendiam que os indígenas precisavam ser civilizados e integrados à nação. Por outro lado, o resultado desta educação implicou em transformações e algumas perdas linguístico-culturais.

Diante dessas mudanças e perdas, os grupos dominantes e não indígenas de modo geral os acusam de terem abandonado suas identidades indígenas, marcadas especialmente pela língua. A luta pela escola na comunidade demandou que os membros dessa comunidade se posicionassem como indígenas e buscassem recuperar aqueles elementos constitutivos das identidades indígenas: língua e cultura. Precisamente nesse processo eles perceberam que a resistência seria parte da própria reconfiguração da escola para a comunidade. Essas políticas tiveram um duplo desdobramento, haja vista que, no primeiro momento, foi imposto a esses indígenas outra cultura, outra língua, outros conhecimentos. No âmbito dessa mesma política que praticou esse epistemicídio, visando extinguir toda e qualquer forma diferente de pensar, falar ou produzir conhecimento, conforme denunciado pela perspectiva decolonial, no entanto, em outro momento, foi contestada a identidade indígena por eles não falarem mais a língua guarani e por não apresentar, na visão deles, hábitos culturais e religiosos indígenas.

Por outro lado, toda essa situação de embate possibilitou a tomada de consciência por parte desses Guarani sobre o papel da escola nesse processo de dominação e transformação linguístico-cultural. Esse momento pode ser considerado como um marco na educação escolar indígena da Terra Indígena do Pinhalzinho, pois é quando eles, após décadas de adesão às políticas do Estado, concluem e decidem que é hora de retomar o poder de decisão e de autonomia. Essa compreensão os leva a concluir sobre a importância da escola na Terra Indígena, enquanto agência de transformação dessa realidade que se construiu e de articulação política. Por isso ela precisa ser diferente e, portanto, necessita ser ressignificada, para que possa servir à causa indígena.

Segundo Awa Weradju, isso ocorre *“(...) a partir do momento em que os mais velhos e os adultos que aqui lutava começaram a ver que foi a escola que trouxe isso, eles também reivindicam, também... com as décadas de 80, eles também vão reivindicando o que? Ah não, que a escola, ela tem que ser diferente, nós queremos a nossa língua, (...)”*. A fala de Awa Weradju, no (excerto 6), *“(...) os mais velhos e os adultos que aqui lutava (...)”*, deixa evidente os conflitos e as tensões que sempre permearam as relações entre indígenas e não indígenas, portanto, por mais que se tenham tentado dominá-los, isso nunca foi passivo, sem luta, sem resistência. É por isso que ainda hoje, apesar da enorme dizimação sofrida pelas populações indígenas brasileiras, eles ainda estão presentes e resistentes em nosso território. Ao verbalizar

“(...) Ah não, que a escola, ela tem que ser diferente, nós queremos a nossa língua, (...)”, equivale a dizer: nós queremos a escola, mas nós não queremos uma escola de branco, nós queremos uma escola indígena, que ensine a nossa língua, que valorize a nossa cultura, enfim que fortaleça a nossa identidade indígena.

Podemos entender essa atitude de reivindicar uma *escola diferente* - que ensine a língua, a cultura e os conhecimentos indígenas como uma ação de resistência, política e pedagógica - como uma resposta à colonialidade do poder. Dito de outro modo, é a decolonização dessa instituição de ensino, o que inclui a não exclusividade do sistema eurocêntrico que buscou/busca apagar práticas sociais, políticas e epistêmicas de populações subalternizadas. A reivindicação por uma educação escolar indígena encontra ressonância na diferença colonial (MIGNOLO, 2003), caracterizada por espaço e tempo onde ocorrem disputas entre os conhecimentos postos pela colonialidade do poder e a luta dessa população Guarani para ter seus conhecimentos reconhecidos e legitimados.

Apesar da fala de Awa Weradju retratar um fato histórico ocorrido no passado, consideramos importante, primeiramente, porque só assim podemos compreender a história deles, contadas a partir de um olhar de quem é parte de todo esse processo. E em segundo, porque constatamos que esta é uma luta de longa data, permeada por derrotas, mas também vitórias, haja vista a coragem, persistência e resistência dessa população indígena.

Resistência que pode ser identificada também no fragmento 7:

Excerto 7

Nimboadju: a gente sabe que a educação escolar indígena, ela, ela preocupa o governo, porque a gente briga pela autonomia, pela formação de lideranças pra que esse jovem cresça no (?) enquanto povo, mas a gente ta aí, para quebrar esse sistema e implantar um novo sistema de educação.

(3ª Roda de conversa - fevereiro de 2019).

Na voz de Nimboadju, o governo é representado como o agente do poder, do controle, da subalternização, que sabe que quanto mais autonomia os indígenas tiverem, mais o sistema terá dificuldades em controlá-los. Entretanto, apesar de toda a dificuldade enfrentada, a fala de Nimboadju, *“(...)mas a gente ta aí, para quebrar esse sistema e implantar um novo sistema de educação”*, deixa evidente que o objetivo deles é se desvincular do sistema assimilacionista e promover um sistema de educação próprio.

Para tanto, lideranças da comunidade e docentes têm consciência de que necessitam tomar a responsabilidade para toda a comunidade. Ou, como bem colocou o participante Awa Weradju durante uma roda de conversa quando discutimos sobre a função da escola na Terra Indígena e a relevância de um currículo indígena feito por eles, nas palavras dele: *“eu vejo que o grande diferencial, aqui na nossa comunidade, é que a nossa comunidade tomou escola pra ela.”*. O docente compara a escola na sua comunidade com outras comunidades indígenas que ele

conhece. Podemos entender à luz dos estudos decoloniais (QUIJANO, 1992), que a “tomada da escola”, referida pelo participante passa pela decolonização da escola, do saber e, isso inclui, por exemplo, um currículo próprio, no qual os conhecimentos indígenas, o calendário, as línguas, as identidades, as religiosidades, as concepções de tempo, dentre outras coisas, sejam legitimadas tanto quanto os ocidentalizados. Em outras palavras, a “tomada da escola” implica em colocar em ação pedagogias decoloniais (WALSH, 2013, 2017).

Na sequência apresentamos o trecho na íntegra, pois o participante trata de questões importantes sobre a educação indígena e a educação escolar indígena

Excerto 8

Awa Weradju: *E HOJE, e hoje nós entendemos que, o que? Que a escola hoje aqui para nós ela é um, um instrumento importantíssimo, fundamental né, porque, porque como disse né, ela não é exclusiva como o processo de trabalho ele, ele e talvez eu acho que talvez, o processo de trabalho, que o processo de trabalho é também, o processo de resistência de um, de permanência no território, ele também, ele talvez, ele tenha... ela tenha um, ela tenha um peso maior no trabalho da perda de... culturas tudo mais do que a escola, a gente tem que avaliar ver isso daí, mas o que acontece? Ah, nós temos todo um processo de... o trabalho esse processo de trabalho também é refletiu numa mudança da, da aldeia, essa mudança da aldeia agora muitas coisas que as crianças aprendiam com o pai não aprende mais...*

Rosana: *ficou relegado a escola e...*

Awa Weradju: *Ficou relegado a escola, e isso é importante né? E isso é importante, porque muitas coisas que as nossas crianças aprendem aqui na escola, ele não consegue aprender mais com o pai porque, pela questão do trabalho né? Pela questão do trabalho, iii olha só pra você vê. A escola hoje, nós vemos como é importante para a manutenção da cultura, mas desde quando a comunidade TOMA a escola pra ela, porque infelizmente o que vinha acontecendo, olha eu tenho, eu tenho, eu acho que a nossa escola ainda não está ainda conforme eu gostaria de... a escola que eu sonho, ainda não tá, mas eu vejo que nós avançamos muito, fico muito contente pelos avanços que tivemos. Pra mim, se fosse uma escola que eu... eu tenho um pensamento de escola ainda, que talvez diante do que nós temos de... duu modelo dela hegemônico, sobre o que é a escola, ainda nós não podemos ter a nossa escola, mas dentro do que, das possibilidade, eu fico muito contente e muito orgulhoso do que nós temos da escola que temos hoje, porque?? Porque essa escola hoje, a nossa, a escola no geral ela, é se ela não for tomada pela comunidade, se a comunidade não tomar ela dizer: Óh, nós queremos uma escola assim, se ela, a gente não fizer isso ela continua sendo a escola de 50 anos, de 500 anos atrás,*

Rosana: *Do colonizador*

Awa Weradju: *Do colonizador, eu vejo que o grande diferencial, aqui na nossa comunidade, é que a nossa comunidade tomou escola pra ela, quando eu digo tomar escola para ela, não*

é somente tomar ela pra... tomar escola para que todo dia, um dia da semana tem um cântico na escola, não é somente isso! Eu digo tomar escola em tudo, em TUDO, gestão de tudo né, autogestão de tudo o que tem na escola, de como será a matemática que matemática? É o cotidiano. O português como será esse português? A história, que história? Tudo, eu digo isso não digo como muitas comunidades a qual eu vou, eles ficam, eles dizem: não, nós também tomamos a escola, mas ainda não, eu avalio, que eles não tomaram escola porque, eles nós criamos, toda semana tem uma atividade assim em que para a escola. Não, isso é um projeto que é parte, isso não é tomar, eu penso numa escola que a NOSSAAA... eu vejo isso...

(2ª roda de conversa– Novembro de 2018).

O participante apresenta em seu discurso uma análise bastante completa sobre a escola indígena e seu papel atual. Inicialmente, ele faz uma reflexão sobre o trabalho, como fonte de subsistência e também como um dos motivos que podem ter contribuído para as transformações culturais e sociais que ocorreu/ocorrem na comunidade indígena. Essa associação nos leva a analisar e considerar algumas questões, pois se antes os indígenas podiam tirar seu sustento do que era produzido dentro do território indígena (caça, pesca, alimentos cultivados em pequenas plantações), atualmente, isso já não é mais suficiente, devido a diminuição da área indígena demarcada, aumento da população e também devido à falta de apoio financeiro do governo. Com isso, muitos indígenas, precisaram procurar outras fontes de subsistência, trabalhando inclusive fora da Terra Indígena. Além do trabalho, existe também a questão do estudo, muitos indígenas precisam se deslocar ou morar em cidades maiores para fazer o Ensino Médio e Superior.

Esse novo modo de viver pode ter contribuído para que essas transformações ocorressem, pois além do contato e da convivência mais intensa com a cultura não indígena houve também uma diminuição do tempo que os pais dedicavam aos seus filhos no ensino da língua, religiosidade, resistência, enfim ensino da cultura Guarani. Desse modo, a educação indígena, que antes era realizada exclusivamente pelos pais, atualmente, em razão do trabalho, precisa da escola para ajudar nessa função. É por isso que Awa Weradju justifica que ***“[...] o trabalho esse processo de trabalho também é refletiu numa mudança da, da aldeia, essa mudança da aldeia agora muitas coisas que as crianças aprendiam com o pai não aprende mais...”***[...].

Diante disso, considerando que estamos investigando, a construção da proposta de currículo indígena pela Escola Yvy Porã, faz-se necessário que discutamos a concepção de educação indígena e educação escolar indígena. Assim como Cavalcanti e Maher (2005), concordamos que pesquisadores que desenvolvem pesquisas em contextos indígenas e sobre educação indígena devem ter esses conceitos bem definidos. O primeiro termo – educação indígena refere-se “[...] aos processos educativos tradicionais de cada povo indígena. Aos processos nativos de socialização de suas crianças” (MAHER, 2006, p. 16-17). Essa educação

é realizada pelos pais e também por outros membros da comunidade. Trata-se de “aprender fazendo”, através da observação e da imitação, pois busca-se, na educação indígena, o melhor exemplo a seguir. Nesta concepção, não requer a presença de um professor e tão pouco se restringe a um lugar específico como escola para se aprender. Todos os espaços do território indígena são considerados como ambiente de ensino aprendizagem.

A educação indígena valoriza, principalmente, o conhecimento dos mais velhos. Ela se realiza por meio de histórias dos ancestrais, cantos indígenas, danças, do artesanato, sistemas próprios de plantio, astrologia, astronomia indígena e usos sustentável dos recursos naturais etc.

O segundo termo – educação escolar indígena diz respeito ao processo de ensino realizado pela escola, com professor, disciplina escolares. Nas palavras de (CAVALCANTI; MAHER, 2005, p. 5), “[...] refere ao processo de escolarização dessas crianças e desses jovens, de modo a instrumentalizá-los para situações de contato com o mundo dos brancos”, pois devido ao contato com a cultura e outros modos de viver com o entorno, outras exigências e necessidades se fizeram presentes no cotidiano dos indígenas. Para isso eles precisaram ampliar seus conhecimentos em relação à política, economia, normas da sociedade não indígena, o que inclui em “[...] conhecer os códigos e os símbolos dos “não índios”, já que estes e suas ações passaram a povoar o entorno indígena. E é assim que, historicamente, surgiu a “Educação Escolar Indígena” (MAHER, 2006, p. 17, grifos da autora).

Se analisarmos o discurso de Awa Weradju com a discussão de educação indígena e educação escolar indígena feita anteriormente, talvez possamos compreender melhor o pensamento do participante. Para isso retomamos um fragmento do (excerto 6) quando Awa Weradju diz “[...] *essa escola tem que começa a ser diferente[...]*”, a fala dele permite nos interpretar que a escola precisa ser diferente no sentido de ter um currículo próprio que além de ter como compromisso com as áreas acadêmicas, também conceba e contemple os conhecimentos indígenas, os aspectos culturais e modo de ser, ensinar e aprender o indígena. Esse currículo próprio não pode tomar os conhecimentos em estaque, de forma separada, mas sim de modo entrelaçado e complementar. O conhecimento considerado científico não deve se sobrepor a ciência indígena. Esta é a ideia defendida pela ecologia de saberes (SANTOS, 2010), para esta perspectiva, as ciências são interligadas e complementares, já que nenhuma ciência consegue dar conta de explicar todos os fenômenos existentes no universo, portanto, o ensino deve ser intercultural, pautado nas relações entre os conhecimentos indígenas e as outras ciências presentes em outras culturas.

Talvez, seja a isso que Awa Weradju esteja se referido quando verbaliza que as transformações que a comunidade passou ao longo do tempo, levaram os a ter outras necessidades fazendo com que alguns precisassem sair da Terra Indígena para trabalhar, estudar. Se por um

lado, isso fez que a escola indígena também abraçasse papéis da educação indígena que até então eram feitos, quase que exclusivamente, em casa pelos pais (aspectos culturais e históricos, suas dificuldades, lutas e resistências etc.). Por outro lado, coube a ela também, a preocupação de oferecer uma educação escolar indígena de qualidade, em que as áreas acadêmicas são ensinadas e trabalhadas de modo transdisciplinar como os conhecimentos indígenas.

Assim, ao dizer que “[...] *A escola hoje, nós vemos como é importante para a **manutenção da cultura**, mas desde quando **a comunidade TOMA a escola pra ela [...]**” (excerto 8), Awa Weradju sinaliza pra esse processo simultâneo sobre a responsabilidade da escola indígena construir um currículo intercultural que tenha o compromisso de trabalhar tanto a educação indígena quanto a educação escolar, para que se o educando indígena, precisar ou escolher sair do território indígena esteja preparado para se auto afirmar como Guarani perante a sociedade não indígena, mas que também esteja apto e tenha autonomia para relacionar os conhecimentos indígenas com os não indígenas.*

Neste sentido, embora tenhamos feito a distinção entre os termos educação indígena e educação escolar indígena, pelos excertos analisados, podemos verificar, que não se trata de sistemas educacionais distintos e tampouco de escolarizar os conhecimentos indígenas, mas sim de construir uma educação a partir de um currículo intercultural, no qual o modo, o tempo e o espaço de aprender e ensinar do indígena sejam respeitados e valorizados.

Algumas considerações

A partir das discussões propostas neste artigo, consideramos que toda essa articulação e valorização expressa na fala de Awa Weradju em relação à escola indígena pode ser percebida no cotidiano da comunidade do Pinhalzinho, visto que todas as questões são organizadas e articuladas em conjunto com comunidade-escola, tanto como espaço físico quanto de diálogo, de reflexão, de contestação, de resistência e de negação ao modelo hegemônico de produção de conhecimento.

Portanto, essa reflexão realizada sobre as diversas funções da escola na Terra Indígena, dentre elas o trabalho de valorização cultural, bem como o trabalho de resistência e também de permanência desses indígenas no território indígena, nos permite inferir que essa população Guarani, no contexto da diferença colonial (MIGNOLO, 2013), se apropriou de um instrumento implantado pelo colonizador e o transformou em seu. Há realmente *a tomada da escola* por parte deles, ou seja, a decolonização dela, visto que ela deixa de ser uma ferramenta de controle do não indígena para se transformar em agência de ideologia e de política para os indígenas.

A afirmação “*Opa!!! Não, essa escola tem que começa a ser diferente*” ressalta o fazer decolonial, a resistência, transformação e reexistência criativa da escola, que deixa de ser um instrumento do não indígena e passa a ser uma agência de empoderamento, de luta, de formação

de líderes atuantes, capazes de lutar contra a hegemonia científica, social, política e econômica.

É, portanto, nesse espaço, possibilitado pela diferença colonial, que emerge o pensamento de fronteira (MIGNOLO, 2003) e a insurgência político epistêmica (WALSH, 2008), que essa comunidade Guarani prossegue no seu processo de decolonização, reivindicando que seus conhecimentos sejam reconhecidos como legítimos tanto, quanto os eurocêtricos. Sendo assim, considerando todo esse processo colonizador intenso e extenso que essa população Guarani passou/passa, acreditamos que suas práticas podem ser consideradas como insurgentes Walsh (2013) e desobedientes, visto que eles não cedem ao sistema imposto, mas sim resistem.

Ainda sobre os discursos analisados, em relação a educação escolar indígena verificamos que eles têm plena consciência que a legislação brasileira não está sendo respeitada pelo Estado e, que, portanto, para garantir e construir uma educação escolar indígena de fato, precisam lutar e resistir, por meio ações e políticas locais organizadas, por eles próprios, pois como afirma Nimboadju eles estão dispostos a quebrar o sistema existente e implantar um novo sistema educacional. Por *novo sistema educacional* podemos compreender que ele esteja se referindo uma educação escolar baseada nos princípios indígenas de ensinar e aprender, a qual valoriza a cultura e os conhecimentos indígenas.

Portanto, “*tomar a escola*”, “*quebrar o sistema de ensino vigente e implantar um novo*”, podem ser consideradas como ações decoloniais, pois rejeitam políticas homogêneas e totalizantes que visam a desvalorização dos conhecimentos indígenas, bem como a invisibilização identitária, cultural e social daqueles que não se enquadram ou não se assujeitam a padrões estabelecidos pelos grupos dominantes. A resistência ao sistema educacional marcado pela colonialidade na escola Yvy Porã é considerada por Walsh (2008) como “insurgência político-epistêmica”, porque não aceita que a cultura e os conhecimentos do branco sejam colocados como superiores ou melhores que a cultura e as ciências indígenas. Esse posicionamento representa também a possibilidade das populações indígenas “[...] continuarem existindo física, cultural e epistemologicamente no contexto dos Estados nacionais, contribuindo para que o Projeto Moderno não tenha sido de todo vitorioso”. (ALMEIDA, 2017, p. 82). Nesse sentido, para encerrar, gostaríamos de retomar as palavras de Benites:

Para que de fato a nossa escola se torne um espaço a mais para falar da nossa cultura, tendo em vista outra cultura, precisamos ter um empoderamento em todos os espaços. Empoderamento não é para nós dominarmos o outro, é apenas para termos autonomia de verdade. Trata-se de uma proposta complexa e de uma responsabilidade enorme, que implica também ensinar aos jurua ou àqueles que não têm conhecimento da cultura guarani, o que requer tempo maior, como já apontei anteriormente, e novos instrumentos que nos deem empoderamento mais concreto (BENITES, 2018, p. 62).

Referências

- ACHINTE, A. A. Pedagogías de la re-existencia: artistas indígenas y afrocolombianos. In: PALERMO, Zulma. *Arte y estética em la encrucijada descolonial*. Buenos Aires: Del Signo, 2009. 114p.
- ALMEIDA, E. A. de. *A interculturalidade no currículo da formação de professores indígenas no Programa de Educação Intercultural UFPE/CAA – Curso de Licenciatura Intercultural*. 2017, 225p. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Pernambuco, CE, 2017.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.
- BENITES, S. *Viver na língua Guarani Hhandewa (mulher falando)*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2018. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Museu Nacional, UFRJ, Rio de Janeiro, 2018.
- BORDIEU, P. *O poder simbólico*. Tradução Fernando Tomaz. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- BORSANI, M. E.; NÃMKU, R. Encarnizamiento político-judicial, neocolonialismo y expropiación territorial. In: WALSH, C. (org.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo II. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2017.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2011.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Diário Oficial da União, Brasília, 1988.
- BRASIL. Lei no. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2011.
- BRASIL/CONEEI. II CONEEI: Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena: documento – referência / [elaborado pela] Comissão Organizadora Nacional. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), 2016.
- BRASIL/CONEEI. Documento Final da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena. Luziânia/Go. 16 a 20/11/2009. Disponível em: https://www.google.com.br/?gws_rd=cr&ei=A_L3UuaHF9G4kQfmz4DoDA#q=BRASIL%2FCONEEI.+Confer%C3%AAncia+Nacional+de+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+Escolar+Ind%C3%ADgena+Brasil++2009. Acesso em: 16 de set. 2019.
- BRASIL/IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Os indígenas no Censo Demográfico 2010 - primeiras considerações com base no quesito cor ou raça. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf. Acesso em: 05 de julho de 2012.

CAVALCANTI, M. C.; MAHER, T. M. O índio, a leitura e a escrita. O que está em jogo? Cefiel - Centro de Formação Continuada de Professores do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), setembro de 2005.

GROSFOGUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, B. de S.; MENEZES, M. P. (Org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra, Portugal: Cortez, 2010, p. 455-491.

GROSFOGUEL, R. Dilemas dos Estudos Étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplina e epistemologias descoloniais. *Cienc. Cult. Revista da SBPC*. São Paulo, v. 59, n. 2, Apr./June, 2007.

KONDO, R. H. *Representações e atitudes linguísticas na (re)construção da identidade indígena dos Guarani do Pinhalzinho (Tomazina/PR): um estudo na escola “Yvy Porã”*. 2013, 200f. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, 2013.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 1986.

MAHER, T. M. Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, L. D. B. (org.) *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006, p. 11-38.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GOMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (coords.) *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, 2007.

MIGNOLO, W. Decolonialidade como o caminho para a cooperação. Entrevista à *Revista do Instituto Humanitas Unisinos*. 2013. Disponível em: <<http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/5253-walter-mignolo>>. Acesso em: fev. 2019.

MIGNOLO, W. *Desobediência epistémica. Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad, y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010a.

MIGNOLO, W. *Historias locales-diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal, 2003.

MUNDURUKU, D. *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro*. São Paulo: Paulinas, 2012.

PARANÁ. Projeto político pedagógico. Tomazina: Escola Estadual Yvy Porã – Município, Tomzina, 2019.

QUIJANO, A. “Colonialidad y modernidad/racionalidad”. En *Los conquistados. 1492 y la población indígena de las Américas*. In: BONILLA, H. (Comp.). Quito: Tercer Mundo-Libri Mundi Editores, 1992.

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, B. de S.; MENEZES, M. P. (orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra, Portugal: Cortez, 2010. p. 84 – 130.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Tradução de Júlio César Casarin Barroso Silva. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

QUIJANO, A. El “movimiento indígena”, la democracia y las cuestiones pendientes en América Latina. *Polis Revista Latinoamericana*, n. 10, p. 1-22, 2005. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/polis/7500>>. Acesso: 15 de set. 2019.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENEZES, Maria Paula (orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra, Portugal: Cortez, 2010. p. 31- 83.

SANTOS, B. de S.; MENEZES, M. P. (Org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra, Portugal: Cortez, 2010.

SOUZA, A. L. S. *Letramentos de Reexistência: culturas e identidades no movimento hip-hop*. Campinas, 2009. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2009.

WALSH, C. (org.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re) vivir*. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

WALSH, C. Encarnizamiento político-judicial, neocolonialismo y expropiación territorial. In: Walsh, Catherine. *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir (re)existir y (re) vivir*. Tomo II. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2017.