

Saberes tradicionais indígenas, saberes ocidentais, suas intersecções na educação escolar indígena

“A descolonização realmente é criação de homens novos. Mas esta criação não recebe a legitimidade de nenhuma potência sobrenatural: a ‘coisa’ colonizada se converte em homem no processo pelo qual se liberta.” (FANON, 1963, p. 31).

Valéria Aparecida Mendonça de Oliveira Calderoni^{*}
Adir Casaro Nascimento^{**}

Resumo

Este artigo procura desenvolver uma análise epistemológica a partir da reflexão sobre a lógica da colonialidade na legitimação ou não dos conhecimentos tradicionais nas escolas indígenas das aldeias. Objetivamos abordar os desafios postos à educação escolar indígena quanto à negociação, tradução entre os saberes tradicionais e os saberes ocidentais. Como procedimento metodológico, recorreremos à revisão bibliográfica e entrevistas com os docentes, inspirado no campo teórico dos estudos pós-coloniais. Como indicação conclusiva aponta para a importância de uma revisão do pensamento colonial, em especial para a necessidade de uma ressignificação epistemológica sobre os conhecimentos legitimados, demonstrados pela crença de que basta formalizar a educação escolar indígena, ignorando as complexidades e as ambivalências que são produzidas no encontro com os diferentes saberes intrínsecos ao processo educativo.

Palavras-chave: Educação escolar indígena. Saberes tradicionais indígenas. Saberes ocidentais.

1 INTRODUÇÃO

O campo teórico dos estudos pós-coloniais ressalta um dos traços mais inquietantes da contemporaneidade: a produção dos saberes. Assim, pretendemos problematizar e explicitar os desafios postos à educação escolar indígena quanto à negociação,¹ tradução entre os saberes tradicionais indígenas e os saberes ocidentais. Em diálogos com docentes indígenas que buscaram na formação superior estratégias de melhorar suas condições de inserção e enfrentamento em seu contexto social, abordamos como esse saber remete a um fazer pedagógico nas práticas docentes.

^{*} Doutoranda do Programa de Mestrado; Doutora em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco, linha 3 – Diversidade Cultural e Educação Indígena; Bolsista Capes. Coordenadora pedagógica – SED, MS; UCDB, SED/MS; luisavidadaniel@yahoo.com.br

^{**} Doutora em Educação; Docente e Pesquisadora do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco. Coordenadora da Linha de Pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena – PPGE/UCDB; Líder de Grupo de Pesquisa/CNPq – *Interculturalidade e Educação* da Universidade Católica Dom Bosco, adir@ucdb.br

Ao refletir sobre como e em que condições os conhecimentos são legitimados na educação escolar indígena, não podemos deixar de tratar da complexa discussão epistemológica,² atravessada por relações de poder e saber que estão subjacentes à legitimação ou não dos saberes, dando relevo aos problemas para um eventual trânsito destes conhecimentos para a educação escolar indígena.

Nesse universo de preocupações há aspectos relevantes em torno de um possível trânsito entre os conhecimentos tradicionais e os ocidentais no contexto da educação escolar indígena. Para isso, é importante explicitar o contexto em que se encontram as reflexões de alguns docentes entrevistados com ênfase nos desafios internos que vivenciam e com os quais as escolas indígenas se defrontam a partir do momento em que se voltam para as práticas pedagógicas³ das mesmas comunidades.

Essa problematização vem sendo produzida pelo tensionamento e pela crescente relevância dos conhecimentos/saberes tradicionais indígenas e dos processos próprios de aprendizagem – pedagogia indígena – na consolidação de projetos de educação escolar indígena e cada vez mais no âmbito de projetos de formação de profissionais em nível superior exigidos por esses povos.⁴

Os povos indígenas de todo o país, não diferente em Mato Grosso do Sul, são povos com saberes e processos culturais sociais e históricos densamente diferenciados; como argumenta Brand (2011, p. 208), não se tratam de sujeitos escolares carentes, mas de sujeitos étnicos diferentes. O que trazem em comum é uma longa trajetória de encontro com o entorno regional marcada pela “[...] *pasada y presente subalternización de pueblos, lenguajes y conocimientos.*” (WALSH, 2007, p. 51).

E como possibilidade de um deslocamento epistêmico de decolonialidade⁵ e de práticas interculturais, como propõe Walsh (2009), abordamos neste texto os conceitos de colonização, saberes tradicionais indígenas, saberes ocidentais, educação escolar indígena, entre outros, entendendo que esta pode ser uma possibilidade de se ressignificar as marcas da colonialidade herdadas nos processos de nossa colonização.

Podemos afirmar que a naturalização dessas categorias tem sido precisamente objeto de grande contestação a partir dos estudos culturais e pós-coloniais.⁶ A análise destas categorias nos permite compreender outras práticas e interpretações daquelas dominantes e ocidentalizadas, importantes para a discussão do presente. Entendemos com Barreiros (2005) que os conceitos se encontram sombreados de jogos de poder e que estes nos levam a pensar como ainda persistem os discursos produzidos nas relações coloniais, legitimados e consolidados no período moderno, compreendendo que esta naturalização ocorre também por meio da colonialidade do poder,⁷ que sufocou e ainda silencia os povos indígenas e não lhes concede permissão para narrar⁸ suas próprias histórias.

Dentro dessa abordagem refletimos sobre os processos de colonização, as relações de poder e saber e o modo de funcionamento das representações,⁹ como também o protagonismo dos povos indígenas e suas lutas pela própria legitimação

de seus saberes tradicionais contra aspectos alterados, silenciados, marginalizados e negados na sua colonização.

Não se trata nessa discussão da inclusão deste saber indígena outro, no nosso, em especial, em nossas lógicas de construção e reprodução e legitimação de saber, mas, de construir os entre – lugares na educação escolar indígena, nos quais o “[...] interesse comunitário ou valor cultural são negociados” (BHABHA, 2003, p. 20), espaços de diálogo em que sua cultura e seus processos de produção de saber possam ser traduzidos e negociados, construindo, assim, cotidianamente, a pedagogia indígena que muitos sábios indígenas se referem e que cada vez mais toma forma no cotidiano das escolas indígenas.

Em primeiro lugar, faremos uma breve análise das principais ideias, em seguida, apresentaremos nossas ferramentas conceituais, as principais formulações teóricas que ancoram nosso olhar a partir das noções de pedagogia indígena. Em seguida, situaremos o nosso entendimento sobre conhecimentos tradicionais indígenas. Em um terceiro momento entraremos nos debates sobre a educação escolar indígena, pedagogia indígena, analisando as fronteiras, as possíveis negociações e traduções entre os saberes. Por último, algumas considerações sobre a necessidade de uma revisão do pensamento colonial, em especial a necessidade de uma re-significação epistemológica, sendo esta indispensável para uma interação na qual, ao emergirem as lógicas diferentes, também emerge um novo conhecimento, no qual sejam explicitadas, também, as diferenças entre os diferentes modos de conhecer.

2 FERRAMENTAS CONCEITUAIS RELEVANTES PARA ESSA DISCUSSÃO

Os caminhos teóricos percorridos para a composição e leitura dessa produção e para fundamentar as reflexões e a elaboração deste trabalho, como afirmamos, estão construídos com as reflexões dos estudos culturais e pós-coloniais, pois entendemos que precisamos explicitar onde estamos e de onde falamos, apontando ao leitor como construímos essa reflexão, para que “saibam quais são as peças do nosso quebra-cabeça.” (VEIGA-NETO, 2007, p. 46).

A interface dos estudos culturais com os autores pós-colonialistas ocorre por entendermos que esta pode nos ajudar a refletir sobre as relações de poder advindas da herança colonial, o imperialismo econômico e cultural. Com a teoria pós-colonial, “olhamos” a cultura nos espaços coloniais e pós-coloniais como uma complexa relação de poder na qual ambas dominantes e subalternizadas são alteradas, transformadas e ressignificadas.

Um dos referenciais teóricos em que nos apoiamos para a construção deste estudo se situa no campo dos Estudos Culturais em Educação, que tem como ponto de vista a centralidade da cultura.¹⁰ E ao dar “centralidade” à cultura, Hall (1997, p. 33) nos informa que esta é constituidora de todos os aspectos da vida social. Afirma o autor “[...] que não é que ‘tudo é cultura’, mas que toda prática social depende e tem relação com o significado: conseqüentemente, que a cultura é uma

das condições constitutivas de existência dessa prática, que toda prática social tem dimensão cultural." Nesse sentido, sujeitos, conhecimentos e práticas podem ser pensados na relação histórica, social e cultural.

A análise pós-colonialista tem se preocupado com a cultura, a história, os conhecimentos dos povos colonizados, atentos aos processos e discursos que subjazem e produzem uma representação destes povos como "selvagens", "primitivos", "incultos", portanto, sem cultura e conhecimentos, por serem subjugados, acabam sendo subalternizados.

Para Silva (2007, p. 128), no projeto epistemológico colonial, "[...] o conhecimento do Outro e da terra era, pois, central aos objetivos de conquista dos poderes coloniais." Acrescenta o autor que "O projeto colonial teve, desde início, uma importante dimensão educacional e pedagógica." (SILVA, 2007, p. 128). Ancoramos na perspectiva pós-colonial por entender que esta enfatiza a tradução, o hibridismo, os processos de dominação colonial, mas também os processos de resistência cultural dos grupos subjugados, permitindo-nos perceber as questões de ser, saber e poder (MIGNOLO, 2005), que subjazem aos discursos e interpretações dominantes que acabam subjugando e subalternizando os povos colocados como diferentes.

Bhabha (2003) afirma que a representação da diferença não deve ser "lida" com reflexos de traços culturais ou éticos inscritos por meio de discursos que tentam fixar a identidade do "outro". Argumenta que o "tropo" do nosso tempo não está na "aniquilação – a morte do autor", ou na sua "apifania" (nascimento), mas que a nossa existência está marcada "[...] por uma tenebrosa sensação de sobrevivência, de viver nas fronteiras do 'presente'" que denominamos com o prefixo "pós: pós-modernismo, pós-colonialismo, pós-feminismo [...]" Para o autor, o jargão pós não pode sugerir sequencialidade ou polaridade, mas a "consciência de que os 'limites' epistemológicos daquelas idéias etnocêntricas são, também, 'fronteiras' a expressar outras vozes e histórias dissonantes e até dissidentes [...]" (BHABHA, 2003).

Como pensar em outras epistemologias, lembrando sempre a afirmação de Esteban (2009) de que o "[...] discurso hegemônico da inclusão e tolerância mantém a perspectiva da negação da diferença, buscando enquadrá-la num dos diversos espaços instituídos no projeto de sociedade unívoco" e que, para esta autora, o diálogo e as "experiências democráticas de aprendizagem" exigem destruir essa segregação da diferença em "lugares predefinidos".

Campos de estudo como os pós-colonialistas e de estudos culturais nos possibilitam refletir sobre as ambivalências constituídas pelas inúmeras demarcações históricas, em especial, os binarismos e a hierarquia entre os saberes. Segundo Bergamaschi (2005, p. 98), "Persiste nas sociedades não indígenas uma idéia que expressa a negação aos povos originários da América, que não percebe e não reconhece um modo de vida indígena, urdido no presente com os fios que traduzem uma continuidade do passado." Para Bhabha (2003, p. 120), "Os sujeitos do discurso são construídos dentro de um aparato de poder que contém, nos dois

sentidos da palavra, um 'outro' saber – um saber que é retido e fetichista e circula através do discurso colonial [...]”

As reflexões acolhidas para este texto nos permitem olhar para a educação escolar indígena e perceber a estreita relação entre as práticas escolares e os processos históricos de dominação, subalternização e exclusão. Isso implica repensar como ocorreram estes processos, que deslegitimaram, silenciaram e subalternizaram culturas, povos e conhecimentos, impondo-lhes uma forma de saber, a ocidental, colocada e legitimada nos currículos escolares, indígenas ou não, como universal.

3 SABERES TRADICIONAIS INDÍGENAS E SUAS COSMOVISÕES

O mundo moderno ao longo dos anos vem produzindo seus conhecimentos, saberes são construídos a partir de uma diferença que os instituiu coloniais; segundo Mignolo (2007) a colonialidade do poder acaba legitimando ou subalternizando determinado saberes. Para situar nosso argumento, entendemos saber/conhecimento como:

[...] o saber é uma relação, um produto e um resultado: a relação do sujeito que conhece com seu mundo, o que é produzido pela interação entre o sujeito e seu mundo e o resultado dessa interação. O saber existe somente referido à situação cognitiva. Não pode existir nenhum saber em si. Daí podemos considerar que todo saber é uma relação. (SCHLANGER, 1978 apud GAUTHIER, 1998, p. 182).

As palavras de Schlinger (1978) nos ajudam a entender as estruturas do conhecimento em relação ao seu entorno e em relação à geopolítica do conhecimento (MIGNOLO, 2009). Para Mignolo (2003), os conhecimentos se encontram tramados em um imaginário epistemológico hegemônico, o ocidental. As reflexões do autor são úteis para pensarmos sobre conceitos como o conhecimento, interesses, colonização, localização e escolarização.

Parece-nos importante apontar também como entendemos o saber tradicional indígena, ou seja, ao falar em saber tradicional fazemos referência ao conhecimento local, que está associado à cultura e às práticas sociais que se desenvolvem e reproduzem sem que para isso tenha havido um esforço deliberado de produção de tais conhecimentos. Nesse entendimento, conhecimentos/saberes tradicionais são aqueles produzidos e compartilhados por comunidades locais, indígenas ou não, estes incluem suas relações com o território, entre outras; também incluem técnicas de manejo de recursos naturais (SANTILLI, 2005, p. 192).

Segundo Cunha (2009, p. 365) o tradicional diz respeito mais à “forma específica” de sua produção do que aos conteúdos, ou, ainda, “[...] tradicionais são seus procedimentos – suas formas, e não seus referentes.” Segundo o Relatório Nacional para a Convenção sobre Diversidade Biológica (MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE) (1998), o saber tradicional é um conhecimento a respeito do mundo natural, sobre-

natural, transmitido oralmente, de geração a geração, são as práticas e inovações e não um simples repositório de conhecimentos do passado.

Mato (2009, p. 77-78) aponta a suposta existência de duas classes de saber, ou seja, uma destas classes de saber corresponderia à ciência como modo de produção de conhecimentos, e ao 'conhecimento científico. Argumenta o autor que, comumente, "[...] costuma-se assumir, pelo menos implicitamente, que esse tipo de saber tem validade universal." Segundo o autor, uma outra classe corresponderia a uma ampla diversidade de tipos de saber, ou seja, de modos de produção de conhecimento que costumam ser referidos como saberes particulares ou locais, ou, ainda segundo ele, sendo tratados como conhecimentos particulares, acabam sendo colocados como não universais (MATO, 2009, p. 78).

Afirmamos com o autor que essa forma de pensar se deve muito aos processos colonizadores, à lógica da colonialidade que ainda se faz presente, que segue hierarquizando os dois tipos de produção de saberes, "[...] um pretensamente universal e outro definido como local são partes dessa dinâmica." (MATO, 2009, p. 79). Há, por isso, diversos desafios postos por essas historicidades distintas, que remetem diretamente para a persistência de relações de colonialidade, as quais seguem condicionando e impedindo o trânsito e a legitimação dessas outras epistemologias na educação escolar indígena.

Também sobre os conhecimentos tradicionais, Gallois (2000, p. 57) nos diz que: "É um modo de produzir inovações e transmitir conhecimentos por meio de práticas específicas." Os saberes tradicionais indígenas estão densamente contextualizados com seu território, com sua relação com a natureza, sendo essa uma diferença fundamental entre as duas formas de conceber os dois conhecimentos. Mato (2009) considera o conhecimento ocidental (europeu) mais específico, mais fragmentado, menos contextualizado, marcado pela pretensa objetividade; já o conhecimento tradicional indígena é mais contextualizado, tramado nas relações com a sua territorialidade, na vivência para aprender.

Mignolo (2007, p. 45) concebe "[...] os saberes subjugados em pé de igualdade com o ocidentalismo como imaginário dominante do sistema mundial colonial/moderno [...]" Entendemos com o autor que os conhecimentos tradicionais se encontram em pé de igualdade com os conhecimentos legitimados nas diretrizes curriculares das escolas.

A pedagogia indígena também é diferente por ser mais centrada no aprender das crianças, na sua autonomia. Um dos desafios postos pelos docentes indígenas é de serem coerentes com sua cultura, decorrentes de suas concepções de conhecimentos, de centrar suas práticas pedagógicas na relação com o território e na afetividade, de buscar a inter-relação com o meio, a constituição da pessoa. Essas diferenças apresentam-se também como desafio teórico e como uma necessidade para entender os processos próprios de aprendizagem indígena. Nascimento e Aguilera Urquiza (2010) indicam que precisamos pensar sobre os modos como

produzimos sentidos para os saberes e as diferenças culturais, pois o que há são processos diferentes de se ensinar e aprender.

As reflexões produzidas neste trabalho nos sugerem que há uma diferença epistemológica que, ao subjugar o conhecimento tradicional indígena, consequentemente, subalterniza-o, ou seja, este conhecimento tradicional indígena, contextualizado em uma sociedade silenciada “[...] tornou-se epistemologicamente marginal na colonialidade do poder.” (MIGNOLO, 2003, p. 108).

4 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Inquieta-nos saber como e até que ponto essa colonização produziu um comprometimento na produção e reprodução dos conhecimentos/saberes tradicionais indígenas nas aldeias.

Conforme apontam pesquisas de Nascimento (2006) e Brand (2011), para os Guarani Kaiowa em Mato Grosso do Sul, os processos colonizadores não significaram apenas a perda de seus territórios tradicionais, mas profundas transformações em relação à sua organização social, aos seus modos próprios de aprendizagem e negação do exercício da pedagogia indígena. Nascimento (2006, p. 175) entende que embora colocados em um contexto globalizado, da desterritorialização e reconversão de saberes (CANCLINI, 2003), os indígenas “[...] têm a concepção de cidadania aberta, capaz de abranger e traduzir os sentidos das múltiplas pertencas, criando espaços fronteiriços, a interculturalidade, que se sustentam pela não homogeneidade.”

Segundo o pensamento de Walsh (2005, p. 25),

O conceito de interculturalidade é central à reconstrução de um pensamento crítico-outra – um pensamento crítico de/ desde outro modo –, precisamente por três razões principais: primeiro porque está vivido e pensado desde a experiência vivida da colonialidade [...]; segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêtricos ou da modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global.

Fleuri (2003, p. 17), ao argumentar sobre a complexidade paradigmática que envolve o termo, diz que “[...] a sua riqueza consiste justamente na multiplicidade de perspectivas que interagem e que não podem ser reduzidas por um único código e um único esquema a ser proposto como modelo transferível universalmente.” O autor considera a educação inter ou multicultural como possibilidades pedagógicas que têm interesse em estimular relações de respeito e inter-relação entre diversos grupos socioculturais, dentro de uma perspectiva dialógica. Para Fleuri (2003, p.17, grifo do autor), “[...] esta é o da possibilidade de *respeitar as diferenças* e de *integrá-las em uma unidade que não as anule*”, como uma forma de

ultrapassar as barreiras culturais que nos separam do “outro”, construindo, assim, uma predisposição para a interação, a inter-relação e o diálogo.

Nascimento e Aguilera Urquiza (2010, p. 114), ao fazerem uma análise a respeito da escola eurocêntrica construída para “educar”, apontam que o protagonismo indígena em busca de uma escola diferenciada tem como diretriz o propósito de qualificar a construção da autonomia e da sustentabilidade e de produção de identidades. Com esse entendimento, seguem argumentando que,

[...] ao conquistarem o direito a uma escola específica e diferenciada, multicultural e comunitária os povos indígenas abrem um campo de estudos no qual movimentam-se como protagonistas, no sentido de pensar o currículo a partir de uma outra lógica: a lógica do diálogo entre os seus saberes e os saberes legitimados historicamente pela cultura escolar. (NASCIMENTO; AGUILERA URQUIZA, 2010, p. 114).

Analisando o contexto vivenciado pelos povos indígenas na contemporaneidade, pode-se afirmar que a educação escolar indígena, ao se constituir como uma fronteira, de um lado há a imposição dos conhecimentos “universais” e os processos decorrentes de políticas estatais de controle e regulação, também se depara com sujeitos, docentes inscritos em sua cultura, com saberes/conhecimentos tradicionais vivenciados cotidianamente na pedagogia indígena.

No fortalecimento desse protagonismo uma das estratégias tem sido o acesso destes docentes às universidades, que acabam produzindo marcas vivenciadas nos processos de formação superior. Uma pergunta de fundo tem sido no sentido de compreender como esses professores têm articulado em suas práticas pedagógicas os seus saberes e os saberes que circulam o mundo da academia tendenciosamente eurocêntrica. Cresce também o protagonismo indígena na luta por uma escola indígena de fato e direito, em decorrência destas, hoje como direito legal, há determinações constitucionais garantidas na Constituição de 1988, na qual “[...] os povos indígenas tiveram reconhecidos as suas organizações sociais, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam (art. 231).” (NASCIMENTO; VINHA, 2007, p. 6).

Esse direito constitucional desencadeou-se em outras disposições legais que hoje especificam o direito a uma educação escolar indígena diferenciada e específica. Como exemplo desses deslocamentos, podemos apontar a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96, que reconhece em seu artigo 78 os processos próprios de aprendizagem de cada escola indígena, o direito às suas línguas maternas e o fortalecimento das práticas socioculturais, assegurando uma “educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas.” (BRASIL, 1996).

A educação escolar indígena no Brasil está sustentada por um aporte jurídico¹¹ que vai desde a Constituição de 1988 até as recentes Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.¹²

Sobre as diretrizes legais para educação escolar indígena temos também a Resolução n. 3 de 1999 do Conselho Nacional de Educação, que fixa as diretrizes para as escolas indígenas, garantindo, também, “[...] normas e ordenamentos jurídicos próprios” e atribui a responsabilidade por estas escolas aos “[...] sistemas estaduais de ensino” (BRASIL, 1999), normatizando a oferta de educação para estes povos.

As normatizações legais traduzem e estimulam experiências que consideram as particularidades das escolas específicas nas terras indígenas. Segundo Nascimento e Aguilera Urquiza (2010, p. 118),

Pode-se dizer que na atualidade, estamos passando por uma quarta fase no processo histórico que envolve os povos indígenas no Brasil e a educação escolar, aquela marcada pelas conquistas políticas pós-Constituição Federal de 1988, quando constatamos uma verdadeira “guinada epistemológica” dos conceitos e práticas da educação escolar indígena no país,[...]

A escola indígena, que por muito tempo foi espaço de produção e socialização do conhecimento ocidental, hoje também busca consolidar em suas práticas o trânsito dos conhecimentos tradicionais de seu povo, reafirmando o desejo da comunidade em ser reconhecida como sujeitos históricos e epistêmicos diferentes. Dessa forma, Nascimento e Aguilera Urquiza (2010, p. 115) afirmam:

Na atualidade, quando se fala em educação escolar indígena, normalmente temos por um lado: currículo indígena, professor indígena, língua e saberes indígenas e, por outro lado: educação e disciplinas escolares, sistemas de ensino, conteúdos legitimados em “grades curriculares”, etc. Duas lógicas de produção de conhecimento, de leitura da realidade que pressupõem o encontro de identidades e diferenças [...]

Embora a colonialidade e os processos de subalternização dos saberes ainda pautam as políticas de educação escolar indígena, já são perceptíveis os avanços no campo da educação escolar indígena, não como se esperava, mas aos passos lentos, vão legitimando o direito indígena a uma escola também indígena e diferenciada, como preconiza a lei. Docentes índios vão assumindo as escolas, fazendo crescer o protagonismo indígena; nesse movimento, começam a refletir sobre o conhecimento tradicional indígena e as políticas de educação escolar indígena que ainda seguem pautas pelas políticas colonizadoras, imbricadas nesse imaginário ao longo da formação do sistema escolar moderno/colonial. Na fala da Docente indígena A,¹³ podemos perceber como ocorreu na escola indígena a colonização epistemológica pautada no etnocentrismo, pois, segundo ele:

A escola é uma instituição velha e “tampa” nossos olhares sempre impedindo os conhecimentos próprios, nossos pensamentos. Pensar como professor e ainda como indígena é difícil porque fomos cegados pela escola. Não somos só indígenas dentro dela. O professor indígena tem que ficar como

uma lâmpada e olhar para tudo, tem também que juntar com todos, com o cacique, com o rezador. (informação verbal).

Entretanto, afirmou também que o conceito de escola indígena hoje mudou, depois de muito tempo: "Hoje estamos descobrindo nossa cultura, aquilo que nos foi tampado." (Docente A) (informação verbal). Esse processo de (re)descobrir sua cultura apontado na fala do docente assinala para uma possível ressignificação dos horizontes políticos e epistemológicos do docente como intelectual e como sujeito histórico de uma determinada cultura. Este segue afirmando que "Estamos tentando ser mais coletivo, o professor indígena tem que ser como uma lâmpada, olhar para todos, para o cacique, para o rezador, tem que lutar por sua comunidade e não só para receber o salário no fim do mês." (Docente A) (informação verbal).

As reflexões do Docente A vão ao encontro do que propõe a legislação brasileira, que considera a participação da comunidade indígena na definição do modelo de organização e gestão. São asseguradas também suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino e aprendizagem, garantindo suas práticas sócio culturais e religiosas.

Após descrever as dificuldades em trabalhar, pautada na pedagogia indígena, a Docente M. L.¹⁴ afirmou:

É difícil garantir um jeito próprio de educar, um jeito de ser indígena, de valorizar a cultura de meu povo e ajudar a minha comunidade a buscar alternativas de viver. Sei da importância de se ter uma escola indígena, de se aprender não só na sala de aula, não só com lápis e borracha, mas com suas raízes, seu povo, seu território. E, mais ainda, a escola nos prende. (informação verbal).

A Docente M. L. também explicitou suas preocupações e precauções quanto aos desafios postos hoje para os docentes em serem coerentes com sua cultura, em centrarem suas práticas pedagógicas também no diálogo com o conhecimento tradicional de seu povo, argumentando:

O Professor Guarani Kaiowa tem que ter o conhecimento tradicional, tem que conhecer sua comunidade. A sociedade não indígena e os indígenas se envolveram muito e os professores indígenas acabaram deixando o conhecimento deles para traz, mas eles têm que ir à busca do conhecimento tradicional. Hoje temos que fazer com que os professores compreendam que a pedagogia ocidental nos mostrou o seu valor, nós temos que trazer o nosso para a escola. (informação verbal).

As falas dos docentes indicam um descompasso do que se preconizam as legislações vigentes e as práticas hoje vivenciadas pelos docentes, como podemos perceber também na fala do Docente Guarani Kaiowa T;¹⁵ após afirmar que o Professor Guarani Kaiowa tem que ter o conhecimento tradicional, argumenta que:

Por exemplo, antigamente não achava importante falar Guarani, mas hoje percebo a importância de falar e escrever. A escola que eu estudei só me ensinou a pensar que minha cultura não era boa, a pensar no individual. Hoje o professor tem que ir a busca do conhecimento tradicional, mesmo que a escola fala não. Então, vou me buscar sempre, me encontrando com os outros da comunidade, com os rezadores. Esse olhar de professor Guarani Kaiowa, tem que olhar para todos os lugares da aldeia, tem que ser um olhar como professor. (informação verbal).

A Docente T destaca que: “[...] São conhecimentos produzidos a partir do entendimento da troca, da reciprocidade com a comunidade.” (informação verbal). Também percebemos que há o entendimento do conhecimento tradicional indígena como algo profundamente contextualizado para a sua comunidade.

Os docentes explicitam que há uma diferença entre os dois conhecimentos, o conhecimento ocidental como individualizado, e talvez seja esse motivo que acaba “tampando o olhar indígena” para a sua comunidade, ao passo que o conhecimento indígena está mais contextualizado, imbricado aos conhecimentos cotidianos de sua comunidade.

5 CONCLUSÃO: SENTIDO DO APRENDER

Voltemos à epígrafe inicial proposta por Fanon (1963), que sejamos novos homens, homens que buscam um processo pelo qual se libertam das entranhas coloniais e que também este processo de descolonização argumentado pelo autor se faça cotidiano. Os primeiros passos para repensar sobre os conhecimentos tradicionais indígenas começam a ser delineados conforme as falas dos docentes entrevistados. Essas revelam também um peso atribuído aos conhecimentos tidos como universais ao longo dos intensos processos de colonização em suas comunidades. Apontam que muito recentemente vem se dando maior importância às legislações e ações educativas que possam legitimar os conhecimentos tradicionais indígenas, ações que buscam promover o bem cultural de seu povo, indicando um fascinante exercício de descolonização intelectual.

Um argumento que ganha relevo nas leituras acolhidas para esta revisão são os processos históricos de colonização e conseqüentemente de redução dos territórios indígenas, em especial, para os grupos indígenas do Mato Grosso do Sul. É possível afirmar que estes têm gerado inúmeras mudanças e atualizações no conhecimento construído no cotidiano das escolas indígenas, pois o conhecimento indígena, como já afirmado, é contextualizado, imbricado e tem relação com seu contexto territorial (MIGNOLO, 2005).

Entendemos que na educação escolar indígena a pedagogia indígena deveria sobressair, pois se difere da docência ocidental, na relação com o território, na observação com a natureza e nas relações de trocas com outras pessoas. Os

conteúdos são inspirados naquilo que os afeta, rodeia-os, na relação daquele que ensina com aquele que tem uma escuta atenta. Ou, seja, é na oralidade, na escuta respeitosa da palavra que se constroi outra forma de produção de conhecimento, uma forma que se distancia da ocidental centrada na escrita, não na oralidade, na individualidade, não na coletividade, são lógicas distintas decorrentes de cosmovi-sões diferentes, não desiguais.

Nascimento e Aguilera Urquiza (2010, p. 114), ao falarem da luta dos povos indígenas por uma educação indígena diferenciada, propõem o diálogo como possibilidade de reorientar os currículos, um diálogo entre os saberes indígenas e “[...] os saberes legitimados historicamente pela cultura escolar.” Entendemos que este diálogo nos possibilita buscar aquilo que foi e é silenciado pela colonização e lógica ocidental/eurocêntrica, buscar dialogar “sob o paradigma da interculturalidade e construir um cotidiano escolar para os povos indígenas com um novo sentido e um novo significado.” (NASCIMENTO; AGUILERA URQUIZA, 2010, p. 115).

São formas distintas de se aprender e ensinar, não significando que uma seja melhor que outra, apenas diferentes. Os conhecimentos tradicionais indígenas, em sua metodologia há uma cientificidade, entretanto, são outras ciências, diferentes da concepção ocidental do conhecimento e da racionalidade e episteme. Com essas reflexões não estamos negando a importância da ciência e das formas de saber ocidentais hegemônicas, mas propondo um relativismo cultural e epistêmico, como resultado de diferenças culturais. Propomos pensar, como nos indica Walsh (2009), estas diferenças como uma construção colonial, resultado da colonialidade do poder e do saber. Essa maneira de pensar possibilita-nos flexibilizar as fronteiras dos saberes, quiçá trazer os saberes indígenas para a academia e assim construir uma episteme de fronteira (BHABHA, 2003).

Em uma rede de diversas reflexões entendemos que precisamos rever nossas relações sociais, culturais e institucionais e nosso encontro com o outro e suas diferenças, seus saberes e fazeres, sendo indispensável uma interação na qual, ao emergirem as lógicas diferentes e possíveis de se construir um conhecimento, em sejam explicitadas, também, as diferenças e conhecimentos tradicionais indígenas e que elas sejam imersas em um processo no qual a alteridade dos indígenas não seja controlada, regulada por projetos ainda colonialistas de escolarização.

Abstract

This article seeks to develop an epistemological analysis from the reflection on the logic of coloniality in legitimizing or not traditional knowledge in indigenous schools in the villages. It aims to address the challenges posed to indigenous education as the negotiation, translation between traditional knowledge and western knowledge. As technical procedure methodological appealed to the literature review and interviews with teachers, inspired in the theoretical field of postcolonial studies. How conclusive indication points to the importance of a revision of colonial thinking, in particular the need for a redefinition of epistemological knowledge legitimated, demonstrated by

the belief that simply formalize indigenous education, ignoring the complexities and ambivalences that are produced at the meeting with different knowledge intrinsic to the educational process.

Keywords: Indigenous school education. Traditional indigenous knowledge. Western knowledge.

Notas explicativas:

¹ O entendimento construído aqui vem ancorado em Bhabha (2003, p. 52), quando este afirma que, “Com a palavra negociação, tento chamar a atenção para a estrutura de iteração que embasa os movimentos políticos que tentam articular elementos antagônicos e oposicionais sem a racionalidade redentora da superação dialética ou da transcendência.”

² Epistemologia, ramo da filosofia que problematiza as origens e estuda a estrutura, os métodos da validade do conhecimento (SILVA, 2000).

³ Adotamos aqui a definição de práticas pedagógicas como ações, conhecimentos, valores, saberes, fazeres, pressupostos, características culturais que permeiam cotidianamente o saber e o fazer do docente, o que caracteriza, também, um discurso.

⁴ O Mato Grosso do Sul tem hoje um significativo número de acadêmicos indígenas (cerca de 800) nos mais diversos cursos e instituições, com destaque especial para a Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), em decorrência da política de cotas para indígenas.

⁵ A decolonialidade à qual referimos é entendida “[...] como uma ferramenta que ajude a visibilizar estes dispositivos de poder e como estratégia que tenta construir relações – de saber, ser, poder e da própria vida – radicalmente distintas.” (WALSH, 2009, 23).

⁶ O pós-colonialismo refere-se a um discurso intelectual que reúne um grupo de teorias ancoradas na filosofia, ciência política e literatura, que têm como foco constituírem reação contra o legado colonial. “A teoria pós-colonialista tem como objetivo analisar o complexo das relações de poder entre as diferentes nações que compõem a herança econômica, política e cultural da conquista colonial europeia tal como se configura no presente momento – chamado, é claro, de pós-colonial.” (SILVA, 2007, p. 125).

⁷ Introduzido por Quijano (2005), em que o autor apresenta as implicações desta colonialidade do poder a respeito da história da América Latina.

⁸ Recorremos neste texto à expressão utilizada por Said (2005).

⁹ Segundo Silva (2007, p. 127), o conceito de representação é central na teorização pós-colonial. “O conceito de ‘representação’ é, aqui, fundamentalmente, pós-estruturalista, isto é, a representação é compreendida como aquelas formas de inscrição através das quais o Outro é representado.”

¹⁰ Estamos usando a expressão cultura, entendendo com Hall (1997), como “[...] uma maneira de olhar e interpretar os processos sociais e culturais.” Ou, ainda na perspectiva de Silva (2000), “[...] teorizada como um campo de luta entre diferentes grupos sociais em torno da significação.”

¹¹ Parecer n. 14/CNE/1999; Res. n. 03/CNE/1999; Decreto n. 6861/2009.

¹² Resolução n. 5, de 22 de junho de 2012.

¹³ Entrevista realizada durante Fórum de Professores Indígenas, realizado em Caarapó, em 2012. Os Docentes Guarani Kaiowa entrevistados pela pesquisa que compõe este trabalho são identificados: A, M.L. e T. São docentes com formação em nível superior.

¹⁴ Docente e Gestora de uma escola indígena, 2012.

¹⁵ Entrevista concedida na Terra Indígena Tey'ikue, Caarapó, Mato Grosso do Sul; Fórum de Professores Indígenas, em 2012.

REFERÊNCIAS

BARREIROS, Claudia Hernadez. Dialogando com Peter Mc Larem: em busca de uma prática pedagógica multicultural e crítica. CANDAU, Vera Maria (Org.). **Cultura(s) e educação**: entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Nhembo'e**: enquanto o encanto permanece! Processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani. 2005. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

BRAND, A. J. Os acadêmicos indígenas e as lutas por autonomia de seus povos. In: SEMERARO, Giovanni et al. (Org.). **Gramsci e os movimentos populares**. Niterói: Ed. UFF, v. 1, p. 201-214, 2011.

BRASIL. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Resolução CEB n. 3, de 10 de novembro de 1999. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 abr. 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0399.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2013.

COSTA, Marisa V. (Org.). **A educação na cultura da mídia e do consumo**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009. p. 185-195.

_____. **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

ESTEBAN, Maria Teresa. Destruição e diálogo no cotidiano escolar. **Afinal onde está a escola?**, n. 187, p. 62-63, 2009.

FANON, Frantz. **Los condenados de la tierra**. México: Fondo de Cultura Econômica, 1963.

FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). **Educação intercultural**: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A. 2003. 156 p.

GALLOIS, Dominique. Sociedades indígenas e desenvolvimento: discursos, práticas, para pensar a tolerância. In: GRUPIONI, Luís D.; VIDAL, Lux; FISHMANN, Roseli. **Povos indígenas e tolerância**: construindo práticas de respeito e solidariedade. São Paulo: Edusp, 2000.

GAUTHIER, Jacques. Carta aos caçadores de saberes populares. In: COSTA, Marisa V. (Org.). **Educação popular hoje**. 1. ed. São Paulo: Loyola, 1998. v. 1.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

MATO, Daniel. Diferenças Culturais, Interculturalidade e Inclusão na Produção de Conhecimentos e Práticas Socioeducativas. CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005.

BRASIL. **Relatório Nacional para a Convenção sobre Diversidade Biológica**. 1. ed. Brasília, DF: Ministério do Meio Ambiente, 1998.

NASCIMENTO, Adir C. Populações Indígenas, Universidade e Diferença. In: ANPED – Centro-Oeste, 1., 2006, Cuiabá. **Anais...** Cuiabá, 2006.

NASCIMENTO, Adir C; AGUILERA URQUIZA, A. H. Currículo, Diferenças e Identidades: tendências da escola Indígena guarani e kaiowá. **Currículo sem Fronteiras**, v. 10, n. 1, p. 113-132, jan./jun. 2010.

NASCIMENTO, Adir C. VINHA, Marina. **Educação escolar indígena e o sistema nacional de educação**. Campo Grande: Ed. UCDB, 2007.

QUIJANO, Anibal. "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina". In: LANDER, Edgardo (Org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciências sociais**. Perspectivas latinoamericanas. 1. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. 248. p.

SAID, Edward W. **Representações do intelectual**. Tradução Milton Hatoum. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SANTILLI, Juliana. Socioambientalismo e Novos Direitos. Proteção jurídica à diversidade biológica e cultural. São Paulo: Peirópolis, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T.; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (Org.). **Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

VEIGA-NETO, A. Paradigmas? Cuidado com eles! In: COSTA, Marisa VORRABER (Org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

WALSH, Catherine. "Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver". CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

_____. Interculturalidad y colonialidad del poder. Um pensamiento y posicionamiento "outro" desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GOMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (Org.). **El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más Allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre-Iesco-Pensar, 2007.

_____. Introducion - (Re)pensamiento crítico y (de) colonialidad. In: _____. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: Reflexiones latinoamericanas**. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005.

