

An abstract painting of a face, rendered in a style reminiscent of Vincent van Gogh's 'Owl at Night'. The face is composed of thick, expressive yellow and orange lines against a background of deep red and dark brown. The eyes are large and circular, with a yellow center and a dark outer ring. The mouth is a simple, curved line. The overall effect is one of intense, warm colors and bold, gestural brushstrokes.

filosofia e educação em errância:
inventar escola, infâncias do pensar

allan rodrigues
simone berle
walter kohan (orgs)

allan de carvalho rodrigues
simone berle
walter omar kohan (orgs.)

filosofia e educação em errância:
inventar escola, infâncias do pensar

coleção eventos

rio de janeiro
nafi, 2018

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
Reitor: Ruy Garcia Marques
Vice-Reitora: Maria Georgina Muniz Washington
Sub-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação: Egberto Gaspar de Moura
Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPEd)
Coordenadora: Maria Isabel Ramalho Ortigão
Vice-Coordenadora: Fernando Pocahy

Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI)
Coordenador: Walter Omar Kohan

Conselho Científico

Alejandro Ariel Cerletti, Universidad de Buenos Aires, Argentina
Alexandre Filordi de Carvalho, UNIFESP, Brasil
Alexandre Simão de Freitas, UFPE, Brasil
Barbara Weber, University of British Columbia
Beatriz Fabiana Olarieta, UERJ, Brasil
Carlos Bernardo Skliar, FLACSO, Argentina
César Donizetti Leite, UNESP - Rio Claro, Brasil
Claire Cassidy, University of Strathclyde, Scotland
Gregorio Valera-Villegas, Universidad Experimental Simón Rodríguez, Venezuela
Gustavo Fischman, Arizona State University, Estados Unidos da América
Jason Wozniak, West Chester University, Estados Unidos da América
Juliana Merçon, Universidad Veracruzana, México
Junot Cornelio Matos, UFPE, Brasil
Karin Murriss, Cape Town University, África do Sul
Magda Costa Carvalho, Universidade dos Açores, Portugal
Maria Reilta Dantas Cirino, UERN, Brasil
Marina Santi, Università degli Studi di Padova, Itália
Maximiliano Durán, Universidad de Buenos Aires, Argentina
Olga Grau, Universidad de Chile, Chile
Óscar Pulido Cortés, Universidad Tecnológica y Pedagógica de Colombia, Colômbia
Paula Ramos de Oliveira, UNESP - Araraquara, Brasil
Pedro Pagni, UNESP - Marília, Brasil
Rosana Fernandes, UFRGS, Brasil
Sílvio Donizetti de Oliveira Gallo, UNICAMP, Brasil
Wanderson Flor do Nascimento, UNB, Brasil

Conselho Editorial (NEFI/UERJ)

Alessandra Lopes
Alice Pessanha Souza de Oliveira
Allan Rodrigues
Fabiana Martins
Marcelly Custodio de Souza
Simone Berle

Capa:
Marcelly Custodio de Souza

Diagramação:
Marcelly Custodio de Souza
Simone Berle

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

allan de carvalho rodrigues; simone berle e walter omar kohan (orgs.)

Filosofia e educação em errância: inventar escola, infâncias do pensar./allan de carvalho rodrigues; simone berle e walter omar kohan (orgs.). - 1 ed - Rio de Janeiro: NEFI, 2018 - (Coleção Eventos).

ISBN: 978-85-93057-15-1

1. Educação. 2. Filosofia. 3. Infâncias. I. Título. II Série.

CDD 37

Índice para catálogo sistemático:

1. Educação 37

© 2018

© 2018 Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI/UERJ)

Site: www.filoeduc.org

Email: publicacoesnefi@gmail.com



à marielle franco,
ao que ela simboliza:
até quando?



sumário

apresentação: inventar escola, infâncias do pensar	9
<i>allan rodrigues; simone berle; walter kohan</i>	
experiências escolares com filosofia	
<i>philosophia ludens</i> per bambini. una proposta per giocare e pensare	21
<i>annalisa caputo</i>	
a propósito da infância: errância	41
<i>carla silva</i>	
filosofia na escola pública: ensaiando um canto de resistência em tempos de dissolução.....	57
<i>edna olímpia da cunha; vanise gomes dutra</i>	
“meriendas filosóficas” en la biblioteca popular, carilafquen. pensar la experiencia. la experiencia del pensar.....	69
<i>maría silvia rebagliati</i>	
olimpíadas filosóficas uruguayas. reflexiones sobre una experiencia.	83
<i>marisa berttolini; christian burgues; ana duboué; mauricio langón; adelina pintos</i>	
the making of a circle: building a community of philosophical enquiry in a post-apartheid, public school in cape town, south africa.....	103
<i>rose-anne reynolds</i>	
estéticas do corpo, gênero, sexualidade e pedagogia	
o corpo profano da experiência estético-educativa.....	119
<i>adriana maria da silva</i>	
outras filosofias da educação na filosofia da educação brasileira: educar os corpos em fluxo para além do imaginário do carbono.....	137
<i>alexandre simão de freitas</i>	
do que pode lançar mundos no mundo. da representação à pedagogia da montagem	153
<i>isaac pipano</i>	
vigilar y castigar (los cuerpos): la enseñanza de la filosofía frente al sistema de opresión sexo/ género.....	169
<i>luciana carrera aizpitarte</i>	

la cuestión de la identidad: política sexual y cuerpo infantil.....	181
<i>olga grau</i>	
o ingovernável dos corpos e das multidões na escola: formação ética, resistência e alteridade radical.....	195
<i>pedro a. pagni</i>	
sexualidades e infâncias: (des)viar conversas que afirmam uma infância, para fiar preocupações com a novidade da criança em aparecimentos.....	213
<i>sílvio gallo; alexsandro rodrigues</i>	
a escola, o mundo, a vida	
escuela y vida buena. sentido común y prudencia política	233
<i>gladys madriz ramírez</i>	
the emancipatory rhythms of <i>scholé</i>	247
<i>jason wozniak</i>	
impedir que el mundo se deshaga. con algunas escenas escolares y una conversación sobre la transmisión, la comunización y la renovación del mundo.	261
<i>jorge larrosa</i>	
matar al maestro un ejercicio -¿no habitual?- de educación	277
<i>malena ivone bertoldi</i>	
a espiritualidade da democracia e a defesa da escola.....	289
<i>marcelo senna guimarães</i>	
escrita, leitura e o tempo de atenção	303
<i>maria alice gouvêa campesato; elisandro rodrigues; betina schuler</i>	
figuras de la alteridad-autoridad-autorización entre filosofía y educación. una aventura narrativa.	317
<i>maría beatriz greco</i>	
um lugar para ensinar... filosofia?	
uma proposta de ensino poético-filosófica.	327
<i>andré luís borges de oliveira</i>	
roda de conversa e exercício do pensamento: uma aposta experienciada com o pibid/unirio.....	341
<i>evelin sousa da silva; renata alves</i>	

el arte de enseñar. sócrates maestro de amor 353
gregorio valera-villegas

el error sabio 367
gustavo ruggiero

filosofía y educación en errancia: ¿paseantes, vagabundas, peregrinas? ... 383
laura agratti

invenções: mapas, cartografias, devires

inventividade nas imagens errantes: micropolítica estética e devir-infância.
..... 397
alexandre filordi de carvalho; césar donizetti pereira leite

mapas invisíveis e viajantes cegos: ensaio para uma escola do oculto. 411
daniel gaivota contage

pesquisa-docência da diferença: encontros e composições para um método
labiríntico em jogo..... 423
diego winck esteves; máximo daniel lamela adó

potência inventiva, infância e devir-música da educação..... 437
regina marcia simão santos; pablo de vargas guimarães; neila ruiz alfonzo

três dispositivos para uma formação inventiva de professores:
deslocamentos em companhia de michel foucault. 457
rosimeri de oliveira dias; heliana de barros conde rodrigues

pensar a infância. desusos, usos e abusos em michel foucault 471
heliana de barros conde rodrigues; rosimeri de oliveira dias

a circularidade entre a atenção cartográfica e a aprendizagem inventiva.. 483
virginia kastrup

arquipélago afro, indígena, popular

(des)colonialidade e insurgência zapatista: alternativa pedagógica e
pensamento de fronteira..... 497
cheron zanini moretti

comunicação ancestral e filosofia indígena: a educação da mãe terra 515
renata machado

“um pouquinho de cada”: os indígenas ensinam a educar.....	523
<i>kércia priscilla figueiredo peixoto; reinaldo matias fleuri</i>	
outras paisagens no ensino de filosofia: do continente ao arquipélago.....	543
<i>luís carlos ferreira; eduardo oliveira</i>	
educação popular: um projeto em movimento para a superação da ordem hegemônica.....	555
<i>márcia mara ramos</i>	
igualdade, militância e educação na escola popular de simón rodríguez..	571
<i>maximiliano durán</i>	
temporalidade, memória e ancestralidade: enredamentos africanos entre infância e formação	583
<i>wanderson flor do nascimento</i>	

MUNDURUKU, Daniel. *Catando Piolhos Contando Histórias*. São Paulo: Brinque-Book, 2006.

MUNDURUKU, Daniel. *Meu Avô Apolinário*, 2 ed. São Paulo: Studio Nobel, 2009.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. *Filosofia da Educação: reflexões e debates*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

PEREIRA, Eliete da Silva. Nos meandros da presença étnica indígena na rede indígena. In: DI FELICE, M. (org). *Do público para as redes - a comunicação digital*. São Caetano do Sul: Difusão, 2008.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL Ramón (Eds.). *El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más Allá del capitalismo global*. Bogotá: Iesco-Pensar Siglo del Hombre, 2007.

RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Axel. *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popayán: Universidad del Cuenca, 2010.

SARAYAKU. El libro de la vida de Sarayaku para defender nuestro futuro. Sarayaku Sumak Kawsayta ÑawpakmaKatina Killka. In: Hidalgo, A. Guillén, & N. Deleg (Edits.), *Sumak Kawsay Yuyay*. Antología del Pensamiento Indigenista Ecuatoriano sobre Sumak Kawsay. Huelva-Cuenca: CIM-PYDLOS-FIUCUHU, 2003.

TUPINAMBÁ, Yakuy, *Perspectiva indígena*, Indios Online, 2008. Disponível em: <http://www.indiosonline.net/perspectiva_indigena/>. Acesso em 27/07/2018.

UNIVERSIDAD INTERCULTURAL AMAWTAY WASI (UIAW). *Aprender en la sabiduría y el buen vivir*. Quito: UNESCO, 2012.

“um pouquinho de cada”: os indígenas ensinam a educar.²¹¹

kércia priscilla figueiredo peixoto

ufsc

kerciapris@gmail.com

reinaldo matias fleuri

ufsc

fleuri@pq.cnpq.br

introdução

Um ritual deu início ao primeiro encontro da juventude indígena, dos povos auto afirmados da região do Baixo Tapajós (PA)²¹². Uma grande roda se formou com os cerca de cento e trinta participantes, vindos de sessenta e sete aldeias. Com corpos já adornados com adereços e pinturas de jenipapo, eles deram-se as mãos, dançaram, entoaram cânticos e deram gritos de guerra pedindo permissão a Tupã, à natureza e aos encantados para realizarem ali seu encontro. Na Terra Indígena Cobra Grande, o campo da aldeia Lago da Praia que acolheu o ritual estava decorado com hastes de palmeiras. Pendurados nelas estavam peixes feitos de trançados de palha contendo o nome de cada um dos treze povos indígenas da região: Arapiun, Apiaká, Arara Vermelha, Borari, Kumaruara, Jaraqui, Maytapu, Munduruku, Munduruku Kara Preta, Tupinamba, Tapajó, Tupaiú e Tapuia.

O sol já esquentava quando os participantes se deslocaram para uma sala com chão de cimento, telhado de amianto e cadeiras dispostas, onde começariam as “falas”. O cacique Dadá Borari, da Terra Indígena Maró, logo questiona “Qual é a pior coisa daqui?”. Depois de um breve tempo, ele aponta para o muro. O muro tira a visão do rio, impede o vento, cerca o espaço. O muro é o que divide. É sobre a racionalidade daquele muro, que transforma o espaço em propriedade privada, que o cacique chama a atenção de todos.

Ele afirma, com a radicalidade que os líderes costumam ter, que eles os indígenas não devem separar e nem se separar. O cacique de 36 anos ensina aos mais jovens. É preciso união para resistir e garantir

²¹¹ Agencias financiadora: CNPq (Pesquisador 1C, 2014-2018) e CAPES (PVNS, IFC, 2012-2016)

²¹² O I Encontro da Juventude Indígena do Baixo Tapajós foi realizado na aldeia Lago da Praia, TI Cobra Grande, nas margens do rio Arapiuns, entre os dias 07 e 09 de julho de 2017.

direitos sobre o território, que no contexto é vida. Liberta de cercas, a vida na terra indígena é livre. É onde cada um pode viver plenamente com a responsabilidade de cuidar do todo. Daquele ponto da Amazônia, os indígenas estão conectados a uma dimensão compartilhada por tantos outros povos: a do cuidado com a terra, claramente entendida como extensão da própria vida, como mãe.

Esta visão de mundo fundamenta a concepção de “bem-viver”: “buen vivir”, em espanhol, “Sumak Kawsai” em Quéchua; “Suma Qa-maña” em Aymara; “Kvme Felen”, em Mapuche, “Tekó Porã”, em Guaraní. De modo geral, significa “a boa maneira de ser e viver”, ou seja, viver em aprendizado e convivência com a natureza. Esta sabedoria, presente em todas as culturas ameríndias, nos leva a compreender que a relação entre todos os seres do planeta tem que ser encarada como uma relação social, entre sujeitos, em que cultura e natureza se fundem em humanidade. (Fleuri, 2017, p. 285)

Por que começar um artigo para um colóquio internacional sobre Educação e Filosofia relatando a abertura de um encontro da juventude indígena de povos do meio da Amazônia? Para mostrar que os povos indígenas muito têm a ensinar sobre educação e cuidado com a vida. É preciso considerar seus conhecimentos, que são ricos e complexos. Os indígenas são detentores de um conjunto epistemológico que une ser e saber, que não separa ambiente e cosmos.

Valorizar esses conhecimentos é reconhecer como toda a riqueza da biodiversidade foi constituída e preservada graças aos povos originários, em uma profunda vinculação entre homem e natureza. Esse é o sentido contrário do que foi estabelecido como conhecimento ocidental, binário ao opor homem e natureza. Oposição onde a racionalidade humana determinaria a condição de dominação, que ao longo do tempo se transformou em capacidade de destruição massiva de povos e de ambiente em nome do desenvolvimento.

Como bem considerou Porto-Gonçalves sobre um significado de desenvolvimento anterior àquele de sinônimo de crescimento: “desenvolver é tirar o envolvimento (a autonomia) que cada cultura, cada povo, mantém com seu espaço, com seu território” (2011, p. 39). É o contrário de unir, é “des-envolver”, desvinculando sujeitos entre si, desvinculando-os da natureza, da sua própria natureza. Nesse sistema que priva, caberia então individualizar pessoas, reduzi-las com o claro objetivo de transformá-las em mão de obra barata, em exército industrial de reserva para o famigerado progresso que chega devorando gente e recursos naturais. Chega arrancando as gentes de seus territórios e subalternizando-as nas periferias das cidades.

É no sentido contrário ao modelo ocidental de desenvolvimento e de pensamento, que centraliza o homem como senhor de todas as

coisas, que a cosmovisão dos povos originários ensina uma relação mais sensível e permanente com toda a vida que nos circunda. Nessa concepção todos os seres vivos se complementam, agem e reagem. O antropólogo Bruno Caporrino (2015) explica que no pensamento ocidental há uma cisão entre cultura e natureza, sendo a natureza inerte e cabendo somente aos homens a capacidade de pensar, entender, e que o pensamento ameríndio parte do pressuposto contrário: “basicamente reconhece que o corpo é a instanciação específica dos seres, ao passo em que a alma, o anima, seria geral, universal. Esse regime de conhecimento pressupõe que seres vivos agem, reagem, interagem, intelegem. E atribui humanidade à vida”²¹³ (*sic!*). Por isso os indígenas adaptam seu modo de vida ao ambiente, sem feri-lo.

Os povos indígenas veem e vivem a terra como um ser relacional, sustentado em relações de reciprocidade e responsabilidade. Conforme explica a professora e ativista indígena australiana Irene Watson: “Nós vivemos como parte integrante do mundo natural; somos o mundo natural. O mundo natural é nós. Não tomamos do ambiente mais do que é necessário para sustentar a vida; Nós nutrimos a natureza tal como a nós mesmos” (WATSON, 2015, p.15 - *tradução nossa*). Essa visão da terra, essa noção de uma unidade existencial que as pessoas compartilham com todos os elementos naturais é uma filosofia relacional que encontramos entre muitos povos indígenas do mundo, como as cosmovisões do “bem-viver” dos povos de Abya Yala.

Esse entendimento de vida é transmitido pelos povos indígenas através de uma educação que ultrapassa a organização de tempos, idades e espaços determinados pelo pensamento ocidental. É sobre uma educação concebida *para* os indígenas e sobre o que eles nos ensinam que iremos discorrer nesse artigo. Dividimos o artigo em duas partes, cuja narrativa recorrerá a algumas falas do cacique e também professor Dadá Borari, durante o I Encontro da Juventude Indígena do Baixo Tapajós. A primeira parte do artigo traz um breve apanhado histórico sobre como a educação indígena foi pensada e aplicada no sentido de assimilar e “matar” a alteridade, com um modelo educacional não condizente com a realidade dos povos indígenas, acompanhando processos históricos do Brasil. Na segunda parte, relataremos as conquistas na legislação e sobre como os indígenas, ao conquistar o poder da palavra, pensam, criam e

²¹³ Em entrevista concedida ao Instituto Humanitas Unisinos (IUH), publicada em 21 de agosto de 2015. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/546118-o-desenvolvimento-e-o-fim-da-cosmovisao-indigena-entrevista-especial-com-bruno-caporrino>

solicitam um modelo de educação que valorize suas identidades: eles querem acesso à uma educação formal sem deixar de ser indígenas. Propõem políticas pedagógicas dialógicas, com pleno reconhecimento e respeito à alteridade.

refletindo sobre uma educação pensada para o indígena

No final de cada semestre o aluno tira uma nota vermelha. Aí a gente diz: “É o aluno que não presta atenção”. Mentira! É o conteúdo que não é daquele aluno. Esse conteúdo foi pensado para o geral, não é um conteúdo específico e por isso o aluno sempre vai continuar tendo uma nota baixa. – Cacique e professor Dadá Borari. (07 de julho de 2017)

Entender e, sobretudo, ensinar que o baixo rendimento escolar de um aluno indígena não é culpa do estudante, mas sim de um conteúdo imposto por um sistema educacional que não considera suas especificações, é decolonial. Rompe com a submissão imposta por um modelo educacional etnocêntrico, fundamentado em uma concepção que considerou os indígenas como inferiores, como incapazes. Contextualizar esse modelo em uma sociedade dominante, que se formou alicerçada na violência e no total desrespeito aos povos originários, é necessário. Tocar nas raízes da história que submeteu o outro em todos os aspectos é imprescindível para entender o quanto os traços da colonização continuam presentes nas relações de poder, do saber, do ser e do viver. Essas características da colonização que forjaram nossa sociedade, hoje se revelam como colonialidades, que estabelecem o mundo ocidental como parâmetro e continuam desprezando outras formas de saber e de viver.

a violência da invasão: passado e presente de mãos dadas.

Desde que os invasores chegaram nessas terras, os nativos foram considerados bárbaros e contra eles cometeu-se as mais horrendas atrocidades. O frei Bartolomeu de Las Casas fez um relato aterrorizante da barbárie da invasão²¹⁴ denunciando a crueldade dos invasores. Estes invadiam as aldeias e não poupavam de suas lanças e espadas nem velhos e nem crianças. Abriam o ventre de mulheres grávidas e as esquartejam, como se estivessem “golpeando cordeiros” e faziam apostas de quem com um golpe só abriria as entranhas de um

²¹⁴ No livro *Paraíso Destruido: Brevíssima Relação da Destruição das Índias* (1984).

homem. Dos seios das mães os filhos eram arrancados e assassinados de forma cruel. O relato é do início do século XVI.

Barbáries como essas continuaram se repetindo em tempos recentes. Bem poderíamos confundir tais relatos de desumanidade com as ações dos bugreiros, contratados pelo governo para “abater” os indígenas no sul do país²¹⁵. Os bugreiros quase dizimaram os Xokleng, na virada do séc. XIX para o séc. XX. O escândalo gerado pela denúncia internacional do massacre fez o Governo Brasileiro criar o Serviço de Proteção aos Índios (SPI) em 1910, que funcionava com o intuito de integrar e desindianizar os indígenas, mas dando de fato garantia de segurança aos colonos. A intenção de assimilar, ao transformar indígenas em brasileiros, passava pelo violento processo de torná-los trabalhadores e também consumidores. Devido à resistência sistemática dos indígenas, que não se submetiam facilmente a ceder suas terras para a expansão da criação de gado e a transformarem-se em trabalhadores das fazendas, eles quase foram exterminados.

Os atrozes relatos do início da invasão europeia poderiam ser confundidos também com a ação do governo, através dos postos indígenas implantados pelo SPI. Ação aterrorizante relatada nas sete mil páginas do Relatório Figueiredo²¹⁶, produzido entre 1967 e 1968: “A fertilidade de sua cruenta história registra até crucificação, os castigos físicos eram considerados naturais nos Postos Indígenas” (BRASIL, 1967, p. 2). No Relatório Figueiredo estava registrado todo o ódio dos agentes de um órgão constituído para proteger: “Tudo – repetimos sempre – como se o índio fosse um irracional, classificado muito abaixo dos animais de trabalho, aos quais se presta, no interesse da produção, certa assistência e farta alimentação” (ibidem, p. 4). Mais uma vez a denúncia internacional escandaliza a Europa e pressiona o Governo Brasileiro a tomar uma atitude: o SPI dá lugar à Fundação Nacional do Índio (FUNAI) em 1967 que, por sua vez,

Manteve a tutela, o objetivo integracionista e aculturativo de povos indígenas adotado pelo extinto SPI, bem como a mesma organização administrativa

²¹⁵ Em matéria “Caçadores de Índios” publicada no Clickrbis, a jornalista Carol Macário faz referência ao que Silvio Coelho dos Santos na obra “Índios e brancos no Sul do Brasil (1988): “Bugreiro, ou mais explicitamente caçador de índios, foi assim uma profissão criada e necessária ao capitalismo em expansão nessa parte da América”. Disponível em http://www.clicrbs.com.br/sites/swf/dc_nos_35_bugreiros/index.html

²¹⁶ O procurador Jáder Figueiredo Correia registrou as atrocidades cometidas pelo governo contra os povos indígenas. Os relatos de tamanha crueldade chocaram o mundo. O Relatório Figueiredo ficou desaparecido por 44 anos, sendo redescoberto no ano 2014.

centrada em postos indígenas e delegacias regionais. Atuando dessa forma, a Funai manteve as ações de exploração do patrimônio e trabalho indígena durante o regime militar, agindo nas frentes de atração da mesma forma que agia o SPI. (FUNAI, 2012, p 28)

Atualmente, também nos defrontamos com a face cruel desses relatos quando o bebê Kaingang Vitor Pinto é assassinado com um golpe de lâmina no pescoço enquanto mamava, em 30 de dezembro de 2015, ou, quando Nanblá Marcondes, professor Xokleng, é morto a pauladas em 1º de janeiro de 2018²¹⁷. A jornalista Eliane Brum²¹⁸ é precisa ao afirmar que 1500 é o ano que não acabou, quando relata o assassinato do menino Vitor, dizendo que sua morte sequer se destacou na imprensa nacional: “se fosse meu filho, ou de qualquer mulher branca de classe média, assassinado nessas circunstâncias, haveria manchetes, haveria especialistas analisando a violência, haveria choro e haveria solidariedade”. A indiferença da sociedade perante o assassinato de Vitor ocorreu porque ele era indígena, denuncia Brum. “Mas Vitor era um índio. Um bebê, mas indígena. Vítima, mas indígena. Assassinado, mas indígena. Perfurado, mas indígena. Esse “mas” é o assassino oculto. Esse “mas” é *serial killer*”. Esse “mas” é o que sustenta o racismo contra o indígena, que persiste desde o período colonial. O racismo prossegue apesar de desconstruída a linha teórica, baseada em darwinismo social, racismo científico e evolucionismo que defendia a eliminação do indígena. Vigora contra o indígena uma colonialidade da violência.

Lucas Carvalho nos lembra: “O nosso tempo é fruto direto daquele remoto passado. Os elementos que então surgiam afirmaram-se numa magnitude que jamais os homens da época poderiam imaginar. Olhar para trás, portanto, significa nada mais nada menos que olhar para nós mesmos” (CARVALHO, 2004, p. 54). Estamos falando da colonização marcando a entrada da era moderna com sua insaciável sede por ouro, fazendo agonizar o “outro”: o nativo. Na percepção desse mundo moderno-colonial, tanto natureza quanto indígena, visto como extensão dela, devem ser dominados. Conforme explica Porto-Gonçalves, o advento da máquina a vapor significava a concreta dominação da natureza pela civilização industrial:

Eis a expressão - dominação da natureza - que, melhor do que qualquer outra, caracteriza o polo moderno do mundo moderno-colonial. O polo colonial é a natureza a

²¹⁷ Ambos os crimes foram cometidos no Estado de Santa Catarina.

²¹⁸ Matéria publicada no EL País “1500, o ano que não terminou”, em 04 de janeiro de 2016. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/01/04/opinion/1451914981_524536.html

ser dominada. Ali estão os ‘povos sem história’; os povos que vivem em ‘estado de natureza’; os povos que vivem, ainda, em estágios inferiores - selvageria e barbárie - de um mesmo *continuum* em cujo ápice - a civilização - está a Europa e os Estados Unidos; os povos Sem - sem escrita, sem propriedade, sem Estado, que é um modo de avaliá-los não a partir do que eles são; os povos atrasados em relação a um tempo que se quer como metro - o tempo do relógio. (PORTO-GONÇALVES, 2002, s/p)

educar para assimilar

A educação *para* o indígena acompanhou a própria concepção etnocêntrica e racista de superioridade do colonizador, este sim, apesar da barbárie e genocídio que cometia, via a si mesmo como civilizado. Quando nos calorosos debates de Valladolid, ainda nos anos de 1550 e 1551, Las Casas defendeu a humanidade dos nativos, ele foi assimilacionista ao considerar, em vez dos métodos violentos, a submissão através da doutrinação. Considera Gutiérrez: “Para Las Casas os índios eram capazes de se governar a si mesmos, não precisando ser governados por outros. Também eram capazes de ser instruídos pacificamente na fé católica e iniciados nos sacramentos, por isso a guerra nunca devia ser usada para esse fim, só a persuasão” (GUTIÉRREZ, 2014, p. 229). Persuasão que se daria através de uma educação doutrinária, dando sequência a uma relação desigual que descon siderava os nativos como portadores de ciência, especialmente pela falta de uma cultura letrada²¹⁹.

Assimilar é querer mais do mesmo, não deixando espaço para o reconhecimento da alteridade, “en-cobrimdo” o Outro. Enrique Dussel (1993) sustenta a tese de que a Modernidade é um fato europeu, mas em “relação dialética com o não-europeu como conteúdo último de tal fenômeno”²²⁰ (1992, p.8). Para Dussel a Modernidade “nasceu” no ano de 1492, tendo sido a Europa colonizadora da Alteridade. Portanto a Modernidade:

“Nasceu” quando a Europa pôde se confrontar com o seu “Outro” e controlá-lo, vencê-lo, violentá-lo: quando pôde se definir como um “ego” descobridor,

²¹⁹ Meliá (1989 apud Faustino, 2006) explica como a dominação marcou a passagem de línguas não escritas para escritas, tendo a escrita se transformado em instrumento de opressão.

²²⁰ Dussel confronta o pensamento de Charles Taylor, Stephen Toulmin ou Jürgen Habermas, que consideram a Modernidade única e exclusivamente como fenômeno Europeu.

conquistador, colonizador da Alteridade constitutiva da própria Modernidade. De qualquer maneira esse Outro não foi “descoberto” como Outro, mas foi “en-coberto” como o si mesmo que a Europa já era desde sempre. De maneira que 1492 será o momento do “nascimento” da Modernidade como conceito, o momento concreto de “origem” de um “mito” de violência sacrificial muito particular, e, ao mesmo tempo, um processo de “en-cobrimento” do não europeu. (DUSSEL, 1992, p. 8)

A modernidade carrega em si o projeto colonizador com interesse de submeter o Outro, de encobri-lo em sua alteridade. Cujo objetivo era escravizar as populações nativas para inseri-las no sistema mercantil através da exploração dos produtos comercializáveis. A modernidade alcança as pessoas do novo mundo como seres a serem explorados para alimentar o comércio. Rosângela Faustino afirma que no projeto colonizador “O ‘selvagem’ deveria ser ‘civilizado’ para aceitar a situação de exploração e submissão na qual estava sendo inserido. Nesse projeto, a educação desenvolveu papel fundamental” (2006, p. 29). Havia um entendimento de que a instrução possibilitaria, então, o abandono do “primitivismo” e o acesso à “civilização”.

Já na era Funai, Silvio Coelho dos Santos escreveu “Educação e Sociedades Tribais” (1975), primeiro livro que abordava a questão da educação indígena no Brasil. Sua pesquisa foi concentrada em 19 postos indígenas da região Sul, que atendiam 7.809 indígenas. O autor combate duas importantes crenças da época: a de que os indígenas estavam se extinguindo; e a de que os indígenas não tinham um processo organizado de criação e transmissão de conhecimento. Ele percebe nos indígenas a alteridade de uma educação mais semelhante a um processo total, dizendo que a educação é interesse da comunidade toda para criar sujeitos que possam conservar a cultura.

Contando histórias de resistências sistemáticas, Coelho dos Santos demonstra a existência da relação de dominação do indígena pelo civilizado e revela o drama dos indígenas, quase exterminados. Sobreviventes foram aqueles submetidos ao processo de pacificação, que sofreram profunda desestruturação social. Os indígenas foram forçados a ser dependentes dos órgãos de assistência, que os transformavam em trabalhadores espoliados, os dispendo como mão de obra barata para diárias ou empreitadas, que por sua vez contribuíam na destruição dos seus recursos florestais e aniquilavam o tempo que deveriam dedicar às suas atividades tradicionais (plantio, caça, coleta, etc.).

Silvio Coelho dos Santos denunciou a mentalidade empresarial que orientava a Funai, então vinculada ao Ministério do Interior, cujo objetivo era estimular a iniciativa privada para expandir novas frentes econômicas. A preocupação com os indígenas era prepará-los para servir ao modelo econômico como trabalhadores braçais. Novos

brasileiros, que assimilados perderiam sua indianidade, no esforço de integrá-los a uma suposta comunhão nacional homogênea: “A ideia de ‘transitoriedade’ do indígena orientava esse projeto, que tinha como uma das finalidades transformá-lo num trabalhador nacional, por meio de métodos e técnicas educacionais de ‘nacionalização’” (FUNAI, 2012, p. 23). Exatamente de acordo com a ideologia assimilacionista do Estatuto do Índio (Lei nº 6001), de 1973, que, resumidamente, considerava que o indígena para ser considerado cidadão brasileiro, com plenos direitos, deveria deixar de ser indígena.

Importa contextualizar as forças ideológicas para revelar as diretrizes que orientavam uma educação *para* o indígena. A escolarização *para* o indígena ocorreu entre as décadas de 1940 e 1970 sem objetivos claros, sem nem mesmo discussões sobre a educação formal. Coelho dos Santos informou que as escolas indígenas serviam como uma forma de prestação de contas do órgão governamental com os membros dominantes da sociedade envolvente, pois justificaria e convenceria estes de sua importância. Assim, foi sustentada a falsa ideia de que os indígenas não aproveitavam os benefícios da escola porque não queriam ou não eram capazes. Se por ventura algum indígena obtivesse sucesso, o órgão explorava o exemplo para justificar o aparato escolar. O autor avaliou a dificuldade que os indígenas tinham em se adaptar ao esquema formal de educação escolarizada: sem conteúdos práticos, com alfabetização monolíngue, horários rígidos, ensino confinado e professores desconhecedores das culturas indígenas. Por isso, os indígenas fracassavam em seus desempenhos escolares e acabavam por se sentir incapazes de compreender toda a complexidade do mundo dos brancos.

O sentimento de incapacidade foi chamado por Paulo Freire de auto-desvalia. Referindo-se à análise de “consciência colonizada” de Albert Memmi, Freire considera a auto-desvalia como característica do oprimido, pois “resulta da introjeção que fazem eles da visão que deles têm os opressores” (FREIRE, 1975, p. 54). A escola funcionou com instrumento de introjeção da percepção que a sociedade envolvente tinha dos indígenas, que por sua vez acabavam se convencendo de que eram incapazes de compreender a cultura ocidental. Ocorre que “a imagem do indígena estabelecida pelo senso comum é muitas vezes compartilhada por eles mesmos” (PEIXOTO, 2017, p. 50). Somente reavaliam a percepção que construíram sobre si, aos moldes do opressor, quando começam a ver exemplos de sua vulnerabilidade. A partir daí começam a construir convicção oposta à anterior²²¹. Mas enquanto isso não acontece, os indígenas, enquanto

²²¹ Conforme Paulo Freire relatou de uma experiência no Chile “Escutamos, certa vez, um líder camponês dizer, em uma reunião, numa das unidades de produção

oprimidos que são, continuam a se sentir “abatidos, medrosos, esmagados”. Essa é a desconstrução que o cacique Dadá transmite às lideranças jovens: valoriza o que são e revela um modelo educacional, que não considera suas culturas, como verdadeiro culpado pelo baixo rendimento escolar dos estudantes indígenas.

Foi Bartomeu Meliá quem traçou a distinção entre educação para o indígena e educação indígena. Denunciando uma educação *para* o indígena, que não considerava suas especificidades culturais e nem o modo de educar que os povos já possuem, Meliá (1979) demonstrou o quanto a educação pretendia que o indígena fosse civilizado, cristianizado e assimilado. Um modelo de escola, cuja ideologia consistia em matar a cultura tradicional, invade a sociedade indígena, através de formas educacionais opostas à prática educacional dos povos.

Todas essas questões e críticas ao caráter educacional assimilacionista das escolas indígenas foram explicitadas e reforçadas durante o Encontro Nacional sobre Educação Indígena, realizado em São Paulo, em dezembro de 1979. O encontro elaborou diretrizes, com especialistas de várias áreas de conhecimento, para orientar a construção da escola indígena. Como resultado do encontro o livro “A questão da educação indígena”, organizado por Aracy Lopes da Silva (1981), acusava a política indigenista oficial de instituir uma educação como instrumento ideológico²²² a fim de dominar os povos indígenas. Reforçava inclusive a diferença de uma educação para o indígena e de uma educação indígena, conforme já explicitado por Meliá. A luta centrava-se então na conquista de uma escola indígena, que fortalecesse direitos e liberdade, defendendo identidade, autonomia e autodeterminação indígenas.

De acordo com Meliá (1979), a educação das missões e daquela implementada pelo governo era concentrada, intensiva e restrita a alguns anos, e se centrava na alfabetização através de livros, materiais e práticas pedagógicas de memorização e adestramento. Enquanto a educação indígena estava baseada na prática – no aprender fazendo – através da oralidade, da informalidade e da permanência, respeitando na totalidade cada fase do amadurecimento da pessoa. Contudo, o autor fala do quanto a situação de contato influenciava as sociedades

(asentamiento) da experiência chilena de reforma agrária: ‘Diziam de nós que nós não produzíamos porque éramos *borrachos*, preguiçosos. Tudo mentira. Agora, que estamos sendo respeitados como homens, vamos mostrar a todos que nunca fomos *borrachos*, nem preguiçosos. Éramos explorados, isso sim’, concluiu enfático.” (FREIRE, 1975, p. 54)

²²² Eneida Assis demonstrou, em sua dissertação de mestrado “Escola indígena: uma “frente ideológica”?” (1981), o quanto a escola indígena atuava como porta-voz do Estado, atuando assim como frente ideológica.

indígenas, que tinham como expectativa o domínio das inovações trazidas pelo contato através da alfabetização.

O interesse dos indígenas pela alfabetização, como forma de se relacionar de forma mais justa e paritária com a sociedade envolvente, demonstra o quanto a questão da educação não é binária. Um modelo não deve por força excluir outro, mas complementarem-se. Esse é o cerne de uma educação que anos depois virá a ser chamada de educação intercultural. O avanço em direção a uma educação que respeitasse as diferenças, sem ter como escopo a submissão, tomou corpo no começo dos anos de 1980, paralelamente à abertura democrática do país.

Durante os anos de luta pela democracia, os movimentos sociais experimentavam a alfabetização freiriana, em alguns casos inclusive com os povos indígenas. A Constituição Federal de 1988 confirmou o Brasil como país pluriétnico e garantiu direitos aos povos indígenas. A força desse movimento de garantia de direitos impulsionou a construção e consolidação de novos parâmetros para a educação indígena, que respeitasse as especificidades dos povos originários.

os indígenas ensinam

Quase trinta anos depois de promulgada a Constituição Federal de 1988, que rompeu com o integracionismo e a tutela, reconhecendo no *caput* do artigo 231 a organização social indígena, seus costumes, línguas, crenças e tradições, é evidente que o caminho para a efetivação dos direitos indígenas ainda é longo. Demasiado longo, mas uma parte dele foi vencido pelos povos indígenas que não cessaram de lutar, desde que se organizaram como movimento nos anos de 1970. Os jovens indígenas, que com garra e coragem enfrentaram poderosos interesses durante redemocratização e a constituinte, hoje são sábios. Estão inseridos em um ciclo contínuo de ensinamento de novas lideranças. Essa é uma das características da educação indígena: ela é permanente e alcança todas as fases da vida.

As jovens lideranças de hoje tiveram acesso a uma educação indígena nos seios dos seus povos, mas também receberam uma educação formal um pouco mais respeitosa às suas culturas. A Carta Magna, em seu Art. 205, informa que a educação é direito de todos. Especificamente, o parágrafo 2º do Art 210 estabelece que “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. A diversidade da educação indígena foi estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases (nº 9.394) de 1996, que embora formulada com escasso diálogo com os diferentes povos indígenas (MARCON, 2010,

p. 97-118), em seus artigos 78 e 79, atribui à União a responsabilidade de atender a educação escolar indígena em todos os níveis.

Na prática, esse consistente aparato jurídico ainda é incapaz de efetivar os direitos previstos nos textos legais. Persiste o pouco diálogo com os povos indígenas e a escassez de verbas. A educação escolar indígena ainda é tratada como ações pontuais. Pouco se escuta os indígenas. Em um encontro da Conferência de Educação Escolar Indígena (CONNEI)²²³, uma indígena relatava o sacrifício de sair de sua terra enfrentando dias de viagem de canoa, de barco, de ônibus, de avião, e reclamava dizendo: “estou cansada de falar pra orelha”. Ela tinha certeza que ninguém a ouvia. Cumpria-se ali apenas um protocolo, onde o recolhimento de assinaturas de participações no evento prestaria conta de uma atenção do governo dedicada à educação indígena. O regime de falta de colaboração entre os entes federados emperra a aplicação das leis e conseqüentemente o desenvolvimento da educação escolar indígena. Falta de colaboração orquestrada pelo descaso com que os indígenas desde sempre foram tratados.

tomam a palavra.

O encontro de dois universos distintos, o europeu e o ameríndio, com fontes de riqueza, beleza, conhecimentos, seriam complementares se não houvesse a inferiorização e exploração. É preciso resgatar o outro à condição de igual, respeitando e valorizando a alteridade. Quando a indígena pede para ser ouvida, ela quer que sua fala tenha significado e alcance a compreensão dos técnicos representantes dos órgãos educacionais. Ela já alcançou o poder da fala, já arrancou do opressor o poder da palavra, mas quer que sua palavra seja considerada.

Como afirmou Paulo Freire “a existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras com que os homens transformam o mundo” (FREIRE, 1975, p. 92). Os indígenas precisaram arrancar a palavra do opressor. O relato do cacique Guarani Anildo Lulú²²⁴ revela um pouco dessa história e de como o conhecimento da oralidade e da escrita foi importante:

No tempo de criança, lá em 1976, tinha lá meus 5, 6 anos, eu via meu finado avô pra chegar pra sede de posto pra reivindicar, na época era a Funai que mexia

²²³ Realizado em Belém, em abril de 2017.

²²⁴ Durante o VI Encontro Nacional do Estudantes Indígenas (ENEI) realizado na cidade de Santarém (PA), em outubro de 2016.

com a saúde, ele colocava o seu chapeuzinho lá em baixo, e [o chefe de posto] ficava tipo um coronel lá em cima, e ele [o avô] não tinha nem mesmo condição de subir, de dialogar com o chefe de posto na época. Mas, com o passar do tempo isso foi acabando porque teve alguém, nossos parentes que deram a vida para ter esse espaço de um dia nós chegarmos e poder falar cara a cara com o chefe de posto. Subiu a escada pra poder falar. E nossos parentes não tinham leitura, não sabiam escrever, falavam com dificuldade o português, mas conseguiram avançar, subir essa escada.

Não foi fácil “subir a escada” para poder falar “cara a cara com o chefe do posto” conquistando o poder da fala. Cacique Lulú relatou episódios de reivindicação, manifestação e confronto entre lideranças da Funai e lideranças indígenas na luta por seus direitos. O sentido da educação sempre foi na única direção de o indígena dominar os meios da sociedade envolvente, oralidade e escrita, para lutar por direitos através de muita pressão. O cacique relata que “depois de muita briga, de confronto direto, conseguimos avançar do posto e chegar até a sede regional da Funai pra conversar com o delegado regional (...). A gente conseguiu avançar pra discutir nossa saúde, nossa educação, nosso direito. Já avançando”. Um outro degrau alcançado foi a escrita: “já começaram a escrever meia folha, mas conseguindo encaminhar documento pra Funai Brasília”, conseguir encaminhar documentos foi uma conquista. Pouco a pouco e com muita luta eles conseguiram subir a escada e conquistar o poder da fala. Querem agora ser ouvidos, por que não são?

Não há respeito à alteridade. Sobre as considerações do Outro, o pensamento de Emmanuel Levinas (1993) enfatiza que o Outro quer ser ele mesmo e não apenas incluído em lógicas alheias. Lógica que reconhece humanidade nos indígenas, mas em clara condição de inferioridade. Tal subjugação justificaria a dominação. Contudo, os indígenas lutam pelo direito de ser eles mesmos, por isso se insurgem e resistem. Dussel (1992) nos ajuda a compreender as ações e motivações dos povos originários pelas suas próprias existências. O filósofo explicita e critica as relações assimétricas e opressivas de poder frutos da modernidade, na qual uns se constituem “senhores” de Outros que são rebaixados a inumanos, inferiores, não civilizados. Para Dussel:

A “conquista” é um processo militar, prático, violento que inclui dialeticamente o Outro como o “si-mesmo”. O Outro em sua distinção, é negado como Outro e é sujeitoado, subsumido, alienado a se incorporar à totalidade dominadora como coisa, como instrumento, como oprimido, como “encomendado”, como “assalariado”. (1992, p. 44).

O filósofo revela o sofrimento do outro como fruto dessa sujeição. A ética da libertação denuncia a opressão gerada pelo eurocentrismo ao mostrar como o ego moderno encobre e nega o Outro em sua alteridade. Ele se inspirou no pensamento sobre alteridade de Levinas, para quem o “outro” é o europeu massacrado (o judeu), e adequou a análise para a América Latina, onde o “outro” é quem está à margem da sociedade: o excluído do sistema. A crítica de Dussel confronta a centralidade da eticidade na qual a Europa se constituiu como o mundo humano por excelência, relegando aos mundos dos Outros, de culturas não europeias, o lugar da barbárie, da marginalidade, do não ser.

A Ética da Libertação de Dussel está pautada no legado de Paulo Freire. O princípio ético-crítico freiriano (BORGES, 2014) concebido por Dussel na sua ética da libertação, enfoca a visão de Freire de ser humano, de mundo, de educação, de história, dentro de uma ética humanizante. Trata-se de uma “ética da vida”, na qual se dá a relação entre opressores e oprimidos, entre os que proíbem os outros de ser e aqueles a quem são negados esse direito. Para Dussel “Freire não é simplesmente um pedagogo, no sentido específico do termo, é algo mais. É um educador da consciência ético-crítica das vítimas, os oprimidos, os condenados da terra em comunidades” (DUSSEL, 2000, p. 427). Freire ensina que o caminho da tomada de consciência ético-crítica até a conscientização nasceria através do diálogo crítico e problematizador. Esse princípio da pedagogia de Freire faz com que as próprias vítimas, como “o ser negado”, tenham consciência e alcancem transformações histórico-sociais, tornando-se assim em sujeitos históricos:

O educando não é só a criança, mas também o adulto e particularmente, o oprimido, culturalmente analfabeto, dado que a ação pedagógica se efetua no horizonte dialógico intersubjetivo comunitário mediante a transformação real das estruturas que oprimiram o educando. Este se educa no próprio processo social e graças ao fato de emergir como “sujeito histórico”. (DUSSEL, 2000, p. 435)

É a partir da percepção de Paulo Freire que a Ética da Libertação de Dussel (2000) parte da vítima, em algum aspecto negado-oprimido e afetado-excluído, para ser uma ética de transformação através de ações críticas cotidianas. É uma ética que critica a exclusão social através da afirmação radical da vida negada às vítimas. O sistema nega o reconhecimento da vítima como um outro que deseja e luta pela vida. Como sujeitos históricos e políticos, os indígenas são conscientes e figuram uma transformação histórica e social.

Na região do Baixo Tapajós a consciência ética-crítica foi despertada quando as comunidades locais tiveram acesso à Rádio Educadora de Santarém, inaugurada em 1964 pela Diocese. Neste

mesmo ano em que o Brasil sofreu o golpe militar, o trabalho de conscientização das centenas de comunidades espalhadas nas beiras dos rios começou. Pela primeira vez, os povos da floresta tiveram acesso a um meio de comunicação - ainda hoje única forma de receber comunicação para muitas comunidades. A rádio inaugurava com o programa Movimento de Educação de Base (MEB), que alfabetizava através da metodologia freiriana e conscientizava os trabalhadores da terra. O MEB deu origem às Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), e na região o lema “Viver é lutar” configurou posteriormente a conquista dos territórios e de identidades:

As CEBs contribuíram para a formação dos movimentos sociais e foram responsáveis pela formação das lideranças comunitárias que tiveram um papel decisivo nas conquistas locais. Grande parte dos personagens decisivos para a transformação da realidade local, através da conquista dos territórios, sejam eles comunitários, membros da Igreja, sindicalistas ou integrantes de Organizações Não Governamentais (ONGs) foram formados dentro das CEBs. (PEIXOTO, 2017, p.151)

A luta pela terra conformou os territórios que hoje são Reserva Extrativista e Terras Indígenas e a necessidade de comprovação de perenidade e vínculo com terra, no final dos anos de 1990, jogou luz na ancestralidade indígena daquela população. Conscientes, eles perceberam que “uma gota” da cultura do branco não extraía deles a indianidade, mas que tinha sido sim uma estratégia eficaz de oprimilos, inculcando neles a vergonha de sua própria cultura, para tentar arrancar deles o direito primordial à terra que sempre viveram. Revelaram os rituais indígenas que praticavam escondidos. Valorizaram suas comidas e seus modos de fazer. Nunca deixaram de pedir permissão aos seres visíveis e invisíveis que habitam rios e matas, para caçar e pescar. Mantêm uma relação de reciprocidade com a terra. Os indígenas se libertaram e isso é decolonial.

para concluir - uma proposta pedagógica indígena.

É para os jovens indígenas afirmados da região do Baixo Tapajós que o cacique Dadá pergunta: “Tem algum professor aqui de aldeia? Levante a mão”. Alguns levantam e ele se direciona a um deles questionando: “Parente tu tem roça?”. A resposta é negativa e o cacique explica “todos os professores hoje estão submissos a uma educação capitalista nas escolas indígenas” porque eles têm que cumprir 200 dias letivos de fevereiro a junho e de agosto a dezembro: “Cadê o tempo que ele tem pra fazer a roça dele?”, ele pergunta.

O cacique Dadá explica que os indígenas da Terra Indígena Maró estão construindo um plano pedagógico com 200 dias letivos,

para o prazo de um ano e meio, dividido em quatro ciclos. Assim, sobraría tempo para trabalharem em suas roças:

Porque só assim “eu como professor vou ter tempo de fazer a minha roça, vou ter tempo pra cuidar da minha roça. É aí que vou ter tempo pra eu caçar. Quando a educação nesse projeto chega pra gente, dessa forma como tá sendo imposto, além de ser professor nós passamos a ser patrão. Que coisa feia! Nós ser patrão do nosso próprio parente. “Ah eu faço uma roça pra ti! Ei professor eu te vendo um saco de farinha, me dá tanto...” Claro virou patrão... Cadê a nossa vizinhança? Não tem. Mas, por quê não tem? Por que eu não converso mais com meus mais velhos?²²⁵

Os indígenas enfrentam um sistema educacional que lhes é imposto porque, além de valorizarem sua forma de educar tradicional, são agentes de transformação de uma estrutura que lhes submete e não lhes convém. Isso responde à preocupação da antropóloga Marina Kahn, quando vinte anos atrás afirmou “que não existe Educação Indígena que caiba num modelo de escola” (1994, p. 137) e desabafa: “Um dia, espero – e tenho sim essa esperança que se contrapõe ao meu atual criticismo – que as comunidades indígenas tenham seus intelectuais assumindo a conceitualização de algo que será relativo ao processo de ensino e aprendizagem de alguma coisa que eles têm que partilhar com sua comunidade” (idem, p. 138). O tempo passou e as jovens lideranças sabem que as estratégias de luta agora são outras, conforme disse Luana Kumaruara: a luta hoje é “com papel e caneta”.

Mesmo que ainda não de forma ideal, a conquista de direitos na área da educação possibilitou o acesso à formação de muitos indígenas. Especialmente através das Licenciaturas Interculturais Indígenas, a escola se adequa a uma educação indígena ao valorizar os saberes tradicionais dos povos. A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), através da Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE) oferece formação continuada aos professores da educação escolar indígena de escolas ligadas à Secretaria Estadual de Educação (SED/SC). No estado do Pará, os indígenas lutaram para ter a disciplina de “Notório Saber”, oferecida geralmente por aqueles que conhecem e dominam as práticas culturais do seu povo. Contudo, conforme consideram Orço e Fleuri (2010):

Uma escola indígena representa um grande desafio no sistema educacional e exige das instituições e órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas,

²²⁵ Fala do Cacique Dadá no I Encontro da Juventude Indígena do Baixo Tapajós, realizado nos dias 07, 08 e 09 de Julho de 2017, na aldeia Lago da Praia, município de Santarém - PA.

concepções e mecanismos, tanto para que essas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão, quanto para que sejam respeitadas em suas particularidades (2010, p. 343).

A definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, deverá considerar a escuta das propostas pedagógicas que os indígenas fazem. Eles conquistaram o poder da palavra e informam como querem a educação se dispondo a construir juntos. Precisam ainda ser ouvidos. É necessário abertura à alteridade para escutá-los e, em um esforço coletivo, construir uma escola mais adequada que os beneficie e que também possa servir de modelo inclusive para as escolas de ensino regular. Escutar é desconstruir a certeza da superioridade e se abrir à alteridade. Assim, é possível aprender o que os indígenas têm a ensinar. O cacique Dadá ensina:

A nossa proposta pedagógica é muito aberta. Primeiramente conhecer o que é nosso, entender o que é nosso, estudar o que é nosso e em segundo lugar estudar o que é de fora, porque nem todo dia eu tô aqui [na aldeia]. O dia que tiver lá [na cidade], eu tenho o conhecimento do que é um sinal de trânsito. **Não descartando, mas nós vamos estudar um pouquinho de cada e entender esse pouquinho de cada é nós viver em uma sociedade.** (Grifo nosso).²²⁶

Parece simples, mas entender “um pouquinho de cada” é uma proposta de educação com grande valor epistêmico. É intercultural, dialógica, com reconhecimento e profundo respeito à alteridade. Os indígenas falam, ensinam. Escutar é atitude necessária para aprender com eles. Propondo planos pedagógicos para a própria educação, os indígenas oferecem instrumentos para que ocorram processos transculturais. Isso favorece que pessoas se eduquem mediatizadas pelo mundo (FREIRE, 1975), mas também que povos e culturas se transformem mediatizados pela “relação entre as pessoas” (FLEURI, 2017).

referências

ASSIS, Eneida. *Escola indígena: uma “frente ideológica”?*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Universidade de Brasília. Brasília, 1981.

²²⁶ Fala do Cacique Dadá no I Encontro da Juventude Indígena do Baixo Tapajós, realizado nos dias 07, 08 e 09 de Julho de 2017, na aldeia Lago da Praia, município de Santarém - PA.

BORGES, Waldir. O princípio ético-crítico freireano. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 213-231, jan. /abr. 2014.

BRASIL. *Relatório Figueiredo*, 1967. Disponível em: <https://www.documentosrevelados.com.br/geral/relatorio-figueiredo-na-integra/>. Acesso em 02/04/2018.

BRUM, Eliane. 1500, o ano que não acabou. Matéria publicada no *EL País* em 04 de janeiro de 2016. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/01/04/opinion/1451914981_524536.html. Acesso em 02/04/2018>

CAPORRINO, Bruno. O desenvolvimento e o fim da cosmovisão indígena. Entrevista especial com Bruno Caporrino. Instituto Humanitas Unisinos. Publicada em 26 de Agosto de 2015. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/546118-o-desenvolvimento-e-o-fim-da-cosmovisao-indigena-entrevista-especial-com-bruno-caporrino>

CARVALHO, Lucas Borgas de. Direito e Barbárie na Conquista da América Indígena. *Seqüência*, n. 49, p. 53-70, dez. de 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/viewFile/15222/13842>. Acesso: 27/03/2018.

CASAS, Bartolomeu de Las. *Brevíssima relação da destruição das Índias: o paraíso destruído*. Tradução de Heraldo Barbuy. Porto Alegre: L&PM, 1984.

DUSSEL, Enrique. *Ética da Libertação*. Na Idade da Globalização e da Exclusão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. 1492: *O encobrimento do outro*. A origem do "mito da modernidade". Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

FAUSTINO, Rosângela Célia. *Política Educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escola indígena*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2006.

FLEURI, Reinaldo Matias. Aprender com os povos indígenas. *Educação Pública*, [S.l.], v. 26, n. 62/1, p. 277-294, maio 2017. ISSN 2238-2097. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/4995>>. Acesso em: 12 mar. 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FUNAI. *Proteção e Promoção dos Direitos dos Povos Indígenas – Balanço e perspectivas de uma nova Política Indigenista PPA 2012-2015*. Brasília: Governo Federal, 2012.

GUTIÉRREZ, Jorge Luis. A controvérsia de Valladolid (1550); Aristóteles, os índios e a guerra justa. *Revista USP*, São Paulo, n. 101, p. 223-235, março/abril/maio, 2014.

KAHN, Marina. "Educação Indígena" Versus Educação para Índios": sim, a discussão deve continuar... *Em Aberto*, Brasília, ano 14, n.63, jul./set. 1994.

LEVINAS, Emmanuel. *Humanismo do outro Homem*. Trad.: Pergentino S. Pivatto (Coord.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MARCON, Telmo. Educação indígena diferenciada, bilíngue e intercultural no contexto das políticas de ações afirmativas. *Visão Global*. Joaçaba v.13, n.1, p. 97-118, jan./jun.2010.

MELIÁ, Bartomeu. *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo: Loyola, 1979.

ORÇO, Claudio L; FLEURI, Reinaldo M. O processo educativo: cultura e identidade indígenas. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 17, n. 2, p. 335-347, jul/dez, 2010.

PEIXOTO, Kércia P. F. Racismo contra indígenas: reconhecer é combater. *Anthropológicas*, a. 21, 28 (2): 27-56, 2017.

_____. "Eu Existo": Afirmação Indígena e Nomeação do Racismo. Os Borari e Arapium da Terra Maró, Amazônia. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia. Universidade Federal do Pará. Belém, 2017.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. In: SADER, Emir (Org.). *O desafio ambiental*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

_____. O latifúndio genético e a r-existência indígena-campesina. *Geographia*, Rio de Janeiro, ano IV, n.8, p.39-60, 2002. Disponível em: <http://www.mstempdados.org/sites/default/files/Carlos%20Walter%20Porto-Gon%C3%A7alves%20-%20O%20LATIF%C3%9ANDIO%20GEN%C3%89TICO%20E%20A%20R-EXIST%C3%8ANCIA%20IND%C3%8DGENO-CAMPESINA.pdf>> Acesso em 02/04/2018.

SANTOS, Silvio Coelho dos. *Educação e sociedades tribais*. Porto Alegre: Movimento, 1975.

SILVA, Aracy Lopes da. *A questão da educação indígena*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

WATSON, Irene. *Aboriginal Peoples, Colonialism and International Law*. Abington: Routledge, 2015.