

Artigo – Dossiê *Afrocentricidade, Ancestralidade, Alteridade e suas contribuições para a promoção de pedagogias decoloniais*

O PENSAMENTO DECOLONIAL E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: DIÁLOGOS POSSÍVEIS

THE DECOLONIAL THOUGHT AND INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION:
POSSIBLE DIALOGUES

EL PENSAMIENTO DECOLONIAL Y LA EDUCACIÓN ESCOLAR INDÍGENA:
DIALOGOS POSIBLES

Wyne Nogueira de Souza¹

<https://orcid.org/0000-0003-1140-8776>
<https://lattes.cnpq.br/1818491906050615>

Janssen Felipe da Silva²

<http://orcid.org/0000-0001-8113-3478>
<http://lattes.cnpq.br/7400508587983938>

Eliene Amorim de Almeida³

<https://orcid.org/0009-0003-2889-5889>
<http://lattes.cnpq.br/0217330129788168>

RESUMO: O presente trabalho versa sobre os diálogos possíveis entre o Pensamento Decolonial e a Educação Escolar Indígena. Nele objetivamos analisar por meio do Pensamento Decolonial os processos de implementação do colonialismo/colonialidade no contexto da Abya-Yala, bem como os movimentos de resistência instaurados pelos povos, com foco para ressignificação da Educação Escolar Indígena. Essa lente analítica produz uma inteligibilidade outra, que vai de encontro às narrativas historicizadas pela ciência moderna. Assim, trataremos como os povos originários materializam em seus territórios, por meio da Educação Escolar Indígena, práticas que se propõem a nadar contra a corrente da colonialidade e que se colocam enquanto práticas decoloniais. O percurso metodológico foi conduzido por meio da pesquisa bibliográfica (Severino, 2007), a qual contou com o acesso a produções teórico-científicas circunscritas no campo do Pensamento Decolonial em diálogo com produções situadas no contexto da Educação Escolar Indígena. Como procedimento de análise, utilizamos a Análise de Conteúdo via

¹ Professora, Escola Estadual Indígena Santa Rita (SEE-PE). Mestra, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduC). Grupo Pesquisa estudos pós-decoloniais e teoria da complexidade em educação. FACEPE. E-mail: wynesouza2022@gmail.com

² Professor, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Doutor, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Grupo de Pesquisa estudos pós-decoloniais e teoria da complexidade em educação. E-mail: janssen.silva@ufpe.br

³ Professora, Centro Universitário Frassinetti do Recife (Unifafire). Doutora, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Grupo de Pesquisa estudos pós-decoloniais e teoria da complexidade em educação. E-mail: elieneamorimdealmeida@gmail.com

Análise Temática (Bardin, 1977; Vala, 1990), seguindo as etapas que estruturam o estudo sério e comprometido. Concluimos, por meio do olhar suscitado através do Pensamento Decolonial, que embora o colonialismo tenha invadido violentamente os territórios indígenas e suas culturas, com a perspectiva de aniquilar as identidades diversas e suas relações com a ancestralidade, esses povos resistiram e ressignificaram, sobretudo, a educação escolar à serviço do fortalecimento dos seus projetos identitários e culturais.

Palavras-Chave: pensamento decolonial; Abya-Yala; educação escolar indígena; colonialidade; decolonialidade.

ABSTRACT: This paper discusses the possible dialogues between Decolonial Thought and Indigenous School Education. It aims to analyze through Decolonial Thought the processes of implementation of colonialism/coloniality in the context of Abya-Yala, as well as the resistance movements established by the peoples, focusing on the redefinition of Indigenous School Education. This analytical lens produces another intelligibility that challenges the narratives historicized by modern science. Thus, we will address how Indigenous peoples materialize in their territories, through Indigenous School Education, practices that aim to swim against the current of coloniality and that stand as decolonial practices. The methodological course was conducted through bibliographic research (Severino, 2007), which included access to theoretical-scientific productions situated in the field of Decolonial Thought in dialogue with productions located in the context of Indigenous School Education. As an analysis procedure, we used Content Analysis through Thematic Analysis (Bardin, 1977; Vala, 1990), following the steps that structure a serious and committed study. We conclude, through the lens provided by Decolonial Thought, that although colonialism violently invaded indigenous territories and their cultures, with the intention of annihilating diverse identities and their relationships with ancestry, these peoples resisted and redefined, above all, school education in service of strengthening their identity and cultural projects.

Keywords: decolonial thinking; Abya-Yala; indigenous school education; coloniality; decoloniality.

RESUMEN: El presente trabajo trata sobre los diálogos posibles entre el Pensamiento Decolonial y la Educación Escolar Indígena. En él buscamos analizar a través del Pensamiento Decolonial los procesos de implementación del colonialismo/colonialidad en el contexto de Abya-Yala, así como los movimientos de resistencia instaurados por los pueblos, con un enfoque en la resignificación de la Educación Escolar Indígena. Esta lente analítica produce una inteligibilidad diferente, que contrasta con las narrativas historicizadas por la ciencia moderna. Así, abordaremos cómo los pueblos originarios materializan en sus territorios, a través de la Educación Escolar Indígena, prácticas que pretenden nadar contra la corriente de la colonialidad y que se posicionan como prácticas decoloniales. El recorrido metodológico fue conducido a través de la investigación bibliográfica (Severino, 2007), la cual contó con el acceso a producciones teórico-científicas circunscritas en el campo del Pensamiento Decolonial en diálogo con producciones situadas en el contexto de la Educación Escolar Indígena. Como procedimiento de análisis, utilizamos el Análisis de Contenido a través del Análisis Temático (Bardin, 1977; Vala, 1990), siguiendo las etapas que estructuran el estudio serio y comprometido. Concluimos, a través de la mirada suscitada por el Pensamiento Decolonial, que aunque el colonialismo invadió violentamente los territorios indígenas y sus culturas, con la perspectiva de aniquilar las identidades diversas y sus relaciones con la ancestralidad, estos pueblos resistieron y resignificaron, sobre todo, la educación escolar al servicio del fortalecimiento de sus proyectos identitarios y culturales.

Palabras-Clave: pensamiento decolonial; Abya-Yala; educación escolar indígena; colonialidad; decolonialidad.

INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto das provocações advindas da pesquisa desenvolvida durante o mestrado em Educação, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduC), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), no Centro Acadêmico do Agreste (CAA). Objetivamos analisar por meio do Pensamento Decolonial os processos de implementação do colonialismo/colonialidade no contexto da Abya-Yala⁴, bem como os movimentos de resistência instaurados pelos povos, com foco para retomada e ressignificação da Educação Escolar Indígena. Essa lente analítica produz uma inteligibilidade outra (Almeida e Silva, 2015), que vai de encontro às narrativas historicizadas pela ciência moderna. Assim, trataremos como os povos originários materializam em seus territórios, através da Educação Escolar Indígena, práticas que se propõem a “nadar contra a corrente” da colonialidade e que se colocam enquanto práticas decoloniais.

Entendemos o Pensamento Decolonial como uma teoria que carrega a potência de permitir olhar os contextos subalternizados não do interior do sistema-mundo moderno-colonial, mas através da sua exterioridade, ou seja, a partir do Sul global e com o Sul (Santos, 2018), sentindo as feridas provocadas pelo colonialismo que insistem em permanecer vinculadas às diversas dimensões da vida humana e contrapondo-se a elas. Nesse caminhar, propomo-nos a pensar em uma escola que, ao desvincular-se do pensamento ocidental segregador/alienador, afirma-se enquanto espaço plural de reconhecimento e valorização das diversidades epistemológicas manifestas pelos inúmeros povos e grupos sociais outros.

O percurso metodológico conduziu a uma pesquisa comprometida política e epistemicamente com as “questões sociopolítico-culturais-educacionais que afetam, sobretudo, os povos indígenas, há séculos impossibilitados de habitar seus territórios em liberdade e praticar seus modos próprios de ser e de viver” (Souza, 2024, p. 121). Trata-se de romper com os critérios da ciência cartesiana que objetifica os sujeitos em nome de uma pseudoverdade neutra e universal. Esse caminho, ao contrário, nasce da resistência e da relação dialética, que busca contribuir com a resolução das questões que afetam a comunidade e subjazem a retórica da modernidade, a fim de colaborativamente promover a transformação das suas realidades

⁴ Quental (2012, p. 51): “Houve tempo em que a região que hoje conhecemos pelo nome de América Latina era conhecida pelos povos que aqui viviam a partir de outras designações. Abya-Yala, Tawantinsuyu e Anahuac são algumas delas”.

sociais (Dulci e Malheiros, 2021).

Para tanto, realizamos uma pesquisa bibliográfica, a qual contou com o acesso a produções teórico-científicas circunscritas no campo do Pensamento Decolonial na interface com a Educação Escolar Indígena. Segundo Severino (2007, p. 122), a pesquisa bibliográfica acontece por meio do acesso a materiais já socializados, fruto “[...] de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizamos dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados” e desenvolvidos.

Através da observância desses estudos os(as) pesquisadores(as) produzem novas reflexões e problematizações a fim de contribuir com estudos mais atuais de forma crítica e analítica. Comprometemo-nos com o estudo de textos que perpassaram o Pensamento Decolonial em diálogo com produções situadas no campo da Educação Escolar Indígena, com o intuito de evidenciar o processo colonialista e os enfrentamentos produzidos pelos(as) indígenas às consequências deixadas e mantidas pela colonialidade, sendo a educação escolar ressignificada e elaborada com essa finalidade.

Como procedimento de análise, utilizamos a Análise de Conteúdo via Análise Temática (Bardin, 1977; Vala, 1990), seguindo as etapas que estruturam o estudo sério e comprometido, sendo as suas fases denominadas de: pré-análise; análise dos dados e tratamento dos dados, que acontece através das inferências e das interpretações (Bardin, 1977). Cada uma dessas etapas está em permanente conexão, assim, não são lineares e estão presentes desde a seleção e organização do material até o tratamento dos dados. Para Bardin (1977, p.45), representa “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

Na pré-análise, foram selecionadas as fontes a serem utilizadas e que estavam em permanente diálogo com o objetivo desse artigo. Já na análise dos dados, foi feito o levantamento dos conceitos diretamente vinculados à realidade dos povos indígenas na tensão entre as faces da colonialidade e da decolonialidade, tais como: ferida colonial, colonialidade, diferença colonial, Educação Indígena, Educação Escolar Indígena, decolonialidade. No tratamento dos dados, novos sentidos e significados surgiram para dar forma a interpretação da história outra contada do lugar de enunciação dos povos de Abya-Yala.

No primeiro momento tecemos sobre a teoria, do seu espaço de produção, bem como apresentamos os(as) autores(as) e os conceitos que fundamentam o Pensamento Decolonial, de modo a elucidar as contribuições dadas a pensar a introdução da educação escolar nos territórios indígenas, que esteve a princípio como mecanismo da colonização e, depois da sua

ressignificação pelos povos, como aliada à afirmação das suas lutas e identidades étnicas. Na segunda seção alargamos a discussão no trato das heranças deixadas pelo colonialismo, ao trazer as distintas dimensões da vida em sociedade imbricadas às vertentes da colonialidade, de modo a perceber como os povos indígenas desafiam essas estruturas ao promoverem os enfrentamentos a suas lógicas. Já na terceira seção, refletimos sobre o processo de reelaboração da Educação Escolar Indígena através da luta coletiva do movimento indígena, que culminou na conquista de avanços na legislação e consequentemente na produção de pedagogias outras.

O PENSAMENTO DECOLONIAL: UMA LÓGICA INVERSA DE PENSAR OS POVOS DE ABYA YALA E OS SEUS PROCESSOS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Nesta seção apresentaremos como o Pensamento Decolonial colabora com os povos subalternizados, em especial os povos indígenas, para pensar as relações de opressão solidificadas pelas bases da formação do sistema-mundo-moderno-colonial (Quijano, 2005), sendo a invenção da América o fundamento para a constituição do projeto de poder eurocêntrico, ao mesmo tempo que silenciava e excluía as formas distintas de ser, saber e poder que orientava a vida nas aldeias. Assim, traremos as categorias teóricas que embasam nossas reflexões sobre as marcas do colonialismo, os(as) autores(as) e as contribuições que a abordagem produz no sentido de reposicionar os povos indígenas e suas histórias na historiografia geral.

A opção pelo Pensamento Decolonial como lente teórica marca o posicionamento político e epistêmico frente às narrativas historicamente produzidas sobre os povos indígenas e todos(as) aqueles(as) marginalizados(as) nos enredos criados pela Ciência Moderna; significa que estamos falando de um “[...] pensamiento como campo de lucha, intervención, y creación, haciendo así evidente un proyecto de la interculturalidad que no es sólo político, sino también epistémico” (Walsh, 2007, p. 32).

O reconhecimento desse pensamento como porta voz dos(as) silenciados(as) parte da visualização e reflexão das discussões problematizadas em torno do colonialismo e da matriz mundial de poder, suplantada com o advento da Modernidade/Colonialidade, de modo a objetivar debates que visam apontar caminhos para a decolonialidade (Silva, Silva, Ferreira, 2025), através das lutas dos povos subalternizados pela implantação de uma educação escolar que seja específica, diferenciada e intercultural.

Essa abordagem nos possibilita olhar para os contextos dos povos indígenas a partir de uma lógica contra-hegemônica de pensar o mundo, permitindo lugar de fala a quem teve um

passado/presente marcado pelo aniquilamento da presença/memória ancestral. O objetivo foi e continua a ser a negação da existência e apagamento das histórias construídas pelos(as) antepassados(as), mas que, na via contrária, se fortalece pela ancestralidade viva e que dá vida, sobretudo, aos modos próprios de ser e estar no mundo, em direção à consolidação de seus projetos de povo.

Optamos por utilizar no transcurso da escrita do texto o termo Abya-Yala – ao considerar que esse “[...] território existía y los pobladores también, por supuesto, pero eles daban su propio nombre al lugar donde vivían: Tawantinsuyu a la región andina, Anáhuac a lo que en la actualidad es el valle de México y Abya-Yala a la región que hoy em día ocupa Panamá” (Mignolo, 2007, p. 28) –, referindo-se ao nosso território de enunciação e (re)existências. Essa opção sinaliza o tracejar de um caminho decolonial, ao passo que vai de encontro às formas de conceptualizações eurocêtricas que produziram desigualdades e formas de inferiorizações espaço-tempo-étnico-raciais.

As categorias que dialogam diretamente com a lente teórico-metodológica e a realidade dos povos indígenas são evidenciadas por meio dos seguintes conceitos: colonização/colonialismo, colonialidade, racialização, racionalização (Quijano, 2000, 2005; Walsh, 2008), diferença colonial, pensamento de fronteira, descolonização/opção decolonial, política de identidade e identidade na política (Mignolo, 2005, 2008), geopolítica do conhecimento (Grosfoguel, 2007), interculturalidade e educação intercultural (Walsh, 2007, 2008, 2009).

Essas categorias permitem o aprofundamento de análises críticas em torno dos massacres que os povos indígenas sofreram ao longo de mais de 525 anos e como os seus resquícios permanecem violentamente incorporados às existências dos povos. Ainda assim, as reflexões oriundas do lugar onde a ferida colonial foi produzida fazem surgir novos apontamentos frente a construção/reconstrução de experiências educacionais pautadas na cultura, identidade e ancestralidade indígena e disruptiva das “verdades” construídas pelo colonialismo, ou mantidas pela colonialidade. Concordamos com Quijano (2005, p. 274) quando afirma que “[...] é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos”.

O Pensamento Decolonial é uma teoria que induz, a um movimento de resistência, que tem como território de fala a Abya-Yala e caracteriza-se por ser uma ação teórica, prática, política e epistêmica contrária à lógica da modernidade/colonialidade. Por ter sido Abya-Yala um espaço de opressões e subalternizações dos conhecimentos produzidos pelos povos indígenas e africanos, a então teoria nos permite construir uma outra inteligibilidade através das

tensões construídas na diferença colonial (Mignolo, 2008) e que questionam a geopolítica do conhecimento (Grosfoguel, 2007), por isso, elaboram formas diferenciadas de ver, interpretar e agir sobre o mundo. Quental (2012, p. 47) afirma, sobre a corrente teórica em questão, que:

[...] seus trabalhos pontuam uma perspectiva crítica em relação ao padrão predominantemente eurocêntrico do fazer científico, bem como localizam, no período histórico de formação do sistema-mundo moderno-colonial e constituição da América, as matrizes das relações sociais e de poder que fundamentam e organizam a vida das sociedades na contemporaneidade.

Nessa direção, “[...] o grupo de investigação da modernidade-colonialidade latino-americano” (Escobar, 2003, *apud* Quental, 2012, p. 47) (M/C) surgiu na década de 1990, com autores Latino-Americanos e americanistas, entre os quais podemos destacar: Arturo Escobar (2003), Walter Mignolo (2007), Aníbal Quijano (2005), Enrique Dussel (2005), Catherine Walsh (2009), Ramón Grosfoguel (2006; 2007), Santiago Castro-Gómez (2007), Porto-Gonçalves (2002; 2003; 2005; 2006), entre outros(as).

Esse Pensamento é caracterizado como uma vertente da crítica Pós-Colonial, “[...] especialmente das teorias surgidas na Ásia e África, no contexto das lutas de vários países colonizados pela libertação, produzindo reflexões acerca do que representou o Colonialismo para os países colonizados pela Europa” (Almeida, 2017, p. 47), no entanto distingue-se desse pensamento por adotar o termo decolonialidade ao invés de pós-colonialismo e também “[...] por se configurar como teoria elaborada a partir de outro espaço de enunciação: a América Latina, um espaço-tempo constituído a partir de experiências históricas forjadas no colonialismo dos séculos XVI ao XIX e capitaneados por Espanha e Portugal” (Quental, 2012, p. 47).

No âmbito nacional, podemos destacar a obra de Paulo Freire (2005), *Pedagogia do Oprimido*, como uma contribuição para o Pensamento Decolonial, haja visto que o autor promove reflexões em torno do ato pedagógico crítico, ao entender que a luta dos movimentos sociais, entre eles, indígenas, negros, sem-terra, representa um potencial formador. Ao passo que os sujeitos em situação de subalternização, ao tomar consciência desse lugar, passam a agir para transformar sua condição na busca por emancipação; portanto, o autor fala em educação como prática da liberdade. Como descrito por Walsh (2009, p. 01), Paulo Freire apontou sobre “[...] leer el mundo críticamente, intervenir en la reinención de la sociedad, y avivar el desorden absoluto de la descolonización [...]”, ou seja, denunciou as condições opressoras implantadas pela colonização aos diferentes grupos sociais e étnicos, bem como alertou sobre o movimento necessário de desconstrução das mazelas gestadas pela modernidade.

Dessa maneira, a teoria ajuda a desatar o nó (Mignolo, 2008), quebrar as amarras da colonialidade, desaprender conceitos preconceituosos, racistas e classistas que se impuseram com a invasão e se mantêm nos fundamentos da escola, também advoga pelo reaprender de novas práticas que respeitem e valorizem o jeito de pensar e as especificidades de cada grupo étnico. Estamos falando de uma abordagem capaz de vislumbrar caminhos para uma educação escolar indígena transgressora, que tenha as epistemologias do Sul como direcionamento. Dialogamos com Santos e Menezes (2009, p. 13), quando afirmam: “[...] o Sul é aqui concebido metaforicamente como um campo de desafios epistêmicos, que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na relação colonial com o mundo [...]”, aqui o Sul o ultrapassa a compreensão geográfica de espaço físico.

Em suma, percebemos que as heranças do colonialismo estão presentes nas comunidades originárias, de forma a gerar tensões no chão da escola, entre os aspectos da colonialidade e da decolonialidade (Souza e Silva, 2024), impulsionando a produzirem e (re)produzirem, ora por meio da desobediência epistêmica (Mignolo, 2005), espaços de fortalecimento identitário, ora por meio da geopolítica do conhecimento (Grosfoguel, 2007), a valorização de um saber eurocentrado e a minimização dos saberes outros, tratados pejorativamente como locais ou regionais.

A HISTÓRIA OUTRA NARRADA DO TERRITÓRIO DE ENUNCIÇÃO DA ABYA-YALA: ENFRENTAMENTOS E (RE)EXISTÊNCIAS

Nesta seção, discutiremos os modos de invasão instaurados pelos colonizadores sobre os territórios originários. Esse processo teve como esteio as pilastras da modernidade e da colonialidade física e simbolicamente, cujo objetivo estava vinculado ao desmonte dos elementos fundamentais das suas culturas. Assim, propomos refletir o impacto dessas estruturas de poder nos modos de vida dos povos indígenas dando ênfase às inúmeras resistências organizadas contra os invasores e as suas tentativas perversas de destruição das memórias dos povos e das possibilidades de continuidade de suas histórias.

Iniciamos as problematizações com a constatação de que os espanhóis, ao chegarem em Abya-Yala, no ano de 1492, depararam-se com diversos povos indígenas, que possuíam as mais variadas culturas, constituídas por língua própria, organização sócio-política específica e relações com o Sagrado tendo como referência os(as) antepassados(as). Também adotavam formas peculiares de sobrevivência de acordo com o meio ambiente que dispunham, entre elas,

a caça, pesca, coleta de frutos, agricultura e rituais tradicionais, conjuntamente celebravam a vida em comunidade.

Todos esses elementos foram vistos com estranhamento pelos europeus, que tinham produzido em seus esquemas mentais o imaginário da Modernidade, através do qual a Europa se auto posicionou como o centro do poder mundial, e impusera sobre as demais regiões do mundo a participação na estrutura do sistema-mundo na condição de periferia e marginalizado. Essa postura representou o fortalecimento do seu domínio/controle/hegemonia perante os circuitos comerciais e de poder, por meio da exploração dos bens materiais e da mão de obra escravizada de indígenas e negros(as), que encontravam por onde invadiam.

Com o início da colonização, os povos de Abya Yala, que antes viviam em liberdade, passaram a viver sob um sistema de opressão e negação da sua existência, conforme nos diz Mignolo (2007, p. 41): “[...] el modelo de humanidad renacentista europeo se convirtió en hegemónico, y los índios y los esclavos africanos pasaron a la categoría de seres humanos de segunda clase, y eso cuando se los consideraba seres humanos [...]”, o que tornou a América um espaço-tempo de controle dos colonizadores; por isso, os povos nativos ficavam impedidos de abertamente se conectarem com seu universo sagrado e fortalecer os elementos de suas culturas. Naquele contexto, surgiu um novo padrão de poder mundial, como mostra Quijano (2005, p. 246): “A América constitui-se como o primeiro espaço/tempo de um padrão de poder de vocação mundial e, desse modo e por isso, como a primeira id-entidade da modernidade”.

Compreendemos que a invenção da América foi forjada como parte do plano da modernidade europeia, que, articulado à expansão imperialista, suplantou um estilo de vida ocidentalizado nas comunidades originárias, o qual funcionou como ponto de partida para a constituição de um único modo de ser e existir, que “[...] consiste nada menos que em generar la idea de que ciertos pueblos no forman parte de la historia, de que no son seres” (Mignolo, 2007, p. 30). Por conseguinte, com a invasão, a modernidade se tornou a referência salvacionista daqueles(as) que não se enquadravam no modelo de sociedade idealizado, de modo que a implementação forçada do conjunto de valores se baseava na lógica da colonialidade. De acordo com Mignolo (2007, p. 32):

Por mor de claridad, es conveniente considerar la modernidade/colonialidad como dos caras de una misma moneda y no como dos formas de pensamiento separados: no se puede ser moderno sin ser colonial, y si uno se encuentra en el extremo colonial del espectro, debe negociar con la modernidade, pues es imposible pasarla por alto. La idea de América no puede separarse de la colonialidad.

Por meio da constatação da existência do outro, isto é, do diferente, os brancos ocidentais instituíram um molde, um parâmetro de ser humano a ser instaurado. Nesse sentido, todo(a) aquele(a) que não cumprisse com os requisitos estabelecidos deveriam passar por um processo de embranquecimento, de civilizacionismo, em que as alteridades que compunham os diversos espaços territoriais foram veementemente condenadas e suprimidas.

A colonização do ser foi uma das principais armas do invasor na implantação da sua desumanização e, como efeito, incutiu nas mentes dos colonizados a noção de inferiorização. Destaca Mignolo (2007, p. 30):

La colonización del ser consiste nada menos que en generar la idea de que ciertos pueblos no forman parte de la historia, de que no son seres. Así, enterrados bajo la historia europea del Descubrimiento están las historias, las experiencias y los relatos conceptuales silenciados de los que quedaron fuera de la categoría de seres humanos, de actores históricos y de entes racionales

Nessa linha de pensamento, desde o final do século XV as vinculações entre colonizador e colonizado foram impostas através das pilastras da Racialização/Racionalização, as quais serviram como base para a constituição da sociedade moderna-colonial (Silva, 2015), que esteve pautada pela criação e determinação de classificações sociais distintas, cujas diferenças foram embasadas na fisionomia e no domínio cultural. O objetivo primordial da definição das identidades sociais distintas e hierarquizadas era justamente provocar o apagamento das histórias e memórias dos povos indígenas, para assim consumir uma única identidade como válida, a europeia, e um único conhecimento verdadeiro, aquele construído pela ciência Ocidental, que passou a conduzir a invasão da América, o controle e desenvolvimento do capitalismo universal. Conforme Walsh (2009, p. 02):

El marco central para tal contextualización se encuentra em la trabazón histórica entre la idea de “raza” como instrumento de clasificación y control social, y el desarrollo del capitalismo mundial (moderno, colonial eurocentrado), que se inició como parte constitutiva de la constitución histórica de América.

O processo de racialização promoveu a instituição da ideia de raça, atrelada a questões meramente biológicas, as quais se utilizavam de construções mentais e sociais para implantar a classificação e hierarquização dos sujeitos(as) entre superiores e inferiores, por meio da uniformização de um único estereótipo, que esteve pautado nas características de homem, branco, europeu, heterossexual, cisgênero e cristão, eixos centrais na formação de um padrão de poder com pretensão global. Concordamos com Quijano (2005, p. 246), quando afirma:

Um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de raça, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo.

Com a rotulação dos corpos, foram “[...] formadas identidades raciais desenvolvendo uma hierarquia social que classifica de superior a inferior os brancos, os mestiços, os índios os negros, seguindo exatamente esta hierarquização: primeiro os brancos e no último patamar, os negros” (Ferreira, 2013, p. 38). Desse momento em diante, instaurou-se o chamado Racismo, ao serem considerados categoricamente inferiores todos(as) aqueles(as) que não estavam dentro do padrão de ser/poder que emergia do continente europeu, bem como os seus territórios, a Força de Trabalho e as formas de conhecimento que ali predominavam; portanto, desde então empreenderam o colonialismo. Segundo afirma Silva, Ferreira e Silva (2013, p.254-255):

O colonialismo forja em seu bojo a colonialidade. Esta consolida um padrão de poder que não se restringe às relações formais de dominação de um povo sobre outro como ocorrera no início do colonialismo, mas intenciona firmar os pilares da racialização e da racionalização ao estabelecer e universalizar a hierarquização dos sujeitos, dos conhecimentos e das relações de trabalho para responder ao mercado capitalista.

O colonialismo, ao lançar mão da pilastra da racionalização, estabeleceu uma norma epistemológica dominante, em que as estruturas mentais consideradas inteligíveis eram sempre aquelas oriundas do centro europeu, de modo que as formas outras de saber, produzidas pelos povos originários de Abya Yala, eram tidas como não-saber, superstição, cosmologias, nunca tratadas como formas de produção epistemológicas. Santos e Meneses (2009, p. 13) “[...] o colonialismo, para além de todas as dominações por que é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e/ou nações colonizados”.

O movimento colonialista também consolidou um tipo específico de racismo, o chamado racismo epistêmico, que classificou e hierarquizou os tipos de saberes através da geopolítica do conhecimento, como se um deles estivesse em um patamar mais elevado que o outro na escala de evolução intelectual. Sobre o racismo epistêmico, Maldonado-Torres (2008, p. 79) aponta:

Tal como acontece com todas as formas de racismo, o epistêmico está relacionado com a política e a socialidade. O racismo epistêmico descarta a capacidade epistêmica de certos grupos de pessoas. Pode basear-se na metafísica ou na ontologia, mas os resultados acabam por ser os mesmos: evitar reconhecer os outros como seres inteiramente humanos.

Importa sublinhar que a escolarização, na perspectiva eurocentrada, foi tida como o caminho mais promissor para a modelagem do ser humano que se pretendia formar pelos europeus, ao implantar em suas mentes um único saber válido, o da ciência positivista, que deveria ser fielmente incorporado ao dia a dia das comunidades, por meio de um discurso salvacionista, cujo objetivo final era a escravização dos povos, em nome de um projeto de humanidade/modernidade.

Grosfoguel e Mignolo (2008, p. 31) afirmam que:

[...] la invasión Europea en América y la trata de esclavos, en nombre de la salvación de almas y del progreso económico. Esto es, mediante una retórica positiva de salvación, mientras que para ello es necesaria la trata de esclavos, la explotación de los indígenas y la expropiación de sus tierras. Así, la retórica positiva de la modernidade justifica la lógica destructiva de la colonialidad.

Dessa forma, a escola nas comunidades indígenas foi implantada com o intuito de aniquilar os conhecimentos tradicionais dos povos originários e impregnar nas mentes e nos seus modos de vida, por meio da colonialidade do saber, os conhecimentos ditos superiores pelos invasores. Em função disso, deixaram um “[...] legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias [...]” (Porto-Gonçalves, 2009, p. 03), o que provocou a destruição de culturas, a dizimação de etnias e a impossibilidade de continuação do projeto de sociedade que cada povo desenvolvia em seus territórios (Melià, 1999). Assim, a escola do branco nos territórios indígenas teve e tem um papel importante de ser um instrumento de apagamento da ancestralidade dos povos originários, contribuindo para o ataque de suas identidades, seus modos de vida, seus saberes. Contudo, a tentativa de apagamento e ataque aos povos indígenas enfrentou a resistência e reexistência desses povos ao manter e reelaborar suas tradições como elemento fundamental de suas culturas.

Importa lembrar que a educação escolar fez parte do traçar de um plano global de poder, em benefício dos brancos ocidentais, que possibilitou a exploração dos recursos naturais, mas também a extração dos saberes tradicionais indígenas, ao mesmo passo em que impunham uma única forma de ser, baseada na ideia de ser humano que estaria a serviço das necessidades do mercado capitalista. Escobar (2003, p. 62) enfatiza que foi estabelecido um “[...] modelo

hegemónico global de poder, instaurado desde la Conquista, que articula raza y labor, espacio y gentes, de acuerdo com las necesidades del capital y para el beneficio de los blancos europeos”.

A colonialidade/modernidade como a face perversa do colonialismo operou/opera em quatro domínios da experiência da vida humana, de acordo com Mignolo (2007, p. 36) são eles: econômico, no que se refere a apropriação da terra e de seus componentes naturais, acrescido da exploração da mão de obra. No âmbito político, em torno do controle da autoridade; na dimensão social, quando se trata do gênero e da sexualidade, por fim, no domínio epistêmico, ao controlar o conhecimento e as subjetividades dos sujeitos.

Esses domínios conduziram ao cerceamento das liberdades individuais e coletivas e ditaram regras que se tornaram condições essenciais para que os corpos subversivos continuassem vivos. Todos os âmbitos da vida indígena foram aferidos através do termômetro colonial, que olhava o grau de inserção de cada etnia na lógica econômica, política, social e epistêmica do mundo ocidental. Quando havia resistência à dominação, eram rotulados(as) como revoltosos(as) e imediatamente forçados(as) à ação de domesticação, caso contrário seriam punidos(as), sacrificados(as), em nome da supremacia branca.

Podemos caracterizar, por meio das relações criadas pelos(as) indígenas com os seus contextos territoriais, a presença de modos decoloniais de enfrentamento aos domínios coloniais impostos à vida humana, uma vez que os povos tinham/têm compreensões outras frente às dimensões social, política, econômica e epistêmica, que estão imbricadas e não desvincilhadas umas das outras. Na ótica indígena, a dimensão econômica parte da perspectiva da subsistência, na qual a economia servia/serve de base para a sustentação familiar, através de atividades que geram frutos e abastecem a mesa. Já o âmbito político explica-se por meio da formação do(a) guerreiro(a) indígena, que é constituído(a) por meio da trajetória de luta pela terra, pela educação comunitária, pela recriação e vivência das tradições (Xukuru, 1997; Xukuru, 2005), e assume o seu lugar no mundo, consciente da responsabilidade em permanecer vigilante à garantia dos seus direitos.

Quanto à dimensão social, fazemos uma analogia à dança circular do toré, que forma uma grande roda e todos(as) os(as) indígenas compartilham as energias e os pedidos através dos cânticos que evocam a presença e a força da ancestralidade; nesse caso, o âmbito social é tecido pelo viés da união, ao conceberem os territórios e os bens que brotam da Mãe Terra à serviço da coletividade, portanto, os papéis do plantar, cuidar e colher são conduzidos pelos ancestrais e dão forma aos modos de organização sócio-política dos povos (Xukuru, 2023).

Por fim, no que se refere à vertente epistemológica, os povos originários de Abya Yala, ao elaborarem concepções próprias sobre saúde e doença, o cosmos, a natureza e as relações sociais de poder, entre outras perspectivas, revelam-se produtores de cientificidade, portanto sujeitos(as) epistêmicos(as), caindo por terra a ideologia de um único saber válido, que classifica e sobrepõe formas de pensar. Cada povo constrói suas inteligibilidades para explicar os fenômenos e as crenças que se incorporam ao seu dia a dia.

Apesar das formas de resistências e lutas dos povos indígenas, verificamos que, mesmo depois de séculos de colonização, há ainda nas etnias a presença de resquícios coloniais, os quais se manifestam de distintas formas, por meio do cotidiano da comunidade, sobretudo, em sua prática escolar. Quijano (2005), Mignolo (2005) e Walsh (2008) apontam para quatro eixos, nos quais se materializam e se perpetuam a colonialidade: do poder, do saber, do ser e da Mãe Natureza.

A colonialidade do poder, termo cunhado por Quijano (2005), o qual dá sentido às relações econômicas baseadas na propriedade privada dos meios de produção, estabelecendo relações sociais de produção com base na classificação racial, apresenta-se nas comunidades indígenas por meio da imposição da inferiorização das pessoas indígenas, cujo objetivo é afirmar o poder hegemônico europeu esbulhando as riquezas de seus territórios e incluindo as pessoas de forma subalternizada no modelo europeu de sociedade e cultura. Do ponto de vista de Quijano (1992, p. 74):

o eurocentrismo faz parte da colonialidade das relações de poder. Bloqueia a capacidade de autoprodução e autoexpressão cultural, já que pressiona para a imitação e a reprodução. Nas produções do conhecimento, impele para uma perspectiva reducionista, na qual são separados faculdades e modos de experiência e de conhecimento, na realidade exercidos conjuntamente, e faz ver, isolados entre si, elementos da realidade que não existem separadamente. Impede reconhecer não só como necessária, mas como legítima a diversidade, porque só a admite como justificativa da desigualdade. Desse modo, bloqueia a capacidade de reconhecer as especificidades de diferentes experiências históricas e de suas implicações para o conhecimento e para a ação.

Já a colonialidade do ser tem a capacidade de fazer com que o(a) colonizado(a) não questione a sua realidade e acredite que ele(a) é mesmo de uma raça inferior, assim buscando parecer o máximo com o impositor. Conforme afirmam Silva, Ferreira e Silva (2013, p. 257), a colonialidade do ser “[...] faz com que o subalternizado não questione a situação imposta pela colonialidade do poder, mas conduz a outro questionamento: ‘quem sou eu?’, fazendo-o acreditar que realmente é de uma raça inferior, por isso deve submeter-se aos desígnios da raça superior [...]” e abandonar alguns aspectos que constituem sua identidade.

Portanto, a pessoa colonizada assume o não lugar da História e reproduz o racismo contra as expressões identitárias que compõem a sua própria existência, de modo a buscar formas de incorporar os atributos pertencentes ao branco e se distanciar de quem ele(a) é de verdade. A negação das suas identidades é também uma forma de subterfúgio às formas de preconceitos e discriminação, que se materializam nas sociedades, contudo a luta organizada dos movimentos indígenas e negros contra, por exemplo, os padrões de beleza que se firmam perante o mundo é também uma forma de promover rachaduras no sistema.

A colonialidade do saber está relacionada aos conhecimentos, as formas de produzi-los e disseminá-los, imposta as sociedades indígenas, e que ainda vigoram no dia-a-dia das escolas indígenas e muitas vezes estão em oposição aos saberes tradicionais. Como consequência, é deixado de lado o que fortalece os costumes e crenças para ser disseminado, sobretudo no contexto educacional, os saberes do homem branco que contribuíram significativamente para o fortalecimento do ideal de superioridade branca.

Por meio da lógica colonial, a geopolítica do conhecimento definiu como aceitáveis unicamente as filosofias que partiam do Ocidente, sendo as demais formas de expressão e interpretação da realidade e do mundo excluídas, ou seja, os modos de construção política e cultural de cada etnia foram desconsiderados e colocados hierarquicamente em uma posição de deslegitimação. Assim, a colonialidade do saber atua por intermédio da ciência moderna, ainda na atualidade, ao extrair os conhecimentos ancestrais para produzir cientificidade, sem, no entanto, conceder a patente da descoberta aos povos indígenas – que revelaram o feito e vivenciam as práticas de cura através de um conhecimento que era/é passado de geração para geração –, o que demonstra desrespeito aos saberes elaborados nos contextos marginalizados.

Já a colonialidade da natureza: “Es la colonialidad cosmogónica o de la madre naturaliza, la que tiene que ver com la fuerza vital-mágico-espiritual de la existencia de las comunidades afrodescendientes e indígenas, cada una com sus particularidades históricas” (Walsh, 2009, p. 03). Faz-se fortemente presente nas sociedades atuais e vai de encontro às cosmovisões ancestrais, por defender a utilização dos recursos oferecidos pela natureza como um meio de exploração, reduzindo-a a um recurso meramente comercial, e ao se distanciar dos seus aspectos simbólicos e da percepção da agricultura enquanto prática do encantamento. Como caracteriza Ferreira (2013, p. 13):

A Mãe-Natureza reduzida à condição de “recurso natural” perde a dimensão espiritual, mística, ecológica, cultural e de integração com a humanidade, dimensão esta cultivada tanto pelos povos indígenas que aqui habitavam, como pelos povos africanos. Já os colonizadores não veem a Mãe-Natureza,

mas apenas o “recurso” para aumentar sua riqueza. Por isso, não há nenhum pudor em explorá-la, subjugar-la, subalternizá-la em função do projeto moderno capitalista.

A relação estabelecida anteriormente pelos grupos indígenas de cuidado com a Mãe Terra, a quem se devia/deve todo o respeito – por ser o meio de subsistência e de relação com o sagrado – passa a ser banalizada e tratada como veículo de alimentação da engrenagem capitalista, ao tangenciar questões substanciais e pôr em xeque questões estritamente econômicas, típicas de uma sociedade movida pela máquina do capital.

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA COMO INSTRUMENTO DE RESISTÊNCIA ÀS MARCAS DO COLONIALISMO

Discutiremos, neste segmento, a concepção de escola que atualmente embasa os modos de pensar e fazer indígenas, em resposta à perspectiva eurocêntrica de construção de conhecimento e de subjetivação dos indígenas. Por essa razão, problematizamos o papel que teve a escola desde a sua imposição nos territórios originários, até a sua reelaboração quando pautada pela força do movimento indígena e respaldada pelos avanços conquistados no âmbito da legislação educacional. Os quais resultaram na construção coletiva de uma Educação Escolar Indígena pautada pelos princípios da especificidade, diferença, plurilinguismo e interculturalidade.

A escola, por ser uma instituição criada pelo Pensamento Ocidental como estratégia político-ideológica de formação de indivíduos performados para a consumação do projeto único e autoritário de sociedade, atrelada às características de ser europeu, foi duramente imposta aos povos originários. Nesse caso, essa escola foi o lugar de supressão da vida comunitária, onde só se ensinava como tornar-se europeu, através do ensino da língua, dos trajes, do pensamento e da fé geograficamente situada no Norte global.

Vemos que ao longo da história, os povos originários foram vítimas da tentativa de esquecimento/apagamento das suas identidades e tiveram suas culturas consideradas, por parte das elites brancas, como fadadas ao desaparecimento, concepção que se justifica através da criação de políticas revestidas de intencionalidades homogeneizantes, a contar do período colonial. Mesmo após a chamada “independência” do Brasil, as legislações apontavam para essa direção, e desde a constituição de 1934 “[...] todas as constituições diziam que era dever do estado legislar sobre incorporação dos índios à comunhão nacional, com isso o estado

brasileiro, a legislação e as políticas indigenistas ficavam necessariamente amarrados à perspectiva integracionista” (Sá, 2020, p. 55).

Essa visão de incorporação é parte das razões pelas quais percebemos as vertentes da colonialidade, como citadas na seção anterior, imbricadas nas vivências indígenas e refletidas no currículo escolar, nos livros didáticos e nas práticas educacionais, haja visto que, mesmo no século XXI, as políticas educacionais ainda se encontram revestidas de políticas de identidade, onde o órgão gestor da política pública define o que deve ser ou não conhecimento válido para escola indígena, como tentativa de nacionalização de uma identidade única. Segundo Mignolo (2008, p. 289) “o controle da política de identidade reside, principalmente, na construção de uma identidade que não se parece como tal, mas como a aparência ‘natural’ do mundo”. Por essa razão, seu intuito é mascarar, mediante documentos oficiais, o respeito às diversidades existentes, quando não consideram as diferenças manifestas em cada espaço-tempo diverso em sua totalidade. O que o movimento indígena tem reivindicado é o exercício de uma identidade na política, em que as políticas nos diversos âmbitos, sobretudo no educativo, sejam criadas, não para os povos indígenas, mas com as comunidades indígenas e ancoradas em suas sabedorias⁵.

Importa ressaltar que, no processo colonialista, os povos marginalizados atuaram no espaço da diferença colonial, Escobar (2003, p. 62) elenca que “La diferencia colonial resalta las diferencias culturales en las estructuras globales del poder”, sendo o espaço-tempo físico e imaginário no qual a colonialidade do poder se fez/faz presente e confronta-se com as diferenças sociais e as epistemologias outras. Nesse raciocínio, podemos afirmar que esse é o espaço da História e da cultura em que os projetos globais se cruzam e se rivalizam com os locais, a exemplo dos territórios de resistência dos povos indígenas (Barboza, 2023), dos quais os projetos subversivos de escola e de sociedade ganharam/ganham forma e passaram/passam a ser materializados em conformidade com o projeto de vida do povo, em contraposição ao modelo de sociedade moderna.

Assim, a diferença colonial se encontra no limiar do centro da modernidade e do seu exterior, concordamos com Mignolo (2008, p. 291) quando diz que “[...] hoje não há algo fora do sistema; mas há muitas *exterioridades*, quer dizer, o *exterior construído a partir do interior para limpar e manter seu espaço imperial [...]*”, nessa fronteira entre o lugar de produção da

⁵ No estado de Pernambuco existe uma comissão constituída por professores(as) indígenas, indigenistas e representantes do Estado que trabalham para construir um currículo específico para as escolas indígenas, nesse sentido, vemos objetivamente as forças tensionadas pelo movimento indígena para a garantia do direito à especificidade a partir das suas vozes, no entanto, contrariamente o Estado tenta estabelecer e impor o que ele considera como conhecimento ensinável, materializando a política de identidade.

modernidade e o que ficou para além dela manifestam-se outras formas de ser e de existir. São epistemologias, pedagogias, culturas e histórias construídas fora do ideário ocidental, que permaneceram resistentes e manifestam formas diversas de ser no mundo, cuja produção de saberes fogem/fogem à regra colonial, mas que se projetam em um diálogo horizontal com as formas de conhecimento que são elaboradas no Norte global.

Como legitimação das formas outras de pensar e atuar no mundo indígena, podemos citar as décadas de 1970/1980, quando os povos originários ao tomar consciência desse lugar de tensionamentos e resistências históricas passaram a reivindicar direitos que afirmassem, através da Constituição Federal, os seus direitos tradicionais, entre eles está o artigo 210 que versa sobre o ensino permeado pela especificidade de cada etnia (Souza, 2024). Com esse avanço, puderam implantar em seus territórios uma educação contra-hegemônica, que forjasse a identidade étnica pelos valores pertinentes a cada contexto social, o que denotou o entendimento, pelos vitimados da História, de que é possível que projetos outros de sociedade se façam e se refaçam nas fissuras do sistema, a fim de que sejam descolonizadas as vertentes do poder, do ser, do saber e da Mãe Natureza, entre outras.

Ancoradas na Carta Magna, outras legislações e normativas foram criadas com o intuito de fazer cumprir as suas determinações, dentre as quais podemos citar a LDB 9394/1996, em seus artigos 78-79, o Referencial Curricular para as Escolas Indígenas – RCNEI/1998, o parecer 14/1999, a resolução 03/1999, o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001) e a resolução 05/2012. Legitimados e respaldados por um arcabouço legal, os povos indígenas se viram diante da possibilidade de descontinuidade do projeto colonial de escola e de nação, a fim de que práticas educativas outras e com elas a transformação da realidade social se tornasse uma realidade possível.

A partir de então, a educação foi entendida como instrumento de voz, frente aos direitos tradicionais negados, também como mecanismo para consolidar projetos de escola pautados em sentidos próprios e ideais que vieram dar sustentação à criação de políticas públicas orientadas pelas formas de cada etnia se relacionar com as suas cosmologias e com as problemáticas advindas do contato com o homem branco, que terminaram por afetar a vida comunitária. Por isso o RCNEI (Brasil, 1998, p. 27) considera que:

[...] dentro de um panorama de luta por direitos humanos e sociais é que essa ‘escola indígena’, ou ‘escola para os índios’, começou a ser pensada. Foi reconhecida a relação da educação com o direito de se apresentarem as várias culturas e experiências sociais e políticas dos povos indígenas, e os problemas decorrentes do seu contato com a sociedade mais ampla.

Como trazido no texto do RCNEI, a escola indígena passou a ser significada como espaço/tempo de afirmação dos direitos indígenas, através da conscientização da identidade étnica e das tradições culturais pertencentes a cada realidade sócio-política. O que denotou a produção de uma escola denunciativa das tentativas de recolonialidade e afirmativa da diferença, portanto, enraizada nos saberes que lhes são específicos e fortalecedora das práticas de cuidado com a natureza e a comunidade.

Ao ter como referência os processos históricos violentos e massacrantes, repletos de impedimentos sofridos pelos povos originários, vimos que atualmente estes buscam em suas etnias percorrer um caminho inverso, em direção à decolonialidade. Cujas premissas têm sido a construção de concepções e práticas que possam enfrentar as ideias de raça e racionalidade impostas por meio da invasão, nesse processo, acredita-se que a educação escolar é o elemento basilar dessa transformação socioideológica, ao possibilitar pensar as relações sociais do contexto do Sul global, em respeito ao direito de viver e desenvolver suas culturas com soberania. Destaca Dussel (1996, *apud* Escobar 2003, p. 62-63):

La interpelación que la mayoría de la población del planeta, localizada en el sur, plantea demandando su derecho a vivir, su derecho a desarrollar su propia cultura, economía, política etc. No hay racionalidad crítica sin aceptar la interpelación del excluido, o esto inadvertidamente sería sólo la racionalidad de la *dominación* [...]

A educação escolar que se pretende construir coloca-se contrária às formas de produção e sistematização imbuídas exclusivamente de vestígios eurocentrados, desvincula-se da ideia de inclusão funcionalista, por isso rompe com o enquadramento de uma interculturalidade funcional, cuja proposta é assumir “[...] la diversidad cultural como eje central, apuntalando su reconocimiento e inclusión dentro de la sociedad y el Estado nacionales (uninacionales por práctica y concepción) y dejando por fuera los dispositivos y patrones de poder institucional-estructural” (Walsh, 2009, p. 09), responsáveis por manter as desigualdades.

Almeja-se uma escola pautada na interculturalidade crítica (Walsh, 2009), em que os saberes/fazeres docentes, discentes, gestores e gnosiológicos sejam construídos emergentes dos espaços-tempos negados, de maneira que a pluralidade sociocultural seja vista como a possibilidade de validar os conhecimentos que atravessam as várias gerações e que contribuem para a efetivação do projeto de futuro de cada povo. Assim, desestruturar a teia social que foi transversalmente moldada pela opressão e inferiorização dos/as indígenas e negros/as, deve ser o trilhar.

A prática do(a) professor(a) reflete os ideais de sociedade que se pretende formar; na época da colonização a prática dos padres católicos, pretendia catequizar, como estratégia de “amansar” os/as indígenas, para o uso da sua mão de obra e assim facilitar o processo de exploração da Mãe Terra. Atualmente, a prática do(a) professor(a) indígena objetiva fortalecer a cultura (Oliveira, 2021), vivenciando no cotidiano da sala de aula saberes que fogem daqueles impostos pelo currículo escolar oficial e que convergem com o seu projeto de povo, promovendo um giro político-epistêmico. Ainda assim, Silva e Azevedo (2004, p. 160-161), discorrem que a:

Especificidade e diferenciação são atributos necessários para uma escola indígena adequada, mas não são condições suficientes para uma escola indígena autônoma: é necessário ainda assegurar o direito dos povos indígenas a associarem verdadeiramente as suas escolas aos seus projetos de presente e futuro. Em outras palavras, é preciso assegurar que os povos indígenas tenham o controle efetivo de suas escolas, caso contrário, as escolas continuarão a ser um desastre, ou, na melhor das hipóteses, uma ameaça potencial para estes povos.

A autonomia também se concentra na consumação de uma prática docente outra, transgressora, que tem sua materialização no chão da escola e que revela a ação do pensamento fronteiriço, pelo fato de romper com a norma científica e considerar outras modalidades epistemológicas em diálogo com as formas já estabelecidas, isto é, permite “[...] la descentralización de la teopolítica del conocimiento” (Mignolo, 2007, p. 35). Embora a escola seja uma instituição criada para disseminação do conhecimento branco, cujo intuito é o esquecimento dos indígenas, os(as) professores(as) e estudantes se utilizam desse contexto para ressignificação das suas práticas e fortalecimento identitário. A esse movimento podemos chamar de decolonialidade, como afirma Walsh (2007, p.36), “La descolonización solo ocurre cuando todos, individual y colectivamente, participan en derribarla, ante lo cual el intelectual revolucionario – como también el activista y el maestro – tiene la responsabilidad de asistir y participar activamente en el ‘despertar’”.

Percebemos que o espaço escolar indígena é composto por uma dualidade entre a colonialidade que ainda se faz presente, seja pela implementação do currículo escolar, seja pelas práticas educativas que se fundamentam pela herança colonial, e, em contraposição, as práticas decoloniais pautadas nas especificidades, surgem com o objetivo de manter a cultura e identidade do povo vivas, para que os sujeitos atuais e os vindouros perpetuem os saberes que são necessários para valorizar e fortalecer o modo de vida do povo e libertá-lo das garras da colonialidade (Xukuru, 2005).

Na concepção de escola indígena, a opção decolonial significa se desvincular das perspectivas de identidade, nação, religião, gênero, educação e cultura que foram instituídas pelo Projeto Moderno e que determinaram unilateralmente um modo de pensar, negando-lhes o agenciamento político e epistêmico, nesse caso, a escola deve contribuir para a emancipação da razão imperial moderna. Como propõe Dussel (2005, p. 30), é preciso promover a transmodernização, ao considerá-la “(como novo projeto de libertação político, econômico, ecológico, erótico, pedagógico, religioso, etcetera)”, é necessário que projetos plurais nasçam e confirmem liberdades as alteridades negadas.

Nessa lógica, é imperativo um desvinculamento epistemológico dos fundamentos ocidentais que historicamente serviram de base para a invasão de terras e escravização dos povos; “[...] por desvinculamento epistêmico não quero dizer abandono ou ignorância do que já foi institucionalizado por todo o planeta [...], entre outras coisas aprender a desaprender, já que nossos cérebros tinham sido programados pela razão imperial/colonial” (Mignolo, 2008, p. 290) a reproduzir a cultura eurocêntrica.

Em suma, ao ser constatado o processo colonialista sobre os territórios indígenas e as consequências drásticas plantadas sobre as distintas esferas da vida dos povos, sejam de ordem material, seja simbólica, vimos que esses resistiram de diferentes maneiras às lógicas de opressão e subordinação. Nesse caso, a educação escolar implantada com o intuito de ensinar para a negação das identidades indígenas e a assunção da identidade europeia, foi ressignificada e reelaborada à serviço da validação das histórias contextuais e da formação do(a) sujeito(a) segundo os valores e princípios de cada povo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo analisar por meio do Pensamento Decolonial os processos de implementação do colonialismo/colonialidade no contexto da Abya-Yala, bem como os movimentos de resistência instaurados pelos povos, a exemplo da retomada da Educação Escolar Indígena. Assim, o Pensamento Decolonial foi percebido como uma teoria que possibilita romper com as narrativas únicas (Silva; Santos, 2023), historicamente suplantadas com o advento da modernidade em torno dos povos originários e suas respectivas culturas. Ao passo que descortina as heranças coloniais fixadas sobre as diferentes esferas da vida indígena, sobretudo no contexto da educação escolar, e produz movimentos de (re)existências que ganham corpo com o reconhecimento das cosmologias indígenas.

Por ser uma teoria emergente da Abya-Yala, vimos que ela oferece condições de enxergar a ferida colonial do seu interior, permitindo analisar as relações que os povos indígenas desenvolvem em torno dos processos educativos e das vivências em comunidade assentadas nas experiências alimentadas pela ancestralidade, pelas tradições e pela força da coletividade. Significa tratar-se de uma epistemologia insurgente, que visa romper com o paradigma hegemônico, ao se colocar além das lentes estritamente enviesadas pelo pensamento eurocentrado. Visto que esse capta as impressões da realidade por meio de julgamentos carregados de preconceitos e discriminações, ao reduzirem as expressões do ser, poder e saber exclusivamente àqueles(as) que estão situados no Norte global.

Dessa maneira, os conceitos que embasam a abordagem em questão ao elucidarem as pilastras do colonialismo e as formas de consolidação da colonialidade através de suas vertentes revela como o ideal colonial foi aos poucos se instaurando e obrigando por meio da força a invisibilização das alteridades em nome dos ditames da modernidade. Em meio aos massacres e investidas de invasão das culturas dos povos indígenas, esses responderam à lógica homogeneizante com a prática de suas tradições em conexão com a ancestralidade, o que posteriormente levou a construção de uma educação pautada na especificidade.

Este estudo apresentou que, embora a educação, formalmente consolidada por instituições próprias, tenha sido parte do projeto europeu civilizacionista dirigido aos territórios e povos da Abya-Yala causando incontáveis violências e perdas nos âmbitos simbólico e material, foram essas mesmas instituições que através da organização coletiva dos povos passaram a ser reivindicadas em nível local e nacional como estratégia de assegurar os direitos que lhes eram/são originários. Desse modo, a educação escolar articulada a educação indígena passaram a ser meios de consolidação de um olhar disruptivo perante as imposições da colonialidade, isto é, o movimento indígena reinventou a educação escolar como instrumento à serviço dos seus projetos de povo, tendo o viés crítico como direcionador da percepção em torno das atuais investidas da recolonialidade (Walsh, 2009), assim a educação oriunda dos seus territórios sagrados, apresenta-se como uma opção descolonial.

Por fim, com a organização do movimento indígena na década de 1970 e a garantia da Constituição Federal de 1988, um novo reposicionamento dos(as) sujeitos(as) foi possível, tendo a educação escolar como mecanismo para o fortalecimento da identidade étnica. Assim, as práticas que ganham forma no chão das escolas indígenas caminham na direção contrária à lógica homogeneizante da produção e disseminação do conhecimento, uma vez que afirmam a sabedoria que vem da ancestralidade, dos(as) mais velhos(as), da comunidade e da Natureza

Sagrada como opções decoloniais ao padrão de humanidade que se impôs com a invasão e invenção da América Latina.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Eliene Amorim de. **A interculturalidade no currículo da formação de professoras e professores indígenas no Programa de educação intercultural da UFPE/CAA - Curso de Licenciatura Intercultural**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, PE. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.
- ALMEIDA, Eliene Amorim de; SILVA, Jansen Felipe da. Abya Yala como território epistêmico: pensamento decolonial como perspectiva teórica. **Revista Interterritórios**, Caruaru, v. 1, n. 1, p. 42-64, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/interterritorios/article/view/5009>. Acesso em: 17 ago. 2025. DOI: <https://doi.org/10.33052/inter.v1i1.5009>
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº11. Brasília/DF, maio-agosto de 2013.
- BARBOZA, Claudete da Silva. **Educação Escolar Indígena Truká: processos de luta, resistência e relação de poder das indígenas professoras**. Dissertação (Mestrado) – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira, Redenção/CE, 2023.
- BARDIN, Laurenci. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília/DF, 1998.
- DULCI, Tereza Maria Spyer; MALHEIROS, Mariana Rocha. Um giro decolonial à metodologia científica: apontamentos epistemológicos para metodologias desde e para a América Latina. **Espirales**, [S. l.], edição especial. Janeiro, 2021.
- DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires/Argentina: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. p. 25-34. Disponível em https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624093038/5_Dussel.pdf. Acesso em: 25 ago. 2023.
- ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de outro modo. **Tabula rasa**. Bogotá, n. 1, p. 51-86, ene./dic., 2003.
- FERREIRA, Michele Guerreiro. **Sentidos da educação das relações étnico-raciais nas práticas curriculares de professores(as) de escolas localizadas no meio rural**. Universidade Federal de Pernambuco. Caruaru/PE, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.
- GROSFOGUEL, Ramón. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo

identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. **Cienc. Cult.** vol.59 no.2 São Paulo: abr/jun 2007.

GROSGOUEL, Ramón; MIGNOLO, Walter. Intervenciones Descoloniales: una breve introducción. **Tabula Rasa**. Bogotá/Colômbia, n. 9, p. 29-37, jul./dez., 2008.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. Epistemologias do Sul/ 80, 2008.

MELIÀ, Bartomeu. Educação indígena na escola. **Cadernos Cede**, ano XIX, n 49, Dez. 1999.

MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciencias sociais. Perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autonoma de Buenos Aires/Argentina. setembro 2005. p. 33-49.

MIGNOLO, Walter D. **La Idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial**. Barcelona, Mayo de 2007.

MIGNOLO, Walter D. Desobediencia epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, n. 34, p. 287-324, 2008.

NEVES, Rita Ciotta. Os Estudos Pós-Coloniais: um Paradigma de Globalização. **Babilônia**. Revista Lusófona de Línguas, Culturas e Tradução, Núm. 6-7, Portugal, 2009, pp. 231-239.

OLIVEIRA, Maria Roseane Cordeiro de. **A Prática Pedagógica das/nas Escolas Xukuru: encontros com a pedagogia decolonial na comunidade-escola**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru/PE, 2021.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Entre América e Abya Yala – tensões e territorialidades. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, Curitiba/PR, n. 20, p. 25-30, jul./dez. 2009.

QUENTAL, Pedro de Araújo. **A Latinidade do Conceito de América Latina**. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense. 2012.

QUIJANO, Aníbal. Notas sobre a questão da identidade e nação no Peru. Trad. de Helena B. C. Pereira e Rena Signer. **Estudos Avançados**, [S. l.], v. 6, n. 16, São Paulo: USP, 1992.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del Poder y Clasificación Social. **Journal of world-systems research**, v. 6, n. 2, summer/fall. 2000.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas**. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires/Argentina. setembro 2005. p. 107-130.

SÁ, Luiz Carlos Barbosa de. **Tensões e Possibilidades para a Construção de uma Educação Escolar Indígena Específica e Diferenciada do Povo Pipipã**. Dissertação (Mestrado) –

Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru/PE, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Construindo as Epistemologias do Sul**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018. Volume I.

SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra/Pt: Almedina, 2009.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: cortez. 2007

SILVA, Marcio Ferreira da. AZEVEDO, Marta Maria. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. In: SILVA, Aracy Lopes da. GRUPIONS, Luis Donisete Benzi (org). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. 4. ed. São Paulo: Global; Brasília: MEC; MARI: UNESCO, 2004. p. 149-166.

SILVA, Janssen Felipe; FERREIRA, Michele Guerreiro; SILVA, Delma Josefa. Educação das relações étnico-raciais: um caminho aberto para a construção da educação intercultural crítica. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos/SP, maio, 2013.

SILVA, Janssen Felipe. Sentidos de Avaliação da Educação e no Ensino e no Currículo na Educação Básica Através dos Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos. **Rev. Esp. Cur.**, [S. l.], 2015, v. 8, n. 1, p.49-64, jan./abr. 2015.

SILVA, Janssen Felipe; SANTOS, Aline Renata. Tensão Entre Memória Colonial e a Memória Decolonial na Construção do Currículo Escola: uma problematização das heranças coloniais. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 16, n. 1, p.1-12, jan-abr. 2023.

Silva, Isaías da; FERREIRA, Michele Guerreiro; SILVA, Janssen Felipe. Práticas Curriculares Docente-Gestoras Decoloniais nas Classes Multisseriadas do Campo. **Revista da FAEBA**, Salvador, v. 34, n. 77, p. 208-223, jan./mar. 2025.

VALA, Jorge. A Análise de Conteúdo. In: SILVA, Augusto Silva; PINTO, José Madureira (org.). **Metodologia das Ciências Sociais**. Porto: Edições Afrontamento, 1990.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, Colonialidad y Educación. **Revista Educación y Pedagogía**, [S. l.]vol. XIX, núm. 48, mayo-agosto de 2007.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgências político-epistémicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa**, Bogotá, n.9, 2008.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogía De-colonial: apuestas (des) de el insurgir, re-existir y re-vivir. **Revista (entre palabras)**, [S. l.], n. 3, p. 1-29, 2009.

SOUZA, Wyne Nogueira de; SILVA, Janssen Felipe. As Tensões Entre a Colonialidade e a Decolonialidade no Contexto da Educação Escolar Xukuru. In: RODRIGUES, Ana Claudia da Silva; ALBINO, Ângela Cristina Alves; SOUZA, Gessica Mayara de Oliveira; SÜSSEKIND, Maria Luiza; HONORATO, Rafael Ferreira de Souza; ARAÚJO, Rute Pereira Alves de. **O Riso a Cavalo e o Galope do Sonho: por um currículo outro e os outros do currículo**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2024. p. 83-95.

SOUZA, Wyne Nogueira de. **Tensões epistêmico-didático-pedagógicas na prática docente Xukuru**: relações entre a colonialidade e a decolonialidade. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco/ Caruaru/PE, 2024.

XUKURU. **Projeto Político Pedagógico das Escolas**. Plantando a Memória do Nosso Povo e colhendo os frutos da nossa Luta. Lideranças e Professoras e professores Xukuru. Assessoria: Centro de Cultura Luiz Freire. Povo Xukuru do Ororubá, 2005.

XUKURU. **Xukuru filhos da mãe natureza**: uma história de resistência e luta. Eliene Amorim de Almeida (Org.). Autoria Lideranças e Professoras e professores Xukuru. Assessoria: Centro de Cultura Luiz Freire. Povo Xukuru do Ororubá, Olinda, Novembro de 1997.

XUKURU. Conselho de Professores Indígenas. **Povo Xukuru do Ororubá: Ancestralidade, Saber e Tradição**. 2023.