



*REPS - Revista Even. Pedagóg.*

Número Regular: Estudos Decoloniais

Sinop, v. 13, n. 3 (34. ed.), p. 400-407, ago./dez. 2022

ISSN 2236-3165

<https://periodicos.unemat.br/index.php/reps>

DOI: 10.30681/2236-3165

## APRESENTAÇÃO

### OS POVOS INDÍGENAS E A EDUCAÇÃO DECOLONIAL

**Antonio Hilario Aguilera Urquiza<sup>1</sup>**

É uma honra e compromisso fazer a abertura de uma coletânea tão significativa, com participações robustas e que retratam a fecundidade das pesquisas ao redor da temática da educação a partir do viés teórico dos Estudos Decoloniais. Desde o início registro as felicitações aos/às organizadores/as e, especialmente, à Revista Eventos Pedagógicos da UNEMAT (Sinop).

Após tantos anos e teorias no campo da educação, desde o tecnicismo nas décadas de 1960/1970, nos deparamos com os chamados Estudos Decoloniais, uma proposta ancorada em várias áreas do conhecimento, como a história, a sociologia, a antropologia, a política, a economia, etc., com impacto, sobretudo, no campo da educação o que não significa que todos seus elementos sejam novidades, tendo em vista que alguns elementos apresentam íntima conexão com o que nos deixou como legado o pensamento do mestre Paulo Freire.

Paralelo e quase concomitante apresentam-se outros movimentos teóricos como aquele conhecido como “Estudos Subalternos” mais relacionado a autores/as asiáticos/as e europeus, e “Estudos Pós-coloniais”, assim como o termo “descolonizar/decolonizar”, também relacionado ao “grupo Modernidade/Colonialidade” (M/C)<sup>1</sup> – um coletivo de intelectuais de pensamento crítico predominantemente latino-americanos, de base transdisciplinar. Todos tomam

<sup>1</sup> O grupo Modernidade/Colonialidade é constituído por inúmeros intelectuais de nacionalidade latino-americana e americanista. Dentre eles se destacam o filósofo argentino Enrique Dussel, o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o semiólogo e teórico cultural argentino Walter Dignolo, o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, a socióloga Sílvia Cusicanqui, a linguista norte-americana radicada no Equador Catherine Walsh, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado Torres, o filósofo colombiano Santiago Castro-Gómez, o sociólogo venezuelano Edgardo Lander, o antropólogo colombiano Arturo Escobar, a semióloga argentina Zulma Palermo, o antropólogo venezuelano Fernando Coronil e o sociólogo norte-americano Immanuel Wallerstein, dentre outros.

como ponto de partida uma perspectiva chamada de “decolonial”, qual seja, aquela de desconstrução das relações de poder instaladas no período de colonização europeia do território americano, marcado por ações de conquista, genocídio e etnocídio dos povos ameríndios. Estas relações de poder foram instaladas tendo por base o chamado sistema econômico capitalista baseado na modernidade. Nesse contexto compreende-se o surgimento do grupo Colonialidade/Modernidade, mencionado anteriormente, uma vez que os dois conceitos estão interconectados histórica e filosoficamente. Silva e Canabarro (2021, p. 43) falam a respeito dessa transição epistêmica entre o colonial e o decolonial.

A transição de um pensamento colonial para um decolonial exigiu todo um conjunto de reflexões e teorizações, pois nessa perspectiva o projeto é uma construção. Sendo uma construção exige quase que uma nova epistemologia, mais voltada às realidades dos povos dominados por um pensamento e perspectiva colonial. Entendemos que uma perspectiva e epistemologia decolonial é muito mais adequada às sociedades americanas, pois ainda somos compostos por populações de diferentes etnias, com singularidades marcantes e permanências que vem até o tempo presente. A construção de uma perspectiva decolonial também leva em consideração a questão da interculturalidade, como uma forma de resgate de valores e elementos culturais presentes nas diferentes culturas.

Na sequência, a partir da experiência e de textos já publicados, passo a tratar da temática dos povos indígenas, a colonização e as propostas de uma educação decolonial, sempre a partir da importância das relações com o “currículo”.

Se houve um grupo humano que sofreu o impacto da colonização em sua face mais truculenta e por mais tempo, foram os povos originários, ou ameríndios. “A longa trajetória percorrida pelos povos da América foi de dominação e colonialismo, os fazendo forjar uma nova perspectiva de reconhecimento de suas identidades e das práticas culturais” (SILVA & CANABARRO, 2021, p. 43).

### **A colonialidade do currículo e a educação indígena**

Se os povos originários foram os que primeiro e mais fortemente receberam o impacto da colonização, um dos traços mais marcantes foi a forma como a educação foi utilizada, como ferramenta de “civilização-cristianização” e, ao mesmo tempo, de apagamento de seus elementos culturais. Dessa forma, retomamos nossa reflexão para tratar da educação, e mais especificamente do currículo e a colonialidade.

“Se ideologia e currículo caminham juntos, ‘cultura e currículo’, com muito maior propriedade [...] o currículo contribui para construir as pessoas como sujeitos particulares, específicos” (AGUILERA, 2001, p. 107). A partir dessa constatação, podemos nos aproximar um pouco mais da reflexão acerca da relação do currículo e a colonialidade.

Como sabemos, a escola de maneira geral, e a indígena de maneira especial, e seus currículos, são reféns de um longo passado colonial, o qual impôs uma forma de conhecimento eurocêntrico, baseado na cultura dos colonizadores, como hegemônico, invisibilizando, subalternizando e oprimindo toda e qualquer outra forma de saber que não fosse a do colonizador (LEITE, RAMALHO & CARVALHO, 2019). Retomando algumas ideias em forma sintética, podemos dizer que:

O colonialismo foi mais do que um sistema de exploração econômica e de dominação política, podendo mesmo ser entendido como um modo de percepção do mundo e de enquadramento da vida social. Os estudos históricos sobre a presença europeia em África e nas Américas não permitem minimizar a violência explícita das ações de subjugação política e de extração de recursos que acompanharam o colonialismo (TRAJANO FILHO & BRAZ DIAS, 2015, p. 09).

Assim, o colonialismo, como evento histórico, perpassou vários campos da vida humana nas sociedades indígenas, caracterizada por ações de violência e de subjugação política e cultural. Mesmo finalizado o período histórico da colonização, permanece a “colonialidade”, as relações de poder e as concepções de mundo ainda vigentes, como um produto de um complexo encontro que alterou a tudo e a todos, ou ainda, “um processo histórico totalizante, instituidor de uma hegemonia orientadora da percepção e da experiência social” (TRAJANO FILHO, 2004, p. 23).

Diante desta abrangência do projeto colonial, instaurando “uma visão de mundo singular, com estratégias de imposição de um conjunto de categorias e valores que classificavam as pessoas e as coisas” (TRAJANO FILHO & BRAZ DIAS, 2015, p. 10), permanece na atualidade a colonialidade, qual seja, uma sociedade marcada pelas heranças do nosso passado colonial.

Constatamos os efeitos do período colonial e da colonialidade, os quais seguem sendo produzidos, mantendo na invisibilidade, e classificados como inferiores, os conhecimentos e saberes advindos de comunidades historicamente subalternizadas, como o caso dos povos indígenas. Não seria exagero afirmar que os

efeitos do período colonial e da própria colonialidade, são perceptíveis, no caso dos povos indígenas, na história da educação indígena e, em especial, do próprio currículo.

Conforme Aguilera Urquiza (2010, p. 75) “não se pode negar, que durante quase cinco séculos, com raríssimas exceções, a educação escolar serviu como ponta de lança para o processo de aculturação e conseqüente dominação dos povos indígenas no Brasil”. O projeto colonial, usava como uma das estratégias de dominação, a prática missionária e a escolarização.

Desde a chegada dos jesuítas ao Brasil, em meados do século XVI, dá-se a prática do que se convencionou a chamar a educação para o índio (MELIÁ, 1979), ou seja, uma proposta de alfabetização a partir dos padrões ocidentais, onde os conteúdos, as práticas metodológicas e os procedimentos de aprendizagem eram concretizados a partir das concepções dos educadores. Na verdade, a educação escolar era uma estratégia para facilitar a conversão (evangelização) e catequização das novas gerações, o que estava em consonância com o projeto colonial: integrar o índio como mão-de-obra na sociedade nacional (AGUILERA URQUIZA, 2010, p. 75).

A colonialidade do currículo da educação escolar indígena, caracteriza-se, como um dos primórdios da colonização, muito antes de qualquer projeto de educação formal para os não indígenas. Os referenciais teóricos dos chamados estudos decoloniais, ajudam a detectar e desconstruir essa narrativa colonizadora e classificadora dos saberes, descredenciando-os como de segunda categoria, em relação aos conhecimentos eurocêntricos. Normalmente constatamos que a escola tradicional hierarquizada, no currículo, os conhecimentos, desconsiderando aqueles dos povos tradicionais como despossuídos de “sistematicidade” e logo, de cientificidade.

Pode-se dizer que o objetivo das práticas educacionais neste período era negar a diversidade dos indígenas, ou seja, negar suas culturas chamadas de bárbaras, ou incultas, em nome de um modelo de civilização, visando sempre a “integração” em um projeto de nação, prática que, no caso brasileiro, perpassa o período colonial, assim como o período do Império e o início da República.

Como parte de um contexto de emergência social na América Latina, somente a partir de meados do século XX é que se começa a perceber tímidos movimentos de superação dessa lógica colonial em relação aos povos indígenas. No Brasil, os primeiros ensaios de mudança na matriz do currículo colonial têm início na década de

1970, tendo como sujeitos os próprios indígenas e o apoio de universidades e organizações da sociedade civil.

Entretanto, se em um primeiro momento pode-se constatar a hegemonia do projeto colonial, sobretudo em relação à dominação dos povos indígenas, não podemos esquecer que fissuras foram abertas e muitas práticas de resistência foram vivenciadas em todo esse processo. Como explicar a sobrevivência de tantos povos indígenas no litoral brasileiro, após mais de 500 anos de colonização?

### **A educação escolar indígena e o currículo decolonial**

Deve ser constante o movimento de desconstrução da colonialidade do ser, saber e do poder (QUIJANO, 2005), passando pela educação e certamente pelo currículo. Neste sentido, afirmamos que desde a década de 1970, experiências inovadoras foram tomando corpo em várias aldeias do país, caracterizando uma verdadeira “guinada epistemológica” (AGUILERA URQUIZA, 2010), o que chamaríamos atualmente de um processo de decolonização da escola e do currículo da educação indígena. Em outras palavras, um movimento de enfrentamento da colonialidade, propondo resistência e desconstrução de padrões, conceitos e perspectivas impostas historicamente aos povos indígenas (e aos demais colonizados) durante todos esses anos.

Na prática do dia a dia da educação escolar indígenas, podemos dizer que desde a década de 1970, do século passado, que muitas comunidades passam a fazer a experiência de decolonização da escola e do currículo, primeiramente resistindo às práticas coloniais e depois, tensionando as estruturas coloniais que causam a perpetuação das injustiças, como a desvalorização das culturas e das línguas dos povos originários. Um reforço para esse posicionamento, nos últimos anos, tem sido a operacionalização da Ação Saberes Indígenas na Escola, como parte do Projeto dos Territórios Etnoeducacionais (Decreto nº 6.861/2009), este tendo como objetivos a valorização das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção da diversidade étnica; fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena; *desenvolvimento de currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas*

*comunidades; elaboração e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado* (BRASIL, 2009).

Dessa forma, ao desconstruir as formas de racismo e discriminação que há nos currículos oficiais, a educação escolar indígena vai propondo a construção de um outro currículo, capaz de valorizar as culturas indígenas silenciadas por séculos, viabilizar as histórias, mitos e as línguas originárias na escola. Construir um currículo decolonial na educação escolar indígena é um processo longo e do cotidiano, sempre relacionado à luta pela autonomia e demarcação dos territórios tradicionais desses povos.

A partir dessas práticas inovadoras, nas últimas cinco décadas, afirmamos que a escola indígena traz novas reflexões para o currículo, pois coloca a necessidade em pensar a escola a partir da diferença e especificidades culturais. A transformação que ocorre nesse período, na educação escolar indígena no país, talvez seja uma das mais importantes guinadas epistemológicas da educação no Brasil: as práticas cotidianas de professores e professoras indígenas, traduzindo conteúdos, linguagens e significados, assim como dialogando e praticando a colaboração intercultural, passa a produzir muitas questões para a própria escola não indígena. Assim, observamos que temos muito ainda a aprender com os povos indígenas no campo da educação. Certamente que as práticas de educação escolar indígena não são homogêneas, e enquanto algumas comunidades conseguem avançar e inovar nas práticas de um currículo decolonial, outras seguem presas às exigências burocráticas de secretarias de educação que reproduzem modelos tradicionais e coloniais de escola e currículo.

Entendemos com Boaventura, que não seja fácil, superar o que chamamos de séculos de “epistemicídio” (SANTOS & MENESES, 2010, p. 16), qual seja, “a supressão dos conhecimentos locais perpetrada por um conhecimento alienígena”, uma tentativa de apagamento dos saberes ancestrais, das memórias e, inclusive, da relação essencial entre os povos nativos e seus territórios tradicionais. Com o objetivo de promover uma “homogeneização epistemológica” e suprimir as diferenças culturais (SANTOS & MENESES, 2010), a colonização e posteriormente a colonialidade, procurou fazer com que as línguas, culturas e conhecimentos indígenas fossem suprimidos, esquecidos e renegados, para assim, serem substituídos pelos conhecimentos eurocêntricos, dos colonizadores, tomados ainda hoje como aqueles

“verdadeiros”, comprovados cientificamente, enquanto os saberes tradicionais são relegados à classificação de credices, saber não sistemático, não científico.

Propor uma nova educação escolar indígena e um currículo decolonial, é mais uma forma de resistência e tentativa de retomar a autonomia de suas vidas e gestão de seus territórios.

Olhando, assim, pelo lado da inovação e do protagonismo, muitas escolas indígenas podem nos ensinar acerca da resistência ao colonialismo e construção de currículos decoloniais: plurais, críticos, articulados com a realidade das comunidades, culturas e identidades dos/as seus/uas alunos/as, que colocam no centro da escola seus saberes tradicionais e o valor da sua cultura para as novas gerações.

## REFERÊNCIAS

AGUILERA URQUIZA, A. H. **Currículo e cultura entre os Bororo de Meruri**. Campo Grande: Ed. UCDB. 2001.

AGUILERA URQUIZA, A. H. Educação escolar indígena no Brasil: os caminhos de uma “guinada política e epistemológica”. *In*: NASCIMENTO, Claudemiro G. (Org.). **Versos e Reversos da Educação** – das políticas às pedagogias alternativas (pp. 70-88). Goiânia: Ed. PUC de Goiás. 2010.

BRASIL. **Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009**. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios Etnoeducacionais, e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 2009.

LEITE, Lúcia H. A; RAMALHO, Bárbara M. & CARVALHO, Paulo L. A educação como prática de liberdade: uma perspectiva decolonial sobre a escola. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35. 2019.

MELIÁ, BARTOMEU. **Educação indígena e alfabetização**. Ed. Loyola. São Paulo. 1979.

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

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

SILVA, Juliani B. CANABARRO, Ivo dos Santos. Decolonialidade e resistência nos processos culturais, de fé e de cura na região das Missões do Rio Grande do Sul. Fronteiras: **Revista de História**, Dourados, v. 23, n. 42, p. 41-60. jul./dez. 2021.

TRAJANO FILHO, Wilson. A constituição de um olhar fragilizado: notas sobre o colonialismo português em África”. *In*: CARVALHO, Clara; CABRAL, João de Pina (orgs.), **A persistência da história**: passado e contemporaneidade em África. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais. 2004.

TRAJANO FILHO, Wilson; & BRAZ DIAS, Juliana. **O colonialismo em África e seus legados**: classificação e poder no ordenamento da vida social. Anuário Antropológico, Brasília, UnB, v. 40, n. 2. 2015.

Recebido em: 21 de dezembro de 2022.

Aprovado em: 23 de dezembro de 2022.

Link/DOI: <https://periodicos.unemat.br/index.php/reps/article/view/10654/7299>

---

<sup>i</sup> Possui graduação em Filosofia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Lorena (1984); graduação em Pedagogia pela Universidade de Cuiabá (1994); especialização em Antropologia (teoria e métodos - 1999) e mestrado em Educação (Educação Indígena) pela Universidade Federal de Mato Grosso (1999); master em educação (tecnologias de la educación - 2001) e doutorado em Antropologia pela Universidade de Salamanca-Espanha (2006). Tem experiência na área de Etnologia, assim como nas áreas de Educação Indígena e Direitos Humanos, atuando principalmente nos seguintes temas: teoria antropológica, antropologia urbana, contextos interculturais, educação e diversidade cultural, Direitos Humanos e povos indígenas, Comunidades Quilombolas, Indígenas no Ensino Superior. Coordena desde 2012 o Programa Rede de Saberes. Faz parte do Comitê de Laudos da ABA e do Comitê Editorial. Representa a ABA na Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI). Professor Associado da UFMS; professor e coordenador da Pós-graduação em ANTROPOLOGIA SOCIAL (PPGAS/UFMS), assim como professor da Pós-graduação em Direitos Humanos (FADIR/UFMS). Professor colaborador do Programa de Pós-graduação em Educação da UCDB. Realizou laudos periciais para a justiça (estadual e federal), trabalhos técnicos para UNICEF e também atuou em estudos de licenciamento ambiental. Pós-doutorado no Programa de Estudios Posdoctorales - UNTREF (Argentina). Membro da Cátedra Unesco Educação Superior e Povos Indígenas e Afrodescendentes na América Latina coordenada por Daniel Mato. Pesquisador do CNPq.