



Escolas Indígenas, Filosofias e Narrativas no Sertão de Pernambuco¹

Eduardo Vergolino²

Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IFSertãoPE)

<https://orcid.org/0000-0001-7928-0831>

Resumo: A educação escolar indígena, a filosofia e as narrativas indígenas perpassam e constroem nossos mundos. O presente trabalho tem como objetivo problematizar através de uma leitura crítica e decolonial a necessidade de inclusão de narrativas novas relações de poder para com o instrumento escolar dentro das comunidades indígenas. A metodologia utilizada no texto é de caráter bibliográfico e explicativo diante das vivências do autor do trabalho na região do Sertão de Pernambuco. Acredita-se que a superação do modelo colonial e eurocêntrico já deve ser o ponto focal de uma estrutura ultrapassada que violentamente oprime as narrativas e formas de ser e viver dos Povos Indígenas dentro de suas comunidades.

Palavras-chave: Filosofia; Educação Escolar Indígena; Narrativas; Epistemologia; Decolonialidade.

Escuelas y narrativas indígenas en el Sertão de Pernambuco: la ciencia de la Caatinga

Resumen: La educación escolar, la filosofía y las narrativas indígenas impregnan y construyen nuestros mundos. El presente trabajo pretende problematizar, a través de una lectura crítica y descolonial, la necesidad de incluir nuevas narrativas de relaciones de poder con el instrumento escolar al interior de las comunidades indígenas. La metodología utilizada en el texto es bibliográfica y explicativa en vista de las experiencias del autor del trabajo en la región del Sertão de Pernambuco. Se cree que la superación del modelo colonial y eurocéntrico ya debe ser el punto focal de una estructura obsoleta que oprime violentamente las narrativas y formas de ser y vivir de los Pueblos Indígenas dentro de sus comunidades.

Palabras-clave: Filosofía; Educación Escolar Indígena; Narrativas; Epistemología; Decolonialidad.

Indigenous schools and narratives in the Sertão Pernambucano: the science of Caatinga

¹ Recebido em: 30/11/2024. Aprovado em: 01/03/2025.

² Possui graduação (licenciatura) em Filosofia pela Universidade Católica de Pernambuco (2006), graduação (Bacharelado) em Filosofia pela Universidade Católica de Pernambuco (2012), mestrado em Filosofia pela Universidade Federal da Paraíba (2009) e doutorado em Indigenous Studies - University of Manitoba (2022). Atualmente é professor EBTT do Instituto Federal do Sertão Pernambucano. Email: eduardo.vergolino@ifsertao-pe.edu.br

Abstract: Indigenous school education, philosophy and indigenous narratives permeate and build our worlds. The present work aims to problematize, through a critical and decolonial reading, the need to include new narratives of power relations with the school instrument within indigenous communities. The methodology used in the text is bibliographic and explanatory based on the author's experiences working in the Sertão region of Pernambuco. It is believed that overcoming the colonial and Eurocentric model must already be the focal point of an outdated structure that violently oppresses the narratives and ways of being and living of Indigenous Peoples within their communities.

Keywords: Philosophy; Indigenous School Education; Narratives; Epistemology; Decoloniality.

INTRODUÇÃO

Desde o início da colonização os Povos Indígenas³ sofrem com a opressão exercida por conhecimentos externos aos seus meios naturais. Durante séculos as missões religiosas exerceram o papel fundamental de catequizar os Povos Indígenas em suas vilas e aldeias com o intuito de colocar o “Deus” católico no “coração e alma” dos indígenas com o intuito de “salvar” a alma daqueles seres puros e desconhecedores do pecado original. Entretanto, após séculos de opressão educacional, intelectual e econômica (para pontuar apenas algumas poucas formas) os Povos Indígenas lutaram e continuam lutando bravamente contra um modelo social baseado fortemente na mercantilização do homem e da natureza.

Em fins do século XX após séculos de opressão os Povos Indígenas passaram a contar com movimentos sociais mais fortes e articulados, além de suas próprias organizações ficarem cada vez mais estabelecidas e visíveis dentro da sociedade brasileira (Almeida, 2017). Mas a ideia apresentada no presente trabalho busca pontuar como as escolas indígenas atualmente exercem o papel do “Cavalo de Tróia” ao inserirem dentro dos Povos Indígenas uma ideia para além do sonho do desenvolvimento econômico e das oportunidades de inserção no mercado de trabalho desta dita “nova sociedade”.

É importante deixar claro ao leitor deste trabalho que a metodologia utilizada para construção das ideias presentes neste texto são fruto de aprofundamentos bibliográficos acerca da educação escolar indígena no Sertão de Pernambuco. Aprofundamento este desenvolvido ao longo de 14 anos de pesquisas e projetos extensionistas em parceria com os Povos Indígenas da região. Ainda, acreditamos ser possível através da experiência e da metodologia explicativa aprofundar pontos

³ Utilizaremos neste texto Povos Indígenas, Povos Tradicionais e/ou Povos Originários com letras maiúsculas no sentido de potencializar a força e a identidade de um grupo ou grupos historicamente marcados pela opressão e apagamento de suas identidades plurais.

concernentes ao desenvolvimento da educação escolar indígena no Sertão de Pernambuco.

As escolas indígenas inserem um modelo epistemológico, um modelo de pensar e ver a sociedade diferente do modelo tradicionalmente utilizado pelo povo e/ou comunidade indígena. Iremos utilizar neste trabalho o exemplo da Escola Estadual Governador Estácio Coimbra e a Escola Estadual Olho D'água do Padre localizada na Aldeia Centro e na Aldeia Olho D'água do Padre respectivamente, ambas situadas no Povo Atikum.

O Povo Atikum é um dos poucos Povos Indígenas pernambucanos que possuem terras legalmente demarcadas pelo Governo Federal no Estado de Pernambuco. Situa-se na Serra Umã, no município de Carnaubeira da Penha, com uma área de aproximadamente 16 mil hectares e uma população em 2010 de aproximadamente 5 mil indivíduos⁴. O Povo Atikum é atuante e guerreiro em suas lutas no Sertão Pernambucano em busca de melhorias na educação, saúde, moradia, abastecimento de água e desenvolvimento econômico e sustentável.

A pluralidade de comunidades indígenas e não indígenas dentro da microrregião pernambucana de Itaparica deve interagir e possuir modelos educacionais diferentes. “Todas as sociedades indígenas dispõem de seus próprios processos de socialização e de formação das pessoas, mobilizando agentes para fins educacionais. Os momentos e atividades de ensino-aprendizagem combinam espaços e momentos formais e informais, com concepções próprias sobre o que deve ser aprendido” (Brasil, 2005). E não obstante a isso, a Constituição Federal do Brasil exige a manutenção e a reconstrução (no caso dos povos já de um patrimônio cultural vivo capaz de manter, criar, reelaborar e desenvolver seus conteúdos históricos e sociais.

O ideal de criação e manutenção dos espaços indígenas apresenta-se como um dos objetivos do Ministério da Educação, visto que a identidade brasileira teve em sua base de formação a influência direta e ativa dos nativos do continente sul-americano, ou seja, os chamados índios.

Neste sentido, os povos indígenas brasileiros de hoje são sobreviventes e resistentes da história de colonização europeia, estão em franca recuperação do orgulho e da auto-estima identitária e, como desafio, buscam consolidar um espaço digno na história e na vida multicultural do país” (Brasil, 2005).

⁴ Ver website do Instituto Socioambiental.

Para estes povos da microrregião de Itaparica, localizada no Sertão Pernambucano, o sofrimento por décadas de invasões e preconceitos, de submissão cultural e muitas vezes de aculturação levou durante várias décadas ao quase anulamento total de suas raízes culturais⁵. O ressurgimento de uma proposta a partir da década de 1980 de assegurar os valores socioculturais indígenas desaguou no movimento inverso ao período colonial.

Para estes povos, denominados também de ‘ressurgidos’ ou ‘resistentes’, não fazer parte do arco de aliança política e identitária de parentes indígenas pode ser atualmente o pior castigo. Neste sentido, eles representam hoje o segmento indígena mais ativo e mais combativo na busca por reconhecimento e visibilidade política, buscando marcar posição e fronteira étnica que lhes garantam um espaço sociocultural e político num mundo que ilusoriamente se pretende cada vez mais monocultural e global. (Brasil, 2005)

Com o advento da Estadualização das escolas indígenas do Estado de Pernambuco em 2002, diversos questionamentos e novas perspectivas surgiram no âmbito de como oferecer através desta mudança uma nova escola indígena para os Povos Indígenas. Uma escola capaz de oferecer espaços de discussão acerca da cultura, história, e mais ainda, uma escola na qual os conhecimentos tradicionais e a forma de viver sejam respeitadas e inseridas no contexto escolar.

Apesar do Cavalo de Tróia ser mais uma metáfora de perspectiva europeia, nossa intenção aqui é apresentar uma ideia em que as escolas indígenas são na verdade imposições de um modelo europeu de conhecimento implantado nas comunidades indígenas a fim de colonizar a forma de pensar dos Povos Tradicionais. Existem diversas perspectivas a serem abordadas, tanto de cunho quantitativo quanto de cunho qualitativo. Entretanto, nossa principal abordagem neste trabalho será apresentar a necessidade de se buscar um novo modelo de educação escolar indígena capaz de efetivamente respeitar as epistemologias tradicionais no âmbito das comunidades indígenas.

Como o Cavalo de Tróia que foi inserido dentro das muralhas de Tróia, para por dentro agir de forma a desconstruir o império grego, assim são as escolas indígenas inseridas dentro das comunidades tradicionais a fim de epistemologicamente desconstruir o conhecimento e a forma de viver do Povos Indígenas. A educação escolar

⁵ Ver (Silva & Vergolino, 2020) o sentimento da autora indígena Pankará acerca do preconceito dos estudantes indígenas na universidade e sua relação com a educação.

da forma como atualmente é colocada para os Povos Indígenas desrespeita em sua imensa maioria os aspectos culturais e epistemológicos desses povos.

Acredita-se que a educação não está, única e exclusivamente, relacionada ao movimento de escolarização, mas sim, na troca de conhecimentos entre integrantes de determinada comunidade. Seja ela urbana ou rural, europeia ou tradicional, a troca de conhecimentos se dá nas relações interpessoais entre indivíduos participantes de determinado grupo social. *“We lie to ourselves and to others; we rationalize and forget; and so in our culture, when we want to discover someone’s motivations, we tend to give as much, or more, weight to actions and their consequences as to words”*⁶ (Briggs, 1998, p. 17).⁷

Portanto, se existe um consenso no qual acredita-se na existência de conhecimentos tradicionais, pedagogias tradicionais, epistemologias tradicionais, então há de se concordar também com a necessidade de se construir com os Povos Tradicionais um modelo de “escola” capaz de respeitar e interagir com o conhecimento tradicional a fim de incluir as epistemologias locais de cada povo. *“Traditional knowledge is the knowledge of the cultural traditions of an Aboriginal people; it can take an enunciated form, as in the teaching of the great Law of the longhouse peoples, or it can be implicit in the manner in which people live their lives, make decisions, and so on”* (Kulchyski, 2000, p. 17). São nessas construções coletivas do saber e do fazer dentro dos espaços escolares que se fortalecem as narrativas tradicionais que compõem a cultura dos Povos Indígenas do Sertão de Pernambuco. Todo o arcabouço teórico e prático de vivências e (sobre)vivência, além de resistências são narradas como instrumentos de reconhecimento de identidades e possibilidades do ser indígena. Neste aspecto, portanto, a educação escolar indígena é um desafio no que tange às inserções dos conteúdos dos saberes e fazeres dentro das escolas.

A educação escolar é introduzida em comunidades indígenas com o objetivo de possibilitar a interação entre “sociedade” e povo indígena a fim de levar a oportunidade

⁶ Nós mentimos para nós mesmos e para outros; nós racionalizamos e esquecemos; e também em nossa cultura, quando nós queremos descobrir as motivações de alguém, nós tendemos a dar, ou mais, peso às ações e suas consequências do que para palavras. (tradução do autor)

⁷ As citações em língua estrangeira não serão traduzidas neste texto como um ato político e epistêmico. O ato de traduzir produz uma compreensão muitas vezes distintas daquilo que o autor ou autora escreve. Neste sentido, preferimos deixar as citações no original respeitando a posicionalidade epistêmica das/os autoras/es citadas/os.

de inserção no mercado de trabalho⁸ e aprendizado das habilidades necessárias para viver em consonância com o ambiente nacional. *“Without time discipline we could not have the insistent energies of industrial man; and whether this discipline comes in the forms of Methodism, or of Stalinism, or of nationalism, it will come to the developing world”* (Thompson, p. 93).

Entretanto, alguns questionamentos devem ser levantados em relação a esta “necessidade” de integração nacional. Os egressos encontram durante sua jornada escolar o respeito e participação de sua cultura no ambiente escolar? Quais são efetivamente as benesses do processo de escolarização baseado em um modelo europeu nas escolas indígenas? O processo de escolarização baseado no modelo europeu de pensamento tem por natureza discordâncias extremas com o modelo educacional historicamente aplicado pelos Povos Indígenas, podemos dizer, ao redor do globo⁹.

A forma como é tratada a formação do conhecimento dentro das escolas como algo frio e fragmentado, cartesianamente estabelecida, vai na contramão do pensamento indígena de formação humana para além das habilidades e conhecimentos fragmentados (Freire, 2000). Parece-nos que o processo de colonização continua por se infundir e, como o cavalo de Tróia, corrói por dentro as epistemologias indígenas com a “promessa” de ser um presente que anuncia a paz e união entre os povos. *“School is important, but meanwhile the loss of culture and traditions is a hard fact of modern life”* (Wuttunee, 2004, p. 159). O aspecto da vida moderna aqui se dá de forma a caracterizar a perda cultural e de tradições através da introdução do processo de escolarização dentro de comunidades indígenas.

Apesar dos esforços inimagináveis dos professores, o sistema escolar indígena, no caso específico de Pernambuco, está coordenado e administrado por não indígenas, o que reflete uma falta de comprometimento com a participação indígena no processo de formação de escolas mais voltadas para a formação do conhecimento próprio de cada povo. São diversos os empecilhos na construção de uma escola capaz de introduzir em seu currículo aspectos culturais próprios de sua comunidade visto que existe a exigência para seguir os trâmites burocráticos do modelo educacional imposto pelas Gerências Regionais de Educação é um requisito para o seu funcionamento. O conhecimento

⁸ *“Human labour power in motion, or human labour, creates value, but is not itself value. It becomes value only in its congealed state, when embodied in the form of some object”* (Marx, 1867, p. 35)

⁹ Povos da Austrália, Nova Zelândia, Estados Unidos da América, Canadá, Rússia entre outros sofrem com os mesmos problemas de como construir uma educação que respeite os conhecimentos tradicionais de cada comunidade.

trabalhado em sala de aula está fundamentado em livros didáticos oriundos de contextos sociais que não condizem com a realidade dos Povos Indígenas.

Buscar entender a educação escolar indígena é um exercício de decolonialidade (Walsh) em si. Faz-se necessária uma ação de autoanálise para identificar padrões opressores de modelos cognitivos que assumem nas escolas (indígenas e não-indígenas) o seu espaço de replicação e afirmação como verdade absoluta. A escola como espaço de formação de cidadãs e cidadãos para a sociedade atual e futura está intimamente ligada ao sistema capitalista que rege as relações de poder no universo mercadológico e consumista em um planeta que sofre as duras penas para sustentar o céu sobre a terra (Kopenawa; Albert, 2015). Fanon (1968) ao elaborar sobre a relação colonizador-colonizado afirma, “Este mundo dividido em compartimentos, este mundo cindido em dois, é habitado por espécies diferentes” (p. 29). Percebe-se assim a dicotomia existente no modelo epistemológico eurocêntrico que se difundiu pelos processos de colonização das Américas.

No universo do Sertão de Pernambuco, as escolas indígenas ao mesmo tempo que são utilizadas como instrumentos de inclusão social dos indivíduos da comunidade nos espaços não-indígenas também reproduzem com efeito as normatizações epistemológicas e narrativas coloniais oprimindo as narrações específicas das comunidades.

Modelos epistemológicos divergentes da ciência moderna eurocêntrica ainda lutam para serem reconhecidos como possíveis alternativas para uma centralidade egocêntrica de uma humanidade alienada aos seus aspectos mais fundamentais, a participação no reino dos seres que habitam a biosfera. As epistemologias¹⁰ que (re)surgem dos Povos Originários lutam para entrar pela porta das escolas indígenas tornando o espaço escolar menos distante das comunidades locais.

Definitivamente não somos iguais, e é maravilhoso saber que cada um de nós que está aqui é diferente do outro, como constelações. O fato de podermos compartilhar esse espaço, de estarmos viajando não significa que somos iguais; significa exatamente que somos capazes de atrair uns aos outros pelas nossas diferenças, que deveriam guiar o nosso roteiro de vida. Ter diversidade, não isso de uma humanidade com o mesmo protocolo. Porque isso até agora foi só uma maneira de homogeneizar e tirar nossa alegria de estar vivos. (Krenak, 2020, p. 33)

¹⁰ Falamos aqui ‘as epistemologias’ pois defendemos a ideia de que existem diversas epistemologias no mundo. A diversidade de Povos e Culturas permite-nos afirmar que existem sim epistemologias, no plural, e não apenas um modelo eurocêntrico fundamentado numa ciência moderna.

Ainda que Krenak apresente a beleza da diversidade humana neste planeta, no que tange a importância das escolas indígenas Fernandes *et al.* apontam de forma clara a necessidade de espaços escolares indígenas que apontem mudanças no sentido da autoafirmação, inclusão da identidade e narrativas próprias.

A memória é a identidade de um povo, é o que faz um indivíduo reconhecer-se como pertencente a um grupo. Sem uma história, quem seria eu? Provavelmente, só mais um. Portanto as memórias precisam ser registradas, e nesse sentido, a escola é uma ferramenta fundamental na comunidade, pois conhecimentos diferentes preservam e gera saberes diferentes, e o que forma meu “EU” e o que sei, aprendo e desenvolvo para mim e para o outro. (Fernandes, Oliveira, & Araújo, 2019, p. 23)

Ainda nesta perspectiva de observar um espaço epistemológico distinto da realidade não indígena, Fernandes *et al.* afirmam,

Diante dessa realidade tornou-se essencial a valorização da educação escolar indígena onde professores e alunos constroem juntos os pilares da educação, que resultam em novas práticas, promovendo uma melhor convivência entre os diferentes segmentos escola/comunidade. (Fernandes, Oliveira, & Araújo, 2019, p. 49)

Portanto, percebe-se aqui a necessidade de incluir a diversidade de narrativas e epistemologias nas escolas indígenas como forma de alterar o *modus operandi* das instituições educacionais no sentido de democratizar os espaços de formação e transmissão de conhecimento.

Desta maneira, no trabalho com a diversidade étnico-racial, do ponto de vista da libertação, o processo de conhecer a realidade é um ato criador e político no qual tanto professores quanto alunos desempenham papéis fundamentais enquanto sujeitos ativos na sociedade. Os professores ao realizarem seu trabalho pedagógico, como um ato político libertador, devem garantir aos seus alunos um processo de ensino-aprendizagem que não privilegie a dicotomia entre a teoria e a prática, ao contrário, devem ter como fundamento e objetivo educacionais a transformação do mundo, através do desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a nossa formação histórica e sobre as relações raciais, sociais e culturais presentes na sociedade brasileira que contribuem para a reprodução e construção de mecanismos que geram desigualdades sociais. (Ramos, 2016, p. 143)

Apesar da luta e do processo histórico de tomada de poder das instituições de ensino pelos Povos Originários do Sertão de Pernambuco, ainda há muito que se discutir e refletir sobre o papel das narrativas próprias na formação do processo cognitivo dos estudantes e docentes das escolas indígenas.

Como afirma Andrade *et al.* (2021) “As narrativas interculturais possibilitam o reencontro dos sujeitos com o mundo sociocultural dos mesmos pelos caminhos da memória, possibilitando o transbordamento da historicidade indígena, e seus processos de formação” (p. 6). Esse transbordar derrama-se em narrativas e nas suas respectivas inclusões nos processos formativos constituindo em si mesmo uma crítica ao colonialismo epistemológico. A aguerrida luta das/os docentes indígenas em incluir narrativas epistemológicas de suas respectivas comunidades é o constante reverberar de uma luta por reconhecimento de uma diversidade de saberes e ciências.

DESENVOLVIMENTO

O conhecimento e as experiências humanas estão intimamente relacionados ao dia a dia dos indivíduos. Mas conhecimento e experiências humanas são a mesma coisa? Para alguns pensadores sim, para outros não. Dentro do universo da Filosofia enquanto disciplina que discorre sobre o pensamento humano durante a história das civilizações no intuito de organizar, sistematizar e buscar respostas para perguntas ainda sem respostas, o conhecimento humano é diferente da experiência humana, inclusive daquela obtida dentro dos espaços escolares.

O saber e o viver são duas dimensões que, apartadas pela racionalidade filosófica, de alguma forma constroem o que chamamos de conhecimento. É através do questionamento de uma construção do conhecimento afastada do mundo da vida que reside o questionamento que nos levou a tecer e conectar estas palavras para interpelar o leitor a refletir acerca da construção de uma epistemologia que foge aos mundos que sejam coloniais. É a Filosofia colonialista? É a Filosofia contemporânea um instrumento narrativo de *epistemicídeos* cognitivos (Kovach, 2009) ou apenas reproduz a sociedade e seus vícios e expõe as entranhas da humanidade?

Pensar as narrativas disseminadas, ensinadas, reproduzidas dentro dos espaços escolares produz ou re-produz um caminho inverso ao da liberdade de construção de conhecimentos oriundos das comunidades. As escolas indígenas devem ser espaços de liberdade para as narrativas locais.

Não se trata de libertar a verdade de todo sistema de poder – o que seria quimérico à medida que a própria verdade é poder -, mas de desvincular o poder da verdade das formas de hegemonia (sociais, econômicas, culturais) no interior das quais ela funciona no momento. Em suma, a questão política

não é erro, a ilusão, a consciência alienada ou a ideologia; é a própria verdade. (Foucault, 2021, p. 54)

O fato é que a dinâmica do conhecimento e das narrativas das comunidades culturais indígenas ainda não obteve espaço suficiente dentro do espaço da educação brasileira para se experienciar o “outro” universo narrativo que não o colonialista e eurocêntrico ditado pela opressão de um sistema engessado e opressor.

Se o experimento é repetível, a experiência é irrepetível, sempre há algo como a primeira vez. Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. Além disso, posto que não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer”. (Bondía, 2022)

Desta forma, quando se fala em educação escolar indígena, quando se pensa em inclusão de narrativas que estão para além do centro universalista é necessário se pensar num outro projeto de educação. É importante destacar a busca por um modelo alternativo de educação para a diversidade na qual o espaço escolar não seja apenas um ambiente fabril, mas sim, um ambiente de repensar filosoficamente sua atuação dentro da comunidade *in loco*. Ou seja, o papel da escola como instrumento de construção e transmissão de narrativas comunitárias, que não estejam atreladas única e exclusivamente a reprodução dos ditos consensos universalistas e homogeneizantes.

A educação não é “objeto” exclusivo de nenhum especialista. O que a filosofia da educação pleiteia como algo próprio, como característica definidora, é uma atitude de renovada perplexidade e de radical questionamento perante o processo educativo. Essa atitude provoca a busca sistemática do *sentido* da educação. (Perissé, 2008, p. 10)

Ainda, a Filosofia, como disciplina e exercício de reflexão sobre o conhecimento, narrativas, modos de ser e viver também deve repensar a própria forma pela qual utiliza narrativas para o educar. O filósofo deve ser agente questionador e provocador de novos olhares sobre a educação, saindo dos eixos paradigmáticos coloniais e assumindo para si uma postura de pensador.

O filósofo da educação deve ser *implacável*. Implacavelmente radical (sem perder os modos, sem perder o modo racional de ser, que o ajude a modular corretamente ideias e palavras), questionando com persistência e a fundo o que é educar, por que educar, para que educar. (Perissé, 2008, p. 10)

O fato de a educação não ser neutra ou imparcial (Perissé, 2008) corrobora a proposta de se buscar construir uma educação fundamentalmente baseada nos princípios locais, pois que uma educação imparcial e não neutra dentro de espaços comunitários diverso do majoritário, não condiz com a realidade dos microcosmos e narrativas indígenas. As narrativas históricas, a oralidade como metodologia de ensino e transmissão do conhecimento dentro das comunidades indígenas necessita de um olhar mais aprofundado, como também da inclusão destas narrativas diversas no conjunto de conhecimentos abordados em sala de aula.

Já como uma etimologia, a filosofia da educação observa as palavras, penetra em suas entranhas. As palavras não são apenas veículos de ideias. As palavras têm corpo e nesse corpo vemos significados e sentidos que fazem sentido para o mundo do aprendiz. Há uma história impressa e expressa nas palavras, e essa história nos interessa vivamente por pertencer à nossa própria história de seres verbais, abertos à palavra ensinante – somos seres loquentes, *homo loquens*. (Perissé, 2008, p. 41)

Assim como o autor afirma que: “A filosofia como linguagem pergunta o que a linguagem quer dizer.” (Perissé, 2008, p. 41) Devemos nos questionar como a educação tendo dentro de si as escolas indígenas quer dizer com educação. A educação possui parâmetros coloniais para se autossustentar de acordo com métricas utilitaristas condizentes com um sistema capitalista e mercadológico de ensino e conhecimento. Mas ao se pensar as narrativas e escolas indígenas não há métrica possível para estabelecer padrões, visto que a diversidade é o fundamento primordial das possibilidades de narrativas a serem estabelecidas cada uma em seu *locus* comunitário.

Objetos nós podemos medir, distâncias podemos medir, mas não há como medir virtudes, tampouco a virtude da medida. A imensurável virtude da medida possibilita-nos, porém, medir e qualificar o invisível e o impalpável.” (Perissé, 2008, p. 47)

Desta feita, voltamo-nos ao pensamento foucaultiano no qual as relações de poder ultrapassam as barreiras geográficas ocupando espaços subjetivos dos indivíduos. “E então surge uma das teses fundamentais da genealogia: o poder é produtor de individualidade. O indivíduo é uma produção do poder e do saber” (Foucault, 2021, p. 24). Quando as escolas indígenas são forçadas através de um sistema de poder de suprimir suas narrativas os efeitos subjetivos e intersubjetivos desta forma de violência acarretam o que diversos autores atualmente compreendem como epistemicídio, racismo epistemológico, ou diversas nomenclaturas no intuito de exprimir a anulação

dos indivíduos através do apagamento de suas narrativas e individualidades. “O indivíduo não é o outro do poder, realidade exterior, por ele anulado; é um de seus mais importantes efeitos”. (Foucault, 2021, p. 25) A educação ou as escolas como instrumento de colonização realiza a façanha mais cruel do tempo contemporâneo, qual seja, aos nossos olhos, o apagamento da subjetividade de um coletivo comunitário através do apagamento de suas narrativas e conseqüentemente de suas identidades enquanto seres no mundo.

As escolas indígenas, as narrativas e suas filosofias devem buscar ultrapassar as barreiras ontológicas da educação colonialista e opressora de um mundo fadado ao fracasso como se apresenta este universo eurocêntrico. Devemos buscar ‘quebrar’ os muros das escolas, das fortalezas coloniais do conhecimento homogeneizante e transformar as escolas em espaços comunitários de compartilhamento de experiências e histórias, de um novo modelo de sociedade. “Nenhuma teoria pode se desenvolver sem encontrar uma espécie de muro e é preciso a prática para atravessar o muro”. (Foucault, 2021, p. 130) Precisamos a cada dia que passa conhecer e (re)conhecer a diversidade como produto de construto de uma sociedade capaz de florescer e encontrar novas formas de bem viver.

CONCLUSÃO

Quais serão então as alternativas ao modelo colonial de educação que oportunizará um novo olhar para a diversidade de filosofias, narrativas e Povos Indígenas? Será uma visão decolonial da educação ou um modelo pós-colonial? Defender a necessidade de (des)colonização e/ou (de)colonização das escolas incluindo as narrativas das comunidades é, ao mesmo tempo, um processo de luta e conquista por espaços nos quais a modernidade cartesiana já se apresenta ultrapassada e definindo. Repensar esses modelos e narrativas impostas ao sistema educacional é parte de um processo de luta por decolonizar e caminhar em outras rotas que estão para além do conhecimento moderno cartesianista que pauta nossa educação.

Deixar a educação seguir este caminho de universalização e homogeneização da sociedade sem respeitar as diversidades que compõem a multiplicidade de sujeitos e narrativas é o papel de todas e todos. Devemos, enquanto educadores e construtores de conhecimento e subjetividades buscar confrontar este padrão moderno colonial que

trabalha no apagamento das subjetividades e na universalização de um padrão inalcançável e impossível.

O que observamos é o reforço do modelo colonial que agora não busca apenas a escravização do corpo, mas também, a colonização do conhecimento. A subjetividade humana e sua construção enquanto indivíduo multifacetado e intersubjetivo agora passa a sofrer com a colonização do conhecimento.

Sistemas, algoritmos, inteligência artificial (IA), redes sociais, bolhas virtuais, o cerne da atualidade é a obtenção do controle da subjetividade e do poder intelectual dos indivíduos. Segundo Mignolo e Tlostanova (2009), devemos além de repensar a educação, devemos também repensar os modelos de educação.

Apesar dos autores apresentarem uma possibilidade de nova compreensão do papel da educação na construção de conhecimento e de uma possível e real mudança, o autor do presente texto compreende que seja necessário algo mais radical no intuito de conseguir quebrar a hegemonia colonial construída por séculos de opressão e violência.

Respeitar e construir um modelo de educação capaz de dar conta de narrativas diversas, filosofias conflitantes e dimensões epistemológicas plurais dentro de espaços coloniais é um desafio no qual ainda não chegamos a um termo ideal. “A educação indígena e os Saberes, por sua vez, são pluri-epistêmicos, multi e interculturais”. (Sousa & Souza, 2017, p. 6) Portanto, enfrentar os desafios são tarefas hercúleas dentro de uma estrutura ainda marcadamente colonial como são as escolas e, notadamente, as escolas indígenas que opressivamente e colonialmente forçam a estrutura contra aqueles que oportunizam a pluralidade e diversidade no mundo. “Os saberes enfrentam um mudo do preconceito, e os livros didáticos específicos que estão nascendo na Ação, enfrentam a concorrência dos textos e bibliotecas centenárias do colonialismo”. (Sousa & Souza, 2017) Devemos, como parte integrante da sociedade atual agir em todas as frentes e possibilidades para recuperar a possibilidade de sermos diferentes. E de respeitarmos as diferenças como algo positivo para a construção de uma sociedade coesa a partir de suas singularidades. Respeitar as narrativas, as filosofias e as formas de ser e viver dos Povos Indígenas não pode e não deve ficar só nas possibilidades do Estado. “A falta de preocupação do poder público com os espaços não formais de educação indica desprestígio das formas tradicionais de educação”. (Sousa & Souza, 2017) É nesse intuito de contrapor a colonialidade do poder do Estado frente aos Povos Indígenas que

devemos através dos modelos educacionais reconstruir novos modelos e propostas de inclusão de Filosofias, narrativas e diversidade na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Regina C. A Atuação do Indígenas na História do Brasil: Revisões Historiográficas. **Revista Brasileira de história**, v. 27, n. 75, p. 17-38, 2017.
- ANDRADE, Gisane M.; CAMPANI, Adriana; HOLANDA, Virgínia Célia C. A potencialidade decolonial das narrativas interculturais na docência indígena. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 4, p. 1-11, 2021.
- BONDÍA, Jorge L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. [Tradução de João Wanderley Geraldi]. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, Jan/Fev/Mar/Abr de 2022
- BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília, 2005.
- BRIGGS, Jean. L. **Inuit Morality Play: the emotinal education of a three-year-old**. New Haven: Yale University Press, 1998.
- FANON, Frantz. (1968). **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S. A.
- FERNANDES, Floriza M. S., OLIVEIRA, Taira. V., & ARAÚJO, Jéssica C. A. (2019). **Identidade e cultura dos povos indígenas do semiárido: cadernos de experiências pedagógicas**. Paulo Afonso: UNEB - Universidade do Estado da Bahia.
- FOUCAULT, Michel. (2021). **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo. (2000). **Pedagogy of the oppressed**. New York: Continuum.
- KOPENAWA, Davi., & ALBERT, Bruce. (2015). **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**. São Paulo: Companhia das Letras.
- KOVACH, Margaret. (2009). **Indigenous methodologies: characteristics, conversations, and contexts**. Toronto: University of Toronto Press.
- KRENAK, Ailton. (2020). **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras.
- KULCHYSKI, Peter. (2000). **Expressions in Canadian Native Studies**. Sakatchewan: university of Saskatchewan Extension Press.
- MARX, Karl. (1867) **The Capital: A Critique of Political Economy**. Vol. I. Acessado em <https://www.marxists.org/archive/marx/works/download/pdf/Capital-Volume-I.pdf>

SOUSA, Neimar M., & SOUZA, Teodora. d. (27 de Out de 2017). Saberes Indígenas: vivência e convivência. *Humanidades e Inovação*. v. 4 n. 3. Vivências em Educação com Indígenas e Quilombolas I

THOMPSON, Edward. P. (s.d.). *Time, Work-Discipline, and Industrial*. 30 Nov 1967 - Past & Present (Oxford University Press) - Vol. 38, Iss: 1, pp 56-97

WALSH, Catharine. O. (23 de Julho de 2018). Colonialidade e Pedagogia Decolonial: Para Pensar uma Educação Outra. *Arquivos Analíticos de Políticas educativas*, 26(83), pp. 1-16.

WUTTUNEE, Wanda. (2004). *Living Rhythms: lessons in aboriginal economic resilience and vision*. London: McGill-Queen's University Press.