

## Pensamento descolonial e povos originários: o multiculturalismo e a interculturalidade na construção de uma educação escolar indígena

*Decolonial thinking and original people: the multiculturalism and the interculturality in the construction of an indigenous school education*

**Julio César Mascoto de Souza**

Graduado e mestre em Geografia pela UFF

**Resumo:** O objetivo deste artigo é discutir o pensamento descolonial como estratégia para o reconhecimento do multiculturalismo em valorizar a ancestralidade do conhecimento dos povos originários e a interculturalidade na educação escolar indígena. Parte-se do pressuposto que o multiculturalismo permite compreender a cosmovisão indígena para o ensino bilíngue. A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa através da revisão bibliográfica e documental. A narrativa sustentada pelo discurso antropocêntrico e etnocêntrico permite se distanciar das experiências e vivências da vida cotidiana e das práticas sociais e culturais para preservar a cosmovisão indígena de mundo e a ancestralidade do conhecimento de grupos etnoculturais diferentes que compõem a sociedade brasileira contemporânea. Observa-se o fortalecimento da identidade dos povos originários, a fim de transgredir o conhecimento ancestral para superar a colonização do pensamento na política educacional do Brasil, principalmente sobre a educação escolar indígena. Portanto, superar os pressupostos da colonização do pensamento enraizado por meio de uma visão antropocêntrica e etnocêntrica promove uma educação escolar indígena baseando-se na interculturalidade preconizada na epistemologia do pensamento descolonial, reconhecendo o multiculturalismo e o protagonismo das identidades étnicas e culturais entre povos originários e comunidades tradicionais.

**Palavras-chave:** Pensamento descolonial. Povos originários. Educação escolar indígena.

**Abstract:** The purpose of this manuscript is to discuss decolonial thinking as a strategy for the recognition of multiculturalism in valuing the ancestry of knowledge of indigenous peoples and interculturality in indigenous school education. It starts from the assumption that multiculturalism allows understanding the indigenous cosmovision for bilingual education. The methodology used was qualitative research through bibliographical and documentary review. The narrative supported by anthropocentric and ethnocentric discourse allows distancing from the experiences of everyday life and social and cultural practices to preserve the indigenous cosmovision of the world and the ancestral knowledge of different ethnocultural groups that make up contemporary Brazilian society. One observes the strengthening of the identity of the original peoples, transgressing ancestral knowledge to overcome the colonization of thought in educational policy in Brazil, mainly on indigenous school education. Therefore, overcoming the assumptions of the colonization of rooted thought through an anthropocentric and ethnocentric vision promotes an indigenous school education based on the interculturality advocated in the epistemology of decolonial thought, recognizing multiculturalism and the protagonism of ethnic and cultural identities between original peoples and traditional communities.

**Keywords:** Decolonial thinking. Original peoples. Indigenous school education.



## 1 Introdução

O presente artigo é sobre a colonização do pensamento que envolve o reconhecimento do pensamento descolonial e a sua relação com as cosmovisões indígenas e a ancestralidade dos povos originários por uma perspectiva que possa impulsionar o debate acerca das questões do multiculturalismo na educação escolar indígena. Dessa maneira, a educação escolar indígena busca reconhecer as identidades étnicas e culturais dos indígenas no Brasil presente e como elas se relacionam com o currículo escolar, promovendo um ensino intercultural e bilíngue, distanciando-se das artimanhas do discurso antropocêntrico que operam sobre a escala geológica da vida humana (Krenak, 2019).

O processo de colonização do Brasil foi um período sangrento e tenebroso que levou à aniquilação de grande parte dos povos originários: as comunidades indígenas, formadas por grupos etnoculturais diferentes. Conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010), estima-se que a população indígena que vive no território brasileiro é de 817 mil pessoas, aproximadamente organizada entre 250 identidades étnicas e culturais e cerca de 150 famílias linguísticas e dialetos falados. O território brasileiro é composto por grupos etnoculturais diferentes, logo, o multiculturalismo torna-se presente na representação da vida. Ao reconhecer as densidades das populações indígenas no Brasil, entendemos que a educação escolar indígena deve assegurar nos territórios indígenas a ancestralidade do conhecimento dos povos originários para preservar as representações sociais (sócio-étnica e histórica dos indígenas) através da cultura entre saberes e fazeres passadas às gerações presentes e futuras.

O objetivo deste artigo é discutir o pensamento descolonial como estratégia para o reconhecimento do multiculturalismo em valorizar a ancestralidade do conhecimento dos povos originários e a interculturalidade na educação escolar indígena. Parte-se do pressuposto que o multiculturalismo permite compreender a cosmovisão dos povos originários como sujeitos protagonistas na formação do território brasileiro, assim como a interculturalidade dos diferentes grupos

etnoculturais configuram propostas alternativas para uma educação escolar indígena feita com e para o indígena.

O texto está organizado em três partes. Na primeira, entendemos o processo de colonização do pensamento e a sua institucionalização no âmbito político e ideológico para assegurar a hegemonia colonialista. Buscamos, sobretudo, evidenciar o pensamento descolonial sob a leitura da colonização portuguesa e reconhecer os povos originários como protagonistas no processo histórico de formação do Brasil. A segunda parte refere-se ao pensamento descolonial, o multiculturalismo e a educação escolar indígena no Brasil, nos atentamos para as políticas educacionais e as lutas e reivindicações dos movimentos indígenas e indigenistas para seu reconhecimento como cidadão na Constituição de 1988, priorizando a sua cosmologia e visão de mundo, as suas vivências e as suas experiências, mantidas nos currículos e no ensino escolar indígena. Nesse sentido, a terceira parte sintetiza a ideia utópica do ensino escolar indígena superar os antagonismos e sanar os moldes colonialistas presentes nos currículos e nas práticas pedagógicas, valorizando os lugares sagrados e os territórios indígenas.

A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa através da revisão bibliográfica e documental. Visando dar embasamento teórico às hipóteses desta pesquisa, baseamo-nos em Almeida (2009), Azevedo (2008) e Margutti (2018) para falarmos da colonização do pensamento e o pensamento descolonial para se ter uma leitura sobre a formação do Brasil, reconhecendo-o por meio da perspectiva do multiculturalismo configurado entre grupos etnoculturais diferentes. Ao passo que Baniwa (2019) discute as questões atuais sobre a educação escolar indígena, os seus encantos e desencantos, Bertagna (2015), Cunha (2018), Faustino (2006), Freire (2016) e Krenak (2019) nos guiam nas questões sobre a história das lutas epistemológicas e as reivindicações dos povos originários através dos movimentos indígenas e indigenistas na construção de uma política indígena.

Portanto, torna-se necessário superar os antagonismos da colonização do pensamento e os estereótipos mantidos e reproduzidos no pensamento social brasileiro contemporâneo, que criou no imaginário

social uma imagem do indígena como figura folclórica. Bessa Freire (2016) nos convida a reconhecer o multiculturalismo para valorizar a ancestralidade do conhecimento dos povos originários, objetivando alcançar a interculturalidade proposta por Walsh (2007) como forma de descolonizar o processo político-pedagógico de grupos sociais historicamente marginalizados, como os povos originários e as comunidades tradicionais. Dessa maneira, a pesquisa documental realiza uma breve análise sobre leis, decretos e portarias que estabelecem os parâmetros para a educação escolar indígena com participação efetiva dos indígenas nos processos políticos e educativos, evidenciando-se a valorização da cosmovisão dos povos originários em territórios etnoeducacionais (Brasil, 2009).

## **2 Colonização do pensamento e pensamento descolonial**

Os povos originários viviam conforme suas próprias organizações social, econômica e cultural, com diferentes conflitos entre os povos que ali habitavam, experiências e vivências que permitiram adquirir conhecimentos milenares sobre o território. Em 1500, ocorreu a invasão das terras brasileiras pelos colonizadores portugueses, o que oportunizou a apropriação sobre as terras “descobertas” em nome do rei, e, posteriormente, continuou o processo de colonização através da jurisdição empregada pela Coroa Portuguesa ao tomar posse desse território “descoberto” (Margutti, 2018).

Segundo o “Diagnóstico da população indígena no Brasil”, realizado pela pesquisadora Marta Maria Azevedo (2009), consta-se que no início do processo histórico de colonização portuguesa existia mais de 5 milhões de indígenas que se configuravam como povos originários, sobretudo indígenas pertencentes a diferentes identidades étnicas e culturais. O processo histórico de colonização portuguesa é fruto do genocídio e etnocídio dos povos originários: a sua mortalidade, o que levou ao apagamento do conhecimento ancestral e às inúmeras extinções de identidades, etnias e culturas, através da catequização e da escravização. No percurso do período do Brasil Colônia, a Coroa

Portuguesa adotou o aldeamento indígena para reverter as “revoltas” ocorridas nos sertões, não respeitando o multiculturalismo de grupos etnoculturais diferentes e as famílias linguísticas. Havendo, portanto, a miscigenação de diferentes culturas (Almeida, 2009).

Segundo Almeida (2009), o processo histórico do aldeamento indígena oportunizou a legislação colonial de reconhecê-los como seres diferentes do colonizador, sustentados pelo discurso balizado sobre a epiderme da categoria de raça – o colonizador como raça superior e o colonizado como raça inferior. Os povos originários eram considerados povos ágrafos, no entanto, os indígenas não ficaram “à mercê” dos colonizadores e reivindicaram seus direitos como súditos por meio da legislação colonial.

Por um lado, os aldeamentos indígenas realizados pelo colonizador foram construídos como estratégia de organização social e planejamento do território sob domínio da Colônia, o que permitiu ter maior controle e poder sobre os indígenas. Todavia, os indígenas eram considerados súditos pela legislação colonial, passando pelo processo de aculturação em consonância com a colonização do pensamento institucionalizado pelo poder entre a Coroa Portuguesa e a Igreja Católica.

Dentro dos aldeamentos (organização habitacional dos povos indígenas), **o grande objetivo em termos educacionais foi a catequização dos indígenas na fé cristã.** Assim sendo, a chegada dos colonizadores europeus implicou na implantação de um ensino baseado na concepção da *tábula rasa*, no qual os indígenas precisavam ser “preenchidos” de conhecimentos europeus, menosprezando, ou mesmo, não levando em conta suas já consagradas maneiras de ensinar. (Santos; Silva, 2021, p. 106, grifo nosso).

Por outro lado, o aldeamento tornou-se espaço político para reivindicar os interesses das identidades étnicas e culturais sobre as cosmovisões indígenas entre os diferentes povos originários que ali viviam, havendo, sobretudo, a colonialidade do saber sobre a fé cristã no processo de ensino-aprendizagem dos indígenas balizados sobre as concepções eurocêntricas. De acordo com Almeida (2009), as fontes históricas apontam que os indígenas foram audaciosos nos aprendizados das práticas socioculturais e no ensino imposto pelo colonizador, o que os permitiu a busca pelos seus direitos. Em vista disso, personagem importante é Manuel Afonso, liderança indígena frente aos interesses

dos povos originários. Foi a Lisboa – Portugal para solicitar a mercê a sua Majestade, o Rei. Manuel Afonso solicitou que a mercê concedesse direitos aos indígenas através da legislação da Colônia, promovendo seu reconhecimento como indígenas aldeados. Os documentos históricos demonstram que o contexto histórico revela que os indígenas assumiram uma identidade coletiva enquanto indígenas aldeados, compartilhando o sentimento de comunhão étnica (Almeida, 2009).

Margutti (2018), ao analisar a colonização portuguesa, orienta-se por meio da corrente de pensamento descolonial, objetivando realizar uma reflexão crítica sobre a apropriação, demarcação e organização do território e a construção do seu significado sobre as terras “descobertas”. O autor baseia-se no significado da apropriação, demarcação e organização das terras “descobertas” pela influência da colonização portuguesa mediante uma tríade, ou triangulação, entre colonização do espaço; colonização do tempo; e colonização do pensamento.

A colonização do espaço significou a materialidade do poder por meio das práticas coloniais de apropriação, demarcação e organização das terras “descobertas” institucionalizadas pela jurisdição da Coroa Portuguesa entre a Metrópole e o território “descoberto”, estabelecendo marco legal e localização geográfica. Margutti (2018) aponta que, do ponto de vista tradicional, o marco pode representar a subordinação às novas terras adquiridas pela invasão da Coroa Portuguesa; mas, por uma perspectiva descolonial, o marco significou a imposição ilegal sobre as terras já habitadas pelos povos originários, configurando o multiculturalismo sobre uma diversidade de identidade étnicas e culturais por grupos etnoculturais diferentes.

A colonização do tempo trouxe em seu escopo epistemológico os significados dos períodos históricos na compreensão de mundo através da dualidade entre a história do colonizador europeu e a história do colonizado. A colonização do pensamento permeou sobre a estrutura política, econômica, religiosa e ideológica em alcançar a narrativa do poder baseado no discurso de superioridade entre raças, e, conseqüentemente, a apropriação, a demarcação, a organização sobre o

domínio dos corpos e das terras invadidas, promovendo o genocídio, o etnocídio e o ecocídio. Dessa maneira, a colonização do pensamento permite compreender o processo histórico de invasão das terras pelos colonizadores portugueses, e, posteriormente, o processo histórico sobre a colonização dos seus hábitos, costumes, gostos: a cultura, impostas pela colonialidade do poder que faz alusão ao domínio moderno/colonial de submissão a colonialidade do saber e do agir como forma de repressão ao pensamento e conhecimento eurocêntrico sobre a América Latina, a África e a Ásia (Quijano, 2005).

Margutti (2018) afirma que o pensamento filosófico brasileiro contribui para a perpetuação de epistemologias que priorizam os moldes moderno/colonial. Nesse sentido, torna-se necessário utilizar uma narrativa capaz de aproximar a cosmovisão dos povos originários e as comunidades tradicionais alicerçada ao pensamento descolonial, objetivando recuperar as raízes filosóficas sobre a epistemologia do pensamento, os conhecimentos ancestrais e as cosmovisões de mundos possíveis entre a interculturalidade das comunidades indígenas do Brasil. Precisamos superar as artimanhas deixadas pelo modelo moderno/colonial e aproximar-se do pensamento descolonial, buscando reconhecer a resistência da subjetividade dos povos originários por mais de 500 anos (Krenak, 2019).

### **3 Pensamento descolonial: o multiculturalismo na educação escolar indígena no Brasil**

O pensamento do colonizador implica na colonização do pensamento do colonizado. Nesse sentido, a filosofia do pensamento aos moldes moderno/colonial contribui para a permanência da colonialidade do saber, precedente às práticas socioculturais empregadas pelos colonizadores, que reafirmam o discurso antropocêntrico e etnocêntrico sobre o historicismo na escala geológica da vida humana e o entendimento do uso dos territórios e da natureza como mercadoria (Yanomami, 1998; Krenak, 2019).

Segundo Ailton Krenak (2019), o discurso antropocêntrico tem um sentido incisivo sobre a nossa existência, a nossa experiência comum, a ideia do que é a humanidade. Posto este ideal, toma-se que tal modo de pensar produz e reproduz nos currículos escolares o distanciamento sobre conteúdos relacionados ao multiculturalismo e a interculturalidade de que existe entre as identidades étnicas e culturais dos povos originários, causando distanciamento da ancestralidade sobre o conhecimento indígena.

É verdade que as lutas dos indígenas não são recentes, seja por direitos, pelos territórios indígenas ou pela educação indígena, são características pautadas como protagonistas na formação do Brasil (Freire, 2016). A partir do período republicano, o Estado Brasileiro optou por integrar os indígenas por meio de uma política indigenista impulsionada em 1910 pelo Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN), extinto e mais tarde designado Serviço de Proteção ao Índio (SPI), com objetivo de prestar assistência aos índios aldeados e nômades, e, posteriormente, foi criado o sucessor Fundação Nacional do Índio (FUNAI) (Oliveira, Freire, 2006, p. 113-131). Os objetivos assegurados pelo SPI e aprimorados pela FUNAI contribuíram para o processo histórico de aculturação dos indígenas através da sua integração à sociedade nacional, promovendo a desvinculação da cosmovisão e da ancestralidade dos conhecimentos indígenas entre a sua continuidade sócio-étnica e histórica dos povos originários (Baniwa, 2019).

Na verdade, proteção significava basicamente três objetivos: discurso protetor para a mídia e opinião pública nacional e internacional que tecia duras críticas aos governos brasileiros; reduzir o grau de violência física ou pelo menos camuflar a divulgação dessa violência; e, principalmente, acelerar, domesticar, pacificar e preparar os povos indígenas para a completa integração e assimilação à sociedade nacional. Neste sentido, os papéis do SPI e da Funai nunca foram de proteger, promover e garantir a continuidade socioétnica e histórica dos povos originários, mas facilitar os seus processos de integração à sociedade nacional, que em outras palavras significa facilitar a extinção e desaparecimento desses povos como étnica e culturalmente diferenciados. (Baniwa, 2019, p. 33).

Gersem Baniwa, antropólogo indígena, escreve sobre seu povo e as características étnico-culturais da organização social e os movimentos



indígenas, os dilemas e os desafios dos indígenas no Brasil entre os encantos e desencantos da educação escolar indígena no século XXI. Observa-se que os ideais colocados pelo Estado Brasileiro sobre os povos originários basearam-se nos valores da cultura sustentada pela colonização do pensamento para constituir uma política indigenista republicana (Cunha, 2018).

O intuito da política indigenista republicana e, explicitamente, a partir de 1946, era a destruição das tradições indígenas, tornando os índios “cidadãos comuns”, sem atentar aparentemente para o fato de esses novos cidadãos serem, como lembrou Darcy Ribeiro, cidadãos de terceira classe. Em poucas palavras, o programa era o etnocídio, a destruição das sociedades indígenas. (Cunha, 2018, p. 440).

O etnocídio das sociedades indígenas estava nas estratégias do Estado Brasileiro através da política indigenista republicana, contribuindo para o processo histórico de aculturação dos povos originários e sua integração à sociedade brasileira na formação da identidade nacional como “sujeitos comuns”, o que levou a disputas e conflitos para a conquista de políticas indigenistas educacionais que pudessem reconhecer os territórios indígenas, os saberes, os fazeres e a família linguística como herança coletiva da subjetividade indígena. O bilinguismo estava presente no processo histórico de aculturação dos povos originários e a sua integração à sociedade nacional entre o uso da língua materna e a língua oficial do país, oportunizando o enraizamento da colonização do pensamento entre as práticas institucionais e a política indigenista republicana (Baniwa, 2019).

Mesmo quando a política de educação escolar para as aldeias da Funai adotou a ideia e a prática do bilinguismo, incluindo as línguas originárias no cotidiano de algumas escolas indígenas, tratava-se de um bilinguismo de transição, ou seja, de usar as línguas indígenas para facilitar o ensino da língua portuguesa e das 34 ideologias dos colonizadores e com isso facilitar o processo de colonização, dominação, transição e extinção. Ou seja, para que os índios, uma vez falantes da língua portuguesa, abandonassem suas línguas originárias e junto às culturas e tradições. Neste período, as línguas indígenas foram usadas instrumentalmente para facilitar o trabalho de dominação dos povos nativos por parte dos agentes colonizadores do Estado, para facilitar a aprendizagem da língua colonizadora — a língua portuguesa (Baniwa, 2019, p. 33 – 34).

Era realizada uma política indigenista educacional que priorizava os ensinamentos sustentados pela colonização do pensamento,

menosprezando as cosmologias indígenas sobre o mundo moderno, objetivando-se, assim, políticas indigenistas educacionais asseguradas pela narrativa antropocêntrica e etnocêntrica que distanciassem o ser humano da natureza, desvinculando-se da concepção de leitura do mundo baseada na ancestralidade dos conhecimentos indígenas.

Produzia-se, e ainda se produz no Brasil, uma escassez do multiculturalismo nos currículos escolares, principalmente sobre a ancestralidade e a cosmovisão indígena e das comunidades tradicionais. Essa escassez de referências sobre a ancestralidade e a cosmovisão indígenas no sistema educacional brasileiro não é fruto do acaso e da ignorância por parte do Estado, ao contrário, a colonização do pensamento contribuiu para que houvesse e continuasse havendo a produção sistemática de uma escassez da cosmovisão indígena sobre o conhecimento dos povos originários e de comunidades tradicionais.

O reconhecimento sobre a cosmovisão indígena no âmbito da educação por parte do Estado é recente no Brasil. De um lado, a ampliação da noção da cosmovisão indígena operada conceitualmente mediante adoção da referência à natureza colocou no centro do debate questões relacionadas ao multiculturalismo no território nacional, o que implicou numa transformação epistemológica entre a *práxis* no campo dos estudos sobre a educação escolar indígena na contemporaneidade. Por outro lado, a partir da década de 1970, a luta histórica dos povos originários e a interculturalidade entre as etnias indígenas por direitos e reconhecimentos também devem ser consideradas, em particular o protagonismo dos movimentos sociais populares, especialmente os movimentos indígenas e os movimentos indigenistas, mediante as suas várias formas de organização por reivindicações de reparação, principalmente ao longo do processo de redemocratização do Brasil na década de 1980.

Os movimentos sociais populares estavam em pauta mediante os interesses de grupos sociais historicamente marginalizados pelo Estado Brasileiro, como, por exemplo, os povos originários e as comunidades tradicionais eram exemplos desses grupos. No final da década de 1970 e início da década de 1980, os movimentos sociais populares reivindicavam

novas práticas institucionais e contavam com o apoio da Igreja Católica e da Academia (Universidade), sociólogos e antropólogos que buscavam valorizar as questões sócio-étnicas e histórica dos povos originários na formação do território do Brasil sobre a perspectiva dos povos originários, buscando o fortalecimento da ancestralidade do conhecimento indígena (Baniwa, 2019).

Houve a exaltação dos movimentos sociais populares na propagação da diversidade sócio-étnica e histórica dos povos originários, assim como da importância da ancestralidade do conhecimento indígena e das comunidades tradicionais, com seu reconhecimento como sujeitos de direito. Em 1973, foi promulgado o Estatuto do Índio através da Lei 6.001. Posteriormente, em 1978 foi instituída a Comissão Pró-Índio de São Paulo. Segundo Bertagna (2015, p. 2), a “união dos povos indígenas, conhecida também como movimento indígena, se constituiu à margem da política indigenista oficial e tinha e tem como objetivos principais a luta por terra, saúde, educação, autonomia para gerir suas atividades cotidianas”. O movimento indígena e indigenista foram auferindo-se a união da etnicidade indígena entre as diferentes famílias linguísticas, baseando-se por meio do discurso do multiculturalismo (Faustino, 2006, p. 73), objetivando-se, assim, uma política indígena para dar maior visibilidade aos povos originários.

Segundo Faustino (2006), o termo multiculturalismo reconhece não tão somente os grupos culturalmente hegemônicos de uma sociedade, mas, sobretudo, a existência de grupos etnoculturais diferentes em um determinado país. O multiculturalismo permite reconhecer a existência de grupos diversificados que compõem a sociedade brasileira contemporânea: os povos originários e as comunidades tradicionais, os territórios caiçaras, camponeses, indígenas, ribeirinhos, quilombolas, assim como os povos das matas, das águas, das florestas e dos campos, entre outros. A narrativa do multiculturalismo estabelece conexões entre a educação e o debate constitucional numa perspectiva descolonial.

O multiculturalismo tem seu principal foco na educação, pois a escola recebe com entusiasmo a ideia de igualdade para todos e de combate à

discriminação e ao racismo sem refletir, muitas vezes, quais bases este anti-racismo foi construído. De forma geral, esses países que adotaram as políticas multiculturais elaboraram uma reforma na lei maior (Constituição) e, na sequência, dirigiram o foco de ação para a reforma política educacional dando ênfase ao currículo, ao material didático e à formação dos professores. (Faustino, 2006, p.84).

No Brasil, a reforma da lei maior veio pela Constituição de 1988. Conforme Bertagna (2015, p. 2), a primeira vitória das lutas e reivindicações políticas dos povos originários e dos movimentos indígenas e indigenistas com o Estado Brasileiro veio com a conquista sobre o direito à cidadania e aos territórios indígenas. O período de redemocratização adotou uma perspectiva sobre os ideais do multiculturalismo e os princípios cosmológicos do conhecimento dos povos originários e das comunidades tradicionais, distanciando-se da colonização do pensamento.

Conforme estabelecido no artigo 231 da Constituição de 1988,

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. (Brasil, 1988).

A Constituinte de 1988 permitiu que os povos originários pudessem usufruir de uma política indigenista, valorizando os seus bens, assim como são os territórios indígenas, conforme a sua organização sociopolítica e a reprodução da sua cultura, sobre os conhecimentos ancestrais e os saberes e os fazeres tradicionais passados às gerações presentes e futura, promovendo a manutenção da subjetividade coletiva para assegurar as identidades étnicas e culturais e as famílias linguísticas na contemporaneidade. Os territórios indígenas são lugares simbólicos que representam a materialidade sobre a ancestralidade dos povos originários, porque são neles “que se encontram presentes e atuantes os heróis indígenas, vivos ou mortos” (Baniwa, 2019, p. 101).

A Constituição aproximou os valores que sustentam os saberes ancestrais e os ensinamentos sobre as questões sócio-étnicas e históricas dos povos originários, oportunizando a criação de escolas públicas indígenas existentes nas aldeias, valorizando do território como embrião das vivências e das experiências individuais e coletivas no contexto do cotidiano. A partir do período de redemocratização do país na década de

1980, os movimentos indígenas e indigenistas buscaram, por meio das lutas e das reivindicações dos povos originários, a revogação da assimilação dos indígenas como “cidadãos comuns” (Cunha, 2018).

Ao revogar a assimilação dos indígenas como “cidadãos comuns” na Constituição de 1988, houve seu reconhecimento como cidadãos brasileiros, permitindo estabelecer conexões com o multiculturalismo presente no território nacional e a interculturalidade existente dentre os grupos etnoculturais diferentes que compõem o território nacional. O multiculturalismo permite revelar as cosmologias indígenas e a ancestralidade do conhecimento dos povos originários no contexto político e ideológico, e, sobretudo, no campo da educação das escolas públicas indígenas.

Na educação, o debate do multiculturalismo é estabelecido pelo artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), n.º 9.394 de 1996:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Brasil, 2008).

Nesse contexto, o discurso do multiculturalismo é estabelecido no ensino público e privado, reconhecendo os diversos aspectos da história e da cultura por grupos étnicos-culturais na formação do Brasil, a luta dos negros e dos indígenas. Observa-se que o multiculturalismo reconhece as lutas e as reivindicações do movimento negro, assim como dos movimentos indígenas e indigenistas, buscando o respeito à liberdade, o apreço à tolerância e o repúdio ao preconceito. Portanto, é preciso aquilombar e aldear os currículos, buscando trazer diferentes

cosmologias dos povos originários e dos povos negros como sujeitos protagonistas na formação do território do Brasil.

Considera-se um fazer pedagógico capaz de superar a epistemologia da colonização do pensamento e alcançar uma visão crítica e reflexiva ancorada no pensamento descolonial: “com um pé na aldeia e um pé no mundo” (Leite, 2010). Diante do exposto, compreende-se a necessidade em elucidar nos currículos escolares, na educação escolar indígena a sub-humanidade dos povos originários e das comunidades tradicionais, os caiçaras, ribeirinhos e quilombolas, as populações camponesas, assim como dos povos das matas, das águas, das florestas e dos campos, entre outros, considerados “gente que fica agarrada na terra” (Krenak, 2019, p. 11).

#### **4 A cosmovisão indígena: a interculturalidade dos povos originários na educação escolar indígena**

O que leva pensar um fazer pedagógico que compreenda práticas sociais e políticas comprometidas com a luta e as reivindicações dos povos originários através dos movimentos indígenas e indigenistas contra a colonização do pensamento? Qual a relevância do multiculturalismo na descolonização do pensamento e a interculturalidade na educação escolar indígena na perspectiva dos territórios etnoeducacionais? É, portanto, possível o reconhecimento de grupos etnoculturais diferentes que componham a sociedade brasileira contemporânea, se as vivências e as experiências dos povos originários do Brasil não são representadas de forma efetiva nas políticas educacionais e no currículo da educação escolar indígena?

Não se trata apenas de uma simples mudança de foco no conteúdo dos currículos, mas de uma opção política e ideológica de conotação pedagógica na educação escolar indígena, adotando os pressupostos epistemológicos indígenas e a cosmovisão dos povos originários sobre os territórios etnoeducacionais. A ancestralidade do conhecimento indígena resguarda em suas práticas sociais, culturais e religiosas os preceitos das cosmovisões dos povos originários com os seus lugares sagrados: o

território como herança da ancestralidade do coletivo. Dessa maneira, a cosmovisão indígena como epistemologia na educação escolar pressupõem a participação ativa das comunidades indígenas, representadas por seus líderes, na elaboração, acompanhamento e execução dos projetos desenvolvidos em seus territórios (Brasil, 2009).

Podemos afirmar que o que não está no currículo, não está devido a um motivo. Isto é, não é para ver. Percebe-se que as ausências da subjetividade sobre os conhecimentos ancestrais, as vivências e as experiências individuais e coletivas dos povos originários são negadas no currículo escolar e no espaço escolar, adequando-se aos moldes moderno/colonial de ensino, caracterizando uma forma de negação do multiculturalismo do território brasileiro e da interculturalidade existente entre os diferentes povos originários e comunidades tradicionais.

Conforme Walsh (2007), a interculturalidade é um processo político-pedagógico que consiste em descolonizar os currículos escolares de grupos sociais historicamente marginalizados; isto é, adotar uma metodologia capaz de incluir as particularidades de grupos etnoculturais diferentes. A promoção de uma educação escolar indígena através da interculturalidade promove, sobretudo, o ensino bilíngue por meio do uso do território. Nesse sentido, o território torna-se uma categoria para se pensar a colonialidade do saber sobre a perspectiva da terra (Walsh, 2007).

Em 2008, foi promulgada a Lei 11.645/2008 que orienta pedagogicamente os conteúdos curriculares e as metodologias para uma revisão histórica do papel dos povos originários na formação do espaço geográfico brasileiro, colocando um grande desafio no campo educacional: o território como campo do saber. Ressalta-se que a Lei 11.645/2008 é uma complementação sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e africana (Resolução CNE n.º 01/2004) que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira nas escolas.

Apesar das conquistas da política indígena realizada pelos movimentos indígenas e indigenistas, os povos originários que hoje existem no Brasil, compostos por indígenas de diferentes etnias, ainda são vistos, pelos não indígenas, com preconceitos de forma misógina e racista. Como exemplo dessa visão preconceituosa a respeito dos indígenas, Bessa Freire (2016) aponta e discute cinco ideias equivocadas que a maioria da população brasileira tem sobre povos originários.

O primeiro equívoco é o índio genérico. Entendia-se que os povos originários compartilhavam dos mesmos costumes e crenças e das mesmas famílias linguísticas, reconhecendo-os como uma cultura hegemônica. O segundo equívoco é considerar a cultura dos indígenas atrasada. Acredita-se que as suas culturas são atrasadas pelo fato de não acompanharem os conhecimentos e as técnicas sustentadas por uma ideologia econômica eurocêntrica. O terceiro equívoco é o congelamento das culturas indígenas. Alimenta-se no pensamento social brasileiro o estereótipo de que os indígenas vivem nus, usando arco e flecha nas florestas, e os indígenas que não estão assegurados dentro desse padrão deixam de ser indígenas. O quarto equívoco consiste em afirmar que os índios são pertencentes tão somente ao passado do Brasil, fortalecendo o não reconhecimento das suas existência e importância nos desafios atuais do Brasil. O quinto equívoco é o brasileiro não considerar as matrizes indígenas na formação da identidade do território nacional, menosprezando-as, e, portanto, fortalecendo as matrizes europeias e africanas.

As ideias de Bessa Freire (2016) partem das suas experiências como pesquisador e estudioso do tema indígena, que contribuíram para desmistificar o entendimento desta problemática no Brasil contemporâneo e do pensamento social brasileiro. São ideias que influenciam a forma de se pensar e fazer educação, principalmente a educação escolar indígena. A valorização da educação escolar indígena deve priorizar a ancestralidade do conhecimento dos povos originários sobre os seus territórios e o conhecimento do mundo globalizado por uma perspectiva descolonial, permitindo que os indígenas sejam protagonistas nas suas próprias histórias.



Conforme estabelecido no Decreto n.º 6.861 de 27 de maio de 2009, os parâmetros para a educação escolar indígena são expressos pelo reconhecimento da sua organização social em territórios etnoeducacionais. Ao reconhecer os territórios etnoeducacionais, busca-se superar as artimanhas sustentadas pela colonização do saber, objetiva-se assegurar as relações sócio-étnicas e históricas dos povos originários e os antagonismos criados sobre as epistemologias, cosmovisões e ancestralidades indígenas.

Dessa maneira, o artigo 2º do Decreto n.º 6.861 de 27 de maio de 2009 expressa seus objetivos:

Art. 2º São objetivos da educação escolar indígena:

I - valorização das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica;

II - fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena;

III - formulação e manutenção de programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação escolar nas comunidades indígenas;

IV - desenvolvimento de currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

V - elaboração e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado; e

VI - afirmação das identidades étnicas e consideração dos projetos societários definidos de forma autônoma por cada povo indígena. (Brasil, 2009).

Ainda conforme o Decreto n.º 6.861 de 27 de maio de 2009 constatou-se o multiculturalismo sobre o território brasileiro e a maior seguridade sobre os direitos dos povos originários, evidenciando-se, assim, o reconhecimento da interculturalidade presente na diversidade étnica e cultural dentre as comunidades indígenas, evidenciando suas vivências e experiências na educação escolar indígena sobre a especificidade de cada território etnoeducacional no processo de ensino-aprendizagem.

Cada território etnoeducacional compreenderá, independentemente da divisão político-administrativa do País, as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações linguísticas, valores e práticas culturais compartilhados. (Brasil, 2009).

Nesse contexto, a Fundação Nacional do Índio – FUNAI, através da Portaria n.º 1.733, de 27 de dezembro de 2012, realizada pela Coordenação de Processos Educativos (COPE), dispõe sobre o Regimento Interno do Indígena, os parâmetros vinculados ao campo da educação escolar indígena por meio de políticas indigenistas que conferem a interculturalidade na educação escolar indígena para a formação cidadã.

Art. 130. À Coordenação de Processos Educativos – COPE compete:

I – coordenar, apoiar, acompanhar, formular, planejar e articular os processos educativos comunitários indígenas que valorizem suas línguas, culturas, conhecimentos, saberes e práticas tradicionais;

II – acompanhar a execução das políticas de educação escolar indígena sob a responsabilidade dos órgãos governamentais federais, estaduais e municipais, colaborando tecnicamente com sua qualificação e especificidade;

III – acompanhar, apoiar e subsidiar tecnicamente as políticas de valorização e fortalecimento das memórias, línguas, culturas e identidades indígenas, em articulação com o Museu do Índio;

IV – apoiar os povos, comunidades e professores indígenas para o exercício do controle social sobre as políticas de educação e na elaboração e implementação de Projetos Político-Pedagógicos;

V – elaborar e apoiar, em articulação intersetorial e interinstitucional, processos de formação de indígenas, visando à qualificação dos projetos e atividades relacionados aos processos educativos indígenas. (Brasil, 2012, p. 66 - 67).

Os parâmetros estabelecidos pela Portaria n.º 1.733 da COPE enfatiza a importância da participação da comunidade indígena em diferentes especificidades da vida cotidiana: sociais, educacionais, econômicos, políticos e religiosos, para assegurar o multiculturalismo sobre a diversidade sócio-étnica e histórica dos povos originários e interculturalidade no processo de ensino-aprendizagem da educação escolar indígena através da autogestão. Silva (2007, p. 67) esclarece que:

O que define e delimita essa nova fase é a questão da criação e autogestão dos processos de educação escolar indígena. Essa é sua especificidade: os próprios povos indígenas discutirem, proporem e procurarem, não sem dificuldades, realizar seus modelos e ideais de escola, segundo seus interesses e necessidades imediatas e futuras. Seria, de fato, a tentativa concreta de transformar a “educação escolar para o índio” em “educação escolar do índio”.

A epistemologia do pensamento descolonial busca transgredir a colonização do pensamento moderno/colonial institucionalizada na

política educacional do Brasil transformando a educação escolar indígena por meio do esteio de *práxis* pedagógicas descoloniais na formação de professores indígenas, desvinculando-se da visão antropocêntrica e etnocêntrica adotada nos currículos escolares. Aproxima-se, portanto, da territorialidade indígena por uma educação escolar autóctone que preze uma etnoeducacional no e pelo território, como os pressupostos estabelecidos na Carta Magna de 1988. Nesse sentido, os lugares sagrados para os indígenas (territórios indígenas) devem estar presentes nos currículos do ensino escolar indígena para ser possível transgredir os parâmetros estabelecidos na sala de aula entre muros epistemológicos criados pela colonização do pensamento e institucionalizados através das políticas educacionais do sistema pedagógico brasileiro.

## 5 Considerações finais

Este artigo buscou tratar da necessidade de se (re)pensar a educação escolar indígena brasileira para além da sala de aula e dos muros epistemológicos criados por meio da colonização do pensamento presente nas práticas políticas e ideológicas no sistema pedagógico brasileiro. Pensar uma educação escolar indígena é pensar o multiculturalismo e a interculturalidade entre as relações étnico-raciais, indígenas e a ancestralidade do conhecimento dos povos originários em consonância com a sociedade brasileira contemporânea.

A narrativa moderna/colonial, sustentada pelo discurso antropocêntrico e etnocêntrico, permite se distanciar sobre as experiências e vivências da vida cotidiana e das práticas sociais e culturais dos povos originários. Dessa maneira, preservar as cosmovisões de mundos dos povos originários e a ancestralidade do conhecimento de grupos etnoculturais diferentes nos ajudam a compreender que a formação do território brasileiro é composta por um multiculturalismo que não se restringe somente às mazelas dos moldes moderno/colonial privilegiando determinados grupos hegemônicos mediados pelo discurso entre raça e gênero, mas inclui também os indígenas, os povos originários e as comunidades tradicionais, os caiçaras, ribeirinhos e

quilombolas, as populações camponesas assim como os povos das matas, das águas, das florestas e dos campos, dentre outros.

Por este motivo, defende-se aqui o fortalecimento da identidade dos povos originários em transgredir sobre o conhecimento da ancestralidade de grupos etnoculturais diferentes para superar a colonização do pensamento na educação escolar indígena, privilegiando uma educação escolar indígena feita pelo indígena e para o indígena no fortalecimento com o território.

O território indígena é a materialidade simbólica da sua cultura, espaço de sociabilidade onde que se realizam as práticas sociais e religiosas, políticas e econômicas, as experiências e as vivências em promover uma educação escolar indígena baseada na interculturalidade presente na epistemologia descolonial, reconhecendo o multiculturalismo e o protagonismo das identidades étnicas e culturais entre povos originários e comunidades tradicionais: a cosmologia indígena; as raízes históricas e culturais sobre a ancestralidade dos povos originários; a organização sobre os territórios etnoeducacionais; e a conexão com os deuses, com os seus antepassados e com os espíritos da floresta. Logo, é necessário sanar os antagonismos institucionalizados pela colonização do pensamento nos currículos escolares.

## Referências

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Identidades Étnicas e Culturais: novas perspectivas para a história indígena". *In*: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (org.). **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. 2 ed. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009

AZEVEDO, Marta Maria. Diagnóstico da população indígena no Brasil. **Ciência e Cultura**, v. 60, n. 4, 2008, p. 19 – 22.

BANIWA, Gersem. Educação escolar indígena. *In*: \_\_\_\_\_. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos**. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019. p. 31 - 44.

BERTAGNA, Camila. A Lei 11645/2008 e a abordagem da temática indígena na escola - estudo de caso: a ação das equipes multidisciplinares em escolas do NRE de Maringá. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, Florianópolis, 28. **Lugares dos historiadores: velhos e novos desafios**. Florianópolis: ANPUH, 2015.

BESSA FREIRE, José Ribamar. Cinco ideias equivocadas sobre os índios. **Revista Ensaios e Pesquisa em Educação**, v. 01, n. 2, p. 3-23, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. **Decreto Presidencial 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, 2009.

BRASIL. Fundação Nacional do Índio. **Decreto nº 7.778, de 27 de julho de 2012**. Dispõe sobre o Estatuto do Indígena. Brasília, 2012.

BRASIL. Fundação Nacional do Índio - FUNAI. **Portaria nº 1.733/Pres, de 27 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre o Regimento Interno do indígena. Brasília, 2012.

BRASIL. Fundação Nacional do Índio - FUNAI. Modelo de Gestão. **Portaria nº 1.746/pres, de 28 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre o Modelo de Gestão das populações indígenas. Brasília, 2012.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Índios na Constituição. **Novos Estudos**, v. 37, n. 3, p. 429-443, 2018.

FAUSTINO, Rosangela Célia. **Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis (SC), 2006.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2019.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. Com um pé na aldeia e um pé no mundo: avanços, dificuldades e desafios na construção das escolas indígenas públicas e diferenciadas no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 10, n. 1, p. 195-212, jan./jun. 2010.

MARGUTTI, Paulo. Filosofia brasileira e pensamento descolonial. **Sapere Aude**, Belo Horizonte (MG), v. 9, n. 18, p. 223 – 239, jul/dez. 2018.

OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A presença indígena na formação do Brasil**. Brasília: MEC/Secad; Rio de Janeiro: Museu Nacional/UFRJ, 2006.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder: eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117 – 142.

SILVA, Maria Alda Tranquilo da. **Saberes docentes constituídos na Prática Pedagógica de Professores da EJA indígena Potiguara na Baía da Traição – PB**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

SANTOS, Pedro Lôbo dos; SILVA, Eduardo Dias da. A educação escolar indígena como fortalecimento da identidade cultural dos potiguara da paraíba/brasil – considerações

iniciais. **Trabalho em Linguística Aplicada**, Campinas (SP), v. 1, n. 60, p. 105-113, jan./abr. 2021.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial**. In: Memórias Del Seminario Internacional "Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad", Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007.

YANOMAMI, Davi Kopenawa. "**Descobrimos os Brancos**". Depoimento recolhido e traduzido por Bruce Albert, na maloca Watoriki, setembro/1998.

## Sobre o autor

**Julio Cesar Mascoto de Souza**  

Graduado e mestre em Geografia pelo Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional (ESR) da Universidade Federal Fluminense (UFF) em Campos dos Goytacazes. Especialista em Patrimônio Cultural pelo Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET). Especialista em Metodologia do Ensino da Geografia pela Faculdade Santo André (FASA). Estudante do curso de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo do Instituto Noroeste Fluminense de Ensino Superior (INFES) da UFF em Santo Antônio de Pádua. Email: [juliomascoto@id.uff.br](mailto:juliomascoto@id.uff.br)

## Histórico

Recebido em: 11/03/2023. Aprovado em: 13/09/2023. Publicado em: 10/05/2024.