

A QUESTÃO DA COLONIALIDADE DO SABER E A LUTA POR UMA EDUCAÇÃO INTEGRATIVA: AS ESCOLAS YVY POTY NO TEKOKHA TE'YIKUE E GUIRA ARANDU ROKA NO TEKOKHA GUYRA ROKA DOS AVA GUARANI E KAIOWÁ DO MATO GROSSO DO SUL

THE QUESTION OF COLONIALITY OF KNOWLEDGE AND THE STRUGGLE FOR INTEGRATIVE EDUCATION: THE YVY POTY SCHOOLS AT TEKOKHA TE'YIKUE AND GUIRA ARANDU ROKA AT TEKOKHA GUYRA ROKA OF THE AVA GUARANI AND KAIOWÁ OF MATO GROSSO DO SUL

Thaís Vieira de Paula¹

<https://orcid.org/0000-0002-9524-4141>

thaisvieirari@gmail.com

Resumo

O artigo aborda a importância de uma educação integrada para romper com os limites da colonialidade do saber e da falsa representação da universalidade. Para tanto, seu argumento baseia-se na falácia das normativas de educação brasileira a respeito da universalidade da educação e utiliza modelos etnoeducacionais do *Ava Guarani Kaiowá* para fomentar a discussão a respeito do que realmente constitui uma educação emancipadora. Utiliza-se o método qualitativo para a sustentação do argumento, utilizando fontes primárias de dados quantitativos para complementar a metodologia. Além disso, fez-se uso da análise documental para compilar os dados quantitativos, de entrevistas semiestruturadas e da observação participante.

Palavras-Chave: Educação Integrativa Guarani e Kaiowá; Colonialidade do Saber; Não-universalização da Educação; Educação Autônoma; Etnoeducação.

Abstract

The article work on the importance of an integrated education to break with the limits of the coloniality of knowledge and the false representation of universality. the construction of the argument is based on the fallacy of Brazilian education regulations regarding the universality of education and use ethnoeducational models of the *Ava Guarani Kaiowá* to foster the discussion about what really constitutes an emancipatory education. The qualitative method was used to support the argument, using primary sources of quantitative data to complement the methodology. In addition, document analysis was used to compile quantitative data, semi-structured interviews and participant observation.

Keywords: Integrative Education Guarani and Kaiowá; Coloniality of Knowledge; Non-universalization of Education; Autonomous Education; Ethnoeducation.

¹ Doutoranda em Ciência Política pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Bacharela e Mestre em Relações Internacionais, ambas pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MINAS).

INTRODUÇÃO

Pensar a educação indígena no Brasil requer uma consulta à Constituição Federal (BRASIL, 1988) para compreensão não apenas da legitimidade da educação, mas das condições em que essa educação é formalizada. Se o direito à educação gratuita e de qualidade, no contexto brasileiro, consolida-se enquanto uma luta diária da categoria dos professores; por outro lado, a educação pública indígena de qualidade requer, atrelado a esta luta, um esforço diário de construção de diálogos entre governo e população indígena. Isto ocorre no seio de uma sociedade em que predomina a colonialidade e as características impositivas de um modelo educacional ocidentalizado.

Mesmo com a luta, permanece no processo educacional da maioria dos indígenas brasileiros uma hierarquia de poder caracterizada pelas diferenças culturais, sociais e classistas. Na Constituição (BRASIL, 1988) é dito que,

Art. 78 – O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisas, para oferta de Educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias; (BRASIL, 88).

Contudo, a lógica de se pensar a extensão dos povos tradicionais no território brasileiro e os poucos recursos empregados pelo Estado para a preservação destas culturas, nos possibilita pensar que tais direitos constituem apenas letra morta na Constituição brasileira. Salvo em alguns casos muito específicos, a educação indígena no Brasil permanece sob a égide de um modelo educacional seguido por escolas públicas não-indígenas, que promovem o ensino a partir de um modelo estrutural que não respeita a pluralidade da população brasileira, o dito modelo universal de educação.

Em contrapartida, o território indígena *Te'Yikue*, pertencente aos Guarani e Kaiowá, situado na cidade de Caarapó no Mato Grosso Sul, construiu em meio à luta, um modelo educacional multilinguístico, focado na cultura e nas tradições do povo Guarani e Kaiowá. Tal modelo, pertence a uma experiência integrativa entre as disciplinas presentes no cotidiano da educação pública e os saberes indígenas, como um exemplo citado por um entrevistado, a própria matemática é aprendida a partir das formas, valores e urgências culturais, dando lugar então à etnomatemática.

Para compreender a complexidade da relação entre educação indígena e não-indígena e a necessidade de um modelo educacional que seja amplamente integrativo, este artigo parte das premissas da colonialidade do saber no sentido de contribuir para uma ampla discussão a respeito da educação pública direcionada aos povos indígenas. Assim, trabalhar-se-á com entrevistas semiestruturadas com membros da comunidade indígena *Te'Yikue* e *Guyrá Roká* no intuito de compreender as deficiências do ensino público branco frente às emergências

indígenas e a importância de escolas como a Escola Estadual *Yvy Poty* na formação educacional, social, econômica e cultural dos jovens Guarani e Kaiowá.

As entrevistas semiestruturadas foram desenvolvidas com um guia de perguntas que davam margem para o desenvolvimento da temática pelos participantes, o que contribuiu para permitir que os entrevistadores pudessem desviar da sequência de perguntas, além de dar ênfase ao que lhes fosse mais importante. Assim, de acordo com Flick (2012), a escolha da entrevista semiestruturada permite que a entrevistadora obtenha informações a partir da visão individual de cada entrevistado, para que estes discorram a respeito do tema da maneira mais livre e extensiva possível.

Enquanto a teoria da colonialidade do saber contribuirá para elucidar o processo de colonialidade que ainda permeia o imaginário da educação brasileira, far-se-á uso da pedagogia da autonomia (FREIRE, 2011) para embasar relevância de um ensino integrativo em meio aos povos tradicionais. A análise documental também será uma importante ferramenta para complementar as informações colhidas em entrevistas e contribuir para que esta pesquisa de cunho qualitativo se sustente. Não podendo deixar passar a observação participante que fiz com os Guarani e Kaiowá durante minha pesquisa de doutorado.

O ABC DA COLONIALIDADE DO SABER E A LUTA PELA AUTONOMIA DO CONHECIMENTO

Paulo Freire (2011) nos ensina em sua pedagogia da autonomia que, para que a prática do ensino seja desenvolvida de maneira emancipada, os educadores devem considerar em suas metodologias o respeito aos saberes dos educandos, a rejeição de qualquer forma de discriminação e o reconhecimento das identidades culturais. A ideia de educação vem então como uma prática que possibilita o empoderamento das partes envolvidas, não um engessamento da prática, criando uma receita universal excludente da educação.

Na realidade brasileira, essa prática de emancipação esbarra com o passado colonial e com os padrões de colonialidade ainda presentes nos costumes, nas instituições e na própria forma de repassar o conhecimento. O modelo educacional ainda faz referências e direcionamentos pautados naquilo que se considera o parâmetro da formação de alunos, podendo ser resumido na frequência calculada em sala de aula e na aprovação ao final de cada ano.

A colonialidade que permeia a prática educacional brasileira pode ser compreendida após a consolidação do projeto da modernidade (Castro-Gómez, 2005); este, por sua vez, contribui para a consolidação do capitalismo, a mercantilização da educação e torna ainda mais evidente a maneira com que a modernidade inseriu na realidade brasileira “práticas orientadas ao controle racional da vida humana” (Castro-Gomes, p.94, 2005), principalmente, em seu caráter social.

O projeto da modernidade pode ser entendido no âmbito escolar público brasileiro como um processo de marginalização do ser e de marginalidade do saber, mas não de qualquer saber. Os saberes socialmente construídos contidos no que Freire (2011) chama de prática comunitária, é substituído por um Plano Nacional de Educação e, nas instâncias estaduais, um Plano Estadual de Educação. Estes, tornam homogêneos, dentro de uma prática

universalizadora, a educação nacional no Brasil e o caráter universal dessa educação encontra-se no centro deste debate baseado em suas características excludentes.

Assim, nota-se que a possibilidade de uma educação autônoma (FREIRE, 2011) vai de encontro à universalização da educação, uma vez que encontra na colonialidade uma barreira para a emancipação do educado. E a colonialidade dentro do que propõe Quijano (1992) atua enquanto uma forma de dominação subjacente ao colonialismo. Assim, a colonialidade, em suas diversas nuances, se desenvolve subalternizando qualquer alternativa que se oponha à razão ocidental, deslegitimando conhecimentos que não estejam relacionados à razão ocidental. (LANDER, 2005).

Para Lander (2005) os saberes tidos como modernos são dotados de uma capacidade de inutilizar os saberes tradicionais. Aqueles atuam através de duas dimensões, em que a primeira reflete as históricas separações da sociedade ocidental e de como conhecimento é construído fundamentado nesse processo. E a segunda dimensão remete à maneira com que a modernidade articula saber e poder através das hierarquias sociais frutos das relações coloniais/imperiais de poder. (LANDER, 2005).

Como consequência, a herança da colonialidade no que tange os saberes e conhecimentos reflete nas desigualdades e injustiças sociais acentuadas, efeito do colonialismo e do imperialismo, tão interligados aos preceitos epistemológicos do eurocentrismo. (PORTO-GONÇALVES, 2005). A partir do exposto anteriormente, as considerações que se fazem versam sobre as narrativas de subalternidade que são destinadas aos ensinamentos não-ocidentais, por exemplo, o conhecimento indígena, remetendo à segunda dimensão afirmada por Lander (2005), em que o conhecimento deve ser percebido como hierárquico, ou por assim dizer, conhecimentos são simétricos por sua própria natureza colonial.

O projeto da modernidade (Castro-Gómez, 2005) contribui para que a sociedade se organize em um determinado tempo e espaço marcados pela alteridade. Esta, por sua vez, se encarrega de estabelecer as separações necessárias entre o conhecimento moderno e conhecimento subalterno. Lander (2005) afirma que a forma moderna de organização social, presente no projeto da modernidade, atua enquanto um *“dispositivo colonizador”*, nas palavras do autor, que naturaliza a forma do conhecimento ocidental e eurocêntrico e sua sobreposição frente ao conhecimento tradicional.

O arquétipo da colonialidade do saber imputa ao conhecimento a imposição da universalização, impedindo que se coloque em prática o reconhecimento das identidades culturais. De acordo com Freire (2011), respeitar os saberes comunitários trazidos à sala de aula pelos educandos requer reconhecer e assumir as identidades culturais. Assim, pode-se considerar a partir da leitura de Freire (2011) que assumir tais identidades significa recusar qualquer forma de discriminação.

Para tanto, pensar no ato de produzir um ambiente favorável à educação está relacionado a considerar os alicerces de fundamentam a existência humana e proporcionar um ambiente mais democrático em que raça, classe e gênero não sejam prerrogativas para a marginalização. (FREIRE, 2011). Tais opressões conduzem a prática do ensino a uma zona de privilegiada que segrega e interrompe trajetórias que estão, por condições classe, raça, gênero e etnia, distantes dessas zonas.

As opressões sofridas e, posteriormente, classificadas remontam a realidade da atribuição de significado à alteridade, distanciando o outro, como afirma Castro-Gómez (2005),

da possibilidade da pluralidade. O sujeito, neste sentido, deve se adequar às exigências da acumulação do capital que em detrimento da realidade indígena, reivindica um sujeito que esteja inserido dentro das imposições do capital ocidental: branco, heterossexual, disciplinado, trabalhador e inserido nas composições ocidentais do ser. Relembro o capitalismo, portanto, no sentido de evidenciar a relação constitutiva entre capitalismo e colonialismo (CORONIL, 2005) e os revérberos dessa relação na educação brasileira.

Não há homogeneidades e limitações para a atuação do capitalismo e, é neste sentido que se trabalha o argumento de que sua dominação sobre o sistema social, econômico e político brasileiro gera uma educação enviesada e excludente, criando zonas de fragmentação que impossibilitam um sistema educacional inclusivo. Em resposta, tem-se um modelo de escola universal que não responde às necessidades étnico culturais do Brasil.

O contragolpe às ações do capital, do colonialismo e da colonialidade está no reconhecimento da existência de lugar e cultura como instrumentos fundamentais da construção de uma educação integrativa. Segundo Escobar (2005), precisa-se pensar que o lugar gera conhecimento local e contribui para a construção sentido ao mundo. Conhecimento pode ser produzido na amplitude, mas não só, pois lugares concretos, como aldeias, contribuem para o desenvolvimento do conhecimento e para a solidificação da cultura.

Escobar (2005) afirma que o conhecimento ocidental marginaliza a questão do lugar e que o colonialismo contribui para a submissão histórica dos povos. Assim, quando o modo de produção de conhecimento ocidental retira a importância da construção cultural do lugar, num sentido de gerar a o conhecimento através da universalização, o resultado é a invisibilidade e a subalternização das diferentes formas de pensar, construir e configurar o mundo (Escobar, 2005). Neste sentido, modelos educacionais culturalmente construídos e embasados numa realidade sólida de vínculo com a terra e com a natureza, como os modelos Guarani e Kaiowá, são suprimidos e subalternizados por uma imposição universal de ensino.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, O DECRETO 6.861/2009, O CENSO ESCOLAR E O LUGAR DA EDUCAÇÃO INDÍGENA

As discussões aqui presentes não se centralizam no debate do Plano Nacional de Educação, mas para que se compreenda a urgência de modelo educacional de escola integrativa para povos indígenas há que se apresentar as diretrizes do Plano frente a pluralidade de identidades nacionais. Sendo assim, deve-se explicar que o Plano Nacional de Educação (PNE) foi instituído pelo governo federal a partir da promulgação da Lei Nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Neste, instituiu-se 20 metas que garantem, em caráter de igualdade, acesso à educação de qualidade no Brasil para serem cumpridos até o ano de 2024. Além disso, o PNE também conta com 254 estratégias que possibilitam que o plano esteja vinculado, sem qualquer tipo de discriminação, em todos os níveis de educação. (SAS, 2022).

No artigo 2º do da Lei 13.005 de 2014, as diretrizes do PNE são apresentadas as seguintes diretrizes para que o PNE seja aplicado e se desenvolva nacionalmente de maneira congênere:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (PNE, 2014).

Como observado, as diretrizes do PNE versam sobre o desenvolvimento da educação a partir de uma lógica contextual universalizadora. Há o reconhecimento das desigualdades presentes no contexto nacional, mas estas permanecem encobertas por uma percepção de racionalidade colonial que não dá ênfase as diferenças de desigualdades presentes no Estado brasileiro. A discriminação tratada no âmbito da Lei (13.005/2014), não estabelece ou elucida quais são as possíveis discriminações existentes na educação formal do Estado.

No que tange as metas e estratégias desenvolvidas pelo PNE Lei 13.005/2014, o plano de universalização da educação segue em seu primeiro lugar:

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. (PNE, 2014).

Como discutido na seção anterior, há uma problemática pautada na universalidade, uma vez que ela nos leva ao entendimento de que a construção da história de cada povo não pode ser considerada enquanto um processo contínuo e múltiplo (MORENO, 2005). E as consequências dessa compreensão conduzem o todo à interpretação de universal enquanto sendo a referente às particularidades de alguns grupos humanos, de sua cultura e de seu modo de organização (MORENO, 2005). Tal interpretação nos conduz ao entendimento de que inseridos no contexto na universalidade estão apenas histórias, realidades e contextos de grupos dominantes que constroem as narrativas da história. Entende-se também que ao contrário do que se propõe, a universalidade pode ser compreendida como um fator exclusão social, uma vez que silencia histórias e trajetórias de grupos minoritários.

O PNE, enquanto Lei nacional, apresenta em sua estrutura uma abordagem que inclui populações indígenas, quilombolas, itinerantes, entre outras, buscando sustentar em suas diretrizes que se deve cumprir respeito às pluralidades de identidades que compõem o Brasil. Entretanto, o que chama a atenção na Lei 13.005/2014 é a meta e diretriz de número 7.27 que propõe, até o ano de 2024,

7.27) desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os (as) alunos (as) com deficiência; (PNE, 2014).

Essa meta e diretriz, ainda no ano de 2022, dois anos para o final do decênio instituído no Plano Nacional de Educação mostra-se falha, inconclusiva e desrespeitada se analisar-se a dimensão da população indígena e o número de escolas presentes em seus territórios. Assim, para corroborar a afirmativa anterior acompanhou-se o Censo Escolar Indígena realizado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) no ano de 1999 e publicado apenas dois anos depois no ano de 2001. Importa ressaltar que no Censo Demográfico divulgado pelo IBGE (2000) o Brasil contava com um total de 734 mil pessoas declarantes indígenas.

Este foi o primeiro Censo Escolar que versava sobre as escolas indígenas no Brasil e estudo contribuiu para que pudesse ser feito um breve levantamento de dados com informações gerais sobre escolas, professores e estudantes indígenas de escolas localizadas em terras indígenas do Brasil. Tal contribuição permitiu que nos censos posteriores fosse inserida a pergunta referente à identidade da escola, ou seja, se era uma escola indígena ou não. Tal pergunta deu origem a outras 3 indagações que possibilitaram afunilar a compreensão da modalidade em questão, assim, era questionado em que língua o ensino era ministrado, se havia na escola materiais didáticos representativos do grupo étnico em questão e se a escola se localizava em terra indígena. No Censo Escolar Indígena de 1999, calculou-se a existência de 1392 escolas indígenas no Brasil. O caso do Mato Grosso do Sul, o número de escolas indígenas no ano de 1999 era de 63. (INEP).

Com Censo Escolar Indígena de 2005, foram identificadas 2.323 escolas indígenas nos Estados brasileiros, apenas Piauí e Rio Grande do Norte não possuíam tais centros educacionais. (INEP, 2007). No que desrespeita ao ente da União responsável pela administração dessas escolas, foram coletados dados que davam conta de que 52,39% dessas escolas eram de responsabilidade dos municípios, 46,66% eram de responsabilidade dos governos do estado e 0,95% dessas escolas configuravam-se enquanto escolas privadas. O censo constatou que 8.431 professores atuavam nestas escolas, porém não houve um método quantitativo correto que evidenciasse qual a porcentagem desses professores eram indígenas declarados, mas estima-se que seria algo em torno de 90%. Contudo, no estado do Mato Grosso do Sul, contrariamente ao esperado, o ano de 2005 foi marcado pela ocorrência de apenas 46 escolas indígenas. (INEP, 2007). Isso nos leva à conclusão de que 17 escolas indígenas foram fechadas no período entre 1999 e 2005.

Em relação aos materiais didáticos interculturais, o censo de 1999 demonstrou que apenas 30,5% das escolas possuíam material específico editado nas línguas indígenas ou em versões bilíngues. Em contrapartida, houve um aumento dessa porcentagem no censo de 2005, em que 41,54% das escolas indígenas do país já contavam com tais materiais. Esta conquista se deu a partir da formação de professores indígenas que contribuíram para edição de materiais em suas línguas maternas.

No ano de 2006, o censo escolar indígena foi conjunto ao censo escolar. No ano de 2002, por exemplo, o número de alunos que frequentavam escolas indígenas era de 117.171 mil, já no ano de 2006 esse número subiu para 172.256 alunos. As escolas que ofertavam em seus currículos o ensino médio passou de 18 no ano de 2002, para 91 no ano de 2006. Entre 2002 e 2006, o censo também demonstra uma alta no número de professores, que passou de 2836 para 3545. (INEP, 2010).

O ano de 2009 foi marcado pelo decreto presidencial de número 6.861/2009, considerado um dos principais avanços da educação indígena não apenas no Brasil, mas na América Latina. O decreto em questão instituiu os territórios etnoeducacionais, que são espaços educacionais, ou seja, escolas, situadas em territórios indígenas que valorizam a cultura, diversidade étnica, além de contribuir para o fortalecimento e disseminação da língua materna. Tal decreto possibilita que a educação escolar seja organizada com a participação dos povos indígenas, além do reconhecimento das escolas indígenas enquanto possuidoras de normas e diretrizes próprias, em que predomina o ensino voltado para a interculturalidade, podendo ser feito de maneira bilíngue ou multilíngue (BRASIL, 2009).

Após a instituição do Decreto 6.891/2009 e da busca por redução de desigualdades, o Censo Educacional promovido de pelo MEC e pelo INEP, observou resultados positivos referentes à educação escolar indígena. A educação básica registrou um número recorde de 246.793 matrículas, destacando-se o crescimento de 45,2% de alunos matriculados no ensino médio. O Censo Escolar de 2010 também registra um salto no número de escolas indígenas, que nesse momento corresponde a 2.765 escolas, contudo, apenas 50,5% das escolas possuem material didático específico para sua etnia (INEP, 2010).

O Censo Escolar de 2015, 1 ano após a instituição do PNE e de suas diretrizes universalizantes, demonstra dados alarmantes em relação às escolas indígenas e o descaso do governo federal. Esses dados denunciam que entre as 3.085 escolas indígenas existentes, apenas 53,5% possuem os materiais didáticos específicos para seu grupo étnico. (INEP, 2015). Nos anos de 2013 o percentual de escolas indígenas que possuíam material didático construído a partir de suas características étnicas era de 56,7% (INEP, 2013), enquanto no ano de 2014 essa porcentagem regrediu para 50,6% das escolas (INEP, 2014).

O ano de 2020 foi marcado pelas lutas para o melhoramento da educação indígena no Brasil. Foram registrados pelo Censo Escolar (INEP, 2020) 3.362 escolas indígenas, com um número de matriculados pouco maior do que 255 mil alunos. Entre os anos de 2005 e de 2020 há um aumento de 50% no número de escolas indígenas no Brasil.

Contudo, os dados demonstrados até aqui, maquiagem a realidade da educação indígena no Brasil. O Censo Escolar de 2020, por exemplo, demonstra que 69,1% das escolas indígenas não possuem energia elétrica. Outras 37,3% não possuem água potável, 78,6% não possui água potável. Além disso, mais de 89,4% não possui uma biblioteca. (INEP, 2020). Há, entre as letras da lei, uma série de direitos que não são cumpridos frente às urgências da educação indígena. Falta água, comida, investimento, material didático apropriado e pesquisas mais aprofundadas nas escassezes desses povos.

OS GUARANI E KAIOWÁ FRENTE À LUTA PELA EDUCAÇÃO E CONTRA A COLONIALIDADE DO SABER – ESCOLA *GUIRA ARANDU ROKA*

Terena (1984) chamou a atenção pela forma com que a ideologia dominante tem como objetivo tornar os povos indígenas submissos. O autor justifica seu pensamento citando a problemática da catequização e pelo papel que os jesuítas cumpriam durante a colonização do Brasil, afirmando que os representantes da igreja se colocavam enquanto agentes interculturais, mas na verdade procuravam integrar os povos indígenas na civilização cristã.

No que diz respeito à educação dos povos Guarani e Kaiowá, Benites (2009) considera a família um dos principais núcleos para o aprendizado. Para o autor, a transmissão do conhecimento se inicia a partir das lideranças e dos suportes familiares, assim, avô, avó, pai, mãe, *ñandesy* e *ñanderu* são essenciais na formação do conhecimento dos jovens.

As crianças devem participar da vida na aldeia como um todo. Em todas as suas formas do espaço doméstico, pátio, caminhos, espaços sociais as crianças estão criando vínculos e desenvolvendo conhecimentos. Além disso, os conhecimentos adquiridos contribuem para que a criança aprenda a lidar com os desafios futuros. (BENITES, 2009).

Nas aldeias os conhecimentos são repassados através da interação cotidiana e convívio diário. São utilizados exemplos práticos, diálogo e aconselhamento para a construção do conhecimento. Benites (2009), divide os ensinamentos Guarani e Kaiowá em duas partes: a primeira refere-se ao conhecimento adquirido dentro de casa, na beira do fogo. Nesses espaços, os integrantes da família interpretam sonhos e refletem sobre a vida e sobre seus afazeres diários. A segunda refere-se ao pátio, em que as crianças aprendem e são repreendidas através de seus comportamentos e demonstrações diárias. A base do ensinamento dos Guarani e Kaiowá refletem o fazer, o ver e o ouvir, tanto dentro de casa, quanto fora. (BENITES, 2009).

Tomo a liberdade de anunciar ao leitor que durante essa seção introduzirei a primeira pessoa do singular em meus escritos, isso devido ao fato de que ela é baseada em meu período de vivência em 2021 no *Tekoha Guira Roka*, na cidade de Caarapó, no Mato Grosso do Sul. Começo dizendo que os *Ava Guarani e Kaiowá* são a segunda maior população indígena do Brasil, contando, segundo dados do Conselho Indígena Missionário (CIMI), somam cerca de 50 mil habitantes, que vivem principalmente no território que compreende o Mato Grosso do Sul.

Não há um número exato de habitantes em *Guira Roka*, nem gostaria de expô-lo agora por questões de segurança e preservação da vida desse povo. O *Tekoha* está situado em uma região de retomada de terra indígena, em meio a uma fazenda de plantação de milho, no centro de uma das maiores disputas de terra indígena no Brasil. Por unanimidade, o Supremo Tribunal Federal (STF) admitiu o recurso que versava sobre a reversão da anulação da Terra Indígena *Guyra Roka*. Tal vitória ao povo Guarani e Kaiowá ocorreu no dia 07 de abril de 2021, e no dia 19 de abril tive o prazer de comemorar com eles.

Dentro de seu *tekoha* encontra-se a escola *Guyra Arandu Roka* (GAR), escola construída com a contribuição de uma missão evangélica chamada Missão Caiua. Na escola, ocorrem aulas em turmas mistas durante a semana e nos fins de semana acontece os cultos da Igreja Presbiteriana do Brasil. A escola também funciona a partir de uma parceria com a prefeitura de Caarapó (MS), que destinou subsídios para a construção da cozinha e contribui com os materiais escolares.

Para entender melhor o funcionamento da escola, conversei com uma professora cujo nome optarei por omitir. A entrevistada em questão formou-se no curso de *Ara Vera*, que constitui o magistério indígena que desde 1995 forma professores Guarani e Kaiowá com base na construção de uma etnoeducação Guarani e Kaiowá. O curso conta com o apoio do Governo do Mato Grosso do Sul, mas só aconteceu devido aos esforços do então Movimento dos Professores Guarani e Kaiowá, que lutaram incansavelmente para proporcionar uma educação, de acordo com sua cultura e tradição, para seu povo.

Segundo a entrevistada, a escola possui uma educação 100% voltada para o ensino indígena. O ensino é feito de maneira seriada, funcionando na mesma sala a pré-escola, o primeiro ano, segundo ano e terceiro ano, mas a escola possui turmas até o quarto ano. Todos estudam juntos, na mesma sala e a entrevistada explica que por não possuírem muitos alunos e pela escola ser pequena, colocou-se em prática o ensino citado por ela enquanto sendo seriado. Nesta turma seriada em questão, estão matriculados 6 alunos.

Para cada aluno presente em um diferente nível na turma uma única professora prepara um exercício de nível diferente. A pré-escola é o momento de socialização dos alunos na escola, ocasião de se acostumarem com o ambiente escolar e com as novas regras. O primeiro ano começa com o reconhecimento das letras e a introdução do idioma Guarani Kaiowá. O segundo ano os alunos começam a criar pequenas frases. E a partir do terceiro ano começa-se introduzir a língua portuguesa no cotidiano dos alunos, isso perdura na escola até o final do quarto ano, quando os alunos vão para a escola descrita como “escola da cidade”.

As disciplinas como geografia e ciências são pautadas nos saberes indígenas e no espaço geográfico em que se localiza o *tekoha* e a casa de cada aluno. Os livros disponibilizados pelo governo do estado do MS estão todos em português. Entretanto, há nas Instituições Públicas Federais uma Rede denominada Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE). Essa rede busca promover educação escolar indígena, através da formação continuada de professores, estando mais ligadas aos professores que atuam na educação básica. O diferencial dessa rede é que ela oferece recursos didáticos e pedagógicos que estão de acordo com as particularidades de cada povo, da pluralidade das línguas étnicas e da interculturalidade. No Mato Grosso do Sul essa rede está presente na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, tanto no *Campus* Campo Grande, quanto no *Campus* Dourados; na Universidade Federal da Grande Dourados, em Dourados; e na Universidade Católica Dom Bosco, em Campo Grande. A ASIE é um projeto das universidades federais. (ASIE, 2022).

Nas aulas da escola GAR, os alunos aprendem a fazer os objetos sagrados dos Guarani e Kaiowá, aprendem quais são os cantos sagrados, as rezas sagradas, quais são as comidas típicas, a importância dos anciãos e dos rezadores. Esse processo de ensino está inserido dentro de um contexto de pedagogia que trabalha cultura e tradição atrelados a aspectos cotidianos e coordenação motora. Os alunos aprendem a ser autônomos preservando sua própria cultura.

Perguntada sobre o que gostaria de mudar na educação fornecida, a professora é clara em dizer que mudaria os livros que estão em português, dada a dificuldade dos alunos na compreensão didática do livro. A entrevistada afirma que há uma necessidade de investimento no ensino da língua portuguesa e o estado não investe recursos para que os alunos consigam aprender o português. No ano de 2021, por exemplo, a escola GAR não recebeu livros ou investimentos do estado que possibilitasse a compra de material para melhor aprendizado dos alunos.

Tal afirmativa vem devido às incertezas referentes aos alunos que cursarão o quinto ano. Como a escola dispõe de turmas integradas apenas até o quarto ano, os alunos são obrigados a ir para Cristalina (MS), cidade situada a pelo menos 50km da aldeia, para estudar. A entrevistada descreve esse processo como muito traumático para os alunos. Na falta de investimento do estado para a continuidade da educação na aldeia, os alunos vão para a escola dos *carai*, ou escola dos não-indígenas e por lá sofrem uma série de dificuldades e preconceitos.

A primeira dificuldade está relacionada ao idioma, muitos alunos saem da aldeia sem dominar a língua portuguesa e por esse motivo não conseguem se comunicar na escola que estudam. O fato de o *tekoha* estar situado numa zona rural, onde não há saneamento básico e pavimentação, torna-se outro obstáculo na luta pela educação dos jovens Guarani e Kaiowá. Quando chove e eles ficam sujos barro, são hostilizados pelos colegas e constrangidos pelos professores ao entrar em sala.

O próprio meio de condução para a escola configura um problema. Quando chove, os alunos não vão para aula. A entrevistada conta que em um certo dia, os jovens já estavam na escola da cidade quando começou a chover e o motorista se negou a levá-los até a aldeia, tiveram que ir a pé em meio à tempestade e à chuva para chegar em casa. Entre esses jovens estavam crianças de apenas 10 anos, o percurso percorrido pelos alunos foi de mais ou menos 20km, dada a negativa do motorista em levá-los para casa.

A entrevistada afirma que esses preconceitos enfrentados pelos jovens indígenas são a principal causa de evasão escolar entre os indígenas do *tekoha* Guira Roka. Os alunos sofrem preconceitos no ônibus, na hora de pegar lanche, dos próprios professores e do motorista. Em experiência própria a entrevistada conta que durante seu período de estudo, os professores *carai* destilavam preconceitos aos alunos indígenas, ofendendo sua inteligência, sua capacidade e seu modo de vida. Em seu período de estudo, todos os alunos indígenas que estudavam com ela desistiram, só ela conseguiu concluir o ensino médio. O preconceito é um medo que permeia a realidade de quem vive na aldeia e precisa estudar em meio a não indígenas.

Durante minha estadia na aldeia pude presenciar a dificuldade dos jovens em relação ao modelo de ensino branco. Fui uma espécie de professora particular de muitos deles e percebi o constrangimento e a vergonha por não conseguir aprender na escola *carai*. Muitos chegavam a mim com demandas simples, mas que se sentiam constrangidos em repassar aos professores, esse período também foi caracterizado por ser um período de pandemia, o que além de dificultar o acesso às tarefas, também não os permitia ter acesso às aulas remotas, dada as condições de falta de infraestrutura existentes na aldeia devido ao descaso do Estado.

OS GUARANI E KAIOWÁ FRENTE À LUTA PELA EDUCAÇÃO E CONTRA A COLONIALIDADE DO SABER – ESCOLA YVY POTY

A escola Yvy Poty – Terra das Flores, foi criada no ano de 2006, fruto de muita reivindicação dos Ava Guarani Kaiowá do *tekoha* Te'yikue. Assim como na escola Guyra Arandu Roka, no início eram acolhidos apenas alunos das séries iniciais. Os relatos afirmam que no início a escola foi construída com suor e lona, não havia investimento tanto da prefeitura, quanto do estado, por este motivo, a alvenaria era um sonho distante.

Em 2006, os *Ava* Guarani e Kaiowá já idealizavam uma escola em período integral, que possibilitasse aos alunos cursarem o ensino médio dentro sem precisar sair do *tekoha*, mas também ter acesso a um ensino técnico profissionalizante voltado para as demandas econômicas e sociais do território. O sonho da escola que permitisse uma formação técnica agroecológica estava também ligado às condições socioeconômicas dos Guarani e Kaiowá. Parte dos adultos tanto da aldeia *Te'yikue*, quanto de outras aldeias Guarani e Kaiowá, mesmo quando conseguem terminar o ensino médio, seguem para situações de trabalho degradantes longe de suas famílias, em geral na colheita de cana e, também, na colheita de maçã em Santa Catarina.

As histórias que ouvi nos períodos que visitei a aldeia, denunciam a ausência do Estado, a fome e a necessidade de aceitar trabalhos muitas vezes em condições análogas à escravidão. Não são raros os relatos de acidentes de trabalho, quedas e muitas vezes mutilações; muitos dos homens Guarani e Kaiowá saem de suas casas e passam meses em outras cidades ou estados trabalhando por salários que inferiores ao salário-mínimo, mas as necessidades desse povo e o abandono do Estado os obrigam a enfrentar tais desafios.

Construí essa seção a partir da entrevista de dois professores da escola *Yvy Poty* e com parte das memórias dos dias que estive nesse *tekoha*. Segundo os professores entrevistados, as grandes características da escola são concernentes ao pensamento autônomo, ao pensamento coletivo e à coletividade como premissa básica e a possibilidade de pensar para o desenvolvimento da comunidade. Existe no pensamento de construção coletiva da escola uma lógica de pensar em comunidade, de pensar o coletivo, considerando os saberes de suas culturas e suas tradições, bem como o conhecimento repassado pelo mais velhos.

Os alunos são cobrados para colocarem suas ideias em práticas, estabelecendo perspectivas para o futuro, mas sempre dentro do respeito aos *Ava* Guarani e Kaiowá. O trabalho dentro da escola e o trabalho na comunidade se misturam, há nessa construção um fortalecimento do trabalho em equipe, uma vez que esse trabalho possibilita o fortalecimento da comunidade.

Frente a lógica que se vive de desmantelamento da educação, no ano de 2009, mesmo ano do Decreto de 6.861, a escola *Yvy Poty*, por falta de investimento do governo e por funcionar em um barracão, a escola precisou deixar de oferecer aulas em período integral. Isso não impediu os esforços da construção de um ensino emancipador e autônomo, mas só conseguiu retomar ao modelo integral no ano de 2019.

Contudo, precisou se adaptar a um modelo conhecido como Escola de Autoria. Segundo os entrevistados, nesse modelo o aluno é o centro, ele é ensinado a questionar e a pensar de maneira crítica. A escola funciona não apenas como um espaço de aprendizagem, mas é também um espaço de reflexão, foi considerado por um dos entrevistados enquanto um modelo de bom engajamento para os alunos.

Faz parte da construção curricular o Dia da Família na escola. Tal experiência acontece um sábado por mês e os alunos e a família vão juntos para escola para contribuir na construção do conhecimento. Há um respeito mútuo entre escola, alunos e famílias. Além disso, os professores se engajam de maneira a construir possibilidades que melhorem não apenas a aprendizagem, mas a vida do aluno. As disciplinas são construídas com base numa construção coletiva que possibilita pensar a educação formalizada no âmbito das disciplinas cotidianas, com a formação da autonomia do jovem indígena frente vida no *tekoha*. No trabalho dos professores da *Yvy Poty* é afastada a ideia do individualismo e isso é repassado aos alunos na

prática cotidiana. Existe uma preocupação direta com o ensino, com a construção dos temas coletivos e com a preocupação não apenas com repassar a disciplina, mas com a compreensão do aluno enquanto um ente que precisa ser ouvido.

A escola *Yvy Poty* é a primeira escola integral do Brasil e segunda da América Latina. Atualmente, conta com cerca de 284 alunos construindo um projeto aconselhador de jovens autônomos. Seu Plano Político Pedagógico prevê que 60% da composição curricular precisa ser integrada ao sistema curricular do estado, enquanto os outros 40% são construídos de acordo com as demandas dos alunos e da comunidade. Em sua grade curricular estão elencadas disciplinas como saberes indígenas, filosofia indígena, etnomatemática, empreendedorismo indígena e diversidade cultural. Cada uma dessas disciplinas é pensada a partir das necessidades do *tekoha* e da cosmologia dos Guarani e Kaiowá, atrelando ao modelo de educação básica oferecido pelo Estado uma ampla gama de possibilidades que contribui para uma existência mais autônoma de quem sempre é visto no lugar de marginalizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo se propôs demonstrar as formas que a colonialidade do saber assume na educação brasileira. Para tanto, fez uma breve exposição do Plano Nacional de Educação, contudo, direcionou seus esforços para o Decreto 6.861/2009 e dos Censos Escolares que, ao transformar a realidade indígena em números, oculta a ausência do Estado nesses territórios. Sabemos que a colonialidade do saber está presente em muitas instâncias da vida cotidiana, desde a escolha de como se vestir, até a escolha do que se deve ler e se deve estudar. O imaginário colonizador ainda permeia as mentes dos colonizados e a falta de percepção crítica a respeito disto, nos leva a um lugar de aceitação e paralização frente a realidade existente.

O Estado brasileiro, que assume tal modelo durante a colonização, continua precarizando o saber e fornecendo uma educação que priva a população de um questionamento mais crítico do mundo. Entretanto, em meio à luta pela sobrevivência, os *Ava* Guarani e Kaiowá estabeleceram também uma luta pela educação. Este é apenas mais um exemplo de como os povos indígenas brasileiros lutam por uma educação emancipadora e autônoma, que faz parte de leis, decretos e diretrizes do Estado brasileiro, mas que ao analisar criticamente as documentações, entrevistar e utilizar a observação participante enquanto ferramentas de pesquisa, pude perceber que tais direitos configuram letra morta nas leis brasileiras.

As escolas indígenas no Brasil ainda existem dada a luta desse povo para construir um formato próprio de educação. As mais de 3 mil escolas indígenas brasileiras são construídas de esforços coletivos e comunitários. O Estado brasileiro, enquanto responsável pelo fornecimento da educação básica a esses povos, sequer envia materiais didáticos etnoeducacionais para fortalecer os territórios etnoeducacionais. Todos os direitos estão previstos constitucionalmente, em formas de Leis Complementares e em formas de Decretos, mas esses direitos não alcançam a populações indígenas, assim como não alcançam as parcelas mais pobre e excluídas do território brasileiro.

Assim, indígenas brasileiros lutam contra a falsa universalidade educacional e constroem a partir de seus esforços as realidades futuras que desejam para si, mas no caminho ainda encontram obstáculos criados pelo próprio Estado para que essa autonomia aconteça.

Freire (2011) nos ensina que para ensinar é preciso reconhecer que a educação é ideológica. A ideologia pode ser uma grande névoa sobre possibilidade de uma educação autônoma; e a ideologia que se encontra na educação proveniente do Estado demonstra-se como algo capaz de ocultar a verdade dos fatos (FREIRE, 2011), demonstrado claramente no “direito” criado a partir dos instrumentos legais e na realidade compreendida através da pesquisa feita diretamente aos atingidos. A ideologia nos amacia de tal forma, que faz com que os prejudicados se convencerem de que está tudo bem, o mundo é assim. Contudo, as construções de lutas coletivas Guarani e Kaiowá, busca romper a corrente da colonização e derrubar a falácia da universalidade.

Este artigo tem como objetivo final ampliar a discussão a respeito da colonialidade do saber, da universalidade e da necessidade de autonomia para os grupos marginalizados do Brasil. Ele demonstra que a Lei mascara o que realmente acontece na educação deste país e deixa uma série de lacunas talvez possam ser respondidas em trabalhos futuros. Tais lacunas referem-se aos limites dos direitos humanos, em especial a educação de qualidade, aos reflexos da colonialidade que ainda permeiam nossa realidade, aos próprios limites de uma frágil ideia de universalização da educação e, por último, mas não menos importante: a quem interessa a falácia da universalidade?

REFERÊNCIAS

ASIE. **Associação Saberes Indígenas**. Sobre a Asie. <https://saberesindigenas.ufsc.br/sobra-a-asie/> acesso: 17/04/2022.

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

BRASIL. Decreto Nº 6.861 de 2009. **Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. 2009.

BENITES. Tônico. **A escola na ótica dos Ava Kaiowá: Impactos e interpretações Indígenas**. UFRJ/MN/PPGAS, 2009.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **Ciências Sociais, Violência Epistêmica e o Problema da “Invenção do Outro”**. In: LANDER, Edgardo. *A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais – Perspectivas Latino-Americanas*. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, setembro de 2005.

CIMI. **Conselho Indígena Missionário**. <https://cimi.org.br/2015/10/37816/>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educacional**. Editora Paz e Terra. São Paulo, 2011.

CORONIL, Fernando. **Natureza do Pós-Colonialismo: do eurocentrismo ao globocentrismo**. In: LANDER, Edgardo (Org). *A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais – Perspectivas Latino-Americanas*. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, setembro de 2005.

ESCOBAR, Arturo. **O lugar da Natureza e a Natureza do Lugar: globalização ou pós-desenvolvimento**. In: LANDER, Edgardo. A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais – Perspectivas Latino-Americanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, setembro de 2005.

IBGE. **Censo Demográfico de 2000**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2000.

INEP. **Estatísticas sobre educação escolar indígena no Brasil**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2007.

INEP. **Oferta de educação indígena cresce 47%**. Notícias Censo Escolar. <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/oferta-de-educacao-indigena-cresce-47>. 2010.

INEP. **Censo Escolar 2010**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2010.

INEP. **Censo Escolar 2013**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2013.

INEP. **Censo Escolar 2014**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2014.

INEP. **Censo Escolar 2020**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2020.

FLICK, Uwe. **Introdução à Metodologia de Pesquisa: um guia para iniciantes**. Editora: Penso. Porto Alegre, 2012.

LANDER, Edgardo. **A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais – Perspectivas Latino-Americanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, setembro de 2005.

LANDER, Edgardo. **Ciências Sociais: Saberes Coloniais e Eurocêtricos**. LANDER, Edgardo. A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais – Perspectivas Latino-Americanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, setembro de 2005.

MEC, Ministério da Educação e Cultura. **Conferência em Goiás debate os Avanços da Educação Indígena**. <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/206-noticias/1084311476/14514-conferencia-em-goias-debate-os-avancos-da-educacao-indigena>. 2009.

MORENO, Alejandro. **Superar a exclusão, conquistar a equidade: reformas, políticas e capacidade no âmbito social**. In: LANDER, Edgardo. A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais – Perspectivas Latino-Americanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, setembro de 2005.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **Apresentação da Edição em Português**. In: LANDER, Edgardo. A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais – Perspectivas Latino-

Americanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, setembro de 2005.

TERENA, Marcos. Educação indígena. **em Aberto**, v. 3, n. 21, 1984.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. Perú Indígena**. Vol 13, N 29. Lima, 1992.