

Práticas insurgentes e desobediência epistêmica

Currículo próprio, que vem do chão

Insurgent practices and epistemic disobedience: own curriculum, coming from ground /
Práticas insurgentes y desobediencia epistémica: currículo propio, saliendo del suelo

Rosana Hass Kondo

Doutora em Letras pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), Brasil.
rosanahass@gmail.com

Cloris Porto Torquato

Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora adjunta no Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Brasil.
clorisporto@gmail.com

RESUMO

Este artigo discute os processos de resistência e reexistência empregados por professores indígenas e não indígenas de uma comunidade Guarani, na proposição de um currículo indígena intercultural/multicultural. Para isso, analisamos os discursos, observando a articulação das vozes dos professores com as vozes oficiais, ou seja, as políticas orquestradas pelos governantes *top-down* e pelos indígenas *bottom-up* (Shohamy, 2006) nesse processo.

Palavras-chave: educação escolar indígena; currículo indígena; resistência; poder.

ABSTRACT

This paper discusses processes of resistance and re-existence employed by indigenous and non-indigenous teachers from a Guarani community, in proposing an intercultural/multicultural indigenous curriculum. For this, we analyzed the articulation of the teachers' voices with the official voices, that is, policies orchestrated from top-down by governments and from bottom-up by indigenous people (Shohamy, 2006) in that process.

Keywords: indigenous school education; indigenous curriculum; resistance; power.

RESUMEN

Este artículo discute los procesos de resistencia y re-existencia empleados por maestros indígenas y no indígenas de una comunidad Guarani, al proponer un currículo indígena intercultural / multicultural. Para lo que, analizamos los discursos, observando la articulación de las voces de los docentes con las voces oficiales, es decir, las políticas orquestadas por los gobiernos de arriba hacia abajo y por los pueblos indígenas de abajo hacia arriba (Shohamy, 2006) en este proceso.

Palabras clave: educación escolar indígena; currículo indígena; resistencia; poder.

Introdução

As discussões apresentadas neste artigo são resultantes de uma pesquisa em nível de doutorado intitulada *Diálogos interculturais, currículo próprio e práticas de resistência/reexistência em uma escola guarani* (Kondo, 2020), cujo objetivo principal consistiu em compreender a proposição desse currículo indígena intercultural/multicultural como forma de resistência e reexistência a um sistema educacional homogeneizador, o qual, muitas vezes, não contempla a diversidade de povos, conhecimentos, línguas e culturas presentes no território brasileiro. A pesquisa foi realizada na Escola Estadual Indígena Yvy Porã, localizada na Terra Indígena do Pinhalzinho, município de Tomazina, PR, no período de 2016 a 2020.

Nos dados gerados etnograficamente, analisamos como esses guaranis¹ do Pinhalzinho compreendem currículo indígena, e a importância da participação deles nesse processo de discussão e elaboração do currículo (como documento e ação), como forma de fortalecimento e de resistência dessa comunidade Guarani. Para isso, buscamos embasamento teórico nas contribuições da epistemologias do sul (Santos, 2010) e teorias curriculares (Goodson, 2018; Silva, 2005; 2018), para analisar as políticas arquitetadas no âmbito governamental e local, observando como ocorre o processo dialógico entre o Estado e esses guaranis.

Em termos metodológicos, este estudo se caracteriza como uma etnografia da linguagem (Garcez; Schulz, 2015), se configurando, portanto, como qualitativa/interpretativista, uma vez que buscamos compreender como se articulavam as vozes nas negociações entre lideranças, professores indígenas, não indígenas e de que modo as demais instâncias se organizam no processo de elaboração curricular.

Currículo – instrumento de ideologia, conflitos e poder

Conforme Goodson (2018, p. 49), etimologicamente “[a] palavra currículo vem da palavra latina *Scurrere*, correr, e refere-se a curso (ou carro de corrida)”. Todavia,

1 Durante a geração de dados, observamos que os guaranis do Pinhalzinho usam na oralidade e em documentos o substantivo gentílico grafado com inicial maiúscula e no singular. Interpretamos essa marcação como uma forma de dar ênfase às individualidades inerentes a todo povo indígena, pois embora pertençam à etnia indígena, eles têm suas próprias particularidades. Também optamos pela palavra indígena em vez de índio, pois assim, como Daniel Munduruku, entendemos que “[a] palavra ‘indígena’ diz muito mais a nosso respeito do que a palavra ‘índio’. Indígena quer dizer originário, aquele que está ali antes dos outros”.

se considerarmos apenas a perspectiva etimológica de currículo como algo apenas a ser seguido de modo linear, prescritivo e livre de ideologias, a educação, certamente, perderá seu caráter político, crítico e contestador, no qual o cidadão é o agente de sua própria história. Há, portanto, a necessidade de que a concepção de currículo como algo fixo, linear, prescrito seja desconstruída, haja vista que o currículo, segundo Treva, Nobre e Miranda (2014, p. 4), “[n]ão é homogêneo ou harmônico, pois contém também dimensões de embates, tensões e contradições teóricas que nos acompanham as quais são também inerentes à prática pedagógica”.

De antemão, é importante salientar que nos filiamos a uma concepção de currículo como construção social, portanto permeado por ideologias, conflitos e tensões. Nessa perspectiva, currículo é tomado como algo que é social e culturalmente definido, conforme o contexto, os objetivos e ideais dos sujeitos que o produzem. Ou seja, “aquilo que o currículo é depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias” (Silva, 2005, p. 4). Essa visão de considerar outras formas de ser e saber contrasta com a monocultura disseminada pelo pensamento moderno ocidental, designado por Santos (2010) como um pensamento abissal. De acordo com este autor (2010, p. 33), “[n]o campo do conhecimento, o pensamento abissal consiste na concessão à ciência moderna do monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso”.

É precisamente nesse contexto que se situam os currículos vigentes nas escolas indígenas, sendo que, de um lado da linha, estão situados os conhecimentos universais, “validados” cientificamente;² do outro se encontram os conhecimentos indígenas tratados apenas como conhecimentos populares, logo, sem valor científico. Assim, “[o] outro lado da linha compreende uma vasta gama de experiências desperdiçadas, tornadas invisíveis, tal como seus autores, e sem uma localização territorial fixa” (Santos, 2010, p. 34). Portanto, tendo em vista que todo conhecimento emerge a partir de práticas sociais nas quais estão inseridos seus protagonistas, essas reflexões nos ajudam a compreender as tensões e os conflitos existentes na validação do conhecimento, visto que:

Qualquer conhecimento válido é sempre contextual, tanto em termos de diferença cultural como em termos de política. Para além de certos patamares de diferença cultural e política, as experiências sociais são constituídas por vários conhecimentos, cada um com seus critérios de validade, ou seja, são constituídos por conhecimentos rivais (Santos; Meneses, 2010, p. 16).

2 Assim como Santos (2010), entendemos que a validade científica é sempre muito relativa, tendo em vista poder ser estabelecida apenas em relação a certos tipos de objetos e em determinadas situações e determinados métodos.

É por isso que a seleção e a organização de quais conhecimentos são utilizados no ensino devem sempre ser precedidas de questionamentos, sobre o porquê de alguns conhecimentos estarem presentes e outros não, uma vez que

[u]ma história do currículo não deve tampouco cair na armadilha de ver o processo de seleção e organização do conhecimento escolar como um inocente processo epistemológico em que acadêmicos, cientistas e educadores desinteressados e imparciais determinam, por dedução lógica e filosófica, aquilo que melhor convém ensinar às crianças, jovens e adultos. O processo social de fabricação do currículo não é um processo lógico, mas um processo social, no qual convivem lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos “nobres” e menos “formais”, tais como rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, à raça e gênero (Silva, 2018, p. 9).

Segundo Silva (2018, p. 8), não basta reconhecermos a construção do currículo como processo lógico, pois “[é] preciso reconhecer que o próprio processo de construção social tampouco é, internamente, consistente e lógico, consistindo antes num amálgama de conhecimentos ‘científicos’, de crenças, de expectativas, de visões sociais”. Ao contrário do que as teorias tradicionais defendem, o currículo vai muito além de uma seleção de conteúdos e de conhecimentos que devem ser ensinados e aprendidos, já que nele coexistem diversas relações de poder que se entrecruzam e entrelaçam obliquamente. Para Canclini (2013, p. 346),

[o] poder não funcionaria se fosse exercido unicamente por burgueses sobre proletários, por brancos sobre indígenas, por pais sobre filhos, pela mídia sobre receptores. Porque todas essas relações se entrelaçam umas com as outras [e] cada uma consegue uma eficácia que sozinha nunca alcançaria. Mas não se trata simplesmente de que, ao se superpor umas formas de dominação sobre as outras, elas se potenciem. O que lhes dá sua eficácia é a obliquidade que se estabelece na trama.

Nessa perspectiva, observamos que o poder é exercido por diferentes atores sociais constituídos de culturas e ideologias distintas, por isso a constituição do currículo implica tensões e relações de poder, visto que seu objetivo visa interferir, direta e indiretamente, na formação de pessoas que atuam na sociedade. Ao se definir o que e como será ensinado, indubitavelmente, está colocado o que será mais ou menos valorizado em termos de conhecimentos e de pessoas.

Diante disso, observamos que as políticas educacionais destinadas às populações indígenas ainda continuam a ser tão danosas como na época da colonização, pois se no passado a integração, a assimilação cultural, religiosa e linguística eram executadas por meio de violência física e psicológica, denominada como catequização, verificamos que, atualmente, ela é ainda realizada por meio de currículos, que determinam o que, quando e como devem ser ensinados, visto que “[d]iferentes currículos produzem diferentes pessoas, mas naturalmente essas diferenças não são meras diferenças individuais, mas diferenças sociais, ligadas à classe, à raça, ao gênero” (Silva, 2018, p. 10). Por isso, Silva salienta a importância de que focalizemos não apenas na história da construção do currículo em si, mas também no currículo como artefato ideológico que constitui sujeitos de diferentes classes sociais, raças e gêneros. Logo, é indispensável que educadores olhem para o currículo de modo crítico, analisando-o sob uma perspectiva ideológica e política, tendo em vista que os grupos buscam, concomitantemente, se sobrepor uns aos outros impondo sua cultura, religião e língua, entre outros fatores. Embora seja disseminada a ideia de que o currículo é produzido apenas com fins educacionais, na realidade ele atua como instrumento ideológico e político.

Com isso fica evidente que o currículo não pode ser caracterizado somente como objeto de representação, mas, principalmente, de poder, pois o “[c]urrículo não apenas representa, ele faz” (Silva, 2018, p. 10). Portanto, o que se ensina ou não em uma escola pode ser definido como escolhas políticas, cujo objetivo é “produzir” sujeitos dentro dos padrões idealizados pela sociedade dominante. Nessa direção, se o currículo utilizado na escola indígena não for pensado, idealizado e construído por representantes indígenas, certamente estes também não se sentirão representados dentro do processo de ensino e aprendizagem.

Das reflexões desenvolvidas até aqui, destacamos a visão do currículo como documento e como ação, a qual envolve também o documento, mas não se limita a ele. Em ambas perspectivas, currículo se caracteriza como espaço de disputa e espaço de relações de poder. Currículo configura-se como um projeto da modernidade, que se voltou para a escolarização como projeto de formação dos cidadãos. Tal projeto, homogeneizante, definiu o que os habitantes de um certo território sob certo governo deveriam saber para se “tornarem cidadãos” e “exercerem a cidadania”. Tais conhecimentos foram e são apresentados como neutros e universais, embora sejam de fato conjuntos epistemológicos bastante específicos gerados por grupos dominantes a partir de modos de conceber o mundo, a natureza e os sujeitos. Um dos aspectos em disputa na constituição do

currículo é este dos conhecimentos a serem trabalhados na escolarização e a posição hierárquica superior, quando não exclusivista, desses conhecimentos tidos como universais, baseados no modo moderno (com base em produções científicas marcadas pelo objetivismo) eurocêntrico de produzir conhecimentos.

Além dos conhecimentos selecionados para integrar o currículo, estão em disputa também os espaços, tempos e modos de ensinar e aprender. O currículo documento pressupõe a escola como espaço de ensino e aprendizagem, todavia embora em alguns documentos esteja enunciada a possibilidade de articulação entre escola e entorno, escola e comunidade escolar, esta última entendida como profissionais que atuam na escola, estudantes, pais, responsáveis e os moradores da vizinhança da escola. Esse espaço resguarda o conhecimento legítimo a ser transmitido e garante que, aí dentro, o estudante se distancie de outros conhecimentos e se concentre naqueles que realmente importam (os legitimados pelos grupos dominantes). Os tempos de aprender organizam os conhecimentos em níveis, em uma pretensa progressão decorrente da capacidade de aprendizagem do educando em relação à complexidade do conhecimento a ser transmitido. Entretanto, desconsidera outras dimensões das condições de amadurecimento para aprendizagem que poderiam reconfigurar o que e quando ensinar e aprender.

Os tempos de ensinar e aprender da escola desconsideram os tempos da comunidade que a cercam, das famílias e dos estudantes (por exemplo, em escolas do campo, escolas indígenas e escolas de comunidades tradicionais negras ou quilombolas, tempos de plantio e colheita).

Os tempos escolares dizem respeito às fases de desenvolvimento e maturidade dos estudantes (por sua vez, orientados pelas idades destes), à progressão dos conhecimentos em relação a essas fases de desenvolvimento (que consideram os estudantes por faixa etária, normalmente, e como grupos etários homogêneos), à quantidade de horas, dias e meses em que os estudantes devem permanecer na escola. Em disputa, também estão os modos de ensinar e aprender. Enquanto que o conhecimento considerado legítimo é resultado de processos de abstração e enunciação dos procedimentos e resultados de investigação, os modos de ensinar frequentemente limitam-se à reprodução verbal desses processos.

Algumas poucas disciplinas, dependendo das condições materiais da escola, buscam trabalhar com os processos experimentais de produção de conhecimento (como as práticas de química ou física). Predominantemente, o que a escola avalia como verificação de aprendizado, mesmo quando trabalha com práticas de laboratório, é a verbalização, a enunciação desses procedimentos

e seus resultados. Esses modos de ensinar e aprender são contestados em contextos de educação escolar indígena, porque a construção de conhecimento na educação indígena é voltada para a prática e para a ação e não se limita à verbalização. Assim, esses diferentes aspectos implicados no currículo – seja visto como documento, seja visto como ação – são tensionados e contestados pelos diferentes grupos envolvidos nos processos educacionais.

Nessa direção, se o currículo utilizado na escola indígena não for pensado e elaborado por representantes indígenas, certamente seus conhecimentos, espaços, tempos e modos de ensinar e aprender não serão contemplados, dado que diferem daqueles ditos universais e escolares. No caso dos conhecimentos indígenas, além da supressão deles nos currículos oficiais, quando presentes são colocados em segundo plano e não recebem o mesmo valor social que os conhecimentos não indígenas. Muitas vezes, são ensinados por meio de projetos ou como atividades extracurriculares. Entretanto, sem desconsiderar a relevância dos projetos, é importante lembrar que estes são normalmente temporários e contingentes, podendo ser postos à margem do sistema de ensino.

Na educação escolar indígena, o termo intercultural é bastante usado em documentos oficiais, como na Constituição Federal (1988) e na Lei de Diretrizes e Bases (1996), no entanto as interpretações que são feitas por indígenas e não indígenas podem ser bastante diversas, haja vista que “interculturalidade é uma temática polissêmica e polivocal e por isso mesmo o seu anúncio e vivências são permeadas por tensões e contradições” (Almeida, 2017, p. 203). Logo, há que se ter cuidado com a perspectiva sob a qual o termo intercultural é adotado; caso contrário, corre-se o risco de que o currículo intercultural seja tomado apenas como diálogo de culturas, desconsiderando-se todas as questões conflituosas que o termo carrega.

Para evitar essa acepção errônea, Mignolo (2008, p. 316) afirma que “[a] interculturalidade deve ser entendida no contexto do pensamento e dos projetos decoloniais”. Ou seja, no currículo, os conhecimentos indígenas devem ocupar o mesmo espaço e valor dados aos conhecimentos ocidentais. Nessa direção, a construção de um currículo feito por indígenas, no qual a cultura e os conhecimentos indígenas dialogam com outras culturas e outros conhecimentos, pode colaborar para a promoção de outras vozes, e para a desconstrução das subalteridades e colonialidades (Mignolo, 2003).

Finalizadas as discussões oportunizadas sobre currículo como artefato socialmente construído, portanto carregado de ideologias, conflitos e poder, e também cientes de como a epistemologia dominante tornou-se soberana em relação a todas as outras, realizamos análises, na sequência, a partir dos discursos dos participantes, e de como eles pensam o currículo indígena sob a perspectiva decolonial.

Currículo próprio: que vem do chão...

Prosseguindo a reflexão e discussão realizada anteriormente sobre currículo na constituição de identidade, nesta seção objetivamos, a partir dos discursos gerados etnograficamente, analisá-los sob a perspectiva teórica das políticas *top down* e *bottom-up* (Shohamy, 2006), evidenciando questões de poder, política e identidade presentes no currículo. As expressões escolhidas para nomear esta seção de análise são muito fortes e simbólicas, principalmente porque são enunciadas por indígenas da própria comunidade, por pessoas que pertencem a uma sociedade que pensa e age coletivamente, uma sociedade onde a concepção de tempo não é linear; portanto, a hora-aula ou hora-relógio não se encaixam no tempo de ensinar e aprender deles. Na educação indígena, ensinar e aprender não requerem hora, nem espaço físico específico, pois ela entende que todo o território indígena se constitui como ambiente de ensino e aprendizagem. Portanto, as expressões *currículo próprio, que vem do chão*, estão carregadas de ideologias e identidade indígenas, pois elas expressam a perspectiva deles a respeito da educação escolar que querem e desejam construir, mas para isso, como eles próprios verbalizam, é necessário um *currículo nosso, indígena, construído por nós e para nós*.

Os discursos analisados estão impregnados de força, resistência e de ideologias. São discursos que nos fazem sair da nossa zona de conforto e revelam disparidades, injustiças e negação de direitos. Isso, em nossa visão, é uma das grandes contribuições que esta pesquisa nos trouxe enquanto seres humanos e pesquisadoras, visto que

[a] possibilidade de experimentar a vida de outros para além da vida local é talvez a grande contribuição da vida contemporânea, ao nos tirar de nosso mundo e de nossas certezas que apagam quem é diferente de nós e não nos possibilitam viver outras formas de sociabilidades (Moita Lopes, 2006, p. 92).

São, portanto, outras formas de aprender, de ensinar e de construir conhecimento. Ao trazermos para este estudo a visão plural do ser humano, quanto ao modo de ser e viver, acreditamos que poderemos, de certa forma, contribuir para que possamos desconstruir estereótipos e desnaturalizar preconceitos. Com esse intuito, a seguir, trazemos as vozes e visões dos guaranis do Pinhalzinho sobre a educação escolar indígena que eles estão construindo. O Excerto 1 refere-se a uma discussão feita durante uma roda de conversa sobre a relevância de eles se sentirem representados no currículo indígena.

Excerto 1

Awa Weradju: O Rosana você comentou a questão do, do PPP hoje eu fiquei pensando ééé ... e discutindo, porque hoje tava ... ééé como as coisas vêm muito pra nós, chega muito material, é didático né? A GENTE NÃO SE VÊ produzindo aquilo ali, né, a gente não produz, como não é um trabalho realizado POR MIM TRABALHADOR como professor, eu não participei daquilo ali, eu não consigo me identificar. E daí como o PPP, quando eu também tenho um PPP que eu não trabalhei nele, que eu não produzi junto, que eu não desenvolvi ali, eu também não me vejo dentro daquele PPP. E o PPP nada mais é do que a escola.

[...].

A educação escolar indígena FEITA, que nós estamos querendo, *É FEITA PELO INDÍGENA, que, que resis...queee vamos dizer assim não seja aquilo que vem de CIMA PRA BAIXO, mas que vem do chão, aqui, que, que manifeste nossos desejos.*

(Segunda roda de conversa, novembro de 2018)³

Este excerto explicita quem deve ser responsável pela construção da educação destinada aos indígenas. Em outras palavras, talvez isso possa ser entendido como: não queremos uma educação não indígena, feita por não indígena, queremos uma educação “feita pelo indígena”, que nos represente, que seja nossa. Diante disso, podemos entender que a educação feita pelo indígena, a que Awa Weradju e também outros indígenas estão se referindo, é em relação à reivindicação de agência no sentido mais amplo, pois somente assim poderão se ver e se sentir representados na educação a que eles têm direito. Isso implica a participação irrestrita deles em todo e qualquer projeto que envolva a educação escolar indígena ou qualquer outro assunto relacionado a eles. Por exemplo: as diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar indígena devem ser construídas com a participação deles para que assim possam refletir seus ideais, cosmovisões, identidades e culturas. Para isso, se faz necessário discutir com eles e entre eles a pedagogia, o conhecimento e a concepção de tempo e espaço indígena.

Essa reivindicação, porém, não exige o poder público quanto à sua responsabilidade de financiar e apoiar, técnica e pedagogicamente, os projetos educacionais que esses indígenas desejam construir, pois assim como todo cidadão brasileiro, eles têm direitos constitucionais garantidos. No entanto, se, por um lado, tomarmos como exemplo o acolhimento dos governantes sobre a participação deles nos processos e nas tomadas de decisões, observamos que ela é praticamente nula. Por outro lado, se considerarmos as iniciativas indígenas, é inegável que a atuação deles tem sido cada vez maior, seja por meio de manifestações, seja por meio de reivindicações, a partir do que prevê a atual Constituição Federal.

³ Segunda roda de conversa, leitura e discussão dos documentos oficiais orientadores sobre a educação escolar indígena.

Voltando ao discurso de Awa Weradju (Excerto 1), percebemos que ele trata das diferenças entre currículo prescritivo e currículo indígena. Sua fala reporta a dois exemplos de políticas que geralmente podem ser visualizadas em contextos minorizados. A primeira, *top down* (Shohamy, 2006), pode ser identificada, quando Awa Weradju verbaliza que a educação escolar indígena deve ser feita pelos indígenas e não por *outsiders*, nas palavras dele que “não seja aquilo que vem de CIMA PRA BAIXO”. Essa colocação do participante reflete como a colonialidade do poder atua para a perpetuação de um único sistema educacional, o qual inclui rechaçar e invisibilizar outros modos de construção de conhecimentos.

A imposição de currículos documentos prontos e eurocêntricos utilizados nesta escola indígena pode ser considerada como política *top down* (Shohamy, 2006), pois embora esta expressão seja mais comumente usada para se referir às políticas linguísticas, acreditamos que ela também seja adequada para descrever as políticas sociais, econômicas e educacionais destinadas aos grupos minorizados. São políticas produzidas pelo Estado e que, portanto, têm como característica principal a uniformização e homogeneização. Segundo Johnson (2013, p. 10, tradução nossa), a política *top down* ocorre “em nível macro e é desenvolvida por algum órgão ou pessoa que rege ou tem autoridade”.

Essa política verticalizada está em conformidade com o que Quijano (2005) apresenta sobre o atual padrão de poder mundial, o qual consiste numa articulação poderosa entre colonialidade do poder e colonialidade do saber. Todavia, salientamos que a determinação e a implementação dessas políticas que *vêm de cima para baixo* não são aceitas, pacificamente, pelos guaranis do Pinhalzinho, prova disso é a decisão deles de requerer e exigir um currículo feitos por eles.

Para contestar essa política linguística/educacional verticalizada, no mesmo discurso (Excerto 1) Awa Weradju enfatiza, sabiamente, que a educação escolar destinada a eles deve ser produzida e construída no “chão” do território indígena. Essa declaração carregada de valores expressa uma convicção clara sobre quais pilares a educação indígena deve estar ancorada. A expressão que *vem do chão*, embora seja empregada metaforicamente, remete a uma educação escolar indígena própria, especificamente para os guaranis do Pinhalzinho, que retrate o modo de ser, pensar e fazer dessa comunidade. O que *vem do chão* é natural, é próprio dessa comunidade que é pertencente a esse território. A relação com a natureza e com a cosmovisão/cosmologia indígena é retomada nessa expressão. Dessa forma, ainda que algumas etnias comunguem de ideias semelhantes, a realidade é que cada comunidade tem suas próprias demandas.

Essa educação escolar indígena, com *currículo próprio, que vem do chão*, pode ser relacionada a um segundo conceito de política linguística/educacional, isto é,

à política *bottom-up* (Shohamy, 2006). Essa concepção contrapõe-se a outra apresentada anteriormente, *top down*, uma vez que as políticas *bottom-up* são arquitetadas e implementadas localmente, isto é, de baixo para cima; melhor dizendo, são “políticas em nível micro baseadas em decisões geradas pela comunidade e para a comunidade” (Johnson, 2013, p. 10, tradução nossa). A definição de políticas *bottom-up* se encaixa perfeitamente ao que Awa Weradju afirma, ou seja, a “educação escolar indígena FEITA, que nós estamos querendo, É FEITA PELO INDÍGENA, que, que resis...queee vamos dizer assim não seja aquilo que vem de CIMA PRA BAIXO, mas que vem do chão, aqui, que, que manifeste nossos desejos”.

Essa tomada de posição revela-se como educação decolonizadora, pois tem seu alicerce nos conceitos de pensamento decolonial (Mignolo, 2008; Quijano, 2010), de pedagogia decolonizadora (Walsh, 2013) e de reexistência (Achinte, 2009). Na educação decolonizadora, as comunidades inferiorizadas, silenciadas ou inviabilizadas buscam meios próprios para resistir e se opor às políticas adversas do Estado.

A construção desse currículo, *produzido no chão do território indígena*, entretanto, envolve muitos conflitos: os discursos são diversos e adversos, tendo em vista que os grupos dominantes não indígenas não estão dispostos a abrir mão de seu lugar de poder. Podemos dizer que, de um lado encontra-se o Estado, buscando manter a colonialidade do saber, por meio de currículos eurocêntricos, que estipulam quando, como, quais conhecimentos e quais línguas devem ser ensinadas. Do outro lado, está a comunidade Guarani do Pinhalzinho lutando para decolonizar e desmontar esse sistema educacional que não condiz com os desejos, valores e a pedagogia Guarani (Nobre, 2009). A fala de Kunhã Rokadju, no próximo fragmento, confirma a atuação e a imposição desse conhecimento colocado como superior e, também, esclarece a respeito de possíveis conflitos presentes na própria comunidade sobre a relevância da presença do conhecimento eurocêntrico no currículo indígena.

Excerto 2

Rosana: Como vocês veem os conhecimentos que estão presentes no currículo vigente? Quais as contribuições dele para esta comunidade?

Kunhã Rokadju: É complexo responder a essa pergunta, entretanto, num viés de construção do conhecimento e formação-emancipação do cidadão, temos várias críticas, uma delas é que o *conhecimento privilegiado no currículo vigente é manipulado propositalmente e, portanto, excludente e não teve durante muito tempo contribuição nenhuma para as populações indígenas, no entanto, hoje, temos tentado (re)adaptar tal currículo aos anseios da comunidade local*, visto que lidamos em nosso cotidiano com *diferentes ideologias do significado e da importância da escola na vida da comunidade*, alguns, já engajados e convictos do funcionamento dessa sociedade. Neste sentido, o trabalho de nossa escola *considera essas especificidades e busca atender a todos com um ensino de qualidade que possa preparar os alunos para a autonomia de sua própria vida em qualquer espaço onde escolha permanecer*.
(Entrevista, novembro de 2019)

A fala de Kunhã Rokadju suscita várias questões importantes que merecem ser analisadas. Uma delas está relacionada à consciência de que há um conhecimento privilegiado, que está posto pela sociedade dominante como superior e que este, ao ser disseminado na escola indígena via currículo, acaba excluindo os conhecimentos indígenas. Isso ocorre porque a relação entre os conhecimentos não indígenas e indígenas são assimétricos, isto é, eles não têm o mesmo valor social. Na sociedade não indígena, o conhecimento científico é associado à expansão econômica, social e política; o conhecimento indígena é visto, pela sociedade dominante e, às vezes, por alguns indígenas, como algo que só tem valor local, portanto só tem serventia para os indígenas ou então, na melhor das hipóteses, os conhecimentos indígenas podem servir de escada para que a ciência moderna realize suas pesquisas.

A outra questão diz respeito à presença do conhecimento privilegiado no currículo ter como propósito dar continuidade às práticas coloniais, portanto ele não visa ao empoderamento indígena. Sendo o currículo um instrumento ideológico e de poder, sua intenção é manter os indígenas, seus conhecimentos, línguas, culturas e tudo que os representa na condição de inferiores.

Conforme colocado por Kunhã Rokadju, esse conhecimento é de fato manipulado propositalmente, no sentido de induzir os indígenas a pensarem que, se o adquirirem, poderão ter acesso aos mesmos direitos sociais, políticos e econômicos que os não indígenas. É por isso que existem indígenas que defendem um ensino pautado nos conhecimentos tidos como neutros e universais, pois veem na escola uma oportunidade para ter acesso aos bens culturais, sociais e econômicos da sociedade não indígena. Isso pode ser comprovado quando Kunhã Rokadju diz que na Terra Indígena existem “diferentes ideologias do significado e da importância da escola na vida da comunidade”. Desse modo, podemos entender que mesmo pertencendo à mesma etnia, há nesta comunidade pessoas ou grupos que pensam diferente em relação ao papel e aos objetivos que a escola indígena visa atingir, ou seja, há indígenas que querem para seus filhos um ensino eurocêntrico. É evidente que essa atitude decorre da preocupação desses pais em querer que seus filhos consigam melhores oportunidades na sociedade não indígena.

Entendemos esses conflitos como inerentes, visto que o acesso aos conhecimentos novos e interessantes que circulam na internet, por exemplo, são via língua portuguesa, não via guarani. Em outras palavras, a “língua indígena acaba tendo [...] utilidade apenas dentro da aldeia e no contexto doméstico; para todas as demais atividades, necessita-se do português” (Veiga, 2001, p. 115). Também é nessa língua que ocorrem os processos de escolarização fora da Terra Indígena e para ter sucesso nesses processos, os indígenas

precisam conhecer a língua portuguesa. Além do mais, a sociedade do entorno não valoriza o que vem do indígena, por exemplo, a língua guarani, a arte guarani, a ciência medicinal e o sistema de plantio indígena dentre outros aspectos. Tudo que é produzido pelo indígena em termos de conhecimento é valorizado, predominantemente, pelos próprios indígenas. Especialmente, a colonialidade opera também no interior dos grupos minorizados, de modo que membros desses grupos podem negar ou menosprezar os conhecimentos do próprio grupo em relação aos grupos dominantes.

Outra questão que também contribui para esses conflitos estabelecidos são as polaridades: educação escolar indígena *versus* educação não indígena; língua indígena *versus* língua portuguesa, pois devido à presença de não indígenas na Terra Indígena, decorrente de casamentos interétnicos e também devido ao contato intenso que esta comunidade mantém com a sociedade do entorno, é inevitável que existam pessoas que pensem de modo distinto e almejem uma educação diferente. Essa discussão pode nos auxiliar na compreensão dos motivos que os levam, também, a pensar em um currículo que contemple tanto os conhecimentos indígenas, quanto os conhecimentos não indígenas. Por esse motivo, Kunhã Rokadju enfatiza que a “escola considera essas especificidades e busca atender a todos com um ensino de qualidade que possa preparar os alunos para a autonomia de sua própria vida em qualquer espaço onde escolha permanecer”, tendo em vista que após concluírem seus estudos na Escola Yvy Porã, os alunos precisam se deslocar para escolas da cidade para cursar o ensino médio, o ensino superior e, também, podem escolher viver fora da Terra Indígena.

Sobre essas questões, pudemos perceber que há uma preocupação grande, por parte da comunidade, para que esses educandos tenham autonomia e segurança para se posicionar em relação à sua identidade, língua e cultura indígena, mas que também mostrem ter conhecimento sobre os aspectos da cultura e ciência não indígena. O excerto citado a seguir aborda esse aspecto:

Excerto 3

Parakau: *O currículo deve ser pensado a partir da realidade local né, da história local para o global. E que nesse, nessa organização que nós temos que pensar que o aluno a comunidade o Guarani Nhandeva, o modo de ser, porque a cultura são os sujeitos, mas sem deixar de, de lembrar né, de colocar em evidência que esses sujeitos eles estão inseridos nessa realidade e eles mantêm uma relação com outras realidades. Essa realidade, essa relação, é uma relação social, é uma relação cultural e uma relação econômica. Daí completa com aquilo que (retirado nome do participante para preservar a identidade) dessa né, dessa ânsia, dessa ANGÚSTIA do nosso aluno que vai sair daqui e vai pra lá. Então, eu sou da seguinte opinião, eu acho que o nosso currículo deve instruir, instrumentalizar o nosso aluno aqui pra ele daqui, chegue lá fora e tenha a sua identidade, a sua autoafirmação bem colocada, porque uma coisa é eu chegar no espaço e saber me posicionar e saber quem eu sou, da onde eu sou, qual é minha origem (?) e nesse contexto me autoafirmar, porque esse aluno vai sair daqui ele vai chegar em Guapirama ele vai e ele vai deparar com aquele professor que vai olhar pra ele vai dizer: a Terra Indígena do Pinhalzinho não tem índio, porque índio pra mim é o de 1500. ELE NÃO VAI FALAR É O DE 1500. Ele vai falar: índio pra mim é aquele que mora lá na Terra Indí... na, na aldeia, lá na aldeia, lá no meio do mato lá, que não tem convivência com ninguém, porque isso aí é o discurso que eu presencio, eu trabalho nas duas realidades né. Então, esse professor ele vai olhar desse jeito? Modo? Para o nosso aluno? Ele vai olhar para nosso aluno como que tenhaaa...(?) uma capacidade inferior aos demais. Então meu aluno ele tem que... esse aluno tem que sair daqui instrumentalizado por nós. O nosso currículo ele deve pensar isso né. Que nosso currículo ele parte da realidade local, ele parte da empiria que nós vivenciamos aqui e ele então conversa com o científico. Então, nós vamos ter (?) bem instrumentalizado pra que ele se autoafirme como indígena, pra que ele não tenha NENHUM MOMENTO, mesmo diante de qualquer que seja u, u, a fala, o discurso do professor ou o OLHAR porque ele não vai ouvir MUITO dos professores, porque quem ouve isso somos nós. Na sala de aula nenhum professor olha pro, pro nosso aluno e fala: Ah! Indígena você?! Né, tipo esse ano (nome de aluno) que tem traços físicos bem singelos daquilo que tá na memória, na cabeça da população brasileira como indígena gente, ele não tem isso.*

Kunhã Rokadju: *E índio de cabelo enrolado?*

Parakau: *É, e esses alunos eles chegam lá, aquela... é educadores, professores formados como uma... participantes de uma equipe multidisciplinar, eles ainda ACHAM que se não tem traços físicos já tá, ele é MEIO INDÍGENA. Então esse, esse currículo que a gente tá pensando ele deve fazer isso. Pegar a empiria com o científico, instrumentalizar o nosso aluno, pra que eles tenham autoafirmação, que ele reconheça sua identidade e que diante dessas, dessas situações que ele vai vivenciar em outros lugares, que às vezes, não vai ser ninguém falando, mas às vezes, a forma como o professor olha, a forma como o professor é... corrige seu caderno, a forma né como o professor trata. Porque ele não vai ter muita dificuldade com os colegas de sala. Muito mais com essa, essa empatia vai ser mais com os professores mesmo. Então, eu acho que o nosso currículo ele deve ser pensado dessa maneira. JAMAIS ficar só na empiria né, mas mesclar a empiria com a questão científica, no sentido de preparar esse aluno para que ele vá pra onde ele quiser. (...) Que ele tenha essa autoafirmação, que se esse aluno quiser sair daqui e ir pra Universidade e depois voltar que ele seja instrumentalizado pra isso, que se ele quiser sair daqui e ir morar lá na cidade que ele esteja instrumentalizado pra isso. Se ele não quiser ir pra faculdade, como nós já falamos, mas que ele condições de se autoafirmar como... com sua identidade aqui ou lá em Guapirama ou lá em São Paulo ou lá na indústria ou trabalhando lá no pioneiro, ou lá na Universidade fazendo medicina, fazendo algum tipo de licenciatura, fazendo qualquer que for a, a, a escolha que ele escolher pra vida, né?*

(Segunda roda de conversa, novembro de 2018)⁴

4 Segunda roda de conversa, leitura e discussão dos documentos oficiais orientadores sobre a educação escolar indígena.

O discurso de Parakau trata de várias questões que são muito relevantes e certamente necessitam fazer parte de uma discussão sobre currículo. Isto envolve questionar, por exemplo: Quem é esse aluno indígena? Quais suas relações com a sociedade não indígena? Quais conhecimentos são/serão importantes para sua atuação na sociedade indígena e não indígena?

Percebemos que a participante desenvolve sua ideia sobre o que deve ou não conter no currículo indígena, a partir de sua experiência docente tanto na escola indígena quanto na escola não indígena. É, portanto, desse conhecimento das relações (sociais, culturais e econômicas) dessa comunidade indígena com a comunidade do entorno que ela entende que o currículo indígena deva ser pensado. Para ela, os conhecimentos indígenas necessitam estabelecer conexões com os conhecimentos globais, tendo em vista que a Terra Indígena do Pinhalzinho não está isolada – “eles mantêm uma relação com outras realidades”. Esse posicionamento vai ao encontro do que discutimos anteriormente (Excertos 1 e 2), quando os participantes citaram que as transformações ocorridas no Pinhalzinho, devido ao contato com não indígenas por questões de trabalho, estudo e casamentos interétnicos, também refletiram mudanças na educação escolar indígena.

Podemos sentir a enorme preocupação de Parakau quando diz da “ânsia, dessa ANGÚSTIA do nosso aluno que vai sair daqui e vai pra lá”, que irá estudar em escola não indígena (para fazer ensino médio ou superior), pois ela assim como os demais docentes sabem das dificuldades de diversas ordens que esse aluno irá enfrentar. Essa preocupação, que beira o desespero, evidencia os motivos da importância de uma educação voltada para questões identitárias e políticas. O aluno indígena precisa ter segurança e firmeza para se posicionar e se autoafirmar quando tiver sua identidade contestada, seja por um discurso ou por um olhar, pois como Parakau diz, muitas vezes a pessoa não vai discriminar ou excluir verbalizando, porém “a forma como o professor olha, a forma como o professor é... corrige seu caderno, a forma né como o professor trata”, também expressa a concepção desse docente sobre o que ele considera como ser ou não ser índio. Essa preocupação de preparar o aluno indígena não é aleatória, pois ela tem como base histórias doloridas contadas e vividas pelos próprios participantes indígenas, quando saíram da Terra Indígena. Vejamos uma delas:

Excerto 4

Kunhã Rokadju: Nossa, nossa vontade é... que aqui era que desse continuidade, que tivesse o ensino médio (?), a gente já comentou algumas vezes, *como isso ainda não é possível, talvez ainda demore né, ou talvez nunca aconteça é aqui da BASE, porque a gente tira pela gente.* A gente estudou fora né depois da (?) naquela época era quinta série e daqui a gente foi pra lá. Nãooooo, *a gente não teve nada disso essa base aqui.* Sempre éé, igual (nome de pessoa) falou *aquele VERGONHA NA VERDADE DE SER ÍNDIO.* Então o (nome de pessoa) contou a experiência dele de agir com, de brigarrrr né, de, de fazer, de por o jeito dele também de uma forma, né agressiva. No meu caso, eu fuiii. Ah, eu (?) fiquei reservada. *Eu me, eu própria me exclui pra não... essa questão de alguém me exclui. Eu ficava na minha. ESSA ERA NOSSA MANEIRA DE SE DEFENDER, NAQUELA ÉPOCA, CADA UM TEM SEU JEITO DE ADAPTAR LÁ FORA.* (?) As crianças de hoje, eu digo pelos meus filhos, *NÃO FORAM PRA LÁ COM ESSA VERGONHA DA IDENTIDADE.* E olha que eles não têm traços, os meus, praticamente ficaram com pouquinhos traços né, daaa, dessa, dessa coisa, que eles têm que ser índio, que inferioriza.

Parakau: que eles cobram. Estereótipo que tá na sociedade, que a sociedade ...

Kunhã Rokadju: Então os meus (nome do filho) tem até o olho claro, quando sai no sol, fica meio verde (risos). Ihhhh eles não têm, assim num, enfrentam bem essa questão.

Rosana: Então, mas tudo isso, talvez isso seja já desse trabalho que vocês vêm fazendo.

Awa Weradju: É a base...

Kunhã Rokadju: É mas porque já tiveram a base aqui... de não ter vergonha. Ééé pelo menos essa parte tá sendo bem... né... da história né?

(Segunda roda de conversa, novembro de 2018)⁵

Se por um lado, Parakau, no Excerto 3, portanto, insiste que o aluno indígena precisa estar preparado tanto academicamente quanto em relação à sua identidade étnica, pois assim, ao ser questionado, ele poderá se afirmar identitariamente, mas também demonstrar que tem conhecimento, que é *um índio inteligente*, por outro lado, Kunhã Rokadju amplia esta discussão permitindo que entendamos um pouco mais essa necessidade e urgência dos alunos se empoderarem em todos os aspectos. Na visão da participante, essa é uma forma de resistência, de defesa e de autoafirmação, para que estes guaranis, ao saírem do território indígena, não se sintam envergonhados de seu pertencimento étnico, como a própria participante diz, que o aluno indígena de hoje não precise se anular para se defender, ou como Kunhã Rokadju diz: *se excluir para que não seja excluído por outros.*

Kunhã Rokadju relata que seus filhos, embora não apresentem traços indígenas, geralmente cobrados pela sociedade não indígena, “enfrentam bem essa questão”. Para a participante, o fato de os filhos não se sentirem envergonhados ou intimidados ao terem sua indianidade questionada por não apresentar

⁵ Segunda roda de conversa, leitura e discussão dos documentos oficiais orientadores sobre a educação escolar indígena.

traços, como a cor dos olhos, é resultado do trabalho realizado pela escola, ou seja, da base, das discussões sobre identidade e história indígenas. Todavia, se tomarmos o riso expresso pela participante, podemos interpretá-lo, também, como sentimento de alívio, ao constatar que seus filhos não precisarão se anular para se defender. A expressão equivale a “Nossa!!! Que bom, que eles não precisam enfrentar os problemas pelos quais passei”.

Ao relatar a sua experiência fora da Terra Indígena como estudante, Kunhã Rokadju enfatiza a relevância de esses alunos serem a voz da comunidade Guarani na sociedade não indígena. Em outras palavras, eles não devem passar despercebidos ou se calar por serem indígenas. Para tanto, é preciso formar um aluno consciente, empoderado e engajado com as causas indígenas por meio da educação escolar indígena, a qual Kunhã Rokadju denomina de base. Podemos entender essa base, como uma educação que tenha um currículo próprio, materiais e metodologias que tratem e sejam condizentes com as questões importantes e necessárias para os guaranis do Pinhalzinho.

Nesse sentido, é que Parakau faz uma reflexão ampliada (Excerto 3) quanto à abrangência do currículo na educação escolar indígena, dizendo que “nosso currículo ele deve ser pensado dessa maneira. JAMAIS pensar só na empiria né, mas mesclar a empiria com a questão científica, no sentido de preparar esse aluno para que ele vá pra onde ele quiser”. Ou seja, nas palavras da participante, o termo empiria parece remeter aos conhecimentos indígenas, portanto, se refere aos conhecimentos e aos letramentos indígenas como construídos a partir da experiência local, situada. Os conhecimentos científicos referem-se àqueles reconhecidos e legitimados pela sociedade dominante. Desse modo, embora os termos *empiria/científico* estejam ligados a algo que é passível ou não de comprovação científica, apontam para os diferentes modos de produzir, classificar e legitimar os conhecimentos. Essa distinção remete, também, ao que Santos (2010) denominou como pensamento abissal, no qual linhas invisíveis separam os conhecimentos, determinando o lugar e valor de cada um. Por esse motivo, Parakau advoga em favor de um currículo que contemple tanto aspectos culturais indígenas (conhecimentos, língua, identidade, religiosidade, danças e contos), quanto os considerados científicos, pois na visão do participante quanto mais conhecimento o aluno indígena tiver, mais condições ele terá de se posicionar fora da Terra Indígena.

Assim, percebemos que as transformações no modo de viver desses guaranis, resultaram em mudanças na educação escolar indígena, fazendo com que a escola também assumisse papéis da educação indígena que antes eram realizados apenas pelos pais. Com isso, queremos esclarecer que a educação indígena não acontece, separadamente, da educação escolar indígena. Portanto, esse

currículo próprio, que vem do chão, tem o compromisso de propor e estabelecer um diálogo entre essas duas formas educacionais, pois embora sejam distintas, são complementares na formação do indígena contemporâneo que circula, atua, trabalha e estuda tanto dentro quanto fora do Território Indígena. Essa proposta de currículo está alicerçada na ecologia de saberes (Santos, 2010), a qual concebe os conhecimentos como interculturais e complementares, porém esta concepção defende que o seu devido valor seja dado a cada ciência, bem como sejam reconhecidas as contribuições e o lugar de cada uma delas. Ou seja, são questões que devem ser discutidas e precisam estar presentes no currículo dessa escola, como a questão do preconceito que o aluno Guarani sofre ao sair da Terra Indígena, sendo praticado inclusive por aqueles que deveriam combatê-lo, no caso os professores.

Algumas considerações

As análises realizadas revelam que as lutas pela efetivação dos direitos dessa comunidade estão embasadas e direcionadas pela “insurgência político-epistêmica” (Walsh, 2008) e pela “desobediência epistêmica” (Mignolo, 2003; 2008), visto que as propostas e políticas oriundas *top down* (Shohamy, 2006) que chegam à comunidade, via decretos, são, primeiramente, analisadas pela comunidade com o intuito de verificar as possíveis contribuições ou não.

No que diz respeito às vozes presentes na elaboração do currículo indígena na Escola Yvy Porã, verificamos que estas são múltiplas, pois advêm de outros enunciados, de teorias e diretrizes curriculares, e de posicionamentos políticos e identitários que constituem os discursos indígenas e do Estado. São vozes sociais, portanto estão impregnadas de ideologias, de poder.

Nessa direção, considerando que este é um contexto onde diferentes vozes, frequentemente, se contrapõem umas às outras na elaboração do currículo indígena, ratificamos que a concepção de currículo, como processo e percurso, seja um meio de oportunizar que as vozes desses indígenas se façam mais presentes e evidentes em toda trajetória da construção curricular. Em linhas gerais, essa concepção de currículo permite que os indígenas observem o percurso e avaliem como eles, por meio da educação escolar indígena, estão respondendo às políticas *top down*, ou ainda como seus discursos e suas vozes, em confronto com outras vozes dominantes, têm se posicionado no movimento de resistência e reexistência indígena.

Na sequência, apresentamos, em um quadro-síntese (Quadro 1), quais concepções parecem guiar a construção do currículo indígena.

Quadro 1 – Síntese das concepções guias na construção do currículo indígena

Participantes	Currículo indígena
Kunhã Rokadju	<ul style="list-style-type: none">• Anseios da comunidade;• Fortalecimento do povo indígena;• Qualidade do processo de ensino e aprendizagem;• Um currículo emancipador.
Parakau	<ul style="list-style-type: none">• A partir da empiria, da vivência, da resistência dessa comunidade.
Mbarakaju	<ul style="list-style-type: none">• Atender as necessidades da comunidade e do aluno;• Voltado sempre para a cultura.
Kerexu	<ul style="list-style-type: none">• Trabalho conjunto entre a escola e a comunidade;• Pautado na autonomia;• A partir da história, do dia a dia, do que ocorre na Terra Indígena.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

No que tange às concepções de currículo indígena, observamos uma unanimidade acerca do seu ponto de partida, isto é, do local. Com isso podemos entender como primordiais os letramentos, os conhecimentos e as culturas Guarani. Sobre a questão da autonomia, a reivindicação deve-se ao fato da necessidade de que o currículo indígena contemple questões políticas, identitárias e de direitos indígenas, para que, assim, eles possam formar lideranças indígenas com conhecimento, empoderadas e engajadas com a causa indígena.

As percepções expressas pelos participantes sobre as diferenças que definiriam currículo para esses indígenas e para os não indígenas, (estes últimos aqui representados pela SEED, NRE de educação) nos parecem antagônicas, pois eles, conforme está expresso na atual Constituição Federal, buscam uma educação, no qual sejam protagonistas; já o outro lado, os governantes responsáveis pela educação indígena, por meio de documentos direcionadores como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP), buscam a continuidade da colonialidade do poder, visto que visam manter os ideais daquilo que compreendem como estado-nação.

Todavia, as análises realizadas mostram que os guaranis do Pinhalzinho estão conscientes quanto ao papel e poder que a educação exerce dentro e fora da comunidade, por isso defendem um ensino que além de formar os alunos, academicamente, também se preocupe com a formação política, a organização política da comunidade e que as práticas de engajamento e de resistência têm feito a diferença na educação escolar indígena dessa escola.

E, por fim, enfatizamos que se por um lado a escola ainda se constitui como ambiente de práticas colonialistas, por outro ela também pode ser considerada um espaço republicano, visto que possibilita aos indígenas além das discussões de tais práticas, o acesso a outros conhecimentos ocidentais. Ficam abertas, portanto, novas possibilidades de discussões.

Referências

- ACHINTE, A. A. Pedagogías de la re-existencia: artistas indígenas y afrocolombianos. In: PALERMO, Zulma. *Arte y estética en la encrucijada descolonial*. 1. ed. Buenos Aires: Del Signo, 2009. 114 p.
- ALMEIDA, E. A. A interculturalidade no currículo da formação de professores indígenas no Programa de Educação Intercultural UFPE/CAA: curso de licenciatura intercultural. 2017, 225p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, PE, 2017.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Diário Oficial da União, 1988.
- CANCLINI, N. G. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. 3. ed. São Paulo: Edusp, 2013.
- GARCEZ, P. M.; SCHULZ, L. Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em linguística aplicada no Brasil. D.E.L.T.A., n. 31 especial, p. 1-34, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/delta/v31nspe/1678-460X-delta-31-spe-00001.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.
- GOODSON, I. F. *Currículo: teoria e história*. Tradução de Hamilton Francischetti. 15. ed. atualizada e ampliada. Petrópolis: Vozes, 2018.
- JOHNSON, D. C. *Language policy*. New York: Palgrave Mac Millan, 2013.
- KONDO, R. H. *Diálogos interculturais, currículo próprio e práticas de resistência/reexistência em uma escola guarani*. 2020, 250 p. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, PR, 2020. Disponível em: <https://www.prppg.ufpr.br/signa/visitante/trabalhoConclusaoWS?idpes-soal=42298&idprograma=40001016016P7&ano-base=2020&idtc=1583>. Acesso em: 15 jun. 2021.
- MIGNOLO, W. *Desobediência epistêmica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad, y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.
- _____. La opción decolonial: desprendimiento y apertura: un manifiesto y un caso. *Revista Tabula Rasa*, Bogotá, Colombia, n. 8, p. 243-282, 2008.
- _____. *Historias locales-diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal, 2003.
- MOITA LOPES, L. P. (org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. 279 p.
- NOBRE, D. *Uma pedagogia indígena Guarani na escola, pra quê?* Campinas: Curt Nimuendajá, 2009.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENEZES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do sul*. Coimbra, Portugal: Cortez, 2010. p. 84-130.
- SANTOS, B. S.; MENEZES, M. P. (org.). *Epistemologias do sul*. Coimbra, Portugal: Cortez, 2010.
- _____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, B. S.; MENEZES, M. P. (org.). *Epistemologias do sul*. Coimbra, Portugal: Cortez, 2010. p. 31-83.
- SHOHAMY, E. *Language policy: hidden agendas and new approaches*. New York: Routledge, 2006.
- SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. 9. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- _____. Apresentação. In: GOODSON, I. F. *Currículo: teoria e história*. Tradução de Hamilton Francischetti. 15. ed. atualizada e ampliada. Petrópolis: Vozes, 2018.
- TREVA, A. P.; NOBRE, D.; MIRANDA, C. *EJA Guarani Mbya no Rio de Janeiro: um currículo em*

- construção, uma política por fazer. In: BOMFIM, A. B.; COSTA, F. V. F. C. (org.). *Revitalização de língua indígena e educação escolar indígena inclusiva*. 1. ed. Salvador: (EGBA) Empresa Gráfica da Bahia, 2014. p. 181-198.
- VEIGA, J. Professores kaingang de Inhacorá (RS): uma experiência em formação. In: VEIGA, J.; SALANOVA, A. (org.). *Questões de educação escolar indígena: da formação do professor ao projeto de escola*. Brasília: Funai/Dedoc; Campinas: ALB, 2001, p. 113-125.
- WALSH, C. (org.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.
- _____. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Revista Tabula Rasa*, Bogotá, Colombia, n. 9, p. 131-152, jul./dic. 2008.

Recebido em 31/8/2020

Aprovado em 10/5/2021