



EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA CONTRA O EPISTEMICÍDIO

Jayson de Souza Morais¹ , Rogerio da Palma² 

Resumo: Este artigo tem como objetivo abordar a educação escolar, em especial a educação escolar indígena, encarando esta última sob a ótica de uma tentativa de luta contra o epistemicídio, uma educação em prol da sobrevivência da diversidade entre os saberes. Por meio da comparação entre as grades curriculares de uma escola indígena e de uma escola urbana, pretende-se refletir sobre a intensa luta travada pelos povos indígenas no Brasil, perpassando pela educação, uma luta por reconhecimento, por um direito coletivo a ser e viver de acordo com uma cosmovisão própria. Atualmente, pode se ver nas aldeias um modelo educacional que tenta seguir por um caminho diferente do que foi trilhado historicamente; uma luta por afirmar o diferente em um mundo que legitima apenas o que cabe dentro do modelo capitalista de sociedade.

Palavras-chave: Epistemicídio; Povos Indígenas; Educação Escolar Indígena.

INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION AGAINST EPISTEMICIDE

Abstract: This article aims to address school education, especially indigenous school education, considering the latter as an attempt to fight against epistemicide, an education for the survival of diversity among knowledges. By means of a comparison between the curriculum of an indigenous school and an urban school, it is intended to reflect on the intense struggle waged by indigenous peoples in Brazil, through education, a struggle for recognition, a collective right to be and to live according to one's own worldview. Nowadays, one can see in the indigenous villages an educational model that tries to follow a different path from what has historically been traced; a struggle to affirm the different in a world that legitimates only what fits within the capitalist model of society.

Keywords: Epistemicide; indigenous people; indigenous school education.

¹ Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul Campus de Amambai. Gestor da CASAI (Casa de Saúde Indígena) em Amambai.

² Doutorado em Sociologia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professor na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul Campus de Amanbai.





INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo abordar, de forma crítica, a educação escolar, em especial a educação escolar indígena. Pensar nas lutas, conquistas e desafios das populações indígenas. Refletir sobre a educação escolar indígena enquanto uma frente de luta contra o epistemicídio, uma educação em prol da sobrevivência da diversidade entre os saberes. Refletir sobre uma intensa luta travada pelos povos indígenas no Brasil, perpassando pela educação, uma luta por reconhecimento, por um direito coletivo a ser e viver de acordo com uma cosmovisão própria. As muitas ideologias dominantes do passado, com relação aos povos indígenas, trouxeram mortes, escravidão, invasão de terras e distintas formas de subalternização, mas também contribuíram na formação de um senso de identidade coletiva entre os povos originários – uma pluralidade de grupos étnicos que, hoje, possuem uma agenda política comum frente ao Estado brasileiro. A luta em busca de uma verdadeira emancipação tem borbulhado pelo Brasil indígena.

Para tanto, precisamos, primeiramente, passar de maneira breve pelas condições históricas das populações indígenas do estado de Mato Grosso do Sul. Depois, analisaremos os limites referentes à implantação do modelo ocidental de educação escolar em relação a esses povos. Por fim, discutiremos a educação escolar indígena como uma possibilidade de luta contra o epistemicídio dos saberes indígenas, tendo como foco o currículo escolar de uma escola indígena situada em uma aldeia guarani kaiowá do município de Amambai.

O ALDEAMENTO DAS POPULAÇÕES INDÍGENAS NO MATO GROSSO DO SUL

A história dos povos indígenas no Brasil, e também em outros países, é marcada por uma colonização levada a cabo pelo próprio Estado, com políticas que sempre foram impostas através da





violência, pautadas sempre em uma ideologia de superioridade do homem branco.

Os indígenas eram vazios nos olhos dos europeus, reduzidos a algo semelhante a um estagio infantil. Vazios porque, (...) não possuíam o modo "civilizado" de ver o mundo, conseqüentemente eram incapazes, "não estavam Aptos" a exercer direitos tais como o de posse das terras. Portanto na ótica do europeu estas terras estavam desocupadas, livre para serem exploradas. (DALMOLIN, 2003, p.11-25)

No Brasil, o indígena, desde sua colonização, é visto como um meio para se conseguir mão de obra, escravos, e posteriormente como empecilho ao "desenvolvimento" e ao "progresso". Nesse sentido, políticas do Estado brasileiro foram criadas com objetivos claros que visavam à assimilação forçada à cultura "superior", a usurpação de territórios tradicionais e o extermínio. As inúmeras formas de violência sofridas pelos povos indígenas no período da Ditadura Militar denunciam e assemelham-se com os campos de concentração nazistas. Relatórios e relatos de indígenas que sobreviveram a este período comprovam a existência de campos de concentração, prisões em Minas Gerais e São Paulo, onde o SPI³ (Serviço de Proteção ao Índio), e posteriormente a FUNAI (Fundação Nacional do Índio), enviavam indígenas presos de vários pontos do país para prisão e tortura. Muitos morreram dentro destas prisões, sem poder voltar a ver seu *Tekohá*⁴. Tribos inteiras foram exterminadas, obrigadas a deixar a terra sagrada; presos, torturados e até crucificados.

Práticas etnocêntricas sempre foram a marca do tratamento dado aos povos indígenas; nas políticas públicas, saúde, educação e outras. O código civil de 1906 reconhece e reforça a "incapacidade relativa do índio". Essa visão marcada pela superioridade branca vai marcar nossa história de vida em todos os âmbitos.

³ O Serviço de Proteção ao Índio e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPI/LTN, a partir de 1918 apenas SPI) foi criado em 20 de junho de 1910 pelo decreto nº 8.072, tendo por objetivo prestar assistência a todos os índios do território nacional (OLIVEIRA, 1947).

⁴ Em guarani, *tekohá* pode ser traduzido como "local do modo de vida guarani".





A ideologia do novo Estado Brasileiro baseava-se nos valores europeus de modernização, progresso e superioridade do homem branco. (...) como construir uma nação e uma história de brancos a partir de uma realidade repleta de índios e negros (ALMEIDA, 2010).

No que diz respeito especificamente ao Guarani e Kaiowa do Mato Grosso do Sul, é essencial entender a chegada da Cia. Matte Laranjeira, em 1882, empresa que, conforme ressaltou Kátya Vietta (2001), apoderou-se de quase a totalidade do território Guarani Kaiowa no estado. "A companhia se instalou em 1882 e rapidamente obteve o monopólio para exploração da quase totalidade da área disponível para aquelas populações" (VIETTA, 2001). A mão de obra indígena, assim como seus saberes, foram usados na exploração da erva mate, levando muitas famílias indígenas a se deslocarem para acampamentos da companhia. Em 1910, o governo federal cria o SPI e, entre 1915 e 1928, oito reservas foram demarcadas. Reservas que, devido à sua dimensão territorial minúscula, foram chamadas por Antonio Brand (1997) de confinamento. Com essa política de aldeamento, os indígenas são obrigados a deixar seus territórios tradicionais e mudarem para as aldeias então demarcadas. Para os mais velhos, esse período é chamado de *Sarambi*⁵. Uma política violenta que visava a posse de terras e a assimilação forçada.

Nesse contexto histórico violento e extremamente etnocêntrico, surge a aldeia de Amambai, onde hoje existe a ESCOLA MUNICIPAL POLO INDIGENA MBO'EROY GUARANI KAIOWA. A escola chega à aldeia com claros objetivos de assimilação, trazendo consigo os ideais de um país onde não há lugar para diversidades, contrariando muitos aspectos da cultura gurani kaiowá. Assim, a escola será responsável por grande mudança na vida nas aldeias. A escola teve até então um papel claramente colonizador, que exclui a tradição, omite a história e tenta conformar os indígenas ao modelo de desenvolvimento do Estado Moderno.

⁵ *Sarambi*, na língua guarani, significa esparramo.





A EDUCAÇÃO ESCOLAR NAS ALDEIAS E SEU VIÉS COLONIALISTA

Para Theodor Adorno (1995), qualquer atividade de educação deve passar pelo viés político, visando a emancipação do ser humano. Uma educação libertadora e que não condiciona o indivíduo. A educação centrada na escola é uma construção moderna; ela vem para tomar lugar da educação tradicional. As primeiras universidades surgem na Europa, durante a Idade Média, ligadas ainda à religião. A idéia de Esclarecimento embasa a educação moderna, fruto do Iluminismo cujo objetivo era iluminar, institucionalizar o conhecimento moderno. Para Adorno, a educação moderna resultou em momentos históricos de barbáries e destruição, como o extermínio dos judeus pelo nazismo. A crítica de Adorno conduz a uma real reflexão sobre a educação e seus reais resultados. A educação que vem do Iluminismo, que exalta a razão, tem produzido uma sociedade melhor? Quais os resultados desta educação? A quem e a que propósitos ela tem servido? A educação trouxe emancipação? Para Adorno o *Esclarecimento* de Kant levou o homem a barbárie.

A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. De tal modo ela precede quaisquer outras que creio não ser possível nem necessário justificá-la. Não consigo entender como até hoje mereceu toda atenção. Justificá-la teria algo de monstruoso em vista de toda monstruosidade ocorrida. Mas a pouca consciência existente em relação a essa exigência e as questões que ela levanta provam que a monstruosidade não calou fundo nas pessoas, sintoma da persistência da possibilidade de que se repita no que depender do estado de consciência e de inconsciência das pessoas. Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significados e importâncias frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação. Fala-se da ameaça de uma regressão a barbárie. (ADORNO, 1995, p. 119).

Com relação à educação escolar praticada nas aldeias, ela historicamente seguiu os modelos do sistema educacional ocidental, tendo como um de seus objetivos a substituição da educação





tradicional indígena, muitas vezes centrada na oralidade e transmissão de conhecimentos dos mais velhos para as novas gerações, pelo modelo escolar. De um modo geral, sua meta era “civilizar”, trazer valores modernos, o carro chefe da assimilação. Impor um conhecimento como única e absoluta visão de mundo, destruir qualquer tipo de conhecimento que não se enquadre dentro dos pressupostos racionalistas que vieram do Iluminismo. Uma educação a serviço do sistema capitalista moderno, uma educação que não tem cunho libertador, mas de formar e conformar ao capitalismo moderno.

Adorno se detém na formação educacional por motivação análoga a que instigou Kant a se ocupar do esclarecimento da ilustração. Assim como a ilustração tornou-se problemática no final dos séculos das luzes. A formação converteu-se em problema nesta segunda ilustração que se estende desde o início do movimento que, centrando-se no trabalho social, leva a ciência a se converter em força produtiva social. O quadro mais avassalador dessa situação é o capitalismo tardio de nossa época, embaralhando os referenciais da razão nos termos de uma racionalidade produtivistas pela qual o sentido ético dos processos formativos e educacionais vaga a mercê das marés econômicas. (ADORNO, 1995).

Na maioria das vezes, o sistema educacional reproduziu estereótipos sobre o indígena, formando uma mentalidade coletiva, uma imagem deturpada, carregada de preconceitos de dominação. Uma imagem que foi responsável pela desigualdade e exclusão. Para Adorno, só podemos entender a educação se entendemos a sociedade que produziu essa educação. Nesse ponto, quando pensamos em uma educação diferenciada, educação escolar indígena, precisamos compreender o sistema educacional e a sociedade que criou o sistema educacional. Nesse ponto, é possível fazer uma reflexão crítica sobre a educação enquanto sistema e uma luta travada no âmbito ideológico e prático: a escola e a educação escolar indígena. O sistema econômico é o que determina o sistema educacional com sua lógica de produção, concentração de renda a base da exploração que





gera desigualdade e exclusão, pois é isto que alimenta o capitalismo moderno. A história dos povos indígenas demonstra claramente um sistema que usou a educação como arma de assimilação com objetivos de extermínio e destruição de conhecimentos tradicionais.

Eliel Benites (2014), ao refletir sobre a construção da educação escolar indígena na aldeia *Tey'kue* e toda sua trajetória dentro desse contexto de vivência e construção de identidade, percebe o poder da escola moderna enquanto instrumento de colonização.

Vejo que tal situação não é fácil, porque, para desconstruir uma epistemologia que perdurou durante séculos na mentalidade e na alma kaiowá e guarani, é necessário despir-se, primeiro, das compreensões e verdades que nela se impregnaram, as quais dificultam muito a construção da escola indígena, porque fomos impelidos a ver o mundo a partir deste olhar, e somente com esta lógica, ou seja, a lógica ocidental.(...) A luta pela construção da educação escolar indígena da Reserva Indígena Te'ýikue possibilitou a percepção do sonho kaiowá e guarani, mas era necessário, primeiramente, desconstruir o modelo de escola impregnada pela mentalidade colonialista e mecanicista do próprio professor indígena, porque também passou por esta escola, sendo que suas verdades e subjetividades foram construídas neste processo. (BENITES, 2009).

Tonico Benites (2009) também traz uma reflexão sobre sua vivência como Ava Kaiowá, ou seja, como alguém que viveu dentro deste contexto de conflitos entre a escola e a educação tradicional, entre a luta e resistência. Ele vai enfatizar que, a partir da Constituição Federal de 1988, grandes mudanças passam a ocorrer: professores indígenas darão início à construção de um novo modelo educacional: a educação escolar indígena. Sobre a educação escolar para as populações indígenas:

Os Ministros de Estado da Justiça e da Educação, no uso de atribuições e considerando: que, historicamente, no Brasil, a educação para as populações indígenas tem servido como instrumento de aculturação e destruição das respectivas etnias, reivindicando todos os grupos indígenas hoje, uma escolarização formal com características próprias e diferenciadas, respeitada e reforçadas suas especificidades;





que a Constituição de 1988, especialmente através do paragrafo do artigo 210, garante ao índio esse direito; que com tais conquistas as escolas indígenas deixarão de ser um instrumento de imposição de valores e normas culturais da sociedade envolvente, para se tornarem um novo espaço de ensino-aprendizagem, fundada na construção coletiva de conhecimentos, que reflita as expectativas e interesses de cada grupo étnico que o objetivo dessa ação intergovernamental é garantir que as ações educacionais destinadas as populações indígenas fundamentam-se no reconhecimento de suas organizações sociais, costumes, língua, crenças, tradições e no seus processos próprios de transmissão do saber. (Magalhães, 2003, Legislação indigenista brasileira).

PENSANDO A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NOS DIAS ATUAIS: UMA TENTATIVA DE LUTA CONTRA O EPISTEMICÍDIO

O mundo é um complexo mosaico multi-cultural. Todavia, ao longo da modernidade, a produção do conhecimento científico foi configurada por um único modelo epistemológico, como se o mundo fosse monocultural, que descontextualizou o conhecimento e impediu a emergência de outras formas de saber não redutíveis a esse paradigma. Assistiu-se, assim, a uma espécie de epistemicídio, ou seja, à destruição de algumas formas de saber locais, à inferiorização de outros, desperdiçando-se, em nome dos desígnios do colonialismo, a riqueza de perspectivas presente na diversidade cultural e nas multifacetadas visões do mundo por elas protagonizadas. Trata-se, pois, de propor, a partir da diversidade do mundo, um pluralismo epistemológico que reconheça a existência de múltiplas visões que contribuam para o alargamento dos horizontes da mundaneidade, de experiências e práticas sociais e políticas alternativas. (MENESES, 2009, p. 183).

Precisamos refletir sobre a educação e seus fundamentos, sobre o *status* da ciência enquanto verdade absoluta, única e universal. Ao impor-se como único conhecimento válido, a educação ocidental trouxe consigo uma relação de força política e de dominação. A colonização no Brasil não termina com o fim dos impérios coloniais. A colonização vai além dos sentidos físicos; ela é cultural, política e epistemológica. Uma dominação imposta sobre todas as esferas da vida. Assim a escola chega impondo o





conhecimento ocidental sobre o conhecimento tradicional indígena, um etnocentrismo científico; um eurocentrismo onde não há lugar para diversidade, para outros conhecimentos.

Nesse modelo escolar, com raízes iluministas, no qual a razão é exaltada acima de tudo, o conhecimento ocidental é imposto como verdade absoluta e tem deixado um rastro irracional na história, momentos de barbáries pelo mundo. Como foi o caso das experiências neocoloniais na África e na Ásia, assim como o nazifascismo na Europa, a ciência foi usada para destruir, excluir e impor. Um lado obscuro e cruel. Na população indígena, ao impor seu modelo absoluto de conhecimento, tal modelo produziu ao longo de anos de colonização um sentimento de desvalorização com relação aos conhecimentos tradicionais, um assassinato de nível cultural, linguístico, de crenças, estabelecido no âmbito do processo de transmissão de conhecimento – o que chamamos aqui de epistemicídio. Crianças foram ensinadas a desvalorizar sua cultura e sua história de modo que um processo de integração pudesse acontecer e o indígena desaparecesse.

Mesmo dentro das aldeias, a história ensinada sempre foi a partir da visão do colonizador. Uma história que carrega o sangue de milhares indígenas exterminados, no entanto, é contada e ensinada como legítima e verdadeira. Ela exclui, violenta e oprime. Uma história que é legitimada pelo sistema educacional e exaltada em livros didáticos e monumentos históricos. Pensar a história de forma libertadora é entender que é preciso que a história seja contada a partir da visão dos que sofreram e sofrem a exclusão. Perceber que cada povo possui sua narrativa de uma mesma história, narrar os fatos através de sua lente e assim buscar escrever uma história futura diferente. Uma visão crítica é entender sobre o que Walther Benjamin escreveu: “Nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie” (Benjamin, 1940). A educação escolar indígena, nesse sentido, visa desconstruir o modelo de educação escolar eurocêntrico estabelecido para as populações





indígenas, propondo uma educação voltada também para a valorização dos saberes tradicionais.

GRADE CURRICULAR DE UMA ESCOLA INDÍGENA E DE UMA ESCOLA URBANA: UMA ANÁLISE COMPARATIVA

Os povos indígenas têm o direito de estabelecer e controlar seus sistemas e instituições educativos, que ofereçam educação em seus próprios idiomas, em consonância com seus métodos culturais de ensino e aprendizagem. (Declaração das Nações Unidas sobre Direitos dos povos Indígenas Art. 14.1).

Para uma melhor reflexão sobre o sistema educacional e a forma como foi aplicado nas escolas dentro das aldeias, comparamos a grade curricular de uma escola urbana de Amambai (MS) com a de uma escola de uma aldeia localizada no mesmo município. Lembrando que a grade curricular da escola indígena ainda está em fase de mudanças, buscando um modelo diferenciado. Isso demonstra o quanto o projeto de uma educação escolar indígena encontra-se ainda em fase inicial, constituindo-se um processo que requer certo tempo, dependendo do contexto no qual ela será instalada. Observaremos, dentro do possível, as diferenças que refletem a luta dos povos indígenas contra uma educação integracionista; e a resistência frente ao epistemicídio fruto da imposição do conhecimento ocidental como modelo universal e absoluto.



Imagem 1. Grade curricular da Escola Estadual Indígena Mbo'eroiy Guarani Kaiowa

| | ÁREAS DE CONHECIMENTO | DISCIPLINAS | 1º ano | 2º ano | 3º ano | |
|--|-----------------------|--|------------|--------|--------|----|
| | | | | | | |
| BASE NACIONAL COMUM E PARTE DIVERSIFICADA | Linguagens | Língua Portuguesa | 04 | 04 | 04 | |
| | | Arte | 01 | 01 | 01 | |
| | | Educação Física | 01 | 01 | 01 | |
| | | Língua Estrangeira Moderna – Inglês* | 01 | 01 | 01 | |
| | | Língua Estrangeira Moderna – Espanhol* | 01 | 01 | 01 | |
| | | Língua Materna | 01 | 01 | 01 | |
| | Ciências da Natureza | Física | 02 | 02 | 02 | |
| | | Química | 02 | 02 | 02 | |
| | | Biologia | 02 | 02 | 02 | |
| | Matemática | Matemática | 03 | 03 | 03 | |
| | | Geografia | 02 | 02 | 02 | |
| | | História | 02 | 02 | 02 | |
| | | Ciências Humanas | Filosofia | 01 | 01 | 01 |
| | | | Sociologia | 01 | 01 | 01 |
| | Questões Indígenas. | | 01 | 01 | 01 | |
| Totais de cargas horárias | Semanal em h/a | | 25 | 25 | 25 | |
| | Anual em h/a | | 1000 | 1000 | 1000 | |
| | Anual em horas | | 834 | 834 | 834 | |

Fonte:

<http://www.sistemas.sed.ms.gov.br/ProjetoPoliticoPedagogico/Visualizar.aspx?PPPI D=NIAbc/qFvIo=>

Imagem 2. Grade curricular da Escola Estadual Coronel Felipe de Brum

Art. 35. As disciplinas do ensino médio, de que tratam os Anexos II, III, IV e V desta Resolução, em relação às 4 (quatro) áreas de conhecimento, estão assim organizadas:

I - Linguagens:

- a) Língua Portuguesa I;
- b) Língua Portuguesa II;
- c) Literatura;
- d) Arte;
- e) Educação Física;
- f) Língua Estrangeira Moderna, a obrigatória e a facultativa;

II - Ciências da Natureza:

- a) Física;
- b) Química;
- c) Biologia;

III - Matemática:

- a) Matemática I;
- b) Matemática II;

IV - Ciências Humanas:

- a) Geografia;
- b) História;
- c) Filosofia;
- d) Sociologia.

Fonte:

<http://www.sistemas.sed.ms.gov.br/ProjetoPoliticoPedagogico/Visualizar.aspx?PPPI D=SBeQImD052Q=>

Na escola indígena, a matéria de Artes é voltada a arte indígena: pintura corporal, grafismos, artesanatos etc. A matéria de Língua Materna vai trabalhar a escrita, gramática textual e pesquisa. Já em QI (Questões Indígenas), todos os assuntos relacionados ao tema podem ser trabalhados, temas que vão desde a história, política, geografia e tudo com um viés de luta por direitos e a garantia destes. A escola torna-se, aos poucos, um novo modelo educacional, mais voltado especificamente para a população que visa atender.

Percebendo então a realidade da educação enquanto instrumento do Estado, fruto de um sistema capitalista, faz-se



necessário uma reflexão político-pedagógica que pudesse, na prática, libertar a mentalidade indígena, que se conformava até então com um sistema que havia praticado, através da educação, um extermínio de nível cultural, social e político. Nessa perspectiva, a escola indígena inicia uma busca por autonomia, reconhecimento e libertação. Uma luta para que seus direitos, especificamente o direito a ser diferentes e ter uma educação diferenciada, tornem-se uma realidade. Pensando aqui um caminho já trilhado por Axel Honneth, uma *luta por reconhecimento*, um conflito que vai gerar uma possibilidade fértil para transformação. A comunidade então se mobiliza em uma mesma luta: fazer da escola uma possibilidade de transformar a realidade da aldeia.

Como a distinção ainda provisória de violação privação de direitos e degradação, foi dada a nos os meios conceituais que nos permitem agora tornar um pouco mais plausível a tese que constitui o verdadeiro desafio da ideia fundamental partilhada por Hegel e Mead: que é uma luta por reconhecimento como força moral promove desenvolvimentos e progressos na realidade da vida social do ser humano. Para dar a essa idéia forte soando as vezes filosofia da historia uma forma teoricamente defensável seria preciso conduzir a demonstração empírica de que experiências de desrespeito é a fonte emotiva e cognitiva de resistências social e de levantes coletivos (HONNETH, 2003).

Movidos então por uma *força moral*, professores indígenas, lideranças e apoiadores de várias universidades darão início a uma luta nos âmbitos político e institucional por uma escola onde o sistema deva adequar-se ao contexto da comunidade escolar; e não o contrario. A escola, que antes era composta por professores "brancos" em sua totalidade, vai ganhar os coloridos dos professores indígenas, os quais proporão uma alfabetização em língua materna e iniciarão a produção de um conhecimento até então excluído pelo sistema escolar moderno, a valorização e o retorno aos conhecimentos tradicionais. A escola vai passar a ser um local onde importantes movimentos de transformação surgirão, como o movimento de professores indígenas, e muitas conquistas podem passar a acontecer a partir daí. A comunidade passa a ter a escola





como referencia na vida política da aldeia. Um trabalho de professores e comunidade vai enviar cada vez mais jovens indígenas para as universidades com a finalidade de fortalecer e dar visibilidade a um povo, uma luta, uma nova ciência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As escolas indígenas, na aldeia Amambai e em outras aldeias, têm buscado uma educação, que rompa com os paradigmas da educação moderna, tentando uma nova alternativa: uma luta contra o epistemicídio. É possível ver crianças que se desenvolvem na leitura mais rapidamente, pois hoje tem o direito a serem alfabetizadas em suas próprias línguas e isso trouxe uma valorização em se reconhecer como Guarani Kaiowa, uma consciência de luta por transformação coletiva e uma constante busca e luta por mais reconhecimento. A história indígena tem sido recontada a partir do olhar dos que viveram e vivem esta história. Tudo é ainda um pequeno grande começo, onde a desconstrução é a palavra que tem regido esse caminhar. Todo esforço, luta e resistência têm sido ensinados nas escolas. E eles têm um objetivo claro e inegociável: que extermínios, físicos e culturais, nunca mais se repitam. Esse é o grande sol que ilumina e direciona a educação escolar indígena. Para Adorno, toda educação deve estar voltada para a meta de que Auschwitz não se repita. Para nós, primeiros habitantes desta terra, o grande *tape* (caminho, na língua guarani) que estamos construindo é o sonho de que extermínio, confinamento e epistemicídio nunca mais se repitam.

REFERÊNCIAS

ADORNO, W, Theodor. *Educação e Emancipação*, São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1995.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino. "Os índios na história do Brasil no século XXI: da invisibilidade ao protagonismo". *Revista História Hoje*, v. 1, no 2, p. 21-39, 2012.





ASSIS, Wendell Ficher Teixeira. "Do colonialismo à colonialidade: expropriação territorial na periferia do capitalismo". *Caderno CRH*, Salvador, v. 27, n. 72, p. 613-627, Set./Dez. 2014.

BENITES, Eliel. *Oguata Pyahu (Uma Nova Caminhada) no Processo de Desconstrução e Construção da Educação Escolar Indígena da Aldeia Te'yikue*. Campo Grande, Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco, 2014.

BENITES, Tônico. "A escola na ótica dos Ava Kaiowa. Impactos e interpretações indígenas". Dissertação (mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009.

BENJAMIM, Walter. "Tese sobre o conceito da história". In: Walter Benjamim – *Obras escolhidas*. Vol. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BALANDIER, Georges. A situação colonial: abordagem teórica. *Cadernos Ceru*, v. 25, n. 1, 02, p. 33-58, 2014.

BRAND, Antonio. *O impacto da perda da terra sobre a tradição Kaiowa Guarani: os difíceis caminhos da palavra*. Tese de doutorado. Porto Alegre, 1997.

DALMOLIN, Gilberto Francisco. "Colonialismo, política educacional e a escola para povos indígenas". *Tellus*, Campo Grande, ano 3, n. 4, p. 11-25, abr. 2003.

FERREIRA, Eva Maria L. *A participação dos índios Kaiowá e Guarani como trabalhadores nos ervais da Companhia Matte Laranjeira (1902-1952)*. Dissertação (Mestrado em História) – UFGD, 2007.

HONNETH, Axel. *Luta por Reconhecimento*. A gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Ed.34.2003.

MAGALHAES, Edvard Dias (org). *Legislação Indigenista brasileira e normas correlatas*. Brasília: FUNAI/CGDOC. 2003.

LEDA, Manuela Corrêa. "Teorias pós-coloniais e decoloniais: para repensar a sociologia da modernidade". *Temáticas*, Campinas, 23, (45/46): 101-126, fev./dez. 2015.





MAAR, Wolfgang Leo. À guisa de introdução: adorno e a experiência formativa, in: THEODOR, Adorno. **Educação e emancipação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p.11-28.

MARTINS, José de Souza. Fronteira. A degradação do Outros nos confins do humano. São Paulo: Hucitec, 1997.

MENESES, Maria Paula. "Epistemologia do Sul". *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, 2009.

MORAES, José Augusto Santos. "O pentecostalismo entre os índios da reserva indígena de Dourados, da década de 1980 até os dias atuais". XII Encontro da Associação Nacional de História, Seção de Mato Grosso do Sul. **Anais...**, Aquidauana, UFMS, 2014.

ONU, *Organização das Nações Unidas sobre direitos dos povos Indígenas/ONU*. Campo Grande, Portal de Cultura Guaicuru, 2010.

NASCIMENTO, Adir Casaro. "A educação e o indígena no Brasil". *REU*, Sorocaba, SP, v. 41, n. 2, p. 331 – 335, dez. 2015.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. "Educação escolar indígena no Brasil: por uma revisão de conceitos, de políticas e de práticas". *Horizontes – Revista de Educação*, Dourados, MS, v. 3, n. 4 julho a dezembro de 2014.

URQUIZA, Antonio Hilário Aguilera; NASCIMENTO, Adir Casaro. "Currículo e a produção de sujeitos indígenas". In: *Didática e Prática de Ensino na relação com a Escola*. Campo Grande: Editora UCDB, 2014.

VIETTA, Katya. "Tekoha e te'yguaassu: algumas considerações sobre articulações políticas kaiowa e guarani a partir das nações de parentesco e ocupações espaciais". *Revista Tellus*, Campo Grande, 2001.

Recebido em: 22 de outubro de 2018
Aceito em: 19 de fevereiro de 2019

