

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA – A DISPUTA ENTRE O SABER DOS POVOS ANCESTRAIS E A ENGRENAÇÃO DA FÁBRICA EDUCATIVA DO CAPITAL

 <https://doi.org/10.56238/arev7n5-128>

Data de submissão: 07/04/2025

Data de publicação: 07/05/2025

Antônio Nacílio Sousa dos Santos

Doutorando em Ciências Sociais

Instituição: Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Endereço: Horizonte, Ceará – Brasil.

E-mail: naciliostodos23@gmail.com

Wanderson da Silva Santi

Doutorando em Educação

Instituição: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

Endereço: Seropédica, Rio de Janeiro – Brasil.

E-mail: wandersonsanti090@gmail.com

Edimar Fonseca da Fonseca

Doutor em Educação em Ciências

Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Endereço: Caçapava do Sul, Rio Grande do Sul – Brasil.

E-mail: fonseca.edimar@gmail.com

Dalva de Araujo Menezes

Doutoranda em Educação

Instituição: Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR)

Endereço: Parnaíba, Piauí – Brasil.

E-mail: profdalva.araujophb@gmail.com

Alex de Mesquita Marinho

Mestre em Filosofia

Instituição: Universidade Federal do Piauí (UFPI)

Endereço: Lagoa de São Francisco, Piauí – Brasil.

E-mail: alexmarinho@prp.uespi.br

José Maria Nogueira Neto

Mestre em Geografia.

Instituição: Universidade Estadual Vale do Acaraú/Faculdade Luciano Feijão

Endereço: Sobral, Ceará – Brasil.

E-mail: jmnogneto@gmail.com

Katia Pereira Duarte

Mestre em Ensino de Ciências e Educação Matemática

Instituição: Universidade Estadual da Paraíba (UEPB),

Endereço: Campina Grande, Paraíba – Brasil.

E-mail: katiaduarte@prof@gmail.com

Maria Edvânia da Silva
Mestra em História e Cultura Histórica
Instituição: Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
Endereço: Araripe, Ceará – Brasil.
E-mail: ed-vania-silva@hotmail.com

Lindon Jhon Lima de Freitas
Especialista em Psicologia Organizacional
Instituição: Faculdade Martha Falcão Wyden / Centro Universitário FAMETRO
Endereço: Manaus, Amazonas – Brasil.
E-mail: lindonjhon@hotmail.com

Elisandra Ramos de Carvalho
Mestranda em Ensino
Instituição: Universidade Federal Fluminense (UFF)
Endereço: Itaperuna, Rio de Janeiro – Brasil.
E-mail: elisandrarc@id.uff

Marcelo Perin
Licenciado em Pedagogia
Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
Endereço: Xaxim, Santa Catarina – Brasil
E-mail: marceloperin.mp80@gmail.com

João Guilherme Medeiros
Mestrando em Ciências Odontológicas
Instituição: Universidade de São Paulo (USP).
Endereço: Bauru, São Paulo – Brasil.
E-mail: joaoguilhermemedeiros@usp.br

Wivianne Fonseca da Silva Almeida
Doutora em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial
Instituição: Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)
Endereço: Afogados da Ingazeira, Pernambuco – Brasil.
E-mail: wiviannefs@gmail.com

Ricardo Correia de Sá Leitão
Especialista em Docência do Ensino Superior
Instituição: Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS)
Endereço: São Paulo, São Paulo – Brasil.
E-mail: ricardo.correia@terra.com.br

Rodrigo Andrade dos Santos
Mestre em Engenharia Civil
Instituição: Instituto de Pesquisas Tecnológicas de São Paulo (IPT)
Endereço: Guarulhos, São Paulo – Brasil.
E-mail: sarodrigoandrade@gmail.com

RESUMO

Nas últimas décadas, a educação escolar indígena passou a ocupar lugar de maior visibilidade nas políticas públicas educacionais brasileiras. No entanto, é importante destacar que esse avanço normativo nem sempre significou, na prática, o reconhecimento pleno dos saberes ancestrais e das epistemologias indígenas como legítimos fundamentos do processo educativo. Em outras palavras, ainda que marcos legais como a Constituição de 1988 e a Lei 11.645/2008 representem conquistas relevantes, persiste uma tensão entre o respeito à diversidade cultural e a padronização curricular que molda a escola a partir da lógica do capital. Assim, cabe ressaltar que a escola indígena, frequentemente, tem sido convocada a reproduzir os modelos hegemônicos de ensino, muitas vezes descolados da realidade, da cosmovisão e das formas próprias de aprender dos povos originários. E ainda, observa-se que essa escola, em vez de promover o fortalecimento das identidades coletivas, por vezes opera como um instrumento de assimilação, disciplinamento e silenciamento de tradições milenares. Desse modo, torna-se necessário problematizar de que forma a engrenagem da chamada “fábrica educativa” impacta diretamente na deslegitimização dos saberes que nascem do território, da oralidade, do ritual e da coletividade. A partir desse cenário, este artigo tem como objeto de investigação a tensão entre os saberes indígenas e a racionalidade técnica e produtivista que estrutura a educação formal brasileira. Com o objetivo de compreender como se dá essa disputa nos contextos de escolarização indígena, pretende-se analisar os desafios enfrentados pelas comunidades na defesa de seus conhecimentos e modos próprios de educar, frente à normatização imposta pelos sistemas escolares oficiais. Dessa forma, a pesquisa se orienta pela seguinte pergunta de partida: de que maneira a escola indígena pode resistir à lógica da padronização e afirmar, em seu currículo e em sua prática, os saberes ancestrais como forma legítima de conhecimento e existência? Teoricamente foram utilizados os trabalhos de Antunes (2009; 2017; 2021), Althusser (1970), Darcy (1962; 1987; 1991; 2010; 2019), Freire (1979; 2000; 2005; 2014), Frigotto (2001; 2010), Las Casas (1552), Laval (2016; 2019), Meneses (2014), Mignolo (2006; 2012), Munduruku (2005; 2009), Ribeiro (1987), Santos (2012; 2014), Simpson (2017), Smith (2007; 2019), Tuhiwai (2007; 2019), Walsh (2005; 2013; 2019) Yang (2019), entre outros. A pesquisa é de cunho qualitativa a partir de Minayo (2007), bibliográfica conforme Gil (2008) e com o viés analítico comprensivo de Weber (1949). Os achados revelam que a escola indígena, ao ser inserida no sistema educacional hegemônico, sofre pressões para adequar-se a um currículo padronizado que ignora os territórios epistêmicos ancestrais. Verificou-se que a imposição de conteúdos eurocentrados e de metodologias tecnocráticas gera rupturas nos vínculos entre saber, comunidade e território. Além disso, constatou-se que a resistência dos povos indígenas tem se manifestado por meio de práticas pedagógicas insurgentes, que buscam resgatar a oralidade, a espiritualidade e os ciclos da vida como fundamentos do ensino. Identificou-se ainda que a formação de professores indígenas críticos e a valorização das línguas originárias são caminhos essenciais para a construção de uma educação verdadeiramente intercultural. Por fim, compreendeu-se que a escola pode se tornar um território de reexistência quando rompe com a lógica da fábrica educativa e assume o protagonismo dos saberes dos povos originários.

Palavras-chave: Educação Escolar indígena. Epistemologias Ancestrais. Colonialidade do Saber. Fábrica Educativa.

1 INTRODUÇÃO – A ESCOLA INDÍGENA COMO TERRITÓRIO DE DISPUTA EPISTEMOLÓGICA E RESISTÊNCIA À COLONIALIDADE DO SABER

A educação escolar indígena no Brasil, ainda que mais visível nas últimas décadas, carrega profundas marcas de exclusão histórica. Ainda que a presença dos povos indígenas no território brasileiro seja milenar, é importante destacar que a educação formal direcionada a essas populações foi, por séculos, marcada pela imposição cultural, pela catequese forçada e pelo apagamento de suas identidades originárias. Desde o período colonial, as escolas foram utilizadas como instrumentos de assimilação, funcionando como braços da colonização, com o objetivo de “civilizar” os indígenas segundo os valores eurocêntricos¹. Nesse sentido, convém observar que a escola foi, historicamente, utilizada como ferramenta de expropriação simbólica, negando as epistemologias ancestrais e relegando os saberes indígenas à marginalidade. A história da educação escolar indígena no Brasil, como observa Lopes da Silva (2013), “[...] é, antes de tudo, uma história de violência simbólica” (p. 40). Cunha afirma: “[...] os processos educativos impostos aos povos indígenas ao longo da história serviram mais aos interesses de dominação do que à valorização de sua diversidade” (2009, p. 57). Assim, a educação indígena, longe de ser pensada como intercultural, foi, por muito tempo, um mecanismo de homogeneização cultural.

[...] a escola precisa realizar uma transformação radical na sua matriz cultural, pedagógica, metodológica, filosófica, política e epistemológica, toda ela referenciada e legitimada pela visão etnocêntrica das sociedades europeias, para abrir possibilidades concretas de incorporar outras matrizes socioculturais e epistemológicas e de outros sujeitos de transmissão de conhecimentos, como os povos indígenas e seus sistemas linguísticos, envolvendo nas práticas cotidianas as mães, os pais, os mais velhos, as lideranças e os sábios tradicionais. A escola indígena precisa deixar de ser o lugar exclusivo do professor e do aluno (Baniwa, 2019, p. 90).

Logo após a promulgação da Constituição Federal de 1988, que reconheceu a organização social, as línguas, crenças, tradições e direitos originários dos povos indígenas, abriu-se um novo ciclo político e jurídico para a formulação de políticas educacionais voltadas às suas especificidades. Ainda assim, cumpre salientar que o avanço legal não significou, automaticamente, uma ruptura com práticas assimilaçãoistas. Em outras palavras, mesmo reconhecendo formalmente a diversidade cultural, o Estado continuou operando, muitas vezes, com políticas ambíguas e contraditórias. Baniwa (2019, p.

¹ O objetivo de “civilizar” os indígenas, ao longo da história colonial e republicana brasileira, esteve profundamente atrelado à imposição de valores eurocêntricos, que buscavam apagar as culturas originárias e integrar os povos indígenas a um modelo de sociedade ocidental considerado superior. Tal processo envolveu a negação sistemática das línguas, espiritualidades, sistemas de parentesco e formas de organização social indígenas, em nome de uma suposta missão civilizatória. A educação escolar, nesse contexto, foi um dos principais instrumentos utilizados para tal assimilação, operando como veículo de disciplinamento e homogeneização cultural. Conforme analisa Darcy Ribeiro, esse processo visava “[...] transformar os índios em caboclos”, isto é, apagar sua identidade para torná-los sujeitos subalternos e integrados à lógica do Estado-nação (Ribeiro, 2019, p. 89). Ver: RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

23) destaca que “[...] a Constituição de 1988 representou um marco simbólico, mas a efetivação do direito à educação indígena diferenciada exigiu anos de luta e negociação.” A escola indígena, como observa Ramos (2005), precisou ser “[...] reimaginada não como extensão do sistema oficial, mas como espaço de fortalecimento comunitário” (p. 112). Portanto, observa-se que o reconhecimento legal foi apenas o primeiro passo em uma longa caminhada pela construção de uma educação indígena verdadeiramente intercultural.

É fundamental observar que a promulgação da Lei 11.645/2008² representou um ponto de inflexão nas políticas educacionais brasileiras, ao tornar obrigatória a inclusão da história e cultura indígena no currículo escolar, valorizando não apenas o conteúdo, mas a perspectiva epistêmica dos povos originários. A lei ampliou o alcance da legislação anterior (Lei 10.639/2003) ao incluir explicitamente os povos indígenas, reconhecendo sua presença constitutiva na formação nacional. Gersem Baniwa afirma: “[...] a Lei 11.645 é uma conquista dos movimentos indígenas, pois garante o direito à memória, à história e à identidade dos nossos povos” (2019, p. 36). Walsh (2019, p. 117) sustenta que “[...] é no reconhecimento da interculturalidade, do bilinguismo e da territorialidade que se manifesta a possibilidade de uma escola enraizada nos saberes comunitários.” Walsh (2013, p. 88) também afirma que “[...] a interculturalidade crítica não é uma política de gestão da diversidade, mas uma ruptura com o pensamento único que sustenta a colonialidade do saber, do poder e do ser.” Assim, a Lei 11.645/2008 deve ser compreendida não apenas como um mecanismo normativo, mas como um campo de disputa pela legitimação de outras formas de conhecimento.

Contudo, mesmo diante de marcos legais progressistas, como a própria Constituição de 1988 e a Lei 11.645/2008, é preciso reconhecer que há uma tensão estrutural persistente entre os princípios normativos da interculturalidade e a lógica assimilacionista que ainda organiza o sistema educacional. Isto é, há uma dissonância entre o discurso da diversidade e as práticas institucionais que continuam a padronizar e hierarquizar os saberes. Smith (2019, p. 42) observa que “[...] a educação, mesmo quando travestida de política de reconhecimento, ainda é utilizada como meio de deslegitimar as

² A Lei nº 11.645/2008 representa um marco fundamental no reconhecimento da diversidade étnico-cultural brasileira ao tornar obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares de todos os níveis e modalidades da educação nacional. Em outras palavras, essa legislação reafirma o direito à memória e à identidade dos povos originários, promovendo uma reparação histórica frente aos processos de exclusão e silenciamento das epistemologias não hegemônicas. No entanto, apesar de seu avanço normativo, cabe ressaltar que sua implementação ainda enfrenta inúmeros desafios, como a ausência de formação adequada para os docentes, à carência de materiais pedagógicos específicos e a permanência de uma matriz curricular eurocêntrica nas escolas. Assim, mais do que uma prescrição legal, a efetivação da Lei 11.645/2008 exige uma transformação profunda nas práticas pedagógicas e no modo como concebemos o conhecimento e a alteridade. Ver: BRASIL. *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano CXLV, n. 48, p. 1, 11 mar. 2008.

epistemologias indígenas e impor a colonialidade.” Las Casas afirma: “[...] os espanhóis destruíram os costumes, as línguas e os modos de vida dos índios sob o pretexto de instruí-los” (1552, p. 14). Essas contradições revelam que a estrutura educacional brasileira, ainda hoje, opera sob a lógica de uma monocultura curricular que silencia as vozes originárias, mesmo em contextos nos quais elas deveriam protagonizar.

[...] a escola, como instrumento do Estado, foi usada historicamente para implementar uma política de assimilação que visava apagar a diversidade cultural dos povos indígenas. Apesar de marcos legais como a Constituição de 1988 e a Lei 11.645/2008, a prática pedagógica continua subordinada a um currículo eurocentrado. O ensino ainda opera sob a lógica de uma colonialidade do saber que exclui os conhecimentos ancestrais e subalterniza os modos de vida que não se enquadram no padrão ocidental. Assim, os discursos de reconhecimento muitas vezes não passam de estratégias simbólicas que não enfrentam as estruturas profundas da desigualdade epistêmica (Simpson, 2017, p. 88).

Ainda que os marcos legais apontem para uma educação indígena específica, bilíngue, comunitária e intercultural, o que se observa no cotidiano das aldeias é, muitas vezes, um modelo escolar que contradiz frontalmente esses princípios. A implementação das escolas indígenas tem sido marcada por falta de recursos, currículos genéricos, ausência de formação adequada para professores indígenas e pressões por resultados que desconsideram os tempos e saberes tradicionais. A escola nas aldeias, segundo Munduruku (2005), “[...] ainda carrega os vícios da escola dos brancos: livros didáticos padronizados, ausência de escuta, tempo rígido e pouca valorização dos velhos mestres” (p. 67). Walsh afirma: “[...] a interculturalidade crítica exige uma ruptura com a colonialidade institucionalizada, mas o que temos é uma política de ‘diversidade funcional’ ao sistema” (2019, p. 133). A contradição, portanto, está no fato de que, mesmo diante de uma legislação que assegura a diferença, os mecanismos estatais de implementação permanecem alinhados à lógica do controle, da eficiência e da homogeneização.

Apesar das legislações e diretrizes que anunciam a valorização das diferenças culturais, o modelo pedagógico que rege a maior parte das escolas indígenas ainda se ancora em uma racionalidade tecnicista, centralizada na ideia de produtividade, eficiência e desempenho mensurável. Ou seja, impõe-se uma lógica escolar baseada no tempo cronológico fragmentado, nas metas avaliativas e na padronização de conteúdos, desconsiderando os modos próprios de ensinar e aprender das comunidades indígenas. Antunes (2017, p. 21) afirma que “[...] a escola moderna se constitui como espaço de adestramento para o trabalho, não como território de partilha de saberes.” Freire (2000) também observa que “[...] a estrutura curricular imposta nas escolas indígenas continua sendo pensada para alimentar uma máquina de formação padronizada” (p. 58). A rigidez dessa estrutura revela uma

contradição entre os princípios da educação diferenciada e os dispositivos institucionais que continuam a sustentar uma visão monocultural de aprendizagem.

Em consequência disso, é imprescindível refletir sobre a metáfora da escola como “fábrica educativa do capital”³, especialmente quando se observa como o sistema educacional indígena tem sido mobilizado para cumprir funções que extrapolam a formação cultural e comunitária, subordinando-se à lógica da produção, da empregabilidade e da integração subordinada ao mercado. Antunes (2017) argumenta que “[...] a escola, ao ser apropriada pelas engrenagens do capital, transforma o saber em mercadoria e o tempo pedagógico em tempo produtivo” (p. 64). Darcy Ribeiro afirma: “[...] a educação passa a funcionar como instância de adaptação das massas à ordem produtiva vigente, domesticando os sujeitos e anulando sua criatividade” (1987, p. 89). Essa concepção industrial de ensino, fundamentada na repetição, na homogeneização e na produtividade, compromete a possibilidade de construção de uma escola indígena voltada para o fortalecimento de identidades, territórios e epistemologias próprias.

[...] A escola, nesse modelo empresarial, assume o papel de uma engrenagem funcional à reprodução da lógica do capital, pautada na competitividade, na eficiência e na padronização, esvaziando os saberes plurais e os modos de existência que não se alinham ao mercado. Essa racionalidade transforma a diversidade em desvio e a autonomia pedagógica em ameaça à ordem (Antunes & Pinto, 2017, p. 71).

Logo, é necessário compreender que a escola, em contextos marcados por desigualdades estruturais, não atua de maneira neutra ou inocente. Pelo contrário, ela muitas vezes opera como engrenagem central na reprodução das hierarquias sociais, étnicas e epistêmicas. Althusser afirma: “[...] a escola tende a funcionar como um dos principais mecanismos de reprodução da ideologia dominante, moldando corpos e consciências para aceitarem a ordem estabelecida” (1970, p. 88). Walsh (2013) salienta que “[...] a escola, ao ignorar as cosmovisões indígenas, reforça a ideia de que só existe um modo legítimo de conhecer e ensinar” (p. 141). A título de ilustração, quando a educação se torna transmissora de um único repertório cultural, os estudantes indígenas passam a internalizar a ideia de

³ A metáfora da escola como “fábrica educativa do capital” revela com agudeza as engrenagens ocultas que operam por trás de um modelo escolar aparentemente neutro, mas profundamente instrumentalizado pelos interesses do mercado e da racionalidade produtivista. Quando aplicada ao contexto da educação escolar indígena, essa metáfora torna-se ainda mais potente, pois escancara a forma como o sistema educacional busca moldar subjetividades, silenciar saberes ancestrais e converter a diversidade cultural em mão de obra adaptada às exigências do capital. Em vez de valorizar os territórios, as cosmologias e os modos próprios de aprender dos povos indígenas, o que se observa, frequentemente, é a padronização curricular, o disciplinamento do tempo e a desqualificação da oralidade como forma legítima de conhecimento. Como destacam Antunes e Pinto, “[...] a escola passa a funcionar como uma verdadeira linha de montagem da pedagogia da adaptação e da submissão” (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 92), perpetuando, assim, as lógicas de dominação e exclusão social sob o verniz da escolarização. Ver: ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. *A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

inferioridade de seus saberes, o que compromete não apenas a aprendizagem, mas a própria autoestima coletiva de seus povos.

Diante desse cenário, torna-se urgente problematizar o papel da escola indígena como território de disputas entre a imposição de um currículo hegemônico e a afirmação de epistemologias originárias. Bessa Freire (2011) considera que “[...] a escola, quando não enraizada no contexto cultural local, torna-se uma máquina de produção de silêncio sobre a história, a língua e a cosmovisão dos povos indígenas” (p. 45). Santos (2014, p. 91) afirma que “[...] a monocultura do saber científico impôs uma epistemologia que exclui os saberes ancestrais como formas válidas de conhecimento.” Assim, a pergunta que guia esta investigação pode ser formulada da seguinte maneira: de que forma os povos indígenas enfrentam os mecanismos de assimilação escolar e constroem estratégias de resistência epistêmica dentro das escolas?

A escola indígena, quando capturada pelas engrenagens do Estado e da racionalidade colonial, transforma-se em campo de disputa entre dois projetos epistemológicos inconciliáveis: de um lado, o saber ancestral, oral, coletivo e espiritualizado; de outro, o conhecimento técnico, fragmentado e instrumental. Munduruku (2009, p. 82) afirma que “[...] a epistemologia indígena é construída na relação com a terra, com os espíritos, com os ciclos da vida.” Smith observa: “[...] o currículo hegemônico, ao impor padrões de avaliação e conteúdos eurocentrados, nega aos povos indígenas a possibilidade de ensinar a partir de suas próprias lógicas” (2019, p. 66). Desse modo, a padronização escolar não é apenas um problema técnico, mas um embate ético, político e ontológico que ameaça desestruturar a própria base de existência dos povos originários.

[...] os conceitos e teorias científicas são formas de ver o mundo, com epistemologias próprias, mas que podem dialogar com alguns pontos de outras epistemologias que são tradicionalmente presentes nas comunidades em que os estudantes indígenas estão inseridos. Assim, o discurso da emancipação e transformação social, a partir de sujeitos críticos e proativos nos processos de tomada de decisões, coadunam com os processos educativos pensados para a escola indígena. Esta é e deve ser a intencionalidade política declarada na organização das práticas pedagógicas e currículos de escolas indígenas (Baniwa, 2019, p. 63).

Embora a legislação reconheça o direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada, a questão da legitimidade de seus saberes continua sendo um dos maiores entraves à efetivação de uma escola verdadeiramente intercultural. Simpson afirma: “[...] o saber indígena não é folclore, é ciência da vida, é filosofia do pertencimento, e precisa ser tratado como tal” (2017, p. 108). Walsh (2013) reforça que “[...] a legitimidade dos saberes indígenas não depende da validação ocidental, mas de sua enraização histórica e espiritual” (p. 94). Assim, é fundamental deslocar o centro de gravidade epistemológico da escola, para que ela deixe de funcionar como espelho da modernidade ocidental e passe a ser, de fato, um espaço de encontro, escuta e valorização das múltiplas formas de conhecer.

Dessa forma, o presente estudo tem como objetivo central compreender como os povos indígenas enfrentam os mecanismos de assimilação escolar, resistindo à padronização curricular e afirmando outras epistemologias no interior da escola. Smith (2019, p. 173) aponta que “[...] a escola indígena não é apenas um espaço de reprodução da opressão, mas também de reinvenção cultural.” Darcy Ribeiro afirma: “[...] o sistema educacional só será libertador se for capaz de romper com o modelo civilizatório que transforma os diferentes em subordinados” (1987, p. 77). Portanto, a justificativa deste trabalho reside na urgência de se pensar uma escola que, ao invés de apagar as vozes indígenas, seja capaz de escutá-las, acolhê-las e, sobretudo, aprender com elas.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS PARA UMA LEITURA CRÍTICA E EMANCIPATÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Vale destacar que a pesquisa desenvolvida neste artigo insere-se no campo da abordagem qualitativa, pois busca compreender, interpretar e analisar os sentidos atribuídos pelos sujeitos à experiência educativa indígena em tensão com a lógica ocidental. Como ressalta Minayo (2007, p. 21), “[...] a pesquisa social se faz por aproximação, mas, ao progredir, elabora critérios de orientação cada vez mais precisos”. De forma complementar, Gil (2008, p. 27) explica que “[...] as pesquisas qualitativas têm por finalidade proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”.

[...] A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (Minayo, 2007, p. 21).

Ainda assim, é importante afirmar que esta pesquisa não pretende oferecer respostas generalizáveis ou universais, mas sim aprofundar a compreensão crítica de uma realidade histórica, cultural e política específica. Segundo Minayo (2007, p. 13), “[...] o objeto das Ciências Sociais é histórico [...] e se organiza de forma particular e diferente de outras”. Em outras palavras, Gil (2008, p. 4) pontua que “[...] nas ciências sociais, o pesquisador é mais do que um observador objetivo: é um ator envolvido no fenômeno”.

Não se pode ignorar que, neste estudo, o método analítico-compreensivo é adotado como forma de interpretar o sentido das práticas escolares nos territórios indígenas, o que exige escuta, empatia e sensibilidade cultural. Como afirma Gil (2008, p. 21), “[...] a compreensão é o esforço de penetrar no universo do outro, de apreender o significado que ele atribui às suas ações e à realidade que o cerca”.

De forma similar, Minayo (2007, p. 12) sustenta que “[...] a realidade social é mais rica do que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela”.

Por isso, optou-se por uma abordagem bibliográfica e documental, ancorada em um acervo teórico robusto e em marcos legais e normativos sobre educação indígena, o que permite um olhar ampliado e fundamentado. Nas palavras de Gil (2008, p. 50), “[...] a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado, principalmente livros e artigos científicos”. Da mesma maneira, Minayo (2007, p. 18) considera que “[...] o domínio de teorias fundamenta nosso caminho do pensamento e da prática teórica além de constituir o plano interpretativo para nossas indagações de pesquisa”.

[...] A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Esta vantagem se torna particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço. [...] A pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados senão com base em dados secundários (Gil, 2008, p. 51).

Cumpre salientar que, ao tratar de epistemologias indígenas e da crítica à padronização curricular, esta pesquisa parte da compreensão de que os sujeitos sociais possuem consciência histórica e agência, e não podem ser tratados como objetos passivos de estudo. De acordo com Minayo (2007, p. 12), “[...] todos os seres humanos, assim como grupos e sociedades específicas, dão significado a suas ações e construções”. Gil (2008, p. 6), por sua vez, destaca que “[...] frente aos fatos sociais, o pesquisador não é capaz de ser absolutamente objetivo”, pois também participa da realidade que estuda.

Por conseguinte, o processo metodológico se orienta por um exercício contínuo de reflexividade compreensiva, no qual o pesquisador não apenas coleta e analisa dados, mas revisita suas próprias posições, valores e paradigmas. Minayo (2007, p. 14) afirma que “[...] a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem, os instrumentos de operacionalização do conhecimento e a criatividade do pesquisador”. Complementarmente, Gil (2008, p. 29) salienta que “[...] a relação entre sujeito e objeto nas ciências sociais é marcada pela subjetividade, pela empatia e pela intencionalidade”.

Por isso, a estrutura metodológica deste trabalho articula teoria e prática de forma indissociável, isto é, cada conceito mobilizado responde a um problema real e a uma realidade concreta vivida pelos povos indígenas. Segundo Gil (2008, p. 33), “[...] a pesquisa começa com uma questão concreta, que emerge da vida prática e exige formulação teórica para ser compreendida”. E Minayo (2007, p. 16)

reforça que “[...] a pesquisa é sempre uma atividade de indagação e construção da realidade a partir da pergunta, da dúvida e da inquietação”.

Em consequência disso, a metodologia escolhida privilegia a construção de categorias analíticas, tais como “fábrica da educação”, “reexistência”, “epistemicídio” e “território pedagógico”, com o objetivo de dar conta da complexidade dos processos investigados. Como aponta Minayo (2007, p. 17), “[...] uma teoria é uma espécie de grade, a partir da qual olhamos e ‘enquadramos’ a interpretação da realidade”. De forma análoga, Gil (2008, p. 41) explica que “[...] as hipóteses e proposições organizam o pensamento e orientam a análise da realidade estudada”.

[...] Os dados são segmentados, isto é, subdivididos em unidades relevantes e significativas, mas que mantêm conexão com o todo. A finalidade da análise não é simplesmente descrevê-los, mas promover algum tipo de explicação. Os segmentos de dados são categorizados de acordo com um sistema organizado que é predominantemente derivado dos próprios dados. Algumas categorias são estabelecidas antes da análise dos dados. Mas, ao longo do processo são identificados novos temas e definidas novas categorias a partir dos próprios dados, de forma indutiva (Gil, 2008, p. 177).

Assim sendo, a opção por uma pesquisa de cunho qualitativo e crítico não exclui o rigor, mas redefine seus critérios de validade e legitimidade a partir da coerência teórica e da consistência argumentativa. Minayo (2007, p. 16) lembra que “[...] a científicidade, nas ciências sociais, deve ser compreendida como aquisição de saber e elaboração contínua de critérios, sem reduzir-se a modelos rígidos”. Do mesmo modo, Gil (2008, p. 49) reforça que “[...] a validade de uma pesquisa qualitativa reside na profundidade e na riqueza de sua análise”.

Por fim, é fundamental observar que esta metodologia pretende, sobretudo, dar visibilidade às vozes, aos saberes e às práticas que historicamente foram excluídas do campo educacional. Gil (2008, p. 26) argumenta que “[...] as pesquisas qualitativas têm por finalidade compreender o significado que os sujeitos atribuem aos fenômenos”. E Minayo (2007, p. 13) conclui que “[...] as ciências sociais se fazem por aproximação, e seu desafio está em reconstruir teoricamente os processos, relações, símbolos e significados da vida social”.

3 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: A DISPUTA ENTRE O SABER DOS POVOS ANCESTRAIS E A ENGRENAÇÃO DA FÁBRICA EDUCATIVA DO CAPITAL

Desde o processo de colonização das Américas, a colonialidade do saber⁴ tem operado como um dos principais mecanismos de apagamento das epistemologias indígenas. Ou seja, ao impor uma

⁴ A colonialidade do saber tem operado, historicamente, como um dos principais mecanismos de apagamento das epistemologias indígenas, ao impor a supremacia do conhecimento ocidental como único critério legítimo de verdade. Em

única forma de conhecimento – a ocidental, eurocentrada e racionalista –, desqualificou-se todo um universo de saberes enraizados na terra, na ancestralidade e na oralidade dos povos originários. Essa desvalorização não ocorreu apenas pela negação explícita, mas também por meio da institucionalização de critérios que validam apenas o conhecimento escrito, experimental e “universal”, como se fosse neutro e superior. Walsh (2010, p. 21) afirma: “[...] a colonialidade do saber funciona como um projeto de inferiorização epistêmica, onde os conhecimentos dos povos indígenas são constantemente deslocados, invisibilizados e deslegitimados”. Além disso, de acordo com Mignolo (2008, p. 226), “[...] o que foi naturalizado como ‘conhecimento’ é o que passou pelo crivo epistemológico ocidental, e não o que nasce dos corpos, da terra e da experiência ancestral”. Assim sendo, o apagamento das epistemologias indígenas não é um fenômeno do passado, mas uma estrutura ativa que perpassa currículos escolares, práticas pedagógicas e políticas educacionais até os dias atuais, mantendo-se como uma forma de controle sobre o que pode ser considerado legítimo saber.

É importante destacar que, ao longo dos séculos, o conhecimento ocidental foi imposto como a única forma legítima de saber, eclipsando toda a pluralidade epistêmica que existia – e ainda resiste – nos territórios indígenas. Em outras palavras, a ciência ocidental construiu para si o monopólio da verdade, estabelecendo uma hierarquia de saberes onde tudo o que não se encaixa em sua lógica técnica, classificatória e “objetiva” foi relegado ao campo da ignorância ou do misticismo. Simpson (2017, p. 74) observa: “[...] a história do colonialismo é também a história da imposição de uma episteme dominante, que se considera universal e, por isso, legitima a exclusão de outras formas de viver, sentir e conhecer o mundo”. Do mesmo modo, como destaca Linda Tuhiwai Smith (1999, p. 33), “[...] a própria ideia de pesquisa foi utilizada como um instrumento de colonização, que naturalizou a autoridade epistêmica do pesquisador branco sobre as realidades indígenas”. Convém observar que essa imposição não se restringe ao campo acadêmico ou científico, mas penetra o cotidiano das escolas, dos livros didáticos e dos métodos de avaliação, criando um ambiente onde o aluno indígena precisa se adaptar a um modelo que nega a sua existência.

[...] as instituições acadêmicas foram centrais para a legitimação de uma epistemologia colonial que mascarava sua particularidade sob o disfarce da universalidade. Esse processo impôs uma narrativa única de conhecimento, silenciando outras cosmologias e formas de

outras palavras, esse processo não se limita à dominação política ou econômica, mas incide profundamente nas formas de pensar, ensinar e aprender, desqualificando os saberes construídos a partir da oralidade, da experiência comunitária, do território e da espiritualidade. Assim, a escola torna-se um espaço de disputa simbólica, onde muitas vezes o conhecimento indígena é tratado como folclore ou curiosidade, e não como ciência ou filosofia. Walter Mignolo argumenta que “[...] a colonialidade do saber consiste em um padrão epistemológico que desautoriza todo conhecimento que não derive da matriz europeia moderna” (Mignolo, 2012, p. 49), o que contribui diretamente para o epistemocídio de povos historicamente subalternizados. Ver: MIGNOLO, Walter D. *A desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política*. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESSES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2012. p. 64-90.

existência. A pesquisa científica, neste contexto, tornou-se um instrumento de autoridade colonial que organizava e classificava os povos indígenas não a partir do diálogo, mas da subordinação (Walsh, 2005, p. 22).

Ainda assim, mesmo com os avanços legislativos que apontam para o respeito à diversidade cultural, o epistemicídio continua sendo uma prática recorrente nas instituições escolares. Ou seja, a morte simbólica dos saberes indígenas ocorre cotidianamente, de forma silenciosa e sistemática, através da negação curricular, da ausência de escuta e da imposição de um modo único de ensinar e aprender. É fundamental observar que o epistemicídio não se limita à exclusão dos conteúdos, mas atua no nível mais profundo da subjetividade, produzindo nos sujeitos indígenas a sensação de que seus saberes não têm valor. Walsh (2013, p. 69) afirma: “[...] a escola se torna espaço privilegiado de exclusão epistemológica quando se nega a possibilidade de coexistência entre saberes, ao impor a lógica hegemônica como única via de conhecimento válido”⁸ⁱ. Darcy Ribeiro complementa: “[...] a destruição das culturas indígenas foi feita não apenas pela espada e pela cruz, mas pela escola que, ao ignorar os modos próprios de vida, tornou-se um instrumento de desintegração social e espiritual” (1987, p. 113). Portanto, quando a escola insiste em manter um currículo monocultural e excludente, ela atua diretamente na desativação das matrizes identitárias dos povos originários.

Não se pode ignorar que, entre os diversos mecanismos de dominação epistêmica, a marginalização dos saberes ancestrais é um dos mais perversos, sobretudo porque opera a partir da deslegitimização de pilares fundamentais da educação indígena, como a oralidade, o território e o ritual. Em outras palavras, esses elementos, que constituem a base da transmissão do conhecimento em muitas comunidades originárias, são frequentemente vistos como “inferiores”, “não científicos” ou “improdutivos”, sendo sistematicamente excluídos das práticas escolares. Walsh (2019, p. 131) destaca que “[...] a exclusão da oralidade como forma legítima de conhecimento é uma das expressões mais sutis da colonialidade do saber, pois desqualifica a memória coletiva e o valor das narrativas ancestrais”. De igual maneira, como sublinha Gersem Baniwa (2019, p. 92): “[...] a escola ocidental fragmenta o saber, enquanto nossas formas de ensinar são inteiras, conectadas com a terra, com o tempo do corpo e com os espíritos dos nossos antepassados”. Dessa forma, é possível afirmar que a negação dessas dimensões não é apenas um equívoco pedagógico, mas uma forma de silenciamento cultural e epistêmico que compromete a vitalidade das práticas comunitárias.

Por isso, é necessário compreender que a escola, embora muitas vezes apresentada como neutra ou emancipadora, historicamente tem desempenhado o papel de ferramenta de manutenção da colonialidade do poder e do saber. Ou seja, mais do que um espaço de aprendizagem, a escola tem

funcionado como um aparelho de reprodução das hierarquias raciais, culturais e epistêmicas⁵ impostas desde a colonização. Como afirma Althusser (1970, p. 88): “[...] a escola é o principal aparelho ideológico do Estado na reprodução das condições de produção, pois ela assegura, dia após dia, a dominação ideológica das classes dominantes”. Em consonância, Boaventura de Sousa Santos (2014, p. 59) observa que “[...] as epistemologias do Sul foram historicamente silenciadas pela escola, que serve como instrumento de epistemicídio e domesticação dos saberes insurgentes”. Assim sendo, mesmo quando apresenta uma retórica de diversidade, a escola frequentemente reafirma os pilares da colonialidade, apagando formas outras de conhecimento e subjetividade que não se encaixam nos moldes do projeto ocidental de mundo.

[...] A escola, enquanto instituição moderna, foi construída com base em um modelo monocultural de conhecimento, pautado na racionalidade ocidental. Esse modelo não apenas silencia, mas também deslegitima saberes outros, que emergem de povos originários, comunidades tradicionais e epistemologias não hegemônicas. Ao invés de promover uma aprendizagem plural, a escola muitas vezes reforça uma monocultura do saber, apagando identidades, histórias e conhecimentos que não se alinham ao cânone ocidental (Walsh, 2009, p. 27).

Desse modo, torna-se urgente discutir a importância da descolonização curricular como caminho para romper com os alicerces da colonialidade que ainda estruturam a escola. Em outras palavras, descolonizar o currículo não significa apenas incluir conteúdos sobre os povos indígenas, mas sim reposicionar os saberes ancestrais como centrais e legítimos na construção do conhecimento. Trata-se de um movimento político, ético e epistêmico que questiona quem decide o que deve ser ensinado, de que maneira, com qual finalidade e a partir de qual ponto de vista. Como destaca Catherine Walsh (2005, p. 18): “[...] a descolonização curricular não é sobre diversidade cultural decorativa, mas sobre a ruptura com a supremacia epistêmica e a reconstrução de um projeto educativo fundado no reconhecimento mútuo”. Além disso, Simpson afirma: “[...] um currículo descolonizado é aquele que escuta o território, respeita o tempo dos ciclos e permite que o saber caminhe junto com a vida” (2017, p. 95). Portanto, mais do que uma adequação de conteúdos, a descolonização curricular

⁵ A escola, historicamente, tem funcionado como um dos principais aparelhos de reprodução das hierarquias raciais, culturais e epistêmicas impostas desde a colonização, naturalizando desigualdades e operando sob a lógica da assimilação dos povos subalternizados. Ou seja, longe de ser um espaço neutro de conhecimento, a instituição escolar tem atuado como mecanismo de imposição de uma cultura hegemônica, frequentemente branca, eurocêntrica e cristã, que marginaliza e inferioriza as formas de saber e viver de povos indígenas, negros e tradicionais. Althusser (1970), ao discutir os aparelhos ideológicos do Estado, afirma que “[...] a escola ocupa no sistema capitalista o lugar dominante entre os aparelhos ideológicos, pois é nela que se reproduz, sob a forma disfarçada de neutralidade, a ideologia dominante” (ALTHUSSER, 1970, p. 81). Assim, é possível compreender que a educação, quando descolada da crítica à colonialidade, tende a reforçar os mesmos alicerces que sustentaram o projeto civilizatório colonial. Ver: ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*. Lisboa: Editorial Presença, 1970.

exige uma reconfiguração profunda das estruturas escolares, de modo a permitir que as epistemologias indígenas não apenas entrem na escola, mas a transformem desde dentro.

Além disso, cabe ressaltar que a imposição da racionalidade ocidental nas instituições educativas promove a exclusão sistemática das cosmologias indígenas, que articulam o conhecimento com o espiritual, o sensível, o mítico e o coletivo. A razão instrumental, alicerçada na fragmentação do saber, na objetividade e na lógica da prova, não consegue acolher os modos indígenas de conhecer o mundo, que se baseiam na escuta da natureza, na ancestralidade e na circularidade dos saberes. Walsh (2013, p. 62) afirma: “[...] a racionalidade eurocêntrica parte do pressuposto de que só há um modo legítimo de produzir conhecimento, desconsiderando toda uma ontologia relacional e coletiva presente nas epistemologias indígenas”. Do mesmo modo, como afirma Darcy Ribeiro: “[...] a escola racionaliza tudo, classifica, compartimenta e dissocia, enquanto os povos indígenas vivem o conhecimento como experiência integral de vida” (1987, p. 94). Dessa forma, a negação das cosmologias indígenas não é apenas um erro didático, mas uma forma violenta de silenciamento ontológico, que desestrutura a relação do sujeito indígena com seu próprio modo de ser e existir no mundo.

Não apenas o conteúdo, mas também a linguagem por meio da qual o conhecimento é transmitido, revela o quanto a escola pode ser um espaço de exclusão. A invisibilização das línguas indígenas, que são portadoras de mundos, histórias e visões de realidade, constitui uma das estratégias mais efetivas de apagamento cultural. Convém observar que, ao recusar o uso das línguas originárias nas práticas escolares, o sistema educativo desativa uma dimensão vital da identidade e da memória coletiva dos povos indígenas. Como aponta José Ribamar Bessa Freire (2011, p. 35): “[...] negar às crianças indígenas o direito de aprender em sua própria língua é condená-las à ruptura simbólica com sua comunidade e com sua história”. Do mesmo modo, Boaventura de Sousa Santos afirma: “[...] cada idioma carrega uma episteme, uma lógica própria de mundo, e quando uma língua é silenciada, um modo de pensar e existir também é calado” (2014, p. 72). Assim, a defesa do bilinguismo e da revitalização das línguas indígenas não deve ser tratada como concessão cultural, mas como imperativo de justiça epistêmica.

[...] as dimensões bilíngue/multilíngue e intercultural precisam ser levadas a sério nas escolas indígenas, pela importância que elas representam para a continuidade histórica dos povos indígenas e dos seus saberes e modos de vida. Sem as suas línguas, não é possível garantir a continuidade dos processos educativos tradicionais desses povos. Muitos aspectos materiais e imateriais, centrais nas culturas indígenas, só podem ser transmitidos por meio das lógicas e estruturas das línguas tradicionais. [...] Assim, quando se abandona uma tradição, se abandona também uma língua (e vice-versa) e com ela toda uma concepção de vida e de mundo, porque uma língua expressa um determinado mundo, uma determinada maneira de entender, de interpretar e de se relacionar com o mundo (Baniwa, 2019, p. 85).

Por conseguinte, é fundamental entender o currículo como um verdadeiro “território de disputa e dominação”, no qual se decide, constantemente, o que merece ou não ser ensinado. Em vez de um instrumento neutro, o currículo é um campo político e ideológico que expressa relações de poder, e que frequentemente reflete as prioridades e epistemologias da elite dominante. Na educação indígena, isso se traduz na exclusão de conteúdos relacionados às cosmologias, territórios, línguas e rituais dos povos originários. Catherine Walsh (2013, p. 109) observa: “[...] o currículo tradicional opera como uma fronteira colonial que separa o conhecimento legítimo do ilegítimo, o científico do tradicional, o racional do espiritual”. Em complemento, Frigotto afirma: “[...] o currículo escolar foi historicamente construído para servir aos interesses da acumulação capitalista, disciplinando corpos e subjetividades para aceitarem uma ordem desigual” (2010, p. 46). Dessa forma, é imprescindível repensar o currículo como um espaço de insurgência epistemológica, onde as pedagogias indígenas possam emergir como horizonte de reconstrução educativa.

Ainda que se fale, muitas vezes, em contextualizar o ensino, é comum que as escolas indígenas ignorem um dos aspectos mais centrais da educação ancestral: o território como espaço educativo. Para os povos originários, aprender não se limita a atividades em sala de aula, mas ocorre nas trilhas, nos rios, nas florestas, nos rituais e nas relações entre gerações. A lógica da escola ocidental, porém, tende a desconectar o processo de aprendizagem da terra, impondo uma separação entre natureza e cultura que é estranha às cosmologias indígenas. Leanne Simpson (2017, p. 106) afirma: “[...] a terra não é apenas paisagem, é livro, é professora, é guardiã do conhecimento e só pode ser compreendida por quem a habita com responsabilidade”. Do mesmo modo, Darcy Ribeiro escreve: “[...] quando se retira o indígena de sua terra para ensiná-lo, é como se se arrancasse a raiz de uma planta e esperasse que ela florescesse no asfalto” (1987, p. 122). Assim, valorizar o território como espaço de conhecimento é condição indispensável para uma educação que respeite e reflita os modos de vida indígenas.

[...] a densidade da relação com o território perpassa pela língua própria. Em uma língua indígena, cada criatura, material ou imaterial, cada lugar e cada espaço da natureza tem nome e significado próprio. Isso amplia e fortalece cognitiva e afetivamente a relação das pessoas e dos grupos com o território. [...] A noção de etnoterritório como referência espacial, cultural, identitária e de gestão nos processos de planejamento, execução e avaliação das políticas de educação escolar indígena foi muito bem compreendida, aceita e incorporada/apropriada pelos povos que falavam a língua própria e tinham a posse de seus territórios (Baniwa, 2019, p. 86).

Assim, a escola torna-se, frequentemente, uma verdadeira fronteira colonial – um espaço onde se tensionam e colidem distintas formas de ver, viver e compreender o mundo. Em vez de acolher a pluralidade epistêmica, a instituição escolar tende a atuar como filtro seletivo, legitimando apenas os saberes que se alinham com a racionalidade ocidental. Essa lógica transforma a escola em um campo de conflitos epistemológicos, onde os estudantes indígenas, para aprender, muitas vezes precisam

negar ou silenciar suas referências culturais. Boaventura de Sousa Santos (2012, p. 86) afirma: “[...] as escolas, ao invés de reconhecerem os saberes indígenas, funcionam como espaços de exclusão, onde a ignorância é atribuída a quem não fala a língua do colonizador”. Catherine Walsh acrescenta: “[...] a escola, ao pretender formar o outro, frequentemente o desforma, ao negar-lhe o direito de ensinar e ser escutado” (2005, p. 39). Portanto, se a escola não se abrir à escuta radical das epistemologias indígenas, ela continuará a operar como prolongamento das estruturas coloniais de dominação e silenciamento.

Assim, pode-se afirmar que uma educação verdadeiramente comprometida com os povos indígenas precisa ser anticolonial em sua estrutura e epistemologicamente plural em sua essência. Isso significa romper com os alicerces que sustentam a monocultura do saber e reconstruir as bases da escola a partir do diálogo com os territórios, os anciãos, os rituais e os ciclos da vida. A descolonização da educação não é apenas uma proposta teórica, mas uma necessidade urgente diante do avanço da colonialidade que insiste em apagar o que resiste. Linda Tuhiwai Smith (1999, p. 142) enfatiza: “[...] uma educação descolonizadora não apenas restitui vozes silenciadas, mas também reconstrói formas de pensar o mundo a partir da experiência dos povos historicamente oprimidos”. Do mesmo modo, Gersem Baniwa argumenta: “[...] não basta ensinar sobre os indígenas, é preciso ensinar com os indígenas, reconhecer que temos o que ensinar, e que nossos saberes não são restos do passado, mas sementes de futuro” (2019, p. 104). Dessa maneira, a educação indígena deixa de ser um apêndice do sistema escolar e passa a ser campo fecundo de reexistência e reinvenção coletiva.

Desse modo, ainda que a escola devesse se constituir como espaço de formação humana integral, na lógica do capital ela tem sido capturada como engrenagem da maquinaria produtiva. Ou seja, sua finalidade emancipadora é gradativamente substituída por uma racionalidade funcionalista, que transforma o espaço educativo em extensão da fábrica. Como afirma Laval (2019, p. 55), “[...] a escola tornou-se, cada vez mais, um apêndice da organização econômica, orientada pela produtividade, pela competitividade e pela lógica da rentabilidade”. A título de ilustração, é possível observar que currículos são moldados a partir das exigências do mercado de trabalho, em detrimento das necessidades formativas dos sujeitos históricos e sociais. De forma complementar, Antunes (2017, p. 96) sustenta que “[...] a escola passou a reproduzir os ditames da lógica fabril, com sua disciplina temporal, seus mecanismos de vigilância e seu foco em resultados”, evidenciando a apropriação do tempo e da subjetividade escolar por uma lógica economicista. Assim, a fábrica educativa, como metáfora, exprime uma escola submetida à racionalidade do capital, instrumentalizando o saber, domesticando o pensar e moldando sujeitos aptos à reprodução das estruturas hegemônicas. Em consequência disso, o projeto educativo emancipador acaba sendo substituído por um treinamento técnico, funcional e despolitizado.

[...] a escola de massa não forma seres humanos universais, conscientes, solidários, mas trabalhadores, consumidores, competidores. [...] De modo mais ou menos explícito, o objetivo da escola é preparar os indivíduos para seu papel na sociedade capitalista: como trabalhadores dóceis, como consumidores adaptáveis, como cidadãos conformados. [...] A universalização da escola não representa, portanto, uma democratização do saber, mas uma generalização da adaptação (Laval, 2004, p. 85).

Logo, ao ser estruturada segundo os moldes da produção industrial, a escola passa a funcionar como um verdadeiro aparelho de reprodução da lógica produtivista, formando corpos dóceis e mentes adestradas para a engrenagem do trabalho. A pedagogia dominante, nesse contexto, não se orienta pela formação crítica ou pelo desenvolvimento pleno da subjetividade, mas sim pela adequação do estudante aos requisitos técnicos da divisão social do trabalho. Conforme argumenta Frigotto (2001, p. 48), “[...] a escola assume a tarefa de formar o trabalhador polivalente, disciplinado, competitivo e adaptável à lógica da acumulação flexível”. Em outras palavras, a educação é redirecionada para atender às demandas do capital, naturalizando desigualdades e apagando conflitos sociais em nome da “eficiência”. Do mesmo modo, Laval e Dardot afirmam: “[...] a escola pública é hoje pressionada a se adequar ao modelo da empresa, cuja função é formar capital humano ajustado às exigências do mercado global” (2016, p. 213). Dessa maneira, a pedagogia escolar passa a operar como dispositivo de gestão da força de trabalho, reafirmando a centralidade do trabalho alienado na conformação dos sujeitos.

Por isso, é fundamental problematizar como a padronização curricular e os dispositivos de controle – como avaliações externas, metas e competências – têm se tornado instrumentos centrais na regulação da prática pedagógica e na sujeição das escolas à lógica da performance. Ou seja, tais mecanismos não apenas homogeneízam o conteúdo, mas também impõem uma forma de governamentalidade que deslegitima saberes locais, experiências singulares e processos formativos mais amplos. Conforme aponta Christian Laval (2019, p. 89): “[...] ao impor padrões e indicadores de rendimento, a política educacional neoliberal transforma a aprendizagem em performance mensurável e esvazia a escola de sua função social e política”. Do mesmo modo, Frigotto destaca: “[...] a pedagogia das competências retira da escola o debate sobre o sentido do conhecimento, subordinando o currículo à lógica da empregabilidade” (2010, p. 61). Dessa forma, a avaliação deixa de ser instrumento de diagnóstico pedagógico e passa a ser um mecanismo de controle externo, convertendo o ensino em um processo técnico e fragmentado, voltado para o cumprimento de metas e não para a formação crítica dos sujeitos.

Além disso, é importante destacar que a lógica empresarial aplicada à gestão da escola pública tem produzido um esvaziamento progressivo de sua função formativa crítica. A gestão educacional, orientada por metas, rankings, produtividade e competitividade, transforma o espaço escolar em uma

organização gerencial, regida por princípios do mercado, e não por ideais pedagógicos. Como afirma Laval (2019, p. 77): “[...] a escola passa a ser administrada como uma empresa, com gestores no lugar de educadores, metas no lugar de projetos, resultados no lugar de processos”. Isto é, a pedagogia cede espaço à contabilidade de desempenho, e a formação dos estudantes é reconfigurada segundo critérios de eficiência e retorno. De forma complementar, Antunes escreve: “[...] o projeto neoliberal substitui o educador pelo gestor, o conhecimento pelo dado e o sujeito pelo número, em um processo de desumanização do espaço escolar” (2018, p. 45). Com isso, a escola pública se distancia de seu papel histórico de construção da cidadania crítica e torna-se engrenagem da racionalidade instrumental, pautada pela gestão por resultados e pela precarização das relações pedagógicas.

Dessa forma, a educação é reconfigurada como peça funcional da engrenagem da racionalidade técnica e neoliberal, perdendo seu caráter público, político e transformador. Nessa lógica, o valor do conhecimento não reside em sua capacidade de formar sujeitos críticos, mas em sua utilidade econômica, produtividade e aplicabilidade imediata. Em outras palavras, o saber é convertido em capital humano, e a escola torna-se espaço de treinamento, não de formação. Como observam Laval e Dardot (2016, p. 221): “[...] a racionalidade neoliberal transforma a educação em um setor econômico, reduzindo-a a um conjunto de serviços prestados a consumidores em potencial, os estudantes”. Do mesmo modo, Frigotto ressalta: “[...] a escola passa a operar sob os parâmetros da racionalidade técnica, que define previamente os meios e os fins, sufocando a possibilidade do pensamento crítico e da autonomia pedagógica” (2001, p. 58). Assim, o modelo tecnocrático de ensino, voltado à eficácia e ao desempenho, mina o papel histórico da educação como espaço de emancipação, tornando-a subordinada aos fluxos e imperativos do mercado.

[...] a política educacional da contemporaneidade vem sendo capturada pela lógica do capital, conformando um modelo formativo centrado na produtividade, no desempenho e na utilidade econômica dos saberes. A escola, antes espaço de reflexão crítica e de formação de sujeitos autônomos, é hoje convocada a adaptar-se às exigências do mercado, transformando-se em local de adestramento para o trabalho precarizado e flexibilizado. Esse processo reduz o ato educativo à transmissão de competências utilitárias, esvaziando seu potencial emancipatório e subordinando-o à lógica instrumental do neoliberalismo (Gatti, 2020, p. 119).

Em consequência disso, o conhecimento, que deveria emergir como construção crítica, ética e situada, é reduzido a um conjunto de conteúdos mensuráveis e funcionalistas, voltados à padronização e ao controle. Essa redução opera como estratégia de simplificação e de esvaziamento dos sentidos mais amplos do aprender, submetendo o processo educativo à lógica da quantificação, da objetividade instrumental e da rentabilidade pedagógica. Como pontua Antunes (2017, p. 114): “[...] na escola gerida pela racionalidade do capital, o conhecimento deixa de ser compreendido como experiência formadora e passa a ser tratado como mercadoria avaliada por testes, gráficos e indicadores”. Por sua

vez, Laval destaca: “[...] a obsessão pela medição transforma o ato de ensinar em prestação de contas e esvazia a riqueza das relações pedagógicas, da escuta, da dúvida e da criatividade” (2019, p. 101). Desse modo, o ato educativo é cooptado por uma pedagogia da eficiência, que prioriza resultados numéricos em detrimento do desenvolvimento subjetivo, relacional e crítico dos educandos.

Cabe ressaltar que, na esteira dessa racionalidade produtivista, o tempo pedagógico também sofre um processo de esvaziamento e aceleração. A escola deixa de respeitar os ritmos da aprendizagem e da escuta sensível, submetendo-se à pressa das metas, ao imediatismo dos resultados e à cronologia padronizada do desempenho. Com isso, o tempo necessário para a formação crítica é comprimido por calendários, provas e ciclos burocráticos, gerando estresse, superficialidade e fragmentação nos processos educativos. Como alerta Antunes (2018, p. 45): “[...] a lógica empresarial que invade a escola recusa o tempo do pensamento crítico, substituindo-o por metas de desempenho e resultados quantificáveis”. Do mesmo modo, Laval observa: “[...] o sistema escolar é tomado de assalto por uma racionalidade tecnocrática que reduz o tempo pedagógico à eficácia da performance” (2019, p. 56). Assim sendo, a aceleração do tempo escolar não apenas compromete a qualidade da educação, mas também desumaniza o processo de ensino-aprendizagem, apagando os espaços de criação, dúvida e resistência.

Além disso, não se pode ignorar que a autonomia docente, pilar fundamental de uma prática pedagógica crítica, tem sido sistematicamente corroída pela lógica do controle, da padronização e da prestação de contas. Professores e professoras são cada vez mais submetidos a protocolos, plataformas e indicadores que restringem sua criatividade, sua escuta e sua capacidade de decidir, coletivamente, os rumos do processo educativo. Em outras palavras, o trabalho docente é reconfigurado como execução técnica de metas, tornando-se refém de políticas avaliativas e modelos de gestão hierarquizados. Como afirma Antunes (2017, p. 135): “[...] o docente é transformado em executor de tarefas programadas, perdendo o papel de intelectual orgânico da formação humana”. De forma complementar, Laval sustenta: “[...] a autoridade pedagógica do professor é substituída pela normatividade dos manuais, das rubricas e dos algoritmos que ditam o que, quando e como ensinar” (2019, p. 119). Portanto, o que se vê é o progressivo silenciamento da docência como práxis, e sua substituição por uma função tecnocrática e destituída de projeto político emancipador.

[...] ao professor se impõe cada vez mais um modo de trabalho marcado por prescrições externas, submetido a padrões e a normas que restringem sua margem de decisão e sua autonomia profissional. A crescente padronização curricular e a intensificação das avaliações externas contribuem para a transformação do fazer docente em uma prática cada vez mais técnica e menos reflexiva (Oliveira, 2018, p. 43).

Todavia, em sintonia com o avanço da racionalidade neoliberal, a escola pública tem sido progressivamente inserida no circuito da mercantilização, sendo tratada não mais como direito social, mas como serviço regulado por princípios empresariais. Em consequência disso, o valor da educação passa a ser medido por sua capacidade de gerar retorno, empregar jovens, atender demandas do mercado e atrair “investimentos” públicos e privados. Ou seja, perde-se de vista a dimensão formativa, crítica e coletiva da escola, que passa a operar como unidade produtiva. Segundo Laval (2019, p. 63): “[...] a lógica neoliberal transforma a escola em ativo econômico, com custo, rentabilidade e produtividade calculados em função de sua inserção em rankings e índices de desempenho”. Antunes reforça esse diagnóstico ao afirmar: “[...] a escola é convertida em mercadoria simbólica e concreta, atravessada por interesses financeiros, planos de metas e pacotes pedagógicos padronizados” (2017, p. 148). Assim, a educação deixa de ser horizonte de justiça social e torna-se plataforma de acumulação, ajustando-se à engrenagem que transforma tudo em capital.

Logo, observa-se que a relação entre escola, conhecimento e trabalho tem sido reconfigurada sob os imperativos da empregabilidade, do empreendedorismo e da eficiência, apagando o debate sobre as condições estruturais do mundo do trabalho e naturalizando a precarização. A educação, nesse cenário, deixa de problematizar a desigualdade e passa a operar como dispositivo de conformação subjetiva ao novo espírito do capitalismo, moldando estudantes para aceitarem a instabilidade, a competição e a responsabilidade individual pelo próprio sucesso ou fracasso. Como pontua Laval e Dardot (2016, p. 199): “[...] o novo discurso educacional exalta o empreendedor de si mesmo, apagando a noção de direito ao trabalho e convertendo a formação em um investimento pessoal e privado”. De igual maneira, Frigotto afirma: “[...] ao substituir a crítica estrutural por competências fragmentadas, a escola contribui para naturalizar a lógica da exclusão, ao invés de combatê-la” (2001, p. 53). Assim sendo, o vínculo entre conhecimento e emancipação é dissolvido, dando lugar a um modelo de educação voltado à adaptação e não à transformação.

Com efeito, o que se observa é a substituição paulatina da formação humanística, ética e crítica por treinamentos técnicos-operacionais que visam apenas à inserção funcional no mercado. Em lugar de desenvolver sujeitos reflexivos, criativos e comprometidos com a transformação social, a escola passa a operar como centro de capacitação ajustada às demandas empresariais. Com isso, desaparecem do currículo temas como filosofia, sociologia, artes e história crítica, substituídos por habilidades utilitaristas⁶, alinhadas à lógica do desempenho e da produtividade. Como adverte Antunes (2018, p.

⁶ No contexto das recentes reformas educacionais, especialmente com a implementação do Novo Ensino Médio, observa-se uma tendência alarmante de supressão de disciplinas formativas, como filosofia, sociologia, artes e história crítica, em favor de um currículo centrado em competências técnicas e habilidades utilitaristas voltadas ao mercado de trabalho. Essa

72): “[...] o papel da educação é reduzido à preparação para o mercado, a formação humanística é secundarizada e os jovens são treinados para obedecer, não para pensar”. Da mesma forma, Laval ressalta: “[...] é preciso recusar a escola-empresa e reafirmar o projeto de uma escola democrática, fundada no bem comum e na cooperação” (2019, p. 77). Portanto, o horizonte da formação emancipadora é encurtado, e a educação perde sua potência de questionamento, imaginação e invenção de futuros possíveis.

[...] Ao mesmo tempo, sob a ideologia da empregabilidade, a educação superior vai sendo reconfigurada para atender à flexibilidade produtiva, perdendo sua perspectiva formativa mais ampla. A lógica empresarial impõe-se à lógica pedagógica e ética, tornando-se dominante a visão de que o valor do conhecimento está na sua rentabilidade imediata. A universidade torna-se, assim, um espaço de treinamento adaptativo para o mercado e para a reprodução da lógica do capital, deslocando a centralidade da formação crítica e cidadã para uma formação funcional e tecnicista (Laval, 2019, p. 118).

Desse modo, é fundamental observar que reverter a lógica da escola-fábrica exige mais do que reformas administrativas – demanda uma profunda reinvenção do projeto educacional, capaz de restituir à escola sua função humanizadora, crítica e transformadora. Isso significa recuperar a centralidade do conhecimento como prática de liberdade, romper com a subordinação à racionalidade técnica e recolocar o educador como sujeito político do processo pedagógico (Santos, et al. 2024). Em outras palavras, é preciso desmercantilizar a educação, repensar os currículos, democratizar a gestão escolar e ampliar os sentidos da aprendizagem para além da empregabilidade.

Diante desse contexto, é preciso afirmar que desde tempos imemoriais, os povos indígenas constroem modos de educar que não se submetem aos contornos da escola ocidental, como frisa Laval (2019: 118) ao afirmar a existência da “escola fabril”. Em suas cosmovisões, educar não é uma prática institucionalizada ou formalizada, mas, sim, um processo vital, vinculado à experiência, ao território e à ancestralidade. A aprendizagem, nesse contexto, é parte do próprio viver. É importante destacar que, para esses povos, o conhecimento não é algo a ser acumulado, mas uma prática relacional e coletiva. Como afirma Leanne Betasamosake Simpson (2017, p. 23): “[...] os sistemas de educação indígena colocam uma forte ênfase na aprendizagem experiencial e estão profundamente conectados à terra e às histórias que ela guarda”. Além disso, a centralidade do território na produção do saber indígena indica que não há separação entre o mundo físico e o mundo simbólico – entre a mata e o mito, entre

reestruturação, embora justificada sob o argumento da flexibilização e da “modernização” do ensino, acaba por esvaziar o potencial crítico da educação, subordinando-a à lógica neoliberal da empregabilidade. Como denunciam Dardot e Laval, “[...] a racionalidade neoliberal penetra na escola por meio de reformas que priorizam a utilidade econômica dos saberes e a performatividade dos sujeitos” (Laval; Dardot, 2016, p. 297). Dessa forma, a educação deixa de ser um direito formativo pleno para se converter em treinamento funcional, apagando os horizontes da reflexão crítica, da formação cidadã e da valorização das humanidades. Ver: LAVAL, Christian; DARDOT, Pierre. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.

o rio e o rito. Nesse sentido, “[...] a terra não é apenas o espaço onde se vive, mas a própria condição de possibilidade do saber” (Smith, 1999, p. 144). Assim sendo, é fundamental reconhecer que os modos próprios de educar dos povos originários não cabem nos parâmetros da escola que fragmenta, hierarquiza e separa o saber da vida. O território, portanto, é mais do que paisagem: é sujeito pedagógico. E, por isso, toda tentativa de escolarização que não comprehende essa lógica acaba por violentar a essência do saber indígena. Em síntese, pode-se afirmar que a escola hegemônica precisa desaprender para, então, poder aprender com os povos indígenas.

Nesse sentido, é fundamental observar que, para os povos indígenas, o território, o corpo, a oralidade e o tempo cílico não são elementos dissociáveis da prática educativa – pelo contrário, constituem seus próprios fundamentos. Enquanto a escola ocidental opera segundo a linearidade do tempo e a abstração dos saberes, a pedagogia indígena valoriza os ciclos da natureza, os gestos do corpo, a escuta sensível e o contar das histórias. Isto é, aprender é escutar o mundo com o corpo inteiro. Como salienta Gersem Baniwa (2019, p. 51): “[...] a educação escolar indígena precisa dialogar com os valores da oralidade, da memória coletiva, do tempo circular e da educação que se dá no corpo a corpo com a comunidade”. Em outras palavras, o tempo cílico, orientado pelas fases da lua, pelas estações e pelas práticas rituais, contrapõe-se ao tempo mecânico e disciplinado da escola. Leanne Betasamosake Simpson (2017, p. 55) também afirma: “[...] nossas pedagogias são cílicas e não lineares, entrelaçadas nos ritmos da terra e dos corpos que vivem sobre ela”. Assim, o corpo não é mero receptor, mas canal de memória, sensor de ancestralidade, testemunha viva do aprendizado. E ainda, a oralidade, longe de ser ausência de escrita, é presença de vínculo – é memória que circula, que afeta e que transforma. Portanto, romper com o tempo cronológico da escola é, também, abrir-se ao tempo do encantamento, da escuta e da convivência.

[...] toda a diversidade de línguas e linguagens, de rituais, de mitos, de rezas, de cantos, de gestos e de atitudes praticados pelos povos indígenas, a escola e a comunidade precisam estimular, valorizar e promover em suas práticas cotidianas de vida. Os saberes sagrados ou especializados fazem a ponte entre o novo e o antigo, entre o presente e o passado, entre o passado e o futuro. Portanto, a transmissão do saber sagrado ou especializado é o elo entre o novo, o antigo e o futuro, sem o qual esta conexão se perde, em geral, de forma irreversível. A densidade da relação com o território perpassa pela língua própria (Baniwa, 2019, p. 86).

Além do corpo, do território e da oralidade, é preciso reconhecer que a espiritualidade é um eixo estruturante da pedagogia indígena. Para muitos povos originários, a aprendizagem não é apenas um processo intelectual, mas uma vivência espiritual em que natureza, ancestralidade e ser humano se entrelaçam em reciprocidade. Ou seja, aprender é, também, escutar os espíritos da floresta, conversar com os rios, dialogar com os encantados. Linda Tuhiwai Smith (1999, p. 75) escreve que “[...] para os povos indígenas, espiritualidade e conhecimento não estão separados – os processos educativos estão

imersos em relações com os seres espirituais, com os ancestrais e com o mundo natural”. Em sintonia, Daniel Munduruku (2005, p. 19) afirma: “[...] o conhecimento não se aprende sozinho, pois ele está contido no universo e é passado pelas palavras dos mais velhos, pelas árvores, pelos bichos e pelo vento que sopra na aldeia”. Assim sendo, a escola, ao desconsiderar essas formas de sabedoria espiritualizada, impõe uma pedagogia da negação – nega o invisível, o simbólico, o encantado. É importante destacar que não se trata de incorporar elementos folclóricos às práticas escolares, mas de reconhecer a existência de outras epistemologias do sensível. Portanto, a espiritualidade, longe de ser um acessório, é a própria alma do saber indígena, e sua exclusão na educação formal constitui uma forma de epistemicídio.

Enquanto a escola ocidental fragmenta gerações e separa espaços de convivência, nas comunidades indígenas o aprender se dá de forma comunitária, intergeracional e muitas vezes ritualística. Dito isso, o saber circula entre crianças, jovens, adultos e anciões, sem que haja uma hierarquia rígida, mas com profundo respeito pelos mais velhos como guardiões da memória e da palavra. Nesse contexto, a aprendizagem ocorre no cotidiano da vida coletiva – nas caçadas, nas festas, nas roças, nas narrativas ao redor do fogo. Como observa Darcy Ribeiro (2010, p. 115): “[...] a educação indígena não distingue claramente quem ensina de quem aprende; todos participam da formação do outro, numa rede de trocas em que o saber está no gesto, no canto, na partilha”. Além disso, os rituais de passagem são momentos privilegiados de aprendizado, marcando não apenas mudanças de idade, mas transformações no modo de ser, de saber e de pertencer ao coletivo. Como diz Catherine Walsh (2013, p. 64): “[...] a educação indígena é um processo de viver em coletividade, em diálogo com os ciclos da natureza e os rituais que mantêm a memória do povo viva”. Assim, o aprendizado se dá no fluxo da vida, e o ritual é, simultaneamente, celebração e pedagogia. Dessa forma, cabe ressaltar que não se aprende apenas com a razão, mas com o corpo, com os afetos, com os símbolos e com o tempo compartilhado entre as gerações.

Em oposição à lógica escolar que organiza o conhecimento por faixas etárias e disciplinas estanques, a pedagogia indígena se estrutura por meio da vivência e dos ciclos da existência. Desde cedo, as crianças participam das atividades da comunidade, aprendendo com os mais velhos não por imposição de conteúdos, mas pela imersão nos modos de ser e fazer do seu povo. Cabe ressaltar que, nesse modelo, a transmissão de saberes está profundamente ancorada na experiência sensível e na observação atenta da vida cotidiana. Como destaca Gersem Baniwa (2019, p. 74): “[...] nas comunidades indígenas, a aprendizagem é um processo orgânico, construído na convivência, no fazer junto, na escuta dos mais velhos e no reconhecimento dos ciclos naturais da vida”. De igual maneira, Leanne Betasamosake Simpson (2017, p. 83) reforça: “[...] a aprendizagem emerge por meio do viver,

do fazer, da repetição e das relações significativas com as pessoas e com a terra”. Assim, aprender não é acumular abstrações, mas saber quando colher, como pescar, de que modo falar com os espíritos, como escutar os anciãos, o que cantar para que a floresta responda. Em consequência disso, o saber é processual, enraizado e plural – é vivido, não apenas ensinado. Portanto, qualquer proposta pedagógica que busque respeitar os povos indígenas deve partir dessa premissa: ensinar é viver junto.

[...] a consciência do índio, como sua representação do mundo e suas fontes de motivação e de explicação, é, por isso, irredutível, enquanto ele permanecer indígena. Pode ser adornada com elementos estranhos, adotados como excentricidades ou como explicações para experiências novas, mas permanece íntegra no seu cerne, dentro do qual os motivos e os temas estranhos são redefinidos antes de adotados (Ribeiro, 2017, p. 287).

Contudo, mesmo diante da riqueza e complexidade da pedagogia indígena, a escola ocidental frequentemente se impõe como modelo único e universal de educação, promovendo uma ruptura com os modos tradicionais de ensinar e aprender. A fragmentação disciplinar, a rigidez dos tempos escolares, a centralidade da escrita e a desvalorização da oralidade produzem um desencaixe entre o “mundo da escola” e o “mundo da aldeia”. Em outras palavras, a escola não apenas ignora os saberes indígenas, mas frequentemente os silencia e os deslegitima. Como afirma Christian Laval (2019, p. 104): “[...] a escola moderna tende a descontextualizar o saber, transformando-o em mercadoria abstrata, desvinculada da experiência e da vida coletiva”. De forma complementar, Linda Tuhiwai Smith (1999, p. 27) destaca que “[...] o sistema educacional ocidental impôs seus próprios critérios de validade ao conhecimento, desconsiderando completamente as formas indígenas de ensinar e aprender, baseadas na oralidade, no território e na espiritualidade”. Assim sendo, a entrada da escola na comunidade pode significar uma invasão cultural, caso não esteja disposta a dialogar, escutar e reconhecer os modos de ser e de saber dos povos originários. Em síntese, a educação indígena não cabe em grades horárias, nem em avaliações padronizadas – ela exige abertura ao outro, humildade epistemológica e disposição para aprender com quem sempre soube ensinar.

Ainda assim, mesmo diante das evidências da sabedoria ancestral, a escola ocidental continua operando um deslocamento profundo: retira o corpo do território e o conhecimento da vida. Ou seja, ao impor conteúdos abstratos, fragmentados e descolados do cotidiano, a instituição escolar rompe o vínculo entre saber e pertencimento. O corpo, que para os povos indígenas é extensão do território e veículo de aprendizagem, passa a ser disciplinado, silenciado e encaixado em carteiras. A esse respeito, Catherine Walsh (2019, p. 101) ressalta: “[...] a colonialidade do saber implica o deslocamento dos corpos e dos territórios de seus contextos de produção de sentido, substituindo-os por estruturas escolares que desvalorizam o vivido”. Já Gersem Baniwa (2019, p. 93) reforça que “[...] quando a escola nega a centralidade do território, ela fragmenta os sujeitos e impede a continuidade de seus

processos educativos originários”. Desse modo, o território – entendido não como espaço físico apenas, mas como campo simbólico e afetivo – é subtraído da pedagogia, empobrecendo o ato educativo. Portanto, é fundamental repensar as formas escolares, reterritorializando o saber e restituindo ao corpo seu papel pedagógico. Afinal, aprender não é apenas pensar – é sentir, caminhar, plantar, respirar.

Em contrapartida ao modelo escolar centrado na fala do professor e na escrita padronizada, os povos indígenas cultivam a escuta como prática fundante da aprendizagem. Com efeito, escutar não é apenas um ato passivo, mas uma atitude ativa de atenção, silêncio e respeito à palavra do outro – especialmente à palavra dos mais velhos. A oralidade, nesse contexto, é muito mais do que uma técnica de transmissão de informações: ela é memória viva, ancestralidade em movimento, pedagogia do vínculo. Como afirma Daniel Munduruku (2005, p. 33), “[...] a palavra dita tem o peso de quem viveu e experimentou, e por isso não pode ser interrompida ou desconsiderada – escutar é um ato de acolhimento e de reverência ao saber do outro”. Complementarmente, Linda Tuhiwai Smith (1999, p. 139) escreve: “[...] em muitas culturas indígenas, o silêncio tem valor pedagógico – não como ausência, mas como espaço de escuta, de preparação para aprender, de conexão com o invisível”. Dessa forma, o aprendizado se dá no tempo da escuta, e não da pressa. A escola, ao priorizar o conteúdo escrito e os exames orais de resposta rápida, perde a chance de cultivar essa outra ética do saber. Assim sendo, transformar a escola em espaço de escuta é mais do que uma inovação metodológica – é um gesto de descolonização.

[...] escutar é muito mais do que ouvir. Escutar é acolher o outro naquilo que ele tem de mais importante: sua história. [...] Quando o velho conta, não está apenas dizendo o que aconteceu, mas abrindo as portas do tempo para que o ouvinte caminhe por ele. A escuta, nesse sentido, é uma forma de caminhar junto. Por isso, nas aldeias, as crianças aprendem primeiro com os ouvidos. Elas são educadas para silenciar, para não interromper, para perceber os ensinamentos que vêm das entrelinhas (Munduruku, 2005, p. 41).

Diferente do modelo escolar que infantiliza e tutela a criança, nas comunidades indígenas a infância é concebida como fase de autonomia progressiva e participação ativa na vida coletiva. As crianças, desde cedo, observam, escutam, experimentam, participam das tarefas cotidianas e são tratadas como sujeitos capazes de aprender pela convivência. Não se espera que fiquem em silêncio para “aprender depois”, pois o aprender já está em curso – no corpo, na escuta, na prática. Como ressalta Darcy Ribeiro (2010, p. 89): “[...] nas culturas indígenas, as crianças crescem em liberdade vigiada, aprendendo pelas imitações, pelas observações e pelas tentativas, sem punições rígidas nem escolarizações forçadas”. De modo semelhante, Catherine Walsh (2013, p. 52) afirma: “[...] a educação das crianças indígenas é relacional e coletiva, marcada pela autonomia dentro da convivência, onde o saber se constrói pela experiência e não pela imposição”. Portanto, convém observar que a infância

indígena rompe com os paradigmas ocidentais de passividade e dependência. Ao contrário, ela expressa uma pedagogia da confiança, onde o erro é parte da aprendizagem e o tempo da infância é respeitado como tempo de ser, e não apenas de preparar para ser. Em resumo, reconhecer essa outra concepção de infância é também um convite à reinvenção do educar.

Vale destacar que, para os povos indígenas, aprender não se limita à escuta dos mais velhos ou da comunidade, mas inclui também – e essencialmente – a escuta da natureza. Ou seja, a floresta, os rios, os ventos, os animais e os ciclos lunares são considerados mestres vivos, portadores de ensinamentos que não se encontram nos livros, mas na convivência sensível com o mundo. Aprender, nesse horizonte, é um processo que envolve decifrar os sinais da terra, compreender os ritmos das águas, respeitar o tempo das sementes. Como enfatiza Leanne Betasamosake Simpson (2017, p. 67): “[...] nossa terra é um espaço pedagógico – ela nos ensina paciência, reciprocidade e humildade por meio da nossa relação cotidiana com ela”. Em consonância, Daniel Munduruku (2005, p. 40) escreve: “[...] a floresta é livro aberto, basta saber ler com os olhos do coração e com os ouvidos da alma; ela fala, sim, mas sua fala é silenciosa e precisa ser escutada com respeito”. Portanto, é fundamental observar que, ao afastar os estudantes da natureza, a escola não apenas os desambientaliza, mas os desensibiliza, dificultando seu processo formativo integral. Por isso, uma educação verdadeiramente comprometida com os saberes indígenas precisa recolocar a natureza no centro da experiência pedagógica – como fonte, como casa e como mestra.

Em contraste com a impessoalidade da escola ocidental, marcada por estruturas rígidas e relações hierárquicas, a pedagogia indígena se fundamenta no cuidado e no pertencimento. Em tempo, educar, para os povos originários, é um ato de responsabilidade afetiva, uma prática que envolve acolher, proteger, orientar e incluir o outro em uma rede de relações que sustentam a vida em comunidade. Nesse sentido, a aprendizagem não é imposta, mas oferecida como gesto de partilha. Como afirma Catherine Walsh (2019, p. 85): “[...] a educação indígena está imersa em práticas de cuidado e reciprocidade, onde ensinar é um gesto de compromisso ético com o outro e com o coletivo”. Em complemento, Darcy Ribeiro (2010, p. 134) observa: “[...] nas aldeias, ninguém aprende sozinho – todos ensinam e todos aprendem, num movimento contínuo de ajuda mútua, afeto e pertencimento”. Dessa forma, o cuidado não é apenas uma dimensão emocional da pedagogia indígena, mas sua base política e filosófica. Ensinar exige vínculo, e aprender exige confiança. Por isso, quando a escola nega o afeto e se organiza como empresa, ela rompe a possibilidade de formar sujeitos em sua inteireza. Assim sendo, uma pedagogia do cuidado, inspirada nos povos indígenas, pode reencantar a educação e devolver-lhe seu sentido comunitário.

[...] A criança, desde cedo, aprende os modos de ser e de conviver, não por imposição de regras externas, mas pela vivência compartilhada com os mais velhos. A aprendizagem acontece no seio da comunidade, nos rituais, nas festas, no cotidiano da aldeia, onde o ensinar é sempre um gesto amoroso, vinculado ao cuidar. Não há separação entre conhecimento e vida, entre escola e casa, pois tudo faz parte do mesmo processo de formação humana (Ribeiro, 2010, p. 78).

Com efeito, é urgente afirmar que a descolonização da escola não ocorrerá apenas com leis ou reformas curriculares, mas, sobretudo, com a escuta autêntica dos povos indígenas – uma escuta que reconheça seus modos próprios de ensinar, suas filosofias, seus territórios, seus ritmos e seus rituais. A interculturalidade crítica, nesse contexto, não pode ser compreendida como simples convivência entre culturas, mas como enfrentamento da desigualdade epistemológica que marca as relações entre saberes hegemônicos e saberes silenciados. Boaventura de Sousa Santos (2014, p. 12) defende que “[...] é preciso escutar as epistemologias do Sul com humildade, reconhecendo que os conhecimentos indígenas não são complementares, mas alternativos e autossuficientes”. Do mesmo modo, Linda Tuhiwai Smith (1999, p. 148) adverte: “[...] o diálogo intercultural não pode ser assimétrico – a escuta deve partir do reconhecimento de que os saberes indígenas têm legitimidade própria, e não precisam ser validados pelos critérios ocidentais para existirem”. Assim, cabe ressaltar que uma escola aberta à escuta intercultural é aquela que se desarma, que se desloca, que se deixa afetar. Ela não impõe o saber: ela convida ao encontro. Portanto, descolonizar a escola é aprender a ouvir – com os sentidos, com o coração e com o território.

Desse modo, é necessário compreender que o currículo escolar não é apenas um conjunto de conteúdos a serem ensinados, mas um espaço de disputas simbólicas e políticas. Na escola indígena, essa tensão se intensifica, pois o currículo torna-se um campo de embate entre a imposição de “saberes hegemônicos” e a afirmação das “epistemologias ancestrais”. Assim, ao mesmo tempo em que o currículo pode reproduzir relações de dominação, ele também pode ser apropriado como instrumento de resistência. Catherine Walsh (2013, p. 98) afirma: “[...] o currículo é um lugar onde a colonialidade se enraíza, mas também onde pode ser desafiada por práticas pedagógicas insurgentes que reconhecem outras formas de saber”. De forma complementar, Boaventura de Sousa Santos argumenta: “[...] os currículos escolares tendem a reproduzir uma monocultura do saber, invisibilizando conhecimentos que não se enquadram na racionalidade moderna ocidental” (2014, p. 46). Assim, o desafio da escola indígena é justamente transformar esse espaço, historicamente marcado pela exclusão, em um território de reexistência e afirmação identitária.

Além disso, convém observar que o currículo, longe de ser neutro ou meramente técnico, carrega consigo intencionalidades históricas, políticas e ideológicas. Nesse sentido, ele é um território onde saberes se confrontam: de um lado, os conteúdos validados pelo Estado e pelas instituições

acadêmicas; de outro, os saberes insurgentes, forjados na experiência comunitária, na oralidade e na ancestralidade dos povos indígenas. Catherine Walsh (2009, p. 115) inicia afirmando: “[...] é no currículo que se joga a disputa epistemológica entre o que deve ser ensinado e o que pode ser silenciado”. Do mesmo modo, Linda Tuhiwai Smith reforça que “[...] as lutas pelo currículo indígena são lutas por reconhecimento, por presença e por sobrevivência cultural” (1999, p. 72). Em consequência disso, a disputa curricular nas escolas indígenas não é apenas pedagógica, mas também ontológica e civilizatória, pois envolve a afirmação de formas distintas de ser, viver e conhecer o mundo.

Não se pode ignorar que a imposição de conteúdos eurocentrados no currículo das escolas indígenas opera como uma estratégia de dominação simbólica, mascarada sob o discurso da universalidade do saber. Em outras palavras, o que se apresenta como “conhecimento neutro” carrega consigo a lógica de exclusão de outras formas de saber, sobretudo as que emergem de cosmovisões não ocidentais. Como denuncia Leanne Betasamosake Simpson (2017, p. 92): “[...] o currículo imposto nega os modos de conhecer que são fundamentados na relação com o território, no cuidado com o coletivo e no tempo do espírito”. De maneira similar, Sousa Santos observa: “[...] a lógica da razão eurocêntrica transforma o conhecimento em ferramenta de apagamento das epistemologias subalternas” (2018, p. 38). Dessa forma, quando o currículo desconsidera os saberes indígenas, ele não apenas os exclui – ele os deslegitima, colonizando mentes e subjetividades.

[...] a colonialidade do saber opera não apenas por meio da supressão de epistemologias não ocidentais, mas por meio da imposição de uma lógica epistemológica particular que se apresenta como universal e superior. Isso implica uma hierarquização dos saberes, onde as formas de conhecer que se enraizam em experiências comunitárias, espirituais e territoriais são desvalorizadas ou invisibilizadas. A escola, nesse contexto, torna-se um dos principais aparelhos de reprodução dessa hierarquia, silenciando as vozes epistêmicas dos povos colonizados e convertendo o currículo em um dispositivo de epistemicídio (Mignolo, 2008, p. 99).

Apesar da estrutura escolar ter sido historicamente concebida como instrumento de assimilação cultural, cabe ressaltar que a escola indígena, na atualidade, configura-se como um espaço ambíguo – ao mesmo tempo em que pode reproduzir a lógica dominante, também pode tornar-se lugar de resistência e reinvenção dos saberes ancestrais. Essa ambiguidade exige atenção crítica, pois a escola não é um espaço dado, mas construído cotidianamente nas práticas pedagógicas, nas escolhas curriculares e no vínculo com a comunidade. Darcy Ribeiro (2010, p. 211) já alertava: “[...] a escola indígena pode ser tanto um braço do projeto civilizatório colonizador quanto um instrumento estratégico na luta dos povos originários pela autonomia cultural”. Além disso, Catherine Walsh

reconhece: “[...] é nas brechas da escola que emergem práticas contra-hegemônicas, enraizadas no cotidiano, na memória e na resistência das comunidades” (2009, p. 101).

É importante destacar que, apesar das amarras institucionais e das imposições legais, muitas comunidades indígenas têm desenvolvido práticas curriculares contra-hegemônicas que tensionam a lógica dominante e afirmam outras formas de educar. Tais práticas não apenas subvertem os conteúdos impostos, mas também os modos de ensinar e aprender, incorporando a oralidade, o território, os rituais e a escuta dos mais velhos como fundamentos do processo educativo. Conforme afirma Catherine Walsh (2013, p. 121): “[...] as pedagogias insurgentes nas escolas indígenas reconfiguram o currículo como um espaço de visibilidade das epistemologias negadas e como campo de articulação política comunitária”. De maneira complementar, Gersem Baniwa observa: “[...] ao reinventar a escola, os povos indígenas também reinventam os caminhos pelos quais o conhecimento se constrói e se compartilha” (2019, p. 77).

Dessa forma, convém observar que o fortalecimento da escola indígena como espaço de resistência só é possível quando o currículo emerge do chão da comunidade, sendo construído de forma coletiva, com protagonismo dos anciões, lideranças, professores e estudantes indígenas. Um currículo territorializado não se limita a incluir conteúdos culturais de forma periférica, mas os toma como ponto de partida e de chegada do processo educativo. Como afirma Gersem Baniwa (2019, p. 89): “[...] um currículo comprometido com a comunidade precisa partir do território e da cosmovisão do povo, incorporando suas histórias, rituais e formas próprias de aprender”. Do mesmo modo, Linda Tuhiwai Smith escreve: “[...] a descolonização curricular só se concretiza quando a comunidade é reconhecida como fonte legítima de saber, e não apenas como objeto de estudo” (1999, p. 106).

Ainda assim, apesar das estruturas impositivas que frequentemente marcam a relação entre Estado e comunidades indígenas, a escola pode ser ressignificada como um campo de disputa simbólica, em que o saber hegemônico pode ser tensionado e os saberes ancestrais, reinventados. Essa reinvenção exige, antes de tudo, uma escuta sensível, uma abertura para o diálogo intercultural e a valorização de práticas pedagógicas plurais. Catherine Walsh (2019, p. 79) enfatiza: “[...] a escola pode tornar-se lugar de insurgência quando incorpora saberes insurgentes, experiências coletivas e cosmologias outras, colocando em xeque os alicerces da colonialidade curricular”. De forma complementar, Darcy Ribeiro observa que “[...] o desafio não está apenas em ensinar o que é de fora, mas em ensinar sem desensinar o que é de dentro” (2010, p. 137).

Cabe ressaltar que o currículo escolar, quando construído de forma sensível e comprometida com a realidade dos povos indígenas, torna-se instrumento de afirmação da identidade e de resistência cultural. Dito isso, ele deixa de ser apenas um plano de conteúdos e passa a ser uma prática política de

valorização das memórias, línguas, territórios e espiritualidades que compõem a vida dos povos originários. Daniel Munduruku (2005, p. 47) afirma: “[...] a escola indígena deve ser um espaço onde se aprende com os mais velhos, com os espíritos da floresta e com os ciclos do tempo, sem que isso precise ser traduzido em categorias da ciência ocidental”. Da mesma forma, Catherine Walsh (2009, p. 118) pontua: “[...] educar com base nos saberes dos povos é também devolver às comunidades o controle sobre suas formas de existência e resistência”.

[...] O currículo eurocêntrico nega às comunidades indígenas a autoridade sobre seus próprios saberes, ao mesmo tempo em que os classifica como ‘folclóricos’ ou ‘não científicos’. Descolonizar o currículo implica reverter essa lógica, criando espaços para que as histórias, as línguas, os valores e as formas de ensinar e aprender desses povos ocupem o centro do processo educativo (Smith, 2019, p. 42).

Todavia, mesmo com os avanços legais conquistados desde a Constituição de 1988, persistem sérias contradições entre as diretrizes da política curricular nacional e a autonomia dos povos indígenas na construção de suas próprias propostas pedagógicas. A imposição de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por exemplo, pode funcionar como um instrumento de homogeneização, ainda que sob o discurso da diversidade. Catherine Walsh (2013, p. 109) observa que “[...] os mecanismos centralizadores das políticas públicas tendem a esvaziar a autonomia das comunidades, padronizando a educação sob critérios de desempenho e produtividade”. Já Gersem Baniwa adverte: “[...] quando o currículo é imposto de fora para dentro, sem escuta e sem diálogo, ele rompe o fio da memória e enfraquece o projeto político-pedagógico indígena” (2019, p. 67).

Em consequência disso, é fundamental observar que a construção de currículos próprios, enraizados nas culturas indígenas, depende diretamente da formação de educadores comprometidos com suas comunidades e com os saberes ancestrais. A formação docente, nesse contexto, não pode se limitar aos moldes acadêmicos tradicionais, mas precisa ser também uma experiência de enraizamento territorial, de fortalecimento identitário e de escuta dos anciãos. Darcy Ribeiro (2010, p. 198) afirmava: “[...] formar professores indígenas é formar guardiões da memória, mediadores do saber e construtores de futuros possíveis dentro da cultura”. De forma complementar, Linda Tuhiwai Smith (1999, p. 83) assinala: “[...] o processo de formação docente deve ser conduzido de forma a capacitar os educadores indígenas a intervir no currículo, a partir de suas cosmovisões e das necessidades de suas comunidades”.

Assim, é imprescindível compreender que a reinvenção curricular nas escolas indígenas representa um ato de resistência ao epistemicídio, ou seja, à negação e eliminação sistemática dos saberes originários. Essa resistência se concretiza quando a escola deixa de ser uma mera reproduutora de conteúdos impostos e passa a acolher as narrativas, os cantos, os modos de fazer e os sentidos

próprios de existir de cada povo. Catherine Walsh (2009, p. 23) enfatiza: “[...] o que está em jogo é a sobrevivência epistêmica e ontológica dos povos indígenas, cujos modos de vida e saberes têm sido historicamente silenciados e subordinados”. Tuhiwai Smith acrescenta que “[...] trabalhar a educação a partir da perspectiva indígena significa resgatar não apenas histórias, mas formas de pensar, de sentir e de conhecer que foram sistematicamente marginalizadas” (1999, p. 143).

[...] A pesquisa foi uma das palavras mais sujas do vocabulário do mundo indígena. É algo que nos faz ficar nervosos. Ela nos lembra de como fomos objetificados, classificados, dissecados, rotulados, degradados e negados. É a maneira como fomos silenciados e como nossos conhecimentos foram desprezados ou reaproveitados sem nossa permissão ou reconhecimento. E é também a forma como nossas experiências foram reescritas e reinterpretadas a partir da lente colonial (Smith, 2019, p. 25).

Desse modo, é fundamental reconhecer o currículo como um campo de poder, mas também como ferramenta estratégica na luta pela emancipação dos povos indígenas. Quando territorializado, construído coletivamente e fundamentado nas cosmovisões originárias, o currículo torna-se mais do que um instrumento pedagógico – transforma-se em afirmação de existência, em prática política e em resistência cultural. Catherine Walsh (2013, p. 144) pontua que “[...] a pedagogia decolonial não busca apenas incluir os excluídos, mas reconfigurar as estruturas do conhecimento para que outros mundos possam florescer”. De modo complementar, Mignolo (2008, p. 78) afirma: “[...] a negação da oralidade, da espiritualidade e do território como fontes legítimas de conhecimento é parte de uma guerra epistemológica que a escola ainda insiste em travar contra os povos originários”.

Diante disso, é importante destacar que a formação docente voltada à educação intercultural crítica demanda uma ruptura com os paradigmas eurocêntricos que historicamente estruturaram os cursos de licenciatura no Brasil. Esses modelos, muitas vezes, negligenciam a diversidade epistêmica e a riqueza cultural dos povos indígenas, desconsiderando suas línguas, cosmologias e modos próprios de ensinar e aprender. Nesse sentido, “[...] não se trata apenas de incluir conteúdos indígenas em currículos escolares, mas de reconhecer outras formas de produção e transmissão do conhecimento” (Walsh, 2005, p. 37). Além disso, segundo Linda Tuhiwai Smith (1999, p. 142), “[...] é necessário que os professores compreendam que o conhecimento indígena é inseparável de suas lutas, territórios e práticas cotidianas”. Assim, o compromisso ético-político com uma educação intercultural crítica deve partir do reconhecimento da legitimidade das epistemologias dos povos originários e da superação do monopólio do saber ocidental.

Contudo, os limites dos modelos tradicionais de formação de professores tornam-se ainda mais evidentes quando se observa sua inadequação às realidades socioculturais indígenas. As licenciaturas convencionais, ao se pautarem por currículos homogêneos e descontextualizados, falham em preparar

os docentes para atuar em contextos pluriepistêmicos. Como bem lembra Mignolo (2008, p. 268): “[...] os sistemas coloniais de conhecimento se impuseram como universais, apagando a legitimidade de outras formas de saber”. A esse respeito, “[...] é evidente que os cursos de formação não dialogam com os modos de vida e organização social dos povos indígenas, tornando-se dispositivos de assimilação e apagamento” (Simpson, 2017, p. 84). Dessa forma, a reprodução de modelos formativos alheios à realidade indígena contribui para a perpetuação do epistemicídio e para o enfraquecimento das identidades coletivas nas escolas indígenas.

Assim sendo, a necessidade de uma formação situada, bilíngue, intercultural e dialógica emerge como um imperativo ético e pedagógico. É preciso que os processos formativos estejam enraizados nos territórios, nos idiomas e nas práticas culturais dos povos, reconhecendo os professores como sujeitos históricos, inseridos em contextos específicos. Como pontua Smith (1999, p. 126): “[...] o idioma indígena carrega em si visões de mundo, valores e histórias que não podem ser traduzidos nos marcos das línguas coloniais”. De forma complementar, Walsh afirma que “[...] uma educação verdadeiramente intercultural deve partir do diálogo entre saberes, em uma relação de horizontalidade e reconhecimento mútuo” (2005, p. 40). Por isso, uma formação dialógica, que escute e valorize as vozes indígenas, é condição necessária para a construção de uma prática pedagógica comprometida com a justiça cognitiva.

[...] O reconhecimento da diversidade epistêmica dos povos indígenas não pode ser reduzido à mera tradução de seus saberes para as categorias ocidentais; é preciso respeitar as formas próprias de produção e circulação do conhecimento, que incluem o idioma, a espiritualidade, os vínculos comunitários e os processos coletivos de aprendizagem (Tuhiwai Smith, 2019, p. 148).

Por conseguinte, o papel dos professores indígenas vai além do exercício técnico da docência: trata-se de uma atuação política, ancestral e comunitária, em que o educador se coloca como agente de resistência cultural. Esses educadores são guardiões de sua língua, história e espiritualidade, e sua presença na escola representa um ato de afirmação diante das tentativas históricas de apagamento. Como afirma Simpson (2017: 77): “[...] Os professores indígenas carregam a missão de manter vivos os saberes e práticas de seu povo dentro de um espaço escolar que, muitas vezes, tenta silenciá-los”. Do mesmo modo, “[...] sua prática pedagógica é inseparável da luta coletiva por autonomia, território e reexistência” (Smith, 1999, p. 118). Assim, reconhecer o protagonismo desses professores é também fortalecer os processos de autodeterminação e soberania educacional dos povos indígenas.

De igual maneira, a educação intercultural crítica se apresenta como uma potente estratégia de enfrentamento à homogeneização escolar imposta pela lógica monocultural do Estado-nação. Essa perspectiva de educação busca desestabilizar a ideia de um currículo único e universal, abrindo espaço

para a pluralidade epistêmica e o diálogo entre mundos. “[...] A interculturalidade crítica não é uma política de inclusão, mas uma política de confronto às estruturas coloniais do conhecimento” (Walsh, 2005, p. 38). Como destaca Mignolo (2005, p. 6): “[...] a desobediência epistêmica consiste em legitimar outras rationalidades e deslocar o centro do discurso hegemônico”. Nesse sentido, as escolas indígenas, ao adotarem práticas interculturais, desafiam a colonialidade presente nos modelos educacionais convencionais, e, com isso, ampliam as possibilidades de uma educação comprometida com a diversidade.

Por isso, o fortalecimento da escola como território de reexistência e afirmação identitária é uma tarefa urgente e vital. A escola, neste contexto, não é apenas um espaço de instrução, mas um local de cuidado, memória e continuidade dos saberes ancestrais. “[...] A escola indígena deve ser um espaço onde o passado, o presente e o futuro do povo se entrelaçam, em resistência e criação” (Simpson, 2017, p. 95). Segundo Linda Tuhiwai Smith (1999, p. 122), “[...] afirmar a identidade indígena no ambiente escolar é um ato político de enfrentamento ao legado colonial”. Dessa forma, a construção de escolas que expressem as cosmologias, línguas e práticas culturais dos povos indígenas representa um exercício concreto de soberania epistêmica e de justiça histórica.

[...] A escola deve ser um espaço em que as comunidades indígenas possam contar suas próprias histórias, construir suas próprias linguagens e afirmar os seus próprios mundos, não como resquícios de um passado, mas como expressões legítimas de um presente vivo e de um futuro possível. Isso exige uma ruptura com os modelos de ensino impostos e o reconhecimento de que o conhecimento indígena é válido em seus próprios termos, contextos e temporalidades (Smith, 2007, p. 148).

Além disso, é fundamental observar que a formação de professores para contextos interculturais não pode prescindir da escuta ativa das comunidades. A participação dos anciãos, líderes espirituais e detentores do saber tradicional nos processos formativos é essencial para garantir que a escola se enraíze nos valores da coletividade. Como bem assinala Walsh (2005, p. 42), “[...] a interculturalidade não pode ser pensada fora do território e da comunidade; é com eles e por eles que se constrói uma pedagogia do encontro”. Já Simpson acrescenta que “[...] a relação pedagógica em contextos indígenas pressupõe vínculos afetivos, políticos e espirituais entre quem ensina e quem aprende” (2017, p. 88). Assim, o diálogo com os saberes comunitários deve ser incorporado desde a formação inicial, rompendo com a lógica tecnocrática e autorreferenciada dos modelos convencionais.

Por conseguinte, cumpre salientar que a formação continuada também deve considerar as especificidades culturais e territoriais dos povos indígenas, promovendo práticas pedagógicas que não apenas respeitem, mas que sejam conduzidas pelas suas epistemologias. “[...] A formação continuada de professores indígenas deve ser um processo construído coletivamente, articulado com os projetos

políticos e culturais das comunidades” (Walsh, 2005, p. 45). Nesse mesmo horizonte, “[...] é preciso reconhecer que o conhecimento escolar não é neutro, e que sua legitimação envolve disputas de poder e de sentidos” (Mignolo, 2008, p. 266). Em síntese, é pela valorização da cultura viva dos povos que se poderá consolidar uma formação docente coerente com a proposta de uma educação verdadeiramente intercultural.

Ademais, não se pode ignorar que a escola indígena, quando centrada no respeito aos valores do povo, torna-se também um espaço de cura coletiva e recomposição histórica. Trata-se de um espaço onde o trauma colonial é reconhecido, mas também reelaborado por meio da reapropriação da palavra, do canto, do corpo e do território. “[...] A escola pode se transformar em lugar de fortalecimento identitário e de reconstrução do orgulho étnico” (Smith, 1999, p. 131). Conforme Simpson (2017, p. 98), “[...] a pedagogia indígena é inseparável das práticas de cuidado, das festas, dos rituais e das relações de reciprocidade com o mundo natural”. Dessa forma, a educação que emerge nesses territórios é profundamente enraizada na vida e no bem viver do povo, opondo-se à lógica extrativista e colonial do sistema escolar hegemônico.

Ainda assim, é preciso reconhecer que os desafios institucionais, burocráticos e políticos que incidem sobre a formação docente indígena são múltiplos e interseccionados. Muitas vezes, as universidades e secretarias de educação tratam a questão indígena como apêndice ou tema periférico, desconsiderando a urgência de criar estruturas próprias de formação e certificação. “[...] As políticas públicas de formação docente ainda operam sob uma lógica assimilacionista, que impõe um currículo nacional em detrimento das especificidades culturais” (Walsh, 2005, p. 39). Por sua vez, “[...] a precarização das condições de trabalho e a falta de reconhecimento institucional desvalorizam o trabalho dos professores indígenas” (Mignolo, 2008, p. 264). Daí decorre que, para superar tais barreiras, é necessário construir políticas afirmativas robustas, sustentadas pelo protagonismo dos próprios povos indígenas.

[...] A formação de professoras e professores requer uma rigorosa reflexão crítica sobre a prática. Mas essa prática não pode ser reduzida a um fazer mecânico, separado dos saberes das culturas populares. Quando se nega o valor do saber dos povos oprimidos e se impõe um currículo oficial desprovido de escuta, nega-se também a possibilidade de um ensino libertador. Daí a necessidade de uma formação que reconheça os diferentes modos de conhecer e que resista à lógica da uniformização (Freire, 2000, p. 34).

Assim, é possível afirmar que a formação de professores indígenas não se limita à qualificação técnica, mas envolve um projeto político de reconfiguração da escola como espaço de resistência, produção de sentido e construção de um futuro enraizado nas ancestralidades. “[...] A educação indígena, quando conduzida por seus próprios sujeitos, é um instrumento poderoso de emancipação e

de luta contra o apagamento histórico” (2017, p. 102). De acordo com Linda Tuhiwai Smith (1999, p. 135): “[...] educar é, para os povos indígenas, um ato de sobrevivência, de continuidade e de reexistência frente às múltiplas formas de colonialismo contemporâneo”. Em resumo, a formação docente para contextos interculturais não pode ser pensada sem uma escuta radical dos povos indígenas e sem o compromisso com a construção de um outro projeto civilizatório, onde caibam muitos mundos.

4 CONCLUSÃO

O percurso desenvolvido ao longo deste artigo evidencia que a educação escolar indígena, embora contemplada por avanços normativos importantes, como a Constituição Federal de 1988 e a Lei 11.645/2008, ainda se vê atravessada por tensões estruturais profundas. Isto é, ao mesmo tempo em que a legislação assegura o direito à diferença e ao reconhecimento dos saberes tradicionais, a prática educacional cotidiana ainda se mantém, em grande parte, atrelada à lógica da homogeneização curricular, ao produtivismo do capital e à imposição de uma epistemologia ocidental dominante. Desse modo, convém observar que a escola indígena é constantemente tensionada entre duas forças: de um lado, o direito à afirmação cultural; de outro, a exigência de conformidade aos parâmetros nacionais de ensino.

Além disso, merece atenção o fato de que a padronização curricular desconsidera, em larga medida, os tempos, os ritmos e as cosmologias que organizam o universo dos povos originários. Ou seja, ao impor calendários fixos, avaliações classificatórias e conteúdos descontextualizados, a escola descola-se dos territórios de vida e de saber das comunidades indígenas. Assim sendo, não se trata apenas de um desencontro metodológico, mas de um confronto ontológico: o ser e o saber indígena não cabem nos moldes da escola que prioriza o acúmulo de informações, a linearidade do tempo e a lógica da competição.

Contudo, apesar disso, o que se observa, com potência e resistência, é que diversas comunidades indígenas vêm reivindicando a autonomia pedagógica como forma de reexistência. Dessa forma, surgem propostas de currículo que valorizam o tempo cílico da natureza, a escuta dos mais velhos, os saberes territoriais, a oralidade como forma legítima de transmissão do conhecimento e a centralidade dos rituais no processo formativo. Em outras palavras, trata-se de uma educação que não se limita à sala de aula, mas que se desdobra no corpo coletivo da aldeia, no canto, na dança, no cultivo da terra e no silêncio respeitoso diante da floresta.

É fundamental observar que tais práticas não apenas afirmam os saberes ancestrais como válidos, mas também desconstroem o monopólio da racionalidade ocidental, abrindo espaço para uma pluralidade epistemológica radical. Vale destacar que, ao reconhecer a terra como espaço pedagógico

e os elementos naturais como mestres vivos – tal como afirmam autores como Leanne Betasamosake Simpson e Daniel Munduruku – a educação indígena nos convoca a uma outra concepção de aprendizagem, baseada na reciprocidade, no respeito e na escuta do mundo com o corpo inteiro.

Por isso, cumpre salientar que, à medida que essas escolas reafirmam os fundamentos de suas cosmologias na prática educativa, elas não apenas resistem à padronização, mas também produzem alternativas de futuro. Alternativas estas que escapam da lógica colonial do saber e caminham na direção de um projeto educativo enraizado na terra, nas memórias ancestrais e na coletividade. A título de ilustração, observa-se que em muitas aldeias, os professores são também pajés, artesãos, agricultores ou contadores de histórias – isto é, não há uma separação entre o saber formal e o saber da vida, entre escola e comunidade.

Logo, em consequência disso, é possível afirmar que a escola indígena, quando estruturada com base na escuta sensível dos povos que a compõem, torna-se um espaço de retomada da autonomia cultural. Assim, mais do que resistir, ela pode florescer como território de cura, de reencantamento do saber e de reconstrução da dignidade epistemológica dos povos originários.

Assim, mesmo diante dos desafios impostos pela estrutura estatal e pelas armadilhas da homogeneização, é possível vislumbrar caminhos de insurgência e esperança. Caminhos esses que, partindo do chão da floresta e da sabedoria dos anciãos, reinventam a escola como um lugar de pertencimento, de cuidado e de continuidade da vida. Desse modo, pode-se afirmar que a verdadeira descolonização curricular começa quando a escola deixa de ser uma engrenagem da fábrica do capital para se tornar, novamente, casa de aprendizado da comunidade.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado. Lisboa: Editorial Presença, 1970.
- ANTUNES, R. Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 8. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.
- ANTUNES, R. A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Cortez, 2017.
- ANTUNES, R. Capitalismo pandêmico: capitalismo em tempos de covid-19. São Paulo: Boitempo, 2021.
- BANIWA, G. Educação escolar indígena no século XXI. Brasília: LACED/Museu Nacional, 2019.
- BESSA FREIRE, J. R. Rio Babel: a história das línguas na Amazônia. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.
- CUNHA, M. C. (org.). Cultura com aspas. São Paulo: Cosac Naify, 2009.
- DARCY RIBEIRO. A política indigenista brasileira. Brasília: MEC, 1962.
- DARCY RIBEIRO. O processo civilizatório. Petrópolis: Vozes, 1987.
- DARCY RIBEIRO. Ensaios insólitos. Petrópolis: Vozes, 1991.
- DARCY RIBEIRO. Falando dos índios. Brasília: Ed. UnB, 2010.
- DARCY RIBEIRO. O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- DOS SANTOS, A. N. S. et al. The cross that erases ancestral traces – evangelical conversion and the disfigurement of indigenous identity in Brazil. ARACÊ , [S. l.], v. 7, n. 2, p. 9747–9776, 2025. DOI: 10.56238/arev7n2-298. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/3561>. Acesso em: 15 abr. 2025.
- DOS SANTOS, A. N. S. et al. A convergência entre os ensinamentos de Paulo Freire e os princípios da educação decolonial: caminhos para a emancipação e resistência ao colonialismo educacional. ARACÊ, [S.l.], v. 7, n. 2, p. 247-264, 2025. DOI: 10.56238/arev7n2-024. Disponível em: <https://doi.org/10.56238/arev7n2-024>. Acesso em: 15 abr. 2025.
- DOS SANTOS, A. N. S. et al. Entre palavras e ações – os saberes da “Pedagogia da Autonomia” de Paulo Freire para transformar o ensino em prática viva. ARACÊ, [S.l.], v. 7, n. 2, p. 1576-1600, 2025. DOI: 10.56238/arev7n2-135. Disponível em: <https://doi.org/10.56238/arev7n2-135>. Acesso em: 15 abr. 2025.
- DOS SANTOS, A. N. S. et al. Educação que interroga – o ato de ler como prática libertadora e a construção da consciência crítica na formação do sujeito a partir da perspectiva de Paulo Freire. ARACÊ, [S.l.], v. 7, n. 4, p. 220-245, 2025. DOI: 10.56238/arev7n4-014. Disponível em: <https://doi.org/10.56238/arev7n4-014>. Acesso em: 15 abr. 2025.

FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. São Paulo: Moraes, 1979.

FREIRE, P. *Cartas à Guiné-Bissau*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 2010.

LAS CASAS, B. de. *Brevísima relación de la destrucción de las Indias*. México: ePuLibre, 1552.

LAVAL, C. *A escola não é uma empresa*. São Paulo: Boitempo, 2019.

LAVAL, C.; DARDOT, P. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.

MENESES, M. P. *Epistemologias do Sul: conhecimentos nascidos na luta*. São Paulo: Cortez, 2014.

MIGNOLO, W. D. *The idea of Latin America*. Oxford: Blackwell, 2006.

MIGNOLO, W. D. *The darker side of western modernity: global futures, decolonial options*. Durham: Duke University Press, 2012.

MUNDURUKU, D. *Contos indígenas brasileiros*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2005.

MUNDURUKU, D. *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)*. Brasília: MEC, 2009.

RIBEIRO, D. *Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno*. São Paulo: Global, 1987.

SANTOS, B. de S. *A gramática do tempo*. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2014.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. *Descolonizando saberes: a busca pela revolução contra-hegemônica da educação latino-americana no contexto contemporâneo*. *Observatório de la Economía Latinoamericana*, 23(1), e8721, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv23n1-2025a>. Acesso em: 15 abr. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. “*EDUCAÇÃO EMERGENTE*”: Enfrentando desafios contemporâneos e moldando o futuro com a perspectiva crítica e emancipadora. *Observatório de la Economía Latinoamericana*, 23(1), e8726, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv23n1-2025b>. Acesso em: 15 abr. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. “Semear diversidade na educação”: a pedagogia de Paulo Freire como ponte da interculturalidade na educação infantil latino-americano. *Observatorio de la Economía Latinoamericana*, 23(1), e8727, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv23n1-2025c>. Acesso em: 15 abr. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. “Laços Educacionais”: a família como construtora de laços para um ensino “sem preço” e uma educação transformadora. *Observatorio de la Economía Latinoamericana*, 23(1), e8728, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv23n1-2025d>. Acesso em: 15 abr. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. “(Des)fabricando a educação”: entrelaçando saberes para transcender a visão utilitarista em direção a uma perspectiva humanitária da educação. *Observatorio de la Economía Latinoamericana*, 23(1), e8729, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv23n1-2025e>. Acesso em: 15 abr. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. (2025). Os condenados da terra – Genocídio indígena, impunidade estrutural e os limites da justiça na proteção dos direitos humanos no Brasil. *OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA*, 23(3), e9330, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv23n3-109> Acesso em: 16 de abr. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. Necropolítica indígena: causas e motivações do extermínio indígena no Brasil a partir da perspectiva do “processo civilizador” de Norbert Elias e da “política da morte” de Achille Mbembe. *OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA*, 22(10), e7378, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv22n10-207> Acesso em: 16 de abr. 2025.

SIMPSON, L. B. *As we have always done: indigenous freedom through radical resistance*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2017.

SMITH, L. T. *Decolonizing methodologies: research and indigenous peoples*. London: Zed Books, 2007.

SMITH, L. T. et al. *Indigenous and decolonizing studies in education: mapping the long view*. New York: Routledge, 2019.

TUHIWAI SMITH, L. *Decolonizing methodologies: research and indigenous peoples*. London: Zed Books, 2007.

TUHIWAI SMITH, L.; TUCK, E.; YANG, K. W. *Indigenous and decolonizing studies in education*. New York: Routledge, 2019.

WALSH, C. *Interculturalidad y colonialidad del poder*. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2005.

WALSH, C. (org.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.

WALSH, C. *Interculturalidad y Estado: nuevos desafíos para la transformación de la educación*. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2019.

YANG, K. W. et al. *Indigenous and decolonizing studies in education*. New York: Routledge, 2019.