**UMA PEDAGOGIA CONTRACOLONIAL: AUTONOMIA E APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS INDÍGENAS COMO LUTA EPISTÊMICA**

Autor: Rafael Branco Cruz (Unirio)

Coautor: Wagner Manoel Júnior (Unirio)

**Resumo**

O presente texto tem como foco as múltiplas particularidades dos mundos das crianças indígenas apresentadas em estudos e pesquisas científicas que abordam o desenvolvimento infantil entre algumas comunidades indígenas no Brasil. A discussão trazida aqui faz um recorte relativo à cultura, à idade e uma participação ativa na vida social de alguns povos indígenas atravessados pelo fio de uma educação escolar indígena diferenciada e não escolar indígena. A partir desses conceitos, buscou-se perceber alguns aspectos categorizadores da autonomia da infância em comunidades indígenas e a autonomia da escola indígena diferenciada no desenvolvimento de pedagogias contracoloniais próprias como discursos e práticas de uma luta epistêmica.

**Palavras-chave**: infâncias indígenas, pedagogia contracolonial, autonomia, luta epistêmica

**Apresentação**

A autonomia nas crianças indígenas está relacionada à liberdade social no quotidiano das crianças na aldeia. Entretanto, a autonomia escolar nas Escolas Indígenas Diferenciadas está garantido, de certo modo, por uma resistência e uma luta epistêmica contra um processo de violência simbólica e aos modos educativos formais, relativos à ideia de criar percursos educativos equivalentes para a inserção social destes povos numa cultura hegemônica (dos não indígenas). Célia Xakriabá (2018) apresenta-nos a luta por uma *autonomia epistêmica* que "orienta o fazer do Calendário Sociocultural e a centralidade dos processos de (re)territorialização nos processos educativos" das Escolas Indígenas Diferenciadas em seu território (XAKRIABÁ, 2018, p. 116).

O objetivo deste trabalho é, a partir de uma revisão bibliográfica que leva em conta os aspectos supracitados, compreender as formas autônomas pelas quais as comunidades indígenas abordam o aprendizado e, consequentemente, contrariam a lógica colonial com a formação do ser social durante a infância e como essas comunidades percebem esse período da vida. Partiu-se, portanto, da questão: como são os processos, atitudes e comportamentos relativos à autonomia e liberdade na aprendizagem durante a infância nas comunidades indígenas no Brasil? Destaca-se que o questionamento se foca na *sabença*, em um saber não escolástico, dissociando educação e aprendizagem da ideia de escola (TASSINARI, 2012) como forma, instituição e organização.

**Contracolonizar, uma luta epistêmica**

Para Antônio Bispo dos Santos, o Nêgo Bispo (2023) , a lógica colonial precisa ser contrariada, portanto é preciso *contracolonizar* as estruturas sociais que reproduzem o que Rufino (2019, p. 19) nomeia como *carrego colonial* a partir de uma *luta epistêmica* (XAKRIABÁ, 2018, p. 87). Para Bispo, *contracolonizar* se difere de *descolonizar* pois essa "contrariação" deve partir dos "não colonizados", ou seja, os quilombolas, os aldeados em Terra Indígenas, companheiros da luta campesina entre outros povos tradicionais, originários e ancestrais. Povos desassistidos pelo Estado, portanto, com poderes descentralizados, logo contrários ao Estado. Tassinari (2012, p. 275) trouxe-nos a ideia de uma "sociedade contra a escola”, combinando os títulos - e algumas idéias - de duas obras clássicas dos anos 1970: *Sociedade sem Escolas*, de Ivan Illich [1970] e *A Sociedade contra o Estado*, de Pierre Clastres [1974].

Clastres se perguntava o que faz com que certas sociedades não permitam que o poder se institucionalize em seu meio? A ideia, portanto, é refletir sobre o processo análogo de diluir a educação, de impedir sua concentração; a recusa da escola como fonte única do saber, da aprendizagem escolar como única forma de aprendizagem, da posição de “aluno” como única possibilidade de infância. (TASSINARI, 2012, p. 288)

Uma sociedade contra a escola será, deste modo, uma sociedade "contra uma homogeneização da educação escolar como forma exclusiva de aprendizagem e dos conhecimentos escolares como fontes únicas de sabedoria" (ibidem). Por isso, falamos de autonomias, de infâncias, de outras infâncias possíveis a partir de práticas educativas contracoloniais que, à luz deste trabalho, não se limita exclusivamente à escola. E ainda, que essa escola indígena seja construída, em seus espaços, formatos, tempos e estruturas curriculares *pelos* povos indígenas:

Consideramos que o processo educativo precisa ser fortalecido a partir daquilo que o nosso povo acredita, para que assim se tenha, de fato, uma educação escolar indígena pensada não para os povos indígenas, mas construída pelos povos indígenas (XAKRIABÁ, 2018, p. 131)

Neste trabalho busca-se o entendimento de que a criança indígena é agente de sua própria formação como sujeito participante ativo das comunidades, convivendo desde sempre no ambiente comunitário da aldeia. Esses modos de fazer e agir em contexto e em relação comunitária são, para fins desta análise, um registro de práticas educativas contracoloniais inerentes à algumas culturas indígenas no Brasil.

**Autonomia das infâncias indígenas e as Escolas Indígenas Diferenciadas**

A autonomia das crianças indígenas é o processo de aprendizagem que se dá na liberdade de acesso, como um sujeito que faz parte integrante da comunidade desde os seus primeiros momentos de vida. A criança tem acesso a todas as partes da aldeia e sua aprendizagem se dá por meio de sua curiosidade e interesse. A liberdade que é dada às crianças indígenas aparece atrelada a um reconhecimento de suas habilidades de aprendizagem, portanto, aquilo que se quer aprender é selecionado de forma autônoma pela criança. Clarice Cohn (2000) propõe uma revisão do modo como a antropologia tratava a infância nas sociedades que estudava. Segundo a autora isso se dá no reconhecimento da criança “como um agente que constrói suas relações e atribui sentidos, a antropologia revê a análise do processo de socialização” (COHN, 2000, p. 196)

A autonomia escolar em contextos indígenas é um processo diferenciado das escolas em contexto urbano, está mais relacionado a fatores políticos e históricos, do que propriamente a sistemas e currículos educativos. É a partir dos anos 1980 que muitos países do continente americano realizam modificações em suas cartas constitucionais, reconhecendo e valorizando o carácter multicultural (ou pluriétnico) de seus Estados (REICHERT, 2017). No estado brasileiro do Acre, dá-se a primeira experiência no Brasil de uma escola dentro da política de Educação Indígena Diferenciada.

Com o objetivo de formar cristãos e súditos da Coroa portuguesa e, posteriormente, a “fabricação” de cidadãos obedientes e civilizados que constituiriam uma “identidade nacional”, a escola imposta aos indígenas até a segunda metade do século XX foi criada na modernidade ocidental eurocêntrica. Um modelo inspirado na moderna ciência que considera o conhecimento uma ordenação fragmentada, complexa e autoritária, sem por isso, fazer parte de uma sabedoria holística e interconectada com as práticas cotidianas vividas nas aldeias.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reafirmou alguns pontos já apresentados na Constituição Federal e foi mais além, citando pela primeira vez o estabelecimento de uma “educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas”, com currículo, projeto pedagógico, material didático e formação específica de professores. (BERGAMASCHI, 2010 p.56)

Porém, essa forma escolar não produz, necessariamente, uma autonomia na aprendizagem, tampouco no processo de ensino. Para Célia Xakriabá (2018, p.126) a escola indígena é *específica* e *diferenciada*, além de *comunitária***.** Deste modo, os estudantes logram se incorporar como *corpo-território* à história Xakriabá, partindo das memórias ancestrais que são ativadas quando percebem como se deu a luta pelo (e no) território. No projeto político pedagógico da escola Xukurank, vemos que a escola se organiza de acordo com o plano de vida da comunidade, respeitando a autonomia de decisão coletiva na escolha de tudo aquilo que diz respeito à comunidade escolar.

Por essa razão, dizemos que se trata de uma escola indígena: *Específica e diferenciada*, porque concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de cada povo indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não indígena. *Comunitária*, porque conduzida pela comunidade indígena, de acordo com seus projetos, suas concepções e seus princípios. Isto refere-se tanto ao currículo quanto ao modo de administrá-la. Inclui a liberdade de decisão quanto ao calendário escolar, à pedagogia. (Ibidem)

**Considerações finais**

O salvo conduto de não saber fazer determinada coisa porque ainda é criança, mas ao mesmo tempo a pureza e a liberdade em, de forma autônoma, transitar, observar e ouvir tudo traz o entendimento de que é a criança que tudo sabe. Entretanto, não significa por isso que a criança tudo compreende. O domínio de certas habilidades e o acúmulo de conhecimento, de forma que possa um dia ensinar aquilo que aprendeu, só será possível com o desenvolvimento e o amadurecimento dos órgãos que permitem a compreensão.

O aprendizado coletivo, ou melhor, a forma de ensinar a muitos como se fossem um, como na forma escolar, não é a forma predominante de aprender durante a infância Xikrin, Kayapó, Guarani, Kaiowá, Xakriabá e tantos outros povos indígenas. Estes povos possuem lógicas e práticas educativas contracoloniaiss para afirmar a permanência de sua cultura e memória. O aprendizado se dá, sobretudo, nos momentos rituais. Mas ainda assim ninguém ensina o que deve ser feito durante o ato ritual, sendo que é por meio da observação, audição, entendimento e, principalmente, a experiência no ato de o fazer que são os modos pelos quais a criança interioriza o aprendizado. “Os velhos são as nossas bibliotecas”, repetem os professores das escolas indígenas quando discutem a escolarização indígena diferenciada e os conhecimentos que devem também perpassar seus currículos (BERGAMASCHI, 2010, p. 65).

O processo de aprendizagem entre as crianças indígenas envolve, não só a transmissão de saberes e conhecimento, mas, principalmente, o fortalecimento dos órgãos sensoriais, ou seja, desenvolver os corpos e as pessoas de forma autônoma e para a autonomia. Este trabalho propõe analisar se a referida pedagogia indígena se caracteriza como uma pedagogia "ritual" e, ainda, se estas pedagogias podem ser consideradas como pedagogias contracoloniais.

**Bibliografia**

BERGAMASCHI, M. Aparecida e Juliana S. Medeiros. “História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang”, in *Revista Brasileira de História v. 30, nº 60*, p. 55-75. São Paulo, USP, 2010.

COHN, Clarice. “Crescendo como um Xikrin: uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó-Xikrin do Bacajá”, in *Revista de Antropologia, v. 43 nº2*, São Paulo, USP, 2000.

\_\_\_\_\_\_. “Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa”, *Perspectiva*, *v 23, n.2* pp. 485-515, jul/dez, Florianópolis, UFSC, 2005.

REICHERT, Inês Caroline “Dois livros e uma paisagem: educação e autoria indígena” *Prâksis - Revista do ICHLA,* 2017 (Disponível em:<http://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraksis/article/download/731/848> acesso: 27/07/2018).

SANTOS, Antônio Bispo dos, PEREIRA, Santídio. *A Terra dá, A terra quer*. Ubu Editora : São Paulo, 2023.

SIMAS, Luiz Antonio, RUFINO, Luiz. *Flecha no Tempo,* Rio de Janeiro : Mórula, 2019.

TASSINARI, Antonela. *Concepções indígenas de infância no Brasil*, 2014. (disponível em:<http://www.tellus.ucdb.br/index.php/tellus/article/view/138> acesso em: 22/05/2018).

\_\_\_\_. “A Sociedade contra a Escola”. *Educação indígena : reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização* / Antonella Maria Imperatriz Tassinari, Beleni Saléte Grando, Marcos Alexandre dos Santos Albuquerque, organização. – Florianópolis : Ed. da UFSC, 2012.

XAKRIABÁ, Célia. *O barro, o genipapo e o giz no fazer epistemológico de autoria Xakriabá:**reativação da memória por uma educação territorializada.* 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais) - Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.