

COLONIZAÇÃO, DESCOLONIZAÇÃO E RELAÇÕES DE PODER: DIÁLOGOS COM A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Ilma Regina Castro Saramago de Souza*

© INSTITUTO DE INVESTIGACIONES ANTROPOLÓGICAS DE CASTILLA Y LEÓN, Salamanca | 2017.

Resumo: Este trabalho tem como objetivo discutir as relações de poder existentes no contexto da educação escolar indígena e compreender como elas se constituem. Trata-se de um trabalho bibliográfico, inspirado em relatos de professores indígenas, cujas discussões foram suscitadas nas aulas do curso de Especialização em Educação Intercultural, oferecido pela Faculdade Intercultural Indígena, da Universidade Federal da Grande Dourados, realizado nos anos 2014 e 2015. Os resultados da pesquisa apontam que há constantes relações de poder na educação escolar indígena e estas relações se apresentam, dentre outros lugares, nas tensões com as secretarias de ensino, no cotidiano dos professores indígenas e nas ações de vigilância e de controle. No entanto, observa-se que embora haja relações de poder, há resistência dos indígenas que se constituem através das lutas e das reivindicações diversas.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena. Relações de Poder. Resistência.

1. INTRODUÇÃO

Desde a chegada dos colonizadores espanhóis e portugueses, os indígenas têm passado por diversas transformações linguísticas, culturais e educacionais. Como se não bastasse a ganância pelos bens materiais dos

Resumen: Este trabajo tiene como objetivo discutir las relaciones de poder existentes en el contexto de la educación escolar indígena y entender como ellas se constituyen. Se trata de un trabajo bibliográfico, inspirado por informes de los profesores indígenas, cuyas deliberaciones se suscitaron en el curso de especialización de las enseñanzas de la Educación Intercultural, Facultad Intercultural Indígena ofrecido por la Universidad Federal de la Grande Dourados, desarrollado entre los años 2014 y 2015. Los resultados de las investigaciones indican que hay relaciones de poder constantes en la educación escolar indígena y si presentan estas relaciones, entre otros lugares, y las tensiones con los departamentos de educación en la vida cotidiana de los maestros indígenas y las medidas de vigilancia y control. Sin embargo, se observa que si existen relaciones de poder hay, resistencia de los indígenas que constituyen a través de las luchas y de las diversas reivindicaciones.

Palabras-clave: Educación Escolar indígena. Relaciones de poder. Resistencia.

indígenas e a dominação dos seus corpos na realização do trabalho escravo, a imposição da língua, da cultura e da educação, também fizeram parte dos atos coloniais.

Mediante tantos abusos e acusações de que o Brasil estava exterminando os indígenas, o governo brasileiro tomou algumas medidas, dentre elas a criação de órgãos cujo objetivo era o de protegê-los. No entanto, os indígenas sempre permaneceram sob a tutoria do governo.

A educação escolar indígena, inicialmente sob a responsabilidade do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), criado pelo Decreto no 8.072, de 20 de junho de 1910, e mais aos cuidados da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) passou para as Secretarias de Educação dos Municípios e Estados na passagem para o século XXI. A partir de então, essas Secretarias têm exercido a função de acompanhar e cuidar das especificidades

* Ilma Regina Castro Saramago de Souza é graduada em Pedagogia e em Letras pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade da Amazônia (FAMA). Especialista em Educação Intercultural Indígena pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Mestre em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Doutora em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Atualmente integra a equipe de professores e orientadores do Curso de Pós-Graduação - Lato Sensu - Especialização em Educação Especial da Faculdade de Educação da UFGD. Realiza estudos e pesquisas nas temáticas da Educação Escolar Indígena, Leitura e Escrita de alunos indígenas, Fracasso Escolar e Educação Especial.

educacionais do indígena, entretanto por mais que os indígenas tenham conquistado, por meio de movimentos, a garantia para uma educação de qualidade que atenda às suas necessidades e especificidades, o que tem ocorrido é a colonização do saber, pois a escola indígena é totalmente regida pelo saber dos que se consideram superiores.

Nesse sentido, as relações de poder ficam evidentes de modo que os indígenas precisam, constantemente, se posicionar e resistir para que os direitos conquistados sejam efetivados. Assim, este trabalho objetiva discutir as relações de poder existentes no contexto da educação escolar indígena e compreender como elas se constituem. Trata-se de um trabalho de base bibliográfica, inspirado em relatos de dois professores indígenas, cujas discussões foram suscitadas nas aulas do curso de Especialização em Educação Intercultural, oferecido pela Faculdade Intercultural Indígena, da Universidade Federal da Grande Dourados, realizado entre os anos 2014 e 2015.

Os resultados da pesquisa apontaram que as relações de poder estão permeadas em todos os espaços da educação escolar indígena e se configuram tanto materialmente como simbolicamente. Portanto, ainda que as relações de poder estejam presentes há uma forte resistência por parte dos indígenas, bem como constante luta para que os seus direitos e desejos sejam garantidos e efetivados, o que demonstra a sua tentativa em dissociar essas relações.

2 . COLONIZAÇÃO INDÍGENA: DA PIMENTA À ERVA MATE

A história da colonização, escravidão e massacre dos indígenas é tão antiga quanto às histórias das descobertas dos “Eldorados” do mundo. A febre do ouro, da prata e de demais minerais fizeram homens como Cristóvão Colombo, dentre outros, atravessarem mares e enfrentarem temporais, a fim de explorarem riquezas.

Somente na Índia, conforme Galeano (2010: 17), foram encontradas “quase treze mil ilhas, com montanhas de ouro e pérolas, e dose tipos de especiarias em imensas quantidades, além das pimentas branca e preta”. As especiarias eram extremamente cobiçadas a ponto de serem comparadas ao sal: “A pimenta, o gengibre, o cravo-da-índia, a noz-moscada e a canela eram

tão cobiçados quanto o sal para conservar a carne no inverno sem que se deteriorasse ou perdesse o sabor”.

As negociações comerciais trouxeram para a Europa, em especial para a Espanha, um tempo de reconquista, pois os reis católicos decidiram financiar as explorações das especiarias, das plantas tropicais e até de armas brancas originárias das “misteriosas regiões do Oriente”. Assim, a Espanha ergueu-se como nação e consigo adotou a espada que exibia o signo da cruz. Tendo como rainha da Santa Inquisição a rainha Izabel.

A descoberta do “Novo Mundo” custou para os indígenas a sua dizimação, pois Colombo, ao formar uma Companhia Militar, comandou cavaleiros com cães especialmente adestrados para atacar os indígenas. Aqueles que resistiram foram vendidos como escravos em Sevilha, onde morreram miseravelmente (GALEANO, 2010).

No século XVI a igreja manifestou-se contra a escravidão de indígenas, portanto com condições específicas que, de forma implacável os mantinham sobre o seu controle. Assim rezava o Requerimento de exortação à conversão à santa fé católica:

Se não o dizerdes, ou se o dizerdes maliciosamente, com dilação, certifico-vos que, com a ajuda de Deus, agirei poderosamente contra vós e vos farei guerra da maneira que puder em todos os lugares, submetendo-vos ao jugo e à obediência da Igreja e de Sua Majestade, e tomarei vossas mulheres e vossos filhos e vos farei escravos e como tais sereis vendidos, dispondo de vós como Sua Majestade ordenar, e tomarei vossos bens e farei contra vós todos os males e danos que puder (GALEANO, 2010: 18-19).

Em nome da fé, do “serviço a Deus”, os indígenas eram subjugados, ameaçados de perderem suas mulheres e seus filhos para a escravidão, e, ainda, eram amaldiçoados para sempre. Mesmo com a manifestação da igreja contra a escravidão e de suas imposições, os indígenas continuavam na subserviência dos ambiciosos. Valendo menos que a bolsa de pimenta (GALEANO, 2010), suas vidas eram comercializadas nas negociações gananciosas dos europeus.

A guerra do ouro, o altíssimo valor dos condimentos, a exploração escravagista dos indígenas ao trabalhar nas areias auríferas, tendo

a metade de seu corpo debaixo d'água, ou mesmo com o exaustivo trabalho na lavoura ao manipular pesados instrumentos de arar, enviados da Espanha, os levaram a matar os seus filhos e em seguida a cometerem suicídio em massa, o que Fernández de Oviedo (apud Galeano, 2010: 20), no século XVI, interpretou como “holocausto dos antilhanos”, pois “Muitos deles se matavam com veneno para não trabalhar, e outros se enforcavam com as próprias mãos”.

Aqueles indígenas que não foram vítimas do “holocausto dos antilhanos” foram vitimados por bactérias e vírus. A varíola e tétano, conhecidos como praga bíblica, se espalharam pela comunidade, bem como as enfermidades pulmonares e intestinais, além das doenças venéreas, o tifo, a lepra, a febre amarela e tantas outras doenças trazidas pelos europeus.

Galeano (2010) relata que, nesta época, os indígenas morriam como moscas, pois seus organismos não resistiam às enfermidades, e os que sobreviviam ficavam debilitados e inúteis. Ao citar Darcy Ribeiro, o autor lembra que mais da metade da população indígena morreu contaminada logo nos primeiros contatos com o homem branco. A chegada dos espanhóis na América devastou o império teocrata dos incas nos locais atualmente chamados de Peru, Bolívia, e Equador, parte da Colômbia, do Chile, o norte argentino e a selva brasileira. A chegada dos portugueses causou o mesmo estrago no Brasil.

Ribeiro (1995) aponta que ao longo dos milênios, diversos povos indígenas percorreram a costa atlântica. Nos últimos séculos foram identificados os indígenas falantes do tupi, guerreiros e dominadores se espalhavam pela imensidão compreendida pela beira-mar, costa atlântica e Amazonas, subindo pelos rios Paraguai, Guaporé, Tapajós e suas nascentes. Para o autor, se não fosse à invasão, inicialmente dos espanhóis e posteriormente dos portugueses, seria provável que os Tupi liderassem os grupos com menores números de pessoas.

Somando um milhão de índios, divididos em dezenas de grupos tribais, os grupos se constituíam entre trezentos a dois mil habitantes, os Tupi foram encontrados no litoral pelos portugueses. Como agricultores da floresta tropical, os indígenas domesticaram diversas plantas, utilizando-as para a sua sobrevivência. A mandioca, uma planta venenosa foi manipulada adequadamente e com a extração do ácido cianídrico, tornou-se comestível.

Produtos como o milho, a batata-doce, o cará, o feijão, o amendoim, o tabaco, a abóbora, o urucu, o algodão, as cuias e cabaças, as pimentas, o abacaxi, o mamão, o guaraná, o caju, o pequi, a erva-mate, dentre outros, faziam parte da grande roça dos índios. A caça, a pesca e os condimentos completavam as refeições do numeroso grupo tupi-guarani. Embora a população tivesse suas necessidades supridas fisicamente, pela própria dinâmica cultural, os grupos se dividiram, fixando-se em regiões do Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro, Bahia, Mato Grosso do Sul e outros locais.

No Mato Grosso do Sul, dentre os indígenas que migraram de suas regiões, devido à colonização, estão os grupos Guarani. Estudos anteriores apontam que eles originaram da região amazônica há mais de dois mil anos atrás. As condições climáticas da região fizeram com que os grupos se separassem, indo os Tupi para as regiões mais quentes e se dedicando ao cultivo da mandioca amarga. Por outro lado, os Guarani se adaptaram ao clima mais temperado subtropicais dos rios Paraná, Paraguai e Uruguai, deste modo desenvolvendo o cultivo do milho (CHAMORRO, 2008).

Ainda que, aparentemente adaptados ao novo ambiente, pois suas memórias estavam ligadas ao seu lugar de origem, os Guarani, cuja organização era de família extensa, em que o pai liderava os aspectos sociais e religiosos na comunidade, viviam da caça, da pesca e da sua agricultura familiar. No entanto, com a chegada dos primeiros colonizadores europeus na região em que viviam a mudança não foi uma escolha, pelo contrário, se caracterizou como mais uma imposição.

Resistentes, os indígenas propuseram alianças sociais, econômicas e políticas, as quais demarcaram um novo tempo. No âmbito social, Chamorro (2008: 42) afirma que “[...] o coração da aliança foi à mestiçagem biológica [...]”, pois os indígenas deram as suas filhas como esposa para os forasteiros, para que estes se tornassem membros da família, considerando-os assim, na categoria de parentela, os forasteiros como seus cunhados.

No entanto, assim como na colonização espanhola, as intenções não foram amistosas, pois as relações estavam baseadas na implantação de um “governo mais despótico e tirânico do que político e cristão” conforme relata Cortesão (1951: 163, apud CHAMORRO,

2008: 45).

De certo, os resultados foram lamentáveis, pois novamente a cena se repetia, os indígenas foram obrigados a trabalhar como escravos, abusados e oprimidos das mais diversas formas. As mulheres, além de serem usadas sexualmente e como escravas eram vendidas ou trocadas para que os pelotões tivessem suas necessidades de objetos supridas.

Novos massacres coletivos foram instituídos, pois as mulheres faziam uso excessivo de contraceptivo, provocando aborto ao ficarem grávidas. Devido à gravidez indesejada, no caso daquelas que não abortavam, o infanticídio e o suicídio eram inevitáveis, resultando na trágica diminuição da população Guarani.

Particularmente para as mulheres, ter descendência nessas condições deploráveis de vida se tornou uma experiência tão terrível que optavam por dar fim a seus descendentes naturais: “muitos se enforcam e outros deixam-se morrer sem comer e outros bebem ervas venenosas (...) há mães que matam seus filhos logo que nascem para livrá-los dos trabalhos que elas e seu povo padecem” (GANDIA, 1939: 347, apud GHAMORRO, 2008: 45).

Nesse cenário extremo se instalaram os conflitos e enfrentamentos entre indígenas e não indígenas, resultando em desestabilizações diversas entre o povo Guarani. Para Hall (2006: 71) a “desestabilização” normalmente ocorre nos movimentos históricos, pois a partir dos contatos diversos, os comportamentos dos sujeitos tendem a se diversificar e a cometerem ações até então impensadas.

Em meios às desestabilizações, a partir do século XVI, os Guarani foram reagrupados e posteriormente submetidos a modelos reducionista, cujos objetivos eram o de pacificar grupos arredios que resistiam aos ditames coloniais e integrar novos grupos ao sistema estabelecido. Sendo reduzidos poderiam ser facilmente integrados ao sistema de trabalho colonial, o que fica claro o interesse, também, dos religiosos pelo lado econômico.

O reducionismo, no entanto, não foi completamente e definitivamente acatado pelos indígenas, houve enfrentamentos e fugas por parte deles, em especial da sua liderança. Aqueles que abandonaram as reduções se espalharam para os montes, juntando-se com os demais indígenas que não se submeteram aos caprichos

colonizadores. Juntos embrenharam-se para os lugares mais longínquos da mata escondendo-se ao longo do Rio Paraná e nas cordilheiras do Amambai e do Maracaju. Motivo pelo qual, conforme explica Chamorro (2008), desde a segunda metade do século XVIII este povo é denominado Kayngúá - gua (forma abreviada de guára) “procedentes” e ka'a, ka'ay “da mata”, o que significa: “procedentes da mata”. Segundo a autora, estes são os ancestrais mais próximos dos grupos Guarani da atualidade.

No final do século XIX e início do século XX com a expansão capitalista os indígenas Guarani sofreram consequências diversas, pois os seus territórios foram ocupados mais densamente. Em 1882 foi fundada a Companhia Mate Laranjeiras, cuja concessão de terras foi feita pelo Governo Federal.

A área ocupada chegava a mais de um milhão de hectares das terras indígenas. Ainda que os conflitos entre os indígenas e os colonizadores fossem constantes, a única alternativa para sobreviverem desses povos era a mão de obra nos grandes ervateiros que se instalaram na região.

Brand (1997) relata que o único trabalho “assalariado” para os indígenas Guarani e Kaiowá era na coleta da erva, pois dali eles recebiam roupas e ferramentas. Segundo o autor, em análise dos documentos históricos aponta que os indígenas viviam em situação escrava nos ervais e para suprir suas necessidades contraíam dívidas nos armazéns, das quais jamais se libertariam, a não ser se conseguisse fugir e de ter a sorte de não encontrar os “comitaveiros”, homens selecionados pela Empresa que tinham autorização para matar “trabalhadores” em fuga que resistissem em voltar para os ervais.

Durante longos anos a Companhia Mate Laranjeiras ampliou os seus domínios em extensão, bem como em poder e controle tanto com relação ao território como em relação aos indígenas.

3. A DESCOLONIZAÇÃO DO PODER E DO SABER

A colonização, o poder e o controle não terminaram com o fim da escravidão dos indígenas nos ervais, pelo contrário, se configurou sob outras óticas e segmentos. Dentre elas destaca-se a educação. Embora, como ensina Brandão (1995), a educação seja milenar

entre os povos indígenas, representadas pelas suas tradições orais, linguísticas, culturais e até pelo seu modo próprio de ser não foi suficiente para aqueles reconhecidos como civilizadores, como os detentores do saber.

Desta forma, além da imposição da sua língua, cultura, e religião os espanhóis e portugueses impuseram a sua educação, cujo modelo se pautou no modelo assimilacionista, integracionista e homogeneista que tem se perpetuado durante os anos.

No Brasil as tentativas de escolarização de índios realizadas nos últimos 65 anos, pelas mais diversas instituições em moldes da tradicional educação nacional, redundaram em completo fracasso. Tais tentativas têm contribuído, sobremaneira, para acentuar a marginalização dos povos tribais e agravar as acusações internacionais contra o Brasil, quando ao extermínio cultural dos povos acima referidos. (KINDELL, G. E. e JONES, J. W, 1878: 7, apud MELIÀ, 1979: 50).

Conforme apontam os autores, o modelo colonizador não somente contribuiu para acentuar a marginalização dos povos indígenas e agravar as acusações internacionais contra o Brasil, mas, também, se caracterizou como forma de violência simbólica, pois foi aplicada através de estruturas seculares, desconectadas completamente da vivência e do interesse do povo.

Boaventura (2013), ao fazer uma análise dos países que foram colonizados pelas potências europeias, explica que a hegemonia não está apenas na política e na economia, mas está presente, também no conhecimento. Pois, enquanto o conhecimento do Norte é considerado como válido devido a sua história dominante, o conhecimento do Sul é considerado inexistente já que a sua história, sua tradição cultural e seu saber foram desconsiderados por completo.

Mesmo que as potências europeias preguem o seu saber, um conhecimento superior, Boaventura (2007) defende que nenhum saber é único, completo e soberano, portanto qualquer saber homogeneizante deve ser rejeitado.

Para o autor é necessário ter outras maneiras de pensar, pois existem outros tipos outros saberes, o que ele denomina de “Ecologia do saber”, que se baseia nos interconhecimentos, isto é, em diálogos entre os saberes, pois:

A ecologia de saberes nos capacita a uma visão mais abrangente tanto daquilo que

conhecemos como daquilo que desconhecemos, e também nos previne de que aquilo que não sabemos é ignorância nossa e não ignorância em geral (BOAVENTURA, 2007: 94).

A partir desse movimento que propõe a “Ecologia do saber”, pode ser possível descolonizar o saber e libertá-lo do pensamento abissal, conforme denomina Boaventura (2007: 72), que por si tem a “capacidade de produzir e radicalizar distinções”.

Embora Candau (2009: 7) acredite que a interculturalidade, em especial na Educação escolar indígena, tem sido um “processo complexo, plural e original”, inspirada em Quijano (2005, 2007), Marín (2009) acredita que a interculturalidade é uma possibilidade para a descolonização do saber.

Para a autora, a interculturalidade possibilita o reconhecimento e a valorização dos diversos sistemas culturais, pois na construção de diálogos ocorre “[...] a partilha de conhecimentos, para além de toda a falsa oposição entre o moderno e o tradicional, a cultura escrita e a cultura oral, a racionalidade e a dimensão afetiva [...]” (MARÍN, 2009: 128).

Por outro lado, Fleuri (2012: 7) aponta que o conceito de interculturalidade é paradoxal, pois acredita que em muitos contextos ele está desprovido de “sentido crítico, político, construtivo ou transformador, correndo o risco de reeditar novas formas de sujeição e subalternização”.

Nesse sentido ao analisar os estudos Interculturalidad y (de) colonialidad: Perspectivas críticas y políticas de Catherine Walsh, pesquisadora na universidade equatoriana Simon Bolívar, o autor destaca que:

A multiplicidade de sentidos da interculturalidade no atual contexto intertransnacional resulta, por um lado, das lutas dos movimentos sociais-políticos-ancestrais e de suas demandas de reconhecimento, de direitos e de transformação social. Por outro lado, a importância da interculturalidade no mundo contemporâneo está ligada às configurações globais de poder, do capital e do mercado. Nesse contexto paradoxal, a autora defende a perspectiva de interculturalidade que se configura como projeto político, social, epistêmico e ético de transformação e decolonialidade, que se distingue dos sentidos e usos que se faz da interculturalidade em uma perspectiva funcional ao sistema dominante

(FLEURI, 2012: 9).

Fleuri (2012) continua defendendo que a interculturalidade somente terá significação, impacto e valor quando,

[...] assumida de maneira crítica, como ação, projeto e processo que procura intervir na reestruturação e reordenamento dos fundamentos sociais que racializam, inferiorizam e desumanizam, ou seja, na própria matriz da colonialidade do poder, tão presente no mundo atual. [...] A interculturalidade crítica aponta, pois, para um projeto necessariamente decolonial (FLEURI, 2012: 10).

Vale a pena ressaltar que o autor utiliza em seu texto o termo decolonial e/ou decolonialidade ao invés do termo descolonialidade. Conforme explica Colaço e Damázio (2012: 8) a decolonialidade tem “[...] a intenção é provocar um posicionamento contínuo de transgredir e insurgir. O decolonial implica, portanto, uma luta contínua[...]”.

Nesse movimento de descolonialidade como se refere Boaventura (2007) ou a descolonização segundo conceitua Fleuri (2012), os indígenas têm lutado incessantemente pelos seus direitos educacionais, ora com resistência, ora com negociações e enfrentamentos diante das fortes relações de poder que os cercam a todo o momento.

4. RELAÇÕES DE PODER E A ESCOLA ÍNDIGENA

As relações de poder na educação escolar indígena têm sido manifestadas historicamente e inicia com o discurso de que o povo precisava ser civilizado, portanto era necessário a aprendizagem não somente dos bons costumes, mas também da habilidade com a leitura, a escrita e com a matemática. No entanto, esses ensinamentos não foram discutidos ou acordados, pelo contrário foram impostos e em especial desqualificando e desconsiderando a língua, a cultura e o modo de ser indígena

[...] o ensino do português era imposto em detrimento do uso das línguas nativas. Crianças eram separadas das famílias e, fundamentalmente, investia-se na capacitação profissional dos índios, como forma de produzir mão de obra barata para a população não índia circunvizinha (FERREIRA, 2001: 73, apud NASCIMENTO, 2012: 32).

A formação indígena, dentre outras, se pautava no anulamento da língua, já que o Guarani era considerado sem nenhum prestígio. A língua Guarani foi proibida de ser falada na família, na escola ou em qualquer espaço social, além disso, a capacitação profissional dos indígenas foi tratada como pauta dentre as ações colonizadoras, pois isso garantiria a manutenção e os caprichos daqueles que assumira o poder.

Mediante as relações abusivas de poder por parte dos ocidentais foram tomadas providências na tentativa de inibir a opressão aos indígenas. O Serviço de Proteção aos Índios (SPI) criado em 1910, e posteriormente a criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), em 1967, deu novos rumos à educação escolar indígena, entretanto de forma bastante verticalizada e integracionista.

Quanto ao funcionamento prático dessa escola se pode dizer que todas as unidades escolares funcionam com vistas ao cumprimento de um programa escolar exclusivamente teórica, confinada ao ambiente interno do prédio escolar e a um calendário e horário burocraticamente fixado. As férias escolares são cumpridas rigidamente, embora a legislação permita sua localização coincidente com os períodos em que os alunos são absorvidos pelas atividades econômicas mais importantes, como plantio ou colheita (MELIÁ, 1979: 49).

Quanto ao material didático utilizado nas aulas para os alunos indígenas Meliá considera:

[...] o material utilizado nas escolas indígenas é aquele padronizado para as unidades escolares do interior brasileiro. Cartilhas, cadernos, lápis, borracha, giz, mapas, livros de leitura, livros de iniciação à matemática, às ciências e aos estudos sociais formam o cerne dessa bateria de instrumentos de ensino, não há assim, seleção e preparação especial de material escolar para as escolas indígenas (SANTOS, 1975, p.61 apud MELIÁ, 1979: 50).

Meliá (1979) aponta que a estrutura da escola, a inflexibilidade do calendário escolar e o material utilizado não atendiam as especificidades e a necessidade dos indígenas, o que mostra que as relações de poder permaneciam, ainda que com novas configurações.

Foucault (2010: 285) ensina que as relações de poder se dão através da produção e das trocas de signos, elas são indissociáveis e estão representadas tanto por quem exerce esse

poder “(como as técnicas de adestramentos, os procedimentos de dominação, as maneiras de obter obediência)” como para aqueles que recorrem e se desdobram às relações de poder “(como na divisão de trabalho e na hierarquização das tarefas)”.

Para o estudioso de forma geral não há um tipo de equilíbrio entre as atividades, a comunicação e as relações de poder, o que existe são “diversas formas, diversos lugares, diversas circunstâncias ou ocasiões em que essas inter-relações se estabelecem sobre um modelo específico”. Além disso, há sistemas reguladores e que se acordam entre si.

Dentre os exemplos, Foucault (2010) cita a instituição escolar e explica que ela constitui-se em um “bloco” de capacidade-comunicação e poder que se desenvolvem através de procedimentos como o enclausuramento, vigilância, recompensa e punição, hierarquia piramidal.

Os procedimentos dos quais se referem Foucault (2010) estão presentes nas relações entre professores indígenas e a gestão das escolas localizadas nas reservas e nas aldeias. Relatos de um dos professores indígenas, no Curso de Especialização em Educação Intercultural promovido pela Faculdade Intercultural Indígena da Universidade Federal da Grande Dourados realizado nos anos de 2014 e 2015, pontuam como esses procedimentos se apresentam.

“[...] não é muito claro a finalidade da escola para os indígenas. Muitos, ainda, ficam na ideia somente das Secretarias de Educação”.

Embora a educação formal esteja presente e atuante desde a colonização no território indígena, representadas pelas escolas e por toda a organização institucional, a sua função ainda não está clara, pois por mais que embasada por Constituições, Leis de Diretrizes e Bases, Resoluções e outros documentos oficiais, ainda não exerce o papel ou a finalidade que atinja a compreensão dos indígenas.

As Secretarias de Educação continuam exercendo atitudes que enclausuram, pois ditam como deve ser a dinâmica educacional, desde o conteúdo ministrado a prática desenvolvida pelos professores em sala de aula. Para manter o controle dessa dinâmica, é usada a vigilância que por vezes se manifestam de forma simbólica e por vezes se materializam, conforme se observa no relato do professor a seguir.

“Os gestores das escolas pegam cinco

cadernos dos alunos para ver se o conteúdo está sendo ministrado, se não estiver com o conteúdo ele é chamado na diretoria para se explicar”.

Aqui, não somente a vigilância fica em evidência, mas também a punição, pois ao não atender as expectativas da gestão, o professor é chamado para se justificar, para se explicar. Dessa forma, a sua autonomia em sala de aula é anulada e o que prevalece é a hierarquia piramidal. Assim, o poder torna-se, como afirma Foucault (2010: 287) “[...] um modo de ação de uns sobre os outros”, pois “o poder só existe em ato [...] que se apoia em estrutura permanente”.

Para que se concretize a relação de poder é necessária uma estratégia, da qual Foucault (2010: 293) denomina de “estratégia de poder” que segundo ele é “[...] o conjunto de meios operados para fazer funcionar ou para manter um dispositivo de poder [...]”, no entanto, o autor diz que nesse movimento o mais interessante é a relação que há entre a relação de poder e as estratégias de confronto.

Nesse caso, como aponta o estudioso, se as relações de poder é próprio da existência humana, então há ações características a essência humana.

[...] não há relação de poder sem resistência, sem escapatória ou fuga, sem volta eventual; toda relação de poder implica, então, pelo menos de modo virtual, uma estratégia de luta, sem que para tanto venham a se superpor, a perder sua especificidade e finalmente a se confundir (FOUCAULT, 2010: 294).

Embora sejam inegáveis as relações de poder presentes na educação escolar indígena desde a colonização, também é inegável o quanto o povo indígena tem resistido e lutado para não perder suas características próprias de ser indígena. Sua resistência e suas lutas têm resultado em movimentos sociais, em conquistas de espaços onde possam ser ouvidos e explicitados seus desejos, suas necessidades.

Nascimento e Vinha (2012: 75), ao discutirem a educação indígena a partir da cultura dos indígenas Guarani e Kaiowá destacam o relato de um professor indígena, cujas palavras demonstram não somente atitude de reivindicação, mas, sobretudo de resistência.

“Queremos uma escola própria do índio [...] dirigida por nós mesmos, [...] com professores do nosso próprio povo, que falem a nossa língua [...]. Os currículos devem respeitar os costumes e tradições das comunidades Guarani e Kaiowá e devem ser elaborados pelos

próprios professores junto com a liderança e comunidades. [...] As escolas Guarani e Kaiowá devem ter seus próprios regimentos. Que as iniciativas escolares próprias das comunidades GK sejam reconhecidas e apoiadas pelos municípios, estado e união”.

Ao declarar o seu desejo quanto à escola que deseja o povo Guarani e Kaiowá, o indígena utiliza a resistência como um “catalisador químico”, metáfora utilizada por Foucault (2010: 276) para explicar que ao localizar a sua posição, descobrir o seu modo de aplicação e os seus métodos empregados o sujeito demonstra a sua resistência contra as diferentes formas de poder como um ponto de partida.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A luta dos indígenas pela sua sobrevivência é de longa data. A busca dos colonizadores pelo “El Dourado” resultou em massacre. A pimenta e a erva mate não foram suficientes para apaziguar a ganância dos colonizadores, pelo contrário, acreditando que sua língua, cultura e educação eram superiores, anularam as tradições indígenas.

As relações de poder entre os indígenas e os europeus continuam e se apresentam de formas diferenciadas. Na educação essas relações de poder se evidenciam nas ações das Secretarias de Educação quando impõe a estrutura física da escola, o material didático, o calendário escolar ou quando vigia e controla as práticas do professor.

Por outro lado, embora, aparentemente submisso a essas relações de poder, os indígenas resistem e em relatos oportunos exteriorizam seus desejos, suas necessidades. Lutam por uma educação própria, cujo ensino seja pautado nas suas crenças, no seu modo de ser e de viver.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. (2010). Decreto n. 8.072, de 20 de Junho de 1910. Presidência da República Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília.

BOAVENTURA, Sousa Santos de. (2013). Porquê as Epistemologias do Sul? Aula ministrada na Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra. 2013. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=ErVGiUQHjM>. Acesso em: 26.10.2014.

_____. (2007). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. *Novos Estudos. CEBRAP*, p. 71-97, nov. 2007. P. 71-94.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (1995). *O que é educação*. 33º ed. São Paulo: Brasiliense.

BRAND, Antônio. (1997). *O Impacto da Perda da Terra Sobre a Tradição Kaiowá/Guarani: Os difíceis Caminhos da Palavra*. Porto Alegre, RS, 1997. Tese (Doutorado em História), Pontifícia Universidade Católica - PUC/RS.

CANDAU, Vera Maria. *Educação Intercultural na América Latina: (2009)*. Tensões atuais. Trabalho apresentado no Congresso Iberoamericano de História da Educação na América Latina (CIHELA), realizado na UERJ.

CHAMORRO, Graciela. (2008). *Terra madura, yvy araguayje: fundamento da palavra guarani*. Dourados, MS: UFGD.

COLAÇO, Thais Luzia; DAMÁZIO, Eloise da Silveira Petter (org.). (2012). *Novas perspectivas para a antropologia jurídica na América Latina: o direito e o pensamento decolonial*. Florianópolis: Fundação Boiteux.

FOUCAULT, Michel. (2010). O Sujeito e o poder. In: DRYFUS, Hubert L; RABINOW, Paul. *Michel Foucault: Uma Trajetória Filosófica*. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária. p. 273-295.

FLEURI, Reinaldo Matias. (2012). *Educação Intercultural: decolonizar o poder e o saber, o ser e o viver*. *Visão Global, Joaçaba*, v. 15, n. 1-2, p. 7-22.

GALEANO, Eduardo. (2010). *As veias abertas da América Latina*. Porto Alegre: L&MP.

HALL, Stuart. (2006). *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A.

MELIÀ, Bartolomeu. (1979). *Educação Indígena e Alfabetização*. São Paulo: Edições Loyola.

MARÍN, José. (2009). *Interculturalidade e*

descolonização do saber: relações entre saber local e saber universal, no contexto da globalização. *Visão Global*, Joaçaba, v. 12, n. 2, p. 127-154.

NASCIMENTO, André marques. (2012). *Português Intercultural [manuscrito]: fundamentos para a educação linguística de professores e professoras indígenas em formação superior específica numa perspectiva intercultural*. Tese (Doutorado em Letras e Linguística), Universidade Federal de Goiás.

NASCIMENTO, Adir Casaro; VINHA, Marina. (2012). A educação intercultural e a construção da escola diferenciada indígena na cultura Guarani-Kaiowá. In: BRUNO, Marilda Moraes Garcia; SUTANA, Renato (orgs). *Educação, diversidade e fronteiras de in/exclusão*. Dourados, MS: Editora da UFGD.

RIBEIRO, Darcy. (1995). *O Povo Brasileiro: A formação e o sentido do Brasil*. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras.