

QUEERIZAR A EDUCAÇÃO COM CORPOS E CULTURAS ORIGINÁRIAS

Possibilidades de Descolonização da Pedagogia

Camila Valerio Ramos da Silva

*Mestranda do Programa de Pós Graduação Ensino e História das Ciências e da
Matemática da Universidade Federal do ABC - UFABC
camiramossilva@gmail.com*

Allan Moreira Xavier

*Professor Adjunto do Centro de Ciências Naturais e Exatas da Universidade Federal
do ABC – UFABC. Credenciado no Programa de Pós-Graduação em Ensino e História
das Ciências e da Matemática da mesma universidade
allan.xavier@ufabc.edu*

ST 29: Pedagogias Queer: Desestabilizações, Desconstruções E A Produção De
Conhecimentos Dissidentes

RESUMO

A teoria decolonial visa pensar o colonialismo não como um período político e histórico já encerrado, mas como o processo de exploração cultural, social e político que persiste até hoje mantendo relações de poder hierárquicas, pretendendo, portanto, questionar a narrativa eurocêntrica, dando voz a povos e conhecimentos silenciados durante e após à colonização. Com objetivos similares, a ‘teoria’ *queer* e a filosofia da diferença também estão preocupadas em criar novas possibilidades de existir que rompam com a narrativa dominante heterocisnormativa, pensada aqui como parte de maquinarias coloniais. Podemos, deste modo, analisar diversos marcadores da diferença a partir de uma perspectiva interseccional que busque novos caminhos para pensar os sujeitos e suas relações com o mundo. O objetivo deste trabalho, fruto de uma pesquisa de mestrado, é desmontar a lógica e/ou o olhar adultocêntrico e descolonizar o conceito de infância, desprendendo-a de amarras corpóreas e acorpóreas das lógicas colonizadoras e heterocisnormativas. Para tanto, dialogaremos com a sociologia das ausências, de Boaventura de Sousa Santos (2002), os conceitos de *hecceidade* e máquina de rostidade, de Gilles Deleuze e Félix Guattari (2010; 2011 e 2012), bem como o saber-corpo, de Suely Rolnik (2018). O esquadrinamento por outros modos de ser da criança será traçado a partir das experiências em situações de educação formal de crianças indígenas, na tentativa de deixar falar os que foram – e continuam – calados nos processos colonizadores educativos institucionais.

Palavras-chave: Decolonialismo. Filosofia da Diferença. Infância. Criança indígena.

ABSTRACT

Decolonial theory aims to think of colonialism not as a political and historical period already closed, but as the process of cultural, social and political exploitation that persists until today maintaining hierarchical power relations, intending, therefore, to question the Eurocentric narrative, giving voice to people and knowledge silenced during and after colonization. With similar goals, queer 'theory' and the philosophy of difference are also concerned with creating new possibilities of existing that break with the dominant heterocisnormative narrative, thought of here as part of colonial machineries. We can, in this way, analyze various markers of difference from an intersectional perspective that seeks new ways to think about subjects and their relations with the world. The objective of this work, fruit of a master's research, is to dismantle the logic and/or the adult-centric look and decolonize the concept of childhood, freeing it from the corporeal and acorporeal ties of the colonizing and heterocisnormative logics. To do so, we will dialogue with the sociology of absences, by Boaventura de Sousa Santos (2002), the concepts of hecceity and rostitivity machine, by Gilles Deleuze and Félix Guattari (2010, 2011 e 2016), as well as the body-knowledge, by Suely Rolnik (2018). The ther for ther ways of being of the child will be traced from the experiences in situations of formal education of indigenous children, in an attempt to let those who have been – and continue to be – silenced in the institutional educational colonizing processes speak.

Keywords: Decolonialism. Philosophy of Difference. Childhood. Indigenous child.

INTRODUÇÃO

O ensino da chegada dos portugueses em terras brasileiras às nossas crianças, descreve um povo civilizado, os portugueses “descobridores”, que se depara com um povo não civilizado, “selvagem”, desprovido de conhecimentos e tecnologia, os “indígenas” (VECHIA, 2008). As consequências desse epistemicídio – além do genocídio das populações originárias e devastação das reservas naturais encontradas – pode ser sentida até hoje na manutenção da subalternidade desses povos (SANTOS, 2002), especialmente no campo da Educação.

Pensar a educação indígena em seus processos formais e a partir de seus aspectos macro e micropolíticos (ROLNIK, 2018) nos auxilia a entender tanto os silenciamentos quanto outros modos de educação capazes de produzir devires que rompam com binarismos hierarquizantes, nos colocando em um contexto para além da racionalidade moderna, permitindo pensar uma educação que acople elementos de várias ordens.

AS MÁQUINAS: DE COLONIZAÇÃO E DE ROSTIDADE

Epistemicídio, para o sociólogo Boaventura de Sousa Santos (2002), é um processo em que a morte simbólica dos povos originários resulta da supervalorização de uma cultura eurocêntrica. Utilizando das noções de norte global e sul global, o autor mostra que a formação do pensamento moderno foi marcado por uma grande dicotomia no qual conhecimentos, organizações sociais e culturais eram validados como aceitos/verdadeiros ou não. Nessa relação, o norte global é responsável pela apropriação e regulação dos povos do sul global que violentamente tiveram seus modos de vida modificados e posteriormente padronizados (SANTOS, 2002).

Ao assumir para si o status de superior, dá-se um processo no qual

[...] a exclusão torna-se simultaneamente radical e inexistente, uma vez que seres sub-humanos não são considerados sequer candidatos à inclusão social. A humanidade moderna não se concebe sem uma sub-humanidade moderna. A negação de uma parte da humanidade é sacrificial, na medida em que constitui a condição para a outra parte da humanidade se afirmar enquanto universal. (SANTOS, 2009, p 30-31)

Esse processo de dominação sociopolítico e cultural, ao afirmar uma razão dominante e impor seus conhecimentos como universais, cria uma hierarquização dos saberes, de forma que o colonizador opera silenciamentos ao determinar uma narrativa única. A educação foi parte fundamental deste processo por meio de ensinamentos que silenciaram e subalternizaram tais povos, universalizando-os sob a denominação de indígenas. Interessada em investigar esses silêncios e subalternizações, a teoria decolonial (SANTOS, 2002) não deixa de questionar o identitarismo que normatiza e estratifica as vivências (DELEUZE; GUATTARI, 2011, 2012) dos povos originários – os “indígenas” – marcado pelo grande guarda-chuva do multiculturalismo.

Nos debruçamos, portanto, sobre o conceito de máquinas, desenvolvido por Deleuze e por Guattari, para entender melhor esse paradoxo. Máquinas, segundo os autores, referem-se a processos de produção de subjetividades-objetividades, sejam elas sociais, abstratas ou desejantes (DELEUZE; GUATTARI, 2010, 2011, 2012). A máquina de rostidade opera na produção do sujeito capitalista a partir de uma relação

semiótica entre o eixo da significância e o eixo da subjetividade: aquele funciona como muro branco onde se inscrevem signos, e este opera como buracos negros, em que se inscrevem a consciência e as paixões (DELEUZE; GUATTARI, 2012). A chegada de um povo estranho com hábitos, trajes e modos de vida desconhecidos aos povos originários ativam percepções visuais no muro branco ao passo que o medo, a curiosidade, a surpresa da nau à vista imprimem marcas no buraco negro. Esse movimento, que não pode ser fixado nos registros históricos, opera por movimentos de desterritorialização que desestabilizam as máquinas desejanças incluindo novas forças e relações, levando os fluxos de desejo por caminhos não rastreáveis.

Deleuze e Guattari (2010), apresentam as megamáquinas sociais como sendo de três tipos: primitiva, despótica/bárbara e civilizada/capitalista. Enquanto as duas últimas se ligam a ideia de Estado, de poder centralizado e organização hierárquica, visando acúmulo de poder e capital, a primeira, máquina social primitiva, está ligada a terra, nas quais todas as alianças se dão horizontalmente terra-corpos: os corpos sociais e a terra são um só indissociáveis e se estabelecem em um regime não de estoque de bens, mas de circulação por meio de rituais coletivos. Nesse sentido, as forças dos primitivos vêm da terra com quem fazem parte sem distinção hierárquica, diferentemente do poder das sociedades civilizadas em que há um Deus transcendental que confere poder aos agentes sociais e assim justificam as relações hierárquicas de poder. Apesar de as máquinas estarem em relações umas com as outras e se atrevessem, nas sociedades civilizadas a transcendência opera as linhas de corte do desejo, enquanto que nas sociedades primitiva a relação imanente corpo-terra se sobressaem as linhas de fluxo (DELEUZE; GUATTARI, 2010). Na relação colonizador-colonizado, o desejo é deslocado de lugar, e exige, portanto, um regime outro de significações.

A máquina social primitiva produz uma semiótica sobretudo a-significante e a-subjetiva, já que sua forma de organização é coletiva, plurívoca e corporal, de forma que “a plurivocidade passa pelos corpos, seus volumes, suas cavidades internas, suas conexões e coordenadas exteriores variáveis (territorialidades)”. (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p.47)

Nesse sentido, os modos de vida nas sociedades primitivas independem da linguagem oral e organizada, mas a fluidez de diversas linguagens (artísticas, corporais, musicais, rituais) ressaltam uma multidimensionalidade dos corpos, de forma que esse tipo de sociedade não necessita de um rosto. Nesse modo de organização social, os agenciamentos produzidos “colocam o corpo em conexão não com a rostidade, mas com os devires animais” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p.48) de forma que

a organização do poder do xamã, do guerreiro, do caçador, frágeis e precárias, são ainda mais espirituais porque passam pela corporeidade, pela animalidade, pela vegetabilidade [...] os códigos dessas culturas e dessas sociedades se referem aos corpos, à pertença das cabeças aos corpos, à aptidão do sistema corpo-cabeça para devir, para receber almas, recebê-las como amigas e repelir as almas inimigas. Os “primitivos” podem ter as cabeças mais humanas, as mais belas e mais espirituais; eles não têm rosto e não precisam deles. (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p.48)

O primeiro momento de interação colonizador-colonizado provoca uma desterritorialização que produz uma outra paisagem assim que um projeto de dominação material e imaterial é posto em funcionamento. A educação dos povos indígenas, materializada na pedagogia catequética tratou de inscrever novos signos no muro branco e operar também outras paixões nos buracos negros, de forma que

[...] a educação cristã exerce ao mesmo tempo o controle espiritual da rostidade e da paisageidade: compondo tanto uns como os outros, coloram-nos, completam-nos, arranjam-nos, em uma complementaridade em que paisagens e rostos se repercutem. Os manuais de rosto e de paisagem formam uma pedagogia, severa disciplina. (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p.42)

O funcionamento da máquina de rostidade, então, se associa às forças de ordem política e de ordem passional que engendram a organização de formas de poder que desloca os devires-animais para a produção de rostos, e “o rosto é Cristo. O rosto é o europeu típico” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p.48). A produção e inserção em um rosto se dá de forma binária, a máquina de rostidade opera por meio de classificação, validação e padronização, e se o rosto primeiro que organiza o padrão é o rosto do homem branco, os primeiros desvios da norma serão raciais: o “indígena” se inscreve nessa relação como sujeito de “segunda ordem”. Toda vida nômade e/ou primitiva não encontra espaço para expandir (DELEUZE; GUATTARI, 2012). Ao legitimar certos

conhecimentos e identidades em detrimento de outros, a inexistência se produz, por meio de uma dialética naturalizante de inferioridade, ignorância, territorialidade e improdutividade (SANTOS, 2002).

O buraco central ordenador (o rosto de Cristo) rejeita a plurivocidade primitiva e só aceita um significante e uma subjetividade. A colonização e catequização, portanto, são agenciamentos de poder que, de forma autoritária, ao mesmo tempo produz o epistemicídio indígena e se protege de qualquer ameaça. Trata-se da disciplinarização máxima dos corpos (FOUCAULT, 1987), a realização extrema dos silenciamentos, a produção de um rosto social e paisagificação necessária para a garantia da manutenção do *status quo* do colonizador.

Santos (2002) cunha um conceito-chave para a teoria decolonial: uma **sociologia das ausências**. Há mais do que apenas a visão ocidental de mundo: a legitimação de saberes está ligada a linearidade temporal que planifica a história e permite a legitimação de poderes sociais. De forma dicotômica o conhecimento é (re)produzido segundo uma lógica de racionalidade e totalidade que produzem a naturalização de binarismos, tais como natureza/cultura, corpo/identidade, adulto/criança.

Tais binarismos participam das máquinas de rostidade pela cristalização de certos modos de vida tornando-os automáticos e inquestionáveis. É possível pensar que “subjetividade não é passível de totalização ou de centralização no indivíduo”. Segundo os autores, não existe um essencialismo pré-existente inato aos seres, mas a subjetividade é forjada no encontro desses seres com elementos de diversas ordens, de forma que “subjetividade é essencialmente fabricada e modelada no registro do social” (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 31).

Passamos para uma análise que descarta o sujeito como sinônimo de unidade, de ser individualizado e prévio, dado pela natureza, mas sim algo ou alguém produzido constante e ininterruptamente pela experiência decorrida de acontecimentos. Apesar disso, tais atualizações nesse jogo de forças podem encurralar o sujeito em cristalizações e a determinação de modos de vida estagnados que reforçam e reiteram a ideia de sujeito global e universal (ROLNIK, 2018). É preciso recuperar os resíduos micropolíticos que os acontecimentos geram, aquilo que escapa a totalidade, que não

serve para esse sujeito limpo e cristalino e que, portanto, é lançado ao esquecimento e ao apagamento em nome da hegemonia dominante. Nesse sentido, olhar para os conhecimentos, identidades, povos, culturas que foram eliminados em nome da homogeneidade que aqui tem sido discutida, pensando em uma sociologia das ausências, é também transformar as ausências em presenças e borrar essa ideia de sujeito indígena. Em vista disso, podemos entender como os povos originários e a cultura e conhecimentos indígenas foram lançados a uma condição de não-existência, colocados nessa condição de exclusão por serem considerados primitivos, inferiores, localizados, anormais e improdutivos de acordo com colonizadores. Um giro decolonial é importante por revelar uma perspectiva outra que não a do colonizador.

A reprodução não interessa à micropolítica: a busca pelas potências de criação é agenciada por múltiplos elementos – alguns deles históricos; estes agenciamentos sim podem ser cartografados e é esse o objetivo deste trabalho. É possível então, pensar a questão dos povos originários e o problema na subalternização dos mesmos a partir de uma ideia de vida: romper com a fenomenologia que busca o estado das coisas, sejam elas materiais (concretas e reais), sejam elas imateriais (abstrações e ideais), uma vez que um conceito das coisas se baseia na dicotomia entre aquilo que é ou não é, produzindo verdades únicas e absolutas (DELEUZE, 2016).

Recuperar historicamente tais processos de opressão, tornar presente os silenciamentos e as ausências pode resultar no congelamento de vivências e, portanto, estagnar mais uma vez a história, senão em uma chave positivista de universalidade, em uma chave falsificada e falsificadora de multiplicidade. Deslocar o lugar da identidade indígena, criar uma paisagem na qual os sujeitos indígenas se produzem, rastrear um acontecimento no qual elementos não são vistos separadamente mas se compõem por meios de forças de agenciamento, visando desubjetivar o sujeito.

É fazer desaparecer os elementos para que sobrem apenas as linhas de força, é fazer imanência com as linhas de composição para que se desfaça o rosto indígena e se abra para um *vir a ser* imperceptível, não rastreável, não fotografável (DELEUZE, 2016). Assim, tomamos o dado (histórico, cultural, pedagógico) não como descrição do real, mas “como invenção, baseado na imaginação criadora e sempre voltada para o

futuro, para uma ideia elevada, para o por vir que está além do pensado, do sentido, do percebido” (CORAZZA, 2016a, apud CORAZZA, 2016, p.275).

Nesse sentido, não se trata de vasculhar o oculto nas relações colonizador/colonizado, nos processos apagados historicamente de opressão e dominação, não se pretende encontrar os significados de tais violências, nem tão pouco evidenciar as consequências, mas, ao contrário, trata-se de experimentações com os povos originários, de se pôr em “funcionamento efetivo para pensar o pensamento, que é sempre crítico e coletivo, feito em grupos e grupúsculos, relações e existências. Máquina erosiva, portanto”. (CORAZZA, 2016, p.276)

Juntamente com os povos originários e as forças que movimentam a maquinaria educacional podemos pensar em uma pedagogia *queer* (LOURO, 2001), caminhando com esses corpos anômalos e excluídos, indagando e problematizando os conhecimentos bem-comportados, lineares e absolutos impostos pelo colonizador por meio do questionamento dos processos de produção das diferenças e trabalhando com a instabilidade e precariedade das identidades rostificadas.

A PRODUÇÃO DE ROSTOS INFANTIS E MAQUINARIA EDUCATIVA (OU EDUCACIONAL?)

A totalidade produzida pela máquina de rostidades é feita de heterogeneidade, de forma que outros silenciamentos estão presentes dentro das relações que se pretendem maiores: entre os povos indígenas, grupos silenciados e subalternizados pelo colonizador, silenciamentos de diversas ordens ocorrem, pois como grupo menor, dentro de suas próprias comunidades, outros grupos também são produzidos por rostificação, como as mulheres e as crianças, subproduto da lógica colonial da máquina de rostidade (DELEUZE; GUATTARI, 2012).

Atentaremos às crianças e à ideia de infância, o não-adulto. A criança, produção histórica em oposição ao adulto, é um indivíduo (humano) que não possui plena autonomia e que precisa ser tutelado, ensinado e guiado, que colocado na classe de sub-humanidade, é excluído, marginalizado e silenciado, sem força política e social,

sem estatuto, à parte e com menor força nas relações em que está investido. Nas últimas décadas, entretanto, a criança tem ganhado certos espaços de legitimidade, passando a ter agenda e sendo vista como um sujeito social (COHN, 2010).

A luz desse emblemática das sobreposições de silenciamentos, ser criança e ser indígena, tomamos o texto “Notas sobre a educação na sociedade Tupinambá”, de Florestan Fernandes (1975) para breve análise, uma vez que ele faz uma recuperação em textos históricos para evidenciar o processo de educação e dos modos de vidas de comunidades indígenas, especificamente, a Tupinambá: tradicionalistas, sagradas, fechadas e focadas em mecanismos psicossociais e socioculturais que permitem assegurar a continuidade de uma herança cultural a partir da rotinização das atividades cotidianas.

Segundo Fernandes (1975), a educação nessas sociedades teria retirado de seus membros toda a agência e toda possibilidade de inferir sobre suas próprias existências e sobre a existência da comunidade, como se todos elementos já estivessem dados previamente de maneira tão dura e cristalizada na tradição que nada se pode fazer além de manter sua reprodução, de forma que a educação estaria sendo utilizada como “uma técnica social de manipulação da consciência, da vontade e da ação dos indivíduos” (FERNANDES 1975, p.38). Apesar disso, nas comunidades Tupinambás, embora o foco da educação fosse preservar os ideais comuns da comunidade, ainda assim havia “uma margem muito rica à auto-realização dos indivíduos com referência a emoções, sentimentos e desejos que pudessem ser alimentados no seio da herança cultural” (FERNANDES 1975, p.39).

Avaliada a partir de um olhar colonizador, os processos educativos dessa sociedade são desqualificados em detrimento de uma educação formal escolarizada capitalística. Um pequeno trecho merece atenção por apontar uma educação indígena, ainda que assistemática, produzida por composição e agenciamentos entre vários elementos humanos e não humanos, materiais e não materiais, ou seja, uma educação não coisificada mas sim de relação de forças agenciais.

Além de extremamente sóbrios e longevos, são vivos na proporção de sua excelente constituição natural, principalmente quanto aos sentidos exteriores. Têm o olfato tão perfeito que, como um cão (à exceção da bondade), reconhecem a pista de um inimigo e discernem duas

pessoas de nações diferentes (...) Assim como a vista têm eles os outros sentidos do ouvido, do paladar e do tato. (...) embora permaneçam perpetuamente no ócio, quero dizer, não tenham leitura, nem estudos, nem educação de espécie alguma, conservam um espírito e um julgamento natural tão bons quanto possíveis. (FERNANDES, 1975, p. 59)

A educação da etnia Tupinambá estabelece relações de conhecimento que passa por todo corpo, pelos sentidos, pela existência desterritorializada, saber e ser não são separados de forma dicotômica, crivados por uma dialética cartesiana que separa o sujeito do meio. Tendo sido lidos pelos colonizadores como um povo sem “educação de espécie alguma” (FERNANDES, 1975, p. 59) tiveram rejeitadas sua educação movente e não estratificada.

Entretanto, pode-se entrar na imanência das forças educacionais dos povos indígenas, que ao não separarem a educação de suas ações rotineiras e de seu modo de se articular socialmente se abrem a um conjunto de afectos intensivos e a movimentos e velocidades diferentes, de modo que, vê-se

[...] um modo de individuação muito diferente daquele de uma pessoa, um sujeito, uma coisa ou uma substância. Nós lhe reservamos o nome de hecceidade. Uma estação, um inverno, um verão, uma hora, uma data têm uma individualidade perfeita, à qual não falta nada, embora ela não se confunda com a individualidade de uma coisa ou de um sujeito. São hecceidades, no sentido de que tudo aí é relação de movimento e de repouso entre moléculas ou partículas, poder de afetar e ser afetado. (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p.47-48)

O conceito de hecceidade borra os limites da ideia de sujeito munido de uma subjetividade particular e faz desatar novos modos de vidas nos quais as estruturas e as hierarquias já não são predominantes, mas sim as posições sempre moventes que são desencadeadas pelos acontecimentos ao mesmo tempo particulares e contingentes (MONTEIRO, 2019). Uma vez apresentadas tais forças, faz-se fortuito desfazer o ser das coisas que colocam a educação num lugar de individualidade e toma vários elementos separadamente, mas pelo contrário, abrir passagem para outras forças de individuação.

Ao descrever a educação “informal” dos Tupinambás, Fernandes salienta reiteradamente que a função de ensinar não se concentrava em uma pessoa específica de

modo que “as categorias de idade não se desenvolveram a ponto de originar estruturas rígidas e formais, com a consequente institucionalização e diferenciação da transmissão da cultura” (FERNANDES, 1975, p.43), ainda que mantidas certas posições sociais dentro dessa comunidade, a tarefa de educar as crianças não consistia em um momento específico, apartado da vida, instaurado de forma arbitrária e artificial por um sujeito-professor, mas diversamente “o preceptor não aparece como um especialista no ensino de conhecimentos formais, dissociados das condições de existência; mas, como um autêntico ‘mestre da vida’, a quem caberia ensinar ‘como viver em dadas circunstâncias’” (FERNANDES, 1975, p. 50). O agenciamento educacional se produz com as forças de natureza que não podem ser interpretadas de maneira racional, pois invocar as ideias e os fatos torna-se fraco e inútil, uma vez que no âmbito da heciedade as sensações compõem forças com o pensamento, sem cisão, sem ruptura, trata-se de um pensar-corpóreo e de um sentir-pensante. Com a educação pelos povos originários podemos pensar na reconciliação entre dois territórios separados pela tradição ocidental: o visível e o invisível, o dizível e o não dizível, do empírico e do teórico, do real e do dito real, o corporal e acorporal, o acaso e a determinação, o tangível e o não tangível, permitindo-nos assanhar o pensamento, elaborar novos agenciamentos decoloniais e propiciando um devir-originário.

A educação em devir-originário possibilita a produção do novo, não trata de uma interação de ensino-aprendizagem, mas de relação entre elementos maiores e menores que, por contágio, por afecções irastreáveis, desencadeiam processos de desestabilização e desterritorialização sobre as relações pedagógicas capitalísticas. A contingência dessas forças em movimento não prevê ou projeta um caminho já possibilitado pela tradição, mas dá-se de múltiplos modos que rompem com a lógica já instituída. Essa relação de contágio acontece nas bordas, nas fronteiras dos campos estruturados, longe dos eixos de definição, onde cada um dos elementos é uma singularidade por si só e não se organizam hierarquicamente em relações familiares, mas sim em relações de aliança que são negociadas e produzidas o tempo todo, ao mesmo tempo em que são desfeitos o tempo todo (DELEUZE; GUATTARI, 2011). Escapa da totalidade de uma razão metonímica e se abre para

Uma tal multiplicidade não varia suas dimensões sem mudar de natureza nela mesma e se metamorfosear. Oposto a uma estrutura, que se define por um conjunto de pontos e posições, por correlações binárias entres estes pontos e relações biunívocas entre posições (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p.31)

No que tange a questão da educação indígena é importante ressaltar os modos pelos quais se articulam as macropolíticas, refletidas nas legislações vigentes, que desconsideram as particularidades dos povos originários e reproduzem a lógica colonial, sua universalização e homogeneização. Desde a Constituição Federal Brasileira de 1988, os indígenas têm seu direito garantido de manter suas culturas, tradições e línguas maternas devendo ser respeitados seus processos próprios de aprendizagem na educação escolar. No mesmo sentido as legislações específicas de educação, como a Lei de Diretrizes e Bases - LDB (1996) e o Plano Nacional de Educação - PNE (2001), garantem não só o direito de uma educação direcionada aos povos indígenas, respeitando seus saberes e conhecimentos, quanto também o direito e incentivo de formação aos próprios povos indígenas para que se tornem professores em suas comunidades (GRUPIONI, 2001).

Os considerados avanços nas legislações educacionais são fruto da resistência do movimento indígena que reivindica seu direito de existir e ter sua cultura respeitada, culminando na publicação do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, lançado pelo MEC em 1998 e que não se pretende, paradoxalmente, normativo e unificador, mas, ao contrário, considera que

Uma normatização excessiva ou muito detalhada pode, ao invés de abrir caminhos, inibir o surgimento de novas e importantes práticas pedagógicas e falhar no atendimento a demandas particulares colocadas por esses povos. A proposta da escola indígena diferenciada representa, sem dúvida alguma, uma grande novidade no sistema educacional do país, exigindo das instituições e órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para que essas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema, quanto respeitadas em suas particularidades (BRASIL, 1988, p.34).

Com a categoria “Escola Indígena”, o PNE sinaliza que a educação formal indígena possui suas especificidades com metas e objetivos próprios que precisam ser respeitados no âmbito da lei em todo território nacional. De forma similar, ao garantir o

respeito às especificidades de cada povo indígena por meio da Educação Escolar Indígena, a LDB possibilita que cada escola defina seu próprio Projeto Político-Pedagógico (PPP) e estabeleça seus próprios critérios organizacionais que melhor reflitam suas necessidades e desejos, garantindo autonomia pedagógica e curricular, decisão potencializada pela Resolução nº 3/99 do Conselho Nacional de Educação. Mas, a qual escola estes direitos não são garantidos? O reconhecimento das peculiaridades de cada unidade escolar e o direito à elaboração de seu próprio PPP são garantidos na LDB a qualquer escola. O que marca a captura estatal das demandas macropolíticas dos movimentos indígenas é a reprodução do modo de educação escolar oriundo dos processos de colonização. Aí, talvez, é que deve operar um devir-originário sobre toda educação, produzindo modos menos verticalizados, individuados e localizados de aprendizagem. Como ressaltado na fala do professor Guarani e Kaiowá

Posso assegurar que é impossível a população indígena de Mato Grosso do Sul viver isolada, aprendendo apenas a língua, a cultura e os conhecimentos indígenas. Por outro lado, cometeremos um etnocídio se não ensinarmos o nosso idioma e não passarmos a nossa cultura às nossas crianças. A escola indígena tem um grande desafio a enfrentar, o de integrar conhecimento indígena e não indígena à didática pedagógica considerando que as duas culturas são importantes (HARA *apud* OLIVEIRA; BERNAL, 2020, p.105).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação indígena nos revela uma potência de romper com o dualismo mente e corpo, vemos através da revisão bibliográfica que os elementos naturais não são um recurso pedagógico, mas elementos constitutivos das relações, com vida em si mesmos. Os processos de ensinância indígenas passam por todo o corpo e esse aprendizado corpóreo pede relações outras com os elementos naturais. Da mesma forma que a relação adulto-criança rompe com a lógica adultocêntrica, hierárquica, normalizante, pois a partir dos relatos percebe-se que a criança e adultos criam juntos o ritmo da brincadeira, do jogo e das suas próprias aprendizagens.

Todos os conceitos armados aqui, assim como breve revisão bibliográfica não pretende dizer “a educação indígena é” ou “a educação indígena parece ser” ou ainda “a

educação indígena pode seguir esses caminhos”, mas sim, mostrar que a educação indígena é uma potencia que alia forças com elementos de ordem política, social e natural que escapa a toda racionalização ocidental, que não pode ser capturada pela legislação, que está em um constante vir a ser incapturável.

Além disso, ajuda-nos a entender que descolonizar a educação indígena exige não capturá-la novamente em novos essencialismo ou acorrenta-la em novas forças identitárias, mas reconhecer que o acontecimento, o campo de imanência, os agenciamentos estão em constante movimento e que fazer educação com os povos indígenas é romper com a cisão mente e corpo, social e natural, adulto criança.

A educação indígena se produz e é produzida na corporalidade e na incorporalidade que se instaura na ordem de um movimento que recusa metodologias prontas e replicáveis, mas que ao contrário está na ordem de algo imponderável que depende das linhas de forças, dos agenciamentos, desses elementos intangíveis que a produz na radicalidade dos modos de fazer educação pautados na contingência dos movimentos, incapazes de se conformarem com um modelo pronto, com um currículo instituído previamente, com uma prática normatizadora e identitária.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Centro Gráfico, 1988.

CORAZZA, Sandra. Pesquisa empírica-transcendental da diferença. *In*: CORAZZA, S. (org.) **Docência-pesquisa da diferença: poética de arquivo-mar**. Porto Alegre: Doisa; UFRGS, 2017. p.274-291.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. (V.1) 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. (V.3) 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 2010.

DELEUZE, Gilles. Resposta a uma questão sobre o sujeito. *In*: LAPOUJADE, D. (org.). **Dois regimes de loucos: textos e entrevistas (1975-1995)**. São Paulo: Editora 34, 2016.

FERNANDES, Florestan. Notas sobre a educação na sociedade tupinambás. *In*: _____. **A investigação etnográfica no Brasil e outros ensaios**. Petrópolis: Vozes, 1975. p. 33-83.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: Nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987

GRUPIONI, Luis (org). **As leis e a educação indígena: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena**. Brasília: MEC/SEF, 2001

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Sueli. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1996.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 541-553, 2001. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2001000200012>. Acesso em nov. 2021.

OLIVEIRA, Maria Aparecida Mendes; BERNAL, Jorge Isidro Orjuela. Educação para indígenas e escolas indígenas dos Guarani e Kaiowá: um olhar crítico. **REMATEC - Revista de Matemática, Ensino e Cultura**, Pará, v.15, n. 33, p. 95-111, 2020. Disponível em: <http://www.rematec.net.br/index.php/rematec/article/view/223/189>. Acesso em out. 2021

ROLNIK, Sueli. **Esferas da Insurreição: Notas para uma vida não cafetinada**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências*. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, [S.L.], n. 63, p. 237-280, 1 out. 2002. OpenEdition. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4000/rccs.1285>. Acesso em: 8 dez. 2021.

VECHIA, Ariclê. Os livros didáticos de história do Brasil na escola secundária brasileira no século XIX, sob a égide das idéias européias. **Revista Educação em Questão**, v. 31, n. 17, p. 104-128, Natal, jan./abr. 2008.