

A escola enquanto arapuca: esperança e descaminhos

por Ivan Rodrigo Conte¹
conteivan@gmail.com

Resumo: As reflexões aqui presentes almejam colaborar com os pensadores indígenas & afins pelo reconhecimento da presença das escolas milenares ameríndias e em defesa da completa independência das atuais escolas indígenas diante das interferências suaves e radicais que trazem verticalidade às relações até então horizontais presentes nas aldeias (ilhas desburocratizadas). Nessa abordagem, as escolas ocidentais é que carecem de *diferenciação* aos seus próprios modelos vigentes, ser *transcrita* com a ajuda das vozes indígenas para que assim os ensinamentos relegados sejam absorvidos e formem novas gerações mais cordiais, em que os indígenas se sintam acolhidos, ambos livres para ir e vir entre mundos (diferentes, mas não concorrentes), gerações que aprendam a reconhecer a beleza da diversidade para além do formalismo dos discursos, que não hierarquizem a escrita diante das tradições orais. Afinal, não somos nós ocidentais que carecemos de uma nova escola (“diferenciada”) imaginada pelos povos indígenas?

Palavras-chave: escola; povos indígenas; esperança; descaminhos.

¹ Doutorando em Estudos da Tradução (UFSC), mestre em Literatura (UFSC) e graduado em História (UDESC).

“Admiráveis em sua perseverança de não renunciarem a si mesmos” – Pierre Clastres

“A escola precisa ser amansada” – Célia Xakriába

“os sistemas de pensamento & poesia que eles alcançaram são, como os que nós estamos buscando” – Jerome Rothenberg

I

Os povos indígenas vêm resistindo a um kafkiano processo histórico com bravura² – respondem a um crime que não cometeram e estão sujeitos aos poderes de um fantasmagórico *Castelo*, no qual repartições burocráticas obstruem o acesso à lei³. Essa resistência está manchada de sangue não de algo pretérito e encerrado quinhentos anos atrás nos livros de História, mas um agora com suas crueldades, por isto o passado precisa ser constantemente lembrado não como matéria amorfa, mas feito vida, porque a memória do homem é evanescente, a cada nova geração abrem-se pétalas para uma nova esperança; e essa esperança infelizmente embarca em um contínuo, em que os males foram todos libertados da caixa de pandora, um mundo escovado na direção de um progresso de ordem apocalíptica, que Walter Benjamin bem lamentava.

II

O conceito de rede envolve uma trama que engloba todos, somos igualmente parte de uma imensa construção que apenas será vindoura com um conviver que semeie maior harmonia entre os povos e em relação à Natureza. Por isso a escola ocidental precisa três vezes mais ouvir e aprender com as sociedades indígenas que o contrário; a começar por repensar o ambiente escolar tradicional que vê no cenário mundial cenas de *civilgeria*⁴ em que crianças inexplicavelmente atiram para todos os

² “Os Mbyá conseguiram conservar sua identidade tribal contra todas as circunstâncias e provações de seu passado. No século XVIII, os jesuítas fracassaram em convencê-los a renunciar à idolatria e a reunir-se aos outros índios nas missões. (...) até o presente, continuam a destinar ao fracasso toda tentativa missionária.” (CLASTRES, Pierre: 2014)

³ Alusão a três obras de Franz Kafka, o conto *Diante de Lei*, os romances *O Processo* e *O Castelo*. * Todas as notas são do autor.

⁴ Alguns neologismos foram criados especialmente neste ensaio. Neste caso estava descontente com o termo “selvageria”. Escreverei uma obra mais ampla no futuro sobre, *Civilgeria*.

lados – são sintomas de desequilíbrio, em que o sentido de viver confundiu-se com o sentido de vintém, sociedades que carecem da ajuda das vozes indígenas para reaprender a ouvir, encontrar um novo caminho de verdadeiro resgate à América Ancestral.

III

Em um jogo político, em espaços de disputa bolorentos e distantes à aldeia, colarinhos-brancos tramam, outros batem-martelam veredictos que trazem a cada geração novos ares de instabilidade. Estamos num mundo em que uma *assassinatura* poderá inundar uma floresta inteira, alterar a demarcação de um lar, remendar uma constituição, afugentar um modo de viver singular, tornar vidas tranquilas ameaçadas ou reféns de uma cartilha ideológica que os ignora, seus cultos, suas tradições, seus cantos, seus territórios que os quer de um modo sem verdadeiramente os conhecer, os ouvir. Esse é um Brasil jamais descoberto, porque verdadeiramente ainda não houve um movimento de acolhimento às vozes nativas, é um Brasil hábil em responsabilizar Portugal pelas mazelas que trouxeram com seu modelo colonizador⁵, mas incapaz de refletir sobre as práticas imperialistas e hostis presentes no dia a dia em seu próprio seio. Para defender-se da ignorância letrada, o mofo desses espaços precisam ser chacoalhados, os corredores escusos em que as decisões são arquitetadas encontrem a presença de verdadeiros espíritos da Floresta, que defendam a diversidade linguística e cultural, a fauna e flora, a *economia da reciprocidade*⁶ e que tragam contraponto ao homem lobo-capitalista de si mesmo.

IV

Conhecer com habilidade o outro, uma antropologia dos cidadãos se faz necessária, um conhecer em formato de *chimalli* (escudo em náhuatl), por um encontro de estratégias para um mundo mais florido, pensamentos que rasguem feito flechas preconceitos variados, fronteiras, que curem os seres de diferentes centrismos, que desfaçam os nós de estereótipos que resumem o que é ser índio na redoma dum cristal.

V

⁵ Também é comum a superficialidade na abordagem das colônias inglesas que foram igualmente nefastas as ibéricas, não somente no continente americano com o extermínio de nativos – vide Irlanda, vide Índia, vide Quênia...

⁶ “Mborayu, a reciprocidade, é a expressão mais profunda da solidariedade tribal, o que leva cada um a reconhecer o outro e, portanto, a aceitar as regras que valem para todos. [...] O reconhecimento da justa reciprocidade possibilita a perfeição, ao fazer os homens existirem como eleitos.” (CLASTRES, Hélène: 1978, p. 100, 101)

Em amplo sentido, imprescindível reconhecer, a escola sempre existira entre os mais diferentes povos indígenas e de forma muito heterogênea. É limitante estudar a biodiversidade com projeções artificiais quando ainda está disponível imergir, a selva é uma fascinante e inigualável sala de estudos em que teoria e prática estão entrelaçadas – e assim poderíamos ampliarmos o conceito de sala de aula, para mares, rios, desertos, montanhas e planícies. Contudo superficial e costumeiramente nos habituamos a chamar de escola um espaço específico cerceado por quatro paredes, uma instituição que traz uma bagagem de tradições e modela um modo de ver, de comportar-se em sociedade. Instituições que no Novo Mundo também existiram paralelamente ao Velho, em algumas sociedades, anteriores a qualquer invasão; nem os livros representariam bem verdadeira novidade aos ameríndios:

...además em considerar a existência de livros de papel feitos da casca de amate (*ficus petiolaris*), nos quais a escritura indígena conservava a história e tradições, alguns conquistadores e sobretudo os primeiros frades missioneiros descobriram também que no mundo asteca haviam centros educativos, chamados *calmécac* [...] e as *telpuchcalli* [...]. Ali esses livros eram explicados e também por meio da memória se ensinavam aos educandos de maneira sistemática, largas crônicas, os hinos aos deuses, poemas, mitos e lendas.⁷

Precisamente por terem em seu passado formas de expressão em livros de pintura indígenas (*amoxtli* em náhuatl) – os *Mayas*, os *Aztecas*, etc. –, é de todo errôneo associarmos a tecnologia bibliográfica unicamente a uma herança ocidental ou oriental, como se esta arte não estivesse ao alcance dos povos nativos senão através da intervenção europeia. Parece interessante constatar no entanto, que a presença de instituições similares às ocidentais entre as indígenas também fomentara práticas imperialistas e uma disposição social piramidal, enquanto outros povos, como os Guarani, adotam regimes sociais mais horizontais, menos hierárquicos. Percebe-se então, que as escolas delineadas para as aldeias trazem relações verticais que inexistiam entre quase todos os povos sul-ameríndios, e podem representar sem exageros, verdadeiros cavalos de troia; ou seja, a teoria poderá até vestir uma roupa

⁷ “...además de percatarse de la existencia de libros de papel hecho de la corteza del amate (*ficus petiolaris*), en los que con formas de escritura indígena se conservaban la historia e las tradiciones, algunos conquistadores e sobre todo los primeros frailes misioneros descubrieron también que en el mundo azteca había centros educativos, los llamados *calmécac* [...] y los *telpuchcalli* [...]. Allí esos libros eran explicados y se hacían aprender también de memoria a los educandos de manera sistemática, largas crónicas, los himnos a los dioses, poemas, mitos y leyendas.” (LEÓN-PORTILLA, 1978, p. XV.) * trad. minha

amigável e insinuante, mas a *prática*⁸ gera *desconfiança*. Ademais, o fato de uma sociedade não adotar leis escritas, nunca representou ausência de modos ou postulados de convívio. “O império inca sempre foi um exemplo complicado para a teoria de que o desenvolvimento de instituições socioeconômicas e políticas complexas requer a existência da escrita” (BROKAW, 2017, p. 23); *teko porã* para os Guarani diz Melià (2016):

É um estado venturoso, alegre, contente e satisfeito, feliz e prazeroso, agradável e tranquilo. Existe bom viver quando há harmonia com a natureza [...] *teko porã* guarani não é só memória de um passado nostálgico e idílico, mas projeto de futuro, mediante o qual pensamos e dizemos o que queremos ser e já começamos a sê-lo; é memória de futuro.

Instituições orais são tangíveis, representam para nós um desafio de compreensão e da demarcação de limites dos códigos escritos em relação a territórios em que reinam os códigos orais...

VI

Amansar a escola (XAKRIABÁ, C., 2017), reconhecer igualmente a oralidade como forma de expressão em relação à escrita, sem hierarquias. As universidades em química com os saberes indígenas, poderiam aceitar trabalhos acadêmicos na modalidade oral, audiovisual, em pictogramas e artesanato, pintura corporal... – permitir a diversidade de formas de expressão, desmonopolizar a escritura como registro de ideias, sentimentos, saberes e memórias. Ou talvez, dilatar o conceito de escrita, pois é reducionista pensar a escrita apenas dentro de uma *perspectiva alfabética*; ou, julgar um povo ser mais avançado que outro por adotar um alfabeto, todos os povos indígenas são complexos, diz muito bem Jerome Rothenberg. A voz costura e borda tal qual a escrita, mas sem cristalizar, a voz tem a potência da escritura; muitos sábios são conhecidos hoje através daqueles que perseverantes um dia transcreveram sua oralidade – a começar pelo caso Platão e Sócrates e tantos outros que ditaram suas obras e são comumente aclamados como grandes escritores ou pensadores, enquanto muitos ameríndios que deram profundas entrevistas, depoimentos repletos de sapiência e perspicácia que constituem o esqueleto e roubam

⁸ “Se a legislação é clara a respeito das características e do funcionamento das escolas nas aldeias, indicando avanços consideráveis relativamente ao que existia antes dos anos 90, na prática nem tudo o que nela está contemplado é cumprido, como é possível constatar por meio de vários estudos sobre o tema (Grupioni, p. 2008; Lana, p. 2009; Mindlin, Muñoz, Azevedo, 2002; Lopes da Silva, p. 2000) e de observações e entrevistas realizadas por mim na aldeia Krucutu” (BRUNO, 2011, p. 644)

a atenção em tantas obras, são chamados de fontes, entrevistados, depoentes, mas seria preciso valorizá-los mais, reconhecer que uma vez transcrita suas vozes elas são escritoras, elas são o gênio. Adotar ou não adotar alfabetos não descaracteriza uma cultura, os escritores indígenas transcreverem suas próprias histórias traz maior independência, liberdade e protagonismo – o mesmo ocorre no cenário audiovisual que vê filmes e documentários com diretores indígenas.

VII

Bastante convencional e rudimentar a retroalimentação que engaiola a escola a um modo de ser. *Guaranizar* a escola poderá significar um reflorestamento das urbes, escambo de saberes, em que os povos indígenas melhores do que nós, saberão quais frutos colher e plantar – a cura das cidades está na aldeia, na mesma medida, que as aldeias são herdeiras legítimas das tecnologias e da modernidade. O pensamento eurocêntrico, hábil em esquecer, não lembra todas as apropriações que um dia fizera.

VIII

Poderá soar suave em círculos ocidentais frases como *uma escola laica*⁹, porém o ponto de vista laico está preenchido por uma cosmovisão de um estado burocratizado, se ela não irá catequisar, poderá transmitir outra religiosidade que passa muitas vezes despercebida, a do *capitalismo enquanto religião*¹⁰. Importar para a aldeia sistemas de educação que primam pelo individualismo e colocam em segundo plano o coletivo é algo que fere e desrespeita modos plurais de ler e perceber o mundo. O fato de que em séculos de história e contato com os invasores, alguns elementos culturais terem sido canibalizados pelas sociedades indígenas e outros pelas ocidentais é mais que natural – o que poderíamos questionar é a imposição de valores culturais, a falta de verdadeiros diálogos, as relações assimétricas de poder. Apesar de muitos frades no passado reprovarem a idolatria ameríndia e terem cometido tantos sacrilégios, as coisas são mais ambíguas, outros tantos admiravam os saberes e o modo de vida dos nativos, agiram muitas vezes em suas defesas diante de atroztes conterrâneos e dedicaram parte substanciais de suas vidas ao estudo das

⁹ “Art.1º - Garantir às comunidades indígenas uma educação escolar básica de qualidades, laica e diferenciada, que respeite e fortaleça seus costumes, tradições, língua, processos próprios de aprendizagem e reconheça suas organizações sociais ” (BRASIL. *Portaria do MEC, n. 559 de 16 de abril de 1991*).

¹⁰ Ver o ensaio: “O capitalismo como religião” de Walter Benjamin.

línguas e culturas indígenas. Prova disso, o caso de Bartolomeu Melià que inclusive confessara com profunda beleza e humildade:

...passei a viver essa espécie de “bilinguismo” religioso em que não havia primeira ou segunda religião. Escutar como um menino que aprende os rudimentos de uma nova vida era minha única ocupação. Os Guarani, com muita paciência, desde aquele tempo até agora, me educaram com métodos mais humanos e efetivos que os utilizados na Universidade... (MELIÀ, 2016, p. 23)

IX

Populações acuadaas, deixadas à beira de rodovias que como lâminas cortam suas terras ancestrais, veem na possibilidade do aprendizado da língua portuguesa e inglesa um caminho utópico de defesa, considerando o poder incisivo que as leis redigidas em língua portuguesa nacionalmente, e inglesa internacionalmente estabelecem sobre os destinos e as esperanças de *tekoah*. Mas uma vez que essa escola não se *guaranize*, não se *tupinambize*... ela além de não construir pontes culturais recíprocas, poderá em algum momento se tornar instrumentos de neo-colonizadores que negam a alteridade, que não dão fôlego ao nomadismo, que estabelecem fronteiras onde inexistem. Em Kafka o herói ao reivindicar seu espaço no *Castelo*, o *acesso à lei*, não fala um idioma estrangeiro, mesmo assim impera a incomunicabilidade – desta maneira age certa coerção ao pensarmos que nos comunicando na língua do opressor seremos mais ouvidos, quando a língua nativa traz uma força sinônimo da luta e da resistência que ao pronunciar não importam as palavras, o eco de eras inteiras reverbera. Preconceituosamente, muitos indígenas são julgados não tão-índios quando as práticas coloniais neste meio-milênio os levaram com as mais diferentes sornateiras estratégias a esquecerem suas línguas nativas – em geral essa situação assimétrica de poder, cria os cenários mais contraditórios possíveis, como se pode averiguar em trabalhos de campo:

No momento da pesquisa, a escola contava com 33 professores sendo 26 indígenas [...] contudo [...] apenas 08 professores são falantes da língua indígena. Talvez isso seja um indicador do porquê as crianças, quando vão para a escola, aos poucos, vão abandonando a língua indígena. (BRANDÃO, 2016)

Percebe-se a incumbência de ensinar em situações perceptíveis, em que seria condizente também aprender. Faz parte da escola ocidental, confiar aos adultos a palavra, o sentimento de que são superiores às crianças, de que sua missão é ensinar e não aprender. O tempo gasto em imaginar uma nova escola indígena no ocidente

parece proporcional ao não reconhecimento das escolas milenares já existentes na *Ameríndia*; somente através dessas escolas originais, mantidas a essência das *relações horizontais entre humanos*¹¹ que as comunidades farão rearranjos, sincretismos, sem a interferência de qualquer instituição terceira, pois em outras palavras significará fadar essas escolas ao poder de uma força estranha que oscila para o bem e para o mal na rotação dos governos; jamais existirá uma escola indígena no singular que não seja sinônimo de violência – são sociedades extremamente diversificadas, nenhuma lei monolítica agrada a todos, povos que se organizam de maneira extraordinária sem toneladas de jurisdições¹², mas que em compreensão ao processo que essas jurisdições afetam os destinos das aldeias anseiam sim, não depender da ajuda de intermediários nesses tribunais obscuros. Sobretudo nossos sistemas de ensino ocidentais carecem da mais profunda mutação, intermediar mundos de modo que os ameríndios se sintam bem-vindos e acolhidos nas cidades sem lhes negar suas identidades. Alguns passos foram conquistados com políticas que trouxeram colorido cultural às universidades. Universidades, organismos em transformação, territórios de luta por sonhos de futuro. Sonhos diante de obstáculos, o comportamento excessivamente empreendedor invade os mais diferentes espaços, tornam a vida equidistante à *economia da reciprocidade*. O ser humano sem perceber muitas vezes se torna incapaz de estabelecer laços de amizade, sua mente passa a roer insaciável um desejo de poder e fortuna – uma oportunidade de escolha é fundamental, ao menos de percepção que existem alternativas.

X

Com as mãos limpas de terra a criança tatua as paredes brancas da escola indígena “diferenciada”, esse lindo gesto de interação com elementos vitais e sagrados, uma arte traquina de envolvimento com o sagrado reconhecida como dote artístico e despida de qualquer traço de vandalismo é próprio ao olhar indígena, nos conta essa história em outras palavras Edson Kayapó (2017), “a terra não é sujeira”, *explicam para a supervisora escandalizada, horrorizada e aos berreiros, dizia ela que a terra tomava conta das paredes*. Tão mais hábeis em eleger lideranças, é

¹¹ “Tanto Pissolato (2007) como Testa (2008) propõem que se entenda a aquisição e a transmissão de conhecimento como atreladas à comunicação, que se desenvolve em dois eixos: um vertical, entre humanos e deuses, e outro horizontal, dos humanos entre si, salientando que parte importante do processo de conhecer se situa num universo de comunicação compartilhado.” (BRUNO, 2011)

¹² “Evitar a disseminação [...] seguir uma única norma - a do *mborayu* - em vez de normas múltiplas é escutar a palavra” (CLASTRES, Hélène: 1978, p. 101)

contrassenso que os rumos das escolas indígenas fujam das teias d'aldeia e de repente hipotéticos supervisores deslocados, sem tato, sem porquês existirem, tragam julgamentos de uma moral estranha. A intocabilidade da parede branca como patrimônio público, verdadeira divindade laica, faz parte de um gesto de policial ideais típico da catequese-estatal que aos poucos transforma em gesto automático a reprodução das correções que desde a infância deixam nosso universo cada vez mais prisioneiro. De repente, coloca-se um bem transitório e artisticamente fútil no alto do altar, o gelo de uma parede unicolor em tintas tóxicas acima das mãos interventoras da criança que acariciam a terra buscando “descolonizar a escola” (KAYAPÓ, E., 2017). A criatividade admirada pelos indígenas jamais formara crianças agressivas, mimadas, pistoleiras e desrespeitosas, ao contrário, vemos nos ambientes citadinos repletos de regras e mil teorias pedagógicas certas crianças no mínimo endiabradas¹³. No mundo ameríndio a criança não é vista a imagem de uma página em branco, sem respostas e fiéis depositárias de toda sorte de conteúdos, ela é autêntica e benjaminianamente¹⁴ ouvida com uma curiosidade oracular, com uma admiração das mais científicas é percebida por parte dos adultos. Para os Guarani a “*sabedoria de cada um já está criança*” (BRUNO, 2011, p. 654). Em sintonia, entre os Kadiwéu:

É comum homens e mulheres interromperem momentaneamente suas atividades para ouvir as histórias, comentários ou reclamações de uma criança e responder às perguntas mesmo daquelas que mal sabem falar. (...) As emissões de opiniões próprias, por parte das crianças, assim como as manifestações de bom humor são anotadas como sinal de “esperteza”, de “inteligência” e de “personalidade forte”. (LECZIESKI, 2012, p. 27, 29)

XI

A instituição escolar atual, mais propriamente é um espaço de encontro que já vivera inúmeros momentos, belos e amargos, felizes e dramáticos, conservadores e libertários; num passado não tão distante, a figura do professor encarnava alguém com amplos poderes, capaz sim ou não, de castigar crianças arteiras (isto é criativas) com orelhas de burro, punições morais e físicas que eram aperitivos da vida lá fora,

¹³ Sobre a transmissão do mal por parte das crianças, naturalmente não são racistas por exemplo, mas transparecem com maior nitidez o que é velado por parte dos adultos e podem adotar um comportamento racista e cruel quando querem, incorporam valores capitalistas muito rapidamente. A escola excessivamente preocupada com conteúdos nem sempre está preparada para lidar com situações delicadas, de vulnerabilidade.

¹⁴ À moda ameríndia Walter Benjamin está entre os pensadores que direcionou um espaço especial para as crianças enquanto protagonistas.

amostras de um Estado vilão, a educação confundida com disciplina encabrestada, para um mundo de obediência e continência aos neo-faraós. Nesse sentido, os livros de história narravam o mundo dentro da perspectiva dos vencedores o que corroborava no presente histórico, justificava, enraizava e suaviza a manutenção do poder por parte dalguns pequenos grupos animados pelo tilintar das painéis de seu tempo, teleguiadas por São Mercado, supostamente laico; uma história simplista com saudosistas radicais que repelem com despautério extremista qualquer discurso que os contrarie. Naquela conservadora escola não suficientemente distante no espaço-tempo, o antisaber afluía veloz, confundiam inteligência com a capacidade de memorizar, perguntavam por datas e nomes de quem descobriu isso ou aquilo como se quem acertasse atingisse qualquer façanha majestosa. Escolas confundidas com fábricas em que as crianças eram convidadas a ficarem mudas e saírem caladas sobre assuntos políticos, avaliadas com retrógradas medidas numéricas¹⁵, o livro utilizado como corretivo, inquestionável, verdadeiro cala boca às opiniões próprias até um momento de captação em que as crianças se tornavam espiãs, olhos e ouvidos estatais, agindo dentro do ninho familiar em mimese policialesca, numa distopia que para o nosso horror ganha tons de realidade.

De repente as duas crianças estavam pulando em volta dele, gritando “Traidor” e “Criminoso do pensamento!”, a garotinha imitando o irmão em todos os movimentos. (...) Havia uma espécie de ferocidade calculista nos olhos do garoto, um desejo bastante óbvio de bater ou dar chutes (...), e a consciência de que não faltava muito para alcançar o tamanho suficiente para fazer isso. Ainda bem que ele não tinha um revólver de verdade... (ORWELL, 2009, p. 34, 35)

XII

A escola parece refletir tendências da época, essas tendências estão longe de advirem do acaso, o mais das vezes marionetes dos poderes hierárquicos, projetos de poder, estratégias para injetar de modo transversal sentimentos de pertencimento e nivelar identidades culturais, aplainar diferenças, abolir o livre-arbítrio, o direito à alteridade, por absoluta falta de cosmovisão e espiritualidade, mínimo respeito ao alheio, não reconhecem a beleza da pluralidade dos modos de ser e de fazer, buscam engaiolar à força o inexplicável e infinito universo nas grades de discursos de uma

¹⁵ Em 2009, Lucia Bruno entrevistara a vice-diretora da escola Krucutu: “Temos que enviar as avaliações dos alunos a cada dois meses para a diretoria de ensino, mas nós não queremos dar notas aos alunos, isto não faz sentido para nós. Cada criança tem o seu tempo para aprender.” (2011, p. 645)

finitude bamba; não contentes com a própria estupidez, anseiam pavimentar livros didáticos para todas as idades e públicos, unificar provas que deem acesso às Universidades¹⁶, as colorindo com conteúdos que modelem uma moral e versões da história que contagem o ensino básico e subsequentes¹⁷.

XIII

As línguas nativas são verdadeiras joias, um território d'alma, elas são a esperança viva e a prova real da resistência ameríndia. Não são as aldeias que carecem de instituições cidadinas e sim nossas cidades serem mais aldeãs. Para o bem ou para o mal, mais ou menos livres, toda a escola é uma arapuca, porque elas sempre nos roubam para modos de ler e ouvir o mundo, portanto que este roubo nos conduza, ao menos, a formas de conviver mais harmônicas. Eis, uma *Esperança!*

¹⁶ O problema não está nas provas unificadas em si, mas no perigo que representa enquanto potência homogeneizante. Um dia pessoas visionárias poderão modelar os conteúdos, mas e amanhã?

¹⁷ Estas práticas estão nos discursos e nos atos, em certos escritos – podem em algum momento desfazerem códigos que ao menos têm ideais fundamentados nas reivindicações indígenas.

Referências Orais

KAYAPÓ, Edson. Depoimento de Edson Kayapó. In: *Mekukradjá – Círculo de Saberes: Língua, Terra e Território*. São Paulo: Itaú Cultural, 2017. Documento sonoro digital. Disponível em: <<https://soundcloud.com/itaucultural/sets/mekukradja>> Visita em 21/08/2019.

XAKRIABÁ, Célia. Depoimento de Célia Xakriabá. In: *Mekukradjá – Círculo de Saberes: Língua, Terra e Território*. São Paulo: Itaú Cultural, 2017. Documento sonoro digital. Disponível em: <<https://soundcloud.com/itaucultural/sets/mekukradja>> Visita em 21/08/2019.

Referências Bibliográficas

BENJAMIN, Walter. *O Capitalismo como Religião*; org. Michael Lowy; tradução Nélio Schneider, Renato Ribeiro Pompeu. São Paulo: Boitempo, 2013.

BRANDÃO, Marina Oliveira Barboza. "A gente só copia": concepções sobre o ensino da língua portuguesa em contexto indígena. In: *I Seminário Internacional Etnologia Guarani: diálogos e contribuições*, e-ISSN: 2526-0863, 2016, Dourados-MS, 2016. *Anais...* v. 1. p. 1-27. Acesso em 28/08/2019. Disponível em: <<http://ocs.ufgd.edu.br/index.php?conference=etnologiguarani&schedConf=Ietnologiagarani&page=paper&op=viewFile&path%5B%5D=100&path%5B%5D=225>>

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Portaria Interministerial n.º 559, de 16.04.91*. Dispõe sobre a Educação Escolar para as Populações Indígenas. Disponível em: <<https://cimi.org.br/2004/06/21816/>> Acesso em 21/08/2019.

BROKAW, Galen. Semióticas, estéticas e o conceito quéchua de quilca. In: *História e Arqueologia da América Indígena: Tempos pré-coloniais e coloniais*; organização Cristiana Bertazoni, Eduardo Natalino dos Santos, Leila Maria França. – Florianópolis: Editora da UFSC, 2017.

BRUNO, Lúcia. "Gestão da educação escolar indígena diferenciada: contradições, limites e possibilidades". *R. bras. Est. pedag.*, Brasília-DF, v. 92, n. 232, p. 639-662, set./dez. 2011.

Disponível em <<http://rbepold.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/671/649>> Acesso em 28/08/2019.

CLASTRES, Hélène. *A Terra Sem Mal*; tradução Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Editora Brasiliense, 1978.

CLASTRES, Pierre. *A sociedade contra o Estado: pesquisas de antropologia política*; prefácio Tânia Stolze Lima e Marcio Goldman; tradução Theo Santiago. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

KAFKA, Franz (1883-1924). *O Castelo*; tradução e posfácio Modesto Carone. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

_____. *O processo*. tradução e posfácio Modesto Carone. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

_____. Diante da Lei. In: *Um Médico Rural: pequenas narrativas*; tradução e posfácio Modesto Carone. – São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

LECZNIESKI, Lisiane Koller. Seres hipersociais: a centralidade das crianças na mitologia, nos rituais e na vida social dos povos sul-ameríndios. In: *Educação Indígena: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização*; organização Antonella Maria Imperatriz Tassinari, Bleni Saléte Grando, Marcos Alexandre dos Santos Albuquerque. Florianópolis: Editora da UFSC, 2012.

LEÓN-PORTILLA, Miguel. *Códices: os antigos livros do Novo Mundo*; tradução Carla Carbone; revisão técnica Eduardo Natalino dos Santos. Florianópolis: Editora da UFSC, 2012.

_____. *Literatura del México Antiguo*; edición, estudios introductorios y versiones de textos de Miguel León-Portilla. Venezuela, Caracas: Biblioteca Ayacucho, Talleres Cromotip, 1978.

LÖWY, Michael. *Walter Benjamin: aviso de incêndio : uma leitura das teses “sobre o conceito de história”*; tradução Wanda Nogueira Caldeira Brant; tradução das teses Jeanne-Marie Gagnebin, Marcos Lutz Müller. São Paulo: Boitempo, 2005
São Paulo: Boitempo, 2005.

MELIÀ, Bartolomeu. Teko porã: formas do bom viver guarani, memória e futuro. In: *Diálogos com os Guarani: articulando compreensões antropológicas e indígenas*; organização Nádia Heusi Silveira, Clarissa Rocha de Melo, Suzana Cavalheiro de Jesus. Florianópolis: Editora da UFSC, 2016.

ORWELL, George (1903-1950). *1984*; tradução Alexandre Hubner, Heóisa Jahn; posfácios Erich Fromm, Ben Pimlott, Thomas Pynchon. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ROTHENBERG, Jerome. *Etnopoesia do Milênio*; organização Sergio Cohn; tradução Lucia Collin. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2006.