

Práticas escolares na educação escolar indígena: decolonialidade de saberes

School practices in indigenous education: decoloniality of knowledge

Sandra Rejane Viana de Almeida
Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED/MA)
Manaus-AM-Brasil

Resumo

O artigo tem o objetivo de relatar o resultado de pesquisa a qual teve a identidade étnica indígena como objeto de estudo. A pesquisa realizou-se em uma comunidade indígena da etnia Apurinã na cidade de Manaus (Amazonas). A abordagem etnográfica e entrevistas semiestruturadas foram os métodos para a coleta de dados, analisados a partir de uma hermenêutica crítica que possibilitou a compreensão do contexto e a fala dos participantes da pesquisa que foram: a professora indígena, os estudantes e a comunidade indígena. O resultado revelou que o processo decolonizador de saberes está presente na práxis educacional fundamentada nas tradições do povo Apurinã, e tem contribuído na formação e consolidação da identidade cultural e étnica desta comunidade, não apenas de seus estudantes.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena; Decolonialidade; Saberes Tradicionais.

Abstract

The paper aims to report the result of the research which had the indigenous ethnic identity as the object of study. The research was carried out in an indigenous community of the Apurinã ethnic group in the city of Manaus (Amazonas, Brazil). The ethnographic approach and semi-structured interviews were the data collection methods, analyzed from a critical hermeneutic that enabled the understanding of the context and the speech of the research participants: an indigenous teacher, students, and the indigenous community. The result revealed that the decolonizing process of knowledge is present in the educational context that is based on the traditions of the Apurinã people in general and has contributed to the formation and consolidation of the cultural and ethnic identity of this community.

Keywords: Indigenous school education; Decolonility; Traditional Knowledge.

Introdução

Este artigo traz a demonstração de como a Educação Escolar Indígena (EEI) em contexto urbano tem se tornado uma forma de resistência dos povos indígenas que residem na cidade de Manaus (Amazonas) por meio da sua ativa produção de elementos que articulam a divulgação e manutenção dos saberes tradicionais.

A pesquisa foi desenvolvida, em 2019, em um Centro Municipal de Educação Escolar Indígena (CMEEI)ⁱ, pertencente à Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED-MANAUS)ⁱⁱ, localizado na periferia desta cidade. A referida escola indígena é administrada por Jéssica Batista do Nascimento, graduada em direito, docente que leciona os conhecimentos relativos do povo Apurinã para 18 estudantes, entre eles adultos, jovens, adolescentes e crianças, todos pertencentes a esta etnia.

A metodologia da pesquisa é baseada na pesquisa de abordagem etnográfica, entrevista semiestruturada e registros em caderno de campo que trouxeram relevantes contribuições, cuja as análises dos dados ocorreram através da hermenêutica crítica, buscando a interpretação dos dados coletados e observados.

Destaca-se a relevância do trabalho realizado pela professora, estudantes e demais membros da comunidade indígena envolvidos no processo de ensino-aprendizagem desenvolvido pelo grupo, por meio do planejamento realizado no início do ano letivo – que incidem sobre todas as atividades realizadas no CMEEI – e da mobilização para a sua concretização, bem como a história da origem desta escola, consumada através da luta aguerrida da liderança Apurinã e da comunidade.

No CMEEI Apurinã estudado observou-se não apenas a participação dos estudantes matriculados, mas também de idosos que assumem o relevante papel de guardiões dos saberes tradicionais; e não apenas isto, mas também de quem juntamente com a professora ajuda na difusão desses saberes, uma vez que estas populações se encontram distantes de suas Terras Indígenas (TI).

Os participantes da pesquisa são oriundos da TI Itiximitari, da comunidade Jauari, localizada no município de Beruri (Amazonas) que ao chegarem em Manaus para firmar residência, viram a necessidade de manter os laços sanguíneos e afetivos para a construção e manutenção de um Centro Cultural – que mais tarde viria a ser uma escola – para o ensino e aprendizagem da língua apurinã e de seus costumes e tradiçõesⁱⁱⁱ.

O CMEEI fica localizado na zona leste de Manaus, na área urbana, em bairro residencial e comercial, tendo como vizinhança o Distrito Industrial de Manaus e a Central Estadual de Abastecimento (CEASA); no bairro há escolas municipais e estaduais que são frequentadas pelas crianças e adolescentes estudantes do CMEEI. As aulas neste Centro ocorrem no contraturno e aos sábados.

Ao longo deste trabalho descrevem-se as atividades realizadas no CMEEI e a participação de estudantes e comunitários, seguida das abordagens teóricas que embasam as ações realizadas por esta escola indígena urbana, a qual tem o objetivo de consolidar identidades e a decolonialidade dos saberes.

Metodologia

A pesquisa de campo através da abordagem etnográfica foi fundamental para ouvir e observar as particularidades da comunidade indígena, pois é perceptível que a compreensão destas singularidades se dá através de observação e não por uma intervenção, dada a complexidade das relações que envolvem as ações e proposituras dos aspectos culturais existentes e das necessidades expressas pela escola, professora, estudantes e a comunidade envolvida (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 194).

A observação participante ocorreu no *lócus* da pesquisa, no espaço do CMEEI, no qual foi possível uma convivência e aproximação, cujas visitas ocorriam semanalmente e as informações registradas em caderno de campo e de registros fotográficos. As entrevistas foram outro instrumento para a coleta de dados e foram realizadas no espaço da escola.

A metodologia buscou uma profunda descrição ao qual Geertz (1978, p. 16) denominou de “descrição densa”, e, para isto não foram analisadas apenas as falas em si, mas todas as nuances que poderiam ser passíveis de interpretações, como poderemos demonstrar ao longo da escrita deste trabalho os fatos ocorridos e registrados em caderno de campo.

A abordagem da análise de dados está fundamentada na hermenêutica, dialogando através dos processos dialéticos inseridos em sua metodologia que possibilita a interpretação necessária para a compreensão do fenômeno à medida que os dados surgem à interpretação simultânea contida no método de análise do círculo hermenêutico (DILTHEY, 2010, p. 138).

Educação Escolar Indígena em Manaus

A EEI em Manaus tem se revelado como um expoente exemplo de lutas e conquistas dos direitos indígenas, porém mediante o trabalho árduo decorrente das vozes das lideranças e das comunidades frente ao poder público.

Entre 2018 e 2019, período da realização da pesquisa de campo, observou-se que a construção da educação nesta modalidade de ensino foi conquistada “palmo a palmo”, tendo em vista que o processo histórico não foi favorável para uma relação amigável, pelo contrário, sempre se revelou belicoso frente às questões étnicas, culturais, sociais e nas relações de poder, o que sempre a manteve em segundo plano, bem como os demais interesses dos povos originários da região^{iv}.

A EEI, em Manaus atua sob uma proposta educacional que tem o objetivo de proporcionar apoio pedagógico, pois inexistente uma política educacional que atenda às necessidades destas comunidades, e isto está especificado nas Diretrizes Pedagógicas da Educação Escolar Indígena em Manaus (MANAUS, 2017, p. 14) a qual pretende:

Subsidiar os profissionais envolvidos nessa modalidade de ensino, os Professores Indígenas e os Professores Especialistas em Saberes Tradicionais, em suas práticas educativas, bem como interagir com os demais agentes sociais, como organizações não governamentais, instituições indigenistas, comunidades indígenas e a sociedade em geral.

Estas diretrizes buscam assegurar o direito aos indígenas que residem em área rural e urbana, e está fundamentada a partir de uma triangulação pedagógica que consolida o processo a partir das necessidades peculiares de comunidades específicas, a saber: a Pedagogia de Projetos; a Pedagogia da Alternância e; a Pedagogia Indígena de Caráter Tradicional (MANAUS, 2017, p. 42). Assim, visando os princípios da EEI baseados em uma educação diferenciada, fundado na interculturalidade, bilinguismo e/ou multilinguismo.

Figura 1. Fundamentação teórica da Escolar Indígena na rede municipal de Manaus (Amazonas)



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Entretanto, em relação às escolas indígenas localizadas em área urbana, a Pedagogia da Alternância, que privilegia a realidade da educação do campo (TEIXEIRA; BERNARTT; TRINDADE, 2008, p. 229), não é base prioritária para a realização do processo educacional nessas escolas.

O que se apresenta de forma mais marcante nas escolas urbanas é a Pedagogia de Projetos que se sobressai como sustentáculo, juntamente com o terceiro aspecto: a Pedagogia Indígena de Caráter Tradicional, que possibilita o trabalho com as questões relacionadas aos costumes, cosmologias, língua materna, dentre outros aspectos.

No CMEEI, a Pedagogia de Projetos orienta a condução de todo o procedimento pedagógico e didático, pois a partir dela a dinâmica entre a escola e a comunidade inicia seu processo de práxis educacional, e desse modo nenhuma particularidade é deixada de lado para que o projeto atenda às necessidades da comunidade.

Tendo em vista que a Pedagogia de Projetos tem a intenção de se desenvolver didaticamente de forma integradora abrangendo todas as áreas do conhecimento e conduzida de forma dinâmica, a fim de envolver todos os estudantes nas ações desenvolvidas (HERNADÉZ, 1998). Dessa forma, neste CMEEI, foi possível observar que o papel desta proposta é desafiador, pois se revelou como potencializador das interrelações articulando ações que envolvem diferentes faixas etárias.

É evidente o empenho dos CMEEIs em desenvolver atividades educacionais que ampliem toda a abordagem da EEI, porém ainda existem lacunas que necessitam ser

solucionadas, como por exemplo: a ausência de recursos destinado à EEI em contexto urbano, pois o que há subsiste com o remanescente da Educação Básica regular de Manaus.

Portanto, salientamos que apesar da existência dos direitos enunciados na Constituição brasileira de 1988, emitem apenas a aparência do que é desejável, porém ainda não é possível visualizar os resultados na prática. Para tanto, é imprescindível que as vozes dessas diversas populações sejam ouvidas ao pedirem a consumação dos direitos considerando que “uma andorinha só não faz verão”, e com a EEI não é diferente, sozinha não subsiste.

Uma das dificuldades encontradas está presente na formação inicial dos professores indígenas que ainda tem encontrado obstáculos para suprir a evidente carência destes docentes que esbarram na falta de interesse do poder público em implementá-las, pois há pesquisas recentes que demonstram as oscilações no processo formativo, como enfatiza Baniwa (2019, p. 27):

Na questão da formação de professores indígenas é importante considerar a necessidade de se estabelecer conexão orgânica entre a educação básica e a educação superior, no âmbito principalmente dos cursos superiores de licenciaturas interculturais. A separação e o distanciamento entre esses dois níveis na política educacional brasileira têm sido tão perniciosos que a educação escolar indígena deve evitar.

O olhar atento sobre a formação inicial e contínua do professor indígena não é mero ato prático, e sim algo que pode significar a permanência de saberes e demais aspectos culturais particulares, pois nesta função o docente não é mero transmissor de conhecimento como ocorre na educação bancária (FREIRE, 1987, p. 45), mas é aquele que conduz o estudante a pensar por si, a entender a sua identidade, e reconhecer que os saberes ancestrais são relevantes para a existência do povo indígena.

E em relação ao saber docente indígena é importante descrever, conforme Tardif (2012, p. 36), que não estão restritos ao que concerne aos seus atributos profissionais, mas aos que estão imbuídos de experiências sociais, culturais e de identidades.

Gráfico 1. Formação dos professores indígenas no Brasil distribuída por nível de ensino



Fonte: Elaborado pela autora (2023) baseado em Baniwa (2019).

Tendo os aspectos legal e formativo como um dos desafios a serem superados, a contratação dos professores indígenas em Manaus se dá por meio de processo seletivo, e um dos requisitos é o domínio da língua indígena correlacionada àquele determinado povo indígena com o qual o professor pretende trabalhar, porém é importante ter a aprovação da comunidade. Entretanto, ao final do contrato de dois anos, com a saída do professor, fica uma lacuna e um futuro incerto para o CMEEI, para os estudantes e para a comunidade.

As escolas indígenas urbanas têm enfrentado um outro problema, que corresponde à falta de recursos para que possam funcionar como uma instituição pública, e decorrente disso os problemas emergem nas mais diversas formas. Nesse âmbito, um dos mais graves está relacionado ao seu local de funcionamento, pois a inexistência de prédio público leva as comunidades a instalarem as escolas na residência do professor ou de algum membro da comunidade indígena.

A sequência de necessidades é considerada e não pode ser omitida, e uma descrição breve se faz necessária pois ainda é possível relatar que o mobiliário é básico e possui apenas: mesas, cadeiras, quadro branco e ventilador, a merenda escolar é escassa e há quantidades mínimas de alimentos para os estudantes que frequentam os CMEEIs, o que pode ser um obstáculo para a o desempenho da aprendizagem e permanência dos estudantes no ambiente escolar.

Frente à precariedade que os CMEEIs vivenciam e em termos de base legal que dê o apoio necessário ao funcionamento da EEI, a professora Jéssica Nascimento comenta acerca do que geralmente ouve quando os professores indígenas questionam tal situação:

Afirmam que não somos legalizados, não existimos de fato, no papel, na Lei, então não tem como estipular recurso. Teve uma reunião recentemente na SEMED em que o advogado explicou tudo isso, por que eles tiram do Ensino Fundamental pra pagar os professores, porque nós não existimos como professor indígena ali dentro, por isso eles não têm como bancar, não têm como mandar merenda. Falou ainda que depende de a gente ir à Câmara de Vereadores quando o documento for votado, mas muitos professores não entendem. (O documento-a gente fez um modelo que foi mandado para o setor jurídico da SEMED, eles transformaram, do jeito que eles dizem que está certo), aí esse documento vai ser enviado lá para a Câmara de Vereadores e os professores têm que ir lá fazer pressão, basta só os vereadores aprovarem, aí depois de aprovado e quando eles fizerem o orçamento aí a gente vai entrar. Muitos professores acham que porque está na Constituição tem que ser daquele jeito. “Enquanto não estiver dentro da Lei, não existimos” (2019).

A criação de CMEEs na área urbana deu-se devido à solicitação das comunidades indígenas expressarem, frente ao poder público, a necessidade de manterem suas peculiaridades culturais e linguísticas, mesmo residindo na cidade.

Experiências no CMEEI Apurinã

A história do CMEEI Apurinã relata fielmente os desafios da EEI em Manaus, pois seu início foi construído com dificuldades pela Comunidade a qual necessitava manter viva sua identidade étnica dentro de relações multiculturais existentes em um grande centro urbano. E, a partir disso os Apurinã que residiam em diferentes pontos de Manaus iniciaram seus encontros para estudo da língua no ano de 2005, tendo o genitor da Professora Jéssica como o primeiro professor.

Neste período o projeto idealizado consistia em reuniões mensais na casa do professor e, nela, os residentes do bairro e de outros mais longínquos se faziam presentes para aprender o idioma materno, pois muitos moravam em Manaus há bastante tempo e não tiveram muito contato com a língua, visto que a língua apurinã é pouco falada, mesmo nas comunidades localizadas em TIs, pelo seu constante contato com populações não indígenas (FERREIRA, 2013).

Em 2006, o professor Apurinã foi contratado pela SEMED-Manaus como professor indígena, e desde então o CMEEI passou a realizar suas atividades em residência cedida por um dos membros do grupo, localizada no mesmo bairro. Após alguns anos de trabalho, o CMEEI passou por momentos de instabilidade devido à baixa frequência dos estudantes, que ora se faziam presentes às aulas e em certos momentos as ausências demonstravam que teriam suas atividades encerradas. Ao assumir as atividades no CMEEI, a professora Jéssica

pode vislumbrar esta dificuldade, porém teve a compreensão de que esta era uma das características de seus estudantes, o constante trânsito, pois a mudança de endereço de residência é frequente entre eles, como descreve:

Essa é minha preocupação: Ah! Fulano vai embora! Às vezes a gente está com um projeto, ali seguindo, e é como se quebrasse, você está ensinando tudinho e criança vai embora, aí passa um tempo, quando muitas das vezes, eles dizem que vão embora a gente acha que vai embora pra sempre e quando demora uns três ou quatro meses e volta, e fica nessa, alguns que estão comigo mesmo que já têm um bom tempo e que eu consigo ver um resultado bacana. Quando os meninos falaram que iam embora, aí eu falei: e agora? (2019).

Após observar as peculiaridades que envolvem o CMEEI, planejar se torna elementar para que as ações propiciem a interação e o interesse dos estudantes. Para tanto, a cooperação é um item essencial, pois a cada início de ano letivo a professora reúne os estudantes e a comunidade para o planejamento dos projetos que serão desenvolvidos, e desta forma foi em 2019, data da pesquisa de campo.

Após acordos e análise da viabilidade das atividades pedagógicas foi definido o tema do projeto, e a ênfase na prática língua apurinã evidenciou-se. Neste sentido, a professora lançou o desafio ao grupo sobre a realização de uma peça teatral e a produção de um vídeo em formato *stop motion*, cuja temática foram as histórias Apurinã.

A peça teatral escolhida conta a história de Opita, ou a lenda do buriti, e o filme narra a história da anta ou *kema*, na língua apurinã. Nenhuma destas histórias poderia ser relatada no espaço da escola ou neste trabalho se não fosse a ajuda e disponibilidade do ancião da comunidade que relatou à professora em língua apurinã, que fez a correta tradução para o português e a compartilhou com a comunidade escolar de forma ampla, não apenas aos estudantes.

O ancião indígena que tem contribuído com o trabalho no CMEEI Apurinã é avô da professora e reside na Comunidade Jauari – TI Itiximitari – em Beruri (Amazonas). Assim, ele tem se disponibilizado para recontar à neta e aos demais as histórias indígenas que aprendeu com seus ancestrais, e comenta que há pouco interesse entre os jovens Apurinã para ouvir e aprender as histórias que são hábitos comuns em sua etnia. Dele ouvimos os relatos da história de Opita ou lenda do buriti e a história da *kema*.

Um dos maiores desafios foi a estruturação da peça teatral *Opita* que narra a história do nascimento do buriti (*Mauritia flexuosa*). Ao lançar a proposta de trabalho aos estudantes,

todos acolheram a ideia e foram inseridos nas atividades para a concretização do trabalho, desde os mais idosos aos mais jovens, nenhum estudante ou membro do grupo ficou sem atividade para dar sua contribuição.

A lenda conta o surgimento deste fruto comum na região amazônica, cuja história é protagonizada pelo jovem *Opita*, que, desfavorecido de beleza física – sem ter a consciência disto –, vê-se relegado à exclusão de todas as atividades festivas realizadas na aldeia. Em um determinado dia, sozinho em casa, ouve o barulho de um espelho que cai e se parte, corre para ver o que ocasionou o estrondo, toma um dos fragmentos em suas mãos e vê seu rosto nele.

A partir daí busca uma forma para sua transformação, e a solução é dada pelo pássaro (figura mítica), que diz ser preciso morrer e renascer novamente, porém nenhum lamento pode haver em decorrência de sua morte. *Opita* segue as orientações do pássaro, porém *laitxipanero* surge em grande lamento, resultando em efeito contrário ao planejado, pois *Opita* não volta à vida, apenas renasce em um pé de buriti.

Há registrado em caderno de campo um detalhe que expõe a “descrição densa” mencionada na metodologia da pesquisa, pois após a apresentação teatral da peça *Opita*, o ancião faz questão de recontar a mesma história ao público presente, dando ênfase e entonações em suas falas e expressões faciais, ressaltando a sua própria percepção sobre o mito apresentado no evento do CMEEI.

Esta primeira atividade ocorreu no primeiro semestre de 2019 e através dela houve a inserção de novas palavras e diálogos entre os estudantes que aprofundaram o seu conhecimento da língua apurinã, estudo sobre a cosmologia em questão e discussões a respeito do infanticídio praticado entre os povos indígenas em épocas anteriores, refletindo que a não permissão dos pais de *Opita* em deixá-los frequentar as festas seria uma forma de proteger a vida dele.

No segundo semestre a atividade envolveu um misto de artes manuais, desenvolvendo escultura com massa de modelar, pinturas e tecnologias midiáticas como a técnica do *stop motion*, cuja produção de vídeo retratou a história da *kema* (anta em Apurinã), também relatada pelo ancião.

Figura 2. Preparação da gravação do vídeo em formato *stop motion* da história indígena *Kema*



Fonte: Pesquisa de Campo (2019).

Trata-se de um relato que conta a história de uma menina Apurinã que em um dia de trabalho de seus pais, chora para acompanhá-los, mas é impedida por eles e fica em prantos por perto de sua residência. Ao retorno dos pais é notado o desaparecimento da menina e inicia-se uma empenhada busca para encontrá-la.

Após o desaparecimento, o passar do tempo e o insucesso em encontrá-la levou todos a abandonarem a ideia de tê-la novamente com a família. Mas, em uma noite de trabalho de um caçador, ela é vista montada nas costas de uma anta e sendo por esta alimentada com *uxis* (*Endopleura uchi*), fruto nativo da Amazônia.

As buscas foram retomadas seguindo a trilha das pegadas do animal e da menina, a fim de encontrar onde habitavam. Então, a anta é morta, e a criança resgatada relata as experiências sobrenaturais sobre suas viagens até o “fim do mundo” (*Iputuxiti*), o plano espiritual para os Apurinã.

A preparação para os cenários teve a contribuição especial das crianças, através de pinturas e modelagens. A produção do vídeo ficou a cargo da professora e dos adolescentes, enquanto a narração foi de responsabilidade dos jovens. O vídeo foi disponibilizado aos estudantes e à comunidade.

Estas produções foram transformadas em material didático compartilhadas em formação de professores, eventos realizados pela SEMED-Manaus e de forma direta entre os professores indígenas, em especial a outros CMEEs da etnia Apurinã.

Saberes tradicionais e decolonialidades: o resgate de uma tradição

A análise que se faz necessária compreende a dinâmica de relações estabelecidas entre a prática decolonizadora e os saberes tradicionais presentes no CMEEI Apurinã, contrapondo-se ao processo da colonialidade de poder e do saber existentes em todo um trajeto histórico que ainda no presente tem demonstrado sua opulência e dominação. Para uma melhor compreensão é importante refletir sobre seus conceitos e seus objetivos, indicando a dialética necessária para suplantar o monopólio de saberes.

A Amazônia, durante os primeiros séculos da colonização ibérica, demonstrou-se propensa à dominação política, econômica e social dos colonizadores sobre os povos locais; inicialmente sobre os povos indígenas e, posteriormente, sobre os caboclos da região oriundos da miscigenação entre indígenas e europeus ou imigrantes nordestinos que perfilam as populações dos povos tradicionais da Amazônia.

A historiografia destaca o interesse europeu em colonizar a Amazônia e envolvia ações predatórias de exploração dos bens materiais e de extinção dos bens culturais dos povos ali existentes, pois as descrições trazem vastos relatos do que foi o processo colonizador, especialmente aos indígenas, fortalecendo o processo integracionista. A história dos povos indígenas sempre esteve atrelada à relação de colonialidade de forma recrudescida. Mas, por outro lado, tem continuamente dado ênfase em se fazer presente, a fim de expressar suas reivindicações diante da sociedade brasileira.

O povo Apurinã aqui apresentado habita o rio Purus, afluente do rio Amazonas, e desde os seus primeiros contatos com populações não indígenas, em meados do século XVIII no período da extração da borracha ocorrido na Amazônia (BRASIL, 2019, p. 204), atividade na qual foram inseridos, tem uma luta travada para manter vivos os aspectos culturais a eles concernentes.

O processo de migração de sua TI ocorreram ao longo dos anos e um dos lugares para onde convergiram foi para as áreas urbanas, e isto ocasionado pelas necessidades básicas de subsistência, como trabalho, educação e saúde, viram-se obrigados a mudar seus locais de residência, entretanto, sem esquecer seus costumes, e este é um dos maiores desafios para as populações indígenas em contexto urbano (BERNAL, 2009, p. 16).

Entretanto, por longos séculos as práticas assimilacionistas se fizeram presentes no intuito de enfraquecer as estruturas que mantiveram os ideais que fundamentavam suas

crenças, seus princípios éticos, visões de mundo, estruturas político-econômicas ou religiosas, em detrimento dos costumes do não indígena (BERNAL, 2009, p. 55).

A prática assimilacionista não foi a única forma de violência que os subjugou, mas ainda revelaram as formas mais severas de demonstrar o poder, e um deles foi o bélico, pois Fanon (2022, p. 29) proporciona uma reflexão sobre a relação entre o colonizador e o colonizado advertindo que tal situação não ocorre de forma pacífica; porém, manifesta-se através da força física, impossibilitando qualquer reação destes, visto que é resultado de um plano, e ocasiona ao subalterno a impossibilidade de reagir à altura, dada à diferença do poder bélico entre eles, denotando ao colonizado a sensação de inferioridade.

Sendo este um fato vivenciado pelo povo Apurinã ainda no século XVIII que sofreu com a inserção do não indígena no rio Purus, e, há de mencionar que este primeiro contato ocorreu como Fanon descreve, ainda que com a demonstração de “ações amigáveis” e pela qual era oferecida escola destinada às crianças indígenas Apurinã; porém, o teor era não respeitar as particularidades dos indígenas, o que na verdade lhes extraía as suas identidades indígenas e o conhecimento ancestral que estavam em processo de aquisição, transformando-os em crianças “educadas” e evidenciando isto, aprenderam os costumes e os comportamentos dos não indígenas (BRASIL, 2019, p. 208).

A colonialidade presente é um processo que está vigente e carrega importantes efeitos que interferem nos costumes das populações indígenas, principalmente na língua materna, afetando a identidade étnica e cultural. Para uma maior compreensão acerca da problemática convém explicitar o conceito de colonialidade que para Mignolo (2010, p. 46) trata-se do:

Exercício do poder dos que impõem suas concepções e usurpam as tentativas de reação sobre os que são colonizados, evocando a ideia de que apenas sua raça, religião, crenças, economia dentre outros, são válidos em detrimento de quem supõem ter opiniões subalternizadas.

Para tanto, afirma ainda que a colonialidade é indissociável da Modernidade a qual estabelece o plano político e econômico administrando a pretensa supremacia eurocêntrica. E, a Modernidade (DUSSEL, 1993, p. 75) foi desenhada baseada nas perspectivas de um ideário político e econômico com o perfil dominador e supremacista, e com a pretensão de ser referência aos povos recém-conquistados e subalternizados, e desta forma refletiu-se através do que foram as investidas sobre o território amazônico, bem como sobre os povos indígenas.

Se há na TI a luta contra o processo de colonialidade, idem no contexto urbano, e diante desta evidência buscamos refletir como a comunidade Apurinã tem buscado desfazer o silenciamento de suas vozes e de seus saberes no âmbito da educação.

No presente século, a colonialidade se deixa transparecer, considerando o momento em que a sociedade se acomoda sob os moldes estéticos dos padrões dominantes. Convém repensar o que ela representa e o que dela foi herdado por este arcabouço histórico.

Neste trabalho abre-se o espaço para a reflexão sobre os efeitos da colonialidade do poder e colonialidade do saber, pois elas estão correlacionadas no processo educacional que propaga o saber unívoco ditado por políticas educacionais – a colonialidade do poder, voltadas para uma população sem distinguir seus costumes, tradições e crenças, que ocorrem nas escolas urbanas de ensino regular – a colonialidade do saber, e isto coloca em segundo plano outros conhecimentos tidos como de menor importância, e justamente são vivenciados pelas populações indígenas que residem em contexto urbano.

Ao analisar a concepção de saberes nos amparamos com a concepção decolonial, para a qual, além dos conhecimentos instituídos pela ciência, consideramos que os saberes são também o “saber laico, com o saber popular, com o saber dos indígenas, com o saber das populações urbanas marginais com o saber do camponês” (SANTOS, 2007, p. 33), que emergem de experiências de vida e de trocas em suas relações sociais, e constituem-se como ação contra-hegemônica possibilitando a fala dos sujeitos ao longo do processo colonizador.

Santos (2007, p. 40) destaca que o inverso destas proposituras consiste no epistemicídio, ao que o nome remete à extinção ou aniquilação destes conhecimentos específicos, posto que os paradigmas vigentes não os privilegiam. Contudo, embora afirme a relevância da apropriação dos saberes validados pela ciência, porém, os considera insuficientes para apreender as diversas peculiaridades existentes no campo do saber.

Necessita-se, então, citar a abordagem em relação aos saberes tradicionais sob o prisma decolonial, compreendendo o contexto histórico que os envolve, e compreender como eles se estabelecem no seio de um determinado povo e a forma como afetam a estrutura dos aspectos culturais em seus processos educacional e identitário. Evidenciar os saberes tradicionais nas ações escolares, que no caso é o saber do indígena, é uma das ferramentas decoloniais, pois é através deste processo dialético que se estabelecem as

possibilidades de perfazer um caminho que conduza a uma emancipação do conhecimento, no sentido de democratizar o saber.

A decolonialidade é proposta por Walsh (2013, p. 23) que considera a necessidade de colocar em prática as ações que concretizam as atitudes que tem o objetivo de potencializar não apenas a fala, mas também aquilo que de fato modificará a concepção do sujeito enquanto indivíduo inserido em uma sociedade e que têm direito de posicionar-se frente às ideias e demais aspectos que são diferentes, os quais denotam atos de resistência.

As ações educacionais realizadas no CMEEI Apurinã objetivam uma educação decolonial para manifestar a autonomia destes povos, não apenas as práticas que se limitam às ações em sala de aula, mas neste processo inserem-se as ações que permeiam o âmbito da comunidade indígena da qual fazem parte e se mostram como norteadora para uma EEI democrática e que assegura os direitos aos indígenas.

Nestas ações a presença dos saberes tradicionais indígenas proporcionam a análise da evolução e do desempenho do processo decolonial, pois está interligado não apenas a meras tradições culturais, mas a elementos que fazem parte de todo um conjunto de relações que definem as condições sociais e políticas, e isto em relação aos seus direitos, seu poder de fala e evidencia a própria identidade.

Neste íterim é relevante a reflexão que se faz a respeito da educação decolonizadora, não apenas a circunscrita no espaço escolar, mas deve-se considerar seu caráter expansionista de saberes, de ações de lutas que coexistem nas relações sociais, e o ressoar das vozes distintas que enunciam a busca por equidade.

A partir dessas perspectivas, é importante observar que os aspectos educacionais estão intrinsecamente arrolados por essas realidades e variadas interações e necessidades surgem a partir da inserção do professor nesse contexto, possibilitando novos olhares e possibilidades em produzir ações que sustentem o processo de uma educação que valorize as peculiaridades locais e que veja os sujeitos como coparticipantes das construções de saberes e de transformação social.

A complexa relação entre saberes e decolonialidades é esclarecida quando se nota que as idiossincrasias não estão desvinculadas de um contexto que as integram, das quais procedem processos relacionais que são externados em um cotidiano, seja na escola, na relação professor-aluno ou na comunidade, entre professor-aluno-comunidade.

As argumentações elaboradas no âmbito desta pesquisa permitem vislumbrar como é árdua a tarefa de um professor que atua em escolas indígenas, pois não apenas lecionará e ali se extingue seu compromisso com ato de educar, mas enfrentará em seu cotidiano as adversidades sociais que estão coadunadas às relações de poder e que se apresentam com sutilezas, e ainda levar a escola e a comunidade a enfrentarem desafios em prol destes saberes.

A partir desta ideia, considera-se a necessidade de reafirmar a constituição de uma reflexão crítica, direcionada pela práxis, a qual conduz o docente a apropriar-se também dos saberes científicos e correlacioná-los aos conhecimentos fundamentais da realidade da qual faz parte, considerando que o trabalho na EEI não é feito apenas pelas mãos do docente, mas conta com o apoio de seus estudantes e da comunidade.

A compreensão de como é complexa a construção de relações coerentes com o ambiente em que se instaura um processo de ensino-aprendizagem é, definitivamente, fundamental para estabelecer noções de que o processo é desafiador e não pode desconsiderar as relevantes peculiaridades.

Conclusão

É necessário salientar que a decolonialidade presente nas ações educativas realizadas no espaço do CMEEI é importante para trazer à tona saberes que os anciãos e poucos membro da comunidade detêm, sendo vital o compartilhamento entre os demais, dando o suporte ao trabalho do professor que tem contribuído para a perpetuação de tradições seculares, pois as ações não se limitam ao ato de lecionar, mas estão incrustadas de particularidades que envolvem suas relações sociais, políticas econômicas e culturais. E, com a finalidade de difundir uma educação que democratize conhecimentos, torna-se necessário apropriar-se de saberes que delineiam a referida realidade.

Há assertivas conclusivas que advêm de todo o enredo evocado pelo processo histórico e social que permearam a continuidade do caminhar do homem indígena, que configura a abrangência de suas relações preconizadas pela colonialidade e que em dados momentos desfizeram suas peculiaridades e, por outro lado, os fizeram rever a situação e reverter a massiva dominação cultural que ainda persiste nos dias atuais.

A decolonialidade se faz necessária no contexto da EEI no dado momento em que identidades, culturas, religiões e os saberes tradicionais são vistos com descrédito aos olhos

da sociedade; mas, que por longos anos significou a sobrevivência destes povos e sua significância converge para a formação dos princípios de alteridade que necessitam transparecer.

A inserção do homem europeu em solo brasileiro não apenas ocasionou o “encontro” entre civilizações adversas em suas singularidades, como foi fator crucial para inserir o processo de desconstrução das identidades dos povos amazônicos, do apagar de uma diversidade de saberes, e também do extermínio de vidas que se extinguíram durante a instalação de todo o ideário ibérico.

Durante longos anos de relação desigual, a subalternização ressoou claramente, pois o interesse dos povos amazônicos nunca protagonizou o enredo histórico, deixando evidente as sequelas, não apenas em termos econômicos, mas também o silenciamento de vozes por longos séculos, inibindo as suas falas diante de quem consideravam superior, por notá-los cultos e eloquentes em suas razões e, intimidados por eles, passavam a ver o próprio saber como ignóbil.

Por fim, o que podemos observar é que as proposituras decoloniais começam a emergir, tendo em vistas que os saberes indígenas podem ser conhecidos e difundidos entre os próprios indígenas e também entre os não indígenas, dada a sua difusão por diversas vias, seja nas ações da escola indígena e com a comunidade ou através dos recursos da tecnologia, demonstrando que nos aproximamos das práticas necessárias para a desconstrução de uma sociedade que monopoliza os saberes.

Referências

BANIWA, Gersem. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos**. Rio de Janeiro: Mórula; Laced, 2019.

BERNAL, Roberto Jaramillo. **Índio urbanos: Processo de reconformação das identidades étnicas indígenas em Manaus**. Manaus: EDUA, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 5 de outubro de 1988.

BRASIL, Fundação Nacional do Índio. **Levantamento etnológico das Terras Indígenas do Complexo do Médio Purus II: Paumari do lago Marahã, Paumari do rio Ituxi e Jarawara/Jamamadi/Kanamati**, Brasília: FUNAI/PPTAL/GTZ, 2008. Disponível em: http://cggamgati.funai.gov.br/files/6014/8829/2168/levantamento_etnoecologico_purusII.pdf. Acesso em: 20 set. 2019.

DILTHEY, Wilhelm. **Introdução às ciências humanas**: tentativas de uma fundamentação para o estudo da sociedade e da história. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

DUSSEL, Enrique. **1492: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade**. Conferências de Frankfurt. Petrópolis: Vozes, 1993.

FERREIRA, Ana Patrícia Chaves. **A língua apurinã**: um processo de revitalização de uma língua minoritária, 2013. Disponível em: <https://comin.org.br/wp-content/uploads/2019/08/A-lingua-apurina-artigo.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2020.

FANON, Frantz. **Os condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questão de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

HERNADÉZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MANAUS. Lei nº 2.781. **Diário Oficial de Manaus**: 5185 Caderno 1. Poder Executivo. Disponível em: <http://dom.manaus.am.gov.br/pdf/2021/setembro/DOM%205185%2016.09.2021%20CAD%201.pdf/view> . Acesso em: 15 mar. 2023.

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Pedagógicas da Educação Escolar Indígena do município de Manaus**. 2017. Disponível em: <https://semed.manaus.am.gov.br/educacao-indigena/>. Acesso em: 15 mar. 2023.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistêmica**: retórica de la Modernidad, lógica de la colonialidade y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

SANTOS, Boaventura Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo. 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

TEIXEIRA, Edival Sebastião; BERNARTT, Maria de Lourdes; TRINDADE, Glademir Alves. Estudo sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectiva para a pesquisa. São Paulo, **Educação e Pesquisa**, v. 34, n. 2, p. 227-242, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022008000200002> . Acesso em: 15 fev. 2023.

WALSH, Catherine. Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. In: WALSH, Catherine: **Prácticas decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito: Abya Ayala, 2013.

Notas

- ⁱ Pesquisa realizada com apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da Universidade Federal do Amazonas. A escrita deste artigo teve apoio das referidas agências de fomento que conjuntamente contribuem para a realização e desenvolvimento das pesquisas no Brasil.
- ⁱⁱ A SEMED-Manaus tem sob sua administração: Escolas Indígenas, 18 e EELMCTI (Espaços de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas) e 5 CMEELs.
- ⁱⁱⁱ Os participantes da pesquisa citados declararam o aceite da pesquisa através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) devidamente protocolado no Comitê de Ética da UFAM.
- ^{iv} O ano de 2021 foi significativo para a EEI em Manaus, pois a partir da Lei Municipal 2.781, assinada pelo executivo concedeu a criação de Escolas, CMEELs e EELMCTI e aos docentes a função de professor indígena, pois a questão estava em segundo plano sem perspectiva de serem vistas com o cuidado necessitavam.

Sobre a autora

Sandra Rejane Viana de Almeida

Doutoranda em Educação (UFAM), mestra em Sociedade e Cultura na Amazônia (UFAM), licenciada em Filosofia (UFAM) e Pedagogia (IBRA), especialista em Educação Infantil e Anos Iniciais (Uniasselvi), docente na rede municipal de Manaus. E-mail: srejanealmeida@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6324-1694>

Recebido em: 03/04/2023

Aceito para publicação em: 08/09/2023