

Colonialidade pedagógica na Amazônia brasileira: educação para o sistema-mundo moderno/colonial¹

Pedagogical coloniality in the brazilian amazon: education for the Modern/Colonial World/System

Colonialidad pedagógica en la amazonía brasileña: educación para el Sistema/Mundo Moderno/Colonial

Albert Alan de Sousa Cordeiro

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4066-4616>

Raimundo Nonato de Pádua Cândia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4791-0269>

Resumo: O objetivo deste texto, que parte de um levantamento que mapeou aspectos históricos, sociológicos, econômicos e políticos da Amazônia brasileira, é discutir como a colonialidade adquiriu uma dimensão pedagógica que se estruturou nos sistemas de ensino, buscando encobrir as complexas culturas desenvolvidas pelos diferentes povos e populações amazônicas e suas alternativas sistêmicas às sociedades neoliberais. Trata-se de um estudo bibliográfico, de abordagem qualitativa, centrado nas relações de poder que se impõem e se sustentam na Amazônia, mesmo após o fim dos regimes coloniais formais, sobretudo nos modos de produção do conhecimento, e nas relações antidialógicas que sustentam as políticas públicas homogeneizadoras, que configuram o que designamos de Colonialidade Pedagógica. Os dados produzidos mostram que ainda há nessa região instituições que reforçam e se orientam por padrões civilizatórios ocidentalizados, denotando a lógica colonial que persiste na desvalorização, estigmatização e subordinação dos conhecimentos das populações locais no ambiente escolar. Quando estes referenciais sociais são retratados, aparecem de forma esporádica e através da folclorização. A configuração do ambiente e a organização dos espaços, por terem como eixo conhecimentos hierarquizados, apresentam-se descontextualizados, pois estão desconectados das experiências, dos modos próprios de socialização e identidades dos diferentes povos amazônicos. Contudo, identificamos processos de resistência e luta protagonizados pelas populações locais.

Palavras-chave: Amazônia; colonialidade pedagógica; educação.

Abstract: The aim of this text, which is based on a survey mapping historical, sociological, economic, and political aspects of the Brazilian Amazon, is to discuss how coloniality has acquired a pedagogical dimension that has been structured within educational systems. This dimension seeks to obscure the complex cultures developed by various Amazonian peoples and populations, along with their systemic alternatives to neoliberal societies. This is a bibliographic study with a qualitative approach, focused on the power relations that

¹ O presente trabalho foi realizado com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.



impose and sustain themselves in the Amazon, even after the end of formal colonial regimes, particularly in the modes of knowledge production and in the antidialogical relationships that underpin homogenizing public policies, which we designate as Pedagogical Coloniality. The data produced indicate that there are still institutions in this region that reinforce and are guided by Western civilizational standards, reflecting the colonial logic that persists in the devaluation, stigmatization, and subordination of local knowledge within the school environment. When these social references are depicted, they appear sporadically and through folklorization. The configuration of the environment and the organization of spaces, as they are based on hierarchical knowledge, present themselves as decontextualized, disconnected from the experiences, socialization methods, and identities of the different Amazonian peoples. However, we identify processes of resistance and struggle led by local populations.

Keywords: Amazon; pedagogical coloniality; education.

Resumen: El objetivo de este texto, que parte de un levantamiento que mapeó aspectos históricos, sociológicos, económicos y políticos de la Amazonía brasileña, es discutir cómo la colonialidad ha adquirido una dimensión pedagógica que se ha estructurado en los sistemas de enseñanza, buscando encubrir las complejas culturas desarrolladas por los diferentes pueblos y poblaciones amazónicas y sus alternativas sistémicas a las sociedades neoliberales. Se trata de un estudio bibliográfico, de enfoque cualitativo, centrado en las relaciones de poder que se imponen y se sostienen en la Amazonía, incluso después del fin de los regímenes coloniales formales, sobre todo en los modos de producción del conocimiento, y en las relaciones antidialógicas que sustentan las políticas públicas homogeneizadoras, que configuran lo que designamos como Colonialidad Pedagógica. Los datos producidos muestran que todavía existen en esta región instituciones que refuerzan y se orientan por patrones civilizatorios occidentalizados, denotando la lógica colonial que persiste en la desvalorización, estigmatización y subordinación de los conocimientos de las poblaciones locales en el entorno escolar. Cuando estos referentes sociales son retratados, aparecen de forma esporádica y a través de la folclorización. La configuración del ambiente y la organización de los espacios, al tener como eje conocimientos jerarquizados, se presentan descontextualizados, ya que están desconectados de las experiencias, de los modos propios de socialización y de las identidades de los diferentes pueblos amazónicos. Sin embargo, identificamos procesos de resistencia y lucha protagonizados por las poblaciones locales.

Palabras clave: Amazonía; colonialidad pedagógica; educación.

1 Introdução

Apresentado pela primeira vez pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano (1992), o termo Colonialidade diz respeito à continuidade das formas coloniais de dominação na modernidade, por isso que se diz que essa matriz colonial de poder é constitutiva da modernidade. Trata-se de um padrão de relações de poder, dominação e desumanização que se impõem e se sustentam, mesmo na ausência de colônias formais. Entre os Estados-Nação, essa lógica vai se efetivar, dentre outras, na sobreposição da epistemologia ocidental e suas influências nas subjetividades dos diferentes povos, nos modos de produção do conhecimento, e nas relações antidialógicas que sustentam as políticas públicas homogeneizadoras.

Quando nos referimos à Amazônia brasileira, logo somos chamados a refletir sobre as históricas violências, genocídio, tensões e relações de poder, traduzidas em conflitos entre povos originários, populações tradicionais e invasores, que envolveram e ainda

envolvem esta região. Ainda que tenhamos uma certa dimensão da complexidade deste imenso território, dados os diferentes povos, culturas e biodiversidade que o constitui, e que estejamos a falar de um ponto estratégico em relação aos compromissos globais, somos desafiados por um pensamento colonial que muitas vezes nos impossibilita ver, sentir e problematizar as práticas de dominação presentes no discurso de desenvolvimento e integração, forjados no neoliberalismo capitalista dos tempos atuais.

Assim, o debate acerca da Colonialidade Pedagógica na Amazônia brasileira, e suas inter-relações, requer que problematizemos o padrão de poder sustentado pelo colonialismo europeu e pelos países imperialistas que regulam as relações sociais contemporâneas e a educação, subestimando os conhecimentos locais. Contudo, neste texto, que parte de um levantamento de literatura que mapeou aspectos históricos, sociológicos, econômicos e políticos da realidade amazônica, nosso objetivo é discutir como a colonialidade adquiriu a dimensão pedagógica que se introjetou nos sistemas de ensino, visando encobrir as complexas culturas desenvolvidas pelos povos e populações amazônicas e suas alternativas sistêmicas às sociedades neoliberais.

Para tanto, além da introdução e das considerações finais, o texto está organizado em três seções. Na primeira, *Amazônia e a Matriz Colonial de Poder*, buscamos sintetizar algumas das premissas basilares da colonialidade e do pensamento decolonial, dando destaque aos mecanismos “pedagógicos” de manutenção da matriz colonial de poder na realidade amazônica. Na segunda, *Colonialidade Pedagógica na Amazônia brasileira*, discutimos a educação nesta região como um processo histórico e formal que buscou construir um imaginário simbólico que referendasse os interesses da metrópole e das elites nacionais, chamando atenção para a supressão dos sistemas culturais locais via educação oficial instituída.

Na terceira seção, *Transgressões, enfrentamentos e movimentos de resistência à Colonialidade Pedagógica na Amazônia brasileira*, problematizamos os conteúdos monoculturais e as práticas curriculares inalteráveis dirigidos às populações amazônicas, o que têm provocado transgressões e enfrentamentos à colonialidade pedagógica, que se efetivam por meio de movimentos de resistência, confrontos, estratégias de subversão e rebeldia contra as matrizes disciplinares hegemônicas que tendem a suprimir as práticas culturais e os conhecimentos tradicionais dos diferentes povos.

2 Amazônia e a matriz colonial de poder

O conceito de Amazônia Legal foi criado pelo Estado brasileiro em 1953 sob o argumento do planejamento e desenvolvimento social e econômico dos estados que a compõem. Trata-se de uma área que corresponde a 59% do território brasileiro e engloba 772

municípios e nove estados: Acre, Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins, envolvendo ainda parte do estado do Maranhão. No total, a área soma 5,1 milhões de km².

É uma região que “[...] abriga todo o bioma Amazônia, o mais extenso dos biomas brasileiros, que corresponde a 1/3 das florestas tropicais úmidas do planeta” (Buscarons da Silva, 2022, p. 88). Cerca de 60% das florestas nativas do país estão concentradas nesta região, gerando um impacto direto no equilíbrio ambiental do Brasil e também influencia na dinâmica climática do planeta. Por ser abundante em diferentes “recursos naturais”, a região é, mundialmente, alvo de interesses econômicos e geopolíticos.

Em vista disso, muitos argumentos foram e ainda são utilizados para a exploração dos bens da natureza nos diferentes territórios amazônicos. Entre eles, destacamos o argumento do “vazio demográfico”, empregado pelo Estado brasileiro para justificar a forma autoritária como ocupou o espaço, ignorando os povos originários e outras populações que aqui vivem historicamente, e que dependem da natureza para a sobrevivência. Ou seja, ainda prevalece neste país e fora dele “[...] um imaginário colonial e dominante que insiste apagar o registro histórico sociocultural da diversidade de povos, culturas, e as práticas políticas de grupos étnico-raciais ali presentes” (Conrado; Barros, 2022, p. 234).

No século XVI, com a chegada dos europeus na região, os povos originários que aqui viviam foram reduzidos de maneira drástica, sobretudo em decorrência das doenças trazidas pelos europeus, marcando um contato que envolveu curiosidade mútua, mas também a violência e a exploração. Muitas estratégias foram organizadas pelos europeus para controlar a região e proteger suas rotas comerciais neste espaço. Nesse processo, assim como no Brasil colonial, a Amazônia vivenciou um longo período de exploração comercial, acentuado quando começou a fornecer produtos primários para a Europa.

Nessa época, a região já vivenciava, e ainda vivencia, um processo acelerado e violento de ocupação do território, destacando-se na contemporaneidade com a derrubada das florestas nativas para dar espaço a outros tipos de uso do solo, como o agronegócio. Essa forma de ocupação e desmatamento intensificaram-se no início da década de 1970, “[...] principalmente pelos agricultores e pecuaristas do sul e sudeste, em consequência da preocupação dos governos militares com a possibilidade de internacionalização da Amazônia” (Lemos; Silva, 2011, p. 99).

A década de 1970, além de ficar marcada com o avanço do desmatamento, representa também a intensificação das tensões vivenciadas pelas populações diante dos interesses dos grandes projetos minerais, mobilizados com a inserção e presença do capital estrangeiro na região. Tais estruturas de poder aumentaram com o tempo, ocasionando mudanças forçadas nos modos de vida tradicionais, ao interferirem nas estruturas sociais, culturais e do mundo dos povos originários e tradicionais. As tensões vivenciadas decorrem

de práticas de colonialidade que se materializam sobretudo nas condutas de inferiorização do ser e nas tentativas de controle e dominação investidos.

Com isso, podemos dizer que:

As imagens e representações sociais que se tem da Amazônia da exuberância da floresta não cessam a destruição de sua flora e fauna, do ecossistema amazônico (manguezais, floresta, várzeas, savanas, restingas), de conhecimentos e saberes milenares ameaçados com a dizimação de indígenas e demais povos da floresta, quilombolas, comunidades rurais, povos ribeirinhos com seus modos de vida ali existentes, não ganhando a visibilidade política que importa para manter pessoas, modos de vida e a floresta de pé (Conrado; Barros, 2022, p. 234).

Diante dessas relações, quando falamos de Amazônia brasileira, precisamos considerar o contexto sócio-histórico e ideológico em que essa região está inserida, as populações e suas práticas e os valores sociais mobilizados em sua dimensão material e imaterial. Não raro, esses valores e tradições são desafiados pelo argumento em defesa da exploração, quase sempre sustentado na lógica do desenvolvimento. E tal argumento é fundamentado na percepção de uma cultura vista como superior, deslegitimando formas, sujeitos, lugares, modos outros de ser e de viver. São estruturas de poder que continuam usurpando a dignidade das populações locais ao serem direcionadas por uma perspectiva hierárquica e antidualógica.

Nesta região, a persistência de práticas de colonialidade faz com que experiências concretas e diversificadas, que nas escolas podem ser transpostas da vida cotidiana para situações reais de aprendizagem, sejam vistas como pobres e carentes de correção. Muitas vezes quem as produz é penalizado pela “falta de cultura”, de língua e de civilidade. Ocorre, com isso, tentativas de inibição da expressividade de estudantes indígenas, quilombolas, ribeirinhos, dentre outros procedentes de classes populares, os quais são levados a acreditar na sua suposta inferioridade.

Nesse sentido, é urgente que problematizemos essas relações, de modo a não incorrer em ações excludentes, tendo em vista que “A decolonialidade da educação é alcançada na mesma medida em que a validade e a importância dos “outros” conhecimentos não formalizados pela matriz colonial são reconhecidas” (Ocaña; López; Conedo, 2018, p. 118). Para dar continuidade a esse debate, é importante sintetizar algumas das premissas basilares do pensamento decolonial.

Arturo Escobar (2003) afirma que os conceitos do grupo Modernidade/Colonialidade, rede de intelectuais latinoamericanos que pesquisam as marcas do colonialismo moderno na contemporaneidade, estão ancorados em uma série de operações que os distinguem das teorias estabelecidas da modernidade. Enumera o autor:

1) Ênfase na localização das origens da modernidade na Conquista da América e no controle do Atlântico após 1492, em vez dos marcos mais comumente aceitos, como o Iluminismo ou o fim do Século XVIII; 2) uma atenção persistente ao colonialismo e ao desenvolvimento do sistema capitalista mundial como constituintes da modernidade; isso inclui a determinação de não ignorar a economia e suas formas de exploração correspondentes; 3) conseqüentemente, a adoção de uma perspectiva planetária na explicação da modernidade, em vez de uma visão da modernidade como um fenômeno intra-europeu; 4) a identificação da dominação alheia fora do centro europeu como dimensão necessária da modernidade, com a subalternização concomitante dos conhecimentos e culturas desses outros grupos; 5) uma concepção do eurocentrismo como forma de conhecimento da modernidade/colonialidade - uma representação hegemônica e modo de conhecimento que defende sua própria universalidade e que repousa numa confusão entre uma universalidade abstrata e o mundo concreto derivado da posição europeia como centro (Escobar, 2003, p. 60).

Nessa perspectiva, Quijano (2010) adverte que a escala societal é marcada historicamente por relações de poder, expressas através de formas de exploração/dominação/conflito que se articulam, basicamente, em torno dos seguintes meios de existência social:

1) O trabalho e seus produtos; 2) dependente do anterior, a 'natureza' e os seus recursos de produção; 3) o sexo, os seus produtos e a reprodução da espécie; 4) a subjetividade os seus produtos materiais e intersubjetivos, incluindo o conhecimento; 5) a autoridade e os seus instrumentos, de coerção em particular, para assegurar a reprodução desse padrão de relações sociais e regular suas mudanças (Quijano, 2010, p. 88).

Assim, essas relações são estabelecidas em vista da manutenção de práticas de exploração e dominação, que ignoram o valor da pluralidade humana, sobretudo quando no campo da educação é oculta a lógica colonial que ainda persiste na desvalorização, estigmatização e subordinação dos conhecimentos das populações locais. Desta forma, podemos dizer que o campo pedagógico é permeado por profundas repercussões da colonialidade, em especial, como afirmam Ocaña, López e Conedo (2018, p. 120), quando “[...] o Estado ou o governo impõe os conteúdos curriculares sem permitir que os professores realizem as devidas adaptações e contextualizações levando em conta as particularidades e singularidades de seus estudantes”

Aprofundando nossa compreensão sobre as profundas repercussões da colonialidade no campo pedagógico, citamos Arroyo (2014, p. 11) que destaca que teorias pedagógicas foram gestadas na concretude “[...] do padrão de poder/saber colonizador, aqui, nos processos concretos de dominar, submeter os povos originários, indígenas, negros, mestiços, trabalhadores livres na ordem colonial escravocrata”. Isso pode ser evidenciado nas investidas de padronização linguística a uma população multilíngue e multicultural, desres-

peitando a legitimidade das outras línguas faladas na região, além da língua do colonizador, e das variedades linguísticas ditas não-padrão.

Assumindo essa dicotomia, o pensamento pedagógico assumiu a função de “resgate dos ignorantes”, da sua inexistência, dos falsos modos de interpretar as verdades, trazendo-os aos modos de pensar racional, científico, para retirá-los do abismo e acompanhá-los no percurso exitoso rumo ao conhecimento, à verdade, à ciência e à moralidade (Arroyo, 2014). O que ocorre é que “A colonialidade pedagógica, curricular e didática, constitui a face oculta do discurso educacional que tem configurado a modernidade” (Ocaña; López; Conedo, 2018, p. 121).

Maldonado-Torres (2007) denuncia os mecanismos “pedagógicos” de manutenção da colonialidade atualmente e afirma que esta se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o trabalho acadêmico, “[...] na cultura, no sentido comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna” (Maldonado-Torres, 2007, p. 131). “[...] respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente”, diz o filósofo porto-riquenho. Streck e Moretti (2013, p. 35) entendem que a colonialidade condiciona a educação ao seu destino de formar para a “cidadania menor ou para a não cidadania, ou seja, está como que enredada sob uma forma de cidadania subalterna”.

Ao verificar os impactos dessa colonialidade no sistema de ensino, Candau (2012) observa que a educação escolar na América Latina teve como principal função a consolidação de uma cultura de base eurocêntrica em nosso continente, silenciando os saberes de determinados grupos. Segundo a autora, este ranço permanece e se manifesta das mais variadas formas no cotidiano escolar, como, por exemplo, quando o fracasso escolar é atribuído às características étnicas, sociais e culturais dos alunos. Nessa direção, Joaquim Maria destaca (1996):

É importante perceber que a pedagogia vigente tem desvalorizado a cultura popular seguindo a lógica dos colonizadores que produziram em terras ameríndias a desvalorização da cultura indígena, negra... e orientando a sua prática a partir da cultura de ‘centro’. É normal no Brasil um professor pedir aos seus alunos que mencionem alguns exemplos de obras de arte e a resposta será: Monalisa, de Da Vinci, pinturas de Picasso, Sinfonias de Beethoven, etc., e dificilmente fala-se em algo brasileiro (Maria, 1996, p. 110).

Ao visualizar essa discussão, observamos que alguns estudos vêm sendo desenvolvidos com aporte epistemológico nas contribuições da rede Modernidade/Colonialidade, com intuito de mostrar que, mesmo após a independência política do Brasil e, posteriormente, a proclamação da República, as políticas educacionais e culturais como

um todo, desenvolvidas pelo Estado brasileiro, tendem a privilegiar o patrimônio cultural de herança europeia.

A pesquisa de Porta (2012) analisou as ações do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – SPHAN (que posteriormente se tornaria o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN), fundado pelo governo Vargas, compondo o Ministério da Educação e Saúde, comandado por Gustavo Capanema. Segundo a autora, as primeiras décadas de atuação do SPHAN – que ajudou a moldar as concepções e ações sobre os patrimônios culturais no país – “[...] estiveram estritamente voltadas à proteção do legado material da colonização portuguesa e do período imperial” (Porta, 2012, p. 11).

Conforme Motta (2000), o patrimônio construído pelo SPHAN formou um quadro social da memória de referência à identidade nacional, que alimenta a memória social dos brasileiros, para que se sintam membros pertencentes à nação. Como consequência, ao fixar na lembrança a imagem do que foi preservado como patrimônio nacional, esse quadro consolidou também a noção de patrimônio cultural *lato sensu*. Com isso, podemos dizer que:

[...] o que foi valorizado como referência da memória nacional, com seus padrões estético-estilísticos eruditos e de excepcionalidade, se incorporou à memória social como referência de patrimônio cultural no seu sentido mais amplo, sendo referência das práticas de preservação mesmo diante de novos conceitos para seu entendimento (Motta, 2000, p. 18).

Diante de tais fatos, cabe-nos problematizar e desafiar as orientações e as racionalidades que, ao buscarem sedimentar uma identidade nacional, que alimenta a memória social dos brasileiros, negando nossas práticas socioculturais ancestrais e nossas experiências, vivências, compreensões e significações, visto que “O viver determina o pensar e não o contrário, como nos leva a enxergar a epistemologia eurocêntrica. Isso aponta para uma epistemologia, pedagogia e razão decoloniais [...]” (Ocaña; López; Conedo, 2018, p. 123).

Considerando que fazer pedagógico na Amazônia brasileira está permeado por um passado colonialista que ainda não foi devidamente superado, é urgente compreendermos os modos de funcionamento desta pedagogia colonial e desenvolvermos um fazer pedagógico escolar onde caibam muitos mundos “outros”, uma escolarização menos excludente e mais dialógica.

3 Colonialidade pedagógica na Amazônia brasileira

De quais modos operam os mecanismos que reforçam as imagens coloniais sobre a Amazônia dentro do espaço escolar? Como os cânones escolares legitimam determina-

das tradições eurocêntricas que enxergam nossa região como vazio geográfico passivo à dominação estrangeira?

A partir daqui, pretendemos discorrer sobre os papéis que a escola cumpriu/cumpru para a construção da hegemonia do imaginário colonial e como os processos formais de ensino foram/são subsidiados pelos pressupostos da colonialidade, em diferentes aspectos, pois, como afirma Aníbal Quijano (2010, p. 86), “O eurocentrismo não é, portanto, a perspectiva cognitiva dos europeus, ou apenas dos dominantes do capitalismo mundial, mas também do conjunto dos educados sob sua hegemonia.”

Cabe ressaltar que estes dispositivos pedagógicos coloniais passaram a ser empregados e, paulatinamente, sofisticados, desde o início da empreitada colonial. Enrique Dussel (1997) descreve como o processo de dominação epistemológica foi sendo implementado através de estratégias de ensino, que ele chama de pedagogia da dominação, onde a cultura imperial (das metrópoles) adquire uma metodologia para se projetar na consciência do dominado, fazendo com que este seja pedagogicamente educado para desvalorizar sua própria cultura.

A dependência cultural é primeiramente externa. Do império à elite: a elite é minoritária, mas tem o poder: é a oligarquia dependente. Logo há também uma dependência interna, que é exercida pela elite cultural ilustrada ao dominar o povo, até por meio das escolas (Dussel, 1997, p. 134).

Esta elite alienada, conforme Dussel (1997), pretende alienar o povo. Para tanto, nas escolas a realidade das classes populares é ignorada em todos os seus aspectos. A educação alienadora promovida pela elite oligárquica ilustrada é extremamente planejada, olhando para o “centro” mundial e negando suas próprias tradições, que desconhece, produzindo um aniquilamento de uma cultura popular, em benefício do “centro”.

A tentativa de criar perfis de subjetividade estatalmente coordenados conduz ao fenômeno que Santiago Castro-Gomes (2005) denomina de “a invenção do outro”, que não se refere somente ao modo como um certo grupo de pessoas representa mentalmente a outras, mas aos dispositivos de saber/poder que servem de ponto de partida para a construção dessas representações. Mais que o “ocultamento” de uma identidade cultural preexistente, o problema do “outro” deve ser teoricamente abordado a partir da perspectiva do *processo de produção material e simbólica* no qual se viram envolvidas as sociedades ocidentais a partir do século XVI (Castro-Gomes, 2005).

Para referendar seu argumento, o intelectual latino-americano lança mão do trabalho realizado pela pensadora venezuelana González Stephan (1996), que estudou os dispositivos disciplinares de poder no contexto latino-americano do século XIX. Ela constata que as tecnologias de subjetivação possuem um denominador comum: sua legitimidade repousa

na *escrita*. Escrever era um exercício que, no século XIX, respondia à necessidade de ordenar e instaurar a lógica da “civilização” e que antecipava o sonho modernizador.

Por isso, o projeto fundacional da nação é levado a cabo mediante a implementação de instituições legitimadas pelas *letras* (escolas, hospitais, oficinas, prisões) e de discursos hegemônicos (mapas, gramáticas, constituições, manuais, tratados de higiene), que regulamentam a conduta dos atores sociais, estabelecem fronteiras entre uns e outros e lhes transmitem a certeza de existir dentro ou fora dos limites definidos por essa legalidade escriturária (González Stephan, 1996 *apud* Castro-Gomes, 2005). Nesse processo, a educação institucionalizada cumpre um importante papel:

A escola transforma-se num espaço de internamento onde se forma esse tipo de sujeito que os “ideais reguladores” da constituição estavam reclamando. O que se busca é introjetar uma disciplina na mente e no corpo que capacite a pessoa para ser “útil à pátria”. O comportamento da criança deverá ser regulamentado e vigiado, submetido à aquisição de conhecimentos, capacidades, hábitos, valores, modelos culturais e estilos de vida que lhe permitam assumir um papel “produtivo” na sociedade (Castro-Gomes, 2005, p. 170).

Ao historiarmos a escolarização na Amazônia, em especial, na sua porção brasileira, percebemos que, com características próprias, o fenômeno descrito por Castro-Gomes (2005) ocorreu – a educação escolar como um instrumento de internalização dos valores sociais metropolitanos e a alfabetização em língua portuguesa como marca de distinção social e representação de avanço civilizatório das populações locais.

Ao longo da história da educação na Amazônia brasileira, constatamos que no decorrer dos diferentes regimes político-administrativos, colonial, imperial e republicano, processos formais de educação foram instaurados com a nítida finalidade de se construir um imaginário simbólico que referendasse os interesses da metrópole, inicialmente, e das elites nacionais, posteriormente. Iniciativas de supressão dos sistemas culturais locais via educação oficial instituída, com nuances e estratégias distintas ao longo dos tempos, são uma constante no desenvolvimento da escolarização na região. Rodrigues (2024) é categórica:

É sempre interessante lembrar que a educação, em seus aspectos formais e informais, reproduz a matriz essencial da sociedade - o que ela é, o que acredita ser e o que pretende ser. Educar é sem dúvida lidar com ideais e valores que a sociedade se propõe como válidos e que são definidos a partir de processos antagônicos onde os grupos sociais buscam fazer valer sua hegemonia, traduzindo-a no conteúdo a ser modelado, perenizado pela prática educativa em todos os aspectos da vida social. Para os colonizadores portugueses que aqui estabeleceram o seu projeto econômico-político-militar (1616-1823) isso era essencial para o seu completo domínio, “civilizar” os nativos (Rodrigues, 2024, p. 16).

Rodrigues (2024) se volta à compreensão do sistema pedagógico instituído pelos colonizadores na Amazônia no decorrer dos séculos XVII e XVIII, especificamente, o trabalho jesuítico, “[...] braço ideológico competente que serviu de suporte ao poderio militar que determinou a conquista do espaço e das almas” (Rodrigues, 2024, p. 34). Para a autora, o sucesso da educação praticada pelos jesuítas estava ancorado na adaptação de seus métodos europeus de educação às características de seus alunos, dosando eficazmente recompensa e punição, procurando a formação de bons súditos para deus e o rei.

Um dos recursos fundamentais à dominação cultural da região foi a constituição de uma língua comum, pois a vasta e complexa diversidade linguística presente na extensa área a ser conquistada era um impeditivo à tarefa colonizadora. Deste modo, foi se constituindo a *Língua Geral*², “[...] codificação das falas nativas adicionadas de termos adaptados do português do colonizador, que serviu de instrumento ideológico muito importante ao observar a enorme diversidade tribal” (Rodrigues, 2024, p. 34).

A Companhia de Jesus desempenhou sua ação doutrinária e política na região, tendo a educação dos nativos como uma de suas estratégias principais, organizando um sistema de ensino que referendou as práticas espoliadoras da coroa, mas que também serviu aos próprios interesses da ordem que, ao longo do período de atuação nestes territórios, acumulou terras, propriedades e riqueza, se firmando como um poder paralelo.

Neste sentido, Damasceno, Santos e Palheta (2018) caracterizam a ação jesuítica como um ostensivo aparelho estatal de aculturação, um mecanismo organizado de modificação cultural dos indivíduos, com vistas a inseri-los em um processo civilizatório cujas premissas religiosas se verificam como um importante aparato de controle da moral.

Quando Marquês de Pombal assumiu o posto de ministro de D. José I, em 1750, passou a aplicar uma política econômica e social que afetou profundamente a história da Amazônia brasileira (Navarro, 2012).

Era o século do Iluminismo. O projeto do governo português era ampliar o uso da língua portuguesa, fortalecer o Estado, inserir os índios na sociedade colonial e enfraquecer a Igreja, especialmente a sua principal ordem religiosa, a Companhia de Jesus. No Brasil, Pombal nomeia seu irmão Francisco Xavier de Mendonça Furtado para governador do Estado do Maranhão e Grão Pará (1751-1759). Esse governador iria promover a secularização da administração colonial. Empenhado na

² “A língua geral amazônica não foi língua de nenhum grupo indígena antes da chegada dos europeus à América. Ela começou a se formar no Maranhão e no Pará da língua falada pelos tupinambás que ali estavam e que foram aldeados pelos missionários jesuítas, juntamente com muitos outros índios de outras etnias e de outras línguas [...] Até 1877 a língua geral foi mais falada que o português na Amazônia, inclusive nas suas cidades, grandes ou pequenas, situadas às margens dos seus rios e igarapés: Belém, Manaus, Macapá, Santarém, Tefé, Óbidos etc. Somente naquele ano é que o português a sobrepujaria no norte do Brasil, quando mais de quinhentos mil nordestinos, fugidos da seca, migraram para a Amazônia” (Navarro, 2011, p. 7).

questão da demarcação das novas fronteiras entre os dois impérios, ele percorreu muitas partes da Amazônia (Navarro, 2012, p. 246).

Em 3 de maio de 1757, Pombal decreta o *Diretório que se deve observar nas povoações dos índios do Pará e Maranhão, enquanto Sua Majestade não mandar o contrário*, que ficou conhecido como Diretório dos Índios e, num notório ataque aos jesuítas, proíbe a utilização da língua geral e estabelece a obrigatoriedade da língua portuguesa nos aldeamentos. O ápice da perseguição pombalina aos jesuítas se deu em 1759, com a expulsão da ordem religiosa do Brasil.

A política pombalina para os indígenas evidencia os objetivos assimilacionistas da coroa, passando a incentivar a presença de não índios nas aldeias, casamentos interétnicos, visando extirpar os costumes dos nativos, com o intuito de tornar esses grupos em vassallos do rei de Portugal sem distinção em relação aos demais. Tratava-se do mesmo processo de apagamento cultural, contudo, a partir de novas estratégias.

Com a instituição da independência e do império, a mesma tônica prevalece, o discurso educacional como um instrumento de aculturação e “civilização” dos povos arcaicos e primitivos da Amazônia.

Nery (2021) estudou a instrução pública primária na comarca de Macapá³ entre os anos de 1840 e 1889 e concluiu, a partir dos registros documentais do período, que o modelo educacional empregado correspondia aos anseios civilizatórios das metrópoles, vinculados à ideia de progresso e na afirmação dos Estados Modernos. O excerto abaixo, extraído de um jornal de ampla circulação da época, expressa o entusiasmo e as aspirações das elites dirigentes com a escolarização:

Queremos a instrucção primaria derramada por todos os ângulos, por todas as cidades, por todas as villas, aldêas, freguezias, povoações da província. Onde houver um fôlego humano para quem o alphabeto for um phantasma, um enigma indecifrável, ahi queremos um professor. Porque só assim attingiremos o pé de nação civilisada, porque emfim só a luz da instrucção pode libertar o povo brasileiro da ignorância em que se debate [...] (Provincia do Pará, 1876, p. 3, *apud* Nery, 2021, p. 74).

Como elemento integrante da matriz colonial de poder, a colonialidade pedagógica se manteve vigorando após a proclamação da república e a Amazônia foi alvo direto, por parte do Estado brasileiro, de modelos educacionais “modernizadores”, ao longo dos diferentes períodos históricos que se sucederam.

Com a República, no que diz respeito à educação escolar indígena, conforme Silva e Azevedo (2000), mais uma vez se observa a inércia do Estado e o grande afluxo de missões religiosas encarregadas da tarefa educacional civilizatória. Em poucas palavras,

³ Que mais tarde viria a ser o estado do Amapá.

desde a chegada das primeiras caravelas “[...] o panorama da educação escolar indígena foi um só, marcado pelas palavras de ordem ‘catequisar’, ‘civilizar’ e ‘integrar’” (Silva e Azevedo, 2000, p. 50).

As marcas do legado colonial na escolarização desenvolvida na Amazônia Brasileira, já no período republicano, não passam despercebidas. Aculturação travestida de educação permaneceu operando nos sistemas de ensino e muitas investigações realizadas em nossos territórios têm denunciado a ação da colonialidade no campo pedagógico por aqui.

Lobato (2009) analisou as políticas educacionais implementadas por Janary Nunes, indicado de Getúlio Vargas para ser o primeiro governador do recém-fundado Território do Amapá, entre os anos de 1944 a 1956. Inspirado no ideal estadonovista, o interventor implementou profundas transformações no território, visando sua “modernização”. A educação era vista por estes administradores públicos como um instrumento para se alterar os modos de vida da população amapaense, encarados de maneira depreciativa. Na escola idealizada pelas ações governamentais “[...] os valores do homem moderno eram projetados como superiores e universalmente válidos. O choque destes valores com os hábitos das culturas populares parecia inevitável” (Lobato, 2009, p. 24).

O intelectual amapaense afirma que as incongruências entre a educação moderna e o modo de vida dos populares geraram incompreensões e altos índices de fracasso escolar. E, apesar de um conjunto amplo de obras e ações implementado ao longo dos vários anos do primeiro governo territorial amapaense, a principal “escola” “[...] continuou sendo a família, o rio e a floresta — com seus ritmos e temperamentos próprios” (Lobato, 2009, p. 24).

Martins (2016), em estudo produzido no estado do Amazonas, evidencia a dimensão pedagógica da colonialidade no sistema de ensino, por meio da incorporação de valores do sistema-mundo moderno-colonial para o encobrimento de conhecimentos e culturas transeculares. O objetivo foi investigar em que medida o currículo escolar dialoga com os saberes locais dos estudantes do ensino fundamental de Parintins-AM. Para tanto, a autora buscou identificar como professores e estudantes compreendem o currículo e os saberes locais que os identificam como amazonenses, realizando interlocuções teóricas e análises sobre currículo escolar, saberes e identidades culturais.

Uma importante observação da autora é que as bases legais, norteadoras dos currículos das escolas não provocam a necessária inserção e visibilidade dos saberes locais, produzidos nos contextos culturais dos estudantes; pois o espaço escolar, onde tais direitos e princípios deveriam se concretizar, “[...] está arraigado de exigências burocráticas e de rotinas escolares que ignoram a dinamicidade, hibridização e peculiaridades das diversas culturas” (Martins, 2016, p. 173).

Destaca que ao mesmo tempo em que se acena para a flexibilidade e respeito aos diferentes saberes, ainda se sustenta uma política de controle dos limites da diversidade,

uma vez que os professores são obrigados a produzir currículos que atendam às exigências das avaliações nacionais padronizadoras de resultados, desconsiderando os saberes da realidade dos estudantes.

Com este dado a autora traz elementos que nos ajudam a refletir sobre as relações de poder materializadas em políticas públicas homogeneizadoras, impostas a uma região complexa e multicultural, como a Amazônia. São políticas que ainda carregam na sua essência concepções essencialistas e assimilacionistas de identidades, projetos comuns e uniformizantes, construídos sob perspectivas antidialógicas, conteudistas e mercadológicas.

Considerando essas relações, Martins (2016) observa que os discursos e as práticas curriculares identificadas comprovaram a insuficiente visibilidade aos saberes locais, ou seja, às identidades culturais dos estudantes parintinenses. No entanto, os professores e estudantes investigados têm consciência da importância desses saberes e da necessidade de serem incorporados aos conteúdos curriculares. Conforme a autora,

A partir do posicionamento dos estudantes, constatou-se a ausência dos saberes locais que traduzem as identidades culturais amazônicas. As trajetórias, histórias e saberes estão recolhidos às suas casas, seus bairros, suas relações pessoais. A escola parece não articular estes saberes com os projetos e planejamentos pedagógicos. Percebeu-se na pesquisa, que é irrisória a abertura para isso nos currículos praticados (Martins, 2016, p. 172-173).

Nessa direção, Mignolo (2006) destaca que a sobreposição da epistemologia ocidental promoveu a negação dos corpos situados em contextos históricos específicos e os conhecimentos produzidos por esses povos, contribuindo para “[...] a continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais, produzidas pelas culturas coloniais e pelas estruturas do sistema-mundo capitalista moderno/colonial” (Grosfoguel, 2008, p. 126).

Arroyo (2013) chama atenção para a importância de integração dos sujeitos e da concretude de suas histórias no processo ensino-aprendizagem, pois:

Quando os sujeitos da ação educativa não têm vez nos currículos fica difícil entender os conhecimentos como algo sucedido, histórico. Se perde a oportunidade que desde crianças construam uma identidade política, de sujeitos, produtores não passivos, nem meros receptores. No aprender também há sujeitos de autoria, os alunos(as) (Arroyo, 2011, p. 145-146).

Rivas *et al.* (2020) assinala que o ensino superior historicamente tem sido usado não somente para contestar, mas sobretudo para fortalecer práticas de colonialidade do saber ou epistêmica, constituídas “[...] a partir do universalismo da produção e da repro-

dução de formas de compreender e viver o mundo ocidental” (Rivas *et al.* 2020, p. 84). Ao considerarmos essa relação, é necessário compreendermos o lugar de marginalização e de subordinação ao qual os povos ditos da periferia e os seus conhecimentos, vistos como anticientíficos, foram colocados, de modo a subverter a contínua subjugação e marginalização intelectual a que estão submetidos.

O estudo de Silva (2022), realizado em uma Universidade pública do estado do Tocantins, sobre as percepções de acadêmicos Apinajé acerca de suas experiências interculturais no curso de educação do campo, com habilitação em artes e música, mostra que a interculturalidade vem acontecendo nos contextos onde os acadêmicos indígenas se inserem, compreendendo o Tempo Universidade e o Tempo Comunidade. “Nesse processo, o curso tenta interromper e transgredir os silenciamentos impostos pela colonialidade e dominação do mundo ocidental que tentam destruir a natureza e os modos de vida dos sujeitos” (Silva, 2022, p. 203).

Contudo, destaca que as ementas das disciplinas de música do curso, mesmo com todos os esforços empreendidos para atender a diferença dos estudantes, não especificam assuntos voltados diretamente às culturas indígenas, “[...] o que se apresenta são algumas referências bibliográficas que tratam das questões dos povos ameríndios” (Silva, 2022, p. 204-205). Contudo, a autora observa que:

[...] se o professor tivesse tido uma formação que envolvesse a interdisciplinaridade, a interculturalidade e a valorização dos diferentes contextos, sujeitos e das culturas indígenas, com certeza teria maior desenvoltura para incluir as vivências e experiências dos alunos no processo de ensino, que também é uma das premissas do curso (Silva, 2022, p. 205).

Os resultados mostram que os indígenas acadêmicos ao chegarem à Universidade sentem muitas dificuldades, mas com o tempo vão se inserindo no processo e encontrando formas de minimizarem seus problemas, a fim de terminarem o curso e darem um retorno para o seu povo. Segundo Silva (2022), as adversidades enfrentadas pelos acadêmicos Apinajé vão desde a ausência de transportes para ir das aldeias à Universidade, falta de internet, à falta de computadores e obstáculos no uso da Língua Portuguesa.

Fica evidente as dificuldades que as instituições de ensino superior enfrentam para lidar com a diferença, sobretudo com os povos originários, que historicamente ocupam lugares culturais produzidos como periferia pela modernidade. A configuração do ambiente e a organização dos espaços, por terem como eixo os conhecimentos ocidentais, ainda se apresentam para eles descontextualizados, pois não acenam para as suas experiências, modos próprios de socialização e identidades étnicas.

4 Transgressões, enfrentamentos e movimentos de resistência à Colonialidade Pedagógica na Amazônia brasileira

A problemática dos conteúdos monoculturais e das práticas curriculares inalteráveis dirigidos às populações amazônicas tem provocado transgressões e enfrentamentos à colonialidade pedagógica, pois em muitas realidades já é possível observar movimentos de resistência, em que os currículos passam a ganhar novos sentidos e significados, ao serem compreendidos como espaços de contestação, de reflexão crítica e política, provocando não somente a troca, mas sobretudo a interlocução não hierarquizada entre os conhecimentos ocidentais e os saberes dos povos amazônicos.

Streck e Moretti (2013), ao refletirem sobre a produção de alternativas pedagógicas diante da sistemática violência e desumanização empreendidas pelo colonizador, destacam que:

A denúncia se constitui uma dimensão importante na produção de alternativas pedagógicas diante da desumanização então empreendida. Assentada na imposição da autoproclamada superioridade do colonizador, justificada pela sistemática violência da chamada “missão civilizatória”; na negação da identidade racial e étnica do colonizado; no abandono forçado de culturas próprias; a construção de uma pedagogia latino-americana está desafiada a se mover no campo da política através da práxis, das lutas intencionadas, em vistas de anúncio de libertação (Streck; Moretti, 2013, p. 46).

A história do processo de cristianização e escolarização do povo Waiwai, ocorrido na Aldeia Mapuera, estado do Pará, é um bom exemplo de como ideias, conhecimentos e conceitos na perspectiva ocidental foram introduzidos entre os indígenas, com intuito de que abandonassem seus conhecimentos e culturas, sob o argumento da “missão civilizatória”.

Câncio e Araújo (2021), no estudo que teve o objetivo de demonstrar como a escolarização cristianizada, mobilizada por missionários norte-americanos entre o povo Waiwai, foi apropriada por eles e resultou em transformações sociais e linguísticas que, em contraposição, apontam estratégias indígenas e movimentos de resistência às tentativas de esvaziamento de suas subjetividades.

Waiwai é designação genérica, ou seja, faz referência a uma mistura de grupos étnicos originários, que se uniram em um dado momento histórico e hoje ocupam uma extensa região que compreende o sul da Guiana, o leste de Roraima e o noroeste do Pará (rio Mapuera), fronteira entre o Brasil e a Guiana, contexto no qual sempre estabeleceram uma ampla rede de intercâmbio. Todavia, segundo os autores,

Essa ampla rede de intercâmbio vai ocorrer em meio a um processo de colonialidade que se aprofunda a partir do século XIX ao se utilizar estratégias outras que não a perseguição e captura, mas a conversão religiosa, a pregação da fé cristã, que também alcançou povos de origem africana deslocados para a região do Alto Trombetas-PA, resultando na formação de vilas sob orientações religiosas (Câncio; Araújo, 2021, p. 8).

Todavia, a convivência mais frequente do povo Waiwai com os não indígenas vai se intensificar a partir de 1950, quando os missionários norte-americanos (evangélicos) passam a se instalar às margens do alto rio Essequibo, na Guiana, lançando mão de mecanismos de controle e de exploração que denunciam a continuidade das formas coloniais de dominação social, material e intersubjetiva.

Os missionários utilizavam práticas cristianização bastantes diferentes das utilizadas entre os demais povos indígenas, ao investirem num plano estratégico de atingir a todos a partir da conversão do líder espiritual e pajé Waiwai. Com relação às práticas utilizadas, os autores explicam que:

Esse processo sempre era iniciado com orações e, da mesma forma que os missionários, Ewká, uma vez convertido, assumia o mesmo comportamento dos missionários, como utilizar o quadro negro para ensinar o alfabeto e os novos conhecimentos sobre o deus cristão aos demais indígenas (Câncio; Araújo, 2021, p. 9).

Segundo os autores, embora a cultura de quem detinha certos instrumentos de controle, “[...] como o conhecimento da língua de quem se desejava converter, possuía uma maior tendência a se sobrepôr [...]” (Câncio; Araújo, 2021, p. 10), os Waiwai também demonstravam certo interesse nos conhecimentos dos não indígenas, pois entendem que o outro é um desafio a ser enfrentado, não algo a ser evitado (Howard, 1993). Esse desafio do enfrentamento é compreendido entre eles como uma possibilidade de demonstrarem suas habilidades de persuasão, já que esse outro pode possuir recursos e poderes atrativos.

Nesse jogo de forças sociais, por meio do processo de escolarização de seus conhecimentos, os missionários norte-americanos passaram a introduzir novas regras morais religiosas entre os indígenas, o que foi acentuado a partir de 1976 com a chegada de uma missionária, que começou a ensinar as crianças a ler e a escrever na escola. Assim, “O livro, a escrita e a leitura fundamentados no protestantismo tornam-se a expressão mais forte da cultura ocidental naquele contexto [...]” (Câncio; Araújo, 2021, p. 13).

Desta forma, “Tudo que não se enquadrava nos padrões religiosos e morais definidos pelo cristianismo era considerado pelos missionários fora do padrão de humanidade e civilidade, e era, portanto, combatido” (Câncio; Araújo, 2021, p. 13). No que se refere ao uso das línguas, numa clara atitude contra hegemônica e de resistência, o desejo de estabelecer contato com os falantes de português, embora fossem proibidos, mobilizou um

movimento de insubordinação linguística, manifestada nas estratégias de fuga de alguns Waiwai para a cidade, transgredindo as regras impostas pelos missionários.

De modo a dar continuidade à ampla rede de intercâmbio, o que envolvia o contato com os não indígenas, os Waiwai tiveram que resistir ao controle do discurso e ao poder tutelar a que foram submetidos. O desejo de aproximação com os outros povos levou-os a romper com as regras impostas e a investir em expedições para as cidades. Ao mesmo tempo que os missionários investiram em estratégias para subvertê-los, impondo os seus conhecimentos ocidentais, mediante a comparação entre as culturas; os Waiwai também passaram a se apropriar destes conhecimentos, utilizando-os de acordo com os seus interesses. Exemplo disso foi a articulação de uma escola indígena que respondesse às suas próprias demandas naquele contexto.

No entanto, isso só foi possível porque houve confronto, ao praticarem atos de rebelião contra as estratégias colonizadoras. Houve muitos embates, continuidades e descontinuidades, que competiram para formar um espaço de intermédio entre culturas e conhecimentos, que é a Aldeia Mapuera. No que se refere às transformações sociais decorrentes dessa relação, em Mapuera há pastores indígenas que pregam a Bíblia na língua Waiwai; mas, ao mesmo tempo, também expressam elementos marcantes de suas culturas ancestrais nessas pregações. Com relação à escola indígena, os Waiwai não se sentem satisfeitos somente a aprender a língua waiwai, pois o monolinguismo é uma atividade reprovável entre eles, diante de suas necessidades.

Como exemplo de resistência à colonialidade pedagógica, da necessidade de articulação da educação moderna com os modos de vida, podemos citar o estudo de Apinagé (2017), realizado na Terra Indígena Apinajé, no estado do Tocantins. A partir de um olhar para a inter-relação escola, ambiente e conhecimentos, o autor discute as relações dos Apinajé com a sua terra, para uma possível compreensão da percepção indígena da relação com o ambiente. O trabalho envolveu anciãos de diferentes aldeias, jovens da Aldeia São José, estudantes da Escola Mãtyk.

Os dados evidenciaram que os anciãos possuem uma relação mais ampla tanto com seu território, devido à memória e à força dos conhecimentos sobre os espaços tradicionalmente ocupados, quanto com a terra indígena atual, devido a utilização e manutenção do espaço do ambiente. Já os mais jovens demonstram possuir conhecimentos mais restritos sobre o seu território, devido a pouco utilizarem o espaço da terra indígena e terem um conhecimento mais restrito acerca da história de seu próprio território.

O autor observa que já não há mais tempo suficiente para circular no território e desenvolver as atividades tradicionais e as práticas culturais do povo Apinajé, pois os mais jovens ficam a maior parte do tempo envolvidos com as atividades dos kupê (não indígenas), especialmente com o futebol. Há, portanto, uma nítida interferência na vida cotidiana, o que

se acentua com a presença da escola, pois ela passa a ocupar a maior parte do tempo dos mais jovens na aldeia.

Outra importante reflexão que Apinagé (2017) traz é que a escola atual é responsável pela formação dos indígenas no conhecimento não indígena, mas também se torna uma referência para os mais jovens no sentido de estimular para o conhecimento tradicional. Mas o que o autor percebeu naquele contexto é que, na maioria das vezes, a escola se ausenta da formação para os conhecimentos indígenas na prática, ou seja, ela caminha no sentido contrário ao objetivo de transformar os conhecimentos tradicionais em práticas pedagógicas na sala de aula, ocorrendo o que podemos chamar de invasão cultural.

O modo colonial de se conceber a educação escolar indígena está ainda muito presente nos sistemas de ensino. Na Amazônia brasileira, ainda que os movimentos indígenas tenham se fortalecido e galgado muitas conquistas para a educação, ainda enfrentamos um sistema educacional dominante que se pauta na lógica de (re)produção do projeto moderno/colonial de sociedade.

Nessa direção, quando não há o enfrentamento desse sistema, as matrizes disciplinares hegemônicas tendem a suprimir as práticas culturais e os conhecimentos tradicionais, por meio de uma imposição “sutil” e prolongada às subjetividades dos sujeitos, fazendo com que as práticas pedagógicas se distanciem da realidade e de suas lutas sociais.

No que se refere a como operam mecanismos que reforçam imagens coloniais sobre a Amazônia dentro do espaço escolar, o estudo de Furtado (2022) sobre o movimento indígena do povo Munduruku e sua relação com a educação escolar na Terra Indígena Kwatá-Laranjal-AM, ao utilizar o pensamento decolonial como estratégia epistemológica para a análise e compreensão da realidade, evidencia que o movimento indígena pela educação escolar está inserido no que ele denominada de um mosaico construído historicamente com espírito de luta que refaz, desfaz, apropria, desapropria, dialoga e enfrenta as contradições existentes.

O autor destaca que os povos indígenas, após séculos de conflitos com os não indígenas, decidiram se apropriar dos conhecimentos ocidentais como forma de enfrentamento ao processo de subjugação gerado no pós-contato. Pontua que os desafios enfrentados pelos Munduruku atualmente decorrem dos projetos e das ações impostas pela lógica da matriz colonial-imperial de poder que se configurou como colonialidades do poder, do saber e do ser. Afetados por essas formas de colonialidade, tanto a produção da vida quanto a constituição de suas identidades étnicas foram atravessados por um contexto social de exploração e opressão.

Em contraposição, para enfrentar tais desafios,

[...] o povo Munduruku da TI Kwatá-Laranjal se organizou enquanto movimento indígena, com representação jurídica, contemplando aspectos estratégicos tais como étnico-político, pedagógico, formativo e organizacional, produzidos no processo de

resistência e de luta visando conquistar os direitos constitucionais e a construção de condições objetivas dignas, possíveis e desejáveis (Furtado, 2022, p. 15).

O movimento indígena nesse processo foi alçado como um espaço de promoção do amplo debate e de ampliação da consciência étnico-política. Nesse espaço, os Munduruku da Terra Indígena Kwatá-Laranjal foram amadurecendo suas relações sociais nas aldeias, “[...] sendo convidados a acompanhar as lideranças e participar dos espaços de consulta - ampliando a consciência sobre a existência no mundo como indígena pertencente a um povo” (Furtado, 2022, p. 289). Foi também a partir de observações e da participação nas missões contra os invasores que foram adquirindo a consciência de proteção da vida, do direito à existência, para que pudessem pensar e produzir projetos para a conquista da demarcação do território.

A luta pela educação escolar foi então fortalecida no movimento indígena, que é visto por eles como um importante espaço para a promoção do amplo debate e para ampliação da consciência étnico-política. O autor enfatiza que a educação escolar tornou-se então mais que uma oportunidade de acesso aos conhecimentos universais; tornou-se também uma possibilidade de formação mais crítica do Munduruku, de modo que pudesse identificar, desviar ou até mesmo enfrentar as armadilhas que surgem na relação com a sociedade não indígena.

A histórica negação da cosmogonia, da identidade étnica e do ser-estar Munduruku no mundo, mobilizou a necessidade de transgressão, rebeldia e radicalidade frente às imposições do sistema. Para Furtado (2022), os esforços desse povo de problematizar a sua própria educação escolar já seria o prenúncio de seu projeto de transgressão à lógica do sistema-mundo, visando romper com a perspectiva utilitarista, imparcial e apolítica que lhes foi imposta historicamente.

Para tanto, a educação escolar na Terra Indígena Kwatá-Laranjal passou a ser compreendida como algo que não está à parte nas lutas, caso contrário, poderia se tornar um instrumento de reprodução das desigualdades sociais causando sofrimento ao povo e ao território. Em vista disso, passou-se a se organizar para reivindicar um projeto de educação escolar próprio, que atendesse às suas demandas, uma vez que as experiências anteriores não estavam alinhadas à realidade sociocultural do povo indígena.

A partir de um olhar crítico para a lógica de uma identidade nacional e homogeneizadora, a educação escolar Munduruku tornou-se parte constitutiva dos projetos de vida, reforçando a necessidade de construir currículos e práticas pedagógicas interculturais mais integrados às reais necessidades desse povo, contribuindo para a consolidação e o fortalecimento das bases de suas organizações tradicionais.

Com relação ao movimento de resistência no ensino superior, no estudo que teve o objetivo de analisar as práticas dissidentes e as tensões sociais de estudantes indígenas de

uma Universidade pública localizada na Amazônia brasileira, Cândia (2023) destaca que as matrizes disciplinares hegemônicas têm atuado de modo a suprimir as práticas de produção intelectuais que não estão associadas a esse modelo, por meio de um universalismo abstrato que se distancia da realidade dos discursos e das lutas sociais dos estudantes.

Chama atenção para a necessidade de pensarmos instituições públicas de ensino superior contrárias aos instrumentos de exclusão, de modo que as desigualdades sociais não sejam reforçadas nestes espaços, o que ocorre por meio do fortalecimento da hierarquia da organização social, sobretudo quando a instituição age no sentido de afirmar a inferioridade da identidade indígena, reprovando ou segregando o indivíduo.

O autor destaca que quando os conhecimentos ancestrais e as cosmologias indígenas são ignorados ou confrontados na Universidade, o espaço acadêmico tende a desestabilizar os saberes dos estudantes, o que se dá por meio do fortalecimento de mecanismos de invisibilidade e exclusão, sob o argumento de que se segue as regras do jogo daquilo que se compreende como científico.

Pontua ainda que todos os estudantes indígenas entrevistados foram enfáticos e disseram que não há respeito aos seus conhecimentos ancestrais, ou seja, eles não se sentem contemplados neste espaço. Os dados produzidos com os estudantes indígenas indicaram que a maioria dos docentes segue um pensamento instrumental, que se desdobra em atitudes meramente protocolares com os estudantes, a fim de cumprir uma meta disciplinar, o que contribui para um sentimento de desestabilização nos indígenas.

O autor verificou que há uma tensão produzida pelo embargo aos conhecimentos indígenas, o que foi recorrente nas falas dos estudantes. Todavia, observou que há um “[...] movimento dissidente dos estudantes que começa aos poucos a transpor o plano discursivo e passa a ser incorporado em ações contra-hegemônicas dentro da instituição” (Cândia, 2023, p. 14). Isso fica claro, para o autor, quando questionam se a Universidade está realmente interessada em cumprir a sua função social, além de produzir conhecimentos científicos e tecnológicos.

Portanto, questionar e enfrentar a centralidade do pensamento hegemônico, que repercute nos imaginários, modelos de desenvolvimento e políticas públicas para os sistemas de ensino, nos mais variados contextos sociais, nos impõe o desafio de descortinar a complexidade das relações contemporâneas em que determinados discursos e práticas tendem a forjar as conjecturas culturais e ideológicas que os sustentam.

5 Considerações finais

Concluimos que a Colonialidade em sua dimensão pedagógica segue se manifestando nos sistemas de ensino amazônicos. Tal fenômeno não é de modo algum

ocasional. É reflexo das históricas relações colonialistas estabelecidas pelos núcleos econômicos e decisórios do país frente a região, além da influência e interferência das nações do norte-global que seguem espoliando a Amazônia por meio dos conglomerados empresariais multinacionais.

A Colonialidade pedagógica se expressa através de iniciativas educacionais que promovem uma verdadeira invasão cultural, buscando sedimentar sob o povo amazônida o ideário da globalização neoliberal, os valores do sistema-mundo moderno-colonial, não assegurando uma formação que garanta a compreensão dos processos opressivos e exploratórios os quais estivemos/estamos submetidos e silenciando alternativas sistêmicas que as próprias populações locais edificaram.

A colonialidade precisa garantir que os subalternos olhem para as metrópoles e louvem seus feitos, admirem suas descobertas e enxerguem nelas o marco referencial e civilizatório do mundo. Esta pedagogia institucionalizada cria mecanismos para que as novas gerações não conheçam como as metrópoles se valeram da violência colonial para se edificarem economicamente, como silenciaram o Sul global para se afirmarem epistemologicamente.

Essa violência pedagógica é eficiente, pois, além de marginalizar os modos de aprender/ensinar do colonizado, através dela, que é o modo de educar do colonizador, se introduz o conjunto de conhecimentos considerados pelo invasor pertinentes, úteis e necessários, buscando destruir o acervo cultural dos dominados. Parte destas culturas agredidas e silenciadas por essa ação pedagógica do invasor diz respeito a formas de uso da terra, relação com a natureza, outros modos de sociabilidade etc.

A escola está enredada e reproduz a narrativa da modernidade, deste modo, ela reforça a reprodução dos padrões civilizatórios ocidentalizados, e a principal forma com que outros referenciais sociais são retratados nesse espaço, é através da folclorização. Nesse sentido, o folclore na escola representa o encontro esporádico com produções espontâneas de âmbito popular, completamente esvaziadas de seus sentidos éticos, estéticos, políticos e epistemológicos.

Todavia, se a história da educação na Amazônia brasileira evidencia o caráter monocultural e eurocêntrico da escolarização desenvolvida por aqui, ela também demonstra os processos de luta e resistência que os povos e populações locais edificam em favor de uma educação intercultural, crítica e inclusiva. Buscamos mostrar, a partir de um pequeno recorte da produção intelectual já existente, com destaque aos povos indígenas, que o povo amazônida encabeça diversas frentes de contestação, visando a garantia do direito à educação formal, mas resignificada, construída em estreita relação com os territórios, que debata as demandas das populações locais, sintonizadas com as dinâmicas globais de po-

der, que seja construída de forma democrática e participativa, e não somente em gabinetes e sob o lob de interesses mercadológicos.

Como dissemos, a educação formal é um recorte epistemológico que na disputa social, marcada por interesses antagônicos e irreconciliáveis, é interposto por aqueles que detém o poder político e econômico. Como vimos, ela foi e segue impetrada na Amazônia como subsídio à manutenção do poder e da espoliação da região em favor das elites nacionais e globais. Contudo, a história continua sendo escrita e povos e populações amazônicas continuam protagonizando frentes de reivindicação, buscando descolonizar a escola e imprimir nela novos marcos culturais e epistêmicos, visando a construção de novas sociedades, outros marcos de economia política, outros modos de relação com a natureza, ou seja, outros mundos possíveis.

REFERÊNCIAS

- APINAGÉ, Cassiano Sotero. **Escola, meio ambiente e conhecimentos**: formas de ensinar e aprender na teoria e na prática entre os Apinajé. 2017. 184 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Ambiente) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Ambiente, Palmas, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11612/861>. Acesso em: 11 ago. 2024.
- ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BUSCARONS DA SILVA, Endrigo. Amazônia brasileira: vulnerabilidades e atividades que potencializam as ameaças à soberania nacional. **A Defesa Nacional**, [s. l.], v. 849, 8 dez. 2022. Disponível em: <http://www.ebrevistas.eb.mil.br/ADN/article/view/11262>. Acesso em: 31 dez. 2022.
- CANDAU, Vera Maria. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Didática Crítica Intercultural**: aproximações. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- CÂNCIO, Raimundo Nonato de Pádua. Colonialidade do saber e mal-estar acadêmico: práticas dissidentes e tensões sociais de estudantes indígenas em uma universidade da Amazônia brasileira. **Revista Cocar**, [s. l.], v. 18, n. 36, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/6676>. Acesso em: 11 set. 2024.
- CÂNCIO, Raimundo Nonato de Pádua; ARAÚJO, Sônia Maria da Silva. Dominação e resistência na escolarização cristianizada na Amazônia. **Educação & Realidade**, [s. l.], v. 46, n. 1, p. e106385, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/vk8Ldhgt8KFtZ9PsTXGvWSv/abstract/?lang=pt#> Acesso em: 11 set. 2024.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005.
- CONRADO, Monica Prates; BARROS, Thiane de Nazaré Monteiro Neves. A categoria “afro-indígena” na Amazônia paraense: usos, confluências e ambivalências em debate acadêmico. **Horizontes Antropológicos**, [s. l.], v. 28, n. 63, p. 227-246, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-71832022000200008>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/ZTRy3hc7LkVMG69XvgfxnR/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 1 jan. 2023.
- DAMASCENO, Alberto; SANTOS, Emina; PALHETA, Daniel. A educação jesuítica na Amazônia setecentista e os confrontos com o Pombalismo. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 19, n. 41, p. 259-291, set./dez. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723819412018259>. Acesso em: 27 mai. 2024.
- DUSSEL, Enrique. **Oito ensaios sobre cultura Latino-Americana e libertação**. São Paulo: Paulinas, 1997.
- ESCOBAR, Arturo. “Mundos y conocimientos de otro Modo”. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. **Revista Tabula Rasa**, Bogotá, Colombia, n.1, p. 51-86, jan./

dez. 2003. Disponível em: <https://www.revistatabularasa.org/numero-1/escobar.pdf>. Acesso em: 27 set. 2024.

FURTADO, Lucas Antunes. **Espinhos no Pé: o movimento indígena Munduruku e sua relação com a educação escolar na TI Kwatá-Laranjal/Am.** 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2022. Disponível em: <https://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/teselucasfurtado.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2024.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, [s. l.], n. 80, p. 115-147, 2008. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/3428>. Acesso em: 10 set. 2024.

HOWARD, Catherine Vaughan. Pawana: a farsa dos visitantes entre os Waiwai da Amazônia setentrional. In: CASTRO, Eduardo Viveiros de; CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). **Amazônia: etnologia e história indígena**. São Paulo: NHII-USP: FAPESP, 1993.

LEMONS, André Luiz Ferreira; SILVA, José Arimateia. Desmatamento na Amazônia Legal: evolução, causas, monitoramento e possibilidades de mitigação através do Fundo Amazônia. **Floresta e Ambiente**, [s. l.], v. 18, n. 1, p. 98-108, 2011. Disponível em: <https://floram.org/doi/10.4322/floram.2011.027>. Acesso em: 10 jan. 2023.

LOBATO, Sidney da Silva. **Educação na fronteira da modernização: a política educacional no Amapá (1944 – 1956)**. Belém: Paka-Tatu, 2009.

MALDONADO-TORRES. Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GOMES, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores: Universidad Central: Instituto de Estudios Sociales contemporáneos: Pontificia Universidad Javeriana: Instituto Pensar, 2007.

MARIA, Joaquim Parron. **Novos paradigmas pedagógicos para uma filosofia da educação**. 2. ed. São Paulo: Paulus, 1996.

MARTINS, Kézia Siméia Barbosa da Silva. **Identidades amazônicas, saberes e currículo das escolas de ensino fundamental em Parintins-AM**. 2016. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/5336>. Acesso em: 11 ago. 2024.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Tradução Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

MOTTA, Lia. **Patrimônio urbano e memória social: práticas discursivas e seletivas de preservação cultural 1975 a 1990**. 2000. Dissertação (Mestrado em Memória Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: <http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/handle/unirio/12610?show=full>. Acesso em: 11 ago. 2024.

NAVARRO, Eduardo de Almeida. **Curso de língua geral (Nheengatu ou Tupi moderno): a língua das origens da civilização amazônica**. São Paulo: Paym, 2011.

NAVARRO, Eduardo de Almeida. O último refúgio da língua geral no Brasil. **Estudos Avançados**, [s. l.], v. 26, n. 76, p. 245-254, set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/jpgHfzMs3Nhks-my8fts9qm>. Acesso em: 10 ago. 2024.

NERY, Vitor Sousa Cunha. **Colonialidade pedagógica na instrução pública primária da Comarca de Macapá (1840-1889)**. 2021. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/352371343_COLO-NIALIDADE_PEDAGOGICA_NA_INSTRUCAO_PUBLICA_PRIMARIA_DA_COMARCA_DE_MACAPA_1840-1889. Acesso em: 24 set. 2024.

OCAÑA, Alexander Ortiz; LÓPEZ, Maria Isabel Arias; CONEDO, Zaira Esther Pedrozo. **Decolonialidad de la educación**. emergencia/urgencia de una pedagogía decolonial. Santa Marta, Co: Universidad del Magdalena, 2018.

PORTA, Paula. **Política de preservação do patrimônio cultural no Brasil: diretrizes, linhas de ação resultados: 2000/2010**. Brasília, DF: Iphan Monumenta, 2012.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad-racionalidad. *In*: BONILLO, Heraclio (org.). **Los conquistados**. Bogotá: Tercer Mundo Ediciones: CLACSO, 1992.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

RIVAS, José Ignacio *et al.* Perspectiva decolonial de la investigación educativa y social: rompiendo con la hegemonía epistemológica. *In*: SANCHO, Juana María; HERNÁNDEZ, Fernando; MONTERO, María Lourdes Mesa; DE PABLOS, Juan Pons; RIVAS, José Ignacio; OCAÑA, Almudena Fernández. (coord.). **Caminos y derivas para otra investigación educativa y social**. Barcelona: Octaedro, 2020. p. 315.

RODRIGUES, Denise Simões. **A educação como projeto de poder político e dominação na Amazônia Paraense (séculos XVIII-XX): um tributo a Cornelius Castoriadis**. Ananindeua: Cabana, 2024.

SILVA, Márcio; AZEVEDO, Marta. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. *In*: SILVA, Aracy; GRUPIONI, Luiz (org.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. São Paulo: Global, 2000.

SILVA, Mara Pereira da. **Percepções de acadêmicos Apinajé sobre suas experiências interculturais no curso de educação do campo da UFT/ Tocantinópolis**. 2022. 235 f. Tese (Doutorado em Letras) – Curso de Programa de Pós-Graduação em Letras Ensino de Língua e Literatura, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2022. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/5487>. Acesso em: 24 set. 2024.

STRECK, Danilo; MORETTI, Cheron. Colonialidade e insurgência: contribuições para uma pedagogia latino-americana. **Revista Lusófona de Educação**, [s. l.], n. 24, p. 34-48, 2013. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/4176>. Acesso em: 10 ago. 2024.

Recebido em julho/2024 | Aprovado em setembro/2024

MINIBIOGRAFIA

Albert Alan de Sousa Cordeiro

Pedagogo, mestre e doutor em educação, docente da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), atuando no curso de Licenciatura em Pedagogia – Campus Santana e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UNIFAP), coordenando a linha de pesquisa Educação, Culturas e Diversidades.

E-mail: albert.cordeiro@unifap.br

Raimundo Nonato de Pádua Câncio

Licenciado em Letras (português), mestre e doutor em Educação. Professor da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), onde atua no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLLIT). É docente no Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE/UFMA).

E-mail: raimundo.cancio@ufnt.br