




## C A P Í T U L O 13

# DECOLONIALIDADE: DA TEORIA A PRÁTICA PEDAGÓGICA INTERCULTURAL NA ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA JOÃO HAMILTON EM TEFÉ/AM

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.21525151013>

**Carlos Henrique Cavalcante de Oliveira Ramalho**

**Jonilton Puca Arantes**

**Hudson Barbosa Chagas**

**Marques César Batista da Silva**

**Joelma Cristina Cavalcante Lemos**

**Naiandra Falcão dos Santos**

**Ricardo Meza Gomes**

**Miguel Costa Melo**

**Suziane Pinto Castelo**

**Mailza Elane da Silva Egas**

**Bruna Jarlene Paiva Macedo**

**RESUMO:** Este artigo com o título/tema, Decolonialidade: da teoria a prática pedagógica intercultural na Escola Municipal Indígena João Hamilton em Tefé/AM, tem como objetivo principal descrever as estratégias utilizadas para o desenvolvimento da educação intercultural de matriz indígena junto aos estudantes das etnias: Miranha, Kokama e Baniwa. Justifica-se a partir do prévio entendimento de que a educação em sua perspectiva intercultural/antirracista indígena com viés decolonial está em evidência no cerne epistemológico, isto é, há uma evolução quanto sua *práxis* pedagógica, entretanto, é preciso desmistificar as herdades da educação colonial, no sentido clássico que a decolonialidade assuma o protagonismo merecido em escolas indígenas, dentre as quais a Escola Municipal Indígena João Hamilton no município de Tefé/AM. Utilizou-se como método para construção

do arcabouço teórico a premissa de análise qualitativa literária/ bibliográfica e documental. Ou seja, bibliográfica acerca de materiais devidamente publicados que se encontram disponíveis em plataformas e/ou bibliotecas virtuais, dentre estas: *Google Acadêmico*, Portal de Periódicos Capes e *Scientific Electronic Library Online - SciELO*. Quanto aos resultados e discussões optou-se pela observação in loco, diálogos informais, anotações e registros iconográficos. Os resultados em si indicam que a educação intercultural indígena desenvolvida na Escola Municipal Rural Indígena João Hamilton está em processo de crescimento. Com um quadro docente de oito professores, somente dois, que possuem origem étnica indígena e, que utilizam a pedagogia intercultural decolonial. Destes, um domina a Língua Nheengatu e a Língua Portuguesa, procura adaptar o currículo considerando as especificidades dos oitenta e oito estudantes das três etnias.

**PALAVRAS-CHAVE:** Colonial. Decolonial. Diálogo. Educação. Interculturalidade.

## DECOLONIALITY: FROM THEORY TO INTERCULTURAL PEDAGOGICAL PRACTICE AT THE JOÃO HAMILTON INDIGENOUS MUNICIPAL SCHOOL IN TEFÉ/AM

**ABSTRACT:** This article with the title / theme, decoloniality: From the theory Intercultural pedagogical practice at the Indigenous Municipal School João Hamilton in Tefé / AM, aims to describe the strategies used for the development of intercultural education of indigenous matrix Next to the students of the Ethnies: Miranha, Kokama and Baniwa. It is justified from the prior understanding that education in its indigenous intercultural / antiracist perspective with decolonial bias is in evidence at the epistemological core, that is, there is an evolution as its pedagogical praxis, However, it is necessary to demystify the herds of colonial education, in the classic sense that decoloniality assumes the protagonism deserved in indigenous schools, among which the Indian Municipal School João Hamilton in the Município de Tefé / AM. It was used as a method for building the theoretical framework for the premise of qualitative literary / bibliographic and documentary analysis. That is, a bibliographic about duly published materials that are available on virtual platforms and / or libraries, among these: Google Academic, Caps and Scientific Electronic Library Schedule - SciELO. As for the results and discussions we opted for in place, informal dialogues, notes and iconographic records. The results in themselves indicate that indigenous intercultural education developed at the Rural Indian School João Hamilton is in the process of growth. With a teaching staff of eight teachers, only two, which have indigenous ethnic origin and, which use the intercultural decolonial pedagogy. Of these, one dominates the NHEENGATU language and the Portuguese language, seeks to adapt the curriculum considering the specificities of the eighty-eight students of the three ethnicities.

**KEYWORDS:** Colonial. Decolonial. Dialogue. Education. Interculturality.

## INTRODUÇÃO

Este artigo com o título/tema, Decolonialidade: da teoria a prática pedagógica intercultural na Escola Municipal Indígena João Hamilton em Tefé/AM, tem como objetivo principal, descrever as estratégias utilizadas para o desenvolvimento da educação intercultural de matriz indígena junto aos estudantes das etnias: Miranha, Kokama e Baniwa. Especificamente: identificar as dificuldades, obstáculos e limitações enfrentadas pelos professores existência de uma educação decolonial sob a premissa da qualidade pedagógica; analisar a importância da formação intercultural continuada para professores indígenas atuantes na Escola Municipal Indígena João Hamilton e compreender a educação indígena e sua eficiência quanto à política antirracista no ambiente de ensino e de aprendizagem formal.

Esta investigação justifica-se a partir do prévio entendimento de que a educação em sua perspectiva intercultural/antirracista indígena com viés decolonial está em evidência no cerne epistemológico, isto é, há uma evolução quanto sua *práxis* pedagógica, entretanto, é preciso desmistificar as herdades da educação colonial, no sentido clássico que a decolonialidade assuma o protagonismo merecido em escolas indígenas, dentre as quais a Escola Municipal Indígena João Hamilton no município de Tefé/AM. Além disso, é notório que a educação intercultural/ antirracista necessita de uma atenção especial, onde se possa tanto compreender a teoria quanto a prática, e somente com pesquisas e/ou investigações será possível assegurar críticas, além de sugerir possíveis modificações rumo à qualidade inclusiva e cidadã para os diferentes povos originários, dentre estes: Miranha, Kokama e Baniwa.

Utilizou-se como método para construção do arcabouço teórico a premissa de análise qualitativa literária/ bibliográfica e documental. Ou seja, bibliográfica acerca de materiais devidamente publicados que se encontram disponíveis em plataformas e/ou bibliotecas virtuais, dentre estas: *Google Acadêmico*, Portal de Periódicos Capes e *Scientific Electronic Library Online - SciELO*. Quanto aos resultados e discussões optou-se pela observação *in loco*, diálogos informais, anotações e registros iconográficos. Resguardada a identidade dos participantes.

Os resultados em si indicam que a educação intercultural indígena desenvolvida na Escola Municipal Rural Indígena João Hamilton está em processo de crescimento. Com um quadro docente de oito professores, somente dois, que possuem origem étnica indígena e, que utilizam a pedagogia intercultural decolonial. Destes, um domina a **Língua Nheengatu** e a Língua Portuguesa, procura adaptar o currículo considerando as especificidades dos oitenta e oito estudantes das três etnias, visto nas aulas práticas em Educação Física, por exemplo. Criticamente, percebe-se que um dos obstáculos principais é a formação inicial e também continuada para professores indígenas, além de cursos de qualificação em Pedagogia Intercultural.

## COLONIALIDADE *VERSUS* DECOLONIALIDADE

A princípio as discussões sobre colonialidade *versus* decolonialidade não é recente, possui uma narrativa acentuada além de um relevante conceito histórico. Sob esta ótica, Escobar (2003) ainda no início da década passada, apresentou na cidade de Amsterdã na Holanda, um ensaio resultante de uma pesquisa sobre um dos grupos de maior destaque no cenário latino-americano, o grupo Modernidade/Colonialidade, que trouxe à luz de diferentes discussões, a construção de uma alternativa no sentido de mitigar heranças, hábitos e/ou costumes que foram introduzidos desde os primeiros registros com o europeu na América. Na realidade, Escobar (2003) está preocupado com o eurocentrismo que se enraíza, e que contribuiu para o adormecimento e/ou esquecimento que uma cultura e de uma identidade genuinamente americana.

Deste entendimento de Escobar (2003) cria-se a imagem de subalternidade cultural, associada à intenção clara de inferioridade ou até mesmo de inexistência cultural. É a negação do outro, o outro, no caso, são os povos originários que aqui habitavam muito antes do europeu e, suas intenções puramente econômicas. Daí, também se rotula um racismo, que perdura na contemporaneidade.

Para Maldonado Torres (2008) a colonização, conseqüentemente a colonialidade é um tema com relevância mundial, algo que contribuiu e, que ainda contribui para o firmamento da globalização hegemônica global. Ainda, de acordo com Maldonado Torres (2008) o colonialismo trouxe consigo a sensação de um consumo de bens e serviços exacerbados: “[...] uma visão de sujeito individualista, hedonista, consumista em diferentes fobias racistas” (Sacavino, Candau, 2016, p. 189). E em relação à decolonialidade, as autoras sustentam claramente: “Hoje, decolonização é uma categoria, é uma intencionalidade presente em vários processos políticos e culturais atuais em diferentes países do continente, especialmente na Bolívia e Equador” (Sacavino, Candau, 2016, p. 189).

Por outro lado, o termo colonialidade se aproxima e se envolve com a modernidade, segundo Sacavino e Candau (2016) são duas faces da mesma moeda. Na prática quer dizer que a colonialidade e a modernidade sobrevivem graças a esta relação mútua. Além disso, as pesquisadoras sustentam a tese de que a colonialidade sobrevive mesmo, quando se considera a conquista da América. Porém, a palavra conquista não se define por si só, é preciso hoje, desfazer toda essa teia de dominação, e conseqüentemente devolver a identidade cultural que já existia e pertencia aos povos originários que habitavam este continente. E para comprovar, que ainda existe em evidência características da colonialidade, vê-se: “[...] genocídio, etnocídio, extrativismo e a exploração de suas riquezas” (Sacavino, Candau, 2016, p. 190).

Em outro momento Sacavino e Candau (2016) indicam claramente que para frear a colonialidade é preciso compreender o sentido e/ou significado epistemológico e sua práxis de outro termo inverso, decolonialidade. Se a colonialidade era exploração/ subordinação a decolonialidade é identidade/ emancipação. Parte-se então, do princípio da desconstrução do conhecimento eurocêntrico, isso não quer dizer que este conhecimento esteja errado, e sim de ampliar os horizontes epistemológicos e também considerar a existência de outros conhecimentos/ saberes e práticas. Ou seja, a decolonialidade é essa razão, pela qual o conhecimento e a cultura, no caso a ameríndia de matriz indígena, é determinante, portanto, resgatar tais valores implícitos na educação escolar é fundamental para o entendimento de que a decolonialidade não é apenas um termo impresso em livros, por exemplo.

Entre a teoria e a prática, entre a colonialidade versus a decolonialidade encontra-se uma história intrincada, pouco conhecida, com uma definição diferente daquelas que comumente são encontradas nos acervos literários, onde prevalece a ‘cansada’ visão eurocêntrica (Sacavino, Candau, 2016).

Para Maldonado Torres (2008) o colonialismo, é muito além que uma simples dominação territorial, se estende para “[...] raízes mais profundas de um povo, sobrevive apesar da decolonização”... (Oliveira; Candau, 2010, p. 18). Quer dizer que, apesar da emancipação política, administrativa, o colonialismo ainda está ‘vivo’, e retirá-lo do contexto social e cultural americano na atualidade é quase que impossível. Porém, é preciso fazer algo, e somente com o advento da decolonialidade essa nova razão epistemológica se erguerá com um forte vínculo para identidades genuinamente sul-americanas, por exemplo. Indo além, ainda segundo Oliveira e Candau (2010), o colonialismo se perpétua a partir da sua invasão no originário do outro. O outro para os autores são as pessoas que habitavam as ex-colônias, pois ao chegar o europeu no continente americano, houve uma invasão, subalternização, uma repressão, resultado de um fetichismo cultural, um fascínio que expropriou a cultura ameríndia em detrimento da europeia.

Enquanto que para Quijano (2005) o conceito de colonialidade se estender a outro termo, o poder. Esta seria uma estrutura de dominação que submeteu a América Latina, a África e a Ásia, a partir da conquista. Interessante é que a colonialismo e consequentemente a colonialidade não ficou restrita a América, chegou também com seu fascínio e fetichismo como salienta anteriormente Oliveira e Candau (2010) a Ásia e África, onde permaneceu e permanece. E a decolonialidade é o caminho inverso, um desafio, algo complexo, um processo longo, demorado, porém possível.

## DECOLONIALIDADE E PRESSUPOSTOS ANTIRRACISTAS A LUZ DA LITERATURA

A mudança de postura epistemológica a partir da análise crítica fundamentada no termo decolonialidade e pressupostos antirracistas é oportuna, e especificamente ao contextualizar tal discussão com a realidade brasileira se percebe que de fato, a decolonialidade se encontra em alta associada a cultura antirracista que perdura no Brasil, primeiro com os povos originários e logo em seguida com os negros escravizados vindos dos portos de Cabinda e Luanda em Angola, por exemplo.

O fato de desconsiderar a existência de uma cultura consolidada, como salientada, a priori indígena, torna-se sob o ponto de vista social, cultural e histórico, uma violência desmedida e ao mesmo tempo silenciosa de dominação, subordinação e/ou inferioridade. E para firmar tal ideia, a literatura expõe através de Oliveira e Candau (2010), no ensaio, *Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil*, especificamente, no subtema: “É possível uma pedagogia decolonial, intercultural e antirracista na educação brasileira?” (Oliveira, Candau, 2010, p. 29).

Esse questionamento volta-se estratégica e oportunamente para educação, tendo em vista que logo após a chegada do europeu (lusitano) no Brasil, a primeira das ações foi justamente ‘reeducar’ os ameríndios brasileiros, indivíduos rotulados de vazios, sem saber, medíocres, dentre outros termos altamente pejorativos. Entretanto, esse capítulo da história é uma narrativa que não se sustenta, pois, é somente uma das heranças culturais europeias (Oliveira, Candau, 2010).

Avançando na linha espacial e temporal, Oliveira e Candau (2010) adentram a década de 1980, quando o Brasil ‘respirava e transpirava’ ares de uma nova Constituição Federal (Brasil, 1988). Essa Nova Carta Magna, trouxe consigo novos dispositivos, tais como os Artigos 215 e 242, que evocam o reconhecimento pleno e justo de uma sociedade brasileira com pluralidade étnica, e que agora, deveria adotar uma postura para garantir o ensino realmente voltado para origens sociais, raciais e culturais do povo brasileiro.

Analisando, criteriosamente o viés bibliográfico em destaque no parágrafo anterior, se constata algo que todos sabiam, e que somente em quase cinco séculos depois, que tal discussão chamou atenção dos constituintes/ legisladores/ governistas, etc. Sendo assim, é uma dívida de quase 500 anos, e isso não se paga/apaga de uma hora para outra, em suma, indígenas, negros sofreram como afirma a supressão: “[...]a única solução é lutar, mas que ele “embarcará nessa luta, e a levará adiante”.. (Oliveira, Candau, 2010, p. 25).

Na verdade, o reconhecimento de uma educação antirracista, intercultural e, principalmente com matriz ideológica decolonial, não foi algo concedido através de ‘ações voluntárias’ ou de bondade por parte dos governantes brasileiros, e sim

fruto de manifestações dos diferentes movimentos sociais organizados e, também resultante de pressão internacional. Caso, contrário, ainda estaria latente e intocável a idolatria educacional colonial no Brasil (Fanon *apud* Mignolo, 2003).

Outro aspecto inquietante, e de vital importância para reflexão sobre a construção e desconstrução da educação colonial, formando assim a base epistemológica decolonial a luz do antirracismo encontra-se em Walsh (2006) é o uso sistemático dos termos: 'negação e outro'.

É preciso desfazer a ideologia colonialista advinda da colonialidade, esta corrente filosófica que trata abertamente dos termos outrora citados, negação e outro. Além disso, há o indicativo claro que tal postura é direcionada aos descendentes indígenas e africanos, reféns da amordaça da modernidade colonial (Walsh, 2006). Quando se insiste em uma educação com base nas vertentes doutrinárias colonialistas se nega a existência do outro, no caso, o indígena e o afrodescendente, ou seja, silenciosamente a história de violência epistêmica se perpetua. A educação decolonial é completamente oposta, trabalha o resgate da cultura, valoriza as diferentes matrizes da língua, apresenta um capítulo educacional adormecido, esquecido, e que aos poucos se levanta como forma genuína de expressão da cultura brasileira. Não se permite que hoje, ainda existam resquícios do que mencionou categoricamente Mignolo (2003), de hierarquização da inteligência tomando como critério o domínio da escrita alfabética. Ou seja, Mignolo (2003) se refere à forma como os espanhóis conduziram suas ações educacionais nas colônias americanas.

## DIÁLOGO: INTECULTURALIDADE E CIDADANIA

O termo interculturalidade se refere de acordo com Candau (2016) ao exercício prático de cidadania. E sob a égide educacional da autora a interculturalidade além de cidadania, tem forte influência no âmbito educacional escolar, desde que a interculturalidade estreite o diálogo de forma interdisciplinar com as demais áreas do conhecimento com a intenção de construir saberes que se abstenham da cultura eurocêntrica que por séculos se pratica nas extintas colônias por toda América Latina.

O diálogo intercultural é fundamental: "O diálogo intercultural pressupõe a desconstrução recíproca dos estigmas tribais e a geração de uma disposição empática de escuta e abertura de alteridade" (Candau, 2016, p. 03). Está claro para Candau (2016) a necessidade da escuta e também da fala como expressão da interculturalidade e cidadania. E quando a autora salienta 'desconstruir' é no sentido de desmontar o conhecimento eurocêntrico inquestionável.

Com essa postura dialógica intercultural e cidadã, é que de fato se nota que é fundamental para uma educação de fato intercultural uma nova postura em relação à história dos povos originários ameríndios, cultura, hábitos, tradições que foram

extintas, ou que ainda insistem em permanecer, porém silenciadas e desvalorizadas por diferentes equívocos onde o diálogo foi amordaçado, e consequentemente a educação intercultural deixou de existir (Candau, 2016).

A intenção do diálogo intercultural para o exercício de cidadania é de formar pensamentos críticos, seja de educadores ou de educandos, principalmente de origem étnica indígena, e novamente Candau (2016, p. 04) afirma: “A formação para o diálogo e a deliberação intercultural na educação deve promover nos educandos a visibilidade dos estigmas e projeções a partir dos quais percebe e se relaciona com o outro. Esse é o ponto de partida”.

Deslocando o viés intercultural educacional de Candau (2016) e ao mesmo tempo contextualizando com Krenak (2019) na publicação: Ideias para adiar o fim do mundo, quando diz claramente que: “Como justificar que somos uma humanidade se mais de 70% estão totalmente alienados do mínimo exercício do ser” (Krenak, 2019, p. 09). Essa sustentação do autor pode ser compreendida e analisada com uma interpretação simples, isto é, seres humanos sem o conhecimento acerca de suas origens étnicas/ raciais/ sociais e morais são sem dúvida, problemas que tornam distantes o domínio da interculturalidade, cidadania e respeito à diversidade.

## **EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: CONCEITOS, DIMENSÕES E EPISTEMOLOGIAS**

Para uma compreensão crítica quanto à relevância da interculturalidade é necessário que sejam evidenciadas dimensões epistemológicas. No entanto, segundo Brandão (1982) é preciso também antecipar o termo e a prática da educação contextualizando com interculturalidade. Daí a lógica: “[...] Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar” (Brandão, 1982, p. 01).

Então, Brandão (1982) esclarece que a educação pode ocorrer em diferentes ambientes em diferentes culturas, e todas, envolvem significativos aprendizados e saberes, ao mesmo tempo em que se ensina também aprende. Para Candau (2016), a educação intercultural está diretamente ligada a duas realidades, tanto no Brasil quanto nos demais países que compõem a América Latina: “[...] a educação intercultural surge ligada à educação bilíngue dos povos indígenas. Por essa razão, possui, ainda em nossos dias, um viés linguístico e indigenista”.

Assim sendo, como enfatiza Candau (2016) a educação intercultural, no caso do Brasil, onde há uma significativa diversidade de povos originários (indígenas), a educação escolar em si, deve ser desenvolvida com o emprego de duas línguas, a primeira dos povos originários e a segunda não menos importante a Língua Portuguesa. Ainda, de acordo com Candau (2016) a educação intercultural é mais



recorrente em espaços rurais, onde prevalecem ou resistem hábitos, costumes e tradições que se envolvem e se enlaçam com aqueles que vivem essa realidade no dia a dia.

Segundo Walsh (2007) interculturalidade sob a ótica crítica em educação com a égide da pedagogia decolonial é um processo:

[...] dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade; um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença; um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados... (Walsh, 2007, p. 10 -11)

Observa-se que interculturalidade e educação ou educação e interculturalidade envolve comunicação, diversidade cultural, saberes, práticas, conhecimentos tradicionais, sociais, que por sua vez também buscam a sustentabilidade econômica e ambiental de uma sociedade. Trata-se então, de um enfrentamento, um combate para resgatar/restaurar e, para permanecer entre as gerações, e assim, tornar a cultura uma forma de identidade. Ainda em Walsh (2007) a interculturalidade na educação se resume em um projeto epistêmico transformador carregado de sentidos e significados oriundo dos diferentes movimentos sociais indígenas latino-americanos.

Para Oliveira e Candau (2010) a interculturalidade na educação não pode ser compreendida e/ou simplesmente analisada como um termo ou um conceito sem fundamento algum. A interculturalidade no universo epistêmico da decolonialidade representa um olhar novo, resgate de conhecimentos que foram subalternizados pela cultura eurocêntrica por séculos, mas que hoje, começam a emergir de um passado de silêncio e submissão, onde aceitar a cultura ocidental era também uma forma de sobrevivência de diferentes nações e povos originários em toda América. É o que Walsh (2007) diz uma relação tensa, crítica, e que busca a igualdade com qualidade de conhecimentos e saberes. É também como argumenta Freire (1996), não há saberes maiores ou melhores. Todos são saberes que se equiparam no sentido crítico e epistemológico independentemente da sua cultura de origem.

A discussão continua, e novamente Walsh (2007) evoca que a interculturalidade na educação não é algo simples, um mero ingresso na grade curricular. Requer conhecimentos, métodos, estratégias específicas onde se torne evidente e claro que também se trabalha a inclusão, com fim de transformação sócio histórica. Daí Walsh (2007) questiona o papel do Estado e consequentemente suas representações que quase ou sempre marginalizaram a interculturalidade como objeto relevante no processo de formação educacional, inclusive, forçando a existência da discriminação social, intolerância racial dentre outros estereótipos negativos passaram a existir.

Walsh (2007) sustenta a tese de que países latinos, dentre os quais o Brasil, ainda não fazem uso coerente na teoria e prática do termo educação intercultural, isto é, para autora isso ainda é bastante superficial e subalternizado. Quer dizer que há a predominância de uma educação ocidentalizada/ eurocêntrica em detrimento de uma educação intercultural inclusiva com identidade genuína. Até porque, com uma identidade própria, gera-se a autonomia do conhecimento e do saber, o outro, torna-se ser. “Assumir esta tarefa implica um trabalho decolonial dirigido a tirar as correntes e superar a escravização das mentes”.. (Walsh, 2007, p. 09).

## MATERIAL E MÉTODO

A metodologia fundamenta-se a princípio na pesquisa de caráter literário e/ou bibliográfica e descritiva sob é égide qualitativa. Para Prodanov (2013, p. 52): “[...] descreve fatos observados sem interferir neles [...] visa características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”. Em relação ao registro iconográfico, também é salientada a visão e/ou conceito do mesmo autor: “Inclui pintura, gravura, ilustração, fotografia, desenho técnico, transparência, cartaz entre outros”.

Cabe salientar também o ambiente da pesquisa, trata-se de uma instituição educacional pública de ensino indígena, que atende ao público estudantil das etnias Miranha, Kokama e Baniwa. Esta visitação in loco aconteceu no final do mês de maio do ano de 2025, período matutino. E para adentrar esta aldeia, no caso, a Agrovila da Emade Km 14, ocorreu mediante prévia autorização da liderança local, e ficou estabelecido que os participantes teriam suas identidades em anonimato.

## EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NA ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA JOÃO HAMILTON: TEFÉ/AM

Inicia-se a exposição em relação aos resultados e as discussões evidenciando de forma breve dados e/ou informações acerca da história da Aldeia (comunidade) Agrovila da Emade Km 14, e também da Escola Municipal Indígena João Hamilton.

Os primeiros moradores do Mapi chegaram, em 1984, como trabalhadores da Empresa Amazonense de Dendê - EMADE, instalada na região da Barreira da Missão em 1982. “Somente em 1995 que essa localidade foi elevada à comunidade e recebeu o nome de Projeto Mapi, o reconhecimento da comunidade enquanto indígena só ocorreu no ano de 2004” (Chaves, Alves, Barbi, 2016, p. 02). Depois que a Emade faliu, as pessoas que permanecem nesse local passaram a ter outras preocupações, entre elas garantir o sustento de suas famílias. Com o passar dos anos, Projeto Mapi, passou a se chamar Agrovila da Emade.

A comunidade da Agrovila da Emade agrega em sua população local, indígenas e também não indígenas. Não possui pavimentação asfáltica, e sim recoberta por gramínea, árvores sendo algumas frondosas como a castanheira, e outras de menor porte além das frutíferas que ajudam na subsistência nutricional das famílias.

Escola Municipal Rural Indígena João Hamilton é uma instituição pública municipal em Tefé/AM. Nessa há o ensino de educação básica com o funcionamento das etapas de formação de Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Educação de Jovens e Adultos - EJA, além do Novo Ensino Médio – NEM, mediado por Tecnologia, em parceria com a Secretaria Estadual de Educação e Qualidade no Ensino SEDUC/AM. Está localizada área Rural Comunidade Projeto Mapi, s/n na Estrada da Emade Km 14, CEP 69558-889.

Para melhor compressão sobre o espaço geográfico e consequente localização da Comunidade Agrovila da Emade e, consequentemente da Escola Municipal Rural Indígena João Hamilton, opta-se por definir uma rota bastante utilizada para fins de pesquisa, deslocando-se por automóvel das instalações físicas da Universidade do Estado do Amazonas – UEA/CEST, na Estrada do Bexiga/bairro de Jerusalém percorre-se, somente de ida, em média 24 quilômetros ao todo, sendo 04 quilômetros entre UEA/CEST e o início da Estrada da Agrovila; mais 06 quilômetros da Estrada da Agrovila até o início da Estrada da Emade e mais 14 quilômetros da Estrada da Emade para se chegar a Escola Municipal Rural Indígena João Hamilton. Salienta-se que a única via de acesso é terrestre. Além disso, tem cerca de 03 quilômetros de ramal que no período chuvoso força os professores a caminhar em meio a diferentes obstáculos. Neste sentido, aprecia-se a seguir o ramal de acesso a Comunidade da Agrovila da Emade. Um desafio para docentes que se deslocam diariamente.



Figura 1: Início do ramal de acesso a Comunidade Agrovila da Emade e da Escola Municipal Indígena João Hamilton

Fonte: Ramalho, 2025.



Figura 2: Outro trecho do ramal, ao fundo, lado esquerdo, a Escola Municipal Indígena João Hamilton, e do lado direito o novo prédio da mesma instituição de ensino indígena.

Fonte: Ramalho, 2025.

Observa-se claramente na Figura 1, que o ramal encontra-se em estado crítico, são buracos, poças de água, lama, etc, que dificulta o ir e vir seja de comunitários indígenas, professores dentre outros. Tal situação fica mais comprometedor no período em que as chuvas se intensificam. A figura 2, também indica este mesmo cenário, algo que compromete os estudantes a chegar à escola.

Para que a educação com o viés intercultural com qualidade, ética e responsabilidade parte das garantias de políticas públicas que viabilize o ir e vir com segurança. No entanto, ainda não há a perspectiva clara quanto à solução de tal dificuldade. Salienta-se que, em virtude das condições de acesso do ramal, há relatos de professores desistiram do exercício profissional. Então, aqui, a educação intercultural indígena, para mais de 80 (oitenta) estudantes das etnias Miranha, Kokama e Baniwa, se torna um desafio dada a sazonalidade climática.

Então, há a concordância quando “[...] a problemática das relações entre educação e diferenças culturais tem sido objeto de inúmeros debates, reflexões e pesquisas, no Brasil e em todo o continente latino-americano” (Oliveira; Candau 2010, p. 16). Essa relação expõe fissuras, e solucioná-las em definitivo, podem gerar qualidade de vida e uma educação intercultural para estudantes firmadas na inclusão. Por outro lado é preciso que também sejam garantidas as políticas públicas para os professores para que não venham desistir de ensinar. Então a reflexão deve caminhar para ação.

Prosseguindo, demonstram-se os registros iconográficos em relação ao espaço que hoje é utilizado para ministrar aulas na modalidade de Educação Infantil. Deixa-se claro, que é um ambiente provisório um tanto desconfortável devido o calor intenso.



Figura 3: Panorâmica externa da sala de aula de Educação Infantil (anexo) da Escola Municipal Indígena João Hamilton

Fonte: Ramalho, 2025.



Figura 4: Área interna da sala de aula de Educação Infantil (anexo) da Escola Municipal Indígena João Hamilton

Fonte: Ramalho, 2025.

Direcionando os resultados e as discussões para o âmbito pedagógico intercultural, identificou-se mediante as afirmativas da direção gestacional da Escola Municipal Rural Indígena João Hamilton, que seu quadro de professores está no ano de 2025

formado por 08 (oito) profissionais de diferentes formações, entretanto, somente 02 (dois) são de fato indígenas residentes na comunidade, e somente um destes dois, que ainda está iniciando sua formação em nível superior, desenvolve a pedagogia intercultural, ou seja, sua forma de trabalhar relaciona-se com a manutenção de hábitos, costumes e tradições ancestrais por assim dizer. Percebe-se então, que o ensino intercultural indígena ainda está sendo construído lentamente.

É preciso entender que de acordo com Mignolo (2003) que o processo de educação e interculturalidade se entrelaçam é também determinante para reconstrução do pensamento do outro. Contextualizando o ideal de Mignolo (2003) com a pedagogia intercultural desenvolvida na Escola Municipal Rural Indígena João Hamilton, se tem a clara convicção que essa formação filosófica do outro, no caso os estudantes, está de fato sendo trabalhada quando, por exemplo, se observa as aulas práticas de Educação Física, onde modalidades esportivas são desenvolvidas com uso do arco e da fecha, além da zarabana (espécie de arma de caça tradicionalmente utilizada pelos povos indígenas da Amazônia que consiste num tubo de madeira oco pelo qual são disparados dardos).

Outra importante observação *in loco*, se deu pelo contato dos estudantes com o meio ambiente, apesar da chuva não cessou a aula prática em Educação Física, e segundo Mignolo (2003) nesse processo encontra-se a estratégia da interculturalidade.



Figura 5: Durante a aula prática de Educação Física, ao fundo uso do arco e fecha/ zarabana na Escola Municipal Indígena João Hamilton.

Fonte: Ramalho, 2025.





Figura 6: Espaço alternativo para uso em dias de intenso calor na Escola Municipal Indígena João Hamilton

Fonte: Ramalho, 2025.

Nas imagens acima, registra-se duas situações, na esquerda a atividade prática em Educação Física, que está sendo desenvolvida para que os estudantes aprimorem suas habilidades para os Jogos Interculturais Indígenas de Tefé, que acontecerá no segundo semestre do ano de 2025. Na direita, um espaço coberto utilizado como sala de aula nos dias em que o calor está mais intenso. Cabe salientar que tal impacto poderia em tese ser solucionado, caso a nova estrutura física estivesse em funcionamento. A justificativa é que deve aguardar a inauguração por parte do executivo local.

Está claro que para uma educação formal seja intercultural ou não o ambiente de ensino e de aprendizagem adequado é fundamental. Isto é, quando o estudante encontra na escola conforto, sala de aula climatizada, biblioteca, área de convivência dentre outros, seu desempenho e motivação mudam, e quando, tais características não existem, cabe aos professores adaptar a realidade, neste caso, especificamente, a Escola Municipal Rural João Hamilton, em breve, assim se espera que desfrute de um ambiente completamente diferente, novo e inclusivo, com isso a qualidade pedagógica intercultural atingirá melhores níveis de qualidade. Segundo Walsh (2007) essa perspectiva ainda está em processo de construção, tanto do ponto de vista teórico quanto do da construção de práticas nos sistemas escolares e em outros âmbitos educativos.

Para Walsh (2007), o enfoque da pedagogia e consequentemente do processo de ensino intercultural é a construção de um projeto de aprendizagem alternativo, com identidade cultural própria. Retirar a imagem de superioridade étnica e de conhecimento ocidentalizado, atribuir valor a sua própria história com resgate de costumes que sejam também importantes para identidade de um povo, nação ou sociedade indígena.

Para reformular a ‘fechada’ grade curricular do ensino básico brasileiro, e principalmente reconstruir em paralelo novo documento norteador da educação intercultural indígena no âmbito tefeense, é uma das metas que está sendo trabalhada intensamente como argumentou oportunamente a gestão da Escola Municipal Rural Indígena João Hamilton. Essa matriz curricular intercultural indígena vem justamente transpor as barreiras de uma educação voltada para resgate, manutenção e perpetuação de hábitos, costumes e tradições dos povos originários fixados no município de Tefé. Essa prerrogativa enquadra-se com as palavras de Oliveira e Candau (2010), quando: “A interculturalidade concebida nessa perspectiva representa a construção de um novo espaço epistemológico”.. (Oliveira, Candau, 2010, p. 13).

Prosseguindo com as discussões, chegasse a Sacavino (2016, p. 191), quando diz: “Uma educação descolonizadora e intercultural implica considerar que não existe mais um centro, dominador, superior e organizador, que se identifica com uma única cultura”..

Sob o viés do ensino em duas línguas, uma indígena e outra a vernácula portuguesa, notou-se que somente um dos professores, no caso, indígena, e que ainda está no processo de formação superior em Pedagogia Indígena, faz uso do dialeto Nheengatu, também conhecida como Língua Geral Amazônica (LGA), é a única língua viva descendente do Tupi antigo. Isso também é um obstáculo, pois, com o contato entre indígenas e não indígenas da Comunidade Agrovila da Emade, parte dessa cultura linguística foi colocada em esquecimento.

Essa razão também é constatada na Escola Municipal Rural João Hamilton. Na realidade, como sugere Mignolo (2005) em outra oportunidade, o idioma Nheengatu ficou a deriva de uma geopolítica linguística de valorização do latim, francês, inglês, português, espanhol dentre outros. Sendo assim, este professor que ensina em dois idiomas, o português propriamente dito e o Nheengatu, tem um desafio que o sobrecarrega quando também se confirma que a referida escola possui oitenta e oito estudantes em dois turnos.

Salienta-se que a Lei 11.645/2008 garante o Ensino Indígena, e isso também se estende para que este ensino se firme na interculturalidade e, principalmente na difusão dos hábitos, costumes e tradições. Portanto, envolve diretamente o resgate do idioma materno indígena. Na prática, a escola intercultural, deve apresentar sua proposta de ensino e de aprendizagem no mínimo com dois idiomas, e assim, pedagogicamente a identidade cultura ser restaurada.



Tecida as críticas e posicionamentos fundamentados nos diferentes autores/pesquisadores acerca da temática educação intercultural decolonial, abre-se um parêntese para também apresentar aspectos que se considera positivo, e motivador para que a Escola Municipal Rural Indígena João Hamilton, futuramente conquiste e se apresente por sua responsabilidade com a educação indígena, vindo, inclusive, servir como modelo referencial, tendo em vista suas novas instalações físicas, dotada de todas as prerrogativas para conforto, segurança e acessibilidade de estudantes, professores, pais, comunitários indígenas e não indígenas. Então, os registros iconográficos a seguir, expõe o que está mencionado neste parágrafo.



Figura 7: Panorâmica frontal da nova Escola Municipal Indígena João Hamilton

Fonte: Ramalho, 2025.



Figura 8: Panorâmica lateral das salas de aula da Escola Municipal Indígena João Hamilton

Fonte: Ramalho, 2025.

Nota-se que o novo prédio da Escola Municipal Rural Indígena João Hamilton se destaca, é espaçoso, estruturado, inclusive com poço artesiano para atender os requisitos de higiene para preparação da alimentação dos estudantes. É de fato uma conquista, insistência como enfatiza a gestora da referida instituição. Faltam apenas alguns mobiliários, e também de acordo com a gestora, será disponibilizado sinal de internet de qualidade, com intuito de facilitar pesquisas e a construção da cidadania para todos envolvidos neste processo. Contextualizando essa nova e próxima realidade, as palavras de Escobar (2003) são oportunas, quando o que se busca é a emancipação epistêmica. No entanto, para se alcançar a epistemologia desejada deve existir toda estrutura física e pedagógica, além disso, é preciso investimento em formação, essa tecla, melhor, esse pressuposto retorna.

No âmbito geral da pesquisa em si, algo novo realmente se configurou diante os olhos do pesquisador, o fascínio pela pedagogia decolonial, sob um viés do encantamento, com uma visão de desconstrução da que por séculos dominou a visão colonial do fetichismo, como argumenta Mignolo (2003). Agora, o fetichismo, a sedução adquire uma nova identidade cultural: do ser, do saber, do poder. Por outro lado, apesar de importante a ideologia do conhecimento eurocêntrico, não é única. Ameríndios, nações e/ou povos originários das Américas possuem culturas genuínas, com identidades que foram amordaçadas, esquecidas, negadas dentre outros adjetivos pejorativos, mas que com a educação decolonial ressurgem fortes, com sua epistemologia consolidada, e agora, não subalternizada e sim como protagonista.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que este artigo atingiu seus objetivos. Descreveram-se as estratégias utilizadas na Escola Municipal Rural Indígena João Hamilton, em Tefé/AM, trata-se de uma pedagogia intercultural decolonial, embora ainda não se encontre pronta/finalizada, tendo em vista que se trata de um processo onde se rompe com o tradicionalismo educacional colonial de séculos. Embora a escola sob o ponto de vista crítico possa ser caracterizada como modesta, é diferenciada tendo em vista que os educadores abraçaram a interculturalidade como determinante para resgate, manutenção e transmissão de hábitos da cultura de três etnias predominantes, Miranha, Kokama e Baniwa.

Salienta-se também que atualmente, a escola se encontra sob a gestão de uma educadora também indígena Baniwa, que reside na própria comunidade, e que conhece a realidade social, econômica e principalmente cultural daquele espaço localizado na Estrada da Emade quilometro 14. Constata-se que os desafios são complexos, é preciso enfrentar diferentes tipos de necessidades, tais como, materiais didáticos específicos para uso durante as aulas com mais de oitenta estudantes neste ano letivo de 2025.

Identificou-se que os obstáculos e/ou dificuldades enfrentadas na Escola Municipal Rural Indígena João Hamilton somam-se. A rotatividade de profissionais, por exemplo, tem impacto direto na qualidade do processo de ensino e de aprendizagem, tendo em vista que dos atuais oito professores, somente dois são indígenas e somente um consegue desenvolver a educação intercultural a partir do ensino bilíngue, isto é, Nheengatu e Língua Portuguesa, além disso, utiliza o espaço externo, para realização de suas aulas.

A insegurança dos profissionais docentes é justificável, tendo em vista que praticamente todos são oriundos de contratação temporária, com no máximo de dez meses de vínculo empregatício ao ano para atuar em uma educação que requer atenção e dedicação especial/inclusiva. É importante entender também que a distância em relação à área urbana, associada a sazonalidade climática e a precariedade do ramal de acesso a comunidade da Agrovila da Emade também fazem com que muitos docentes sequer cogitem exercer o magistério naquela escola.

Confirma-se que praticamente inexistente formação continuada para os docentes em Pedagogia Intercultural, seja para docentes indígenas ou não indígenas, aspecto este que se estende para todas as demais escolas indígenas existentes no município de Tefé/AM. Isso é um caminho contrário, uma forma de sustentação silenciosa da Pedagogia Colonial, onde não há a valorização merecida da cultura dos povos originários.

Por fim, compreendeu-se que a educação indígena, precisa superar a negatividade imposta por séculos, isto é, adquirir uma identidade formal antirracista, respeitada por sua diversidade cultural. Então, não há outro caminho, continuar lutando, superando barreiras, valorizando conhecimentos e saberes, além da genuína identidade e história dos povos originários, dentre os quais Miranha, Kokama e Baniwa da Comunidade da Agrovila da Emade/ Escola Municipal Rural Indígena João Hamilton.

## REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. Brasiliense: 1982.

BRASIL, Ministério da Justiça. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Ministério da Justiça – MJ, Congresso Nacional: Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação do Brasil. **Lei nº. 11.645/2008 Ensino Indígena**. Ministério da Educação – MEC, Congresso Nacional: Brasília, DF, 2008.

CANDAU, Vera Maria. **Interculturalizar, democratizar: uma educação 'outra'**. Org. \Vera Maria Candau. 1. ed. – Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

CHAVES, Quezia Martins; ALVES, Hilkiene; BARBI, Rafael. **História e territorialidade na terra indígena Projeto Mapi, na Região do Médio Solimões**. Trabalho apresentado na 30ª Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 03 e 06 de agosto de 2016, João Pessoa/PB.

ESCOBAR, Arturo. **Mundos y conocimientos de otro modo**. Disponível em: <<http://www.decoloniality.net/files/escobar-tabula-rasa.pdf>>. Acessado em 15 de dezembro de 2008.

FANON, Frantz. **Los condenados de la tierra**. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MIGNOLO, Walter. **A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade**. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005.

MIGNOLO, Walter. **Histórias Globais/projetos Locais**. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

OLIVEIRA, Luis Fernandes de; CANDAU Vera Maria Ferrão. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. Educação em Revista Belo Horizonte v.26 n.01 p.15-40 abr. 2010.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico] : métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico** / Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina**. In: LANDER, E. (Org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005.

SACAVINO, Susana Beatriz; CANDAU, Vera Lúcia. **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação outra?** Revista Novaamerica n, 149, Mar. Jun, 2016.

TORRES-MALDONADO, Nelson. **Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto**. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.) *El giro decolonial*. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2008.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial**. In: *Memórias del Seminario Internacional "Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad"*, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento 'otro' desde la diferencia colonial**. In: WALSH, C.; LINERA, A. G.; MIGNOLO, W. *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. Buenos Aires: Del Signo, 2006.