

IMPLICAÇÕES DO PENSAMENTO DECOLONIAL PARA A EDUCAÇÃO AMAZÔNICA

IMPLICATIONS OF DECOLONIAL THOUGHT FOR AMAZONIAN EDUCATION

Adan Renê Pereira da Silva

Universidade Federal do Amazonas
adansilva.1@hotmail.com

Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas

Universidade Federal do Amazonas
suelyanm@ufam.edu.br

RESUMO: O presente estudo objetiva discutir como o pensamento decolonial pode ser apropriado pela educação no contexto amazônico. Entende-se o tema como essencial para pensar a teoria em um contexto crítico, dada a necessidade de desfazer estereótipos colonizadores, principalmente no que tange à figura indígena, cujo “epistemicídio” de que são vítimas acaba sendo absorvido por docentes e discentes na região amazônica. Para tanto, revisaram-se os autores que versam sobre a temática por meio de revisão bibliográfica narrativa. A análise levou à percepção de que é imprescindível ver as colonizações brasileira e amazônica sob novas lentes, as quais precisam dar visibilidade à história dos subjugados, não dos vencedores portugueses e espanhóis. Concluiu-se que a iniciativa de aproximação do pensamento decolonial precisa ser aprofundada, sendo este referencial indispensável neste processo, por abrir caminhos teóricos alternativos aos paradigmas tradicionais da visão do colonizador.

PALAVRAS-CHAVE: decolonialidade, educação, Amazônia.

ABSTRACT: The present study aims to discuss how decolonial thinking can be appropriate for education in the Amazonian context. The theme is understood as essential to think the theory in a critical context, given the need to undo colonizing stereotypes, especially with regard to the indigenous figure, whose "epistemicídio" of which they are victims ends up being absorbed by teachers and students in the Amazon region. For that, we reviewed the authors that deal with the subject by means of narrative bibliographical revision. The analysis led to the perception that it is imperative to see the Brazilian and Amazonian settlements under new lenses, which need to give visibility to the history of the subjugated, not the Portuguese and Spanish winners. It was concluded that the initiative of approaching decolonial thinking needs to be deepened, being this referential indispensable in this process, for opening alternative theoretical paths to the traditional paradigms of the colonizer's vision.

KEYWORDS: decoloniality, education, Amazonian.

INTRODUÇÃO

A educação como parte da socialização humana é tema há muito discutido pela literatura no campo das ciências sociais (DURKHEIM, 1973; DURKHEIM, 1974; CANIVEZ, 1991; MULLER, 2008). Isso implica pensar situações que se mostram desafiadoras ao processo educativo, entre elas, qual

seria a sua finalidade, para quem se destinaria e por quais motivos. Na região amazônica, há desafios a serem enfrentados com mais ênfase, no sentido de pensar como tais questões são atravessadas por especificidades oriundas de sua geografia, de seu povo, de sua cultura e de processos históricos que são regionais e, concomitantemente, globais. Como o docente planeja suas aulas e como enxerga todo esse panorama?

Um ponto a ser trazido para pensarmos essas questões é a relação entre os saberes produzidos e o pensamento colonial. Muitos autores salientam ser este um epicentro para pensar o ensino produzido nesta região. Por exemplo, Teles (2017) visualiza os docentes como “espelhos eurocêtricos”, dado que os professores acabam por reproduzir ideias acriticamente sobre o que é ser civilizado e moderno, esquecendo-se de que esses conceitos vieram de uma cultura específica, da Europa, sendo erigidas em verdades absolutas, posto que não problematizadas.

Concordando-se com este e outros autores, o presente estudo objetiva discutir como o pensamento decolonial pode ser apropriado pela educação no contexto amazônico.

Entendeu-se que a melhor forma de realizar o proposto seria por meio de uma revisão bibliográfica do tipo narrativo. A revisão do tipo narrativo, segundo a Biblioteca Prof. Paulo de Carvalho Matos (2015, p. 2), “não utiliza critérios explícitos e sistemáticos para a busca e análise crítica da literatura. A busca pelos estudos não precisa esgotar as fontes das informações. Não aplica estratégias de busca sofisticadas e exaustivas”. Isso não torna a pesquisa eivada de assistemática, razão pela qual procurou-se por autores que fossem referendados pela literatura como relevantes na abordagem da temática, o que foi efetivado mediante a realização de leituras planejadas, as quais serviram para identificar as diferentes contribuições científicas para permitir o alcance do objetivo proposto.

Os textos pesquisados abrangeram teses, dissertações, artigos indexados em sites acadêmicos, livros e demais periódicos validados no meio científico. Dessa forma, as informações puderam ser cruzadas e checadas, o que enriqueceu sobremaneira o trabalho de pesquisa.

Esta opção, de trabalhar com a revisão narrativa, permitiu traçar-se um panorama de como o pensamento decolonial está sendo construído no campo educacional, com recorte para a região amazônica. Isso permitiu corroborar estudos que afirmam a realização de revisão bibliográfica como instrumento para a compreensão do movimento de determinada área: configurações, propensões teórico-metodológicas e análise críticas, as quais indicam tendências, recorrências e lacunas científicas (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014).

De posse dos resultados, entendeu-se ser de mais fácil assimilação ao leitor trabalhar com duas principais categorias geradas a partir da análise qualitativa do material e que expressam uma articulação com as propostas trazidas pelos diferentes autores. Dessa forma, tem-se: “Reflexões acerca do pensamento decolonial em sua relação com a Amazônia”, em que se apresenta um panorama teórico sobre o assunto com ênfase nessa região, e “Desafios decoloniais para a educação em contexto amazônico”, em que foram esmiuçados, em sentido estrito, desafios para um trabalho educacional com foco no pensamento decolonial em contexto amazônico. Enfatizou-se o elemento indígena, por considerarmos o principal elemento humano na Amazônia.

Reflexões acerca do pensamento decolonial em sua relação com a Amazônia

Conforme Silva (2014), a expressão Amazônia é polissêmica. Pode assumir ares de geografia, de história, de uma região longínqua, de um lugar idealizado. Citando estudos de Calegare (2012), os autores pontuam que, no início da conquista, foi política da Coroa Portuguesa incentivar a miscigenação entre os portugueses e as índias nos aldeamentos. Isso gerou uma população mestiça, com fortes vínculos nos conhecimentos tribais de adaptação ao ambiente da floresta. Essa população de novos hábitos foi denominada “cabocla”. A etimologia da palavra caboclo é “aquele que vem do mato”. Liga-se a outro termo pejorativo, “tapuio”, que denotava o desprezo que um povo indígena usava para se referir a indivíduos de outros grupos.

Historicamente, a visão de uma Amazônia miscigenada encontra respaldo em estudiosos como Pontes Filho (2010), o qual descreve que através

das missões religiosas, das expedições sertanistas, das “entradas e bandeiras” e da construção de fortes, Portugal passou a avançar o interior da Amazônia, no sentido oeste, o que ocorreu também em todo o Brasil (centro-oeste e sul). Especialmente durante o período pombalino, a Coroa adotará medidas que reforçarão o caráter de mistura, dentre os quais, destaca-se: a criação da capitania do São José do Rio Negro (1755), a criação do Diretório dos Índios (1755), a fundação da Companhia Geral do Comércio do Grão-Pará e Maranhão (1755), a liberdade legal concedida aos índios e a cassação dos poderes temporais dos religiosos (leis 6 e 7 de junho de 1755), a transformação das povoações e aldeias indígenas em vilas portuguesas (1755-1758).

Com a fundação da Companhia Geral do Comércio do Grão-Pará e Maranhão, houve a consolidação da presença negra na Amazônia, muitas vezes negligenciada na historiografia local. Isso abre espaço para entendermos como a presença de três “raças” foi importante para a formação cultural amazônica, contribuindo para a elencada multiculturalidade miscigenada: o *branco* europeu une-se ao elemento *indígena* que também se une ao elemento *negro*. Entretanto, é pacífico o entendimento do indígena como elemento sobrepujante nessa região, tanto por serem os primeiros habitantes do território brasileiro, quanto por sua expressiva presença em todo o território amazônico, em duas diversas etnias e culturas, fatos registrados nas produções científicas locais e nacionais (SILVA, 2014).

Há de se ressaltar que o fato de haver três “raças” compondo nosso território não significa que o processo de vivência nessa Amazônia da qual estamos falando tenha sido igualitária. Pelo contrário, o modo como as narrativas sobre ela foram ventiladas mostra a herança colonial que pairou durante muito tempo nessas terras e que permanece nos tempos atuais em novos tons. Fomos narrados pela ótica europeia. A história amazônica tem, assim, origem, cor, orientação sexual, religião e gênero pré-estabelecidos: fomos “contados” sob o enviesamento europeu, branco, heterossexual, cristão e cisgênero. Isso resultou em violências físicas, simbólicas e no esmagamento de boa parte do saber local.

Todo esse panorama evidencia a necessidade de arcabouços teóricos mais próximos da realidade amazônica, *sob olhar nativo, não sob olhares*

externos. Para isso, visões mais críticas e problematizadoras precisam ser desenvolvidas, especialmente sobre a *posição* do índio contado na educação, primeiro dono da terra e expressivo tipo humano amazônico. Processos como visitar a literatura de autores autoidentitariamente índios, estudos pautados na produção ameríndia e a própria produção teórica no campo da decolonialidade¹ podem ser pontos propulsores para uma ressignificação – ainda que não finalizada e talvez ainda bastante incipiente – de uma educação para o contexto amazônico mais verdadeira e menos simbólica, física e/ou psicologicamente violenta.

Afinal, consoante ensinamento de Teles (2017), a decolonialidade é um esforço teórico capaz de gerar novas interpretações conceituais, de signos e significados dados como finalizados e oriundos do canonismo europeu. Neste sentido caminha a opinião de Neves (2008), para quem tratar do processo de colonialidade imposto às culturas indígenas pela colonização hispânica e portuguesa é sinalizar para a superação colonialista do conhecimento, questionando a colonialidade holisticamente e desconstruindo discursos e práticas hegemônicos. Também se torna necessário, para o autor, superar a dicotomia entre conhecimentos científicos e saberes étnicos, outro produto da colonização.

No cenário da produção sobre decolonialidade, um dos teóricos de base é o sociólogo peruano Antonio Quijano. Do autor, para este trabalho, duas contribuições podem ser destacadas: a primeira, a ideia de que o processo de colonização não acabou, apenas metamorfoseou-se. Isto implica a segunda, qual seja, tirar a venda de um pretense “final feliz” para os ameríndios, no sentido de que agora tenham saído da posição de subjugados (QUIJANO, 2005). Não éramos ingênuos a ponto de achar que todo um processo histórico de dominação pudesse ser simplesmente erradicado, mas também não éramos tão perspicazes a ponto de notar todos os “sutis” (ou nem tão sutis assim) meios para manutenção de um sistema de colonialidade do pensamento nos tempos

¹ Neste trabalho, optou-se pela grafia “decolonial” e não “descolonial”, por entender-se, com Walsh (2009), que suprimir o “s” marca uma distinção conceitual com “descolonizar”, ou seja, não se quer suprimir o momento colonial por um pós-colonial e sim insurgir-se contra ele, posicionar-se continuamente, já que se trata de uma luta ininterrupta. Entretanto, manteve-se a grafia original dos autores citados, quando optaram pela expressão “descolonialidade”.

atuais. Chama atenção o fato de ainda se manter uma grande violência contra os indígenas por meio da “matança” de suas práticas e conhecimentos: um verdadeiro “epistemicídio”!

Epistemicídio visualizado por Neves (2008, p. 1) como gerador de grande perda de conhecimentos e na afirmação do mundo moderno como resultado epistemológico dos europeus, em um “processo tão violento quanto sistemático de desqualificação das expressões diferenciadas de conhecimento, responsável pela colonialidade”, que até hoje sobrevive no pensamento latinoamericano.

Assim, entendeu-se como imprescindível lutar contra isso. Para tanto, aprofundamos teoricamente os estudos no campo da colonialidade dos saberes buscando autores que revisitaram a temática pensando o processo de violência contra os povos indígenas. Conseguiu-se perceber que a abordagem de(s)colonialista age em cima de duas leituras críticas: sobre a formação do capitalismo engendrado por meio da conquista da América e sobre o pensamento colonizado erigido pela moderna epistemologia. Compartilhamos parte do referencial teórico levantado, o qual foi “afunilado” para questões amazônicas e indígenas.

Santos e Neves (2014, p. 3) destacam que o processo colonizador redundou na visão da Amazônia como uma colônia até os dias atuais. Transfigurado no discurso do desenvolvimento regional, com o propósito de integrar a Amazônia ao restante do Brasil, processos de dominação e colonização expressam-se cotidianamente no discurso da mídia e do próprio governo brasileiro e de empresas transnacionais, como se viu recentemente no caso da Usina Hidrelétrica de Belo Monte. Para os autores, estudar a Amazônia baseado em uma perspectiva contra-hegemônica significa ouvir “as vozes que ficaram silenciadas nas grandes obras como as estradas Belém-Brasília e Transamazônica”, vozes que “nos ajudarão a trilhar um caminho para a compreensão destes processos de intervenção na Amazônia”.

Tais processos de silenciamento receberam nomes que camuflam sua verdadeira face de colonialidade, como “ocupação”, “integração” e, mais recentemente, “desenvolvimento sustentável”. Santos e Neves (2014, p.5) pontificam:

Há quem possa ter a ideia de que este processo de dominação na Amazônia tenha encerrado quando a antiga Província do Grão-Pará foi obrigada a “aderir” à independência do Brasil em 1835. Porém, como D. Mignolo nos diz, este é um processo que ainda existe, de forma atualizada. Analisando alguns acontecimentos recentes na Amazônia, vemos que a colonialidade do poder está nos interesses de capitais nacionais e estrangeiros que se entrelaçam a interesses governamentais e de uma elite local que abrem caminho para o prosseguimento da exploração de recursos naturais. Este processo, por mais perverso que seja, encontra acolhida nos discursos da mídia, das escolas, das igrejas e até mesmo nas posições defendidas por moradores da região que são afetados pela exploração predatória da região.

No tocante à construção da figura do índio, Santos e Neves (2014) apontam que cada momento histórico “vendeu” uma imagem para produzir determinadas conveniências. Por exemplo, os autores contam que, quando da conquista amazônica, era do interesse colonizador descrevê-la como exótica, depreciando seus habitantes, para justificar a colonização e a “civilização” dos índios. Já na segunda metade do século XX, utilizou-se o discurso do “vazio demográfico” e do “isolamento” amazônico para nova investida colonial. Hoje, tem-se a mídia como produtora de verdades, em uma Amazônia visada pelo ideal desenvolvimentista, ideal que se manifesta por meio de obras como usinas hidrelétricas, dado o potencial hidrográfico da região.

Para obter tal “desenvolvimento”, tenta-se agora vender a imagem de um homem amazônico estereotipado, “meio indígena” habitante da floresta e que possui ares de criança pura, atrelando-se a tal imagem o discurso do desenvolvimento sustentável, o qual não combinaria com a “violência” às populações locais. Massificado pela mídia, estes discursos ganham status de verdade, com uma embalagem linda para esconder seu real conteúdo e, assim, serem melhores recepcionados pelo público (SANTOS; NEVES, 2014).

Esses processos precisam ser desmistificados, posto que são novas formas de colonização. Aliás, precisam ser desmistificados com urgência, pois:

O processo de colonização é um processo de pilhagem violenta e injusta das riquezas de nações pouco desenvolvidas militarmente em favor de algumas nações com poderio militar elevado. E esse processo historicamente só tem mudado de nome. Muda para ficar igual. Colonização, neocolonização... Na atualidade a prática de exploração e opressão tem sido chamada de “globocolonização” entendida como um fenômeno econômico e político violento, que empobrece o presente e o futuro da humanidade, decorre do imperialismo econômico que sufoca as economias e culturas, usurpa direitos de cidadania, pilha as riquezas das nações colonizadas em prol do bem estar das metrópoles

colonizadoras, afrontando a soberania das nações exploradas, deixando para trás a pobreza, a miséria e um mal estar psicossocial nas populações exploradas que são alijadas da condição de cidadania pois os governos ficam com migalhas insuficientes para a garantia de ofertas de direitos como: educação de qualidade, saúde, moradia, trabalho aos seus cidadãos (MASCARENHAS, 2017, p. 188-189).

Neste viés, Mascarenhas (2017) pontua que, tanto no Brasil quanto na África, a exploração dos colonizadores tinha por marca a truculência e escravização das pessoas. No caso dos índios, restou-lhes a opção de fugir para as profundezas da floresta quando podiam. Um instrumento para inferiorização de indígenas e de negros, nesse diapasão, foi a criação do conceito de raça, o que ajudava, por intermédio das hierarquias que passaram a existir entre pessoas, a justificar a exploração humana, em prol dos interesses do grupo militarmente superior. Esse desenrolar histórico propiciou à colonialidade do saber um completo eurocentrismo e o descarte da produção cultural indígena e afro, resultando em verdadeiro epistemicídio. Pensando nessa perspectiva:

Os europeus incutiram em nossas mentes ridicularias como a adoção de uma história pronta que conceitua a vida na América antes de Cristóvão Colombo como uma “história pré-colombiana”. Ora, antes de Colombo desembarcar na América em 12 de outubro de 1492 (um dado inventado também), não havia uma história aqui? Não havia pessoas? Os indígenas, os nativos não tinham sua cultura, seus saberes? Por que eurocentrizar tudo? Colombo precisa ser o centro e o antecedente a ele mero “pré”? É como se a história americana houvesse surgido com a chegada de Colombo. Devemos rever nossos olhares, notadamente os professores brasileiros e amazônicos. Isso é ser decolonial [...] (TELES, 2017, p. 15).

Também sob este prisma é que Neves (2008, p. 1) enxerga a questão. Para o autor, muito mais grave que o genocídio praticado em toda a América Latina foi o enraizamento do pensamento europeu, por ter eliminado muitas formas diferentes de pensar, condenando ao esquecimento conhecimentos tradicionais dos ameríndios. Isso gerou uma colonialidade sempre presente, “muitas vezes de modo subliminar, conformando o pensamento colonizado a partir da colonizadora”. Ampliando a importância desse reconhecimento, Teles (2017) relata que só obteremos um pensamento fidedigno acerca da liberdade, dignidade humana, direitos humanos, democracia, cidadania, solidariedade, respeito ao próximo, quando reconhecermos as implicações de termos sido e de ainda sermos colonizados. Para ele (2017, p. 13):

Os formadores amazônicos precisam contar os dois, na verdade todos os lados da história. A Amazônia não é um produto cultural da Europa, mas sim o resultado de um processo de várias lutas entre humildes pessoas que residiam pacificamente nas florestas e foram constantemente solapadas em seus direitos pelo invasor. Não há invasor bondoso em hipótese alguma. Ao invadir já estava o europeu dilacerando as fronteiras simbólicas, matando a heterogeneidade dos moradores das florestas brasileiras, tentando homogeneizar tais lugares num conceito uno de “Amazônia”.

Belém (2016) defende que discutir aspectos da colonialidade não pressupõe negar as culturas estrangeiras, e sim realocá-las. Implica perceber como a decolonialidade pode ser instrumento para repensar relações em sociedade, já que a colonialidade do saber e do próprio existir moldam, inclusive, subjetividades. No mesmo viés de Mascarenhas (2017), a autora também enxerga um aumento do paradigma colonial atualmente, batizando-o de “colonialismo interno”: um novo tipo de colonização engendrado pelo neoimperialismo e pela globalização. Teles (2017) também enxerga o processo como hoje ainda existente, no ser, no saber e no poder.

Há de se concordar com Mignolo (2017, p. 5), para quem é gritante o entrelaçamento entre colonialidade e cristianismo: “a teologia cristã é responsável por marcar no “sangue” a distinção entre cristãos, mouros e judeus”, processo que se arrastou pelo Novo Mundo, redundando na morte de outras formas religiosas de ler e interpretar a existência humana. Belém (2016) concorda com o autor e acrescenta que, por todos terem sido submetidos aos ideais cristãos, além do interesse de determinadas nações, foram legados aos países colonizados valores e relações que corroboram com o racismo e com um senso de inferioridade.

Do exposto, pode-se depreender a atualidade de discutir o pensamento decolonial em contexto amazônico. Dada a história da região e sua relação com a colonização em sua formação histórico-cultural, deve-se investigar como esse processo desembocou no presente e arrasta-se em nosso cotidiano. A educação precisa ser chamada a intervir, dada sua responsabilidade social em um país democrático e que deve velar pela promoção da cidadania, em uma perspectiva de inclusão.

Desafios decoloniais para a educação em contexto amazônico

Neste tópico, evidenciam-se alguns instrumentos e algumas sugestões para a educação na perspectiva decolonial. Entende-se ser esse um desafio, posto que fruto de um longo processo histórico.

Mascarenhas (2017, p. 187) aponta que um dos meios para desmistificar o longo e atual processo histórico do pensamento colonial é por meio de um ensino que supere a homogeneidade de paradigmas, valorizando a diversidade e diferenças como riquezas da humanidade, em todos os cenários históricos e geográficos. Para a autora, é necessário “o resgate da memória histórica e cultural da Amazônia, a valorização de sua cultura, economia, riquezas e tradições locais como formas legítimas e importantes da expressão humana [...]”.

Para a autora, o ensino deve ser instrumento para fortalecimento da identidade nacional, desenvolvimento da memória e das culturas dos povos que habitam o Brasil desde antes de 1500, bem como valorização também dos descendentes de colonizadores que ainda habitam o território, desde que sob a égide da igualdade. Coexistimos com outros povos e todos merecem respeito. Se todo ensino traz uma visão de futuro, há de se abdicar de uma visão neutra de saberes e conhecimentos, pois tê-la colocar-nos-ia automaticamente ao lado do colonizador.

Ainda para Mascarenhas (2017), no ambiente latinoamericano e especificamente brasileiro e amazônico, já há uma grande dívida da escola para com os colonizados, posto que o ensino atendeu a interesses de exploração, com a cultura local sendo negada e inferiorizada em detrimento da cultura portuguesa. Isso é inadmissível em um ambiente diverso culturalmente como o Brasil e a Amazônia. Assim, uma primeira sugestão para o trabalho educativo com foco em uma perspectiva decolonial seria o trabalho com uma sociologia das ausências e das emergências.

Neste sentido, também para Espanhol (2017), como a discussão acerca da questão decolonial gira em torno da dupla crítica da modernidade, tanto no sentido de questionar esse conceito, quanto na possibilidade de pôr em diálogo histórias e projetos locais com a cosmologia dita universal e hegemônica, uma perspectiva educacional possível seria debater as chamadas epistemologias do Sul, o que permitiria construir outras formas de conhecimento e científicidades.

Outro ponto levantado em tópico anterior e que merece atenção especial é a violência, em todas as suas expressões. Brighenti (2015) utiliza uma expressão potente que sintetiza os modos violentos com que foram e são tratados os colonizados: a violência sistêmica. No tocante aos indígenas, ela é resultante da história de inferiorização desses povos. No período colonial, a inferiorização dava-se pelo conceito da fé cristã, no século XIX, pelo conceito de ciência, já que aos indígenas não era dado ser um povo com história, e, na contemporaneidade, pelo conceito de progresso, o qual dar-se-ia inexoravelmente, sendo os indígenas um empecilho no caminho. Isso tudo redundou em um terrível racismo e no etnocídio diário dos índios persistente até os dias atuais.

No momento atual, há dois cenários de violência manifestando-se intensamente: o agronegócio e a ocupação da região amazônica para a construção de hidrelétricas, como já pontuado por Santos e Neves (2014). O pior de todo o processo parece ser a constatação de que a violência é perpetuada pelo Estado, tanto por ação, quanto por omissão (BRIGHENTI, 2015). Para o autor:

A manutenção da violência não ocorre sem o amparo jurídico, que a legitima. Como os povos indígenas conquistaram direitos na Constituição Federal de 1988, no momento presente há centenas de iniciativas nas três esferas do poder que visam reduzi-los. No poder executivo se manifesta através da paralisação da demarcação de terras, no sucateamento do órgão indigenista federal (FUNAI) e nas diversas portarias restritivas de direitos, como a de número 303. No legislativo são diversas iniciativas na Câmara e Senado, como projetos de leis, projetos de decreto legislativo, projetos de emendas constitucionais (especialmente o de n 215) que incidem fundamentalmente no direito a terra (redução e impedimento de demarcação) e no uso das terras para mineração e exploração de recursos naturais, ao dar guarida aos interesses do agronegócio, definindo que, se os indígenas não estavam na posse das terras em 5 de outubro de 1988, data da promulgação da CF, não têm direito a ela, transformando radicalmente o conceito de posse. Mesmo comunidades expulsas das terras pelo próprio Estado, arrancadas e transferidas à força sem poderem ajuizar ações por conta da tutela, não são consideradas portadoras de direitos pelo judiciário. Consideramos que é uma volta atrás nos direitos estabelecidos, um dos maiores retrocessos legais desde o Brasil Colônia, quando foi instituído o direito originário, através do instituto do indigenato, que essa é uma das principais violências que está em curso na história desse país (BRIGHENTI, 2015, p. 115).

Assim, entende-se que tal violência precisa ser combatida, sendo este também um desafio a ser enfrentado cotidianamente pela educação. Um

instrumento que pode ser utilizado para decolonizar é a linguagem, conforme perspectiva de Teles (2017). Para ele, a linguagem expressa um complexo sistema ideológico, sendo um reflexo da vida prática, cambiante e dialética, podendo ser usada como plataforma geradora de contradiscursos em relação ao colonizador, explorador, dominante, violento. Afinal, para o autor, ser decolonial é pensar diferentemente do que está posto, tecendo novos olhares, criando novos focos interpretativos e observacionais.

Nesta mesma esteira teórico-conceitual pensa Nolasco (2016, p. 2), para quem um fazer decolonial é aquele que “não endosse apenas a visada moderna nem os discursos de natureza hegemônica que estão acostumados a se agregar para repetir a exaustão um saber de ordem acadêmica e disciplinar”. Nas palavras do autor:

[...] Quando o sujeito colonizador prende o sujeito condenado em suas redes discursivas, visando esvaziar o seu cérebro de todo conhecimento e aprendizagem, ele na verdade não está fazendo outra coisa senão afirmar sua interioridade por meio da negação da exterioridade do sujeito condenado ao fora. Ocorre um processo degenerativo consciente: negar a *exterioridade* equivale tão somente em afirmar sua interioridade. Nessa direção, e tendo por base a migração do pensamento disciplinar e acadêmico, bem como dos conceitos que simplesmente migram dos grandes centros para as bordas, por meio de um discurso castrador que ignora a diferença colonial, vamos encontrar os sujeitos subalternos condenados a um discurso hegemônico imperial que teima em achar que pode representá-los, escamoteando, por conseguinte, as histórias locais e as sensibilidades biográficas e locais que se encontram amalgamadas nas especificidades culturais e na própria vida desses sujeitos (NOLASCO, 2016, p. 3).

Para Teles (2017, p. 12), o docente amazônico deve sair de jugos epistemológicos europeus. Ter-se-á um giro decolonial quando os professores olharem outras interpretações para os fenômenos que contam em sala de aula, captando em todo saber sua narrativa, a qual é oriunda de tempo, espaço, pessoas. Pessoas que agem em sua concretude: mentindo, enganando, sendo egocêntricas. Há necessidade de um novo discurso: “os mestres educacionais amazônicos têm de limpar suas retinas das contaminações do europeu colonizador e perceber ser a Amazônia um discurso, resultado de ideologias várias”. Isto implica mesmo rever formas como determinados temas e componentes curriculares são ensinados:

Neste almiré, parece-nos ser preciso efetuar a engendração de novas abordagens teóricas e metodológicas sobre os temas amazônicos, notadamente olvidando fontes historiográficas que há tempos nos são

dadas como verdades prontas e incontestáveis. Devemos ver a história da região amazônica não apenas como sendo a de uma região malsinada, repleta de ciclos e surtos gomíferos, que no passado teve seringueiros e indígenas explorados e seringalistas ricos, que serve de plataforma para uma perene luta entre homem e natureza, e que é impregnada de patologias naturais. Ao contrário, mais como sendo um conjunto de fluxos e refluxos de ondas sociais e econômicas integrantes de um rio imaterial e impalpável que está em constante movimento, para frente, e que têm como seus agentes construtores (de si mesmos) os “homens amazônidas”, os quais estão em permanente contato com o resto do mundo. O sujeito amazônico precisa ser o protagonista nas narrativas contadas pelos docentes deste lugar (TELES, 2017, p. 17).

No mesmo sentido, Mascarenhas (2017) pontua ser mais um desafio para o sistema de ensino brasileiro a construção de um currículo que inclua a cultura, as tradições, as memórias, lutas e conquistas de seu povo, no intuito de superar a colonização a que fomos submetidos historicamente e dar a esse sujeito amazônico o local protagônico levantado por Teles (2017). Corroborando este pensamento, Belém (2016) conta que a América Latina excluiu indígenas e africanos, submetendo todos aos princípios cristãos. Assim, haveria de fato uma dívida com tais povos, com seus saberes, suas culturas. Nesse viés, a arte seria um instrumento na decolonialidade do pensamento, por revelar outros modos de existência e de entendimento do mundo que foram silenciados ou mesmo suprimidos devido à colonialidade.

Aliás, a arte pode ser utilizada na educação como esse instrumento decolonial. Para Belém (2016), podem-se encenar relações étnico-raciais, de opção religiosa, de sexualidade e de gênero, geradas com foco na cultura brasileira e mesmo outras que não lidem diretamente com ela, mas que a atravessam. Para isso, ela sugere sua experiência de frequentadora de terreiros de umbanda, candomblé e festas de congado, no Ifá, no conhecimento de comunidades indígenas, mas também sua vivência de leitura de pensadores renomados internacionais, no intuito de ressignificá-los para um olhar contracolonial. Acredita-se que tais experiências podem ser sugestivas de percursos formativos para o educador de fato preocupado em ensinar na perspectiva da decolonialidade.

Entende-se que trabalhar nesse viés não é uma tarefa fácil. Como posto por Neves (2008, p. 2), nossa maneira de pensar é resultado desse longo processo que redundou em um grande sentimento de inferioridade, gestando

nosso pensar colonial “que por não mais pensar hoje como pensou em tempos ancestrais, como pensaram os antepassados ameríndios, pensa que pensa “menos””. Assim, para o autor, uma proposta seria a de aprender tanto com indígenas quanto com os movimentos sociais, o que reorientaria discussões não só no campo antropológico, mas também na realidade amazônico-andina e latinoamericana generalisticamente, o que incluiria a educação, em um sentido que Neves (2008) batiza de “igualdade na diferença”.

Já se falou aqui das inúmeros violências que sofrem os povos colonizados. Entretanto, crê-se ser importante salientar um modo específico, posto que “sutil”, trabalhada teoricamente por Bordieu, a chamada “violência simbólica”, muito presente no ensino atual. Nesse sentido, Brighenti (2015, p. 10) esboça que ela:

[...] está estampada em grande parte dos livros didáticos e no cotidiano da maioria dos veículos de comunicação, ao reproduzir discursos de cunho racista e ideologicamente preconceituosos, como classificando e definindo quem é e que não é indígena a partir de elementos externos; através de afirmações de que os indígenas possuem muita terra; que os indígenas não podem impedir o progresso da Nação; que os costumes indígenas precisam ser modificados para integrá-los à sociedade de consumo; e tantas outras formas de manifestação de cunho racista e preconceituoso. Porém, a violência simbólica também resulta em violência física, porque ao depreciar o outro, este se torna vulnerável a ações de terceiros, que justificam suas práticas pelo poder exercido sobre a suposta inferioridade do outro.

Finalmente, pensando na perspectiva de Mignolo (2017), para quem, na América do Sul, apesar dos 500 anos de regimes coloniais por oficiais peninsulares e, desde 1900, por elites de crioulos e mestiços, não se conseguiu apagar a energia, a força e as memórias do passado indígena, tampouco as histórias e memórias das comunidades afrodescendentes no Brasil, na Colômbia, no Equador, na Venezuela e no Caribe insular, há de se proceder um resgate educacional, no sentido de fortalecer o não extermínio dessas referidas culturas, inclusive por uma questão teleológica da própria educação em um país democrático como é o Brasil.

Pode-se reafirmar que a tarefa não é fácil, porém, precisa ser empreendida. A educação esmerada em uma compreensão decolonial tende a ser mais crítica e equânime com os povos que construíram a Amazônia e o Brasil e que foram covardemente silenciados graças ao poderio bélico e cultural dos

colonizadores. De fato, ainda se está distante de um momento pós-colonial – e nem se sabe se será possível chegar a este momento -, dado o lapso temporal de todo este emaranhado histórico e do privilégio/poder epistemológico hispano-português, processos invisibilizadores e violentos contra negros e índios, os quais englobaram todo o sistema cultural. Isto nos obriga a incluir uma reflexão sobre as implicações de tudo isto para a educação, posto que também englobada neste citado processo e, conseqüentemente, mais um instrumento nas mãos dos colonizadores. Remete-se o leitor às questões postas na introdução. Elas ajudarão a refletir e nos tirar deste local onde a educação foi alocada.

Considerações Finais

O artigo tratou de discutir como o pensamento decolonial pode ser apropriado pela educação no contexto amazônico. Para tanto, foram levantadas fontes bibliográficas relevantes, tanto por indicar caminhos concretos para o trabalho, quanto por ajudar a problematizar, refletir e propor questões significativas para o empreendimento decolonial no campo educativo.

A análise levou à percepção de que é imprescindível ver as colonizações brasileira e amazônica sob novas lentes, as quais precisam dar visibilidade à história dos subjugados, não dos vencedores portugueses e espanhóis. Concluiu-se que a iniciativa de aproximação do pensamento decolonial precisa ser aprofundada, sendo este referencial indispensável neste processo, por abrir caminhos teóricos alternativos aos paradigmas tradicionais da visão do colonizador.

O sistema de ensino necessita ser autônomo e propositivo, o que lhe dá condições de propor alternativas ao colonialismo que vige até os dias atuais. Poder olhar as influências da colonialidade em nosso pensamento, de fora para dentro, pode ser um primeiro passo para desconstruir nosso longo passado que se arrasta no tempo presente e pretende estender seus braços para o futuro. A quem serve a manutenção do *status quo*? A quem a educação instrumentaliza?

Como visto no decorrer deste trabalho, a região amazônica permanece como palco dos mais variados interesses, dado, entre outros fatores, seu enorme potencial hidrográfico. De um lado, interesses econômicos, de outro, local que é

berço de povos e habitantes milenares que precisam viver e que devem sair de uma invisibilidade que os violenta e extermina cotidianamente. No meio de tudo isto, a educação, com uma potência sem precedentes como instrumento de renovação, da educação inicial à pós-graduação, em seus espaços formais e informais.

A mensagem que este estudo pretende deixar é que o principal desafio da educação na região amazônica é o de reinventar-se para ser um espaço inclusivo e decolonial. Este desafio pode não ser fácil, mas é imprescindível para quitarmos uma dívida histórica com nossos negros e, principalmente, nossos índios, vilipendiados, extorquidos e violentados em um processo ainda bem distante de acabar, posto que fruto de uma longa e sinistra engrenagem: nas palavras de Mignolo (2017), tal engrenagem denomina-se colonialidade, “o lado mais escuro da modernidade”.

REFERÊNCIAS

BELÉM, E. Afinal, como a crítica decolonial pode servir às artes da cena? **ILINX – REVISTA DO LUME**, Campinas, v. 1, n. 10, pp. 99-106, 2016. Disponível em: <https://www.cocen.unicamp.br/revistadigital/index.php/lume/article/view/461/408>. Acesso em: 01 ago. 2018.

BRIGHENTI, C. A. Colonialidade do poder e a violência contra os povos indígenas. **Revista Percursos**, Florianópolis, v. 16, n. 32, pp. 103-120, set-dez. 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1984724616322015103>. Acesso em: 30 jul. 2018.

CANIVEZ, P. **Educar o cidadão?** Campinas: Papirus, 1991.

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1973.

_____. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Nacional, 1974.

ESPAÑHOL, C. O. Saberes subalternizados da América Latina e o pensamento de fronteira. In: XVI CONGRESSO INTERNACIONAL FOMERCO. Anais da Integração Regional em Tempos de Crise: desafios políticos e dilemas teóricos. Salvador: UNEB 2017, p.1-14.

MASCARENHAS, S. A. N. Amazônia: identidade histórico-cultural, cidadania e descolonização – desafios do ensino. **RECH – Revista de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem-Estar**, Humaitá, v. 1, n. 1, pp. 187-200, jul-dez. 2017. Disponível em: <http://www.cw7.info/index.php/?pagina=148>. Acesso em: 4 ago. 2018.

MIGNOLO, W. D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 32, n. 94, pp. 1-18, jun. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69092017000200507&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 30 jul. 2018.

MULLER, F. Socialização na escola: transições, aprendizagem e amizade na visão das crianças. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 32, p. 123-141, 2008. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602008000200010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 jul 2018.

NEVES, L. J. O. Desconstrução da colonialidade: iniciativas indígenas na Amazônia. **E-cadernos ces [Online]**, Coimbra, v. 02, n. 1, pp. 1-6, dez. 2008. Disponível em: <https://journals.openedition.org/eces/1302>. Acesso em: 9 ago. 2018.

NOLASCO, E. C. Pensamento fronteiriço e estética descolonial. **Z Cultural – Revista do Programa Avançado de Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 01, n. 02, pp. 1-9, jun-dez. 2016. Disponível em: <http://revistazcultural.pacc.ufrj.br/os-condenados-da-fronteira-pensamento-fronteirico-e-estetica-descolonial/>. Acesso em 01 ago. 2018.

PONTES FILHO, R. **Estudos de História do Amazonas**. Manaus: Valer, 2010.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 107-130.

SANTOS, R. W. C; NEVES, I. S. A colonialidade na Amazônia Brasileira e suas atualizações na produção audiovisual: o vídeo institucional “A Usina Hidrelétrica de Belo Monte”. In: XII CONGRESO LATINOAMERICANO DE INVESTIGADORES DE LA COMUNICACIÓN. Grupo Temático 14: Discurso e Comunicação. São Paulo: PUC, 2014, p.1-22.

SILVA, A. R. P. **A construção identitária dos cirandeiros do Festival de Cirandas de Manacapuru**. 2014. 128f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia da Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2014.

TELES, T. R. Mudar o discurso: por uma decolonização da mente docente na Amazônia. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, n. 2, jul. 2017. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/3590>. Acesso em: 01 ago. 2018.

TIPOS DE REVISÃO DE LITERATURA. Botucatu: UNESP, 2015. 9p. Disponível em: <http://www.fca.unesp.br/Home/Biblioteca/tipos-de-revisao-de-literatura.pdf>.

VOSGERAU, D.S.R.; ROMANOWSKI, J.P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 41, pp. 165-189, jan./abr. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2317/2233>>. Acesso em: 4 ago. 2018.

WALSH, C. **Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de) coloniales de nuestra época**. Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya-Yala: Quito, 2009. Disponível em < <http://www.flacsoandes.edu.ec/interculturalidad/wp-content/uploads/2012/01/Interculturalidad-estado-y-sociedad.pdf> >. Acesso em: 8 ago. 2018

Recebido em 9 de agosto de 2018.
Aceito em 30 de setembro de 2018