

AÇÃO DECOLONIAL DO MOVIMENTO INDÍGENA EM TORNO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM MANAUS-AM

Manoel Inácio de Oliveira¹

Jocilene Gomes da Cruz²

Resumo: A atuação do Movimento Indígena do Amazonas vem surtindo efeito na implementação da Educação Escolar Indígena (EEI) enquanto modalidade educacional. Nesse contexto, a atuação desse Movimento destaca-se pela ação decolonial na garantia de direitos constitucionais dos indígenas, configurando-se como importantes no Amazonas. O objetivo deste trabalho é refletir sobre a atuação desse Movimento, com a dimensão da decolonialidade, e as conquistas legais que culminaram com a aprovação de legislações que garantem uma educação escolar diferenciada. A metodologia se fundamenta na abordagem qualitativa, mediante triangulação envolvendo pesquisa bibliográfica, documental e pesquisa de campo. Na pesquisa de campo, realizou-se um percurso constituído por entrevista semiestruturada via plataformas digitais, Google Meet e WhatsApp. O trabalho evidencia que a EEI vem avançando, mas precisa superar desafios para que os indígenas tenham uma EEI diferenciada e específica como regem as legislações.

Palavras-chave: Decolonialidade. Educação. Indígenas. Políticas públicas.

DECOLONIAL ACTION OF THE INDIGENOUS MOVEMENT AROUND INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION IN MANAUS-AM

Abstract: The work of the Indigenous Movement of Amazonas has had an effect on the implementation of Indigenous School Education (ISE) as an educational modality. In this context, the performance of this Movement stands out for its decolonial action in guaranteeing the constitutional rights of indigenous people, becoming important in the Amazon. The objective of this work is to reflect on the performance of this Movement, with the dimension of decoloniality, and the legal achievements that culminated in the approval of legislation that guarantees a differentiated school education. The metho-

1. Mestre em Ciências Humanas pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas – PPGICH/UEA, Pesquisador do Núcleo de Estudos Interdisciplinares da Cultura Amazônica-NEICAM/UEA, Manaus, Amazonas, Brasil. Endereço eletrônico: manoelfides@gmail.com.

2. Doutora em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia (UFAM), Professora titular da Escola Superior de Artes e Turismo-ESAT/UEA, Universidade do Estado do Amazonas – Manaus, Amazonas, Brasil. Endereço eletrônico: jgcruz@uea.edu.br.

dology is based on a qualitative approach, through triangulation involving bibliographical and documentary research and field research. In the field research, a route consisting of a semi-structured interview was carried out via digital platforms, Google Meet and WhatsApp. The work shows that the ISE has been advancing, but it needs to overcome challenges so that the indigenous people have a differentiated and specific ISE as the legislation governs.

Keywords: Decoloniality. Education. Indigenous peoples. Public policies.

Introdução

Ao longo de anos, a escolarização dos povos indígenas passou por diferentes políticas educacionais, desde as instituídas pelas missões religiosas jesuíticas, passando pela política do Marquês de Pombal (com o Diretório dos Índios), pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI), pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) até chegar ao Ministério da Educação (MEC), atual responsável pelas decisões do ensino formal no Brasil, com reconhecimento legal na Constituição Federal de 1988 (CF-88).

O presente artigo é resultante de pesquisa de mestrado realizada no período de 2020 a 2022 que refletiu sobre a atuação dos Movimentos Indígenas enquanto ação decolonial dos povos indígenas, e as conquistas legais como a aprovação de legislações que garantem uma educação escolar diferenciada. No presente trabalho, tomou-se para a análise o Decreto nº 1394/2011, que cria a categoria Escola Indígena e o cargo de professor indígena. Ao analisar tal legislação, não se fez uma leitura com viés ou linguagem técnica do Direito, mas uma reflexão tendo em vista alguns desafios da Educação Escolar Indígena no município de Manaus/ AM, como a formação de professores indígenas, estrutura física dos Espaços de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas (EELCTI).

O trabalho está dividido em três tópicos relacionados, sendo que o primeiro traz uma breve reflexão sobre a colonialidade e decolonialidade, para que seja possível adentrar no segundo tópico cuja reflexão se baseia na ação do Movimento Indígena relacionado com a perspectiva decolonial, sendo esta intrínseca das reivindicações e lutas dos povos indígenas por autonomia e reconhecimento de direitos. Por fim, no terceiro tópico, aborda-se alguns dos principais desafios que a Educação Escolar Indígena no município de Manaus/AM vem enfrentando.

Propõe-se como recorte para uma análise mais verticalizada sobre a temática, contextualizar a luta dos Movimentos Indígenas pela EEI diferenciada e específica no município de Manaus, evidenciando as contradições presentes nas legislações municipais, problematizadas a partir da visão dos professores indígenas e de assessores pedagógicos da Gerência de Educação Escolar Indígena-GEEI que participaram da mobilização e implementação da Educação Escolar Indígena no município de Manaus/AM. A escolha metodológica se fundamenta na abordagem qualitativa, mediante uma triangulação envolvendo pesquisa bibliográfica, documental e pesquisa de campo. No que tange a pesquisa de campo, realizou-se um percurso constituído por entrevista semiestruturada com os sujeitos da pesquisa (Coordenação dos Povos Indígenas de Manaus e Entorno (COPIME), o Fórum de Educação Escolar e Saúde Indígena do Amazonas (FOREEIA). A mediação em campo se deu por meio virtual, quando utilizamos as plataformas digitais, tais como *WhatsApp* e *Google Meet*, atentos a todos os cuidados para manter o sigilo e a confidencialidade dos participantes.

Breves reflexões sobre a decolonialidade

Entender a noção de decolonialidade (pensamento/ação decolonial) não é tarefa simples uma vez que a reflexão sobre o termo pode ser considerada nova no meio acadêmico, tendo ainda muito a ser estudado e discutido. Aderir a um pensamento e agir de forma decolonial torna-se ainda mais desafiador, tendo em vista a vivência de séculos sob as bases epistemológicas ocidental, cuja ideologia de um conhecimento, supostamente verdadeiro, único, reverbera no imaginário das pessoas em virtude do processo de colonização/escolarização.

A discussão sobre decolonialidade está intrinsecamente ligada à discussão sobre colonialidade, teoria estudada e discutida principalmente pelo grupo (Rede) Modernidade/Colonialidade (Rede M/C)³, cujo uma das definições é que a colonialidade:

3. A Rede M/C foi criada em 1998 por um grupo de pensadores intelectuais latino-americanos, a partir de vários encontros e seminários, após a desagregação do Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos (BALLESTRIN, 2013).

[...] se refiere a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que en vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131).

A partir da fala do autor, percebe-se que há uma espécie de hierarquização social, cultural e política na lógica capitalista que reforça e sustenta a colonialidade perpetuando um processo colonizador para além do fim do período colonial, com novos mecanismos, pois apesar de não haver soberania de uma nação sobre outra, há forte influência de poder.

O autor explicita que a colonialidade está presente na atualidade e que a respiramos cotidianamente, estando presente nos ideais subjetivos de sucesso, nas relações pessoais e até “[...] en manuales de aprendizaje, en el criterio para el buen trabajo académico [...]” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131).

Trabalhada por Wallerstein e posteriormente (re)tomada por Aníbal Quijando, o conceito de colonialidade é ampliado quando a ela é criada a ideia de colonialidade do poder, do saber e do ser.

La colonialidad [...] se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder, y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia cotidiana y a escala social. Se origina y mundializa a partir de América. [...] con América (Latina) el capitalismo se hace mundial, eurocentrado y la colonialidad y la modernidad se instalan, hasta hoy, como los ejes constitutivos de este específico patrón de poder (QUIJANO, 2007, p. 93).

Nesse sentido, não se pode afirmar que a colonialidade inicia após o fim do sistema colonial, mas presente desde o início da colonização na América (Latina). A sua expressão na atualidade manifesta-se pela hierarquização das relações pessoais, do trabalho, da subjetividade. A partir desse entendimento, a decolonialidade (enquanto resistência) faz parte desse acontecimento histórico colonizador. Ela está para além do que foi a colonização/colonialidade (tido como acabado).

A decolonialidade pode ser considerada, segundo Walsh (2009), como um projeto de luta contra a violência hegemônica da ciência moderna, das epistemologias eurocêntricas. Em suma, deixar de ser colonizado. Ela é parte de um posicionamento contra qualquer forma de discriminação, poder abusivo, controle sociocultural e político. Em outras palavras:

la decolonialidad propone una postura ofensiva de intervención, transgresión y construcción. Una ofensiva que posibilita, viabiliza y visibiliza, por un lado, las concepciones, prácticas y modos de ser, estar, pensar y vivir de carácter decolonial actualmente existentes, haciendo que ellos abran procesos de enseñanza, des-aprendizaje y reflexión, no como nuevos modelos para ser reproducidos sino como bases para la deliberación, el cuestionamiento y el enfrentamiento con nosotros mismos y con las concepciones, prácticas y modos modernos, capitalistas, occidentales, y crecidamente alienantes –entre otros– del vivir cotidiano. Concebida de esta manera, la decolonialidad no es un nuevo paradigma (o “paradigma”), tampoco una nueva invención teórico-ideológica sino una manera de nombrar un proyecto centenario con su reciente re-in-surgir (WALSH, 2009, p. 234).

Entendido dessa forma, a decolonialidade não diz respeito apenas a reflexões acadêmicas, mas de ações de (re)existência dos povos que foram colonizados, que passam a assumir o controle e o curso de sua própria existência. O próximo tópico traz uma abordagem concernente a ação do Movimento Indígena (Coordenação dos Povos Indígenas de Manaus e Entorno (Copime) e do Fórum de Educação Escolar e Saúde Indígena do Amazonas (Foreeia)) entendida enquanto ação decolonial em defesa da Educação Escolar Indígena no município de Manaus/AM.

A ação do Movimento Indígena no município de Manaus/AM: uma análise a partir da perspectiva decolonial

A noção de decolonialidade, conforme já ressaltado, remete ao sentido de “intervenção”, “transgressão” e “construção” (WALSH, 2009), a partir daqui destaca-se algumas ações presente no âmbito da Educação Escolar Indígena no município de Manaus/AM, particularmente as empreendidas por meio das organizações políticas indígenas formais, dentre elas as Organizações, Associações e Coordenações Indígenas juridicamente constituídas.

A ação decolonial diz respeito a um tipo de ação que busca romper com àquelas perpetradas na sociedade, cuja premissa é a dominação de um conhecimento, supostamente superior aos demais. Portanto, a ação decolonial produz um movimento de lugar de fala, ou seja, da evidenciação dos diferentes e importantes sujeitos e saberes que foram silenciados pelas ideologias da colonialidade.

Pode-se afirmar que a decolonialidade é parte integrante das lutas dos povos indígenas desde sempre, não é algo novo. Está presente nas tentativas de intervirem nas decisões políticas que lhes atingem, de reivindicarem seus direitos constitucionais, de não serem subalternizados, etc. Por esse prima, pode-se dizer que o Movimento Indígena tem suas ações sustentadas pelas teorias decoloniais, ainda que sem as conhecerem.

Embora a Educação Escolar Indígena no município de Manaus já tenha um caminho percorrido com avanços e conquistas, há desafios a serem trabalhados tanto pelos povos indígenas quanto pelo poder público municipal, pois esta modalidade educacional no sistema de ensino do município, é considerada recente, um modelo em construção, adequando-se às necessidades sociocultural e política das comunidades indígenas que residem no município de Manaus.

[...] nós pleiteávamos um assento no Conselho Municipal de Educação. Desde 2014 nós temos como estratégia fazer parte desses espaços para [...] levar nossas principais demandas aqui de fora. E por incrível que pareça, o Conselho Municipal de Educação não tinha representação indígena [...]. É preciso discutir a situação da Educação Escolar Indígena dos povos que vivem aqui na cidade de Manaus. Nós encaminhamos documentos para o Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena [...] para falar dessa temática. E aí nosso pedido foi indeferido. Indeferido porque já se diziam que tinha muita representação lá que poderiam falar pelos povos que vivem na cidade. Mas, é uma coisa que nós brigamos muito, porque nenhuma organização que está dentro do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena traz a pauta dos povos que vivem na cidade (COPIME, 2021, p. 2).

Importante salientar que essa fala chama a atenção para a discussão da EEI na área urbana da cidade de Manaus, pois pelo fato de já haver Escolas Indígenas nas comunidades indígenas (entorno da cidade), todas as ações referente a esta modalidade educacional deixava de fora os indígenas que estudavam na cidade, refletindo uma mentalidade que considerava os indígenas na cidade como um não-indígena.

A afirmação “É preciso discutir a situação da Educação Escolar Indígena dos povos que vivem aqui na cidade de Manaus” (COPIME, 2021, p. 2) demonstra duas situações que pode ser inserida nas discussões sobre a colonialidade: a) a tentativa de apagamento identitário dos povos indígenas que vivem na cidade (fora das comunidades/aldeias) enquanto negação sistemática do “outro”; b) considerar os “outros” (indígenas) como inferiores/incapazes de tomar suas próprias decisões.

O trabalho realizado pela Copime, dentro da ótica de uma ação decolonial, segundo Silva (2019, p. 98) “[...] dar voz e visibilidade aos povos indígenas que vivem no contexto urbano, no qual pode-se fazer um recorte dos povos indígenas que vivem na cidade de Manaus e entorno”, corroborando com que Grosfoguel (2008) denomina de “lugar epistêmico” ao criticar a separação dos saberes e do lugar dos povos indígenas, contribuindo para uma invisibilidade e desmerecimento dos conhecimentos tradicionais e científicos dos povos. Para o autor:

Ao quebrar a ligação entre o sujeito da enunciação e o lugar epistêmico étnico/racial/sexual/de gênero, a filosofia e as ciências ocidentais conseguem gerar um mito sobre um conhecimento universal verdadeiro que encobre, isto é, que oculta não só aquele que fala como também o lugar epistêmico geopolítico e corpo-político das estruturas de poder/conhecimento colonial, a partir do sujeito que se pronuncia (GROSFOGUEL, 2008, p. 119).

Nesse sentido, a Copime se coloca numa posição que reivindica e defende os direitos de uma EEI na cidade, não somente por questões de direitos, mas pela construção e valorização de epistemologias decoloniais e locais.

Santos (2012), ao analisar as reivindicações dos povos indígenas em relação à Educação Escolar Indígena, afirma que os movimentos indígenas normalmente são os que tomam a iniciativa em manifestar o interesse por tal modalidade educacional. Em suas palavras, a autora assinala que:

[...] o cumprimento do direito à educação escolar indígena, que atenda aos interesses e às necessidades coletivas das etnias, mesmo que não estejam em suas respectivas terras tradicionais, requer, em muitos contextos, que os movimentos indígenas reivindiquem e demonstrem interesse por essa escola com programas, currículos e materiais didáticos específicos e diferenciados para os indígenas (SANTOS, 2012, p. 71).

A ação de reivindicação da Copime (enquanto Movimento Indígena) demonstra uma atitude decolonial, pois os indígenas ao perceberem que as ações políticas não fazem sentido para eles, assumem a postura de reconstruir uma realidade que se adeque às necessidades e formas de ver o mundo deles. Atitude também realizada pelo Fórum de Educação Escolar e Saúde Indígena do Amazonas (Foreeia).

Criado e constituído (em maioria) por indígenas, (professores, coordenadores de Organizações Indígenas, lideranças, etc.) o Foreeia conta com a participação de pessoas não-indígenas como apoiadores e colaboradores, desde professores, pesquisadores, indigenistas, simpatizantes, etc. A atuação volta-se especificamente para a área da educação escolar indígena no âmbito do estado do Amazonas, pois até então não havia nenhuma representatividade nesse campo. De acordo com a coordenadora do Foreeia, após a criação do mesmo:

Começou a fazer um trabalho com os indígenas, junto com os municípios através dos coordenadores municipais de educação escolar indígena, sempre falando que a nossa luta vem a partir de uma luta indígena lá atrás. A começa a conquistar as coordenações municipais de educação; a gente começa a falar que tem que criar as coordenações municipais de educação escolar indígena no âmbito mais governamental (FOREEIA, 2022, p. 2).

A necessidade de uma relação política com instâncias governamentais (estadual, federal e municipal) torna-se evidente a partir da urgência em criar essas organizações indígenas formais. Essa atitude demonstra uma resiliência com que o Movimento Indígena possui frente às políticas anti-indigenistas. O que está por trás dessa consciência caracteriza-se como uma “[...] necessidade de romper a barreira que ainda imperava e que mantinha os povos indígenas numa situação de tutelados, incapazes de gerenciar seu próprio destino” (MUNDURUKU, 2012, p. 57).

A participação política do Movimento Indígena manifesta-se como uma tentativa de rompimento da colonialidade, que também ocorreu de forma epistêmica, com a hierarquização do conhecimento dentro de uma visão eurocentrada, universalizada. Dávalos (2005) afirma que essa participação causa um choque no interior do pensamento neoliberal, pois estima-se que dentro de uma concepção eurocêntrica do conhecimento não haja

espaço para o saber dos povos não europeus (neste caso, os povos indígenas sobre o qual estamos refletindo). Neste sentido, Dávalos (2005, p. 19) afirma que “si esta hipótesis es correcta [...] los tiempos actuales se presentan como cruciales y de sobrevivencia, es decir, como tiempos de guerra”.

Nesse processo de despertar para a situação que estão vivendo e sobre as imposições do Estado, a Copime e o Foreeia (enquanto Movimento Indígena) fortalecem uma consciência política nos indígenas, favorecendo a articulação coletiva e suas reivindicações frente ao Estado. As ações desses dois movimentos tem papel fundamental na implementação e revitalização da Educação Escolar Indígena (EEI), ainda que a própria escolarização dos professores indígenas seja em escolas e universidades não-indígenas.

A COPIME e o FOREEIA (Movimentos Indígenas) ao perceberem que o mundo (colonizado) em que vivem já não faz mais sentido e, que se percebem não pertencente a esta realidade, agem para encontrar (ou criar) a realidade que se adeque à sua nova forma de ver e pensar o mundo. Nesse sentido, considera-se essencial “el cambio de la actitud natural racista o individualista de la modernidad a la actitud des-colonial de cooperación en la ruptura con el mundo de la muerte colonial es el momento más fundamental del giro des-colonial” (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 67).

Verifica-se que a ação decolonial empreendida pelos Movimentos Indígenas COPIME e FOREEIA, relaciona-se com uma das características da decolonialidade trabalhada por Maldonado-Torres (2008). O referido autor destaca o reconhecimento da multiplicidade de formas coloniais de poder, que marcou (e ainda marca) a vida de milhares de indivíduos, e que esses projetos de morte ajudam a entender as formas modernas de poder e como elas agem na sociedade, tendo a possibilidade para propor novas alternativas de combate a esses projetos. O que está por trás dessa consciência caracteriza-se como uma “[...] necessidade de romper a barreira que ainda imperava e que mantinha os povos indígenas numa situação de tutelados, incapazes de gerenciar seu próprio destino” (MUNDURUKU, 2012, p. 57). Nesta perspectiva, entende-se que a decolonialidade não pode ficar apenas nas reflexões acadêmicas, pensando num universalismo epistêmico, caso contrário, estar-se-ia criando uma nova colonialidade do saber, pois o pensamento decolonial visa superar todo e qualquer universalismo que se pretenda impor, incluindo o próprio pensamento decolonial.

Reflexões sobre alguns desafios da Educação Escolar Indígena no município de Manaus

Tratando-se de questões legais, documentos jurídicos, a partir do ano de 2011, o município de Manaus estruturou algumas legislações referentes à Educação Escolar Indígena, a saber: O Decreto Municipal nº. 1.394/2011; A Lei nº 1.893/2014; Lei nº 2000/2015 e a Lei nº 2.781/2021. São documentos legais que amparam a implementação da modalidade da EEI no município de Manaus, bem como dá possibilidades para a execução de políticas públicas em vista de uma escolarização especializada e diferente do modelo não indígena. No quadro 1, pode ser observadas as legislações e suas disposições.

Quadro 1: legislações para a Educação Escolar Indígena em Manaus/AM (2011-2021)

Nº	Legislação	Definição
01	Decreto Municipal nº. 1.394, de 29 de setembro de 2011	"Dispõe sobre a criação e o funcionamento de escolas indígenas e o reconhecimento da categoria de professores indígenas no Sistema de ensino municipal no âmbito do município de Manaus".
02	Lei nº 1.893, de 23 de julho de 2014	"Altera a denominação das escolas municipais que especifica e dá outras providências".
03	Lei nº 2000, de 24 de junho de 2015	"Aprova o Plano Municipal de Educação do município de Manaus e dá outras providências".
04	Lei nº 2.781, de 16 de setembro de 2021	"Dispõe sobre a criação da categoria Escola Indígena Municipal, dos cargos dos profissionais do magistério indígena, da regularização dos espaços de estudos da língua materna e conhecimentos tradicionais indígenas na rede municipal de ensino da Secretaria Municipal de Educação, no âmbito do município de Manaus, e dá outras providências".

Fonte: dados da pesquisa (2021)

O referido quadro com as legislações foi elaborado pelo pesquisador a partir da pesquisa bibliográfica realizada na internet. As "definições" estão citadas entre aspas devido serem copiadas conforme a redação de cada legislação. Há, no município de Manaus quatro (04) Escolas Indígenas Municipais (EIM) localizadas nas comunidades Terra Preta e São Tomé (no Rio Negro) e nas comunidades Três Unidos e Nova Esperança (no Rio Cuieiras) (OLIVEIRA; RIBEIRO, 2021). Essas EIM são classificadas como diferenciadas, pelo fato de possuírem "[...] normas e ordenamento jurídico próprios e diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue [...]" (MANAUS,

2011, Art. 1º, Parágrafo único). No entanto, nota-se o que parece ser uma contradição quando no Art. 3º versa que as Escolas Indígenas devem “obedecer” aos princípios que estão dispostos no referido artigo para poderem se organizar como Escola Indígena diferenciada.

Art. 3º Para sua organização, as escolas indígenas deverão obedecer aos seguintes princípios:

- I - reconhecimento e respeito à diversidade étnica, cultural e linguísticas dos povos e comunidades indígenas;
- II - valorização dos conhecimentos e saberes tradicionais;
- III - valorização e fortalecimento das culturas indígenas;
- IV - diversidade de concepções de ensino e de aprendizagem;
- V - gestão participativa. (MANAUS, 2011, Art. 3º).

Se as Escolas Indígenas possuem, de acordo com o citado Decreto, autonomia jurídica para estabelecerem suas normas e ordenamento, sua estrutura e seu funcionamento, então por que o governo municipal determina a obediência aos princípios contidos no artigo 3º? É (im)posto, nos Art. 4º e 5º os objetivos das escolas indígenas e os elementos básicos para organizá-las.

No Art. 6º, novamente discorre sobre “Organização própria, autonomia, específica e diferenciada [...]” (MANAUS, 2011, Art. 6º), no entanto, tem-se uma “imposição” quanto aos cumprimentos das prerrogativas legais para a implementação da Educação Escolar Indígena e a construção e funcionamento de Escolas Indígenas no que tange aos objetivos:

- I – o desenvolvimento de crianças, jovens e adultos, críticos e conscientes de seu papel na vida de sua comunidade e de seu povo;
- II – a formação de cidadãos para assumir seu papel de interação na sociedade brasileira;
- III – a consolidação de projetos societários dos povos e comunidades indígenas; [...]. (MANAUS, 2011, Art. 4º).

Por essas prerrogativas no Decreto percebemos que os povos indígenas possuem uma educação voltada para estes fins, bem como para (re) afirmação identitária e comunitária. Neste sentido, a atuação do Movimento Indígena tem presente que a consciência de responsabilidade para com o povo e comunidade indígenas só poderá realizar-se por meio da escola se esta for “[...] parte orgânica do plano ou projeto societário de vida de cada povo” (LUCIANO, 2019, p. 64).

Ainda conforme Luciano (2019) não há a necessidade de um distanciamento entre os conhecimentos indígenas e os produzidos em escolas não indígenas, pois há a necessidade de um diálogo entre ambos, o que reverbera em uma forma mais humanizada e solidária de ver o mundo, ou como o próprio autor fala “[...] a humanidade, na sua diversidade, poderia ter uma visão mais binocular, mais completa e por isso mesma mais bela” (LUCIANO, 2019, p. 65).

Nesse sentido, verificamos que a ação governamental não parece ter a mesma visão de diálogo, pois o Decreto nº 1394/2011 estabelece a autonomia para as escolas e comunidades indígenas, mas ao mesmo tempo lhes é imposto algumas determinações para a execução da educação escolar nas escolas indígenas. Pelo caráter legal do documento em si, as recomendações parecem ter fundamentos, entretanto se os povos indígenas não participaram do processo de elaboração, então o poder público municipal age com arbitrariedade para com a educação escolar indígena? Talvez esse “dá e tira” de autonomia aos povos indígenas para gerirem as Escolas Indígenas e a Educação Escolar Indígena advenha em virtude de que:

Os sistemas de ensino dos municípios, dos estados e da União nunca foram pensados para dar conta dessa diversidade, mas sim para pensar a nação, o município, o estado. Daí cada vez mais todo mundo é convencido de que há a necessidade de pensar uma organização de sistema próprio de educação escolar indígena (LUCIANO, 2012, p. 147).

Pelo exposto percebe-se certa verticalização nas tomadas de decisões para a EEI por meio referido Decreto n. 1394/2011, o que pode ser entendida como uma estratégia governamental inserida dentro do discurso da colonialidade do poder/saber, onde há forte compreensão de que os povos indígenas sejam “incapazes” de se autogovernarem, ocasionando assim estratégias de apropriação da autonomia e dos espaços educativos. Nesse sentido, a participação social do Movimentos Indígenas traduz a soberania dos povos indígenas face às necessidades de cada povo. O “despreparo” ou o desconhecimento das reivindicações dos povos indígenas reverbera na elaboração de políticas educacionais que não atendam às necessidades dos povos indígenas e mostra a não clareza governamental quanto a identidade de cada povo e a função das Escolas Indígenas em cada comunidade.

Outro ponto desafiador para a EEI é a questão de conceitos/definições sobre o que é Escola Indígena, Espaços culturais, etc, pois se não forem bem esclarecidos podem ocasionar dificuldades para a operacionalização da escolarização diferenciada/específica/bilíngue dos povos indígenas. ainda no do Decreto nº 1394/2011 as Escolas Indígenas são classificadas como “[...] espaços culturais e espaços educativos [...]” (MANAUS, 2011, Art. 8º). Santos (2012) ao falar sobre essas classificações explicita que:

Espaços culturais referem-se aos locais onde são realizadas atividades educacionais, como nas comunidades indígenas Tikuna, AMARN, Sateré Mawé. Espaços educativos são as escolas municipais, localizadas em comunidades indígenas, onde os professores indígenas realizam suas atividades (SANTOS, 2012, p. 94).

A respeito dessa definição cabe questionar, se nos “espaços culturais” ocorrem “atividades educacionais”, não seriam estes também “espaços educativos”? O que fica claro, é que nos “espaços culturais” não ocorrem o processo de escolarização. As duas categorias acima citadas, segundo Oliveira e Ribeiro (2021, p. 160) “[...] não especificam a função e as atribuições desses espaços”.

No sentido de definição de Escolas Indígenas (EIs) são pertinentes observações que afirmam que “a escola é todo o espaço físico da comunidade. Ensina-se a pescar no rio, evidentemente. Ensina-se a plantar no roçado. Para aprender, para ensinar, qualquer lugar é lugar, qualquer hora é hora” (MAHER, 2006, p. 17 *Apud* OLIVEIRA; RIBEIRO, 2021, p. 160). Tal ensinamento e aprendizado, diz respeito ao processo de Educação Indígena, não de Educação Escolar Indígena. Se o “ensinar a pescar” e o “ensinar a plantar” estiver relacionado com alguma teorização ou reflexão geográfica, biológica configura-se como Educação Escolar Indígena. No entanto, com essa reflexão, o autor atribui à escola outro sentido além da que já está estabelecido. Não se ensina apenas na escola.

Brandão (2007) também comunga dessa reflexão. Para ele “[...] a escola não é o único lugar onde ela [educação] acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e a professora profissional não é o seu único praticante” (BRANDÃO, 2007, p. 9). O autor afirma ainda que:

A educação existe onde não há escola e por toda parte pode haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado. Porque a educação aprende com o homem a continuar o trabalho da vida. A vida que transporta de uma espécie para a outra, dentro da história da natureza, e de uma geração a outra de viventes, dentro da história da espécie, os princípios por meio dos quais a própria vida aprende e ensina a sobreviver e a evoluir em cada tipo de ser (BRANDÃO, 2007, p. 13).

Ainda sobre a necessidade de melhores definições, na cidade de Manaus, os “espaços culturais” são conhecidos também como Centros Municipais de Educação Escolar Indígena (CMEEI), no entanto, a partir da Lei n. 2781/2021 os mesmos são denominados de Espaços de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas – EELCTI. Nas Diretrizes Pedagógicas da Educação Escolar Indígena no município de Manaus (DDPEEIM) esses espaços são “estruturas físicas com nomes na língua indígena e com a função de atribuir sentidos de encontros de referência étnicas [...] na estrutura institucional de ensino municipal” (MANAUS, 2017, p. 62).

Fica evidente que nos EELCTI não ocorrem uma educação escolar, mas Educação Indígena com elementos escolares, como por exemplo, planos de aula, diários para presença, relatórios, planos pedagógicos. Essa forma de organização é em virtude de haver um acompanhamento dos profissionais da Gerência de Educação Escolar indígena (GEEI), conhecidos como Assessores Pedagógicos, ligados à Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

A Educação Escolar Indígena específica, como exigem os movimentos indígenas, tem que ser diferenciada desde o início da discussão para implementação da modalidade até a prática pedagógica em sala de aula, nas atividades escolares, nos currículos, na gestão e arquitetura da escola, e para isso concordamos com Luciano (2013) ao falar da importância da atuação dos Movimentos Indígenas e das comunidades para a realização desse projeto diferenciado, pois os avanços acontecem em função do:

[...] novo papel das comunidades indígenas, fortalecidas com o crescente protagonismo indígena na condução local da gestão e do processo pedagógico das escolas. A grande maioria dos professores, gestores e técnicos que trabalham nas escolas das aldeias são indígenas que podem fazer a diferença no campo do fazer pedagógico e na gestão da escola indígena. [...] O protagonismo dos professores indígenas ainda é limitado, o que pode significar

a necessidade de melhorar e ampliar os seus processos de formação inicial e continuada. Os professores, os gestores e as lideranças indígenas precisam assumir e realizar a transformação da escola indígena para atender os anseios e os projetos societários de seus povos. (LUCIANO, 2013, p. 4).

A reivindicação dos Movimentos Indígenas para se construir Escolas Indígenas deve passar pela discussão e consentimento das comunidades, inclusive sobre a arquitetura que as escolas deveriam ter, levando em consideração a dimensão sociocultural de cada povo.

Outros desafios presentes na EEI específica também dizem respeito à contratação de professores indígenas para atuarem nas Escolas Indígenas Municipais (de ensino básico), e até o ano de 2021 a necessária regularização dos EELCTI. Em entrevista realizada em 2021 com a coordenadora da COPIME em exercício, a regularização desses “espaços” era importante em vista de outro desafio:

Tinha um grande problema aqui em Manaus [...] que era a questão do reconhecimento da categoria de professor indígena. Tem os centros culturais onde acontece a revitalização das línguas, mas não tem o reconhecimento dos professores dessa categoria, e a precariedade de como funcionam os centros culturais (COPIME, 2021, p. 2).

Nesse relato da coordenadora em exercício da COPIME, pode-se fazer algumas considerações, a saber: a) o reconhecimento da categoria do professor indígena. No Decreto n. 1394/2011 há a afirmação sobre esse reconhecimento, apenas no início do texto, no entanto, nada mais é dito sobre tal condição. O que leva a inferir que o reconhecimento dos professores indígenas vai além de constar em documento legal, mas passa pela contratação, pela formação, planos de carreiras etc. Portanto, são desafios ainda em via de serem resolvidos; b) há uma distinção entre a categoria de professores indígenas que atuam nas EIM e aqueles que atuam nos EELCTI, haja vista que o tipo de educação é diferente em ambos espaços; c) as condições de funcionamento dos EELCTI para o ensino tradicional indígena, pois no que diz respeito à infraestrutura desses espaços “tem centro que é na cozinha. Tem centro que é no quintal. Tem centro que o professor fez uma puxada do lado [da casa dele] e é o centro cultural” (COPIME, 2021, p. 2).

O fator agravante é que sem estrutura adequada os EELCTI deixam de receber materiais da GEEI/SEMED-Manaus. Em entrevista, a coordenadora (na época) da GEEI/SEMED-Manaus afirmou que:

A SEMED, ela paga professor, ela dar merenda, ela dar material, ela dá mobiliário, mas o espaço físico é por conta da comunidade. E muitos não entendem isso. [...] eu sempre falo: cadê a contrapartida da comunidade? A contrapartida da comunidade é o espaço físico. Dos vinte e dois (22) centros, apenas cinco (5) passaram para receber material. Porque não tem infraestrutura. E a COPIME, graças a Deus, concordou com a gente. Só vai receber material quem melhorar a sua estrutura física" (GEEI, 2021, p. 3).

Se há EELCTI com uma infraestrutura inadequada deve-se ao fato da falta de apoio financeiro às comunidades indígenas, para construir uma estrutura física com sala, banheiro, cozinha etc. para a educação indígena, bem como para as reuniões e encontros da comunidade. Sem condições alguma, acabam com a responsabilidade de elas próprias construir os centros. Como não tem recursos financeiros, são obrigadas a "improvisarem" tais espaços.

Mesmo diante de dificuldades financeiras, nota-se que as comunidades indígenas possuem uma resiliência que ultrapassa os limites impostos a elas. Resistem aos problemas e se reconfiguram com as soluções encontradas, tornando as comunidades mais fortes e resistentes, uma vez que "as crises e as dificuldades da vida podem extrair o melhor de nós quando enfrentamos os desafios" (WALSH, 2005, p. 7 *Apud* SOUZA, 2021, p. 78).

A força do(s) movimento(s) indígena(s) contribuiu para continuar a reivindicação por uma Educação Escolar Indígena realmente diferenciada, específica. A regularização dos EELCTI nas comunidades da cidade de Manaus além de se apresentar como uma necessidade política dos povos indígenas, também, é uma estratégia necessária para não deixar acabar anos de trabalhos e luta, pois conforme afirma Luciano (2006, p. 84) "na atualidade, a principal dificuldade dos povos indígenas é manter e garantir os direitos já adquiridos, além de lutar por outros direitos que ainda precisam ser conquistados para consolidar a perspectiva étnica de futuro [...]".

Mediante a luta por uma escolarização diferenciada, os povos indígenas tiveram uma importante conquista que foi a aprovação da Lei nº. 2781/2021, mediante atuação da COPIME e do FOREEIA que estiveram pre-

sente nas discussões para a criação da referida lei, com vista contribuir com a garantia e melhoria de da EEI, reforçando a força que o Movimento Indígena no Amazonas possui.

A Lei traz a esperança de uma escolarização melhor, a possibilidade de autonomia pedagógica nas EIM's, pois nas palavras do professor indígena da etnia Tikuna, "com a lei aprovada nós vamos manter nossa língua, resgatar nossas danças e costumes, fazer aquilo que é melhor e que estava faltando." (SERRÃO, 2021, p. 2).

O Art. 3º da Seção II dos princípios discorre sobre:

I. liberdade de ensinar, pesquisar e divulgar o saber, respeitando os mecanismos de conhecimento e de socialização próprios dos diversos povos, etnias e aldeias indígenas, proporcionando a humanização crescente e a construção da cidadania;

II. garantia a uma educação específica e bilíngue, adequada às peculiaridades das diferentes etnias e grupos indígenas;

III. Garantia da efetivação dos direitos civis, sociais e políticos dos povos indígenas, assegurando-lhes suas especificidades;

IV. gestão democrática comunitária, fundada na atuação conjunta entre escola e comunidade indígena, garantindo a autonomia das comunidades na definição de seus processos pedagógicos e uma educação específica com preservação dos valores tradicionais;

V. garantia do reconhecimento do valor do profissional de educação indígena, asseguradas pelas condições dignas de trabalho e a progressão na carreira, compatíveis com sua tarefa de educador;

VI. garantia de ensino por meio de Professores de preferência Indígenas, da mesma etnia que os alunos;

VII. garantia plena dos princípios da interculturalidade, bilinguismo, multilinguismo, especificidade, diferenciação e comunitarismo, fundamentos da educação escolar indígena. (MANAUS, 2021, Art. 3º).

Esses são os princípios que fundamentam as pedagogias próprias da educação escolar indígena nas EIM. Diante disso, cabe questionar se a forma como está sendo pensada e planejada a EIM terá compatibilidade com a estrutura organizacional e administrativa do ensino escolar do Estado (MEC, SEDUC, SEMED)? Como a educação escolar indígena possui princípios diferentes do ensino escolar nacional, existem duas ideologias diferentes e divergentes, ao que parece. É possível haver esse diálogo? Até que ponto a EIM terá autonomia e liberdade pedagógica? Tais questionamentos serão discutidos posteriormente.

Considerações finais

O presente trabalho, inserido dentro da temática da Educação Escolar Indígena no município de Manaus/AM, utilizou como recorte de reflexão a ação do Movimento Indígena com uma perspectiva decolonial, bem como abordou alguns dos principais desafios desta modalidade educacional tendo em vista o Decreto n.1394/2011 (conquista da luta do Movimento Indígena) que até o presente momento vem sendo o principal documento legislador para a efetivação e normatização de uma escolarização diferenciada para os povos indígenas da capital amazonense.

Associar a ação do Movimento Indígena com a perspectiva da decolonialidade partiu da própria reflexão acerca do pensamento decolonial que visa o reconhecimento da autonomia de outros povos não-eurocêntricos, bem como seu saber e novas epistemologias. Nesse sentido, afirma-se, neste trabalho, que a decolonialidade não se restringe apenas à reflexão acadêmica, mas é parte intrínseca de uma ação que vise romper com um discurso e prática colonial que ainda perdura nos dias atuais por meio de mecanismos políticos, sociais, econômicos, etc.

Entendendo a multiplicidade atual das formas coloniais de poder, a COPIME e o FOREEIA (enquanto Movimento Indígena) vem atuando, também, em favor de uma escolarização diferenciada que contribua, na luta dos povos indígenas, contra projetos de morte que prejudicam milhares de vidas indígenas. A decolonialidade do Movimento Indígena é uma tentativa de criar/possibilitar novas alternativas a uma realidade excludente e racista.

Conclui-se que se os povos indígenas não reivindicarem uma Educação Escolar Indígena diferenciada, o governo municipal não executará ações para garantir seus direitos constitucionais. Os entes federados deveriam cumprir a legislação sem a necessidade dos movimentos indígenas cobrarem, após anos de exploração e dizimação étnica, expropriação territorial, desmatamento, dentre outros, os direitos constitucionais dos povos indígenas deveriam ser prioridades dos governantes.

Esta autoconsciência política é que concorre diretamente para a ação decolonial dos Movimentos Indígenas (Copime e Foreeia), voltadas proficuamente para o encaminhamento de uma vasta pauta de reivindica-

ção face ao Estado. O ritmo e a intensidade destas mobilizações parecem estar consolidando as referidas formas associativas e os critérios político-organizativos sobre os quais se estruturam.

De acordo com Ferreira (2001), com o surgimento das organizações, a partir de 1970, os povos indígenas começaram a ganhar força, passando a ter mais visibilidade. A ideia era criar uma política indigenista alternativa à do Estado brasileiro, mobilizando e conscientizando os povos indígenas para a valorização dos conhecimentos tradicionais. Nesse sentido, com o apoio de parceiros indigenistas, encontros e Assembleias foram realizadas pelos povos indígenas que trouxeram as “questões” indígenas para o centro das discussões políticas, mobilizando a sociedade civil organizada.

Tratando-se dos desafios da Educação Escolar Indígena, a formação de professores é, talvez, um dos mais complexos, principalmente pela logística dos mesmos para poderem cursar o ensino superior, e também pela própria valorização da categoria, haja vista que apesar de o Decreto nº 1394/2011 mencionar o reconhecimento categoria desses profissionais, no bojo de seus artigos (no corpo do decreto) nada fala sobre tal.

Destaca-se, também que apesar do reconhecimento da autonomia jurídica das comunidades indígenas para a estruturação e o funcionamento das Escolas Indígenas, o referido Decreto 1394/201, faz um jogo de “dá e tira” tal autonomia, impondo condicionamentos para que a Educação Escolar Indígena possa funcionar nas comunidades; Mesmo sendo o documento legal que norteia a implementação e efetivação da Educação Escolar Indígena no município de Manaus, o mesmo não tem força de Lei.

Em 2021 aprovou-se a Lei municipal Nº 2781/2021, importante conquista (cuja Copime e Foreeia estiveram envolvidas) que agrega força na reivindicação e efetivação de uma escolarização diferenciada e específica de acordo com as especificidade de cada povo.

Nesse cenário, enquanto elemento importante para o fortalecimento étnico dos povos indígenas, a Educação Escolar Indígena revela-se como estratégia positiva para “[...] consolidar a perspectiva étnica de futuro” (LUCIANO, 2006, p. 84), trazendo esperança de um futuro melhor e mais humano para os povos indígenas.

Transferindo essa “responsabilidade” para o movimento Indígena, há uma articulação coletiva e organizada politicamente dos povos indígenas com o objetivo de romper as barreiras que impedem a garantia de seus direitos, principalmente de gestar sobre suas formas pedagógicas próprias, tendo a Educação Escolar indígena como um instrumento, também, de reconhecimento do *lócus* de enunciação do sujeito, ou como Grosfoguel (2008) chama de “lugar epistêmico”.

Ressalta-se que a ação do Movimento Indígena, aqui tratado, é uma ação decolonial na tentativa de romper com a colonialidade ou com ações que perpetram um pensamento hierárquico do saber não-indígena em relação aos saberes indígenas. Além disso, é importante salientar que, mesmo diante dos avanços políticos, pedagógicos, econômicos, a Educação Escolar Indígena enfrenta desafios da mesma natureza, ocasionadas pelo modelo político e pela falta de políticas públicas adequadas à sua efetivação, sendo necessário, assim, que o Movimento Indígena caminhe para buscar superar a fragilidade no regime de colaboração com os entes federados.

É necessário acreditar nos povos indígenas, estimular e possibilitar oportunidades para que possam assumir a responsabilidade da efetivação da Educação Escolar Indígena, sem excluir a colaboração do Estado (federal, estadual e municipal).

Referências

BALLESTRIN, Luciana Maria de Aragão. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**. Brasília, n.11, 2013, p. 89-117.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção primeiros passos; 20).

GEEI. **Entrevista**. Manaus (Amazonas), 19 nov. 2021.

COPIME (Coordenação dos Povos Indígenas de Manaus e Entorno). **Entrevista**. Manaus (Amazonas), 14 nov. 2021.

DÁVALOS, Pablo. **Movimientos Indígenas en América Latina**: el derecho a la palabra. In: DÁVALOS, Pablo (Org. Pueblos Indígenas, Estado y democracia. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 17-33.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da. FERREIRA, Mariana Kawall Leal (org.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. 2 ed. São Paulo: Global. p. 71-111, 2001.

FOREEIA (Fórum de Educação Escolar e Saúde Indígena do Amazonas. Entrevista. Manaus (Amazonas), 15 dez. 2022.

GROSFOGUEL, 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**. Tradutor: Inês Martins Ferreira. 2008, pp. 115-147. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/697>. Acesso em: 12 abril 2021.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. Educação Escolar Indígena no Brasil: Avanços, Limites e Novas Perspectivas. **36ª Reunião Nacional da ANPEd**, Goiânia-GO. 29 de setembro a 02 de outubro de 2013.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos** / Gersem Baniwa. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. Entrevista: Gersem José dos Santos Luciano – Gersem Baniwa. [Entrevista cedida a] Maria Aparecida Bergamaschi. **Revista História Hoje**, v. 1, nº 2, 127-148, Porto Alegre, 2012.

MALDONADO-TORRES, Neslson. La descolonización y el giro des-colonial. **Tábula Rasa**. Bogotá-Colômbia, n. 9, pp. 61-72, julio-Diciembre, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a05.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2022.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO_GOMES, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (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. 2007. p. 127-167.

MANAUS. **Decreto Nº 1394, de 29 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a criação e o funcionamento de escolas indígenas e o reconhecimento da categoria de professores indígenas no Sistema de ensino municipal no âmbito do município de Manaus, e dá outras providências. Manaus: Prefeitura de Manaus, 2011. Disponível em: <http://leismunicipa.is/dvcom>. Acesso em: 22 nov. 2021.

MANAUS. Lei nº 2.781, de 16 de setembro de 2021. Dispõe sobre a criação da catego-

ria Escola Indígena Municipal, dos cargos dos profissionais do magistério indígena, da regularização dos espaços de estudos da língua materna e conhecimentos tradicionais indígenas na rede municipal de ensino da Secretaria Municipal de Educação, no âmbito do município de Manaus, e dá outras providências. **Diário Oficial do Município de Manaus**, 16/09/2021. Ano XXII, Ed. 5185. Manaus, 2021. f.1-3.

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação (SEMED). **Diretrizes pedagógicas da Educação Escolar Indígena do município de Manaus**. Secretaria Municipal de Educação. Gerência de Educação Escolar Indígena. Manaus, 2017.

MUNDURUKU, Daniel. "Posso ser quem você é, sem deixar de ser o que sou: a gênese do Movimento Indígena brasileiro. In: MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do Movimento Indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012, p. 43-58, (Coleção educação em foco. Série educação, história e cultura).

OLIVEIRA, Cila Mariá de; RIBEIRO, Giovana de Oliveira. A Educação Escolar Indígena e o ensino remoto em tempos de pandemia. In. **I Simpósio Processos Educativos e Identidades Amazônicas/Anuário do Instituto de Natureza e Cultura-ANINC**, v. 04, n. 01, 2021, p. 157-166. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/ANINC/article/view/9166>. Acesso em: 23 nov. 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago.; GROSFUGUEL, Ramón. (Orgs). **El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Sigo Del Hombre Editores, 2007, p. 93-126.

SANTOS, Jonise Nunes. **Educação escolar indígena no município de Manaus (2005-2011)**. Manaus, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) . Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2012.

SERRÃO, Lorena. Educadores reconhecem como marco histórico regulamentação das escolas municipais indígenas. Disponível em: <https://www.manaus.am.gov.br/?s=e-duca%C3%A7%C3%A3o+escolar+ind%C3%ADgena>. Acesso em: 29 nov. 2021.

SILVA, Elisângela Guedes da. Indígenas e o processo de Migração para a cidade. In: SILVA, Elisângela Guedes da. **Indígenas no contexto urbano: identidades, culturas e educação escolar dos indígenas residentes na comunidade nações indígenas Tarumã Manaus**. Manaus, 2019. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) . Universidade Federal do Amazonas, 2019. p. 75-77.

SOUZA, Alcione Deodato de. **Construção do reconhecimento: um estudo da educação Kokama na comunidade Nova Esperança**. Manaus, 2021, 131 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas). Universidade do Estado do Amazonas – UEA.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, decolonialidade y el buen vivir: reflexiones para ultimar. *In*: WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad**: luchas (de) coloniales de nuestra época. Universidad Andina Simón Bolívar. Ediciones Abya-Yala. Quito, 2009, f. 231-235.