

ISSN - 2175-6600

Vol.17 | Número 39 | 2025

Submetido em: 18/08/2025

Aceito em: 05/12/2025

Publicado em: 19/12/2025

## **Ancestralidade indígena e modos de resistência na educação das crianças pequenas**

### **Indigenous Ancestrality and Modes of Resistance in the Education of Young Children**

### **Ancestralidad indígena y modos de resistencia en la educación de los niños pequeños**

*Vanderlete Pereira da Silva<sup>1</sup>*



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2025v17n39pe20010>

**Resumo:** Este artigo analisa a resistência indígena na educação de crianças em contextos urbanos, destacando práticas pedagógicas descoloniais como alternativas para afirmação cultural e política. A autora, uma mulher indígena em Manaus, utiliza suas experiências para discutir desafios enfrentados por famílias indígenas na cidade, como a persistência de mecanismos coloniais na escola, e as estratégias de resistência que transformam a educação em um território de luta. A pesquisa aborda a importância da reconexão com raízes ancestrais para construir pedagogias próprias, valorizando epistemologias indígenas e promovendo desobediência epistêmica contra lógicas eurocentradas. Exemplos como os Espaços de Estudos de Língua Materna em Manaus ilustram iniciativas de revitalização cultural e linguística, onde crianças aprendem línguas indígenas como Kokama e Tukano, fortalecendo sua identidade e pertencimento étnico. O texto também reflete sobre a colonialidade persistente e a necessidade de uma educação infantil que reconheça e valorize as culturas indígenas, suas línguas e saberes. A autora defende uma pedagogia decolonial que respeite a pluralidade de infâncias e contribua para a construção de uma sociedade mais inclusiva e intercultural.

**Palavras-chave:** Infâncias indígenas. Descolonização. Epistemologias indígenas

<sup>1</sup>Universidade do Estado do Amazonas. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9541529698411066>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9353-3110>. Contato: [vpsilva@uea.edu.br](mailto:vpsilva@uea.edu.br)



**Abstract:** This article analyzes Indigenous resistance in the education of children living in urban contexts, highlighting the ways in which decolonial pedagogical practices have emerged as alternatives for cultural and political affirmation. The discussion is grounded in the author's *escrevivências*, as an Indigenous woman in the Amazonian urban context, and draws on collective experiences of strengthening identity, language, and ancestry, such as the Mother Tongue Study Spaces in Manaus. Within this scenario, the study points to the challenges faced by Indigenous families in the city due to the persistence of colonial mechanisms within schools, as well as the strategies of resistance that affirm education as a territory of struggle. From a decolonial theoretical-methodological approach, the study problematizes the colonality of power and knowledge in childhood, emphasizing the importance of reconnecting with ancestral roots as a foundation for building pedagogies of their own. Thus, it defends the appreciation of Indigenous epistemologies as a condition for rethinking Early Childhood Education and presents epistemic disobedience as a political-pedagogical horizon capable of breaking with Eurocentric logics and proposing new paths for the education of Indigenous children in urban spaces.

**Keywords:** Indigenous childhoods. Decolonization. Indigenous epistemologies

**Resumen:** Este artículo analiza la resistencia indígena en la educación de niños y niñas en contextos urbanos, destacando las prácticas pedagógicas decoloniales como alternativas para la afirmación cultural y política. La autora, una mujer indígena en Manaos, utiliza sus "escrevivências" (neologismo que combina "escritura" y "vivencias") para discutir los desafíos que enfrentan las familias indígenas en la ciudad, como la persistencia de mecanismos coloniales en la escuela, y las estrategias de resistencia que transforman la educación en un territorio de lucha. La investigación aborda la importancia de la reconexión con las raíces ancestrales para construir pedagogías propias, valorando las epistemologías indígenas y promoviendo la desobediencia epistémica contra las lógicas eurocentradas. Ejemplos como los Espacios de Estudios de Lengua Materna (*Espaços de Estudos de Língua Materna*) en Manaos ilustran iniciativas de revitalización cultural y lingüística, donde los niños aprenden lenguas indígenas como el Kokama y el Tukano, fortaleciendo su identidad y pertenencia étnica. El texto también reflexiona sobre la persistente colonialidad y la necesidad de una educación infantil que reconozca y valore las culturas indígenas, sus lenguas y saberes. La autora defiende una pedagogía decolonial que respete la pluralidad de infancias y contribuya a la construcción de una sociedad más inclusiva e intercultural.

**Palabras clave:** Infancias indígenas. Descolonización. Epistemologías indígenas

## 1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo explorar a intrínseca dualidade entre a permanência dos mecanismos de colonização – que historicamente estabelecem e mantêm hierarquias e promovem o silenciamento das culturas ancestrais – e as dinâmicas transformadoras do processo de descolonização na atualidade. Propõe-se, assim, uma reflexão crítica acerca da continuidade da colonialidade e, simultaneamente, dê luz às lutas e avanços que buscam a autonomia e o reconhecimento pleno dos povos colonizados. Na reconexão com a ancestralidade dos tantos povos que habitaram e dos que continuam a habitar e proteger a Amazônia, destaco a educação das crianças pequenas, onde busco evidenciar com as lentes decoloniais, os contornos ao rio que vão se fazendo, mesmo em meio a tantos troncos de árvores descendo correnteza abaixo em alguns momentos. 500 anos depois da invasão portuguesa, crianças se comunicam nas línguas indígenas e mantêm sua



pluralidade histórica (Segato, 2012), portanto, não ocupamos o lugar dos vencidos, selvagens e irracionais, onde os dispositivos que nos inferiorizam tentam nos colocar. Estamos vivos e em defesa de outra educação para as crianças, que as mantenham em conexão com as variadas formas de vida existentes no planeta.

Como forma de expressão, reverencio Conceição Evaristo e busco, com auxílio da escrevivência, evidenciar os processos de apagamento das vozes subalternizadas, especialmente aqui neste artigo, das mulheres indígenas, na construção das narrativas nacionais. Na perspectiva de Evaristo (2006; 2014), é preciso tratar a memória como um instrumento de resistência e afirmação de identidade, pois a escrita e as práticas culturais, ao contar as histórias dos grupos marginalizados, reconstituem e reparam os danos históricos causados pela violência colonial. As escrevivências de Evaristo são, assim, uma forma de resistência ao apagamento, uma forma de contestação contra a lógica colonizadora que busca deslegitimar os saberes e as memórias ancestrais.

Nesse sentido, inicio me apresentando como uma mulher indígena colonizada. Aprendi desde criança que ser indígena é uma condição de inferioridade. A única forma de ser, é fugir dessa condição e a educação branca foi a alternativa que minha mãe buscou para me proteger. Da pré-escola ao doutorado, vivi esse não lugar onde são colocados os indígenas colonizados, que vivendo na cidade, não são considerados nem brancos, nem indígenas, nem negros. Esse sentimento me acompanha, me atravessa e ao mesmo tempo me inquieta e impulsiona a continuar na luta ancestral da descolonização.

Vivi os anos da educação básica num espaço-tempo onde não se pensava outra alternativa de educação escolar que não fosse a colonizada. A única forma de acessar a educação com vista a superação das condições aviltantes de expropriação capitalista, era se submeter ao processo de escolarização branca. Minha mãe viveu o desejo de escolarização negado e lutou com todas as suas forças para que as filhas vivessem a experiência da educação escolar que pudesse garantir a condição de vida, disseminada pelo projeto de Modernidade: cidadania, trabalho, vida digna...

Vivi um processo de descolonização que considero tardio, demorado, que inicia somente no doutorado, quando questionado pela minha orientadora, Professora Ana Lúcia Goulart de Faria. É a partir daí que inicio minhas reflexões acerca do meu pertencimento étnico. Sobrevivi à escola branca e ela me trouxe até aqui, permitindo escrever sobre isso nesse espaço de interlocução.

Quanto ao não lugar, me refiro à condição de indígena sem pertencimento étnico. Não sei a que povo pertenço, de onde vieram meus antepassados. O silenciamento fez



parte das estratégias de sobrevivência de muitos povos. Invisibilizar-se para que pudessem fugir da violência e do extermínio, foi o que garantiu a sobrevivência. Foi preciso apagar os rastros, silenciar para dar continuidade a vida. Minha avó faleceu aos noventa e três anos de idade, sem nunca mais ter voltado ao local de onde veio e sem contar dessa história que ficou para trás. A contínua desvalorização dos saberes ancestrais e a marca dos vencidos que carregamos no corpo, que tentam nos imprimir, como bem define Rita Segato (2021), nos exige tomadas de decisões difíceis, nem sempre compreensíveis para quem está do outro lado assistindo.

Ao analisar o processo de constituição da Amazônia e sua incorporação à formação do Estado-nação brasileiro em sua pesquisa, Marilene Corrêa da Silva (2012), afirma que é possível identificar elementos históricos que contribuem para a compreensão das persistentes formas de preconceito e desvalorização dirigidas às culturas dos povos indígenas. A autora destaca que, entre os séculos XVII e XVIII, as ações colonizatórias empreendidas pelos portugueses, aliadas à imposição de um projeto civilizatório eurocentrado, resultaram na dizimação de 108 nações indígenas na região amazônica, como parte de um processo violento de negação de outras existências e cosmologias (Silva, 2012).

O não reconhecimento da alteridade desses povos era, no plano político da colonização, a necessidade de submetê-los física, social e culturalmente como índios vencidos. As razões da expropriação de suas terras e de utilizá-las como escravos impôs ao colonizador as necessidades de generalizá-los como uma unidade étnico-cultural inferior, e subalternizá-los às condições de domínio e manutenção das estruturas coloniais (Silva, 2012, p. 160).

Nesse contexto considero avanço das novas gerações indígenas o processo de pertencimento étnico. Se a geração da minha avó e da minha mãe precisaram se manter invisibilizadas, o que resvalou na minha também como consequência, esse é o momento da retomada. Eu vejo que as crianças das novas gerações estão vivendo o que eu não tive oportunidade de viver. Entendo como um grande passo que está sendo dado, na direção da liberdade de nos afirmar como povos que têm seu lugar no mundo, resultado da luta dos que sobreviveram ao reiterado processo de extermínio, que ainda persiste, nestes mais de cinco séculos de história.

É sobre o momento de retomada, de descolonização vivenciado pelos povos que sobrevivem todos os dias às tentativas de extermínio cultural, epistêmico e físico que quero tratar aqui. Considero urgente dar visibilidade e aprofundar a compreensão sobre os processos de luta, estratégias de resistência e autoafirmação em face de uma colonialidade que persiste, mas não sem ser enfrentada.



## 2 ENFRENTANDO A CORRENTEZA DO RIO OU A CAMINHADA CONTRA HEGEMÔNICA

Nasci na cidade de Manaus, onde vivo. Nunca ouvi um falante da língua indígena se pronunciar na língua do seu povo. Nenhuma criança na escola, nenhum adulto na rua. Na capital do estado que concentra a maior população indígena do país, a diversidade das línguas faladas por tantos povos foi por longos anos silenciada. Por ocasião da pesquisa no doutorado, visitei a Associação de Mulheres Indígenas do Alto Rio Negro (AMARN) e pude participar de uma das reuniões da Associação. Na reunião estavam mulheres de diferentes povos, que usavam a língua Tukano para se comunicar. Me senti uma estrangeira na minha própria cidade. Via os rostos das mulheres, os mesmo que convivi durante a vida toda, sem os vê-lo de fato.

As marcas da colonização estavam ali, reverberando durante tantos séculos, assim como a resistência. A imposição do conhecimento europeu como o único válido ou "universal", negando e inferiorizando os saberes indígenas, onde a ciência ocidental é colocada como superior, deslegitimando outras formas de conhecimento e epistemologias, resultou no extermínio de muitos povos e o desaparecimento de inúmeras línguas. No entanto, o processo de resistência não se rompeu com a violência colonial. As línguas indígenas vivem na Amazônia! As mulheres na Associação, mesmo as de outros povos, que esqueceram suas línguas, decidiram falar na língua Tukano.

Observando a luta pela manutenção da língua na contemporaneidade, considero que a educação das crianças indígenas que moram em Manaus, vive um outro momento. As crianças indígenas frequentam a Associação no final de semana para aprender a língua Tukano. Tal prática, ilustra uma caminhada no sentido da descolonização e da manutenção linguística e cultural de vários povos. Enquanto as instituições de ensino regular, frequentadas por estas crianças perpetuam o epistemicídio ao ignorar ou desvalorizar a ancestralidade e os conhecimentos indígenas, a prática de frequentar a Associação aos sábados para aprender a língua Tukano configura um espaço de autoafirmação e re-existência.

Esse movimento, liderado pelas mulheres indígenas, associadas, não é meramente um aprendizado de idioma; é um ato de insurgência contra a lógica colonial que silenciou e que dá continuidade às práticas colonizadoras. Ao ocupar esses espaços próprios, as crianças resgatam e fortalecem seu pertencimento étnico, que é negado e invisibilizado no ambiente escolar formal. A Associação, nesse contexto, torna-se um território de descolonização, onde a língua, como pilar da cultura, é cultivada e transmitida, garantindo



a continuidade e a resistência da memória e do saber ancestral diante das imposições hegemônicas.

Essa dinâmica sublinha a necessidade de se repensar as estruturas educacionais para que valorizem e interajam ativamente com os saberes e as línguas indígenas ao organizarem a educação das crianças, em vez de relegá-las a espaços paralelos de resistência. É um chamado por uma educação verdadeiramente intercultural na perspectiva de Walsh (2009; 2010) e descolonizadora.

A realidade das crianças que aprendem a língua Tukano não é uma experiência isolada em Manaus. As práticas voltadas para o ensino das línguas indígenas demonstram um notável processo de reversão epistêmica e resistência linguística, contrastando com um histórico secular de rejeição e invisibilização das línguas indígenas. Atualmente, a cidade concentra vinte e três Espaços de Estudos de Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas, distribuídos em diferentes bairros, servindo como centros vitais para a revitalização cultural. Nesses espaços, crianças e adultos são imersas no aprendizado das línguas de seus respectivos povos, como exemplificado pelas crianças Kokama que, a partir dos 4 anos de idade, podem aprender o idioma Kokama.

Os Espaços de Estudos de Língua Materna e conhecimentos Tradicionais Indígenas, recebem apoio da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED), e resultou das reivindicações dos povos indígenas que moram nas áreas urbanas e rurais da capital amazonense.

Tive a oportunidade de estar em um desses Espaços de Estudo de Língua Materna localizada no bairro Grande Vitória, na cidade de Manaus e vi de perto a organização do trabalho. Conversei com Francisco Maricaú Kokama<sup>2</sup>, liderança do povo Kokama que optou por viver na cidade. Maricaú é pedagogo e ajuda no funcionamento do Espaço. Entre outras atividades, colabora na produção de materiais com outros estudiosos do povo Kokama. Durante minha visita ao Espaço, me mostrou a parte física, as publicações na língua do seu povo, o aplicativo criado com a pronúncia correta do vocabulário, feita pelos anciãos, e os demais materiais de apoio. Me contou sobre a procura na comunidade, tanto de indígenas quanto não indígenas, público de diferentes faixas etárias, incluindo idosos, que desejam aprender a língua Kokama.

---

<sup>2</sup>Francisco Maricaú Kokama é uma liderança e professor indígena Kokama da comunidade Grande Vitória, localizada em Manaus-AM. Pedagogo, formado pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), desempenha um papel importante na revitalização da língua e cultura Kokama. Já atuou como professor em escolas indígenas, contratado pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Além disso, esteve e continua envolvido em iniciativas para fortalecer a identidade Kokama e promover a educação diferenciada em sua comunidade.



## 2.1 A PEDAGOGIA KOKAMA COMO ATO DESCOLONIAL

Observando mais de perto a pedagogia do povo Kokama para o ensino da língua, apresentado por Maricaua em nossas conversas, me chama atenção a vitalidade da resistência cultural e linguística do povo Kokama em Manaus, materializada na produção de materiais didáticos pelos/as seus/suas próprios/as intelectuais. Entre esses esforços, destaco o trabalho de Altaci Corrêa Rubim<sup>3</sup>, cuja tese de doutorado, intitulada *O Reordenamento Político e Cultural do Povo Kokama: a reconquista da língua e do território além das fronteiras entre o Brasil e o Peru* (2016), oferece uma análise ampla e profunda sobre como a cultura Kokama é preservada e reativada nas escolas por meio de diversas práticas e iniciativas que integram ensino, valorização cultural e participação comunitária.

A relevância desses materiais e da pedagogia Kokama transcende a mera transmissão de conteúdo; ela se enraíza na própria construção da identidade. Um exemplo marcante disso é a coletânea inspirada na metáfora do jabuti que teve seu casco queimado. Essa narrativa, que tem raiz simbólica para o povo Kokama, ilustra a essência de sua identidade resiliente. Conforme Rubim (2016) explana, a analogia é direta e profunda:

A coletânea inspirada no jabuti, que teve seu casco queimado, tem relação direta com a construção da identidade Kokama, pois o animal, apesar de ter o casco queimado, mesmo sem essa característica, o jabuti, não deixou de ser jabuti. O Kokama é Kokama, mesmo não falando a língua, um dos principais aspectos de sua identidade. (Rubim, 2016, p. 300).

Essa citação de Rubim (2016), ressalta um ponto crucial na luta pela descolonização: a identidade de um povo não se desfaz mesmo diante das violências e perdas impostas pela colonialidade. O fato de um Kokama ser Kokama, independentemente do domínio de sua língua ancestral – um dos pilares de sua cultura –, reforça a ideia de uma identidade inquebrantável e multifacetada. Isso demonstra a sabedoria e vitalidade, que permite aos povos indígenas reexistir e redefinir-se, mesmo em contextos de fragmentação linguística e cultural. A produção desses materiais didáticos, portanto, não é apenas um instrumento pedagógico, mas um ato contínuo de reafirmação de pertencimento étnico, que desafia as narrativas coloniais que tentam vincular a existência de um povo à sua conformidade com padrões externos. É a continuidade de uma ideia de pertencimento que se reconstrói e se fortalece a cada gesto de valorização de suas próprias narrativas e pedagogias.

---

<sup>3</sup>Altaci Corrêa Rubim é uma renomada intelectual e liderança indígena Kokama. Mais informações sobre seus trabalhos e lutas podem ser encontradas em: <https://verasinha.com/tataiya-kokama>

Os materiais produzidos vão desde Histórias em Quadrinhos Kokama (HQQ), produções bilíngues com narrativas tradicionais como "O Veado e o Jabuti", "Jovem Garça", e "Mulher Sapo", utilizando imagens e textos para fortalecer a língua e cultura Kokama (Rubim, 2016). Livros Didáticos com temas sobre animais, aves, peixes, frutas e outros aspectos culturais, Cartões de vocabulário e história, que se constituem como ferramentas com imagens e textos em Kokama para auxiliar o ensino em sala de aula e o Aplicativo Kokama Tradutor, um Software para Android que traduz palavras entre Kokama e Português, com mais de 900 léxicos, incluindo partes do corpo, numerais, aves, peixes e frutas. Maricaú me apresentou gentilmente o aplicativo no seu celular, chamando atenção para o cuidado com a pronúncia correta do vocabulário. Para Rubim (2016), "O App Kokama Tradutor é um meio de dinamizar e aproximar o acesso à língua de forma digital e escrita para professores e aprendizes, lembradores, falantes e outros."

O livro publicado e disponível gratuitamente para *download* Yawaty Tinin volume I é indicado para crianças de 04 a 08 anos, o Yawaty Tinin volume II para crianças de 09 a 12 anos e o Yawaty Tinin volume III<sup>4</sup>, foi pensado para o público jovem e adultos. Todos os volumes também são indicados para quem está iniciando ou quem deseja aperfeiçoar a aprendizagem da língua Kokama.

### 3 DE MÃOS DADAS NA CONTRAMÃO DO ABISMO

As infâncias dos povos indígenas se distinguem fundamentalmente por sua imersão nas realidades e violências diárias enfrentadas por suas comunidades. Ao contrário de uma concepção ocidental de superproteção infantil, onde as crianças devem ser mantidas alheias às adversidades, para os indígenas, esses marcadores históricos e sociais são cruciais. Conforme apontado por Danielle Munduruku<sup>5</sup>, no IV Seminário Internacional Infâncias e pós-colonialismo (2024), as cicatrizes dessas experiências são inerentes à formação do sujeito "corpo-território-memória", permitindo-lhes compreender os processos de resistência, luta e manutenção de suas culturas.

Nesse contexto, segundo o pensamento de Danielle, as crianças não são meros observadores da realidade; elas se encontram na linha de frente dos enfrentamentos, ao lado de suas mães e pais, que também são sujeitos de violências contínuas, como as

---

<sup>4</sup>Os volumes da coletânea Yawaty Tinin estão disponíveis para download em: <https://parimpar.com.br/ebooks-gratis>

<sup>5</sup> Danielle Muduruku, intelectual do povo Muduruku, participou do IV Seminário Internacional Infâncias e pós-colonialismo (2024), disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Yw2FoOTuVgs>





decorrentes da desapropriação e ocupação de seus territórios. Suas infâncias são marcadas por essa participação ativa e consciente nas lutas pela sobrevivência, pela interpretação de tecnologias e pela distinção entre violência e segurança.

Assim, a presença das infâncias indígenas nos contextos educativos demanda o reconhecimento das marcas históricas da colonização que ainda atravessam os corpos e as culturas dos povos que sobreviveram a violência colonial. Entender a trajetória de resistência dos povos indígenas implica, também, olhar para as infâncias como espaços de continuidade da ancestralidade e de reconstrução dos saberes que lhes foram negados ao longo dos séculos. A imposição da cultura ocidental, por meio da escola e de outras instituições, buscou silenciar as vozes indígenas e interromper os modos próprios de educar as crianças, baseados na oralidade, na vivência coletiva e na ligação com o território. Como destaca Rubim,

O contato com os colonizadores foi violento, as culturas indígenas ficaram com marcas que cada povo indígena possui de diferente maneira até hoje, seja com perdas de línguas, de rituais, de expressões corporais, até mesmo com a forma de transmitir sua cultura que era estritamente oral. (Rubim, 2016, p. 181).

No entanto, é justamente no campo da educação que muitos povos têm encontrado caminhos para reavivar suas línguas, rituais e formas de ser e estar no mundo, inclusive no cotidiano das crianças pequenas. A escuta das narrativas dos mais velhos, o uso da língua indígena nas escolas, a revalorização dos territórios e das práticas ancestrais são formas potencialmente fortes de luta. Ao reconhecer essas estratégias, professores/as e pesquisadores/as comprometidos/as com a justiça social podem contribuir para uma educação que não apenas respeita, mas também aprende com os saberes indígenas e suas formas de cuidar, ensinar e crescer com as crianças.

Na cidade de Manaus, as crianças indígenas não estão exclusivamente nas escolas e espaços indígenas. Elas circulam nas creches e pré-escolas existentes na cidade. A presença dessas crianças na Educação Infantil exige o reconhecimento e a valorização de suas culturas, línguas, memórias e modos próprios de aprender. Nesse contexto, a conexão com a ancestralidade torna-se um gesto pedagógico e político que resiste à colonização histórica dos saberes. Como afirmam Kuhn, Arenhart e Salva (2024), é preciso romper com os referenciais eurocentrados e construir uma pedagogia da infância que se paute em “epistemologias outras”, a partir da decolonização do poder, do saber e do ser (Quijano, 2005). Para isso, é necessário que os territórios educativos reconheçam a pluralidade de infâncias e se abram ao diálogo intercultural.

Uma das formas de afirmação dessa ancestralidade ocorre por meio da literatura infantil indígena, que, ao ser introduzida no cotidiano das creches e pré-escolas, potencializa a escuta de vozes historicamente silenciadas e que serve para educação dos indígenas e não-indígenas. Nas palavras de Barbosa Magalhães, Oliveira e Rigonato (2024), tais práticas pedagógicas atuam como “estratégias decoloniais” que confrontam os discursos colonizadores e possibilitam a emergência de outros modos de ser criança, enraizados nas culturas ancestrais. Nesse sentido, valorizar a língua indígena, os rituais, as narrativas orais e os conhecimentos territoriais precisam estar no centro da educação das crianças indígenas.

Para Gersem Baniwa, intelectual indígena, a superação da epistemologia colonial exige uma escuta profunda dos saberes indígenas e sua incorporação nos processos educativos. Isso significa reconhecer que os povos indígenas possuem formas próprias de pensar, ensinar e aprender, com base em seus territórios, mitos, práticas de cuidado e modos de viver em coletividade (Luciano, 2017). Quando esses elementos são respeitados na educação das crianças pequenas, a creche, a pré-escola e a escola tornam-se espaços de fortalecimento da identidade indígena e de continuidade das tradições ancestrais.

#### **4 DESOBEDIÊNCIA EPISTÊMICA E A BUSCA POR PERTENCIMENTO**

A fundação de Manaus, em 24 de outubro de 1669, com a edificação do Forte de São José da Barra do Rio Negro, marca uma data que, ao se completar 356 anos em outubro de 2025, nos convida a uma reflexão sobre o tempo. Não se trata apenas de uma contagem cronológica, mas de uma narrativa densa que entrelaça 356 anos de incansáveis tentativas de apagamento das línguas indígenas e da cultura ancestral, paradoxalmente, 356 anos de resistência dos povos indígenas para a manutenção dessas línguas.

Nessa perspectiva da reflexão, a história de Manaus não pode ser contada sem que a voz e a experiência dos povos indígenas sejam o fio condutor. O “apagamento” não foi um evento passivo, mas um projeto ativo da colonialidade que buscou silenciar e anular as complexas teias linguísticas e cosmológicas que já existiam neste território milenar. Cada ano que se soma à fundação da cidade, construída sobre o cemitério indígena do povo Manaós, que lutou até ser dizimado, representa um ciclo de pressão, de imposição de uma língua e de uma lógica que visa deslegitimar as formas de ser e conhecer dos povos que permanecem em luta.



No entanto, é precisamente nesses 356 anos de opressão que a sabedoria ancestral dos povos se manifesta com maior vigor. A persistência das línguas indígenas, apesar de todas as adversidades que continuam existindo, reitera a presença milenar e a vitalidade desses povos no território que hoje chamamos de Manaus. Cada palavra indígena que sobrevive, cada nova geração que aprende em espaços de resistência como os Espaços de Estudos de Língua Materna e conhecimentos Tradicionais Indígenas, representa um ato de desobediência epistêmica (Mignolo, 2003; 2008; 2010). É uma prova viva de que a colonialidade, em sua ambição totalizadora, falhou em erradicar a riqueza pluriversal (Escobar, 2016; 2018), que sempre existiu e que continua a pulsar na Amazônia. A história de Manaus, portanto, se constitui em um exemplo vivo que, ao revelar a violência colonial, celebra a capacidade de resistência e a sabedoria dos povos que, há milênios, aqui constroem e mantêm seus mundos.

O conceito de *pluriverso* que trago aqui, refere-se à ideia de que não existe uma única forma legítima de compreender e organizar o mundo, mas sim uma multiplicidade de mundos possíveis, coexistentes e igualmente válidos. Diferente da lógica universalista, que busca impor um modelo único de racionalidade e desenvolvimento — geralmente baseado em padrões ocidentais e eurocentrados —, o *pluriverso* afirma a existência de diversas cosmologias, epistemologias, modos de vida e sistemas de conhecimento, especialmente aqueles originários de povos indígenas, afrodescendentes e comunidades tradicionais. Trata-se, portanto, de uma proposta ética, política e epistêmica de convivência entre mundos, na qual a diferença não é hierarquizada, mas reconhecida como fundamento para a construção de alternativas ao modelo civilizatório moderno-colonial (Escobar, 2016). Nesse horizonte, o *pluriverso* se inscreve como parte fundamental das lutas decoloniais, ao propor uma radical reimaginação das formas de habitar o mundo, com base no respeito à diversidade e na recusa de qualquer pretensão de universalidade homogênea.

Assim, a perspectiva de Mignolo (2005; 2008; 2010; 2017) e Escobar (2018), que relaciono com a busca pelo pertencimento étnico, não é apenas uma jornada pessoal, mas uma manifestação da pluriversalidade em ação. Para Mignolo (2010), a desobediência epistêmica implica um desprendimento das lógicas e dos saberes impostos pela modernidade/colonialidade, abrindo espaço para a valorização de outras formas de conhecer e existir que foram historicamente subalternizadas. Minha própria busca por pertencimento étnico se alinha a essa desobediência, pois questiona a universalidade de uma identidade imposta e reafirma uma conexão com raízes que foram deliberadamente silenciadas.



Nesse sentido, a luta para que as crianças se encontrem pertencentes à sua ancestralidade transcende a mera transmissão de conhecimentos. É, conforme Escobar (2016; 2018), a construção do pluriverso: um "mundo onde muitos mundos cabem". Abrigar essas crianças em sua herança ancestral significa oferecer-lhes uma experiência de conexão que alimenta a alma e as impulsiona adiante, não apenas no sentido de desenvolvimento de um sujeito em particular, mas como agentes de um projeto decolonial. Ao se reconhecerem em sua ancestralidade, elas se libertam das amarras do universalismo imposto, que por séculos tentou moldar suas identidades e limitar seus horizontes.

Essa libertação não é um abandono do presente, mas a reativação de uma memória profunda que fortalece a identidade e o senso de pertencimento. É a capacidade de construir futuros a partir de epistemologias e ontologias próprias, desafiando a matriz colonial que ainda busca controlar o ser e o saber. Assim, o reencontro com o pertencimento étnico das crianças, fundamentado em uma experiência genuína de conexão com a ancestralidade, torna-se um ato revolucionário de descolonização do ser, pavimentando o caminho para um futuro pluriversal.

As iniciativas de manutenção das línguas indígenas, pela força que evoca e pelo movimento que reúne, não se limitam à mera aquisição linguística. Preservar as línguas dos povos que habitam o espaço urbano, representa um desafio direto às narrativas coloniais que historicamente dominaram e ainda permeiam o sistema educacional formal. Ao proporcionar o acesso e a valorização das línguas indígenas fora do currículo hegemônico, esses Espaços de Estudos de Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas existentes na cidade de Manaus, se constituem como verdadeiros focos de desobediência epistêmica.

Esse movimento permite que as novas gerações conheçam e valorizem seu pertencimento étnico a partir de suas próprias cosmologias, fortalecendo a conexão com a ancestralidade e reconfigurando a percepção sobre o que é conhecimento válido. Tal reafirmação cultural é fundamental para a descolonização do saber (Quijano, 2005) e para a construção de uma sociedade mais equitativa e que caiba todos os mundos, na qual as línguas indígenas possam ser reconhecidas não apenas como meios de comunicação, mas como repositórios de saberes e modos de existência.

Diante das questões aqui refletidas, é possível pensar que, no cenário contemporâneo, a colonialidade do poder, do saber e do ser (Quijano, 2005; 2010; Mignolo, 2003) continua a operar, perpetuando estruturas de dominação que visam a anulação de formas de vida e conhecimento não-ocidentais. Diante disso, a persistência das lutas não



se restringe apenas à recuperação de territórios físicos, mas se expande para uma reocupação epistêmica e ontológica. É um movimento multidimensional que busca a reconstrução de identidades fragmentadas, a reativação de línguas e saberes ancestrais, e a afirmação de cosmologias pluriversais, que continuam sendo ignoradas ou subalternizadas pelas narrativas hegemônicas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise proposta neste artigo revela que a colonialidade não é apenas um resquício do passado, mas uma lógica persistente que ainda estrutura relações de saber, poder e ser, especialmente nas instituições escolares. Ao trazer minhas escrevivências de mulher indígena que ocupa um "não lugar" em relação ao meu pertencimento étnico, busquei evidenciar como essas estruturas coloniais permanecem ativas, silenciando culturas ancestrais e hierarquizando modos de vida, inclusive no cotidiano da Educação Infantil.

No entanto, ao mesmo tempo em que essa lógica segue operando, também emergem práticas de resistência e reconexão com a ancestralidade que desafiam esse sistema. Na educação das crianças pequenas, particularmente no contexto das infâncias indígenas, essas práticas ganham força por meio da valorização das línguas, das narrativas orais, dos territórios simbólicos e das formas próprias de ensinar e aprender.

Olhar para as crianças indígenas com sensibilidade nos permite reconhecer as experiências profundas que moldam suas vidas e compõem suas aprendizagens. Essas vivências atribuem significado ao processo educativo de cada uma, revelando a riqueza de seus percursos de conhecimentos. Elas constituem movimentos pedagógicos que produzem outros contornos do rio — mesmo entre troncos e correntezas — afirmando a vitalidade das culturas ancestrais em contextos contemporâneos.

A escuta dos saberes ancestrais, a presença das epistemologias indígenas nos currículos escolares e o reconhecimento das múltiplas infâncias são caminhos importantes de descolonização, que tensionam a homogeneização promovida pela modernidade colonial. O reencontro com a ancestralidade não se dá de maneira romântica ou nostálgica, (eu vivi/vivo essa experiência), mas como um ato político, vital e pedagógico, capaz de transformar as relações entre creche, pré-escola, criança e comunidade.

Portanto, é urgente que a educação das infâncias se comprometa com uma perspectiva decolonial que valorize os modos de existência dos povos indígenas e contribua para a construção de uma sociedade mais plural e respeitosa com os direitos humanos e



os saberes tradicionais. É nesse reencontro que se ampliam as possibilidades de construir uma educação das infâncias comprometida com os modos de existência dos povos indígenas, com o fortalecimento de vínculos comunitários e com a descolonização das práticas educativas.

Assim, ao dar visibilidade tanto aos mecanismos de dominação quanto às formas de resistência, este artigo reforça a importância de uma pedagogia que reconheça a dignidade e a sabedoria dos povos historicamente colonizados, com ênfase no protagonismo das crianças indígenas como guardiãs da memória e construtoras de outros presentes, onde a pluriversalidade possa florescer, e a violência do extermínio, em todas as suas formas, seja confrontada e efetivamente combatida.

Com base nas reflexões aqui desenvolvidas, abrem-se possibilidades para novos caminhos investigativos, como análises críticas de currículos e políticas públicas voltadas à Educação Infantil, identificando como (ou se) essas políticas consideram a presença e os direitos das infâncias indígenas e investigações colaborativas com comunidades indígenas, em que pesquisadores/as, professores/as, anciãos e crianças possam construir saberes em conjunto, fortalecendo a pedagogia como prática viva, situada e ancestral.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA MAGALHÃES, Nozilma Leocádia; OLIVEIRA, Mailton Ferraz; RIGONATO, Valney Dias. Literatura Infantil Indígena: Práticas Pedagógicas Decoloniais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Coletivo SECONBA**, v. 8, n. 1, p. 25-39, 2024.

ESCOBAR, Arturo. **Projetos para o pluriverso: interdependência radical, autonomia e a construção de mundos**. São Paulo: Elefante, 2018.

ESCOBAR, Arturo. **Sentipensar com a Terra: a construção de um mundo pluriversal**. São Paulo: Elefante, 2016.

EVARISTO, Conceição. **Becos da Memória**. Rio de Janeiro: Pallas, 2006.

EVARISTO, Conceição. Da escrevivência. In: EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2014. p. 19-22.

KUHN, Martin; ARENHART, Livio Osvaldo; SALVA, Sueli. Decolonialidade e educação infantil: para pensar uma pedagogia da infância. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 40, n. 1, e87423, 2024.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. Reflexões sobre epistemologia intercultural. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 26, n. 62/1, p. 295–310, maio/ago. 2017.



MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, p. 33- 49, set. 2005.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, Niterói, n. 34, p. 287-321, 2008.

MIGNOLO, Walter D. **Desobediencia epistémica**: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Del Signo, 2010.

MIGNOLO, Walter. **Desafios Decoloniais hoje. Epistemologias do Sul**. Foz do Iguaçu/PR, 1, (1), p. 12-32, 2017.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos rumos**, n. 37, p. 4-28, 2002.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: **CLACSO**, 2005. p. 117-142.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

RUBIM, Altaci Corrêa. **O reordenamento político e cultural do povo Kokama: a reconquista da língua e do território além das fronteiras entre o Brasil e o Peru**. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Brasília, 2016.

SEGATO, Rita Laura. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. E-Cadernos Ces [online], **Epistemologias feministas: ao encontro da crítica radical**, 2012.

SEGATO, Rita Laura. **Crítica da colonialidade em oito ensaios: e uma antropologia por demanda**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

SILVA, Marilene Corrêa da. **O Paiz do Amazonas**. Manaus: Editora Valer, 2012.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In Viaña, J., Tapia, L., & Walsh, C. (Eds.), **Construyendo Interculturalidad Crítica** (pp. 75-96). La Paz: Instituto Internacional de Integración, 2010.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-142.

