

Por uma educação interepistêmica e antirracista: a Lei nº 11.645/2008 e os povos indígenas no Distrito Federal/DF

Daniella Santos Alves¹

Resumo

O presente artigo tem como objetivo apresentar a experiência pedagógica vivenciada com discentes do Ensino Médio, em Brasília/DF, em 2023. Essa experiência foi iniciada na aula de Sociologia, tendo como eixo central o conteúdo teórico e metodológico da Antropologia, mais especificamente: os conceitos de cultura, etnia, cosmologias, rituais e, na parte metodológica, a etnografia da observação participante. Essa base teórico-metodológica foi apresentada em sala de aula, bem como a situação dos povos indígenas no Brasil, com destaque para Brasília, sobretudo para a Terra Indígena Santuário dos Pajés. Depois da apresentação, os discentes tiveram a experiência de vivenciar o espaço da Terra Indígena Santuário dos Pajés, de forma a compreender a importância de tais disciplinas no Ensino Médio, para uma educação interepistêmica e antirracista que coloque em prática os incisos da Lei nº 11.645/2008.

Palavras-chave

Trabalho de campo. Santuário dos Pajés. IFB. Lei nº 11.645/2008. Povos indígenas.

¹ Doutora em Antropologia Social pela Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, Brasil; professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, Brasil; membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arqueologia, Etnologia e História Indígena (GEPAEHI/UFU), do Grupo de Pesquisa Humanimália (UFSCar) e do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI/IFB-Campus Ceilândia). E-mail: danielasantos.alves@hotmail.com.

For an inter-epistemic and anti-racist education: law 11.645/08 and indigenous peoples in the Federal District/DF

Daniella Santos Alves²

Abstract

This article aims to present the pedagogical experience, experienced with high school students, in Brasília/DF, in 2023. This experience began in the Sociology class, having as its central axis the theoretical and methodological content of Anthropology, specifically, the concepts of culture, ethnicity, cosmologies, rituals, and in the methodological part, the participant observation ethnography. This theoretical-methodological basis was presented in the classroom, as well as the situation of indigenous peoples in Brazil, but highlighting Brasília, in the Indigenous Land Santuário dos Pajés. After the presentation, the students had the experience in the Santuário dos Pajés Indigenous Land, showing the importance of such subjects in high school for an anti-racist education that puts into practice the provisions of law 11.645/08.

Keywords

Field work. Santuário dos Pajés. IFB. Law 11.645/2008. Indigenous people.

² PhD in Social Anthropology, Federal University of São Carlos, State of São Paulo, Brazil; professor at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Brasília, DF, Brazil; member of the Study and Research Group in Archeology, Ethnology and Indigenous History (GEPAEHI/UFU), the Humanimália Research Group (UFSCar) and the Center for Afro-Brazilian and Indigenous Studies (NEABI/IFB-Campus Ceilândia). E-mail: danielasantos.alves@hotmail.com.

Introdução

As relações de contato entre os povos indígenas no Brasil, desde o período colonial até os dias de hoje, são relações marcadas por uma assimetria. A invasão das terras deles, o avanço de epidemias e o massacre epistemológico são um dos principais motivos de devastação dos mais de duzentos povos que compõem o Brasil (Cunha, 2009). Ainda segundo a autora, apesar das resistências, diferentemente dos cinco milhões de indígenas que existiam no Brasil no século 16, hoje, temos em torno de setecentos mil, que lutam para manter sua cultura a partir de três pontos centrais: terra, saúde e educação. Os desafios com os quais esses povos enfrentam os dias atuais mostram como, apesar da colonização ter terminado, as práticas dela não acabaram. Isso é, segundo Quijano (2000) e Mignolo (2011), ainda estamos inseridos em uma colonialidade do poder. Em linhas gerais, o colonialismo terminou, mas se formou uma estrutura de dominação europeia – sem necessariamente fazer referência a um espaço geográfico – que imputa os modos de ser, pensar e agir sobre os povos no mundo.

A Lei nº 10.639/2003 torna obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira dentro das matrizes curriculares do Ensino Básico, Fundamental e Médio. O objetivo da Lei foi romper com uma educação eurocentrada, fruto dessa colonialidade do poder que, segundo Quijano (2000) e Mignolo (2011), sintetiza uma dominação europeia, branca e ocidental por meio do modo de ser, pensar e agir.

A primeira Lei, então atualizada pela Lei nº 11.645/2008, que acrescenta as mesmas diretrizes aos povos indígenas, busca mobilizar o reconhecimento da diferença, reinterpretando e ressignificando a história e as relações étnico-raciais no Brasil a partir do ensino das epistemologias e cosmologias indígenas dentro da sala de aula. Ela busca estabelecer novos parâmetros de conhecimento da realidade dos povos indígenas no Brasil, valorizando, entre outras coisas, as cosmologias e epistemologias nos anos iniciais do Ensino Fundamental e Médio. Apesar de, cotidianamente, encontrarem desafios para a sua efetiva implantação, como o racismo, a intolerância e a violência, conhecer a epistemologia dos povos originários tem se mostrado fundamental para que as novas gerações pensem junto e com outras culturas, e não sobre elas.

Diante disso, o presente texto trata de um relato de experiência, desenvolvido por integrantes do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) do Instituto Federal de Brasília/*Campus* Ceilândia, em parceria com a Terra Indígena Santuário dos Pajés, localizada no setor noroeste do Distrito Federal/DF. O objetivo do trabalho foi corroborar para a efetiva implementação da Lei nº 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino da história e da cultura

indígena dentro das matrizes curriculares do Ensino Básico, Fundamental e Médio, seguindo, tal como propõe Baniwa (2006), uma educação interepistêmica que dialogue com os saberes dos povos indígenas, dos povos africanos e de toda a sociedade.

Apesar de, na prática, ao olhar para a realidade escolar, encontrarmos dificuldades para o diálogo cultural e histórico dos diferentes povos que compõem o Brasil, o projeto nos mostrou que é um caminho longo, mas não impossível. O racismo epistêmico, o etnocentrismo da ciência acadêmica e o eurocentrismo escolar podem ser enfrentados com uma educação antirracista, que busque ensinar junto/com os discentes outras modalidades de diálogo, ensinando os diferentes modos de ser, viver e interpretar o mundo. Aí reside a força para a construção desse projeto e a justificativa para publicizá-lo, visto o avanço que foi feito com os discentes do primeiro ano do ensino médio do Instituto Federal de Brasília, *Campus Ceilândia*. Ao fim, colocar em prática os incisos da referida Lei, de maneira humanizada, permite o respeito e o diálogo com a diversidade étnico-racial que compõe o nosso país.

Metodologia

A metodologia do trabalho pode ser dividida em dois momentos. Em um primeiro momento, foi baseada na revisão bibliográfica (Botelho; Cunha; Macedo, 2011) feita sumariamente pela professora, a qual revisitou os conceitos antropológicos, como etnocentrismo, relativismo cultural e particularismo histórico e etnológico, a respeito dos dados e da história dos povos indígenas no Brasil (Cunha, 2009). Esses conhecimentos foram apreendidos pelos discentes em uma relação dialógica (Freire, 1996) no contexto de sala de aula para então realizarem a experiência etnográfica no Santuário dos Pajés. A ida até o Santuário dos Pajés foi baseada na metodologia da observação participante, de Bronislaw Malinowski (1922), também socializada em sala de aula. Em linhas gerais, o antropólogo constrói um método de pesquisa em que trabalha a observação participante para conhecer uma cultura não apenas pela observação, mas pela participação.

O autor, ao fazer um trabalho de campo entre os Trobriandeses, na região da Papua Nova Guiné, durante os anos de 1914 a 1918, sistematiza uma série de procedimentos que o antropólogo, ao conhecer uma cultura, deve realizar. Segundo Malinowski (1922), o primeiro passo é se afastar da companhia dos europeus e ficar na companhia dos nativos; ter em mãos um diário de campo para anotar tudo aquilo que vivenciar durante um dia de trabalho; observar em tempo real os acontecimentos daquela cultura e, em certa medida, vivenciá-la; por fim, ter problemas e hipóteses antes de realizar um trabalho de campo.

Trazendo para o contexto dos discentes, ao realizarem a experiência etnográfica no Santuário dos Pajés, foram imbuídos com esses conhecimentos para, ao fim, apresentar, em formato de *banner*, os respectivos trabalhos acerca da importância da história indígena no Distrito Federal. Os trabalhos foram apresentados no CEINEPE, Ceilândia Integrando Ensino, Pesquisa e Extensão, um seminário feito pelo IFB/*Campus* Ceilândia. Assim, este trabalho busca mostrar todo o percurso feito pela professora e pelos discentes, com vistas a contribuir para uma educação antirracista e que vise o diálogo entre os diferentes povos e epistemologias (Baniwa, 2017).

Resultados

O IFB *Campus* Ceilândia é um dos dez *campi* que constituem a rede dos Institutos Federais do Distrito Federal. Não muito diferente de outras áreas da capital brasileira, grande parte dos jovens que entram ou estudam na rede ainda conhecem os povos originários por intermédio dos livros didáticos, histórias, folclores que veem, aprendem e escutam ainda nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Não raro, esses conhecimentos estão carregados de um eurocentrismo escolar.

A dissertação de Martins (2012), ao falar acerca do “quadripartismo francês” – modelo com o qual é dividido o conteúdo da História –, ilustra o que seria o eurocentrismo escolar no âmbito educacional. Segundo o autor, a Antiguidade constitui a base da cultura burguesa francesa, situada na cultura greco-romana; a Idade Média é, sobretudo, cristã, evidenciando o sistema de valores dela: família, religião, poder central; a Idade Moderna é o período do grande agente da história, o Estado, extirpando a participação do povo nos processos políticos; e a Idade Contemporânea é o período da história que mostra a “aptidão do Ocidente para dominar, política e economicamente, todo o mundo” (Chesneaux, 1995, p. 96). A partir dessa perspectiva, a sequência entre Antiguidade, Feudalismo, Renascimento e Capitalismo se tornou imprescindível para se conhecer e compreender a História, o que é um fenômeno exclusivamente europeu (Martins, 2012, p. 18-19).

A partir de tal análise, é possível afirmar que o eurocentrismo presente na disciplina de História não remete somente à ênfase na história dos países europeus, mas carrega algo que poderia ser identificado como colonialidade do saber, ao condicionar a própria percepção da temporalidade histórica. Com base em tais referências, é possível dizer que a educação brasileira recebeu as principais influências desde a Europa e, portanto, teve como característica importante o não questionamento de um modelo eurocêntrico que, ao contrário, predominou

até muito recentemente. No entanto, certa mobilização da sociedade civil – por meio de especialistas ou de movimentos sociais – tem tentado superar tais elementos, objetivando a concretização de uma educação menos eurocentrada e, conseqüentemente, antirracista, especialmente por meio da Lei n. 11.645/2008.

Muitos dos discentes do Ensino Médio sabem com profundidade esse quadripartismo francês, além de associarem a presença indígena a situações de vítimas do processo histórico ou como culturas atrasadas e congeladas que, quando se distanciam da imagem de Iracema, já não se pode mais ser indígena. Ademais, quando iniciamos o estudo da temática, muitos não sabiam que existiam indígenas no Distrito Federal, e que isso era coisa de história de livro didático. Essas impressões não são casos isolados, pelo contrário, têm certa recorrência ao longo das escolas brasileiras.

O que vem permitindo mudar um pouco esse cenário em Brasília é a obrigatoriedade de inserir, no âmbito educacional, os incisos da Lei n. 11.645/2008. Dessa forma, é obrigatório ensinar a temática no Ensino Fundamental e Médio, e em instituições que, como a Universidade de Brasília (UNB), passaram a cobrar, nos processos seletivos, o conteúdo acerca da temática, como, por exemplo, no Programa de Avaliação Seriada (PAS/UNB). Esse programa é constituído por obras que norteiam o estudo dos discentes, podendo ser audiovisuais, textos, leis, pinturas e músicas que tratam de temáticas relevantes da nossa sociedade e que os discentes precisam estudar, saber e relacionar ao conteúdo do Ensino Médio. Dentro disso, a UNB vem inserindo, nas matrizes curriculares, obras que tratam, nos três anos do Ensino Médio, a temática indígena. Assim, e muito por conta disso, os jovens do IFB adquiriram uma nova forma de entender essa realidade, a partir de obras como o documentário “Falas da Terra”, o vídeo “A questão indígena em 4 minutos” e “A matriz Tupi”, documentário com a presença de Darcy Ribeiro, entre outras obras que tratam da temática.

Nesse sentido, com o objetivo de implementar os incisos da Lei n. 11.645/2008, iniciamos o ensino da temática tendo como justificativa a exigência institucional da UNB, mostrando aos discentes que era necessário entender um pouco mais para se destacarem nos processos seletivos de ingresso no Ensino Superior. Esse discurso teórico e conteudista serviu como ferramenta metodológica de legitimação de um conteúdo. Assim, foi iniciado o projeto de ensino, pesquisa e extensão acerca da valorização dos povos indígenas no Brasil e no Distrito Federal.

O conteúdo foi sumariamente desenvolvido na grade curricular do ensino de Sociologia que se tratava, pois, do ensino da cultura e da Antropologia. Assim, foram apresentadas aos discentes as principais escolas antropológicas, tais como o Evolucionismo Cultural (Tylor,

2005), o Particularismo Histórico (Boas, 2004), o Estruturalismo, bem como o método etnográfico a partir da perspectiva de Bronislaw Malinowski (1922), com a observação participante.

Assim, dividimos o conteúdo em alguns encontros. No primeiro, contamos um pouco acerca da história da colonização, passando desde o século 16 ao 18 com as entradas e bandeiras que saíam do litoral para a região sudeste, no período aurífero, no qual a coroa portuguesa legitimou a dizimação desses indígenas por meio das “guerras justas”, caso estes fossem contrários ao processo colonizador (Cunha, 1992; Almeida, 2010). Em seguida, adentramos no imaginário e na ação contra esses povos indígenas no século 19, abordando acerca da temática dos aldeamentos indígenas e da mistura interétnica que acontecia nesses lugares, indicando ações de acomodação e de resistência. Por último, apresentamos a imagem que foi romantizada no século 20, fruto do nacionalismo e da importância do resgate da nossa origem para a formação e identidade nacional.

O segundo momento foi baseado nos possíveis destinos que esses indígenas tiveram já no século 20. Para isso, apresentamos três possíveis situações após intensos anos de contato: indígenas isolados, contatados e protegidos, vivendo em terras indígenas (explicando ao mesmo tempo o processo de demarcação). Por último, falamos acerca dos indígenas em processo de etnogênese (Arruti, 1997) e como a imagem congelada de Iracema e Macunaíma são atozes para as mudanças na cultura indígena. As culturas são modificadas ao longo dos anos e permanecer com esse pensamento é entender que eles deveriam ficar presos no passado (Laraia, 1986).

O terceiro encontro foi baseado nas consequências que essa imagem congelada e a ideia de “culturas atrasadas” têm impactado no dia a dia da região, na vida dos povos indígenas. O objetivo foi mostrar que a cultura não se perde com a troca de elementos culturais, tais como imaginam que acontece, a saber: andar de caminhonete e comprar Coca-Cola. Todas essas são ações e atitudes que não implicam em perda cultural, pois esses costumes são significados à luz da própria cultura e dos valores. Para balizar tal pensamento, apresentamos o conceito de interculturalidade dentro da linha teórica decolonial (Quijano, 2000; Mignolo, 2010).

A interculturalidade (Walsh, 2001; Azibeiro, 2003) ou intercâmbio cultural foi apresentado como algo que sempre existiu, isso é, as interações históricas e culturais não acontecem apenas como conflitos, mas como possibilidade de troca de conhecimentos e produtos de um povo para o outro. Assim, fomos rompendo gradativamente a ideia tão difundida no senso comum, a de aculturação. Ou seja, os indígenas podem fazer uso de celular; os brancos, do conhecimento botânico desses povos; e os mexicanos, da tecnologia canadense.

Pensar essas trocas de maneira equitativa, e não em uma relação de opressor e oprimido, olhar para nossa cultura e para a produção desses indígenas como equivalentes à nossa. É interessante entender que a cultura não se perde pelo uso de elementos pontuais e imediatos de outro grupo, ela é raiz. A linguagem, a arte, as danças e os rituais Fulni-ô e Guajajara, etnias que constituem o santuário dos Pajés, continuam a existir, mesmo que sejam vistos com as coisas do “branco” na cidade ou na aldeia.

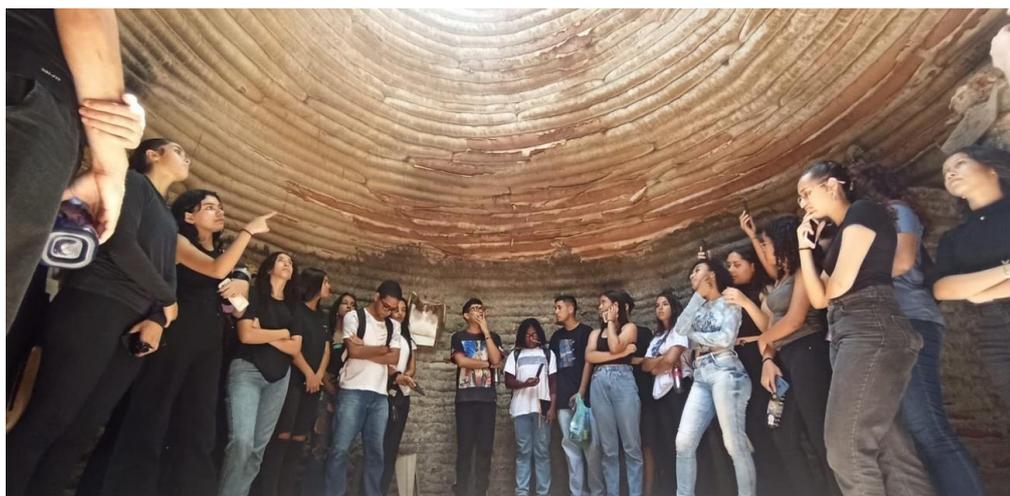
Todo esse trabalho teve a duração de um ano e foi desenvolvido como um projeto de extensão com os discentes do primeiro ano do Ensino Médio integrado ao Técnico em Segurança do Trabalho. Como mencionado, nos seis primeiros meses foi apresentada e discutida em sala de aula a situação dos povos indígenas, desde o período colonial até a contemporaneidade, dando destaque para os eixos do território, da saúde e da educação, como indicado na metodologia. Os discentes aprenderam a respeito da diversidade alimentar entre os mais de 200 povos indígenas que existem hoje no Brasil, as cosmologias e os rituais deles. Além dessa discussão, como base teórica, utilizamos também as obras do PAS da UNB para adentrar nos assuntos específicos da temática indígena. A consequência do processo de ensino foi a mobilização e o reconhecimento da diferença, reinterpretando e ressignificando a história e as relações étnico-raciais no Brasil.

Imbuídos dos conceitos teóricos e metodológicos, no segundo semestre, iniciou-se a parte da extensão, tanto com palestras quanto com a saída a campo, no dia 13 de novembro, para o Santuário dos Pajés, Terra Indígena, localizada na região noroeste do DF. Ali, puderam conhecer o território, a história de luta e permanência desses indígenas margeados pela urbanização. A jovem liderança Fêtxawewe³, do povo Fulni-ô e Guajajara, foi responsável por nos acompanhar durante esse período. O deslocamento até o Santuário dos Pajés mostrou aos discentes que a cultura dos povos indígenas é dinâmica e a permanência dela está diretamente vinculada à educação e à socialização desses saberes.

Segundo Fêtxawewe, é fundamental ensinar rituais tradicionais para as novas gerações, pois, segundo a fala dela: “a cultura deve ser praticada no agora para que ela seja fixada”. A fala da liderança para uma discente mostra que: “não basta só entender o que é uma cultura, mas é preciso preservá-la”. As Imagens 1 e 2 retratam o dia dessa experiência etnográfica em que os alunos conheceram o Santuário dos Pajés.

³ Todas as informações foram concedidas pela jovem liderança do Santuário dos Pajés, bem como a autorização quanto ao uso de imagem.

Imagem 1 – Discentes dentro do Santuário dos Pajes



Fonte: Acervo dos autores (2023).

Imagem 2 – Fala de Fêtxawewe para os discentes⁴ dentro do Santuário dos Pajés



Fonte: Acervo dos autores (2023).

Os discentes também contaram com a palestra da indígena Diana Tapeba, estudante do curso de História da UNB, que falou um pouco acerca da cultura do povo dela, dando destaque para dois elementos da natureza: a árvore Jurema e a palmeira Carnaúba. Toda a sabedoria e espiritualidade, para os Tapebas, vêm da Jurema, ela é, segundo a fala de Diana: “como uma mãe que tem a força, a resistência e a espiritualidade, por isso que todos os Tapebas buscam forças nela”. Diana é uma das primeiras indígenas do seu povo a ir para Brasília fazer uma graduação.

⁴ Tanto as imagens quanto as falas dos discentes foram respaldadas pela autorização dos responsáveis, arquivadas na instituição de ensino.

Tais encontros permitiram aos discentes uma visão singular e, ao mesmo tempo, plural acerca dos povos indígenas no Brasil e no DF. Como produto desse projeto, no dia 05/12/2023, eles apresentaram as pesquisas no Ceilândia Integrando Ensino, Pesquisa e Extensão (Ceinepe), Imagens 3 e 4, mostrando, a todo momento, a interdependência pedagógica da referida tríade tão importante aos Institutos Federais – ensino, pesquisa e extensão. Ao fim, se aproximaram e aprofundaram acerca da realidade, da cultura e da história dos povos que constituíram e constituem o nosso país. Nessa apresentação, os discentes colocaram algumas impressões a respeito do projeto, tais como:

Como resultado da pesquisa, podemos destacar alguns pontos, por exemplo, o conflito de territórios, tal como disse a jovem liderança Fêtxawewe. Segundo ele, antes se alimentavam do cerrado, tanque de peixes, plantações, galinhas e sementes que serviam tanto para medicamentos quanto para fins de alimentação. Os Fulni-ô, agora, depois da luta e conflitos da demarcação, precisam ir com mais frequência ao mercado e depender do urbano, isso mostra tanto um distanciamento com a cultura tradicional, mas não o rompimento, pois, segundo Fêtxa, eles vão se adequando ao mesmo tempo que preservam a cultura. Fêtxa cita um exemplo muito interessante, que até através de trocas de sementes entre os indígenas e outros elementos que simbolizam a cultura, ela vai sendo praticada e repassada, ela entra em uma estrutura de mentalidade que dificilmente será perdida. Assim como a prática de rituais de transição da adolescência para a fase adulta – como a limpeza de sangue e ritual menina moça. Preservar a cultura está ligado ao fazer e ao praticar, tais como: rituais; oralidade; contar histórias; ensinar as línguas originárias para novas gerações indígenas (I. G, 2023).

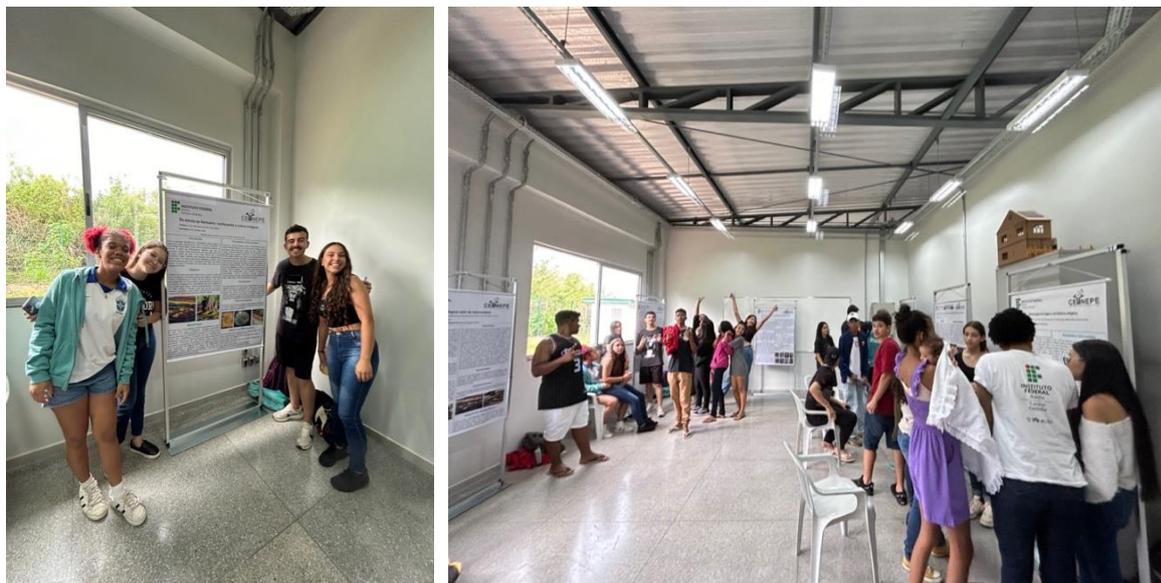
Outro grupo analisou os costumes da cultura Tapeba a partir da palestra da Diana. O grupo já utiliza os conceitos teóricos para fazer a análise e aponta para a cosmologia Tapeba a partir da relação sagrada com a árvore carnaúba.

No Santuário dos Pajés e na Palestra houve uma quebra do pensamento etnocêntrico gerado também pela história única, conseguimos conhecer mais amplamente a cultura desses povos. Com a Diana Tapeba, aprendemos a cosmologia do ritual da Toré, é um ritual sagrado onde eles se reúnem para purificar-se e reunir forças. Outro aspecto importante é o fumo que é levado pelo vento, levando todas as intenções do Pajé para o Pai Tupã. Conhecemos também sobre os elementos culturais Tapebas, como, por exemplo, a árvore Carnaúba, que é reconhecida como a “árvore da vida” para este povo. Ela era utilizada também como recurso natural, onde se utilizava as palhas para fazer suas casas e até mesmo suas roupas (B. N., 2023).

Ao final do trabalho, o mesmo grupo concluiu: “Entendemos a relevância do conhecimento explorado para a compreensão de povos e etnias diversos e para a desconstrução de estruturas eurocêntricas ainda muito presentes na educação brasileira” (J. P., 2023). Tanto o

ensino quanto a pesquisa foram cruciais para que eles construíssem uma base conceitual – teórica e metodológica – para então realizarem a experiência etnográfica, que foi a visita até a Terra Indígena Santuário dos Pajés. Ao fim, se aproximaram e aprofundaram acerca da realidade, da cultura e da história dos povos que constituíram e constituem o nosso país.

Imagem 3 e 4 – Estudantes apresentando os trabalhos no CEINEPE (05/12/2023)



Fonte: Acervo dos autores (2023).

Considerações finais

Concluimos este trabalho com a fala dos discentes acerca da experiência de campo e do aprofundamento no estudo, na pesquisa e na extensão sobre a temática indígena:

Fêtxawewe Tapuya Guajajara, líder do Santuário dos Pajés no Distrito Federal, destaca a luta contínua pelo território ancestral, ameaçado pela urbanização. Desde seu pai, o Pajé Santixê Tapuya enfrenta ameaças, obrigando até a mudança de local dos filhos para a proteção. Similarmente, Diana, na sua palestra no IFB, expôs a batalha dos Tapeba pelo reconhecimento étnico e territorial no Nordeste. Enfrentam desapropriações e perdas de terras decorrentes da colonização e expansão agrícola. Essas narrativas são resultadas da pesquisa de campo e também das leituras e palestras sobre o tema. Elas refletem o desafio comum dos povos indígenas no Brasil: a busca pela preservação de suas terras, cultura e tradições. Como Diana Tapeba disse, os rituais Tapeba são fundamentais, pois conectam a natureza e espiritualidade, incluindo cerimônias agrícolas, celebrações cíclicas e práticas de cura. Fêtxa também fala da importância dos rituais, destacando o ritual de purificação do sangue. Com essa pesquisa, concluimos que a aproximação com os povos indígenas oferece uma oportunidade valiosa para conscientizar sobre a sua relação harmoniosa com o ambiente. Isso pode provocar uma revisão de conceitos e paradigmas, encorajando práticas

sustentáveis. A divulgação da cultura indígena pode sensibilizar para a importância da sustentabilidade, promovendo a conservação e transmitindo conhecimentos às futuras gerações (S. G., 2023).

Referências

ALMEIDA, M. R. C. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008.

ARRUTI, J. M. A. P. A emergência dos “remanescentes”: notas para o diálogo entre indígenas e quilombolas. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 7-38, 1997. DOI 10.1590/S0104-93131997000200001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mana/a/QBXXBw99XxgcmcS35sND3Rk/>. Acesso em: 3 fev. 2024.

AZIBEIRO, N. E. Educação intercultural e complexidade: desafios emergentes a partir das relações em comunidades populares. *In*: FLEURI, R. M. (org.). **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 85-107.

BANIWA, L. G. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília, DF: SECAD/MEC; LACED/Museu Nacional, 2006.

BANIWA, L. G. Educação intercultural: direitos, desafios e propostas de descolonização e de transformação social no Brasil. **Cadernos CIMEAC**, Uberaba, v. 7, n. 1, 2017. DOI 10.18554/cimeac.v7i1.2216. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/cimeac/article/view/2216>. Acesso em: 10 fev. 2024.

BOAS, F. Apresentação. As limitações do método comparativo da antropologia. *In*: BOAS, F. **Antropologia cultural**. Tradução de Celso Castro. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

BOTELHO, L. L. R.; CUNHA, C. A.; MACEDO, M. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 5, n. 11, p. 121-136, 2011. DOI 10.21171/ges.v5i11.1220. Disponível em: <https://ges.face.ufmg.br/index.php/gestaoesociedade/article/view/1220>. Acesso em: 3 fev. 2024.

CHESNEAUX, J. (org.). **Devemos fazer tábula rasa do passado?** Sobre história e historiadores. São Paulo: Ática, 1995.

CUNHA, M. M. L. C. da. **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Cosac & Naify, 2009.

CUNHA, M. M. L. C. (org.). **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Cia. das Letras; Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo; FAPESP, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz & Terra, 1996.

LARAIA, R. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

MALINOWSKI, B. **Argonauts of the Western Pacific**: an account of native enterprise and adventure in the archipelagoes of Malanesian New Guinea. London: Routledge, 1922.

MARTINS, E. de R. **Parcerias almejadas**: política externa, segurança, defesa e história na Europa. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

MIGNOLO, W. **Desobediencia epistémica**: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Ediciones del signo, 2010.

MIGNOLO, W. **The darker side of western modernity**: global futures, decolonial options. Durhan & London: Duke Universtiy Press, 2011.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *In*: LANDER, E. (org.). **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 193-238.

TYLOR, E. B. A ciência da cultura. *In*: CASTRO, C. (org.). **Evolucionismo cultural**: textos de Morgan, Tylor e Frazer. Rio de Janeiro: Zahar, 2005. p. 31-45.

WALSH, C. **Interculturalidad en la educación**. Lima: Programa FORTE-PE; Ministério de Educación, 2001.

Submetido em 14 de março de 2024.

Aprovado em 6 de maio de 2024.