

Da terra indígena Kayapó Mebêngôkre à terra indígena Santuário dos Pajés: dilemas e desafios para uma educação intercultural

Daniella Santos Alves¹

Resumo

Este texto objetivou apresentar duas experiências pedagógicas, vivenciadas com discentes do ensino médio, em momentos e espaços diferentes: uma em 2022, em Ourilândia do Norte (Pará — PA), e outra em Brasília (Distrito Federal — DF), em 2023. Essas experiências foram iniciadas nas aulas de Sociologia, tendo como eixo central o conteúdo teórico e metodológico da antropologia, especificamente, os conceitos de cultura, etnia, cosmologias, rituais e, na parte metodológica, a etnografia da observação participante. Nos dois casos, tendo essa base teórico-metodológica, foi apresentada, em sala de aula, a situação dos povos indígenas no Brasil e dos povos residentes nas respectivas regiões supramencionadas — no PA, os moradores da terra indígena Kayapó Mebêngôkre e, no DF, na terra indígena Santuário dos Pajés. Após o conteúdo aprendido em sala de aula, os discentes do PA tiveram uma experiência de campo na aldeia Krankrô, enquanto os discentes do DF tiveram a experiência na terra indígena Santuário dos Pajés. Em um exercício comparativo, o presente trabalho buscou mostrar como conhecer as cosmologias e epistemologias dos povos originários, seguidas de uma experiência de campo. Isso foi fundamental para romper com uma colonialidade do poder nessas instituições de ensino, oferecendo bases empíricas para uma educação intercultural.

Palavras-chave

Educação. Lei n.º 11.645/08. Antropologia. Etnografia.

¹ Doutora em Antropologia Social pela Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, Brasil; professora adjunta na Universidade Federal do Tocantins, Brasil. E-mail: danielasantos.alves@uft.edu.br.

From the Kayapó Mebêngôkre Indigenous Land to the Santuário dos Pajés Indigenous Land: dilemmas and challenges for intercultural education

Daniella Santos Alves¹

Abstract

This text aimed to present two pedagogical experiences carried out with high school students in different moments and contexts: one in 2022, in Ourilândia do Norte (Pará — PA, Brazil), and another in Brasília (Federal District — DF, Brazil), in 2023. These experiences began in Sociology classes, with a central focus on the theoretical and methodological content of anthropology, specifically the concepts of culture, ethnicity, cosmologies, and rituals, as well as, on the methodological level, ethnography through participant observation. In both cases, based on this theoretical-methodological framework, the condition of Indigenous peoples in Brazil and of those living in the aforementioned regions was presented in the classroom — in PA, the inhabitants of the Kayapó Mebêngôkre Indigenous Land, and in the DF, those of the Santuário dos Pajés Indigenous Land. After the classroom instruction, students in PA had a field experience in the Krankrô village, while students in the DF carried out their experience in the Santuário dos Pajés Indigenous Land. Through a comparative exercise, this study sought to demonstrate how engaging with the cosmologies and epistemologies of Indigenous peoples, followed by field experience, was fundamental to disrupting the coloniality of power within these educational institutions, providing empirical foundations for intercultural education.

Keywords

Education. Law No. 11,645/08. Anthropology. Ethnography.

¹ PhD in Social Anthropology, Federal University of São Carlos, State of São Paulo, Brazil; assistant professor at the Federal University of Tocantins, State of Tocantins, Brazil. Email: danielasantos.alves@uft.edu.br.

Introdução

As relações de contato entre os povos indígenas no Brasil, desde o período colonial até os dias atuais, são relações marcadas por uma assimetria. A invasão das suas terras, o avanço de epidemias e o massacre epistemológico são os principais motivos de devastação de mais de 200 povos que compõem o Brasil (Cunha, 2009). Apesar das resistências, diferentemente dos 5 milhões de indígenas que viviam no Brasil no século 16, atualmente temos em torno de 700 mil pessoas que lutam para manter a sua cultura a partir de 3 pontos centrais: terra, saúde e educação (ISA, 2025). Os desafios que esses povos enfrentam na atualidade mostram como, apesar de a colonização ter terminado, as suas práticas não foram abolidas; logo, segundo Quijano (2005) e Mignolo (2011), continuamos inseridos em uma colonialidade do poder. Em linhas gerais, o colonialismo terminou, mas se formou uma estrutura de dominação europeia — sem necessariamente referir-se a um espaço geográfico — que imputa seus modos de ser, pensar e agir sobre os povos no mundo.

Nesse horizonte, a Lei n.º 10.639/03 torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nas matrizes curriculares do ensino básico, fundamental e médio (Brasil, 2003). Em 2008, essa lei foi atualizada para a Lei n.º 11.645/08, que acrescenta as mesmas diretrizes aos povos indígenas, com o objetivo de romper com uma educação eurocentrada e racista, fruto da colonialidade do poder. Essa lei busca estabelecer novos parâmetros de conhecimento da realidade dos povos indígenas no Brasil, valorizando, entre outras coisas, as cosmologias e epistemologias nos anos iniciais dos ensinos fundamental e médio (Baniwa, 2006). Apesar dos desafios para a sua efetiva implementação, como o racismo, a falta de material didático e a ausência de uma formação continuada de professores², conhecer a epistemologia dos povos originários tem-se mostrado fundamental para quebrar essas barreiras e fazer com que as novas gerações pensem com as culturas indígenas e não apenas sobre elas.

Diante disso, o presente texto teve como objetivo mostrar como o ensino das epistemologias dos povos originários, somado à experiência etnográfica do trabalho de campo, foi fundamental não apenas para a consolidação da lei, mas para mudar o pensamento dos discentes a respeito dos povos originários. Para isso, foram percorridos alguns caminhos.

² No artigo de Rodrigues (2022) — “Um balanço dos dez anos da Lei nº 11645/2008: ações e narrativas sobre a sua implementação em Santa Catarina” —, a autora expõe que os professores e a gestão sabem da obrigatoriedade da referida lei, mas encontram alguns desafios para trabalhar a temática indígena na sala de aula, como a falta de material didático e a formação inicial e continuada. Tanto gestores quanto professores indicaram aos pesquisadores a ausência de um material de qualidade que lhes conferisse confiança para trabalhar com o tema, além de a formação inicial e continuada não os preparar para isso.

Primeiro, abordou-se a construção dessa colonialidade do poder e como ela se manifesta no eurocentrismo escolar. Em seguida, foi definido o conceito de epistemologia indígena e como ele foi abordado nos dois projetos: um na terra indígena Kayapó Mebêngôkre, no Estado do Pará (PA), e outro na terra indígena Santuário dos Pajés, no Distrito Federal (DF). Essas duas experiências foram realizadas com discentes secundaristas nas aulas de antropologia, no PA, em uma escola particular, e em Brasília, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, Câmpus Ceilândia (IFB – Ceilândia).

Os projetos tiveram o ensino de conceitos antropológicos na sala de aula anteriores à saída de campo, realizando uma experiência etnográfica. Ao fim, buscou-se mostrar como a visão dos discentes foi modificada dentro e fora da sala de aula, na medida em que os alunos entenderam e vivenciaram, mesmo que pontualmente, as epistemologias e cosmologias desses povos originários, contribuindo para uma educação intercultural e a construção de uma sociedade antirracista.

A colonialidade do poder e o eurocentrismo escolar

O grupo modernidade/colonialidade é formado por Enrique Dussel, Anibal Quijano, Walter D Mignolo, Catherine Walsh e Arturo Escobar. A principal tese defendida pelos estudiosos é que a colonialidade é constitutiva da modernidade. Isso significa dizer que o processo da modernidade, encabeçado pela Europa, foi possível graças à colonização de outros países que, apesar de ter se findado, produziu o que os autores intitulam de colonialidade do poder (Quijano, 2005). Nesse sentido, pode-se afirmar que a colonialidade é algo que transcende as particularidades do colonialismo histórico e não desaparece com a independência ou descolonização. A colonialidade do poder seria a estrutura de dominação à qual a América Latina, a África e a Ásia foram submetidas a partir da conquista. Trata-se, assim, de uma forma de poder que envolve o controle da economia, da natureza e dos recursos, do gênero, da sexualidade, da subjetividade e do conhecimento.

A colonialidade do poder surge com a modernidade, sendo ela conhecida como um período histórico datado por alguns eventos específicos, a saber: a origem do capitalismo, a emergência da família burguesa, o Estado-Nação e o conhecimento científico racionalizado. A partir dessa perspectiva, foram codificadas as categorias binárias: Oriente-Occidente, primitivo-civilizado, mítico/científico, irracional-racional, tradicional-moderno, Europa e não-Europa (Mignolo, 2011). Essa perspectiva binária e dualista do conhecimento, peculiar ao

eurocentrismo, impôs-se como mundialmente hegemônica no mesmo fluxo da expansão do domínio colonial da Europa sobre o mundo.

Nesse sentido, esse grupo de autores propôs um pensamento à revelia da colonialidade do poder, a saber, o pensamento decolonial. Ele se desvincula da matriz colonial para possibilitar outras visões da vida e da sociedade, significando: “aprender a desaprender”. A colonialidade, segundo Mignolo (2011), é um conceito decolonial, por derivar da ação de entender esse processo da modernidade/colonialidade, trazendo pesquisas, pensadores, epistemologias e cosmologias dos povos que foram subalternizados como uma forma de desobediência epistêmica. Trazer o pensamento decolonial para a educação consiste em constituir, desde a formação docente, a produção de conhecimento por meio de outras epistemes, bem como trazer imagens do que sempre foi a América Latina.

A colonialidade do poder se alastra por vários âmbitos e instituições e, a escola, por si só, não se afasta disso. Segundo Gomes (2012), a escola emergiu como uma instituição da sociedade moderna e esteve a serviço da (re)produção dessa sociedade, por meio de suas epistemologias dominantes, da seleção de conteúdos culturais eurocêntricos, das diferentes organizações do currículo e de suas práticas pedagógicas colonizadoras. Assim, o desafio é implantar novas epistemes, como as descritas por autores quilombolas, como Santos (2015), ao propor um ensino contracolonial.

Um ensino contracolonial implica questionar o currículo das instituições educacionais (Candau; Russo, 2010), entendendo como a colonialidade do poder funciona para então combatê-la. A dissertação de Martins (2012), ao discorrer acerca do “quadripartismo francês” — modelo por meio do qual é dividido o conteúdo da História —, ilustra essa colonialidade do poder no âmbito educacional. Segundo o autor, a Antiguidade constitui a base da cultura burguesa francesa, situada no modelo greco-romano; a Idade Média é, sobretudo, cristã, evidenciando seu sistema de valores — família, religião, poder central; a Idade Moderna é o período do grande agente da história, o Estado, extirpando a participação do povo dos processos políticos; a Idade Contemporânea, por fim, é o período da história que mostra o seu poder tentacular para controlar a política e a economia de todo o mundo. A partir dessa perspectiva, a sequência “Antiguidade, Feudalismo, Renascimento e Capitalismo”, que se tornou imprescindível para se conhecer e compreender a História, representa fenômenos exclusivamente europeus (Martins, 2012).

A partir dessa 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 suas principais influências a partir da Europa e, portanto, teve como uma característica importante o não questionamento de um modelo eurocêntrico que, ao contrário, predominou até recentemente. No entanto, certa mobilização da sociedade civil — pesquisadores do movimento social indígena (Munduruku, 2012) — tenta superar esses elementos, objetivando a concretização de uma educação intercultural (Baniwa, 2017) e, conseqüentemente, antirracista, especialmente por meio da implementação da Lei n.º 11.645/08 (Brasil, 2008).

A Lei n.º 11.645/08, as epistemologias indígenas e uma conduta decolonial

Segundo Baniwa (2006), o ensino da Lei n.º 11.645/08 deve englobar uma educação intepistêmica que dialogue com os saberes indígenas, dos povos africanos e dos não indígenas, incluindo no ensino as cosmologias e epistemologias indígenas, para então promover um diálogo intepistêmico. O termo “epistemologia”, em uma ciência ocidental e ocidentalizada, diz respeito à teoria da ciência e do conhecimento (Popper, 1972). Conforme o indígena Krenak (2019), a epistemologia é um termo que significa o fundamento da construção de um modo de pensar para abordar uma dada realidade — o termo significa, portanto, conhecimento ou saberes que devem ser entendidos conforme a cultura de um povo. Na contemporaneidade, as epistemologias indígenas, cada vez mais, são acionadas na linha decolonial dos autores e lideranças indígenas, como Baniwa (2006) e Krenak (2019), bem como por lideranças quilombolas, como Santos (2015).

A epistemologia dos povos indígenas pode ser entendida pela definição que Krenak apresentou em seu discurso na Assembleia Constituinte de 1987, ao falar que o povo indígena tem um jeito de pensar e de viver, além de lutar pela manifestação da sua tradição, da sua vida e da sua cultura, de modo que não coloque em risco a existência dos animais que vivem ao redor das terras indígenas e de outros seres humanos (Nicácio, 2018). Baniwa (2006) ratifica esse pensamento ao indicar que a epistemologia indígena é cosmointegrada, de natureza holística. Desse modo, tudo é integrado. Assim, se há uma planta doente, o ser humano também está doente; se há um rio doente por estar sendo poluído, o ser humano indígena adocece junto a ele, tanto por beber água suja quanto espiritualmente. Existe um holismo cósmico que não hierarquiza e não separa a natureza do ser humano.

Kopenawa e Albert (2010), ao falarem da importância dos sonhos para o povo Yanomami, apontam para outra forma de entender o mundo, de estar nele e de conhecê-lo. Por

meio dos sonhos, os Yanomami exercem uma comunicação entre os parentes — sonham com quem morre, com quem chegará na aldeia no dia posterior, com quem está na cidade *etc.* Nesse contexto, muitos antropólogos que acompanham os saberes desses povos passam também a sonhar, conforme Limulja (2022). Diferentemente dos povos indígenas, a epistemologia cartesiana ocidental separou o homem da natureza e lhe conferiu a ideia de que é superior e pode dominá-la.

As cosmologias indígenas apontam para uma reinterpretação dos corpos com a natureza, como o exemplo que nos apresenta Munduruku (1996). No seu povo, conscientiza-se as crianças de que andar pela mata é mais que um passeio de distração ou diversão; que subir na árvore é mais que um exercício físico; que nadar no rio é mais que brincadeira; que produzir seus brinquedos é mais que um desejo de satisfação; que ficar horas confeccionando a cultura material de sua gente é mais que uma necessidade. A criança vai, gradualmente, entendendo que no seu corpo o sentido ganha vida. Suas ações são norteadas pela ausência que mora em seu corpo e que precisa ser preenchida por aquilo que dá razão à sua existência.

Trabalhar com a história e a cultura indígena, a partir das suas cosmologias e epistemologias, permite aos estudantes revisitar a sua presença no mundo; ensina a não desperdiçar; a atuar junto à natureza; a enxergar os corpos para além de máquinas produtivas; a revisitar a relação com o consumo e com a obsolescência programada, mostrando que a vida, como disse Krenak (2019), não é útil. Para tanto, o leitor é convidado a acompanhar as experiências discentes por meio do ensino das culturas e da história indígena no PA e no DF.

O projeto na cidade de Ourilândia do Norte/PA

A cidade de Ourilândia do Norte, município da região sudeste do Estado do PA, faz fronteira com duas terras indígenas — Xikrin do Cateté e Kayapó *Mebêngôkre* —, sendo a última composta por mais de 19 aldeias. O trabalho foi realizado com discentes de uma escola privada da região, na Aldeia Krankrô — terra indígena Kayapó *Mebêngôkre* —, próxima à cidade e situada entre as margens do rio Branco.

Diferentemente de outras regiões do Brasil, a cidade de Ourilândia do Norte/PA possui um contingente de povos da etnia Kayapó *Mebêngôkre* que convive diariamente com a população urbana, inclusive com os discentes da referida escola. É comum que os indígenas dessa e de outras aldeias esbarrem e compartilhem do mesmo espaço urbano com a população local, seja no supermercado, na farmácia, na academia, na escola e nas quadras de esportes. O convívio é diário, assim como o preconceito; ao contrário do que o senso comum poderia supor,

a proximidade entre indígenas Mebêngôkre e não indígenas em Ourilândia do Norte/PA não resulta em maior conhecimento sobre sua cultura, mas frequentemente reforça estereótipos e discriminações. O preconceito, a violência e a intolerância são cotidianos, tal como a convivência.

Negativamente, a maioria da população local sobrevive a partir da extração de riqueza das terras desses povos, vendo-as como um lugar auspicioso para a mineração e o garimpo, desconsiderando a autonomia dos indígenas, cujo reflexo é o contínuo ataque e exploração da natureza, dos seus corpos, da água, da fauna e da flora. Soma-se a isso a contínua ameaça à vida e à tradicionalidade cultural dos Kayapó.

Diante desse contexto histórico e social, a presente escola da região encabeçou um projeto para o 2º ano do ensino médio, com o objetivo de diminuir os preconceitos enraizados nos jovens. Frutos de ambientes familiares que vivem do garimpo e da pecuária, alguns docentes da instituição buscaram, com esse trabalho, contribuir para a quebra de preconceitos em relação aos indígenas da região. O projeto foi iniciado na grade curricular do ensino de Sociologia, que se tratava, então, do ensino da cultura e da antropologia. Assim, foram apresentadas aos discentes as principais escolas antropológicas, como o Evolucionismo Cultural (Tylor, 2005) e o Particularismo Histórico (Boas, 2004), bem como o método etnográfico a partir da perspectiva de Malinowski (1984), com a observação participante. Essa base conceitual foi ampliada com o convite, feito à autora deste texto, para dar algumas aulas acerca da história e cultura dos povos indígenas no Brasil e, em específico, daqueles situados na região de Ourilândia do Norte/PA.

Assim, o conteúdo foi dividido em alguns encontros. No primeiro, falou-se acerca da história da colonização, desde o século 16 até o 18, com as entradas e bandeiras que saíam do litoral para a região sudeste, no período aurífero, durante o qual a coroa portuguesa legitimou a dizimação das populações indígenas por meio das guerras justas (Monteiro, 1994), caso elas fossem contrárias ao processo de colonização (Cunha, 2009; Almeida, 2010). Em seguida, foi abordado o imaginário e ação contra esses povos indígenas no século 19, discutindo a temática dos aldeamentos indígenas (Almeida, 2010) e da mistura interétnica que ocorria nesses lugares, indicando ações de acomodação e de resistência. Por último, apresentou-se a imagem dos indígenas 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, especificamente no século 20. Para isso, foram apresentadas três possíveis situações após intensos anos de contato: a de indígenas isolados, a dos contatados e, por fim, a dos protegidos,

vivendo em terras indígenas (explicando ao mesmo tempo o processo de demarcação). Por último, foram abordados os indígenas em processo de etnogênese (Arruti, 1997), além de como a imagem congelada de Iracema e Macunaíma³ é atroz para as mudanças. Em outras palavras, as culturas são modificadas ao longo dos anos, e permanecer com um pensamento baseado em momentos históricos preservados na literatura é entender que eles deveriam ficar presos no passado (Laraia, 1986).

O terceiro encontro foi baseado nas consequências dessa imagem congelada e como a ideia de “culturas atrasadas” tem impactado no cotidiano da região e na vida dos povos indígenas. O objetivo foi o de mostrar que a cultura não se perde com a troca de elementos culturais, tais como se viam na região, 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, foi apresentado o conceito de “interculturalidade”, de Walsh (2010), especificamente na linha teórica decolonial (Quijano, 2005; Mignolo, 2011).

A interculturalidade, segundo Walsh (2010), foi apresentada como algo que sempre existiu, isto é, as interações históricas e culturais não acontecem apenas como conflitos, mas como possibilidade de troca de conhecimentos e produtos entre dois povos. Assim, foi rompida, gradativamente, a ideia tão difundida no senso comum da aculturação. Ou seja, os indígenas podem fazer uso de celular, os brancos do conhecimento botânico desses povos, enquanto os mexicanos da tecnologia canadense. Pensar essas trocas de forma equitativa, e não a partir da lógica entre opressor e oprimido, implica reconhecer as culturas e as produções indígenas como igualmente legítimas e relevantes, superando hierarquizações historicamente construídas pelo pensamento colonial. É interessante entender que a cultura não se perde pelo uso de elementos pontuais e imediatos do outro grupo, pois ela é raiz. A linguagem, a arte, as danças e os rituais Kayapó (Mebêngôkre) continuam a existir, mesmo que sejam vistos como as “coisas do branco” (*kuben*) na cidade e/ou na aldeia.

Para encerrar, foi apresentada a situação das terras indígenas ao redor da cidade, especificamente Kayapó e Xikrin do Cateté. Houve uma discussão acerca do costume matrilocal; das mulheres serem importantes para a preservação da língua e da cultura Kayapó;

³ A construção do imaginário social sobre os povos indígenas no Brasil foi fortemente influenciada por obras literárias como Iracema, de José de Alencar, e Macunaíma, de Mário de Andrade. Enquanto Iracema idealiza o indígena sob uma perspectiva romântica e nacionalista, associando-o à origem mítica da nação brasileira, Macunaíma constrói uma representação ambígua e caricatural do indígena e da mestiçagem, contribuindo para a produção de estereótipos que frequentemente invisibilizam a diversidade sociocultural e histórica dos povos indígenas contemporâneos.

de como os homens são os responsáveis pela política e conversa com os *kuben*; da proteção que deve envolver as crianças de colo; que uma mulher nasce e morre em uma casa; que os homens dormem na casa de centro, lugar onde também se encontram (Gordon, 2006). Assim, adentrou-se nas cosmologias e epistemologias Mebêngôkre com o objetivo de os discentes entenderem a lógica cultural desse grupo indígena e não a interpretarem pelo olhar regional, capitalista e predatório. Foram mostradas algumas imagens de satélites, ressaltando a organização social das aldeias, além de ser explicada a diferença entre etnônimo e exonomia. Os discentes gostaram da discussão e, embasados por esse pensamento decolonial, foram levados para a aldeia. No caminho, ressaltou-se novamente a importância do trabalho etnográfico acerca do ver, ouvir e escrever — ensinamentos de Oliveira (1996) a respeito da experiência etnográfica.

O trabalho de campo Mebêngôkre e as impressões das experiências etnográficas

Na chegada à aldeia, foi feita uma apresentação das mulheres para mostrar a cultura (ornamentos, dança, canto e beleza). As mulheres vinham em direção à casa dos homens, ornamentadas com pinturas de jenipapo, urucum, além de estarem cantando. Elas dançaram em círculo e saíram na mesma disposição que chegaram. Após a apresentação, foi instruído aos discentes que eles fossem conhecer a aldeia e observassem o que estava sendo feito. Assim, eles assistiram os homens se organizando para o ritual do Timbó, foram até o rio nadar com as crianças e acompanhar as mulheres lavar as louças e as roupas, ao mesmo tempo em que observavam a importância do rio para a comunidade. Além disso, elas conheceram a escola da região e a forma como as crianças aprendiam a língua materna e a importância das mulheres para a preservação da cultura. Outrossim, entenderam que muitos dos elementos do *kuben* que viam na aldeia eram utilizados para o benefício coletivo, a despeito do celular, que servia para solicitar ajuda médica, contatar agentes da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai) e organizar eventos entre as aldeias.

Ao fim da experiência etnográfica, desmistificaram-se muitos dos preconceitos enraizados na região. Com o objetivo de capturar a análise dos discentes, foi realizado um questionário com algumas perguntas, como: “Você acha importante que os discentes da região conheçam a cultura Mebêngôkre?”; eles foram unânimes em dizer “sim”. Em relação às justificativas, foram vários os motivos, tais como: “para desmistificar um pensamento atrasado em relação aos indígenas”; “para experienciar uma nova cultura”; “para conhecer e apreciar uma cultura diferente, mudando os pensamentos da sua visão em relação a costumes

diferentes dos seus e excluir os preconceitos”; “para poder mudar o jeito que pensamos sobre os indígenas”; “para conhecer mais sobre a cultura e acabar com o etnocentrismo”.

Além dessas práticas, cada discente entregou um texto a respeito dessa experiência etnográfica e houve uma exposição de *banners* e fotografias. Esse contato com a antropologia, especialmente na sua parte metodológica, ressaltou como trabalhos de campo e o encontro com a parte mais prática dos conceitos traz resultados para o aprendizado do discente, rompendo paradigmas e apresentando novos horizontes. Ademais, tal experiência reitera a importância do ensino das cosmologias e epistemologias indígenas para colocar em prática os preceitos da Lei n.º 11.645/08, ao permitir o encontro com a alteridade e descolonizar o pensamento educacional ao qual, por muito tempo, a população foi submetida por um eurocentrismo escolar, mostrando que a antropologia precisa vir mais à tona, pois por meio dela, se ensina.

A experiência pedagógica no Instituto Federal de Brasília – Câmpus Ceilândia

O IFB — Ceilândia é um dos 10 câmpus que constituem a rede dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) localizados no DF. A maioria dos jovens que estudam na rede, diferentemente dos discentes de Ourilândia do Norte/PA, conhecia os povos originários ainda por intermédio dos livros didáticos, histórias e folclores que veem, aprendem e escutam nos anos iniciais do ensino fundamental. Não raro, esses conhecimentos vêm sobrecarregados de um eurocentrismo escolar, tal como definido anteriormente, a partir do exemplo do quadripartismo francês.

Nesse contexto, muitos dos discentes do ensino médio têm esse quadripartismo francês perfeitamente conhecido, além de associarem a presença indígena a apenas situações de vítimas do processo histórico, ou a culturas atrasadas e congeladas que, quando distanciam da imagem de Iracema, já não são indígenas. Ademais, quando a autora deste texto iniciou o estudo da temática, muitos alunos não sabiam que existiam indígenas no DF, pensando ser apenas histórias de livros didáticos. Essas impressões não são casos isolados, mas têm certa recorrência na maioria das escolas brasileiras, especialmente naquelas inseridas em grandes núcleos urbanos.

O que contribui para a mudança desse cenário em Brasília/DF é a obrigatoriedade de inserir, no âmbito educacional, os incisos da Lei n.º 11.645/08. Assim, é obrigatório ensinar a temática no ensino fundamental e médio, bem como nas instituições de ensino superior, como a Universidade de Brasília (UnB), que começou a cobrar nos seus processos seletivos, como o

Programa de Avaliação Seriada (PAS), conteúdos acerca da temática. Desse modo, o PAS é constituído por obras que norteiam o estudo dos discentes, podendo ser audiovisuais, textos, leis, pinturas e músicas que tratam de temáticas relevantes da sociedade atual, as quais os discentes precisam estudar, saber e relacionar com o conteúdo do ensino médio.

Nessa perspectiva, a UnB inseriu na matriz curricular de 2020, nos três anos do ensino médio, obras que tratam da temática indígena. Por isso, os jovens do IFB têm uma nova forma de entender essa realidade a partir de recursos audiovisuais, como o documentário “Falas da Terra” (Felipi, 2021), o vídeo “A questão indígena em 4 minutos” (Agência Pública, 2016), e o documentário “A matriz Tupi” (A Matriz, 2001), com a presença de Darcy Ribeiro — antropólogo brasileiro —, entre outras obras que tratam da temática indígena.

Vale ressaltar que, diferentemente de Ourilândia do Norte/PA, onde foi preciso abordar o conteúdo partindo de exemplos do cotidiano, associando-os a alguns costumes Kayapó (Mebêngôkre), em Brasília/DF foi necessário utilizar outras ferramentas pedagógicas. Não existia, por parte dos discentes, um interesse em saber mais acerca dos povos indígenas, pois eles sequer sabiam da existência deles no mundo contemporâneo, cabendo aqui uma crítica à formação de História do ensino fundamental desses jovens. Entretanto, vale ressaltar que o interesse em Ourilândia do Norte/PA não era movido pela vontade de entender a cultura, mas sim para desqualificá-la, mostrando o reflexo do contexto regional no qual estão inseridos.

Assim, para combater esse eurocentrismo escolar, foi inicialmente legitimado o estudo da temática por existir uma cobrança institucional da UnB, mostrando aos discentes ser necessário entendê-la melhor de modo a se destacarem nos processos seletivos de ingresso no ensino superior. Esse discurso teórico e conteudista como ferramenta metodológica de legitimação de uma temática mostra que, em alguns lugares do Brasil, os incisos jurídicos da Lei n.º 11.645/08 são efetivos para abordar o conteúdo, além de ter o apoio institucional.

O Santuário dos Pajés: conhecendo e valorizando os povos indígenas no Brasil e no DF

O projeto de extensão “O Santuário dos Pajés: conhecendo e valorizando os povos indígenas no Brasil e no DF” foi realizado em parceria com uma estudante indígena da etnia Tapeba da UnB e a terra indígena Santuário dos Pajés. Ele teve duração de um ano, sendo desenvolvido com discentes do 1º ano do ensino médio integrado ao Técnico em Segurança do Trabalho. Durante os seis primeiros meses, foi apresentada e discutida em sala de aula a situação dos povos indígenas desde o período colonial até a contemporaneidade, destacando os eixos do território, da saúde e da educação, tal como foi feito em Ourilândia do Norte/PA. Os

discentes aprenderam acerca da diversidade alimentar entre os mais de 200 povos indígenas atualmente existentes no Brasil e das suas cosmologias, por meio de autores como Baniwa (2006) e Krenak (2019), além dos seus rituais, a importância da natureza, entre outros eixos temáticos. Como base teórica, foram utilizadas as obras do PAS da UnB para adentrar os 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 teórico-metodológicos, no segundo semestre, iniciou-se a extensão, tanto com palestras quanto com a saída a campo no dia 13 de novembro, em direção ao Santuário dos Pajés. Ali, os alunos conheceram o território e a história de luta e permanência desses indígenas, margeados pela urbanização; a jovem liderança do povo Fulni-ô e Guajajara foi a 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, tendo sua permanência diretamente vinculada à educação e à socialização desses saberes. Segundo a jovem liderança, é fundamental ensinar rituais tradicionais para as novas gerações, pois *“a cultura deve ser praticada no agora para que ela seja fixada”*. A fala da liderança, para a aluna Carolina⁴ (2024), mostra que *“não basta só entender o que é uma cultura, mas é preciso preservá-la”*.

Além disso, os discentes assistiram à palestra da indígena Tapeba, estudante do curso de História da UnB, que falou acerca da cultura do seu povo, destacando dois elementos da cosmologia Tapeba: a árvore jurema e a palmeira carnaúba. Toda a sabedoria e espiritualidade, para os Tapebas, vêm de jurema. Ela é, segundo Tapeba (2024), *“como uma mãe que tem a força, a resistência e a espiritualidade, por isso que todos os Tapebas buscam forças nela”*. Tapeba é uma das primeiras indígenas do seu povo a ir para Brasília/DF estudar uma graduação.

Os encontros ofereceram aos discentes uma visão singular e, ao mesmo tempo, plural dos povos indígenas no Brasil e, especificamente, no DF. Como produto desse projeto, no dia 5 de dezembro de 2023, eles apresentaram as suas pesquisas no Ceilândia Integrando Ensino, Pesquisa e Extensão (Ceinepe), mostrando, a todo momento, a interdependência pedagógica da referida tríade tão importante aos IF. Ao fim, se aproximaram e aprofundaram seus conhecimentos da realidade, cultura e história dos povos originários que constituíram e constituem o nosso país. Nessa apresentação, os discentes apontaram algumas impressões em relação ao projeto, como:

⁴ Pseudônimo utilizado de modo a preservar a identidade da aluna, bem como demais nomes presentes neste trabalho.

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 um distanciamento da 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 o ritual “menina moça”. Preservar a cultura está ligado ao fazer e ao praticar, como rituais, oralidade, contar histórias [e] ensinar as línguas originárias para novas gerações indígenas (Grupo de Discentes, 2024).

Ademais, outro grupo analisou os costumes da cultura Tapeba, a partir da palestra supramencionada. Esse 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, [que] é um ritual sagrado onde eles se reúnem para purificar-se e reunir forças. Outro aspecto importante é o fumo [...] 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, [...] 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 (Grupo de Discentes, 2024).

Ao final do trabalho, o mesmo Grupo de Estudantes (2024) 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*”.

Comparando duas realidades e avaliando as experiências pela Lei n.º 11.645/08

O objetivo das duas experiências pedagógicas, tanto o desenvolvido no Estado do PA quanto aquele feito no DF, foi romper com um currículo eurocentrado, buscando, como disse Munduruku (1996), descolonizar não apenas o conhecimento escolar, mas a vida, a ciência e a cultura, superando o conhecimento cultural colonial e assumindo uma postura filosófica e cosmológica da diversidade, além de reconhecer a possibilidade de múltiplas experiências que

não somente a branca, abrindo assim, para as cosmologias indígenas que abordam outras formas de ver a vida, pensar e agir.

Nesse sentido, o trabalho não buscou trabalhar com os povos indígenas olhando para a sua história apenas pela lente do colonizador, como é feito durante séculos; olhou-se a sua história por suas impressões, línguas, epistemologias e cosmologias. Não se buscou, como ocorre em muitas instituições de ensino, tratar os povos indígenas como uma única coisa, mas entender que Kayapó (Mebêngôkre) é uma etnia diferente do Fulni-ô, do Guajajara e dos Tapebas do Ceará. Contudo, além de entender essa pluralidade étnica, foi importante ressaltar que, embora os povos indígenas compartilhem de uma cosmologia — a relação holística entre homem e natureza —, cada grupo tem as suas particularidades. Nos Tapebas, isso se verifica na relação com a carnaúba e a jurema, no Santuário dos Pajés, predominantemente marcado pelas etnias Fulni-ô e Guajajara, onde destaca-se a circulação das sementes entre os parentes e a purificação do sangue.

Além disso, a depender da região e do contexto histórico, ressaltou-se que cada grupo étnico vive a sua cultura de diferentes maneiras, a exemplo dos Tapebas, dos Fulni-ô e Guajajara, que têm parte da sua comunicação feita pela língua portuguesa, o que não implica em perda cultural e identidade indígena; diferentemente do cenário e contexto histórico que se encontra a terra indígena Kayapó (Mebêngôkre). Por ser uma região que, até recentemente, não tinha a presença do branco, culminou nas comunidades ser falado apenas o Mebêngôkre; na circulação das famílias na cidade de Ourilândia do Norte/PA, as mulheres e as crianças não falam o português, apenas os homens — isso provocou um estranhamento nos discentes e a acusação de ser “um povo machista”. De outro modo, ao ensinar as raízes da cultura Mebêngôkre, entenderam que isso ocorre justamente para preservar a língua e a cultura Kayapó.

Não falar o português não se trata de os homens impedirem as mulheres e as crianças de tecerem relações autônomas com a sociedade circundante, encarada por uma sociedade colonizada. Trata-se, na verdade, de uma forma de resistência dos modos de vida Mebêngôkre, tal como indicou Baniwa (2017) no seu artigo “Língua, educação e interculturalidade na perspectiva indígena”. Segundo Baniwa (2017), as línguas indígenas são patrimônios em construção, manutenção, mudança, aperfeiçoamento e complementação, que precisam ser preservadas à luz de cada cultura, tal como as mulheres Mebêngôkre que, na aproximação com outros grupos étnicos, reiteram a presença e a força da sua língua, visto que são as principais responsáveis pela manutenção da cultura e ensinamento das suas crianças (Cohn, 2000).

Considerações finais

A experiência vivenciada reitera o pensamento de Candau e Russo (2010), de que é preciso reinventar a escola. Isto é, no seu artigo “Cotidiano escolar e práticas interculturais”, a autora defende que, para enfrentarmos os desafios da sociedade em que vivemos, precisamos sair das amarras da padronização dos currículos únicos e engessados, além de perspectivas que reduzem o direito à educação a resultados uniformes (Candau; Russo, 2010). É preciso, desse modo, construir propostas educativas, coletivas e plurais. É tempo de inovar, atrever-se a realizar experiências pedagógicas a partir de paradigmas educacionais “outros” e mobilizar as comunidades educativas na construção de projetos político-pedagógicos relevantes para cada contexto. Nesse horizonte, a perspectiva intercultural pode oferecer contribuições especialmente relevantes.

Baniwa (2017) afirma que a ideia de interculturalidade está diretamente relacionada aos princípios morais e éticos da vida expressos por meio de relações de respeito mútuo e de reciprocidade. Nesse contexto, o que importa são as relações entre os indivíduos e grupos e não o que elas possuem ou representam. Para Baniwa (2017), é importante respeitar a interculturalidade, a fim de que se possa dar lugar às outras ciências e aos outros saberes. Inclusive, o autor destaca a carência da ciência indígena na matriz curricular de cursos superiores e na educação básica, provocando, quando os discentes a encontram, estranhamento e preconceitos.

À luz dessas perspectivas, os resultados desta pesquisa evidenciam que, tanto no contexto de Ourilândia do Norte/PA, quanto no de Brasília/DF, o contato direto com as cosmologias e modos de vida dos povos originários, aliado a uma base teórico-crítica, possibilitou aos discentes revisar concepções estereotipadas, reduzir posturas etnocêntricas e construir uma compreensão mais complexa e respeitosa da diversidade indígena. Dessa forma, as experiências analisadas não apenas contribuíram para a efetivação da Lei n.º 11.645/08, como indicam caminhos concretos para a construção de uma educação intercultural e antirracista, capaz de tensionar a colonialidade do poder presente nas instituições escolares e promover outras formas de pensar, conhecer e se relacionar com o mundo.

Referências

A MATRIZ Tupi. Direção: Isa Grinspum Ferraz. São Paulo: Cinematográfica Superfilmes, 2001. 30 min. (Série *O Povo Brasileiro*).

AGÊNCIA PÚBLICA. A questão indígena em 4 minutos. 17 jun. 2016. 1 vídeo (4min17s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=y_tKDCBimTQ. Acesso em: 4 abr. 2026.

ALMEIDA, M. R. C. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

ARRUTI, J. M. A. 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/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 4 abr. 2026.

BANIWA, G. Língua, educação e interculturalidade na perspectiva indígena. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 26, n. 62, p. 295-310, 2017. DOI 10.5965/01045962v26n622017310. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2238-20972017000200295&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 4 abr. 2026.

BANIWA, G. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Laced/Museu Nacional, 2006. (Coleção Educação para todos v. 12).

BOAS, F. Raça e progresso. In: CASTRO, C. (org.). **Antropologia cultural**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004. p. 67-86.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 4 abr. 2026.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 4 abr. 2026.

CANDAU, V. M. F.; RUSSO, K. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, 2010. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416x2010000100009. Acesso em: 4 abr. 2026.

COHN, C. Crescendo como um Xikrin: uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó-Xikrin do Bacajá. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 195-222, 2000. DOI 10.1590/S0034-77012000000200009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ra/a/KVY4YvjLjFFCQqr3mwsqh9d/?lang=pt>. Acesso em: 4 abr. 2026.

CUNHA, M. C. C. **Cultura com aspas**. São Paulo: Cosac & Naify, 2009.

FELIPI, L. **Falas da terra**: documentário sobre a cultura indígena no Brasil. 28 abr. 2021. 1 vídeo (43min14s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=repPmoz8ozQ>. Acesso em: 4 abr. 2026.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012. Disponível em: https://www.apees.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf. Acesso em: 7 maio 2026.

GORDON, C. **Economia selvagem**: ritual e mercadoria entre os Xikrin-Mebêngôkre. São Paulo: Unesp, 2006.

ISA. INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. Quantos são? **Povos Indígenas no Brasil**, 2025. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Quantos_s%C3%A3o%3F. Acesso em: 8 maio 2026.

KOPENAWA, D.; ALBERT, B. **A queda do céu**: palavras de um xamã yanomami. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

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

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

LIMULJA, H. **O desejo dos outros**: uma etnografia dos sonhos yanomami. São Paulo: Ubu, 2022.

MALINOWSKI, B. **Argonautas do Pacífico ocidental**: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

MARTINS, M. A. **O eurocentrismo nos programas curriculares de História do Estado de São Paulo**: 1942-2008. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10368>. Acesso em: 4 maio 2026.

MIGNOLO, W. D. **The darker side of Western modernity**: global futures, decolonial options. Londres: Duke University Press, 2011.

MONTEIRO, J. M. **Negros da Terra**: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

MUNDURUKU, D. **Histórias de índio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

MUNDURUKU, D. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

NICÁCIO, L. Ailton Krenak – discurso na Assembleia Constituinte. **YouTube**, 2018. 1 vídeo (8min28s). Disponível em: <https://youtu.be/TYICw16HAKQ?si=m0JVsk2K4qlGGx6w>. Acesso em: 8 maio 2026.

OLIVEIRA, R. C. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 13-37, 1996. DOI 10.11606/2179-0892.ra.1996.111579. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ra/en/article/view/111579>. Acesso em: 4 abr. 2026.

POPPER, K. R. **A lógica da pesquisa científica**. São Paulo: Cultrix, 1972.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 107-130.

RODRIGUES, C. R. Um balanço dos dez anos da Lei nº 11645/2008: ações e narrativas sobre a sua implementação em Santa Catarina. **Mosaico**, Goiânia, v. 15, n. 1, p. 221-234, 2022. DOI 10.18224/mos.v15i1.8785. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/mosaico/article/view/8785>. Acesso em: 4 abr. 2026.

SANTOS, A. B. **Colonização, quilombos: modos e significados**. Brasília: INCTI/UnB, 2015.

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

WALSH, C. Interculturalidad crítica y educación intercultural. *In*: VIANÑA, J.; TAPIA, L.; WALSH, C. (org.). **Construyendo interculturalid crítica**. La Paz: III – CAB, 2010. p. 75-96.

Submetido em 26 de fevereiro de 2025.

Aprovado em 3 de abril de 2026.