



## **Sobre a Dança da Educação: Um ensaio sobre contribuições indígenas para uma educação não-indígena**

*About Educational Dance:  
An essay about contributions to a non-indigenous education*

*Sobre la Danza de la Educación:  
Un ensayo sobre las contribuciones indígenas a la educación no indígena*

Isabella Nunes Mello<sup>1</sup>  
Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)

Helena Azevedo Paulo de Almeida<sup>2</sup>  
Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)

### **RESUMO**

Há uma recorrência considerável de estudos sobre as contribuições europeias nos modos de vivências indígenas, ao redor do mundo. Além de questionáveis, essas perspectivas silenciam as adições e colaborações culturais que estes povos ofereceram e oferecem às sociedades não-indígenas. Neste ensaio, procuramos refletir sobre como a ênfase nas relações étnico-raciais podem transformar e melhorar a educação, não apenas a partir do currículo escolar, mas também no e para o ensino superior. Partimos das reflexões de bell hooks, Achille Mbembe, Tomaz Tadeu Silva e Ailton Krenak.

**Palavras-chave:** Educação; Temática indígena; Literatura decolonial.

### **ABSTRACT**

There is some considerable recurrence of studies that point out the european contributions to indigenous people, around the world. Besides questionable, these perspectives choke and make invisible all cultural collaborations which these people offered and keep offering to non-indigenous societies. In this essay, we seek to reflect about how the emphasis in ethnic-racial relations can transform and make education better, not only from scholar curriculum, but also in and for University education. We are dialoguing with bell hooks, Achille Mbembe, Tomaz Tadeu Silva and Ailton Krenak, specially.

**Key-words:** Education; Indigenous theme; Decolonial Literature.

---

<sup>1</sup>Isabella Nunes Mello é graduanda em História pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), pesquisadora na área de Historiografia Decolonial e Epistemologias dos Povos Originários. <https://orcid.org/0000-0002-2626-0092>. E-mail: [nunesisabella75@gmail.com](mailto:nunesisabella75@gmail.com)

<sup>2</sup> Helena Azevedo Paulo de Almeida é doutoranda em História pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), é pesquisadora integrante no Núcleo de Estudos em História da Historiografia e Modernidade (NEHM/UFOP), do Grupo de Pesquisa em História Ética e Política (GHEP/UFOP), do Laboratório de Ensino em História (LEHIS/UFOP) e editora colaboradora da Revista HH Magazine – humanidade em rede. <https://orcid.org/0000-0002-6687-6289>. E-mail: [helenoca@gmail.com](mailto:helenoca@gmail.com)



## RESUMEN

Existe un registro considerable de estudios sobre las contribuciones europeas a las formas de vida indígenas en todo el mundo. Más allá de cuestionables, estas perspectivas silencian las adiciones y colaboraciones culturales que estos pueblos proporcionaron y proporcionan a las sociedades no indígenas. En este ensayo buscamos reflexionar sobre cómo las relaciones étnico-raciales pueden transformar y mejorar la educación, no solo desde el currículo escolar, sino también para la educación superior. Dialogamos con reflexiones de bell hooks, Achille Mbembe, Tomaz Tadeu Silva y Ailton Krenak.

**Palabras clave:** Educación; Temas indígenas; Literatura decolonial.

## Tecendo um balaió epistemológico para uma educação não-indígena

Colocando sob suspeita o currículo que produz e reproduz a invisibilidade e a inaudibilidade destes povos, rejeitando os reducionismos de suas memórias e histórias  
Tomaz Tadeu da Silva (2001, p. 40)

Vivemos um tempo em que há emergência de despertarmos e reabilitarmos nosso corpo e subjetividade, assim como a partir da metáfora usada por Ailton Krenak em seu livro “Ideias para adiar o fim do mundo”, de que criarmos “paraquedas” epistemológicos é uma questão emergente e crucial para vida individual e coletiva dos sujeitos. Considerar que estamos passando por um momento de crise, e que ela está acompanhando nossas vivências, percepções, instâncias políticas, econômicas, sociais, educacionais e tantas outras que não cabem nessas categorias de ser e estar, significa que estamos caminhando ao lado de outros campos de conhecimento. Diferentemente da mensagem motivacional da narrativa oficial que “existe luz no final do túnel”, a luz que fará com que contornemos essa situação parte de nós mesmos. O intelectual ambientalista indígena Ailton Krenak nos convida a adiar o fim do mundo, na medida em que nos propomos a ouvir uma outra narrativa histórica e nos distanciar dos moldes de “ser” e “estar” ocidentalizados.

A reconstrução desse mundo em crise implica em sairmos da nossa zona de conforto, dançar uma outra coreografia, fazer gingar outros sentidos e movimentos a partir da ampliação da subjetividade, despertando nosso corpo, nosso espírito. A metáfora da dança e movimento que aqui nos referimos, parte da reabilitação do corpo como instrumento ético, político e epistêmico. A partir do momento em que lidamos com esse corpo e seu espaço de



experiência de maneira alternada, contrariamos os movimentos pressupostos pela ótica eurocêntrica. Sendo assim, dançamos (espaço do corpo e experiências) outra coreografia (epistemologia, sentidos alternados). Uma das coreografias é a capacidade de sonhar, a partir do sentido para os povos originários, em que o sonho é visto como um caminho que fornece orientações, aprendizado, autoconhecimento, a partir do conhecimento das tradições e das cosmovisões<sup>3</sup> (GÁMEZ ESPINOSA; LÓPEZ AUSTIN, 2015). É preciso regressar ao estado inicial da vida, no sentido de ser e estar longe de estigmas e categorias que limitem a percepção de existência do sujeito, e fazer com que a teoria “branca”, eurocêntrica, epistemicida, racista, machista, sexista gagueje, seja colocada em xeque. Para realizar esse movimento é necessário descolonizar nossa mente, nosso corpo, nosso ser, propondo fazer uma desobediência epistêmica (MIGNOLO, 2008), um ebó epistêmico (RUFINO, 2018), uma ecologia de saberes (SANTOS, 2007) no campo do ensino, na política, na ciência, nas universidades.

A decolonialidade é um fenômeno, um encantamento que vai além de seu termo, de sua própria definição de sentido. Diferentemente das perceptivas eurocêntricas, na qual todos os fenômenos ao longo do tempo (como revoluções, insurreições, golpes) estão concisos em um determinado momento, a decolonialidade e suas interferências na vida do sujeito e de seu coletivo, devem ser percebidas como se fosse a costura de um balaio infinito. Ou melhor, é um movimento para uma vida inteira, pois não acaba depois de se conseguir algumas reformas e avanços no seu campo de conhecimento. Por isso fazemos o convite para repensarmos a esfera educacional, implicando o campo político, a escola, e as propostas curriculares.

O termo encantamento que elucidamos ao longo do ensaio remete às referências das epistemologias dos povos originários assim como dos povos africanos, onde se contempla outros sentidos para o mundo, sendo interpretada como uma política de vida plantada nas margens, com exemplo das capoeiras, sambaquis, quilombos, mangues, gameleiras, esquinas e matas daqui (SIMAS; RUFINO, 2020, p. 15). O encantamento promove a reconexão do

---

<sup>3</sup> As experiências e os saberes indígenas consideram o universo em sua totalidade e inserem o ser humano em uma complexa rede de relações que envolvem os seres, naturais e sobrenaturais, integrando a vida como um todo. Essas cosmologias não se confundem e nem podem ser contidas dentro da lógica materialista e mercadológica, com a qual estamos habituados (BONIN, 2015).



sujeito irrigando o caminho do corpo com um leque de possibilidades, vitalidade e liberdade diante da presença constante do colonialismo. Nas bandas daqui a noção de encantamento vem sendo ao longo do tempo trabalhada como uma gira política e poética que fala sobre outros modos de existir e de praticar o saber (SIMAS; RUFINO, 2020, p.7).

Dessa forma, noção de encantamento reúne em seu seio a integração entre o visível e invisível (materialidade e espiritualidade), além da conexão e relação entre os diferentes espaços-tempos, contemplando a presença ancestral. De caráter cosmopolita, a lógica do encanto não exclui experiências ocidentais como contribuições para a potencialização da vivacidade (SIMAS; RUFINO, 2020, p.8). O uso da expressão encantamento contribui para nossa discussão ao longo do ensaio, na medida em que o termo convoca a presença de outros fatores que se distinguem da lógica ocidentalizada para refletir a respeito do campo da educação e suas particularidades. Assim o encanto pluraliza o ser, o descentraliza, evidenciando-o como algo que jamais será total, mas sim ecológico e inacabado (SIMAS; RUFINO, 2020, p. 9), ou de acordo com Rufino e Simas:

O encantado é aquele que obteve a experiência de atravessar o tempo e se transmutar em diferentes expressões da natureza. A encantaria, no Brasil, plasmada na virada dos tambores, das matas e no transe de sua gente cruza inúmeros referenciais para desenhar nas margens do Novo Mundo uma política de vida armada em princípios cósmicos e cosmopolitas (SIMAS; RUFINO, 2020, p. 7).

A educação é um fenômeno dialógico e encantado, nos acompanhando desde o nascimento, dançando nas esferas culturais, nos espaços de experiência e de sociabilidade na qual somos inseridos, se tornando condição entrelaçada do “ser” no exercício da existência do indivíduo (RUFINO, 2019, p. 263). As tessituras dessas experiências vivenciadas pelos sujeitos, individualmente e coletivamente, geram uma infinita teia de significações e aprendizagens, sendo tecidas distintivamente de acordo com os sujeitos e as esferas sociais na qual estão inseridos. E claro, é importante ressaltar que a educação não é apenas formal, mas também informal e não-formal<sup>4</sup>.

<sup>4</sup>Define-se por educação formal aquela institucionalizada, vinculada à espaços sistematizados como a escola ou faculdades e universidades. A educação informal é o processo de construção de conhecimentos, habilidades ao longo da vida, não sendo vinculada necessariamente a um espaço específico. Já a educação não-formal se



Quando teorizamos e refletimos sobre a educação, elementos emergem sob medida, para darem significados, indagações, complementações sobre esse fenômeno encantado e indissociável da experiência dos sujeitos, que é o ensino-aprendizagem. Façamos gingar aqui a presença da responsabilidade ética, uma vez que a educação configura uma teia de pluralidades, subjetividades, instâncias de construção do conhecimento no qual o espírito educativo, canta, dança e faz chover. Associando a educação como um ato de responsabilidade, há de se considerar o plantio irresponsável e mortífero que o projeto colonial, adubado por violações, mentiras, manipulações, e que carrega em seu solo sementes que são germinadas até hoje, na subjetividade dos seres.

O encantamento do fenômeno da educação está intimamente ligado a uma teia de sentidos e significados, que ultrapassam a lógica educativa plantada pela perspectiva eurocentrada de sistematização do conhecimento. É fundamental apontar que os problemas de responsabilidade das instâncias educativas estruturadas pelo Estado, do espaço de experiência do sujeito se devem, muitas vezes, ao “racismo, o sexismo e o elitismo de classe [que] moldam a estrutura das sala de aula, predeterminando uma realidade vivida de confronto entre os de dentro e os de fora que muitas vezes já está instalada antes mesmo de qualquer discussão começar” (hooks, 2017, p.113). É preciso pensar a escrita-práxis que compõe o campo educativo sendo formada por um espaço político de resistência e de autorresconstrução ontológica e antropológica (VIVEIROS DE CASTRO, 2012). Para as comunidades tradicionais, a dimensão do espaço de experiência do sujeito, considerando também a dimensão ancestral e epistêmica de cada grupo cultural, são elementos intimamente entrelaçados ao fenômeno educativo.

---

relaciona aos processos de aprendizagem organizadas e sistematizadas fora do sistema formal, ainda que “operem em consonância ou de maneira complementar ao último” (COSTA, 2014, p. 438).



## 1. Pluralidade e a infinitude como ideias fundamentais à educação

A pluralidade dos povos originários (considerando também as diferenças em uma etnia, com grupos localizados em diferentes lugares<sup>5</sup>), compartilham um feito comum: o sentido de coletividade. Dessa forma, as atividades de significação e comunicação, característica do encantamento educativo, se dão pela dança do encontro do “eu” com o “outro”. Em uma tradição antropológica “clássica”, a oposição entre esse “eu” e o “outro” parte necessariamente de uma abordagem etnocêntrica, em que a Europa é a referência de um determinado *status* civilizatório (MERCIER, 1974). É necessário reverter essa lógica, naturalizada também na estrutura educacional formal brasileira, já que “os [verdadeiros] bárbaros são aqueles que estabelecem uma verdadeira ruptura entre eles próprios e os outros homens” (TODOROV, 2008, p. 25).

A busca da emancipação de determinado conhecimento, assim como suas metodologias e epistemologias, deve estar amplamente comprometida com esses “outros”, na medida que ela parte do reconhecimento de uma ampla perspectiva de diferenças buscando diálogo entre as diversidades culturais, epistêmicas, sociais. A atividade educativa assume, assim, um caráter polifônico e dialógico<sup>6</sup> (BAKTHIN, 2011), em que tem o outro como ponto de partida para o balaio educacional existir, ou seja o sujeito é o ornamento principal como a palha ou o bambu, para o artefato existir, se tornando um dos princípios do agir ético, e isto pois,

a educação enquanto um fenômeno radicalizado no humano emerge como uma problemática filosófica que nos interroga sobre diferentes questões em torno do ser, do saber, do poder, do interagir e do aprender. Esse fenômeno está diretamente

<sup>5</sup> Considera-se aqui por exemplo o povo Krenak, originalmente de diferentes regiões nos estados de Minas Gerais e Espírito Santo, mas que pode habitar qualquer espaço no mundo. Afinal, o lugar dos povos indígenas é onde eles querem estar, seja nas aldeias ou nos centros urbanos.

<sup>6</sup> No discurso polifônico, há uma pluralidade de vozes que coexistem em função do caráter dialógico das práticas discursivas; as relações dialógicas entre discursos são perceptíveis, isto é, deixam-se ver ou entrever. No discurso monofônico, as relações dialógicas ocultam-se por trás de um discurso único, de uma única voz. O dialogismo refere-se às “características interacionais e contextuais do discurso humano, de sua ação e de seu pensamento” (LINELL, 1998, p.35) e define o discurso como uma teia constituída de muitas vozes ou de outros discursos, que se entrecruzam, se completam, respondem uns aos outros, discordam entre si. Nos discursos, ‘falam’ diferentes vozes com posicionamentos ideológicos semelhantes ou contraditórios.



vinculado à experiência com o outro, tem como natureza radical a sua condição dialógica, diversa e inacabada (BAKTHIN, 2011, p. 271).

Devemos pensar a educação como um fenômeno em constante construção, que se modifica incessantemente e infinitamente, alternando e incorporando na ginga elementos encantados que se alteram ao longo do tempo. A educação não pode ser interpretada como um bolo pronto sob medida, na qual para dar certo deve se cumprir a receita fielmente, sem modificações. Considerar o tecer contínuo do fenômeno educativo faz com que não caiamos em falsas objetivações, que tendem a nos fazer acreditar que quando chegarmos no topo da montanha não há mais nada a ser descoberto, modificado, aprimorado. Considerando que os processos educativos não ocorrem exclusivamente de um único modo e contexto, seria mais ético e democrático pensar formas de educações do que uma educação (RUFINO, 2019), outra forma de não cairmos em perigosas objetivações.

É necessário teorizar, problematizar, refletir sobre o fenômeno educativo, além do encantamento que envolve o sujeito nas tessituras do seu campo de experiência e sua relação com o outro, para também entender o envolvimento dessa ginga nas nuances do Estado, das políticas curriculares, das escolas e das pesquisas acadêmicas. No bailar dos povos originários, dentro dessa rede que se estende para além de suas comunidades, é imprescindível pensar sobre a presença constante e direta do Estado e das políticas curriculares para refletimos as continuidades, rupturas, modificações e alternâncias necessárias para uma educação pública de qualidade, representativa e democrática para todas, todos e todes (TIBURI, 2018).

Precisamos incorporar uma nova postura pedagógica nas instâncias do Estado, na política curricular e nas instituições de ensino superior, para a contribuição, de fato, ocorrer no campo da educação escolar. Primeiramente essas áreas devem compreender, assimilar e verdadeiramente incorporar em seus ofícios a diversidade de identidades, organizações socioculturais e línguas diversas (KAYAPO, 2015), que tecem a pluralidade dos povos originários do Brasil. No mesmo balaio, é necessário compreender seguramente que esses grupos estão no presente, já contribuem e podem contribuir ainda mais, ao lado das administrações públicas (municipais, estaduais e federais), das universidades, da ciência e no



processo de despertar dos demais sujeitos, nos vinculando com a memória, ancestralidade, no encantamento de nós e com o outro.

Aqui é importante dizer que tais pontos devem ser pensados em relação à educação escolar indígena, mas principalmente para a não-indígena. E isto porque somos nós, pessoas não-indígenas que precisamos aprender sobre a pluralidade cultural existente no mundo. Infelizmente, ainda somos frutos de uma educação nacionalista, que ainda preza constantemente pela tal da “unidade nacional”, vendo supostos “riscos de ruptura” na diversidade que existe e sempre existiu no país. Ensinar sobre a diversidade, sobre a pluralidade, não é só necessário, mas urgente. É por isso que é preciso responsabilizar o currículo, a estrutura escolar, mas também a educação informal e não formal, para a expansão de horizontes múltiplos<sup>7</sup>.

A reforma na qual exista espaço para ensino sobre os povos originários no campo educacional e nos demais setores econômicos, políticos e sociais, é um projeto emergente, em construção, não sendo um evento acabado depois dos direitos concedidos pela Constituição de 1988. São reconhecidos aos indígenas sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (BRASIL, 1988). Pela Lei nº 11.645/2008, vigente a partir de 2008, se torna obrigatório o ensino do estudo da(s) história(s) dos povos originários e afro-brasileiros dentro das instituições públicas e privadas de ensino fundamental e médio<sup>8</sup>, estipula-se:

<sup>1º</sup> O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir

---

<sup>7</sup> É importante dizer aqui que não estamos falando sobre a responsabilização do professor, que muitas vezes também é alvo de ataques sistematizados por tratar justamente de possibilidades múltiplas, dentro da sala de aula. Foi o caso de um professor, na cidade de Fortaleza, acusado de comunismo ao desenvolver uma atividade com o filme “Batismo de Sangue”. YAHOO! Notícias. Professor é homenageado por alunos após ser acusado de pregar comunismo em Fortaleza. 30 out. 2018. Disponível em: <https://br.noticias.yahoo.com/professor-e-homenageado-por-alunos-apos-ser-acusado-de-pregar-comunismo-em-fortaleza-171904375.html>. Acesso em: 15/09/2020.

<sup>8</sup> Ressalta-se aqui que a lei aponta a necessidade do ensino da história e cultura dos povos indígenas, destacando a contínua ideia singular de uma história capaz de referenciar mais de 300 povos indígenas, hoje, no país. Nos posicionamos a partir da atualização da lei perante perspectivas plurais e múltiplas, sendo apenas essas capazes de, ao menos, minimizar os diversos epistemicídios desencadeados sobre os povos originários.



desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 2008, Art. 26-A).

Alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Lei 11.645/08 não pode ser desvinculada do Movimento Indígena Brasileiro, existente bem antes de 1970, assim como do Movimento Negro que lutava (e luta) contra o apagamento histórico dos povos negros na constituição da sociedade brasileira (CONCEIÇÃO, 2011). Destaca-se mobilização dos professores originários para uma educação decolonial e intercultural entre 1980 e 1980, assim como do estabelecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e a ênfase na cidadania, ética e diversidade cultural e, mais recentemente, das políticas afirmativas dos governos de Lula (2003-2010), período em que se tem a tramitação da lei (FANELLI, 2018).

A Lei em questão passou a integrar o cenário de negociação entre os povos originários e o Estado, onde a busca por inclusão, compreensão e legitimação é constante. A representação e presença dos povos originários depois dessa lei, é rearticulada e de usuários dela se transforma em agentes da mesma, na medida em que entram em debates para reivindicarem seus direitos, perante do Estado. Nas palavras de Edson Kayapó,

Isso significa que o indígena não é o alvo/objeto da lei ou dos direitos humanos como se fosse um paciente enfermo, no qual a ciência médica aplica seus recursos para curá-lo, mas um agente, um ator que atua para fazer valer seu direito, luta para encontrar sua maneira de aplicar a lei num espaço que — a saber — não lhe é dado, mas tomado em negociações nem sempre justas ou pacíficas e nunca completas (KAYAPO, 2019, p. 330).

Mesmo com a incorporação dessas causas no âmbito estatal, que é uma vitória para e dos povos originários, ainda há muito o que ser feito. O imaginário brasileiro é alimentado com preconceitos, manipulações e discursos tendenciosamente depreciadores, salientando a construção de um “índio”, no singular, idealizado pela mente não-indígena. Por isso, como não-indígenas, devemos nos reinventar enquanto sociedade, para nossa própria salvação, já



que não são somente os povos tradicionais que correm risco de se extinguir, mais toda a raça humana, como denuncia Ailton Krenak, em “Ideias para adiar o fim do mundo” (2019), “O amanhã não está à venda” (2020) e “A vida não é útil” (2020). Para evitar que o céu caia na cabeça de todos (KOPENAWA, 2016), as administrações públicas devem abrir roda para uma reformulação nos corpos e nas mentes de todos, com a ginga epistêmica (e intensamente necessária) dos povos originários.

Se considerarmos a Constituição de 1988 e a Lei 11.645/08 como medidas por parte de um Estado que procura se posicionar como um agente democrático diante a população indígena do país, podemos refletir sobre uma justa inclusão dos povos originários dentro do Estado brasileiro, e isto somente poderá ser realizado de maneira efetiva a partir de uma reparação histórica por parte da mesma instância. Por isso, é necessário reconhecer e responsabilizar os ataques diretos e indiretos sofridos por esses povos, mas também as políticas e estratégias de caráter genocida, etnocida e ecocida (KAYAPO, 2014), assumindo de forma enfática como, nos lembra Ailton Krenak, “o Brasil foi fundado sobre cemitérios” (KRENAK, 2019). A partir da responsabilização do próprio Estado perante as comunidades originárias, transformações significativas podem ocorrer no campo educacional e, conseqüentemente, nos demais.

## 2. Currículo como ferramenta de transformação

Devemos destacar a importância de refletir, teorizar e problematizar as nuances do currículo e suas práticas curriculares, pois ele está intimamente relacionado aos limites de um ensino escolar indígena. O currículo é um dos caminhos para efetivar reestruturações e reformas no campo educacional, além de exercer um importante elemento discursivo dentro da política educacional. No debate a respeito de epistemologias, representações, decolonialismo, e das categorias de “ser” e “sentir” que se diferem da lógica lida por “universal”, devemos pensar que essas perspectivas contribuem para se pensar a política curricular e seus efeitos no campo da educação.



Pensar a política curricular é de suma importância nesse debate, uma vez que ela sustenta uma rede que legitima e deslegitima conhecimentos, fontes e materiais didáticos, assim como incluindo e excluindo representações, além de construir e sustentar hierarquias no campo escolar, como definir os papéis de professores e alunos assim como suas relações. A política curricular interfere diretamente na construção de identidades, principalmente porque ela oferece conhecimentos, fabricando objetos epistemológicos (SILVA, 2001). Todas as possíveis medidas autoritárias, segregadoras, excludentes e epistemicidas podem ser metamorfoseadas pelo currículo, com o fim de surtir o efeito de que suas medidas sejam legitimadas para estruturar uma educação de qualidade e democrática. Ou seja, o que chamamos anteriormente de “lógica universal” é entendida através do currículo como realidade única de vivência, baseando em uma espécie de racionalização científica, mas que, no entanto, é uma fachada de “sistema perfeitamente lógico mas que não possui base empírica que permita justificá-lo. E nós sabemos que a racionalização pode servir à paixão, e até mesmo levar ao delírio. Existe um delírio da racionalidade fechada” (MORIN, 2005, p. 12).

Para pensar as nuances do currículo, assim como as estratégias da política curricular para legitimar tais medidas, Tomaz Tadeu da Silva nos convida a refletir sobre a influência direta da cultura sobre o currículo... ou melhor dizendo, das culturas. Se tratando do que conhecemos por cultura, devemos ponderar que ela se dá em um cenário onde existem relações de poder, disputas no campo político, negociações, representações e significações. Para além desse cenário devemos pensá-la como um fenômeno que está em constante movimento, se modificando ao longo do tempo. Essa lógica da cultura como um fenômeno dinâmico e mutável contribui para pensarmos sobre o currículo como sendo algo também em construção, em constante movimento e não como um produto finalizado, estagnado. O currículo deve acompanhar as modificações culturais nas sociedades, assim como as demandas de seu povo. É por isso que a cultura e o currículo são fenômenos de significação, envolvidos diretamente na produção de sentido.

No debate sobre o currículo se carrega os traços de disputas por predomínio cultural e negociações em torno das representações dos diferentes grupos culturais. Dessa forma são as relações sociais e, por tanto, as relações de poder, que também impulsionam a produção do currículo. Essas relações de poder podem ser relacionadas às práticas e disputas de



significação e representação nos campos dos conhecimentos, não delimitando o conceito de falso ou verdadeiro mais gerando efeitos de verdade ou falso. Dessa forma, lutas por significado e representação se encontram, não apenas no terreno epistemológico, mas também no terreno político das relações de poder (SILVA, 2001, p. 23).

É preciso refletir sobre uma nova leitura sobre o currículo, que realmente sustente uma lógica de representação plural e múltipla na estrutura educacional, sendo um empreendimento ético e político (SILVA, 2001, p.28), pois a política curricular tende a expressar as visões e os significados do projeto dominante eurocêntrico capitalista, assim como ajuda a reforça-lo e legitima-lo. Por isso é tão necessário encarar o currículo, assim como as possíveis atividades em sala de aula, longe das fumaças do discurso universal que invisibilizam e silenciam, de maneira epistemicida, a rica multiplicidade existente no Brasil e no mundo. Só então, conseguiremos avançar para uma educação de qualidade, representativa e, principalmente, realmente democrática.

Políticas públicas e outras medidas organizadas pelos governos, muitas vezes ao lado de grandes corporações que exercem representação também na mídia, contribuem diretamente para que esses corpos continuem sendo vistos como adormecidos e submissos. Esse entorpecimento de corpos, que não pertencem à uma determinada unidade nacional (a saber, masculina, branca, heterossexual e dentro de uma lógica judaico-cristã) precisa ser encarado com mais sagacidade enquanto estratégia governamental que, em contrapartida, está disputando espaço em um campo de resistência que também é sagrado e ancestral. É justamente neste campo de disputa, que é principalmente cultural, onde emergem novas formas de resistências ligadas a reabilitação dos afetos, emoções, paixões, denominadas como “políticas da visceralidade” (MBEMBE, 2019, p. 18). Em um contexto universal onde o Estado exerce esse controle nas instâncias de conhecimento é necessário reabilitar o corpo, trazendo para esse contexto o debate sobre a memória, a representatividade, a coletividade, ou seja, “resistência visceral”<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup>Há um surgimento de pequenas insurreições. Essas micro insurreições ganham forma visceral como resposta à brutalização do sistema nervoso típica do capitalismo contemporâneo. Uma das formas de violência do capitalismo contemporâneo consiste em brutalizar o sistema nervoso. Como resposta, emergem novas formas de



Diante de tudo o que foi apresentado até aqui, podemos considerar que o campo de disputa política e epistêmica do Estado com os saberes tradicionais, é um cenário de rupturas e continuidades, transgressões e opressões silenciosas, relações sociais e relações de poder, e outros fatores que compõe essa rede que está a sujeita a mudanças a todo tempo. Nesse campo de tensões e conflitos, entre legitimação dos saberes e políticas de silenciamento dos mesmos, a importância de mobilizar agentes para essa luta é emergente. Em seu livro “Olhares Negros, raça e representação”, mais precisamente no capítulo: “Renegados revolucionários: americanos nativos, afro-americanos, e indígenas negros”, a intelectual (e mulher negra) bell hooks, nos convida a reaprendermos a pensar e a nos organizar a partir de uma sensibilidade compartilhada; compartilhada entre negros e povos originários.

A memória sustenta o espírito de resistência (hooks, 2009, p. 335), divergente da perspectiva eurocêntrica, na qual o esquecimento (de povos não-brancos ou não-descendentes-de-europeus) é encorajado, assim como a ideia (totalmente fictícia) de uma pureza étnica, na qual nessa lógica, indígenas são uma categoria e negros outra, se recusando a reconhecer os laços que ultrapassam o sentido de uma relação conjugal. Isto, deve-se salientar, pode contribuir para a desmobilização de demandas antirracistas dessas mesmas populações. Uma ação estratégica de grupos anti-intelectuais, negacionistas e que tendem à extremismos políticos.

Diferente da mistura de indígenas com europeus, e negros com europeus, que se deram um contexto de estupro, e abusos físicos e epistemológicos, o laço sanguíneo entre africanos e indígenas, como defendido por hooks, se deram por escolha e amor (hooks, 2019). Interação baseada no respeito mútuo e na reciprocidade, em consonância com o espírito do reconhecimento ancestral (hooks, 2019, p. 337). É reconhecendo e celebrando essa memória, mesmo que marcada com as cicatrizes da colonização, que a herança birracil (hooks, 2019), que remete a ancestralidade compartilhada por afrodescendentes e povos originários, alimentaria as lutas no campo político, econômico, social, educacional e epistêmico, tanto para e a partir dos povos originários, quanto da população negra do Brasil. Ao pensarmos que a história não oferece somente fatos, mas também desperta e sustenta conexões, renovando e

---

resistência ligadas à reabilitação dos afetos, emoções, paixões, que convergem nisso tudo que eu chamo de “políticas da visceralidade” (MBEMBE, p.17, 2018).



nutrindo relações atuais (hooks, 2019, p. 323), um caminho didático e de resistência pode ser pensado com a contribuição das epistemologias dos povos negros, com a história dos povos originários no campo representação histórica, educacional e no currículo.

### **Por uma dinâmica entre Universidade e o conhecimento ancestral**

As instituições de ensino superior no Brasil foram estruturadas espelhadas nos modelos europeus de universidades, onde a exclusão por classe, raça e etnia foram presentes desde as primeiras escolas superiores de ensino profissionalizante em 1808, a primeira sendo a do curso Médico de Cirurgia sediada na Bahia (FÁVERO, 2006). O campo epistêmico das universidades permaneceu ao longo dos anos excluindo os saberes dos povos afrodescendentes e povos originários, reproduzindo e intensificando um espelho epistemológico e teórico do ocidente.

Somente no decorrer do século XX, a coreografia da inclusão étnico-racial no campo do saber começou a ser dançada pelas instituições, uma vez que a voz dos povos originários soa cada vez mais alto nesse campo de disputa política e epistêmica nas instituições de ensino. Esses povos estão comprometidos a reivindicar o que lhes fora negado ao longo dos séculos, assim como o reconhecimento de cidadãos presentes na história, na política, na economia, na educação, contrariando a teoria do historiador Francisco Adolfo de Varnhagen (dentre tantos outros, infelizmente) de que ao longo dos anos os povos indígenas seriam extintos do Brasil. Esses povos vêm plantando sementes de resistências em todos os campos de conhecimento e reconhecimento do nosso tempo. A colheita já está sendo feita na medida em que instituições movidas a interesses do capital e de referência ocidental, começam a ceder espaço para a presença do encantamento desses povos cantarem, dançarem e fazerem chover suas epistemes e vivências nesses espaços privilegiados.

A semente da resistência mesmo sendo plantada, germinada e colhida no campo epistêmico nas Universidades, ainda precisa vingar raízes. Uma vez que o ensino da história dos povos originários incorporado no currículo de ensino, é ministrado por professores de corpo e espírito ocidentalizados, não havendo a devida dinâmica com os verdadeiros



educadores dos saberes tradicionais. As instituições de ensino devem abrir roda para mestres e mestras gingarem sua experiência existencial na sala de aula, com sua rede própria de oratória, metodologia e fontes para esse conhecimento florescer na mente e nos corações dos estudantes.

Uma das sementes plantadas por parte dos povos originários e que foi germinada por parte das Universidades, se deu no solo do “Seminário de Políticas Públicas” no ano de 2005 e 2006, evento organizado pelo Ministério da Cultura, em Brasília. Nele integrantes dos grupos originários reivindicaram a necessidade urgente de incorporar no corpo docente das Universidades, os mestres e mestras dos saberes tradicionais milenares. As instituições responderam com o projeto “Encontro de Saberes”, em que promoveram diálogos entre os saberes dos povos originários e os conhecimentos acadêmicos. O projeto se iniciou na Universidade de Brasília (UNB), depois outras universidades aderiram ao programa como a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), a Universidade Estadual do Ceará (UECE), a Universidade Federal do Pará (UFPA), e a Universidade do Sul a Bahia (UFSB). A seguir um esboço da proposta do projeto Encontro de Saberes:

O seu objetivo central é incluir como docentes do ensino superior os mestres e mestras que representam a rica diversidade epistemológica existente no país nas mais diversas áreas, visibilizando aprendizado múltiplos, e buscando uma aproximação simétrica entre os saberes acadêmicos e aqueles provenientes de outros modos de experimentar o mundo, em especial os das matrizes indígenas e afrodescendentes. A proposta baseia-se em uma perceptiva pedagógica que integre o pensar, o experimentar outras modalidades de conhecimento. (Saberes tradicionais UFMG, 2017).

Outra semente germinada pelas universidades foi a concessão do título de Doutorado Honoris Causa, oferecidos a grandes referências dos saberes ancestrais e das florestas, reconhecidas regionalmente ou nacionalmente pela instituição e que mobilizam as causas dos direitos humanos e naturais. É uma honraria destinada aos profissionais que tenham contribuído para o progresso da Universidade, da região ou do País, ou pela sua



atuação em favor das ciências, das letras, das artes ou da cultura<sup>10</sup>. O candidato não precisa ter uma trajetória na carreira acadêmica para receber a qualificação, por isso, com essas virtualidades o honorário recebe a mesma homenagem e tratamento do que um sujeito que realizou o doutorado acadêmico convencional, podendo se identificar e assinar como Doutor, além de compor o corpo de doutores de uma Universidade.

Personalidades de cada região do Brasil, vem finalmente ganhando a devida atenção, sendo referenciados com o devido respeito por parte das universidades, ao destinar a esses mestres e mestras dos saberes tradicionais o título de Doutor ou Doutora Honoris Causa. Temos exemplos na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com o cacique potiguara Caboquinho<sup>11</sup>; na Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), com Raoni Txucarramãe<sup>12</sup>; na Universidade Federal de Rondônia (UNIR), indicando Almir Suri<sup>13</sup>; na Universidade do

---

<sup>10</sup> UFPE. O título pode partir da indicação do Reitor, do Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão ou dos Conselhos Departamentais dos Centros de Pesquisa. Outorga de Títulos Honoríficos. Disponível em: <https://www.ufpe.br/cerimonial/titulos-honorificos>. Acesso em: 27/09/2020.

<sup>11</sup> Foi membro titular da CNPI (Comissão Nacional de Política Indigenista/Ministério da Justiça), de 2005 a 2015, tendo exercido o cargo de Cacique Geral do Povo Potiguara, durante os anos de 2001 a 2011. Empreendeu a luta pela retomada da terra potiguara indígena de Monte-Mór, a luta pela Saúde e Educação Diferenciadas, implantando as Escolas Indígenas dos Potiguara. Auxilia na criação da Organização dos Professores Indígenas Potiguaras (OPIP); a Organização dos Jovens Indígenas Potiguaras (OJIP); a Comissão das Mulheres Indígenas Potiguaras (CONIP) e a Organização Indígena Potiguara (OIP). UFPB. Líder indígena recebe título de Doutor Honoris Causa pela UFPB. UFPB, 2016. 17 out. 2016. Disponível em: <http://www.ufpb.br/antigo/content/1%C3%ADder-ind%C3%ADgena-recebe-t%C3%ADtulo-de-doutor-honoris-causa-na-ufpb>. Acesso em: 27/09/2020.

<sup>12</sup> O cacique Raoni Txucarramãe é uma figura emblemática dos povos indígenas. Diante da importância da cultura dos povos indígenas na formação da população e da cultura do Estado de Mato Grosso e o papel que a UFMT desenvolve, desde a sua criação, em 1970, nas áreas de ensino, pesquisa e extensão, levando em conta os saberes da cultura dos povos da Amazônia, foi concedido o Título de Doutor Honoris Causa para o cacique Raoni. Porta-voz dos povos da floresta na luta pela preservação, é um símbolo de empenho e vigor em defesa dos direitos desses povos. São mais de 30 anos, emprestando sua imagem à divulgação por todo o mundo dos complexos problemas que envolvem a sobrevivência dos indígenas remanescentes da floresta amazônica. UFTM concede título de Doutor Honoris Causa para cacique Raoni Txucarramãe. 10 dez. 2019. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/ufmt-concede-titulo-de-doutor-honoris-causa-para-cacique-raoi-txucarramae/>. Acesso em 27/09/2020

<sup>13</sup> Líder do povo Paiter Suruí, que vive na Terra Indígena Sete de Setembro, em Cacoal, Rondônia. Hoje, ele é reconhecido internacionalmente por ter denunciado a exploração ilegal de madeira nas terras indígenas, por fazer uma série de propostas para defender os índios isolados de Rondônia e por desenvolver o Projeto Carbono Florestal Suruí, que visa a conter o desmatamento e emissões de Gases de Efeito em sua terra, localizada entre os Estados de Rondônia e Mato Grosso. Ele já recebeu vários outros prêmios e indicações nacionais e internacionais. A revista Época, em 2009, listou ele entre as 100 pessoas mais influentes do ano. Internacionalmente, ele recebeu o prêmio de Defensor dos Direitos Humanos, em 2008, e recebeu o Prêmio da Google Earth Hero por utilizar a tecnologia em favor da humanidade. Em 2011, a revista americana Fast Company o indicou como um dos líderes mais criativos do mundo dos negócios. Almir Suruí recebe título de



Estado da Bahia (UNEB), quem recebeu o título foi o cacique tupinambá Babau<sup>14</sup>; e na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Ailton Krenak conquistou a honra. Estes são apenas alguns exemplos de personalidades que, por serem referências nas atuações dos movimentos indígenas, suas causas conquistaram a reverência dessas instituições.

Destacamos aqui, o exemplo de Ailton Krenak, intelectual, ambientalista, ativista e participante da aliança “Povos da Floresta”, que reúne comunidades ribeirinhas e indígenas na Amazônia. Krenak recebeu, neste ano de 2020, o prêmio “Juca Pato” no qual premia autores que contribuem para o desenvolvimento do país e da democracia, concedido pela União Brasileira de Escritores. Esse importante pensador do nosso tempo, também recebeu o título de Doutorado Honoris Causa, pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), em 2015. Ailton realizou trabalhos na universidade desde 2012, participando do evento “Seminário Repensar a Universidade”, no curso de especialização “Cultura e História dos Povos Indígenas” pelo Núcleo de Agroecologia de Governador Valadares (NAGO), e “Artes e ofícios dos saberes tradicionais” pelo Instituto de Ciências Biológicas (ICB)<sup>15</sup>.

O ministro da Cultura, Juca Ferreira, que foi a Juiz de Fora especialmente para o evento, destacou a importância deste ato.

A UFJF abriu uma porta para a construção de uma relação de respeitabilidade e afetividade com os povos indígenas. Ato que sinaliza uma mudança, em um país que maltrata tanto seus filhos. A Universidade se torna maior ao valorizar o saber tradicional, que é uma construção coletiva de todo um povo.” Ainda conforme o ministro, “os significados deste momento, que são muitos, farão reverberar muitas influências positivas sobre o Brasil. (FERREIRA, 2016, s/p).

O movimento de descentralizar o campo epistêmico ocidentalizado das instituições de ensino, do currículo e, de forma geral, das estruturas do corpo docente, é uma necessidade

---

doutor honoris causa. 12 mar. 2013. Disponível em: <http://www.gta.org.br/newspost/almir-surui-recebe-titulo-de-doutor-honoris-causa/>. Acesso em: 27/09/2020

<sup>14</sup>Concessão do título de doutor honoris causa para o líder indígena Tupinambá Rosivaldo Ferreira da Silva – conhecido como Cacique Babau. O parecer positivo ao título, se sustenta na trajetória pessoal e política do cacique, além de sua coragem e autodeterminação em defesa das terras indígenas, dos direitos humanos e da natureza. UNEB concede título de honoris causa ao cacique Babau. 19 jul. 2019. Disponível em: <http://sulnoticias.blogspot.com/2019/07/uneb-concede-titulo-honoris-causa-ao.html>. Acesso em: 27/09/2020.

<sup>15</sup> A concessão do título se iniciou no Departamento de Botânica, passou Instituto de Ciências Biológicas e por último pelo Conselho Superior. UFJF. UFJF concede título de professor Honoris Causa a Ailton Krenak. UFJF Notícias. 15 fev. 2016. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/noticias/2016/02/15/ufjf-concede-titulo-de-professor-honoris-causa-a-ailton-krenak/>. Acesso em: 27/09/2020.



emergente e urgente. Por mais que certas sementes de resistência foram plantadas, como a Lei 11.645/08, o título de Doutor Honoris Causa, faz parte de um processo de adubar e preparar o solo para novas sementes, como um movimento persistente, recorrente e eterno. O título é um ponto de partida e não de chegada (KRENAK, 2016), por isso é preciso alimentar a dinâmica, o diálogo, o elo entre os mestres e mestras dos saberes ancestrais com as instituições de ensino (básico, técnico e superior) e, por isso e a partir disso, a convergência de saberes múltiplos. Nessa luta, povos originários e os demais sujeitos devem se comprometer a plantar e fazer germinar a semente da resistência e da pluralidade étnica dos saberes.

ENSAIO  
Ensaio



## Referência

ARAÚJO, Ana Valéria. **Povos indígenas e a lei dos “brancos”**: o direito a diferença. Coleção Educação para Todos. 2006.

ANAIS DO III SIMPOM - SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA, 2014. Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/index.php/simpom/article/viewFile/4578/4100> . Acesso em 13/09/2020.

BRASIL. Lei nº 11.645. 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”. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 2008.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6ªed. - São Paulo: Editora WMF Martin Fonte, 2011.

BONIN, Iara. **Cosmovisão indígena e modelo de desenvolvimento**. Encarte Pedagógico V – Jornal Porantim | Junho/Julho 2015.

CASTRO, Eduardo Viveiros. **Transformação na antropologia, transformação da antropologia**. Mana vol.18 no.1 Rio de Janeiro Apr. 2012.

CARVALHO, José Jorge. **Sobre o notório saber dos mestres tradicionais nas instituições de ensino superior e de pesquisa**. Cadernos de Inclusão. Brasília, 2016.

COSTA, Rodrigo Heringer. **Notas sobre a Educação formal, não-formal e informal**.

FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. **A universidade no Brasil**: das origens a reforma de universitária de 1968. Educar, n.28, p.17-36, 2006.

GÁMEZ ESPINOSA, Alejandra; LÓPEZ AUSTIN, Alfredo (coords.). **Cosmovisión mesoamericana**. Reflexiones, polémicas y etnografías. México: FCE, Colmex, FHA, BUAP, 2015

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: A educação como prática da liberdade. São Paulo – SP, Editora WMF Martins Fontes, 2017.

hooks, bell. “Renegados” revolucionários: americanos nativos, afro-americanos e indígenas negros. Em: **Olhares negros: raça e representação**. São Paulo: Editora Elefante, 2019.

KAYAPÓ, Edson. BRITO, Tamires **A pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil**: o que a escola tem a ver com isso? Caicó, v.15, n.35, p. 38-68. Jul\dez. 2014. Dossiê Histórias Indígenas.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo – SP, Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo – SP, Companhia das letras. 2019.

KRENAK, Ailton. **O amanhã não está à venda**. São Paulo – SP, Companhia das Letras, 2020.



KRENAK, Ailton. O movimento indígena. Entrevista concedida a Edson “Krenak” Dorneles de Andrade. Rio de Janeiro, 2016.

LIDER INDIGENA AILTON KRENAK VENCE PRÊMIO JUCA PATO DE INTELLECTUAL DO ANO. **Diário de Pernambuco**, 2020. Disponível em: <https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/viver/2020/09/lider-indigena-ailton-krenak-vence-premio-juca-pato-de-intelectual-do.html>

MBEMBE, Achile. **Política brutal, resistência visceral**. São Paulo: N1Edições, 2018.

MERCIER, Paul. **História da Antropologia**. Rio de Janeiro - RJ. Editora Eldorado, 1974.

MORIN, Edgar. **Cultura e Barbárie Europeias**. Rio de Janeiro – RJ, Editora Bertrand Brasil, 2005.

MIGNOLO, Walter D. **Desobediência Epistêmica: A opção descolonial e o significado de identidade em política**. Cadernos de Letras da UFF, 2008.

PROGRAMA DE FORMAÇÃO TRANSVERSAL EM SABERES TRADICIONAIS DA UFMG. **Saberes tradicionais da UFMG**, 2017. Disponível em: <https://www.saberestradicionais.org/sobre/>

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas: Exu como Educação**. Revista Exitus, Santarém/PA, Vol. 9, N° 4, p. 262 - 289, out/Dez 2019.

SIMAS, Luiz Antônio; RUFINO, Luiz. **Encantamento: sobre política de vida**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo como fetiche: A poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte, Autêntica, 2001.

TIBURI, Márcia. **Feminismo para Todas, Todos e Todes**. Editora Record, 2018.

TODOROV, Tzvetan. **A Conquista dos Bárbaros: Para além do choque das civilizações**. Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 2008.

UFPE. Outorga de Títulos Honoríficos. Disponível em: <https://www.ufpe.br/cerimonial/titulos-honorificos>. Acesso em: 27\09\2020.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).



Este trabalho está licenciado com uma Licença [Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

**Artigo recebido para publicação em:** 29 de setembro de 2020.  
**Artigo aprovado para publicação em:** 16 de novembro de 2020.