

Educação escolar e o silenciamento indígena no Brasil: uma análise antropológica do genocídio epistemológico

Schooling and Indigenous Silencing in Brazil: An Anthropological Analysis of Epistemic Genocide

Natália Rita de Almeida¹
Universidade Federal de Goiás

Resumo

O artigo analisa os processos de silenciamento das culturas indígenas no contexto da educação escolar brasileira como formas de genocídio epistemológico, articulando contribuições da antropologia e da educação decolonial. A partir de uma abordagem teórico-reflexiva, fundamentada em produções de Kayapó, Xerente, Cunha, Viveiros de Castro, Pimentel e Rocha, problematiza-se a distância entre os avanços legais – em especial a Lei nº 11.645/2008 e os currículos escolares eurocêntricos que mantêm práticas de invisibilização. Como recorte empírico-analítico, discute-se a experiência do povo Iny Mahãdu e a centralidade de seus grafismos corporais como tecnologias ancestrais de educação, memória e resistência. Os resultados apontam que, apesar de garantias legais, persistem práticas pedagógicas que reiteram epistemologias coloniais, demandando transformações profundas na formação docente, nos currículos escolares e nas políticas públicas educacionais para efetivar uma educação intercultural e decolonial. Conclui-se que a escola só será um espaço de justiça cognitiva se construída em diálogo com os povos indígenas, respeitando suas lógicas de conhecimento e modos próprios de aprender e ensinar.

Palavras-chave: Povos indígenas; Educação escolar; Decolonialidade.

Abstract

This article examines the silencing of Indigenous cultures in Brazilian school education as forms of epistemic genocide, drawing on anthropological and decolonial educational perspectives. Through a theoretical-reflective approach grounded in works by Kayapó, Xerente, Cunha, Viveiros de Castro, Pimentel, and Rocha, the study problematizes the gap between legal advances – especially Law No. 11,645/2008 – and Eurocentric school curricula that perpetuate invisibilization practices. Using the experience of the Iny Mahãdu people and the role of their body graphisms as ancestral educational and resistance technologies as an empirical-analytical case, findings indicate that colonial epistemologies persist in pedagogical practices despite legal guarantees. The article argues that profound changes in teacher education, school curricula, and public policies are necessary to promote truly intercultural and decolonial education. Education can only become a space of cognitive justice if constructed in dialogue with Indigenous peoples, respecting their logics of knowledge and modes of teaching and learning.

Keywords: Indigenous peoples; School education; Decoloniality.

Introdução

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG), com Mestrado em Direitos Humanos pela mesma instituição. Licenciada em História pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Possui experiência em docência no Ensino Superior, atuando como professora substituta na Universidade Federal de Goiás (UFG). Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-6712-898X>. E-mail: nataliarita@ufg.br.

Trata-se de um estudo qualitativo de natureza teórico-reflexiva, fundamentado na análise crítica de produções acadêmicas da antropologia, da educação e das epistemologias decoloniais, bem como de legislações e estudos etnográficos. O trabalho articula autores indígenas e não indígenas, reconhecendo a centralidade do lugar de fala e da pluralidade epistemológica na produção do conhecimento. A análise assume uma perspectiva decolonial, comprometida com a justiça cognitiva e com o reconhecimento dos povos indígenas como sujeitos históricos, políticos e epistemológicos.

Como destaca Mignolo (2008), o que é comum aos povos originários é a necessidade contínua de afirmar suas existências frente às forças imperiais e coloniais. No Brasil, desde o século XVI, observa-se uma política sistemática de desestruturação das formas tradicionais de organização social, cultural e educativa dos povos indígenas. Nesse contexto, a escola atuou historicamente como instrumento de assimilação e apagamento cultural, tendo com base na afirmação de Walter Mignolo (2008, pág. 293) “A matriz racial de poder é um mecanismo pelo qual não somente as pessoas, mas as línguas e as religiões, conhecimentos e regiões do planeta são racializados”.

Edson Kayapó (2019) evidencia que os currículos escolares permanecem marcados por lacunas históricas e por narrativas alinhadas a interesses hegemônicos, que transformam as culturas indígenas em elementos folclóricos e as fixam em um passado remoto. Os povos indígenas são frequentemente lembrados apenas nos conteúdos referentes à chamada “descoberta do Brasil” ou à formação do sistema colonial, reforçando sua invisibilização enquanto sujeitos históricos contemporâneos.

Mesmo nos chamados “tempos de direitos”, instaurados com a Constituição de 1988, persistem práticas educativas assentadas em racionalidades eurocentradas, iluministas e capitalistas, que dificultam o reconhecimento de formas alternativas de organização social e epistemológica. Assim, embora a Lei nº 11.645/2008 represente um avanço normativo, sua implementação no cotidiano escolar permanece frágil, revelando a distância entre a legislação e a prática pedagógica.

Nesse sentido, a escola não indígena participa da reprodução de um genocídio simbólico ao silenciar, desqualificar ou adaptar forçadamente os saberes

indígenas aos padrões ocidentais, configurando processos de epistemicídio que comprometem a diversidade cultural e cognitiva.

Tensões epistemológicas e resistência na educação indígena: O caso dos Iny Mahãdu

Os povos Iny, pejorativamente denominados “Karajá” pela colonização, habitam tradicionalmente as margens do rio Araguaia e a Ilha do Bananal, território que constitui não apenas espaço geográfico, mas eixo mitológico, cosmológico e social da comunidade. O etnônimo Iny significa “nós, povo”, expressando autodenominação, pertencimento coletivo e a centralidade da identidade cultural na organização social. Sua língua materna pertence ao tronco Macro-Jê, e muitas aldeias apresentam bilinguismo ou trilinguismo em razão das relações interétnicas com os povos Tapirapé e a presença do português, fruto de processos de contato histórico, alianças matrimoniais e deslocamentos forçados.

No contexto histórico da segunda metade do século XIX, o Colégio Santa Isabel, localizado no Vale do Araguaia, exemplifica como a escolarização colonizadora operava como instrumento de assimilação e apagamento cultural. O colégio recebeu inicialmente crianças de diferentes etnias da região, incluindo Iny, Kaiapó, Tapirapé e outros grupos originários, mas rapidamente passou a privilegiar alunos “nacionais”, promovendo a substituição das crianças indígenas e deslegitimando seus saberes tradicionais. Conforme registra Marin (2009), essa política educacional refletia a lógica civilizatória da época, que considerava os povos indígenas como atrasados e em necessidade de “civilização”, ignorando suas formas próprias de organização social, cosmologia, educação e transmissão de conhecimento.

Segundo Pimentel da Silva, Nazário e Dunck-Cintra (2016), o caso dos Iny evidencia que, mesmo com avanços legislativos contemporâneos, como a Lei 11.645/08, a escola historicamente estruturou-se de maneira a reforçar a marginalização cultural e a desvalorização dos saberes tradicionais. Para a autora, a escolarização indígena, especialmente de povos como os Iny, precisa ser compreendida não apenas como um processo de ensino-aprendizagem formal, mas como um espaço de tensões entre modelos de conhecimento ocidentais e epistemologias indígenas. Ao desconsiderar práticas educativas comunitárias e

modos de transmissão do conhecimento próprios, a escola contribui para a reprodução de desigualdades simbólicas, reforçando uma visão folclorizada ou distorcida das culturas indígenas e mantendo, de forma estrutural, a invisibilização desses povos no ambiente escolar e social.

As contribuições de Ercivaldo Xerente (2016) evidenciam as tensões vividas pelo povo Akwẽ/Xerente, que se aproximam das experiências dos Iny, no confronto entre seu modelo tradicional de educação, fundamentado na oralidade, na vivência comunitária e na autoridade dos anciãos, e o modelo escolar hegemônico, estruturado na escrita, na padronização curricular e nas lógicas avaliativas ocidentais. Muitos saberes indígenas, por sua natureza ritual, sagrada ou clânica, não podem ser simplesmente inseridos no currículo escolar sem negociação e consenso comunitário. Essas tensões revelam conflitos epistemológicos profundos, evidenciando os limites de uma escola organizada exclusivamente segundo padrões ocidentais. Ainda assim, Xerente aponta a existência de movimentos de resistência e diálogo intercultural protagonizados por professores indígenas, que reivindicam uma escola construída a partir da participação comunitária e do reconhecimento dos saberes tradicionais.

Estudos clássicos de Manuela Carneiro da Cunha (1987) demonstram como políticas assimilacionistas, discursos civilizatórios e práticas institucionais produziram imagens estereotipadas dos povos indígenas, reduzindo-os à condição de objetos de intervenção estatal. Para a autora, a violência contra esses povos é estrutural e atravessa a escolarização, a territorialização e o reconhecimento jurídico. Em consonância com essa análise, Cunha (1987) demonstra que as políticas indigenistas brasileiras foram historicamente marcadas por mecanismos de tutela e integração forçada, os quais limitaram a autonomia dos povos indígenas e contribuíram para a deslegitimação de seus sistemas próprios de conhecimento. Tal processo evidencia que a negação dos direitos indígenas não ocorreu apenas no plano territorial, mas também no campo educacional e epistemológico.

Castro (1996), ao formular o conceito de perspectivismo ameríndio, desloca o debate para o campo epistemológico, evidenciando como as cosmologias indígenas desafiam as hierarquias do pensamento ocidental. Suas reflexões contribuem para questionar os limites de uma escola que insiste em operar sob lógicas modernas e eurocentradas, desconsiderando outras ontologias e formas de conhecer. Rocha

(2003) complementa o debate ao demonstrar como a historiografia oficial brasileira contribuiu para o apagamento da agência indígena, naturalizando o racismo estrutural no ensino de História.

O caso dos Iny Mahãdu evidencia concretamente como projetos de escolarização coloniais, como exemplificados pelo Colégio Santa Isabel, foram usados para desarticular modos próprios de organização social, cosmológica e educativa. Ainda no século XXI, marcados por garantias legais como a Lei 11.645/08, observam-se tensões profundas entre modelos de conhecimento ocidentais e epistemologias indígenas, reafirmando que o reconhecimento formal não se traduz automaticamente em justiça cognitiva ou valorização das diferenças. Por outro lado, as formas de resistência indígenas analisadas, seja pela recuperação da memória ancestral, pela centralidade dos grafismos e rituais, pelo fortalecimento linguístico, pela retomada territorial ou pela atuação de professores indígenas que demonstram que os Iny Mahãdu vêm produzindo processos próprios de educação e reafirmação cultural, mesmo diante de estruturas escolares que ainda tendem a invisibilizá-los.

Para tanto, tal conquista requer transformações profundas nos currículos que orientam a escola, demandando uma educação que reconheça outras lógicas de conhecimento, outras formas de existência e outras maneiras de aprender e ensinar. Uma educação verdadeiramente intercultural e decolonial precisa ser construída com os povos indígenas, em processos coletivos de diálogo, negociação e protagonismo comunitário. Assim, evidencia-se a urgência de romper com as práticas coloniais ainda vigentes e de promover uma educação comprometida com a pluralidade, com o respeito às diferenças e com a reparação histórica. Este é um passo fundamental para que a escola deixe de ser espaço de apagamento e passe a constituir-se como território de resistência, memória e continuidade dos povos originários do Brasil.

Essas iniciativas não se restringiam à mera escolarização, mas integravam um conjunto de práticas etnocêntricas que visavam desarticular os modos de vida indígenas, impor normas culturais externas e produzir conformidade social dentro de um projeto nacional de assimilação. A experiência do Colégio Santa Isabel ilustra como a educação escolar foi historicamente instrumentalizada como mecanismo de controle cultural, reduzindo a diversidade sociocultural a modelos homogêneos e alinhados à lógica do Estado e da sociedade coloniais.

Mesmo nos dias atuais, os impactos dessas políticas permanecem visíveis: currículos escolares, livros didáticos e práticas pedagógicas ainda reproduzem, de forma sutil ou explícita, a marginalização cultural dos povos indígenas, mantendo resquícios de uma lógica de apagamento e invisibilização que se iniciou no período colonial. Portanto, compreender a história da escolarização indígena exige situar a escola não apenas como um espaço de ensino-aprendizagem, mas também como arena de disputas epistemológicas e políticas, na qual o protagonismo indígena e a valorização de saberes próprios são essenciais para a construção de uma educação intercultural e decolonial.

As contribuições de Ercivaldo Xerente (2016) permitem compreender, de forma etnograficamente situada, as tensões epistemológicas que emergem no encontro entre os modelos indígenas de educação e a escola ocidental moderna. Ao analisar a experiência do povo Akwẽ/Xerente, o autor evidencia que o modelo tradicional de educação indígena se estrutura a partir da oralidade, da convivência comunitária, da circularidade dos saberes e da autoridade dos anciãos, enquanto a escola hegemônica se organiza segundo a escrita, a fragmentação disciplinar, a padronização curricular e as lógicas avaliativas classificatórias. Nesse sentido, a escola impõe uma racionalidade externa às comunidades, produzindo rupturas nos modos próprios de ensinar e aprender. Conforme afirma Xerente (2016), “a escola chega às aldeias trazendo consigo um conjunto de normas, conteúdos e métodos que pouco dialogam com a organização social e cosmológica do povo Akwẽ” (XERENTE, 2016, p. 86).

O autor destaca que muitos saberes indígenas não são passíveis de escolarização, pois estão intrinsecamente ligados a dimensões rituais, sagradas e clônicas, exigindo negociação coletiva e respeito às normas internas da comunidade. Segundo Xerente (2016), “há conhecimentos que não podem ser ensinados na escola, pois pertencem ao campo do ritual e da memória ancestral, sendo transmitidos apenas em contextos específicos, definidos pelo próprio grupo” (p. 103). Tal afirmação evidencia que a tensão entre escola e educação indígena não se limita a divergências metodológicas, mas configura um conflito epistemológico profundo, no qual se confrontam diferentes concepções de conhecimento, tempo, corpo e aprendizagem.

Ainda assim, Xerente (2016) ressalta a emergência de práticas de resistência e de construção intercultural protagonizadas por professores indígenas, que buscam reconfigurar a escola a partir das demandas comunitárias. Para o autor, “a legitimidade da escola indígena está diretamente relacionada ao seu enraizamento na vida coletiva e ao reconhecimento dos saberes tradicionais como fundamentos do processo educativo” (XERENTE, 2016, p. 118). Essas experiências indicam que a escola pode deixar de ser um instrumento de assimilação para tornar-se um espaço de negociação intercultural, desde que haja protagonismo indígena na definição dos currículos e das práticas pedagógicas.

As análises de Manuela Carneiro da Cunha (1987) aprofundam essa discussão ao evidenciar que os conflitos educacionais contemporâneos estão enraizados em processos históricos de violência e imposição cultural. Para a autora, as políticas assimilacionistas e os discursos civilizatórios produziram imagens estereotipadas dos povos indígenas, reduzindo-os à condição de objetos de tutela e intervenção estatal. Conforme afirma Cunha, “a história oficial operou um silenciamento sistemático das vozes indígenas, transformando-as em alvos de políticas que visavam sua integração forçada à sociedade nacional” (CUNHA, 1987, p. 17). Tal processo revela que a violência dirigida aos povos indígenas é estrutural, atravessando os campos da escolarização, da territorialização e do reconhecimento jurídico.

Castro (1996), ao formular o conceito de perspectivismo ameríndio, desloca o debate para o plano epistemológico, questionando a pretensão universalista do pensamento ocidental. Segundo o autor, “o perspectivismo ameríndio afirma que o mundo é habitado por uma multiplicidade de pontos de vista, todos igualmente legítimos, e não por uma única forma de racionalidade” (CASTRO, 1996, p. 128). Essa perspectiva desafia diretamente a escola moderna, que se fundamenta na hierarquização dos saberes e na exclusão de outras ontologias, contribuindo para o silenciamento das epistemologias indígenas no currículo escolar.

Nesse contexto, o caso dos Iny Mahãdu ilustra concretamente como tensões epistemológicas e educacionais se manifestam na prática. Historicamente, projetos de escolarização coloniais, como o Colégio Santa Isabel, buscavam desarticular os modos próprios de organização social, cosmológica e educativa dos Iny. Conforme

Marin (2009), o colégio admitia crianças de diferentes etnias da região do Vale do Rio Araguaia, mas com a diminuição dos alunos indígenas, passou a admitir predominantemente crianças “nacionais”, promovendo o apagamento cultural dos modos de vida Iny. A escolarização colonial reproduziu práticas de silenciamento, classificando os saberes indígenas como secundários ou meramente folclóricos.

No entanto, os Iny Mahãdu mantêm formas próprias de educação e transmissão de conhecimento, centradas nos grafismos, na pintura corporal ritual, na língua e nos rituais comunitários. Segundo Costa (1968), os grafismos e as pinturas corporais funcionam como tecnologias educativas ancestrais, permitindo que os saberes tradicionais sejam transmitidos de geração em geração. Santos (2023) reforça que essas práticas não são meramente estéticas, mas expressões de uma lógica de confluência que regula a convivência social e ecológica: “nem tudo que se ajunta se mistura”, ensinando a singularidade e a diferença como fundamentos da vida comunitária (SANTOS, 2023, p. 44).

Silva, Nazário e Dunck-Cintra (2016) enfatizam que, mesmo com avanços legais, os currículos escolares continuam a tratar as culturas indígenas de forma superficial e estereotipada. “A escola frequentemente apresenta os povos indígenas de forma romantizada, desconsiderando sua historicidade, suas lutas contemporâneas e sua produção de conhecimento” (Silva, Nazário e Dunck-Cintra, 2016 p. 65). Leandro Mendes Rocha (2003) complementa, afirmando que “ao não reconhecer os povos indígenas como sujeitos históricos, a narrativa escolar naturaliza o racismo estrutural e legitima práticas de exclusão” (ROCHA, 2003, p. 42).

Assim, a educação indígena, no caso dos Iny Mahãdu, revela que a resistência epistemológica se dá tanto na manutenção de práticas culturais próprias quanto na negociação ativa com instituições escolares externas. Compreender essas tensões exige reconhecer que o conflito entre escola e saberes tradicionais não é meramente pedagógico, mas profundamente político e epistemológico. Superar tais tensões demanda a construção de práticas educativas interculturais e decoloniais, nas quais os povos indígenas ocupem posição de protagonismo, sendo reconhecidos como sujeitos ativos na produção do conhecimento e na definição das diretrizes educacionais.

Os grafismos Iny: Educação, Memória e Resistência

Os grafismos corporais Iny constituem verdadeiras tecnologias ancestrais de educação e transmissão de saberes. A pintura corporal, realizada majoritariamente pelas mulheres, obedece a critérios de idade, gênero e pertencimento social, utilizando materiais naturais como jenipapo, urucum e carvão. Esses grafismos não possuem caráter meramente estético, mas expressam cosmologias, memórias e identidades coletivas, funcionando como códigos visuais que transmitem normas, valores, histórias e relações de pertencimento dentro da comunidade. Como observa Fénelon Costa (1968), “os padrões gráficos corporais não são meras decorações, mas instrumentos de socialização e transmissão de conhecimento dentro da comunidade Karajá [Iny]” (p. 42).

As contribuições de Santos (2023) e Ailton Krenak (2019) permitem compreender essas práticas como expressões de resistência e confluência, que reafirmam a singularidade dos povos indígenas frente às lógicas homogeneizadoras da modernidade colonial. Segundo Santos (2023), “a confluência entre os elementos da natureza e a corporeidade humana nos grafismos funciona como uma lei que ensina a convivência respeitosa e o reconhecimento das diferenças” (p. 78). Krenak (2019) reforça que “a ideia de que os seres humanos podem se descolar da terra é absurda; é preciso reconhecer a pluralidade de formas de existência e a diversidade da vida” (p. 112), o que dialoga diretamente com a função pedagógica e epistemológica dos grafismos Iny.

No contexto educacional contemporâneo, os grafismos Iny desafiam a escola a superar práticas de folclorização ou exotização das culturas indígenas. Conforme Pimentel da Silva, Nazário e Dunck-Cintra (2016), “os currículos escolares ainda tendem a tratar as culturas indígenas de forma superficial, folclorizada e descontextualizada, negligenciando sua historicidade e função social” (p. 45). A incorporação desses saberes exige uma abordagem intercultural crítica, que valorize a legitimidade dos modos de ensino tradicionais e permita que as comunidades participem da construção do currículo. Trata-se de reconhecer que a aprendizagem indígena não ocorre apenas em espaços formais, mas em rituais, festividades, práticas de subsistência e interações sociais, todos marcados por princípios de reciprocidade, coletividade e respeito à natureza.

Além disso, os grafismos corporais exemplificam uma epistemologia própria, em que conhecimento, estética e ética se articulam de maneira inseparável. Ao manter e praticar essas tradições, os Iny não apenas preservam suas memórias e identidades, mas também exercem uma forma de resistência cognitiva contra as pressões assimilacionistas do sistema escolar dominante. Como enfatiza Cunha (1987), “a percepção de uma política e de uma consciência histórica em que os povos indígenas são sujeitos e não apenas vítimas é costumeira para os povos originários, ainda que nova para nós” (p. 102). Nesse sentido, os grafismos funcionam como instrumentos de afirmação cultural, educação comunitária e insurgência epistemológica, oferecendo uma alternativa concreta à imposição de modelos de ensino eurocêntricos e modernistas.

Ao serem compreendidos como formas de produção, registro e transmissão de conhecimento, os grafismos Iny dialogam diretamente com princípios presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente aqueles relacionados à valorização da diversidade cultural, ao respeito às diferenças, ao exercício da empatia e ao reconhecimento da pluralidade de saberes que compõem a sociedade brasileira. As Competências Gerais da Educação Básica defendem a valorização das diferentes manifestações culturais e a construção de práticas educativas comprometidas com os direitos humanos, a cidadania e a inclusão.

Nesse sentido, o estudo dos grafismos Iny no ambiente escolar contribui para a efetivação da Lei nº 11.645/2008, possibilitando a superação de abordagens superficiais ou folclorizadas sobre os povos indígenas. Mais do que elementos artísticos, os grafismos constituem sistemas complexos de memória, identidade, ancestralidade e educação, revelando formas próprias de compreender o mundo e de produzir conhecimento. Sua inserção crítica nos currículos escolares favorece processos de justiça cognitiva, amplia o diálogo intercultural e fortalece o reconhecimento dos povos indígenas como sujeitos históricos e contemporâneos. Dessa forma, os grafismos Iny contribuem para a construção de uma educação intercultural decolonial, comprometida com a pluralidade epistemológica e com a valorização dos saberes originários no contexto educacional brasileiro.

Portanto, discutir os grafismos Iny no âmbito da educação vai além da dimensão simbólica ou estética: envolve compreender como práticas ancestrais

estruturam processos pedagógicos, fortalecem a memória histórica, consolidam identidades coletivas e oferecem caminhos para uma educação intercultural decolonial, que reconheça a pluralidade de modos de conhecimento e de formas de existência no território brasileiro.

Conclusão

O estudo evidencia que a educação indígena, especificamente no caso dos Iny Mahãdu, é marcada por tensões profundas entre epistemologias indígenas e o modelo escolar ocidental. A análise histórica do Colégio Santa Isabel demonstra como a escolarização colonizadora operou como instrumento de assimilação e apagamento cultural, silenciando saberes tradicionais e reforçando estereótipos sobre os povos originários. Mesmo após avanços legislativos, como a Lei 11.645/2008, as práticas escolares ainda reproduzem, de maneira sutil ou explícita, formas de invisibilização cultural, refletindo a persistência de lógicas eurocêntricas e assimilacionistas.

As práticas educacionais Iny, especialmente os grafismos corporais, a pintura ritual e a transmissão oral de saberes, demonstram que educação e resistência estão intrinsecamente articuladas. Esses elementos constituem tecnologias ancestrais de ensino, memória e identidade, articulando ética, estética e conhecimento. Conforme evidenciam Costa (1968), Bispo (2015) e Krenak (2019), tais práticas não apenas preservam a cultura, mas também oferecem modelos pedagógicos alternativos, que desafiam o currículo escolar a reconhecer a diversidade epistemológica e a respeitar modos próprios de aprender e ensinar.

A análise revela que a valorização das epistemologias indígenas demanda mais do que o cumprimento formal da legislação; requer uma transformação estrutural nos currículos e práticas escolares, promovendo uma educação intercultural e decolonial construída em diálogo com as comunidades. Reconhecer o protagonismo indígena e legitimar seus saberes é, portanto, uma forma concreta de justiça cognitiva, de resistência cultural e de reparação histórica.

Em síntese, os Iny Mahãdu exemplificam como os povos indígenas, por meio da manutenção de suas práticas culturais e da negociação ativa com a escola, continuam a afirmar suas existências e a construir educação própria. O estudo reforça

que a escola deve se tornar um espaço de convivência epistemológica, memória e resistência, capaz de integrar saberes diversos e respeitar a pluralidade de modos de vida, constituindo-se assim em instrumento de valorização cultural, emancipação e justiça social.

Bibliografia

CASTRO, Eduardo Viveiros de. *A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia*. São Paulo: Cosac Naify, 1996.

COSTA, Fénelon. *A arte gráfica dos Karajá*. Rio de Janeiro: Museu Nacional, 1968.

CUNHA, Manuela Carneiro da. *Antropologia do Brasil: mito, história, etnicidade*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CUNHA, Manuela Carneiro da. *Os direitos do índio: ensaios e documentos*. São Paulo: Braziliense, 1987.

EDUCAÇÃO EM REDE: culturas indígenas, diversidade e educação. Rio de Janeiro: SESC, 2019. (Inclui capítulo: KAYAPÓ, Edson. *A diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil: o que a escola tem a ver com isso?* p. 56–80.)

KAYAPÓ, Edson. *A diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil: o que a escola tem a ver com isso?* In: EDUCAÇÃO EM REDE: culturas indígenas, diversidade e educação. Rio de Janeiro: SESC, 2019. p. 56–80.

KRENAK. Ailton. *Futuro Ancestral*. Companhia das Letras, 2019.

MIGNOLO, Walter D. *Desobediência Epistêmica: A Opção Descolonial e o Significado de Identidade em Política*. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, no 34, p. 287-324, 2008.

MARIN, Rosa Elizabeth. *O colégio Santa Isabel: catequese, civilização e disciplinamento de crianças indígenas no Araguaia (1870–1890)*. Goiânia: Editora UFG, 2009.

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro; NAZÁRIO, Maria de Lurdes; DUNCK-CINTRA, Ema Marta (Orgs.). *Diversidade cultural indígena brasileira e reflexões no contexto da educação básica*. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2016. ISBN 978-85-69818-17-5.

ROCHA, Leandro Mendes. *Povos indígenas e ensino de história: silenciamentos e representações*. Goiânia: Editora UFG, 2003.

SANTOS, Antonio Bispo dos. *A terra dá, a terra quer*. São Paulo: Editora Ubu, 2023

XERENTE, Ercivaldo Damsôkekwa Calixto. *Processos de educação Akwẽ e os direitos indígenas a uma educação diferenciada: práticas educativas tradicionais e*

suas relações com a prática escolar. 2016. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0).