REVISTA AMEFRICANA // ISSN: 3086-5042 ONLINE
Mantenedora: Instituto Amefricano de Sociologia Crítica (IASC)
Seção 1. Estudos Amefricanos (Artigos Originais)
Barra Mansa - Rio de Janeiro - Brasil // DOI: https://doi.org/10.65855/e8by7e05

VINCULAÇÃO CRÍTICA DE ALTO IMPACTO: Este artigo original atende aos critérios de relevância social, impacto epistêmico e escrita encarnada fixados pela Resolução Aditiva nº 01/2026.

ARTIGO ORIGINAL

Territorialidades Sentipensantes E Colonialidade Do Saber: invisibilização indígena e disputas curriculares na América Latina

SENTIPENSANTE TERRITORIALITIES AND THE COLONIALITY OF KNOWLEDGE: Indigenous Invisibility and Curricular Disputes in Latin America

TERRITORIALIDADES SENTIPENSANTES Y COLONIALIDAD DEL SABER: Invisibilización Indígena y Disputas Curriculares en América Latina

Lívia Victória Warol Carneiro

Universidade Federal de Viçosa (UFV), Minas Gerais, Brasil

Graduanda em Geografia, participa ativamente de grupos de estudos voltados para a educação, colaborando com pesquisas e discussões sobre práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas.

ORCID: https://orcid.org/0009-0007-1435-5936 | Lattes: http://lattes.cnpq.br/2402081298652292

E-mail correspondente: livia.victoria@ufv.br

Submissão	Aceite	Publicado	Licença e Integridade	Ciência Aberta / Dados
28/05/2026	20/07/2026	22/07/2026	Creative Commons CC BY 4.0 International	Restritopor Salvaguarda Éticas Res. CNS 510/16

COMO CITAR ESTE ARTIGO (HOW TO CITE)

ABNT (BRASIL): CARNEIRO, Lívia Victória Warol. TERRITORIALIDADES SENTIPENSANTES E COLONIALIDADE DO SABER: invisibilização indígena e disputas curriculares na América Latina. *REVISTA AMEFRICANA*, Barra Mansa, Vol. 2, art2026005020, 2026. DOI: https://doi.org/10.65855/e8by7e05

APA STYLE: Carneiro, Lívia Victória Waro. (2026). Territorialidades Sentipensantes E Colonialidade Do Saber: invisibilização indígena e disputas curriculares na América Latina. *Revista Amefricana*, 2, art202605020. https://doi.org/10.65855/e8by7e05

RESUMO

Este artigo analisa como a colonialidade do saber estrutura o currículo escolar brasileiro por meio da invisibilização das territorialidades indígenas e da hierarquização racializada das formas legítimas de conhecimento. O objetivo consiste em investigar como a Lei nº 11.645/2008 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfrentam - ou limitam - a inserção de epistemologias indígenas no espaço escolar. Metodologicamente, a pesquisa fundamenta-se em revisão bibliográfica e análise documental crítica, articulando os conceitos de colonialidade do poder em Aníbal Quijano, currículo como tecnologia de poder em Tomaz Tadeu da Silva, interculturalidade crítica em Catherine Walsh e territorialidades sentipensantes em diálogo com Orlando Fals Borda e Ailton Krenak. Argumenta-se que, apesar dos avanços normativos relacionados à diversidade e aos direitos humanos, persistem mecanismos curriculares de epistemicídio que reduzem os povos indígenas a representações folclorizadas e administram suas epistemologias sob condições de reconhecimento limitado. Os resultados indicam que o currículo opera como dispositivo de regulação da legitimidade intelectual, preservando referenciais eurocêntricos mesmo em contextos de inclusão formal. Conclui-se que a efetivação de uma educação decolonial exige o reconhecimento das territorialidades indígenas como formas legítimas de produção do conhecimento, capazes de tensionar a racionalidade moderna e ampliar a pluralidade epistemológica no espaço escolar.

***Palavras-chave**: Territorialidades sentipensantes. Colonialidade do saber. Currículo escolar*

ABSTRACT

This article analyzes how the coloniality of knowledge structures the Brazilian school curriculum through the invisibilization of Indigenous territorialities and the racialized hierarchization of legitimate forms of knowledge. The objective is to investigate how Law No. 11.645/2008 and the National Common Curricular Base (BNCC) address - or limit - the inclusion of Indigenous epistemologies within the school environment. Methodologically, the research is grounded in bibliographic review and critical document analysis, articulating the concepts of coloniality of power proposed by Aníbal Quijano, curriculum as a technology of power in Tomaz Tadeu da Silva, critical interculturality in Catherine Walsh, and sentipensante territorialities in dialogue with Orlando Fals Borda and Ailton Krenak. The article argues that, despite normative advances related to diversity and human rights, curricular mechanisms of epistemicide persist, reducing Indigenous peoples to folklorized representations and administering their epistemologies under conditions of limited recognition. The findings indicate that the curriculum operates as a device for regulating intellectual legitimacy, preserving Eurocentric frameworks even within contexts of formal inclusion. It concludes that the realization of a decolonial education requires recognizing Indigenous territorialities as legitimate forms of knowledge production, capable of challenging modern rationality and expanding epistemological plurality within the school environment.

***Keywords**: Sentipensante territorialities. Coloniality of knowledge. School curriculum*

RESUMEN

Este artículo analiza cómo la colonialidad del saber estructura el currículo escolar brasileño mediante la invisibilización de las territorialidades indígenas y la jerarquización racializada de las formas legítimas de conocimiento. El objetivo consiste en investigar cómo la Ley nº 11.645/2008 y la Base Nacional Común Curricular (BNCC) enfrentan - o limitan - la inserción de epistemologías indígenas en el espacio escolar. Metodológicamente, la investigación se fundamenta en revisión bibliográfica y análisis documental crítico, articulando los conceptos de colonialidad del poder en Aníbal Quijano, currículo como tecnología de poder en Tomaz Tadeu da Silva, interculturalidad crítica en Catherine Walsh y territorialidades sentipensantes en diálogo con Orlando Fals Borda y Ailton Krenak. Se argumenta que, a pesar de los avances normativos relacionados con la diversidad y los derechos humanos, persisten mecanismos curriculares de epistemicidio que reducen a los pueblos indígenas a representaciones folclorizadas y administran sus epistemologías bajo condiciones de reconocimiento limitado. Los resultados indican que el currículo opera como dispositivo de regulación de la legitimidad intelectual, preservando marcos eurocéntricos incluso en contextos de inclusión formal. Se concluye que la efectividad de una educación decolonial exige el reconocimiento de las territorialidades indígenas como formas legítimas de producción del conocimiento, capaces de tensionar la racionalidad moderna y ampliar la pluralidad epistemológica en el espacio escolar.

Keywords: *Territorialidades sentipensantes. Colonialidad del saber. Currículo escolar*

Introdução

A América Latina constituiu-se como o espaço/tempo inaugural de um padrão de poder mundial fundado na classificação racial e na articulação do capitalismo colonial, moderno e eurocentrado (Quijano, 2005, p. 118). Segundo Aníbal Quijano, a ideia de "raça" foi a construção mental que outorgou legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista, convertendo-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial em níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade (Quijano, 2005, p. 118).

Esse processo não se encerrou com o fim do colonialismo jurídico-administrativo; ao contrário, ele perdura através da colonialidade, uma estrutura duradoura de poder que continua a ditar as hierarquias entre conhecimentos, seres e territórios, mantendo o eurocentrismo como a única racionalidade mundialmente hegemônica (Quijano, 2005, p. 118). É fundamental destacar que esse padrão de poder moderno foi precedido historicamente pelo *ego conquiro* (eu conquisto) do invasor, o qual serviu de fundamento ontológico para o posterior *ego cogito* cartesiano. Sob essa lógica de dominação, os povos originários foram sistematicamente categorizados como "não humanos" ou "selvagens", sendo destituídos de alma ou razão para que se justificasse tanto a expropriação de suas terras quanto o silenciamento absoluto de suas vozes. Essa "linha abissal" produz ativamente o indígena como um "não existente", transformando complexas ontologias e formas de vida em meras ausências ou em conhecimentos "de aparência" que devem ser superados pela pretensa universalidade da ciência do Norte Global.

Nesse cenário, a colonialidade do saber opera como um espelho que distorce a realidade latino-americana, impondo uma perspectiva de conhecimento que re-situa os povos originários e suas histórias no passado de uma trajetória cuja culminação é a Europa (Quijano, 2005, p. 118; Mignolo, 2005, p. 105). Esse "pensamento abissal" produz uma linha invisível que divide o mundo entre

conhecimentos visíveis e legítimos (científicos) e conhecimentos invisibilizados ou irrelevantes (mitos, folclore, superstições), resultando no que Sueli Carneiro denomina epistemicídio (Santos, 2007, p. 55; Carneiro, 2023, p. 110). O epistemicídio não é apenas a ausência de conteúdos, mas um dispositivo de racialidade que promove o sequestro, o rebaixamento ou o assassinato da razão do Outro, visando consolidar a supremacia intelectual branca por meio da negação do indígena enquanto sujeito de conhecimento (Carneiro, 2023, p. 110).

A instituição escolar brasileira, herdeira dessa matriz moderna/colonial, atua como um dos principais aparatos de normalização dessa inferioridade (Carneiro, 2023, p. 110). O currículo, longe de ser um conjunto neutro de saberes, deve ser compreendido como um documento de identidade e um espaço de poder (Silva, 2010, p. 101). Conforme postula Tomaz Tadeu da Silva, o currículo é o resultado de uma seleção cultural que decide quais conhecimentos são válidos, produzindo identidades e diferenças ao privilegiar a herança europeia em detrimento das matrizes indígenas (Silva, 2010, p. 101). Assim, a escola muitas vezes reproduz o "daltonismo cultural", sendo incapaz de reconhecer as territorialidades indígenas para além de uma visão folclorizada ou de um recurso natural a ser explorado pelo "lógica contemporânea de mercantilização das relações sociais e da natureza" (Candau, 2008, p. 10; Krenak, 2020, p. 25).

Nesse contexto, a escola não deve ser vista apenas como uma instituição de ensino, mas como o pedestal efetivo de um aparelho global de sujeição que normaliza a superioridade intelectual branca e a inferioridade dos demais grupos. O currículo, ao realizar sua seleção cultural, opera uma disputa pela verdade histórica que decide, de forma autoritária, quais grupos sociais têm "direito ao passado" e quais serão confinados à invisibilidade ou ao folclore. Assim, o sistema de ensino brasileiro frequentemente reproduz uma "alucinação euroantropocêntrica" que ignora que a territorialidade indígena não é uma esfera abstrata ou geopolítica, mas uma teoria-práxis vivida no "centro da ecologia", onde a Terra é um superorganismo vivo que respira e não uma mercadoria a ser dividida.

O problema central que este estudo investiga reside na persistência desse apagamento curricular: como a colonialidade do saber continua a invisibilizar as territorialidades indígenas nas práticas pedagógicas, mesmo diante de marcos normativos de reparação? Apesar da promulgação da Lei 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino da história e cultura indígena, e da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que prevê competências como o "repertório cultural" e a "empatia", observa-se que a inclusão desses temas permanece, em larga escala, superficial e funcional à manutenção do *status quo* (Brasil, 2008; BNCC, 2018; Walsh, 2009, p. 12). A relevância desta pesquisa é, portanto, política e teórica, fundamentada na urgência de confrontar o racismo epistêmico e de promover uma educação que respeite a dignidade e o "direito ao passado" dos povos originários (Carneiro, 2023, p. 110; Santos, 2008, p. 55).

A justificativa deste estudo ancora-se na necessidade de superar a dicotomia moderna entre sujeito e natureza, que separa a razão do sentimento e o corpo do território (Quijano, 2005, p. 118). As territorialidades indígenas representam epistemologias vivas que integram memória, espiritualidade e afeto - uma forma de sentir-pensar que Ailton Krenak e Davi Kopenawa descrevem como a relação vital com uma Terra que "tem coração e respira" (Krenak, 2020, p. 45; Kopenawa; Albert, 2015, p. 34). O divórcio entre a humanidade e esse organismo vivo nos torna "órfãos" e alienados, tornando o reconhecimento desses saberes uma condição para a sobrevivência planetária e para a construção de "alternativas epistemológicas e políticas para a construção de formas plurais de existência coloridas" contra o fim do mundo (Krenak, 2020, p. 45).

A tese defendida é que o currículo escolar atua como um dispositivo de poder que reconfigura a colonialidade, mas as territorialidades indígenas, enquanto territorialidades sentipensantes, oferecem fissuras para uma insurreição dos saberes capaz de descolonizar a educação. Para tanto, não basta uma "adição" de conteúdos; é necessária uma interculturalidade crítica, tal como proposta por Catherine Walsh, que entenda a decolonialidade como um projeto político, social e epistêmico voltado à transformação estrutural das instituições (Walsh, 2009, p. 35; Walsh, 2019, p. 12). A educação deve deixar de ser um aparato de

normatização para tornar-se uma "ecologia de saberes", onde diferentes critérios de validade dialoguem em condições de equidade (Santos, 2004, p. 43; Candau, 2016, p. 32).

Ao longo deste artigo, buscaremos analisar as tensões entre a norma jurídica e a prática escolar, investigando os limites da BNCC e as potencialidades da Lei 11.645/2008 na promoção de uma pedagogia decolonial. O objetivo é demonstrar que o reconhecimento das territorialidades originárias como matrizes legítimas da cultura humana é o caminho para uma escola que, ao cuidar do Outro e da Terra, contribua efetivamente para a garantia dos direitos humanos na América Latina (Candau, 2012, p. 39; Quijano, 2005, p. 118).

A Matriz Colonial e o Dispositivo do Epistemicídio

A compreensão da invisibilização dos povos originários na educação exige, inicialmente, a análise do padrão de poder mundial inaugurado com a conquista da América. Segundo Aníbal Quijano, esse processo consolidou uma estrutura de dominação baseada na ideia de "raça", uma construção mental utilizada para naturalizar a inferioridade dos colonizados e legitimar a exploração de seu trabalho e territórios (Quijano, 2005, p. 118). Essa "colonialidade do poder" não findou com a independência dos Estados-nação; ela perdura como uma face oculta da modernidade que impõe o eurocentrismo como a única racionalidade mundialmente hegemônica.

Este padrão de poder desdobra-se no que Sueli Carneiro denomina "dispositivo de racialidade", um agenciamento que produz saberes e subjetividades por meio da negação do Outro. No campo do conhecimento, essa negação materializa-se como epistemicídio: o processo sistemático de desqualificação, sequestro ou assassinato da razão de povos cujas formas de produzir sentido não se alinham ao cânone ocidental. Para Carneiro, o epistemicídio é um elemento constitutivo da dominação, operando uma "divisão ontológica" em que o Ser (branco/europeu) se afirma pela negação do Ser do Outro (indígena/negro),

relegando seus saberes ao plano do "mito", do "folclore" ou do "primitivismo" (Carneiro, 2023, p. 110).

Assim, a colonialidade do saber funciona como um "pensamento abissal", que desenha uma linha invisível dividindo o mundo entre conhecimentos legítimos (científicos/Norte) e conhecimentos inexistentes ou irrelevantes (Sul/originários). Como aponta Carneiro, o sistema educacional brasileiro, ao universalizar o ensino sob uma base monocultural, frequentemente atua como o principal pedestal desse aparato, "fabricando sujeitos" com sentimentos de inferioridade intelectual (Carneiro, 2023, p. 110). É imperativo notar que esse processo de invisibilização fundamenta-se no que se denomina "pensamento abissal", que estabelece uma linha invisível dividindo o mundo entre o universo do "ser" (o conhecimento científico ocidental) e o "não-ser" (os saberes indígenas situados na exterioridade da razão moderna). Essa divisão não apenas marginaliza o conhecimento, mas opera um conflito psicológico profundo no educando, resultando em uma "subjetividade fragmentada". Ao internalizar a imagem negativa projetada pelo currículo, o sujeito indígena é impelido a uma "profecia autorrealizadora" que confirma sua suposta incapacidade intelectual, consolidando o controle de mentes e corações indispensável à manutenção da ordem colonial.

O Currículo como Dispositivo de Poder e a Interculturalidade Crítica

A compreensão do currículo escolar exige o abandono de sua acepção como um conjunto neutro e técnico de conteúdos programáticos. Como postula Tomaz Tadeu da Silva, o currículo deve ser compreendido como um "documento de identidade", isto é, um território de disputa no qual se definem quais conhecimentos serão reconhecidos como legítimos e quais sujeitos serão autorizados a ocupar o lugar da racionalidade e da universalidade (Silva, 2010, p. 101).

As teorias do currículo, nesse sentido, não se limitam à pergunta sobre "o que ensinar", mas interrogam por que determinados conhecimentos são selecionados em detrimento de outros. Ao privilegiar a herança eurocêntrica como parâmetro universal, o currículo realiza uma operação de poder que produz identidades, estabelece diferenças e organiza hierarquias epistemológicas. As territorialidades indígenas deixam de ser reconhecidas como matrizes de produção do conhecimento para serem convertidas em objetos de estudo, curiosidades culturais ou reminiscências de um passado supostamente superado.

Essa seleção cultural não apenas silencia epistemologias originárias, mas reafirma a colonialidade do saber ao naturalizar o imaginário do invasor como medida da humanidade e da racionalidade. O currículo atua, assim, como um dispositivo de epistemicídio que produz a subalternização do Outro e contribui para a constituição de subjetividades marcadas pelo sentimento de inferioridade intelectual. Ao confrontar-se continuamente com um currículo que nega a legitimidade de sua história, de sua memória e de sua relação vital com o território, o educando indígena é frequentemente conduzido à fragmentação identitária e à autonegação, enquanto o conhecimento acadêmico ocidental é instituído como o único pedestal legítimo para a produção da verdade. Desse modo, o currículo deixa de ser apenas um mecanismo de transmissão cultural para converter-se em tecnologia de produção de sujeitos e de reprodução das hierarquias coloniais.

Entretanto, compreender o currículo como dispositivo de poder não significa concebê-lo como um espaço fechado ou incapaz de transformação. As territorialidades indígenas contemporâneas evidenciam que os sujeitos originários não permanecem cristalizados em um passado homogêneo, mas constituem um mundo abigarrado, no qual memórias ancestrais convivem, resistem e tensionam as dinâmicas do capitalismo contemporâneo. Ao ignorar esse *abigarramiento* e insistir na construção de uma identidade nacional homogênea, a escola reforça formas de folclorização que impedem reconhecer a complexidade histórica e política dos povos indígenas e reduzem suas epistemologias a manifestações culturais periféricas.

É precisamente nesse ponto que Catherine Walsh propõe a interculturalidade crítica como um projeto político, ético e epistêmico voltado à transformação estrutural das instituições (Walsh, 2009, p. 13). Diferentemente do multiculturalismo funcional, que limita a diversidade à tolerância e à inclusão superficial de conteúdos, a interculturalidade crítica exige reconhecer a diferença colonial como lugar legítimo de enunciação e questionar os próprios critérios de validade que sustentam o currículo moderno. A inclusão de conteúdos indígenas, por si só, não rompe a colonialidade do saber se permanecer intacta a racionalidade que continua definindo quais conhecimentos merecem o estatuto de ciência.

Sob essa perspectiva, a educação decolonial configura uma verdadeira insurreição dos saberes, realizada nas fissuras das instituições escolares por meio da construção de uma ecologia de saberes capaz de reconhecer epistemologias historicamente invisibilizadas. Isso implica "indisciplinar as fronteiras" do conhecimento acadêmico, historicamente organizado pela centralidade da escrita, da linearidade e da abstração, abrindo espaço para a oralidade, as linguagens sensoriais, a expressão corporal e outras formas de produção do conhecimento presentes nas territorialidades indígenas. Essas práticas não constituem meros recursos didáticos, mas intervenções decoloniais que restituem ao corpo, à memória e à experiência coletiva o estatuto de produtores legítimos de conhecimento, permitindo que os sujeitos se reconheçam como protagonistas de seus próprios territórios e ampliando as possibilidades de construção de um currículo comprometido com a pluralidade epistemológica.

Territorialidades Sentipensantes: Epistemologias da Relação e da Vida

O conceito de territorialidades sentipensantes emerge como uma categoria fundamental para confrontar a hegemonia da racionalidade eurocêntrica, que se sustenta na separação radical entre a razão e o sentimento, e entre o sujeito e a natureza. No centro da disputa curricular, essas territorialidades desafiam a lógica

capitalista do "lógica contemporânea de mercantilização das relações sociais e da natureza", que enxerga o solo apenas como um "recurso escasso" ou mercadoria, propondo, em seu lugar, uma ontologia onde a terra é uma relação vital, política e espiritual.

Esse conceito dialoga diretamente com a noção de *sentipensar* recuperada por Orlando Fals Borda a partir das práticas e cosmologias de comunidades afro-indígenas latino-americanas. Longe de representar uma oposição entre emoção e racionalidade, o sentipensar constitui uma crítica epistemológica ao dualismo moderno que separa mente e corpo, sujeito e natureza, razão e sensibilidade. Trata-se de uma forma de produção do conhecimento fundada na inseparabilidade entre experiência, memória, afeto e ação coletiva, na qual conhecer significa, simultaneamente, sentir, habitar e transformar o mundo (Fals Borda, 2009, p. 33). Sob essa perspectiva, as territorialidades indígenas não configuram apenas diferentes formas culturais de ocupar o espaço, mas expressam racionalidades próprias, construídas na relação histórica, espiritual e política com o território.

Tal compreensão desloca os pressupostos que sustentam a racionalidade moderna/colonial. Se o *ego cogito* cartesiano foi precedido historicamente pelo *ego conquiro*, que legitimou a conquista, a expropriação territorial e a desumanização dos povos originários, o sentipensar afirma uma ontologia relacional em que a existência humana não se separa da comunidade, da natureza e das demais formas de vida. Rios, florestas, montanhas e animais deixam de ser concebidos como objetos passivos de exploração para constituírem sujeitos de relação e de responsabilidade recíproca. A descolonização do currículo exige, nesse sentido, reconhecer que essas formas de produção do conhecimento não representam alternativas periféricas à ciência moderna, mas epistemologias legítimas capazes de ampliar os horizontes da ecologia de saberes e de tensionar a pretensão universalista da racionalidade eurocêntrica.

Para Davi Kopenawa, o território - expresso nos conceitos yanomami de *hutukara* e *urihi a* - é um superorganismo vivo que "tem coração e respira",

sustentado pela atividade vigilante dos espíritos *xapiri*, que mantêm o equilíbrio do céu (Kopenawa, 2015, p. 34). A ecologia, nesta perspectiva, não é uma disciplina acadêmica externa, mas uma teoria-práxis do lugar em que humanos e não humanos são co-viventes em um *plenum* anímico. Ailton Krenak reforça essa visão ao afirmar que o nome de seu povo significa "cabeça da terra", explicitando uma humanidade que não se concebe sem a conexão profunda com o solo. O divórcio dessa interação nos torna "órfãos" e alienados, pois o pensamento originário rejeita a abstração civilizatória que suprime a pluralidade das formas de vida (Krenak, 2020, p. 45).

Essas territorialidades funcionam como epistemologias vivas, onde a memória ancestral e a espiritualidade são métodos de produção de conhecimento. O sonho, longe de ser uma atividade onírica banal, é defendido por Krenak como um "exercício disciplinado" de busca por orientações para as escolhas cotidianas, constituindo uma verdadeira "escola" xamânica onde se aprende a dinâmica invisível da floresta (Krenak, 2020, p. 45). Enquanto os brancos dormem muito, mas "só sonham consigo mesmos" em um solipsismo narcisista, os povos indígenas utilizam o sonho para se abrir à alteridade das agências cósmicas. Assim, mitos como os relatados por Daniel Munduruku sobre a origem das plantas não são "lendas", mas fundamentos racionais para a gestão da fertilidade e da vida coletiva (Munduruku, 2011, p. 30).

Para evitar a romantização ou o "multiculturalismo de salão", é preciso compreender essas territorialidades como parte de um "mundo abigarrado". Segundo Silvia Rivera Cusicanqui, as realidades indígenas contemporâneas são tramas multicoloridas onde memórias ancestrais coexistem e tensionam as lógicas do capital, gerando "germes de alternativas" que não estão paralisados no passado (Cusicanqui, 2010, p. 50). A escola, ao silenciar esse "abigarramiento", falha em perceber que as identidades indígenas são dinâmicas e capazes de "converter a esquizofrenia de seus complexos em potencial de liberação".

Nesse sentido, a descolonização do currículo exige a substituição do fetiche do "desenvolvimento sustentável" - frequentemente capturado pelas corporações

para mitigar assaltos à natureza - pelo conceito de envolvimento integrado. O envolvimento integrado prioriza as conexões de afeto com a terra, o céu e a água, reconhecendo que a expropriação territorial é, simultaneamente, um desastre ambiental e um crime epistêmico. Integrar o "sentir" ao "pensar" no ensino significa validar a oralidade e as vivências comunitárias como produções científicas legítimas, permitindo que o aluno se reconheça como protagonista de seu território.

Consequentemente, a escola deve deixar de ser um aparato de normatização e "xerox de apostilas" para tornar-se um espaço de reconstrução de "alternativas epistemológicas e políticas para a construção de formas plurais de existência coloridas". Esses alternativas epistemológicas e políticas para a construção de formas plurais de existência são visões e poéticas capazes de sustentar a vida e expandir o horizonte existencial frente à ameaça da "queda do céu", garantindo que as futuras gerações não recebam uma terra nua e queimada, mas um mundo onde o cuidado de si se realize no cuidado do Outro e da Terra.

O Território Além do Espaço Físico: Memória e Espiritualidade

Para os povos indígenas, o território não é uma "propriedade privada" ou um "depósito de recursos escassos" a serem administrados pelo Estado-nação. Como demonstra Davi Kopenawa, o conceito yanomami de *urihi a* (terra-floresta) refere-se a um superorganismo vivo que "tem coração e respira", sendo constantemente renovado pela atividade dos espíritos *xapiri*. O território é, simultaneamente, o chão físico e o "suprassolo" celeste, onde a ecologia não é uma disciplina externa, mas uma teoria-práxis do lugar em que humanos e não humanos são co-viventes (Kopenawa, 2015, p. 34).

Essa relação com o espaço é indissociável da memória ancestral e da espiritualidade. Ailton Krenak reforça que o nome de seu povo significa "cabeça da terra", explicitando uma humanidade que não se concebe sem a conexão profunda com o solo (Krenak, 2020, p. 25). O território guarda o que se denomina "Memória

do Fogo", permitindo que as novas gerações reconstruam suas identidades frente ao "liquidificador modernizante" do Ocidente. Assim, a expropriação territorial é também um crime de memória e um desastre epistêmico, pois ao separar os "filhotes da terra de sua mãe", o projeto colonial busca produzir sujeitos "órfãos" e alienados de seu próprio ser. Para superar a lógica predatória do "lógica contemporânea de mercantilização das relações sociais e da natureza", é necessário substituir o fetiche do desenvolvimento sustentável pelo envolvimento integrado, que prioriza os afetos e a gestão corresponsável do comum.

O Corpo como Território e o Sonho como Escola Epistêmica

A colonialidade do saber operou uma "objetivização" do corpo, tratando-o como "natureza" a ser domesticada pela técnica e separando-o do âmbito do espírito. Nas territorialidades sentipensantes, o corpo é o primeiro território de reexistência, um sensor que articula as linguagens da voz e do ritmo para incorporar saberes que a escrita eurocêntrica não consegue capturar. A descolonização exige a restituição do sentido do corpo, abolindo a cisão colonialista entre o racional e o sensível.

Uma das manifestações mais potentes dessa epistemologia corporal e espiritual é a instituição do sonho. Para Krenak, o sonho não é uma atividade onírica banal, mas um "exercício disciplinado" de busca por orientações para as escolhas cotidianas (Krenak, 2020, p. 45). Kopenawa amplia essa visão ao afirmar que o sonho é a verdadeira "escola" dos xamãs, onde se aprende a dinâmica invisível da floresta e se ouve o canto dos ancestrais (Kopenawa, 2015, p. 34). Enquanto os brancos "dormem muito, mas só sonham consigo mesmos" - presos em um narcisismo metafísico que ignora a alteridade radical do cosmos -, os povos indígenas utilizam o sonho como via régia para o conhecimento dos fundamentos invisíveis do mundo.

Por fim, é preciso compreender essas territorialidades como parte de um "mundo abigarrado", onde identidades ancestrais e modernas coexistem e

tensionam as lógicas do capital. A escola, ao silenciar esse caráter "multicolorido" das identidades indígenas contemporâneas, falha em perceber o potencial de liberação política que emerge dessa mistura criativa. Reconhecer as territorialidades sentipensantes no currículo significa validar o sonho e a oralidade como fontes científicas legítimas, produzindo "alternativas epistemológicas e políticas para a construção de formas plurais de existência coloridas" capazes de sustentar a vida diante da ameaça da "queda do céu".

Entre o Multiculturalismo Funcional e a Interculturalidade Crítica

A tentativa de responder às exclusões históricas por meio de inserções curriculares superficiais é o que Catherine Walsh define como multiculturalismo funcional ou liberal (Walsh, 2009, p. 32). Esse modelo busca a tolerância e a coesão social sem, contudo, alterar as estruturas de poder e as desigualdades estruturais que fundamentam a sociedade colonial. Na prática escolar, esse "multiculturalismo de salão" manifesta-se na folclorização das identidades indígenas, reduzindo-as a datas comemorativas e estereótipos que mantêm o indígena em um passado imóvel, desprovido de agência política.

Em contraposição, Walsh propõe a interculturalidade crítica como um projeto político, ético e epistêmico (Walsh, 2009, p. 12). Diferente da mera inclusão, a interculturalidade crítica exige uma transformação estrutural das instituições para que se reconheça a "diferença colonial" como um lugar de enunciação legítimo. Trata-se de um processo dinâmico de negociação e tradução onde as desigualdades não são mantidas ocultas, mas reconhecidas e confrontadas. Para a autora, a interculturalidade é a meta e a decolonialidade é a estratégia; juntas, elas visam a criação de modos alternativos de poder, conhecimento e identidade.

A efetivação desse projeto exige o que se pode chamar de "indisciplinar as fronteiras" das instituições de educação formal. Para Catherine Walsh, a

interculturalidade crítica deve ser entendida como uma meta que busca a criação de modos alternativos de poder, conhecimento e identidade (Walsh, 2009, p. 14). Isso implica superar o "daltonismo cultural" das escolas, que tenta universalizar o ensino sob uma base monocultural sem questionar os valores e as estratégias privilegiadas nas salas de aula. Descolonizar o currículo não é apenas incluir conteúdos, mas promover uma "ecologia de saberes" que valide os sonhos, as memórias e a oralidade como fontes científicas legítimas, rompendo com o privilégio epistêmico do Norte Global. Somente ao reconhecer a "diferença colonial" como lugar de enunciação, a escola poderá deixar de ser um aparato de normatização para tornar-se um território de reexistência e dignidade humana.

Disputas Epistêmicas e a "Insurreição dos Saberes" no Currículo

A descolonização do currículo escolar passa, necessariamente, pelo questionamento do caráter monocultural e etnocêntrico que impregna as políticas educativas. Vera Maria Candau reforça que é preciso desestabilizar a pretensa "universalidade" dos conhecimentos ocidentais para promover uma ecologia de saberes que valorize saberes insurgentes historicamente marginalizados (Candau, 2008, p. 11).

O currículo deve deixar de ser um espaço de normatização de corpos e mentes para se tornar um espaço de "interrupção" da vontade pela ignorância moderna. Essa interrupção exige o enfrentamento do que se denomina "pensamento abissal", uma estrutura que define o conhecimento científico ocidental como o único registro epistêmico legítimo, situando os saberes indígenas na invisibilidade ou na inexistência. O sistema escolar, como herdeiro dessa matriz moderna, reafirma continuamente a exclusividade dos conhecimentos acadêmicos, negligenciando as dimensões vitais e existenciais que os educandos trazem de seus contextos originários. Assim, descolonizar o currículo implica não apenas incluir novos temas, mas questionar os critérios de validade que desqualificam à partida tudo o que não se ajusta ao cânone eurocêntrico.

Uma pedagogia decolonial, inspirada pela interculturalidade crítica, atua nas fissuras da ordem moderno/colonial para permitir que "outras" formas de ser, pensar e sentir habitem a escola. Para que essa habitação ocorra, a pedagogia decolonial requer "educadores subversivos" - sujeitos que não reproduzam o *modus operandi* da opressão e que desenvolvam sua prática a partir das fissuras abertas pela colonialidade. Esse processo envolve o que Paulo Freire denominou "sulear": a busca pela autonomia intelectual e o direito à autodeterminação dos povos do Sul.

Ao adotar uma investigação dialógica que supere a dicotomia sujeito-objeto, o educador permite que as classes populares e indígenas se tornem protagonistas da construção do conhecimento, transformando a sala de aula em um laboratório de reexistência política. Isso implica reconhecer que o território indígena não é apenas um tema geográfico, mas uma matriz legítima de conhecimento que desafia a dicotomia sujeito/natureza. Reconhecer essa matriz exige, na prática, "indisciplinar as fronteiras" das ciências tradicionais e validar linguagens que foram historicamente subtraídas do cotidiano escolar, como a oralidade e a expressão corporal.

Enquanto a escola convencional busca "corpos dóceis" que se limitem a escutar e reproduzir conteúdos, uma didática decolonial aposta no "pensamento sincrético" e na utilização de recursos não convencionais, como o desenho e o lúdico. Essas ferramentas sensoriais devolvem ao corpo o estatuto de produtor de ciência, permitindo que o território seja sentido e pensado como uma unidade indivisível. A disputa pelo currículo é uma disputa pelo que podemos nos tornar (Silva, 2010, p. 101).

Nesse embate, é crucial evitar as armadilhas do "multiculturalismo de salão", que oferece apenas um reconhecimento superficial da diversidade para mitigar tensões sem alterar as estruturas de poder. Uma verdadeira insurreição dos saberes deve confrontar inclusive o fetiche do "desenvolvimento sustentável" - frequentemente capturado por lógicas capitalistas - e propor o "envolvimento integrado" com a Terra.

O envolvimento integrado prioriza as conexões de afeto e a gestão corresponsável do comum, reconhecendo que a expropriação territorial é inseparável do crime epistêmico. Portanto, a efetiva implementação da Lei 11.645/2008 exige que as instituições de educação formal tensionem suas fronteiras e "indisciplinem" suas fôrmas, garantindo que o protagonismo das comunidades originárias não seja apenas tolerado, mas que fundamente a reconstrução da identidade nacional.

A Lei 11.645/2008: Entre o Direito ao Passado e o Pânico Institucional

A análise das políticas curriculares exige situá-las em seus respectivos contextos históricos, evitando tratá-las como instrumentos homogêneos ou produzidos sob uma mesma racionalidade política. A promulgação da Lei nº 11.645, em 10 de março de 2008, ocorreu durante o segundo mandato do governo Luiz Inácio Lula da Silva, em um contexto marcado pela ampliação das políticas de reconhecimento da diversidade étnico-racial, pela valorização dos direitos humanos e pelo fortalecimento da participação dos movimentos sociais na formulação de políticas públicas. Em contraste, a Base Nacional Comum Curricular foi elaborada ao longo de um processo iniciado em 2015, profundamente reformulado após a ruptura político-institucional de 2016 e homologado em duas etapas distintas - Educação Infantil e Ensino Fundamental em 2017 e Ensino Médio em 2018 -, sob uma agenda orientada pela padronização curricular, pela centralização das aprendizagens e pela intensificação de mecanismos de avaliação em larga escala. Embora ambas componham o ordenamento jurídico educacional brasileiro, foram produzidas em conjunturas políticas distintas, cujas tensões ajudam a compreender as ambiguidades presentes na incorporação das demandas dos povos indígenas ao currículo nacional.

A promulgação da Lei 11.645/2008 representa um marco de reparação histórica que tenciona a estrutura do Estado-nação brasileiro, desafiando a visão

oficial antiga de que a condição indígena seria "transitória" e votada à assimilação pela "comunhão nacional". No entanto, a implementação desta norma enfrenta o que Sueli Carneiro define como um "pânico institucional": uma resistência sistêmica das elites e das instâncias educativas em permitir que identidades originárias reforcem reivindicações por reparações e alterem as relações de dominação consolidadas (Carneiro, 2023, p. 110). Esse pânico manifesta-se na dificuldade de reconhecer que os direitos culturais são parte indissociável dos direitos humanos, e que negar aos indígenas o acesso ao seu próprio passado constitui uma agressão ontológica.

Essa tensão revela que a lei, isolada da práxis, não é capaz de romper o epistemicídio que opera nas escolas por meio do rebaixamento da capacidade cognitiva e do silenciamento das memórias de resistência. Frequentemente, a obrigatoriedade é contornada por uma "incorporação seletiva" de ideias, gerando o que Catherine Walsh e Silvia Rivera Cusicanqui denominam "multiculturalismo de salão": um reconhecimento superficial e despolitizado da diversidade que retira o indígena de sua raiz histórica para transformá-lo em uma representação cômoda para a hegemonia branca (Walsh, 2009, p. 12; Cusicanqui, 2010, p. 50). Esse processo atua como um "extrativismo cognitivo", onde a escola se apropria de saberes ancestrais apenas para fins de "curiosidade" ou "folclore", mantendo ocultos os conflitos de poder e a história celebratória dos colonizadores.

Essa diferença histórica é decisiva para compreender as limitações da BNCC. Embora o documento incorpore parte das reivindicações acumuladas desde a promulgação da Lei nº 11.645/2008, sua versão final foi consolidada em um contexto político distinto, marcado pela redefinição das prioridades educacionais do Estado brasileiro e pela centralidade conferida à uniformização curricular. As contradições entre reconhecimento da diversidade e padronização nacional constituem, portanto, um dos elementos estruturantes da análise decolonial aqui proposta.

A BNCC e a Universalização do Caráter Monocultural

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), embora normatize competências como o "repertório cultural", opera sob a lógica da universalização da escolarização, que Vera Maria Candau denuncia por não questionar o caráter monocultural presente na dinâmica escolar fundamental (Candau, 2012, p. 33). Ao definir aprendizagens essenciais para todos, a organização da BNCC por competências pode produzir tensões quando a diversidade cultural permanece subordinada a estruturas curriculares previamente definidas, limitando a incorporação efetiva de perspectivas epistemológicas não eurocêntricas. Nesse cenário, o indígena é mantido como o "outro" a ser respeitado, mas cujas territorialidades sentipensantes não possuem o estatuto de ciência, sendo relegadas ao plano da "doxa" ou do pré-científico.

Ademais, existe um limite estrutural severo na BNCC: o risco de as "competências" serem capturadas por uma lógica funcionalista e tecnocrática voltada estritamente às exigências do mercado de trabalho. Esse enfoque relega dimensões "menos mercadorizáveis", como a relação espiritual e afetiva com a terra, ao esquecimento. A BNCC falha em enfrentar a colonialidade da natureza, mantendo uma visão de "desenvolvimento sustentável" que apenas mitiga os comportamentos de consumo sem desafiar a exaustão das florestas e rios denunciada por Davi Kopenawa (Kopenawa, 2015, p. 34). Ao invés de promover o envolvimento integrado com o superorganismo vivo que é a Terra, a escola muitas vezes se limita a produzir "corpos dóceis" que seguem apostilas engessadas, reafirmando a separação abissal entre o conhecimento acadêmico e as cosmopolíticas indígenas.

Colonialidade Curricular e a Estratégia da Folclorização

A persistência da colonialidade do saber no currículo manifesta-se com vigor através da folclorização. Reduzir as complexas territorialidades sentipensantes - que integram espiritualidade, memória e corpo - a datas

comemorativas ou artesanatos é uma forma de "extrativismo ontológico". Esse processo retira o sentido das ligações cosmológicas que povos como os Yanomami e os Krenak mantêm com a terra, tratando o território como mero recurso ou cenário geográfico. Como aponta Boaventura de Sousa Santos, essa desclassificação dos conhecimentos indígenas como "conhecimento de aparências" é a base do eurocentrismo acadêmico (Santos, 2008, p. 43). Esse processo caracteriza-se como um "extrativismo cognitivo", prática colonial de reapropriar significados ancestrais apenas para servir aos jogos de dominação e curiosidade da hegemonia branca. Ao situar as ontologias originárias no campo do pré-científico ou da mera opinião, a escola opera um epistemicídio que não se limita à ausência de conteúdos, mas à afirmação reiterada da incapacidade cognitiva do Outro para consolidar a supremacia intelectual do Norte Global. Trata-se de uma "epistemologia invertida" que sustenta representações falsas e mitos de inferioridade para justificar a subalternização permanente de sujeitos que a modernidade rotulou como "não seres".

O material didático, como instrumento do dispositivo de racialidade, continua a carregar conteúdos viciados e depreciativos. Representar o indígena apenas em um passado imóvel ou através de estereótipos que o despojam de cidadania plena induz à auto-rejeição e ao silenciamento. A redução do indígena a um elemento folclórico ou a um "indivíduo sem memória" impacta profundamente a estrutura psíquica dos estudantes, resultando em uma "subjetividade fragmentada". Ao internalizar imagens depreciativas, o sujeito é impelido a uma "profecia autorrealizadora" que confirma sua suposta incapacidade intelectual, dificultando o resgate de sua plena humanidade. Para romper com esse "multiculturalismo de salão" - que oferece um reconhecimento superficial da diversidade para mitigar tensões sem alterar o poder -, é imperativo reconhecer o "abigarramiento" das identidades indígenas contemporâneas. Como aponta Rivera Cusicanqui, as realidades originárias são tramas multicoloridas onde memórias ancestrais convivem e tensionam as lógicas do capital, gerando germes de alternativas que a escola, em sua alucinação monocultural, teima em invisibilizar (Cusicanqui, 2010, p. 50). A colonialidade curricular, portanto, não é apenas uma

falha pedagógica, mas uma tecnologia de controle de mentes e corações que impede a escola de ser habitada por "outras" formas de vida. A efetivação dessa mudança exige "indisciplinar as fronteiras" do conhecimento acadêmico, historicamente pautado na hegemonia da escrita e da lógica linear. A insurreição dos saberes manifesta-se pela reintrodução de linguagens sensoriais e lúdicas, como a produção de desenhos e a valorização da oralidade, que devolvem ao corpo e à voz o estatuto de produtores de ciência. A educação deve deixar de ser uma "máquina de xerox" de apostilas que mimetiza o saber alheio para se tornar um espaço de construção de "alternativas epistemológicas e políticas para a construção de formas plurais de existência coloridas". Esses alternativas epistemológicas e políticas para a construção de formas plurais de existência são visões de mundo e poéticas da terra capazes de sustentar a vida e expandir o horizonte existencial diante da ameaça da queda do céu provocada pela "lógica contemporânea de mercantilização das relações sociais e da natureza".

Entretanto, reconhecer os limites estruturais da colonialidade curricular não significa afirmar a inexistência de experiências capazes de tensioná-la no interior das instituições escolares. Ao contrário, pesquisas recentes desenvolvidas em programas de pós-graduação brasileiros evidenciam que a implementação da Lei nº 11.645/2008 tem produzido práticas pedagógicas que deslocam o ensino da temática indígena de abordagens comemorativas para processos efetivos de construção compartilhada do conhecimento. Essas experiências demonstram que a superação da folclorização depende menos da simples inserção de conteúdos curriculares e mais da reconfiguração das relações epistemológicas que sustentam o cotidiano escolar, especialmente por meio da participação das próprias comunidades indígenas na elaboração das práticas educativas.

Nessa direção, Aline Alves de Almeida, ao analisar experiências de implementação da Lei nº 11.645/2008 em escolas públicas do Distrito Federal, evidencia que a aproximação entre instituições escolares e educadores indígenas, como Kamuu Dan Wapichana e o grupo cultural Walê Fulni-ô, produz deslocamentos significativos na compreensão da interculturalidade (Almeida, 2024, p. 10). Em vez de ocupar a posição tradicional de objetos do conhecimento,

os povos indígenas passam a participar ativamente da construção do currículo, compartilhando narrativas, cosmologias e interpretações históricas que desestabilizam a centralidade da racionalidade eurocêntrica. A pesquisa demonstra que a presença efetiva de sujeitos indígenas nos processos educativos reduz a reprodução de estereótipos e amplia a compreensão da diversidade étnica brasileira como dimensão constitutiva da formação histórica nacional, evidenciando que a interculturalidade crítica somente se concretiza quando acompanhada pelo protagonismo político e epistemológico das comunidades originárias.

Em perspectiva convergente, Fernanda Ribeiro, ao investigar a interface entre educação ambiental e a implementação da Lei nº 11.645/2008, demonstra que epistemologias indígenas oferecem importantes contribuições para a reorganização do currículo escolar ao questionarem a compreensão moderna da natureza como mero recurso econômico (Ribeiro, 2023, p. 25). A autora evidencia que práticas pedagógicas fundamentadas nas cosmologias indígenas favorecem a construção de uma educação ambiental comprometida com relações de reciprocidade, cuidado e pertencimento ao território, aproximando-se da noção de territorialidades sentipensantes desenvolvida neste estudo. Trata-se de experiências que não apenas ampliam o repertório temático das escolas, mas alteram os próprios critérios de produção do conhecimento, reconhecendo que diferentes formas de sentir, habitar e interpretar o mundo possuem igual legitimidade epistemológica.

Essas experiências indicam que a crítica à colonialidade curricular não deve conduzir a uma compreensão paralisante das políticas educacionais, mas ao reconhecimento das fissuras existentes no próprio sistema escolar, capazes de viabilizar práticas de reexistência e descolonização do currículo. Ainda que persistam obstáculos relacionados à formação docente, à produção de materiais didáticos e às estruturas institucionais que sustentam a hegemonia eurocêntrica, tais iniciativas evidenciam que a efetivação da Lei nº 11.645/2008 depende da construção coletiva de currículos nos quais os povos indígenas deixem de ser representados apenas como objeto de estudo para assumirem o estatuto de

sujeitos produtores de conhecimento, condição indispensável para o enfrentamento do epistemicídio e da folclorização denunciados ao longo deste trabalho.

O Conflito Epistêmico: Territorialidades Sentipensantes versus Abstrações Modernas

A análise das tensões curriculares revela um choque profundo entre a concepção ocidental de território e as "territorialidades sentipensantes" dos povos indígenas. Para a racionalidade moderna/colonial, que fundamenta a Geografia e a História escolares, o território é frequentemente reduzido a uma "esfera abstrata" ou a um "depósito de recursos escassos" a serviço do capital. Em contrapartida, para Davi Kopenawa, o território - expresso em conceitos como *Hutukara* (a floresta-céu) - é uma imagem viva que "tem coração e respira", sustentada por uma ética de cuidado entre humanos e não humanos (Kopenawa, 2015, p. 34). Essa relação vital rompe com o dualismo cartesiano que separa o "corpo da razão" e o "sujeito da natureza", fundando uma epistemologia onde o conhecimento é gerado localmente e mediado pelo afeto e pela espiritualidade. O currículo escolar, ao ignorar essa "teoria global do lugar", promove uma "indigência cultural" que aliena o estudante indígena de sua própria matriz civilizatória. Essa alienação decorre da imposição de uma "alucinação euroantropocêntrica" que divide a Terra em territórios administrados por Estados nacionais, tratando a natureza como um objeto "morto e bruto" a serviço do capital. Em contraposição, a teoria global do lugar gerada pelos povos indígenas propõe o "envolvimento integrado", que prioriza as conexões de afeto, espiritualidade e memória com o superorganismo vivo da floresta. Integrar essa perspectiva ao ensino de Geografia e História exige superar o fetiche do "desenvolvimento sustentável" - muitas vezes capturado para mitigar assaltos à natureza - e reconhecer que a terra não é uma mercadoria, mas uma extensão da própria humanidade originária, que se define como "cabeça da terra".

Os Marcos Normativos entre a Retórica e a Prática: Lei 11.645/2008 e BNCC

Embora a Lei 11.645/2008 tenha sido promulgada como um instrumento de reparação histórica para assegurar o "direito ao passado" e a valorização das culturas indígenas, sua efetivação enfrenta o obstáculo do "daltonismo cultural" das instituições. Conforme aponta Vera Maria Candau, o sistema escolar promove uma política de universalização da escolarização que chama todos a participar sem, contudo, colocar em questão o caráter monocultural presente na sua dinâmica fundamental (Candau, 2008, p. 11). Esse processo resulta em uma inclusão que ocorre de forma "assimilacionista", integrando o indígena à cultura hegemônica sem tensionar os valores e as estratégias privilegiadas nas salas de aula. Esse "multiculturalismo funcional" atende às exigências legais, mas mantém os conflitos de poder ocultos e opera o que se denomina "extrativismo cognitivo": a prática colonial de reapropriar significados ancestrais apenas para servir aos jogos de curiosidade da hegemonia branca.

Simultaneamente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao introduzir o conceito de "competências", corre o risco de ser capturada por uma lógica funcionalista e tecnocrática voltada estritamente às exigências do mercado de trabalho. Se o "repertório cultural" e a "empatia" previstos na BNCC não forem articulados a uma interculturalidade crítica, a presença indígena na escola permanecerá como uma inserção simbólica que não desestabiliza o privilégio epistêmico do Norte Global. A análise crítica sugere que o currículo ainda atua como um mecanismo de padronização institucional que tende a reproduzir relações de poder e formas específicas de subjetivação. A resistência das instâncias educativas em permitir que identidades originárias desestabilizem as relações de dominação consagradas configura um real "pânico institucional", que nega ao indígena o estatuto de sujeito portador de conhecimentos relevantes.

Insurreições dos Saberes e a Educação Decolonial

Apesar da hegemonia da colonialidade curricular, emergem nas "rachaduras" das instituições pedagógicas práticas que sinalizam a possibilidade de uma "ecologia de saberes". Experiências como o uso de desenhos e a valorização de narrativas orais demonstram que é possível construir conhecimentos a partir do "pensamento sincrético" dos alunos, rompendo com a verticalidade do "mestre detentor do saber" e devolvendo ao corpo e à linguagem sensorial o estatuto de produtores de ciência. A oralidade, frequentemente tida pela lógica eurocêntrica como característica de povos "não evoluídos", é reivindicada como uma via para o reconhecimento de outras formas de sentir-pensar o mundo.

Para Catherine Walsh, essa interculturalidade crítica é um projeto político e epistêmico que exige que a escola se torne um espaço de "intervenção e reexistência" (Walsh, 2009, p. 12). Isso implica reconhecer o caráter "abigarrado" das identidades indígenas contemporâneas - tramas multicoloridas onde memórias ancestrais convivem e tensionam as lógicas do capital, gerando germes de alternativas que a modernidade busca homogeneizar. Práticas como a "Pedagoquitaia" ilustram como as performances culturais são estratégias pedagógicas basilares para descolonizar a banalidade das dores impostas pela colonialidade.

Em conclusão, a análise demonstra que a descolonização do currículo não se resolve com a mera adição de tópicos, mas com o reconhecimento das territorialidades sentipensantes como fontes científicas legítimas. É necessário "indisciplinar as fôrmas" do conhecimento para que a escola deixe de ser um aparato de normatização e se transforme em um território onde se possa aprender a "adiar o fim do mundo". A superação do racismo epistêmico exige, portanto, uma pedagogia que promova o "envolvimento integrado" com a Terra, validando outras formas de ser e estar no mundo que não se reduzam à racionalidade mercantil.

Considerações Finais

A tensão entre uma legislação produzida no contexto de expansão das políticas de reconhecimento (Lei nº 11.645/2008) e uma base curricular consolidada em um cenário de crescente padronização educacional (BNCC 2017/2018) evidencia que a disputa pelo currículo não se restringe ao plano pedagógico, mas constitui expressão das correlações de força que atravessam o Estado e a produção das políticas públicas.

O presente estudo partiu do problema da invisibilização das territorialidades indígenas no currículo escolar brasileiro, compreendendo esse processo como expressão da colonialidade do saber e de suas permanências nas estruturas educacionais contemporâneas. A hipótese inicialmente formulada - de que o currículo atua como dispositivo de poder capaz de reproduzir mecanismos de colonialidade - mostrou-se consistente ao longo da análise desenvolvida.

Os resultados indicam que a exclusão ou a representação limitada das territorialidades indígenas não decorre de simples lacunas pedagógicas ou ausências temáticas, mas de processos históricos de hierarquização do conhecimento que definem quais saberes serão reconhecidos como legítimos. Nessa dinâmica, o epistemicídio opera por meio da marginalização de formas de conhecimento que articulam território, memória, espiritualidade e experiência coletiva, convertendo-as frequentemente em expressões folclóricas ou culturais desprovidas de valor epistemológico.

A análise da Lei nº 11.645/2008 e da Base Nacional Comum Curricular evidenciou avanços importantes no plano normativo ao reconhecer a necessidade de inserção das histórias e culturas indígenas nos processos educativos. Entretanto, também foram identificados limites relacionados à implementação dessas diretrizes, especialmente em razão da permanência de referenciais curriculares predominantemente eurocêntricos, da insuficiência de processos de formação docente e da recorrência de abordagens pontuais que não alteram estruturalmente a lógica de organização do conhecimento escolar.

Nesse contexto, as territorialidades sentipensantes emergem como possibilidade de deslocamento epistemológico ao questionarem separações modernas entre sujeito e natureza, razão e experiência, conhecimento e existência. Seu reconhecimento implica compreender as territorialidades indígenas não apenas como objeto de estudo, mas como formas legítimas de produção do conhecimento e interpretação do mundo.

As implicações desse debate para o currículo e para a formação docente apontam para a necessidade de práticas pedagógicas comprometidas com a pluralidade epistemológica e com uma perspectiva intercultural crítica. A construção de uma educação decolonial exige, portanto, não apenas a inclusão de conteúdos relativos aos povos indígenas, mas a revisão das estruturas que historicamente produziram sua invisibilização.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Aline Alves de. **O protagonismo indígena na implementação da Lei nº 11.645/2008**: algumas experiências no Distrito Federal. 2024. 165 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2024.

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, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm> Acesso em: 27 maio 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 27 maio 2026.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática em questão**. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

FALS BORDA, Orlando. **Una sociología sentipensante para América Latina**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; CLACSO, 2009.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu**: palavras de um xamã yanomami. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

MIGNOLO, Walter D. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

MUNDURUKU, Daniel. **Como surgiu**: mitos indígenas brasileiros. Ilustrações de Rosinha. São Paulo: Callis, 2011.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 118-142.

RIBEIRO, Fernanda Eloiza. **O ensino da temática ambiental sob a perspectiva da Lei nº 11.645/2008**: o que podemos aprender com os povos indígenas? 2023. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023.

RIVERA CUSICANQUI, Silvia. **Ch'ixinakax utxiwa**: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente.** São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: apostas (des)de o in-surgir, re-existir e re-vivir. *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-42.

QUADRO DE SALVAGUARDAS ÉTICAS

1. Isenção de Métricas Eurocentradas

Este estudo compromete-se com a descolonização do conhecimento e o rigor epistemológico sul-americano, declarando-se independente de indexadores e fatores de impacto eurocentrados que subalternizam a produção intelectual periférica. A relevância do trabalho fundamenta-se no impacto social real e na transformação das realidades investigadas, rejeitando a lógica mercantilista de plataformas globais que invisibilizam as assimetrias regionais do Sul Global.

2. Cláusula de Disponibilidade de Dados e Sigilo Territorial (LGPD)

Em observância à LGPD, os dados sensíveis foram anonimizados para resguardar os participantes. Devido ao sigilo territorial para a proteção de comunidades vulneráveis, os dados brutos georreferenciados permanecem sob custódia restrita dos autores; as matrizes agregadas estão disponíveis em repositório público para fins de auditabilidade acadêmica.

3. Declaração de Financiamento/Fomento

Os autores declaram que esta investigação e a subsequente sistematização teórica contaram com suporte institucional e fomento público para a concessão de bolsas e auxílios de infraestrutura. Registra-se que as entidades financiadoras não exerceram qualquer ingerência sobre o desenho metodológico, a análise empírica, a interpretação dos dados ou a redação final deste artigo, garantindo a plena autonomia intelectual dos pesquisadores.