

Descolonização do currículo: corporeidade indígena como epistemologia

Giovanna Marget Menezes Cardoso

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.21133735>

O indígena não é aquele que você conhece dos antigos livros de história, porque não foi ele que escreveu o livro, então nem sempre a sua versão é contada. (Myrian Krexu)

Resumo: Esta produção objetiva analisar compreensivamente a corporeidade dos povos originários brasileiros em diálogo com a perspectiva decolonial, problematizando como a construção de um currículo antirracista tensiona as bases eurocêntricas que historicamente estruturam os processos educativos e de constituição subjetiva no campo da psicologia. Fundamenta-se em pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica, dialogando com autores como Krenak (2019), Munduruku (2017), Quijano (2005), Walsh (2013), Fanon (2008), Freire (1996), Mbembe (2018), Gomes (2017), Boaventura de Sousa Santos (2010), Viveiros de Castro (2015) e Baniwa (2012). Defende-se que a colonialidade produziu hierarquizações corporais e epistemológicas que impactam diretamente o currículo escolar, promovendo invisibilizações, estigmatizações e reducionismos culturais. A corporeidade indígena é compreendida como epistemologia viva, na qual o corpo constitui território de memória, identidade, espiritualidade e produção de saber. Conclui-se que reconhecer a corporeidade indígena como epistemologia no currículo constitui um passo fundamental para a construção de uma educação decolonial, ética e socialmente comprometida. Incorporar a corporeidade indígena como fundamento epistemológico amplia as possibilidades de significação, permitindo que o desenvolvimento psicológico se dê a partir de referências plurais, situadas e historicamente enraizadas.

Palavras-chave: Corporeidade. Povos originários. Decolonialidade. Currículo.

Introdução

Somos mais do que as pessoas pensam, somos seres sociais e por tanto diferentes, e complexos também, não somos a caricatura do 'índio' que conhecemos no Brasil. (Alice Pataxó)

A colonialidade do saber começa quando apenas um modo de conhecer é reconhecido como legítimo. (Aníbal Quijano)

A constituição do sistema educacional brasileiro é historicamente atravessada, em suas práticas curriculares, por matrizes eurocentradas que definem quais saberes são ou não legitimados. A educação, nesse contexto, tornou-se instrumento de reprodução simbólica, reforçando hierarquias raciais, culturais e epistêmicas.

A colonialidade, a racialização e o controle dos corpos configuram-se como dimensões estruturantes da modernidade ocidental, ultrapassando os limites temporais do colonialismo formal. No contexto educacional brasileiro, essas estruturas permanecem operantes, influenciando a organização dos currículos, a produção do conhecimento e a legitimação de determinadas corporeidades em detrimento de outras. Santos (2010) problematiza a monocultura do saber científico e propõe a ecologia dos saberes como estratégia de reconhecimento da pluralidade epistemológica. Gomes (2017) destaca que os corpos negros e indígenas são historicamente atravessados por disputas simbólicas, sendo frequentemente silenciados ou estigmatizados no espaço educacional. A Lei nº 11.645/2008 representa um avanço jurídico, porém, sua efetivação pedagógica ainda enfrenta resistências estruturais. Historicamente, os povos originários que habitam o país, vivenciaram embates violentos em que lhes foi imposta uma cultura, que atua destruindo seus modos de se relacionar com a natureza, espiritualidade, modo de viver e de se relacionar com seus corpos. O colonizador impôs uma homogeneização visando um suposto progresso – moral, científico e econômico – no campo cultural – idiomas, cosmovisões, vestimentas, hábitos, valores, relações; no biológico – espécies, modo de reproduzi-las e interagir com a Terra; política – por meio da imposição de fronteiras, de um Estado, de um modo de governo e suas leis.

Dito isto, sinalizo que escolhi abordar essa temática por dois motivos. Primeiro, por ser descendente de duas avós indígenas — apesar da minha origem, a maior parte de minha vida neguei essa ancestralidade. Aos dez anos de idade, em 19 de abril de 1977, vivenciei uma situação que marcou profundamente minha subjetividade e identidade. Na escola em que estudava, fui convocada pela direção e, sem qualquer consentimento ou explicação prévia, fui vestida como um “índio” — com saia de penas, cocar, arco e flecha — e apresentada às demais turmas como um “índio de verdade”¹. O olhar incrédulo e a chacota dos colegas produziram em mim a experiência concreta de coisificação do corpo indígena, reduzido a objeto exótico e folclórico.

¹ A expressão “índio de verdade” carrega um duplo equívoco: linguístico e político. Além de reiterar o uso impreciso e colonial do termo “índio”, sustenta uma lógica de autenticação excludente, na qual determinados corpos são considerados legítimos enquanto outros são desautorizados. Perguntar o que seria um “índio de verdade” implica questionar quem define os critérios de verdade, a serviço de quais interesses e com quais efeitos sobre os sujeitos historicamente subalternizados.

Essa vivência não pode ser compreendida como um episódio isolado, mas como expressão de um currículo que historicamente associa os povos originários a imagens fixas, atemporais e desumanizantes: o indígena nu, pintado, primitivo, vinculado exclusivamente ao passado colonial. O corpo indígena, nesse enquadramento, não é reconhecido como corpo histórico, político e contemporâneo, mas como símbolo cultural a ser disciplinado e civilizado. Tal lógica curricular, como aponta Aníbal Quijano (2005), opera como tecnologia de normalização dos corpos, impondo silenciamentos e padronizações comportamentais alinhadas à racionalidade eurocêntrica.

A partir dessa experiência traumática e das leituras e estudos realizados ao longo da minha vida escolar e percebendo como os livros didáticos retratavam os povos originários – como preguiçosos, selvagens, primitivos, coisificados. Essas narrativas curriculares empobreceram os repertórios simbólicos disponíveis para a constituição de minha consciência e identidade, produzindo um distanciamento doloroso de minha própria ancestralidade.

A constituição da subjetividade, como compreende a Psicologia Histórico-Cultural, não ocorre de forma neutra ou individualizada, mas é mediada pelas relações sociais, históricas e culturais. O currículo escolar, nessa perspectiva, configura-se como dispositivo central de produção de sentidos, valores e modos de existir, incidindo diretamente sobre os processos de subjetivação. Ele pode tanto reproduzir lógicas de dominação quanto operar como espaço de resistência e reconfiguração ontológica.

Foi somente em 2010, durante uma visita à aldeia Pataxó em Porto Seguro, acompanhando alunas do curso de Pedagogia da UNEB — Campus XI, que vivenciei um deslocamento subjetivo fundamental. Ali, fui reconhecida pelos próprios indígenas como parente. Esse reconhecimento — vindo daqueles que historicamente foram negados pelo currículo — tensionou profundamente minha identidade e acionou um movimento de retomada e reconciliação com minha ancestralidade.

Essa experiência reforça a defesa de um currículo antirracista e decolonial, comprometido com a desestabilização das matrizes eurocênicas que hierarquizam corpos, saberes e culturas. Inspirada em autores como Ailton Krenak, Gersem Baniwa, Paulo Freire, Frantz Fanon e Achille Mbembe, compreendo que a incorporação da cosmogonia indígena como campo legítimo de saber amplia as possibilidades de leitura

do mundo, fortalece a justiça cognitiva e promove processos formativos comprometidos com a dignidade e a pluralidade da experiência humana.

Assim, esta produção objetiva analisar a corporeidade dos povos originários brasileiros em diálogo com a perspectiva decolonial, compreendendo o corpo como epistemologia e o trauma colonial como produtor de conhecimento. A escola, longe de ser um espaço neutro ou redentor, é um território de disputa. Questionar a máxima de que “a educação salva” exige perguntar: que educação? salva quem? Quais corpos são autorizados a existir com dignidade e quais são historicamente empurrados para a humilhação, a punição e o silenciamento?

Ao silenciar ou inferiorizar os saberes, corpos e cosmologias dos povos originários, e atuar como mecanismo de empobrecimento simbólico, o currículo vivenciado por mim enquanto estudante restringiu os repertórios culturais disponíveis para a constituição de minha consciência e identidade enquanto descendente direta dos povos originários – minhas duas avós. Essa experiência evidenciou como o currículo escolar aborda o indígena associado a imagens fixas — nu, pintado, “primitivo”, exótico, vinculado exclusivamente ao passado colonial. Tendo seu corpo reduzido a símbolo cultural – coisificado –, corpo a ser civilizado e disciplinado e não reconhecido como corpo histórico, político e contemporâneo. Inspirada por lógicas eurocêntricas, os currículos escolares operaram e operam, como instrumento de normalização dos corpos indígenas, desqualificando seus modos próprios de existir, aprender, mover-se e sentir. A escolarização impondo o silenciamento corporal e a padronização do comportamento (Quijano, 2005).

Nesse viés, é crucial destacar que a constituição da subjetividade não ocorre de modo neutro ou descontextualizado, mas é profundamente atravessada por processos históricos, culturais e políticos que incidem sobre os corpos, os saberes e as formas de existir. Nesse sentido, o currículo escolar configura-se como um dispositivo central na produção de subjetividades, podendo tanto reproduzir lógicas de dominação quanto atuar como instrumento de resistência e reconfiguração dos modos de ser. Um currículo antirracista, orientado pela perspectiva decolonial, assume o compromisso de desestabilizar as matrizes eurocêntricas que historicamente hierarquizaram corpos, conhecimentos e culturas, especialmente no que se refere aos povos originários.

Ainda nesse processo de construção de identidade, outro fato importante nesse sentido foi quando, em 2010, fui a Porto Seguro, acompanhando minhas alunas do curso de Pedagogia/UNEB Campus XI, lá visitamos a aldeia Pataxó, e lá pela primeira vez,

fui confrontada com minha ancestralidade, desta vez foram eles que me reconheceram enquanto fazendo parte — parente, fui reconhecida por eles, esse fato mexeu com minha identidade e me fez buscar conhecer mais sobre ela.

Segundo motivo pelo qual escolhi essa temática, foi por compreender a relevância de se estudar sobre a cosmogonia dos povos originários pela existência e persistência de preconceitos, desigualdades sociais, epistemológicas e territoriais que atravessam a história e a contemporaneidade dos povos originários e, principalmente, pelo potencial da educação na mudança epistemológica de pensamento contribuindo, assim, para a desconstrução de narrativas hegemônicas que historicamente inferiorizaram os povos originários e seus sistemas de conhecimento. Defendo a concepção de que, ao incorporar a cosmogonia indígena como campo legítimo de saber, a educação amplia as possibilidades de leitura do mundo, promove o reconhecimento da diversidade epistemológica e fortalece processos formativos comprometidos com a justiça social, o respeito às territorialidades e a valorização das múltiplas formas de existência e de produção de sentido que constituem a experiência humana.

Nesse sentido, a Psicologia Histórico-Cultural contribui com essa concepção ao compreender a constituição do sujeito como um processo social, histórico e culturalmente mediado, no qual a subjetividade se forma a partir das relações concretas que os indivíduos estabelecem com o mundo, com os outros e com os sistemas simbólicos que os atravessam. Nessa perspectiva, o currículo escolar não se configura como um espaço neutro de transmissão de conhecimentos, mas como um dispositivo mediador da produção de sentidos, valores e modos de existência, incidindo diretamente sobre a formação subjetiva. Desaprender o cânone, como propõe Luiz Rufino (2021), e exercer a desobediência epistêmica evocada por Walter Mignolo (2008), constitui movimento fundamental para que possamos produzir currículos que sejam teias, e não grades; encontros, e não domesticações; confluências, e não apagamentos.

Assim, esta produção objetiva analisar compreensivamente a corporeidade dos povos originários brasileiros em diálogo com a perspectiva decolonial, problematizando como a construção de um currículo antirracista tensiona as bases eurocêntricas que historicamente estruturam os processos educativos e de constituição subjetiva no campo da psicologia. Faço este movimento dialogando com autores que apresentem as bases epistemologias dão sustentação às reflexões propostas nesta produção, a saber: Baniwa (2019); Krenak (2019); Quijano (2005); Freire (2019); Santos (2006; 2010); Soares e Teixeira (2016); Fanon (2008), Achille Mbembe (2018), entre outros.

Fundamentos epistemológicos da corporeidade indígena: processo de fabricação do corpo

Para os povos originários em geral, o corpo é um lugar que carrega história, saberes e tradições daquele povo. Já o corpo da mulher é visto não só como uma potência de multiplicar vidas, mas também de passar os saberes de seus ancestrais adiante. Logo, há uma troca: a terra guarda todo o conhecimento e o corpo da mulher, que pertence à mãe terra, retroalimenta a terra [com novas vidas] e passa esse conhecimento adiante, como se fosse a raiz de uma árvore. (Amanda Pankararu)

Para Munduruku (2017), o conhecimento indígena emerge da experiência sensível, da observação da natureza e da convivência comunitária, configurando uma pedagogia do cotidiano. O corpo, nesse sentido, não é mero instrumento, mas mediador da aprendizagem. Krenak (2019) propõe uma ontologia relacional, na qual a humanidade não se separa da Terra. Viveiros de Castro (2015) contribui ao explicar que, nas cosmologias ameríndias, o corpo é relacional e perspectivo, constituindo-se na interação com o outro e com o ambiente. Essa compreensão amplia o conceito de corporeidade para além da materialidade biológica, incorporando dimensões espirituais, simbólicas e políticas. Para os povos originários, o corpo se constitui em um elemento central de sua cultura, carregando história, saberes e tradições – o corpo é território. A corporalidade indígena é um universo de significados e valores que se expressam de diversas formas, na pintura corporal – com diferentes significados. Diferentemente do que a cultura hegemônica prega, as diferentes etnias indígenas utilizam suas marcas de identidade com objetivos específicos de cada etnia.

Nas cosmologias indígenas, o corpo não é suporte do saber, mas o próprio lugar do conhecimento. Saber não se acumula abstratamente; ele se inscreve, circula e se atualiza no corpo. O corpo aprende: caminhando o território - escutando os mais velhos - dançando, cantando e ritualizando - trabalhando a terra - observando ciclos da natureza. Essa concepção rompe com o paradigma cartesiano do “penso, logo existo” e se aproxima de uma ontologia do “sinto, vivo, pertenço”. Como afirma Ailton Krenak (2019), o conhecimento não se separa da experiência vivida, pois “o corpo é memória viva da Terra”. Assim, cada forma de marca de identidade cultural pode ser ritualística — casamento, nascimento, rito de passagem, funeral, de guerra, de adorno, de pertencimento ou de proteção. Além de outras marcas como perfurações, entre outras. As pinturas corporais são feitas com elementos naturais, como urucum e jenipapo, e

podem durar vários dias na pele. A corporeidade indígena carrega um tempo não linear, no qual passado, presente e futuro coexistem. Nessa perspectiva, o corpo é arquivo de memórias ancestrais, transmissor de saberes intergeracionais, ponte entre vivos, encantados e espíritos.

Rituais, pinturas corporais, cantos e narrativas não são performances simbólicas, mas atos epistemológicos, nos quais o conhecimento é reatualizado no presente. Essa concepção rompe com a temporalidade escolar moderna, baseada em cronogramas rígidos, séries e conteúdos fragmentados. Diferentemente do pensamento ocidental secularizado, a corporeidade indígena não separa espiritualidade e conhecimento. O saber envolve sonhos, a comunicação com ancestrais, escuta dos encantados e leitura dos sinais da floresta e dos corpos. A colonialidade deslegitimou essas formas de conhecimento ao classificá-las como mito ou superstição, produzindo um epistemicídio (Santos, 2010). Reconhecer a corporeidade indígena como epistemologia é também reconhecer a espiritualidade como dimensão legítima do conhecimento, sem reduzi-la à religião institucional. A escolha do corpo e das representações a ele associadas não é aleatória. O corpo é mais que um instrumento de produção da vida diária indígena, é material simbólico pelo qual se produzem ideias, valores éticos e estéticos. O corpo é produzido, fabricado, constituído pela sociedade.

Assim como a pessoa é construída no decorrer da existência do indivíduo, o corpo também é submetido a um processo constante de fabricação. Esta envolve um conjunto sistemático de intervenções sobre as substâncias que fazem a comunicação do corpo com o mundo: os fluidos corporais e os eméticos [– **substâncias que provocam vômitos**], os alimentos, o tabaco, óleos e pinturas vegetais (Soares; Teixeira, 2016, p. 115, grifo próprio).

Nas diversas culturas indígenas, no processo de “fabricação” do corpo – este é cortado, adornado, nomeado, perfurado, pintado – nesse processo torna-se mais do que corpo. Adquire imaterialidade — traduzida naquilo que se liga a ele, nas suas produções no mundo, naquilo que o anima, a alma. O corpo nasce, o corpo vive e o corpo morre... e nasce... Do nascimento à morte, da vida material à vida imaterial. Este é o caminho que o olhar sobre o corpo conduz. Parto, infância com suas brincadeiras, nomeação se constituem em fases importantes na modelação corporal. Na adolescência, a passagem pelos rituais de preparação do corpo para a sociedade define mais uma etapa em sua produção. O corpo maduro é retratado pelo casamento, pintura corporal para fins rituais, uso de adornos de penas, máscaras, armas de caça e guerra. O corpo é matéria-prima, suporte das pinturas, das máscaras e dos adornos, podendo ele próprio ser transformado

em troféu de guerra: cabeça reduzida, ícone da modelação corporal e transformação cultural que sofre o corpo (Soares; Teixeira, 2016).

Doença e morte encerram o ciclo vital da corporalidade, mas também apontam para direções que transcendem a materialidade corporal. As excursões do Xamã para cuidar/curar o corpo doente, descortinam outros mundos, outros céus — dos espíritos e do depois da morte. Na cultura indígena, morrer é se transformar em onça imortal, é não morrer, é reviver através de outra forma de materialidade corporal.

As pinturas corporais, os rituais, as danças e os cantos não se restringem à estética, mas constituem sistemas simbólicos complexos que comunicam pertencimento, proteção espiritual, organização social e memória coletiva. O corpo torna-se arquivo vivo da ancestralidade e da resistência cultural (Baniwa, 2012). O corpo indígena é também um corpo político, marcado por violências históricas, mas igualmente por estratégias de resistência. A presença indígena na escola, na universidade e no currículo, desafia o monopólio epistemológico eurocêntrico, reivindica o direito de existir como corpo-saber e produz reexistências, não apenas resistências.

Como afirma Catherine Walsh (2013), a pedagogia decolonial emerge dos corpos historicamente subalternizados que produzem conhecimento a partir da ferida colonial. O que provoca e implica o currículo e a pedagogia em reconhecer a corporeidade indígena como epistemologia exige transformações profundas. Para tanto, urge promover mudanças epistemológicas no currículo que inclua a valorização de saberes corporais indígenas como conhecimento, incluir o estudo de intelectuais e narrativas indígenas, superar o ensino folclorizado e pontual. Nas práticas pedagógicas promover aprendizagens baseadas na experiência, centralidade da oralidade, do gesto e do ritual e o reconhecimento de outros tempos, ritmos e modos de aprender.

Desse modo, a corporeidade indígena como epistemologia rompe com a dicotomia corpo/mente, articula território, ancestralidade e espiritualidade, afirma o corpo como produtor de conhecimento e desafia o currículo colonial e universalizante. Trata-se de reconhecer que existir é conhecer, e que o conhecimento nasce da relação viva entre corpos, territórios e mundos. Quijano (2005) demonstra que a colonialidade institui classificações raciais que organizam o mundo social. Fanon (2008) analisa os impactos psicológicos dessa estrutura, destacando os processos de inferiorização simbólica. Mbembe (2018) amplia o debate ao discutir a necropolítica, evidenciando como determinados corpos são historicamente expostos à precarização e à violência. Na educação, tais processos se materializam por meio de currículos excludentes,

representações estereotipadas e silenciamento das epistemologias indígenas. O currículo atua como instrumento de legitimação cultural, definindo quais narrativas serão valorizadas. A ausência de protagonismo indígena compromete a formação cidadã crítica.

Walsh (2013) propõe a interculturalidade crítica como prática política transformadora. Freire (1996) defende a pedagogia dialógica, fundamentada na problematização da realidade. Santos (2010) reforça a necessidade de superar a hierarquização dos saberes. A valorização das epistemologias indígenas fortalece a democratização do conhecimento e amplia os horizontes formativos.

Aníbal Quijano (2005) afirma que a colonialidade do poder institui a raça como categoria central de classificação social, naturalizando hierarquias que associam determinados corpos à inferioridade, ao atraso e à subalternidade. No caso dos povos indígenas, essa lógica produziu uma dupla operação: a desumanização e a fixação identitária, que reduz a diversidade de povos, línguas e cosmologias à imagem homogênea do “índio”, frequentemente associado ao passado, à primitividade ou à folclorização. Fanon (2008) aprofunda essa análise ao demonstrar que a racialização não opera apenas no plano material, mas também no psicológico e simbólico, internalizando nos sujeitos racializados sentimentos de inadequação, invisibilidade e negação de si. O corpo indígena, nesse contexto, torna-se um território colonizado: marcado, vigiado, silenciado e constantemente interpelado por expectativas externas que negam sua historicidade e contemporaneidade.

Achille Mbembe (2018) amplia esse debate ao introduzir o conceito de necropolítica, evidenciando como o poder decide quais vidas são consideradas dignas de proteção e quais podem ser descartadas. Os corpos indígenas, historicamente, foram e seguem sendo expostos à violência física, simbólica e institucional — seja pela expropriação territorial, pela negação de direitos básicos ou pela invisibilização nos espaços de decisão e produção de conhecimento. Esse controle não se limita à eliminação direta, mas inclui formas sutis de morte social: o apagamento cultural, a negação da voz, a deslegitimação de saberes ancestrais e a imposição de modelos únicos de racionalidade e humanidade.

Corporeidade indígena como epistemologia

Nosso corpo é memória da terra, e a terra também pensa em nós.
(Ailton Krenak)

A compreensão da corporeidade indígena como epistemologia implica um deslocamento profundo das matrizes epistemológicas modernas que estruturam o pensamento ocidental. Diferentemente da racionalidade cartesiana, que fragmenta corpo e mente e hierarquiza a razão abstrata como instância superior do conhecimento, as cosmologias indígenas concebem o corpo como dimensão constitutiva do saber, da existência e da relação com o mundo. Nesse sentido, o corpo não é apenas suporte ou instrumento do conhecimento, mas o próprio lugar epistemológico a partir do qual se conhece, se aprende e se transmite saberes. Essa concepção confronta diretamente a colonialidade do saber, conforme formulada por Quijano (2005), que nos permite compreender como as hierarquizações raciais e epistêmicas impostas pela modernidade colonial continuam operando na produção das subjetividades, naturalizando desigualdades e produzindo formas de alienação cultural e simbólica. No campo da Psicologia Histórico-Cultural, tais hierarquizações podem ser compreendidas como mediações sociais que limitam as possibilidades de desenvolvimento pleno dos sujeitos.

Vale destacar que, ao longo do processo colonial, os saberes corporais indígenas são sistematicamente desqualificados, classificados como primitivas expressões culturais ou reduzidos à condição de folclore, produzindo um verdadeiro epistemicídio (Santos, 2010). Assim, reconhecer a corporeidade indígena como epistemologia é, portanto, um gesto político e pedagógico de enfrentamento a esse processo histórico de silenciamento. Nas epistemologias indígenas, o conhecimento emerge da experiência vivida e da relação sensível com o território. O corpo aprende ao caminhar a terra, ao observar os ciclos da natureza, ao participar de rituais, cantos, danças e práticas coletivas que articulam trabalho, espiritualidade e ancestralidade. Trata-se de um saber incorporado, relacional e situado, que não se separa da vida cotidiana nem se organiza de forma abstrata ou universalizante. Como destaca Viveiros de Castro (2015), essas ontologias recusam a separação moderna entre natureza e cultura, propondo uma compreensão relacional do mundo, na qual conhecer é estabelecer vínculos e afetos, e não dominar objetos.

A noção de corpo-território é central nessa epistemologia. Para muitos povos indígenas, o corpo é extensão da terra, assim como a terra é entendida como corpo vivo. Essa relação rompe com a lógica capitalista e colonial que transforma o território em mercadoria e o corpo em força de trabalho. Nessa perspectiva, o conhecimento é inseparável do lugar e da história coletiva, o que desafia os currículos escolares

hegemônicos, marcados pela abstração, pela fragmentação dos conteúdos e pela descontextualização dos saberes.

Outro elemento constitutivo da corporeidade indígena como epistemologia é a relação com a ancestralidade e com uma temporalidade não linear. O corpo carrega memórias ancestrais e atualiza, no presente, saberes transmitidos intergeracionalmente por meio da oralidade, dos gestos, das pinturas corporais e dos rituais. O tempo, nesse contexto, não é progressivo nem acumulativo, mas espiralar, articulando passado, presente e futuro em um mesmo movimento de continuidade e reexistência. Essa concepção tensiona profundamente a temporalidade escolar moderna, baseada em séries, etapas e conteúdos rigidamente distribuídos.

A espiritualidade também ocupa lugar central na produção do conhecimento indígena, não sendo compreendida como dimensão separada ou secundária, mas como parte constitutiva do processo de conhecer. Sonhos, narrativas cosmológicas, comunicação com ancestrais e a escuta dos sinais da natureza integram práticas epistemológicas deslegitimadas pelo pensamento moderno, que as classificou como mito ou superstição. Tal deslegitimação é um dos pilares da colonialidade do saber, que instituiu uma hierarquia entre conhecimentos racionais e não racionais (Quijano, 2005; Santos, 2010). Além disso, a corporeidade indígena deve ser compreendida como um corpo político. Marcado por processos históricos de violência, expropriação e tentativa de apagamento, o corpo indígena também é espaço de resistência e de produção de reexistências epistemológicas. A presença indígena nos espaços educativos, especialmente na escola e na universidade, desafia o currículo colonial ao afirmar outros modos de existir, aprender e produzir conhecimento. Conforme argumenta Walsh (2013), as pedagogias decoloniais emergem precisamente desses corpos historicamente subalternizados, que produzem saberes a partir da experiência da colonialidade.

Dessa forma, reconhecer a corporeidade indígena como epistemologia implica repensar o currículo e a prática pedagógica, deslocando o corpo indígena da condição de objeto de estudo para a de sujeito produtor de conhecimento. Trata-se de uma transformação que exige o reconhecimento da pluralidade epistemológica, a valorização dos saberes corporais e a construção de práticas educativas comprometidas com a justiça cognitiva e a superação das heranças coloniais na educação.

Ponderações *in-conclusivas*

Aqueles que já foram possuem a chave do que somos. (David Pavón Cuéllar)

A ancestralidade sempre ensinou que o sentido da vida é o coletivo.
(Sônia Guajajara)

Compreender a corporeidade indígena como epistemologia exige um deslocamento radical das bases ontológicas e epistemológicas que sustentam a educação moderna ocidental e, de modo particular, os currículos formativos que dela derivam. Ao reconhecer o corpo indígena como lugar legítimo de produção de conhecimento, rompe-se com a lógica cartesiana e eurocêntrica que historicamente fragmentou corpo, mente, território e espiritualidade, relegando os saberes indígenas à marginalidade epistemológica e à condição de conteúdos periféricos ou meramente ilustrativos no currículo. Nesse sentido, a corporeidade indígena revela-se como uma epistemologia situada, relacional e política, que confronta diretamente a colonialidade do saber e denuncia os processos de epistemicídio que marcaram a história dos povos originários. Ao valorizar saberes corporais, espirituais e territoriais, essa perspectiva amplia o horizonte da justiça cognitiva e interpela o currículo a superar a monocultura do conhecimento, exigindo a incorporação de múltiplas epistemologias como fundamento da organização curricular, e não apenas como temas transversais ou complementares.

Por fim, reconhecer a corporeidade indígena como epistemologia no currículo constitui um passo fundamental para a construção de uma educação decolonial, ética e socialmente comprometida. Incorporar a corporeidade indígena como fundamento epistemológico amplia as possibilidades de significação, permitindo que o desenvolvimento psicológico se dê a partir de referências plurais, situadas e historicamente enraizadas. A valorização da corporeidade dos povos originários no currículo escolar articula-se diretamente com essa perspectiva, ao reconhecer o corpo como espaço de memória coletiva, ancestralidade e resistência.

Trata-se de enfraquecer as lógicas coloniais que ainda estão presentes nos currículos escolares e formativos, nas práticas de ensino e na definição do que é considerado conhecimento e, principalmente, afirmar o currículo como território de disputa epistemológica e política, no qual a presença indígena não se limite à representação simbólica, mas se efetive como produção viva de conhecimento, contribuindo para a superação das heranças coloniais e para a valorização das múltiplas formas de saber que constituem a experiência humana.

Assim, é imprescindível que os saberes ancestrais dos povos indígenas, bem como quilombolas e afro-brasileiros façam parte dos currículos e que as práticas de ensinagem sejam repensadas, fortalecendo a implementação da Lei nº 10.639/03 – História e Cultura Afro-brasileira e Africana, Lei nº 11.645/08 – História e Cultura dos Povos Indígenas, Diretrizes Nacionais da Educação Escolar Quilombola (Resolução nº 08/2012) e PNEERQ – Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola – Portaria MEC nº 470/2024.

Referências

AVILA, Milena Abreu. **Colonialidade e decolonialidade: você conhece esses conceitos?** 2021. Disponível: https://staging.politize.com.br/colonialidade-e-decolonialidade/?https://www.politize.com.br/&gad_source=1&gclid=Cj0KCQiAire5BhCNARIsAM53K1gLiN7_cfqdaG86hNr5l-vg5Q6IXLNoUU4_gCLl3MgxHoNgEw-UGCAaArvoEALw_wcB. Acesso: 31 de out. 2024.

BANIWA, Gersem. **Educação escolar indígena no Brasil**. Brasília: MEC, 2012.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**. Petrópolis: Vozes, 2017.

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

LIMUJA, Hanna. **Uma etnografia dos sonhos Yanomami**. O desejo dos outros. São Paulo, UBU Editora, 2023.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

MIGNOLO, Walter D. **Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política**. Tradução de Ângela Lopes Norte. Cadernos de Letras da UFF, Niterói, n. 34, p. 287–324, 2008.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro**. São Paulo: Paulinas, 2017.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda: educação e descolonização**. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A gramática do tempo. São Paulo: Cortez, 2010.

SOARES, Artemis. TEIXEIRA, Neiza. **O corpo**. Olhares Diversos. Manaus. EUA, 2016.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **Metafísicas canibais**. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade crítica**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2013.