

# Educação, ontologia política e questões indígenas nas escolas

Ana Paula Massadar Morel

Universidade Federal Fluminense (Brasil)

## Resumo

Este artigo articula a ontologia política – notadamente a proposição do *multinaturalismo*, proveniente da virada ontológica na Antropologia – ao campo da educação, a fim de repensar o lugar dos povos indígenas nas escolas. Partimos da compreensão das escolas como espaços de coexistência e tensão entre mundos e modos de vida distintos. A partir dessa fundamentação, analisamos três pontos sensíveis nas abordagens da temática indígena no contexto escolar: a noção de autenticidade, a relação com o Estado-nação e o pertencimento à terra. A análise demonstra que as lutas territoriais indígenas, em sua dimensão cosmopolítica, e o marco do multinaturalismo oferecem ferramentas potentes para a construção de práticas educativas anticoloniais. Tais práticas não apenas desafiam o excepcionalismo humano das ontologias ocidentais, mas também ampliam o imaginário político-pedagógico, configurando-se como contribuições essenciais para o enfrentamento do colapso ecológico.

Palavras-chave: Questões indígenas. Escolas. Virada ontológica. Multinaturalismo. Colapso ecológico.

1

## **Education, Political Ontology and Indigenous Issues in Schools**

## Abstract

This article articulates political ontology – notably the proposition of multinaturalism, stemming from the ontological turn in Anthropology – with the field of education, in order to rethink the place of Indigenous peoples in schools. We begin from the understanding of schools as spaces of coexistence and tension between distinct worlds and ways of life. Based on this foundation, we analyze three sensitive points in approaches to Indigenous issues in the school context:

the notion of authenticity, the relationship with the nation-state, and belonging to the land. The analysis demonstrates that Indigenous territorial struggles, in their cosmopolitical dimension, together with the framework of multinaturalism, offer powerful tools for the construction of anti-colonial educational practices. Such practices not only challenge the human exceptionalism of Western ontologies, but also expand the political-pedagogical imaginary, positioning themselves as essential contributions to confronting ecological collapse.

Keywords: Indigenous issues. Schools. Ontological turn. Multinaturalism. Ecological collapse.

## **Educación, ontología política y cuestiones indígenas en las escuelas**

---

### **Resumen**

2

Este artículo articula la ontología política — en particular la proposición del multinaturalismo, proveniente del giro ontológico en la Antropología— con el campo de la educación, con el fin de repensar el lugar de los pueblos indígenas en las escuelas. Partimos de la comprensión de las escuelas como espacios de coexistencia y tensión entre mundos y modos de vida distintos. A partir de esta fundamentación, analizamos tres puntos sensibles en los abordajes de la temática indígena en el contexto escolar: la noción de autenticidad, la relación con el Estado-nación y la pertenencia a la tierra. El análisis demuestra que las luchas territoriales indígenas, en su dimensión cosmopolítica, y el marco del multinaturalismo ofrecen herramientas potentes para la construcción de prácticas educativas anticoloniales. Dichas prácticas no solo desafían el excepcionalismo humano de las ontologías occidentales, sino que también amplían el imaginario político-pedagógico, configurándose como contribuciones esenciales para enfrentar el colapso ecológico.

Palabras clave: Cuestiones indígenas. Escuelas. Giro ontológico. Multinaturalismo. Colapso ecológico.

## Apresentação

Diante da trágica situação de adoecimento dos Yanomami nos últimos anos, Kopenawa (2023), importante liderança desse povo, afirma que, junto da denúncia a violência colonial que persiste, é necessário também falar sobre a beleza dos Yanomami. O autor argumenta que o horror a que foram e são submetidos os Yanomami e tantos outros povos indígenas, muitas vezes atribuído por uma visão preconceituosa sobre seu modo de vida, diz muito mais sobre os não indígenas do que sobre os próprios Yanomamis. A imagem dos povos indígenas como marcados pela *ausência* é comum não apenas na grande mídia, mas também nas escolas.

No entanto, o que Kopenawa defende é que o modo de vida Yanomami garantiu uma existência abundante por muitos séculos, e está sendo destruído justamente pelo extrativismo dos brancos, o "povo da mercadoria", que produz a escassez ao destruir povos e terras. Os Yanomami conhecem mais de 160 espécies vegetais silvestres comestíveis, observam minuciosamente o comportamento de mais de 80 animais de caça, coletam 30 variedades diferentes de mel silvestre, em uma brincadeira, as crianças podem nomear mais de 200 tipos de flores (Kopenawa, 2023). A vida dos Yanomami com as florestas é uma arte que carrega muitos conhecimentos acumulados. No entanto, nas escolas, esse modo de vida muitas vezes é retratado como algo preso ao passado ou simplesmente marcado pela escassez.

Para Kopenawa, diante da violência colonial, o respeito pelo seu povo não será conquistado apenas pela pena ou pela comiseração. O compromisso com as lutas de seu povo se fortalece pela admiração de sua maneira própria de criar mundos, mas isso não é mobilizado como sinônimo de um multiculturalismo exotizante que esvazia e despolitiza as resistências, como já alertou Silvia Cusicanqui (2021). Nesse sentido, uma das afirmações potentes de Davi Kopenawa é (2019, p. 145): "Para nós, a política é outra coisa." Ele chama a atenção para a crítica xamânica à destruição desenfreada da abundância das florestas vivas e cheias de *xapiris* (Kopenawa; Albert, 2015).

A partir das provocações desses pensadores Yanomamis, questionamos: e se pensássemos que tanto a política quanto a educação também

podem ser "outra coisa", deslocadas pelas questões indígenas? De que maneira os povos indígenas aparecem ou são silenciados nas escolas? É possível dialogar sobre os efeitos da destruição colonial e as resistências, teorias e belezas dos povos indígenas nas escolas? Quais as possibilidades de tecer políticas e pedagogias pluriversais (Minoia; Castro-Sotomayor, 2024), abertas à pluralidade de modos de ser e viver anticoloniais? A "virada ontológica" na Antropologia busca justamente levar a sério os pensamentos dos coletivos extra-modernos, desdobrando a noção de que a política pode ser "outra coisa", o que chamam de ontologia política. Será que tais proposições também podem nos ajudar a refletir sobre os povos indígenas nas escolas?

Neste sentido, entendemos que a possibilidade de compor com as questões indígenas nas escolas, não apenas como "crenças" a serem toleradas de sociedades em desaparecimento, mas como forma de ampliar as contribuições contemporâneas e fundamentais desses povos para a educação, é uma tarefa ainda mais urgente diante do colapso ecológico. Esse colapso, multifacetado, é uma crise capitalista que também é ontológica, pois está relacionada a um modelo civilizacional, um modo de ser (Escobar, 2014). Diante disso, como podemos tecer práticas educativas que ampliem as brechas frente ao colapso ecológico causado pelo "povo das mercadorias", que só aceita o seu mundo como legítimo?

#### 4

Mais do que responder definitivamente essas indagações, nossa intenção é abrir diálogos, construindo pontes entre os campos da ontologia política e da educação para pensar as proposições indígenas nas escolas. Existe uma lacuna entre esses campos, com escassos debates e conexões iniciais. No entanto, há um contexto que chama a uma colaboração mútua e significativa (Taddei; Gamboggi, 2016).

Neste sentido, compreendemos as "questões indígenas" não como um problema a ser resolvido pela sociedade nacional – a chamada "questão indígena", nos termos criticados por Viveiros de Castro (1999) –, mas como um conjunto diverso de indagações, críticas e cosmopolíticas que interpelem e desafiam as bases ontológicas do projeto moderno-capitalista-colonial de educação e de mundo. Nessa direção, evocamos a proposição do multinaturalismo, formulada no âmbito da virada ontológica na Antropologia, como uma chave conceitual capaz de evidenciar a coexistência de múltiplos

mundos e de problematizar as bases das pedagogias modernas. As "questões indígenas" devem, assim, ser entendidas como interpelações potentes, que demandam da escola e da chamada "sociedade envolvente" um reposicionamento profundo diante da pluralidade ontológica que caracteriza as lutas e os modos de existência dos povos indígenas.

Nesse sentido, nossa proposta é apresentar uma breve discussão sobre as questões indígenas nas escolas, seguida de uma análise de algumas das contribuições da virada ontológica na Antropologia, com destaque para o multinaturalismo como ferramenta analítica e com desdobramentos pedagógicos. Ao final, conectamos essas duas perspectivas para explorar como o diálogo entre lutas indígenas e pluralismo ontológico pode abrir caminhos para práticas educativas anticoloniais, ampliando o imaginário político-pedagógico e oferecendo horizontes de resistência diante do colapso ecológico em curso.

## As escolas e as questões indígenas

Na educação básica no Brasil, ocorreram avanços consideráveis com a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que tornou obrigatório o ensino da cultura e história afro-brasileiras, africanas e indígenas. No entanto, essa legislação ainda enfrenta muitos desafios para ser efetivamente implementada no cotidiano das escolas. É possível perceber que os conhecimentos e modos de vida indígenas ainda aparecem de forma tímida, sendo, em geral, mobilizadas por meio da atitude individual de um professor interessado no tema e, mais raramente, por uma ação institucional ampla e coletiva (Paladino; Russo, 2016). Além disso, os currículos das universidades que formam os professores costumam ser pouco voltados para essa temática. Por esses e outros motivos, vemos que, para além da escassez de discussões sobre a temática indígena, o modo como ela é tratado não mudou muito nas últimas décadas.

Há uma forma recorrente de abordar os povos indígenas nas escolas, que se restringe a ações pontuais, como o famoso "dia do índio". Nessa data, é comum que as crianças se pintem e usem penas, o que acaba reproduzindo uma imagem superficial do "índio genérico" e folclorizado (Paladino;

Russo, 2016). Tais práticas, além de estereotipadas, têm dificuldade em dialogar com a enorme diversidade das mais de 305 etnias existentes no Brasil, sem falar da pluralidade de povos em toda a América Latina.

Superar esse reducionismo exige repensar a presença indígena nas escolas para além de datas comemorativas isoladas, o que implica enfrentar a própria lógica colonial que estrutura a instituição escolar. Trata-se do funcionamento do "mundo de um mundo", que opera por um modelo exclusivo, arrogando-se o acesso à única verdade e relegando outros mundos à condição de crenças (Law, 2015). Nesse sentido, a escola, com raízes no projeto moderno ocidental, tende a reproduzir um viés disciplinador, cumprindo historicamente um papel colonizador nas relações com os povos indígenas.

É nesse horizonte que se coloca um amplo debate sobre as potencialidades e limitações da educação escolar indígena. De um lado, é preciso reconhecer que muitos povos indígenas têm na oralidade e nas transformações corporais elementos fundamentais de suas práticas educativas, o que pode ser conflitante com uma instituição centrada na escrita e na domesticação dos corpos. De outro, a reivindicação por uma educação escolar diferenciada tornou-se pauta central dos movimentos indígenas, que a reconhecem como um espaço de fortalecimento das lutas quando construída a partir de suas próprias questões e cosmologias (Cusicanqui, 2021).

6

Diante dessa realidade, pensadores como Eliel Benites (2014), Daniel Munduruku (2012) e Celia Xacriabá (2020) têm encontrado diferentes respostas para pensar se é possível construir uma educação escolar para os povos indígenas que não reforce seu viés colonizador, compreendendo que a educação dos povos indígenas, assim como a dos não indígenas, vai além da escola. Esses desafios também são trazidos e traduzidos para o contexto das escolas dos não indígenas. Como as escolas podem compor com diferentes mundos? Como abrir o espaço escolar para os mundos indígenas? É possível que as vozes indígenas se façam presentes nas escolas não indígenas? Compreendemos que a escola tem seu sentido mais potente quando possibilita alargar horizontes, reflorestar imaginações e fomentar composições entre diferentes conhecimentos científicos e tradicionais.

Nessa reflexão, é importante destacar as tensões e coexistências que atravessam as escolas. Por um lado, enquanto instituição moderna, a escola

está vinculada, especialmente em suas origens, a um projeto de nação assimilaçãonista. Por outro lado, atualmente as escolas e universidades vêm sendo cada vez mais chamadas ao diálogo com os conhecimentos dos povos indígenas, como podemos observar em iniciativas como o Encontro de Saberes, a implementação de políticas de ações afirmativas, entre outras. As lutas dos povos indígenas, bem como outras frentes antirracistas, têm desempenhado um papel fundamental ao questionar o viés colonizador presente frequentemente nos conhecimentos escolares, além de questionar o modelo civilizacional responsável por um colapso ecológico sem precedentes (Escobar, 2014).

As alianças entre povos e conhecimentos distintos diante de um fenômeno como o colapso ecológico que é global são um desafio contemporâneo fundamental (Almeida, 2013). Nesse sentido, propomos pensar as escolas como espaços de coexistência de temporalidades e modos de vida na modernidade. Seguindo a noção de coexistência, recuperada da filosofia aymara por Cusicanqui (2021), que aponta para múltiplas diferenças entre os mundos indígenas e seus opostos, que não se fundem, mas se antagonizam e complementam. É um movimento de habitar as contradições, e não de integração. A autora chama a atenção para uma coexistência ch'ixi do mundo andino:

A noção Ch'ixi obedece à ideia aymara de algo que é e não é ao mesmo tempo. Uma cor cinza ch'ixi é e não é branca ao mesmo tempo; é branca e também é negra, seu contrário [...] conjuga o mundo índio em seu oposto, sem nunca se misturar com ele (Cusicanqui, 2021, p. 35).

Discussões indígenas nas escolas é essencial, pois esses povos ainda enfrentam graves violências. Esse ponto envolve tanto indígenas quanto não indígenas, pois diz respeito ao apagamento das diferenças e às continuidades do colonialismo em uma sociedade etnocida e ecocida. E, retomando as provocações de Kopenawa, podemos afirmar ainda que as questões indígenas podem ser trabalhadas por sua contemporaneidade, pois partem de conhecimentos profundos acumulados, que podem inclusive deslocar o que se costuma entender por política e educação. Adentramos, então, no campo da ontologia política.

## A virada ontológica na Antropologia

Embora os debates sobre ontologia política possam parecer abstratos e distantes das práticas cotidianas de professores na educação básica, é possível perceber suas contribuições para o campo educacional, especialmente no que diz respeito às proposições indígenas nas escolas. A "virada ontológica" tem sido amplamente discutida, sobretudo na antropologia, com ressonâncias em outras áreas do conhecimento nos últimos 30 anos. Esse movimento busca deslocar a centralidade do conceito de *cultura*, tradicionalmente contraposto à noção de *natureza*, considerada um fundo comum e imutável. A virada ontológica critica o relativismo cultural dominante na antropologia, que supõe a divisão entre as múltiplas representações (culturas) de um único mundo (*natureza*) e, consequentemente, se baseia na separação entre crenças (geralmente atribuídas aos povos extra-modernos) e fatos (o mundo dos modernos, considerado universal). Em uma perspectiva diferente, a virada ontológica busca reconhecer os coletivos extra-modernos como realidades legítimas e agentes teóricos que transformam as teorias antropológicas – e não apenas como crenças ou representações a serem interpretadas diante de um fundo comum. Nesse sentido, a diferença de perspectiva não é o que impede a relação, mas o que a funda e a impele (Viveiros de Castro, 2002).

8

Uma das proposições políticas dessa "rotação de perspectiva" é que a dominação político-econômica da "sociedade nacional" e seu aparelho de Estado sobre os povos indígenas não deve levar a um privilégio teórico dessa "sociedade nacional" (Viveiros de Castro, 1999). Esse privilégio, presente até mesmo em parte das ciências sociais progressistas, reforçaria um englobamento absoluto e heteronômico dos povos politicamente dominados pelo Estado-Nação, vistos apenas como vítimas ou possuidores de uma "forma mutilada da cultura legítima", para usar a expressão de Bourdieu (1994). Sem desconsiderar a violência sociopolítica e cultural do "contato" com a sociedade nacional, comprehende-se que não são apenas as sociedades indígenas que se transformam ou "perdem" cultura no curso do "contato", mas também a chamada "sociedade envolvente" – como já alertava Marshall Sahlins (1981), ao tratar da indigenização da modernidade. Nesse sentido, não há inclusão ou englobamento unilateral das sociedades ocidentais em relação aos povos

extra-modernos, mas relações entre partes que se influenciam e modificam mutuamente.

Ao construir pontes da política ontológica com a educação, recordamos que a *indigenização* é também recuperada por Célia Xaciabá (2020) ao refletir sobre as escolas indígenas no seu povo:

Utilizamos o conceito [indigenização] para falar das estratégias com as quais o povo Xakriabá lida com a escola que chega até nós e como a ressignificamos. Sahlins apresenta a categoria de indigenização buscando diferenciá-la do conceito de aculturação – e isto nos interessa, sobretudo, como forma de contrapor a imagem preconcebida de que nós, povos indígenas, seríamos ‘aculturados’ (Xaciabá, 2020, p. 112).

Ao enfatizar a importância da participação indígena no fazer pedagógico, como uma maneira de descolonizar a educação, Xaciabá contrapõe a noção de que a sociedade nacional (e, consequentemente, a escola enquanto instituição colonizadora) promoveria uma aculturação absoluta ou um englobamento unilateral. Deve-se olhar também para os movimentos de indigenização nas escolas, ou seja, como a participação e os movimentos indígenas transformam as escolas.

Seguindo o debate sobre o caráter político da "virada ontológica" na antropologia, entendemos que ontologia é uma máquina de guerra anti-pistemológica e anticultural (Holbraad; Pedersen; Viveiros de Castro, 2019). Nesse sentido, a ontologia não seria simplesmente outro nome para cultura, mas para natureza, em articulação com o que se convencionou chamar de multinaturalismo ou perspectivismo ameríndio. Esse experimento com as imaginações conceituais indígenas se baseia nos desdobramentos da concepção, comum a muitos povos do continente, segundo a qual o mundo é habitado por diferentes espécies de sujeitos ou pessoas humanas e outras que humanas. Esses desdobramentos são irredutíveis ao relativismo cultural, pois não há um terceiro termo que assegure a um grupo ou espécie a posição fixa de sujeito ou um gradiente de dignidade ontológica (Lima, 2005).

No perspectivismo ameríndio, todos os habitantes do cosmos são considerados gente, sujeitos para si mesmos. A humanidade – ou mesmo o que chamamos de "cultura" – não seria um atributo de uma única espécie,

mas algo imanente, que permanece "de fundo". O que varia, portanto, não é a humanidade, mas o que comumente chamamos de "natureza": o ambiente, os corpos. Por isso, o perspectivismo ameríndio diverge do "multiculturalismo" e das ontologias "mononaturalistas", apontando para um "multinaturalismo" (Viveiros de Castro, 2002). Ou, nos termos dos questionamentos de Marisol de La Cadena (2024): e se a base do que chamamos de bem comum – a natureza como recurso e a natureza universal – for uma base ontológica incommum? As ontologias dos povos apontam para diferentes possibilidades de compor com os territórios e compor territórios com os seres da terra (De La Cadena, 2024).

Portanto, é o multinaturalismo, como desdobramento político da virada ontológica, que nos oferece as lentes para deslocar a visão assimilação e mononaturalista que ancora o projeto colonial da escola moderna. É esta ferramenta que nos permitirá, na seção seguinte, analisar as "questões indígenas" para além de uma mera inclusão cultural, entendendo-as como a proposição de mundos outros.

## 10

## Experimentando contribuições da "virada ontológica"

Considerando, por um lado, as mobilizações de muitos mundos em resistência e, por outro, o crescimento da extrema-direita na América Latina, que defende o agronegócio, o extrativismo e amplia o racismo ambiental, entendemos que os debates sobre as questões indígenas nas escolas são atraídos por "temas sensíveis" (Mével; Tutiaux-Guillon, 2013). Esses "temas sensíveis" são considerados "questões quentes", "vivas", que estão em disputa na sociedade e apresentam desafios para o cotidiano dos professores. Eles mobilizam afetos, muitas vezes divergentes, e, por vezes, até posições de ódio, mas também posições de resistência. As temáticas indígenas, em particular, são um tema sensível porque mobilizam preconceitos e lutas de minorias, que não se limitam à sobrevivência, mas visam defender e afirmar sua própria re-existência.

Uma proposta para abordar esses temas sensíveis é justamente abrir a sala de aula para as controvérsias e para a escuta, sem se eximir de uma discussão que desconstrua os preconceitos, ancorada nos diferentes saberes

(Gil; Eugênio, 2018). Nesse sentido, destacamos três pontos sensíveis sobre os povos indígenas que nos parecem fundamentais para serem trabalhados em sala de aula.

O primeiro deles é: "O índio verdadeiro é aquele que vive pelado nas florestas?" Há um preconceito amplamente difundido que se baseia na ideia de que os povos indígenas, para serem autênticos, devem ser exatamente como os povos indígenas do período pré-colonial (Collet; Paladino; Russo, 2014). Nessa lógica, esses povos seriam vistos como atrasados, primitivos, e por isso precisariam ser assimilados. A condição indígena seria entendida como um estado transitório a ser superado, com a ideia de integrar um único povo brasileiro. Assim, se um indígena usa um celular, uma calça jeans ou está envolvido na política, ele já não seria mais considerado indígena. Como se os indígenas precisassem se prender ao passado para manter seu pertencimento a um povo, algo que não é exigido, por exemplo, a um português europeu. Não há nenhuma expectativa de que um português do século XXI tenha as mesmas práticas coletivas de um português que chegou no continente americano há cinco séculos. Nessa visão colonizadora, parece que os indígenas estão sempre deixando de ser indígenas, e não haveria possibilidade de retornar a essa condição. Com isso, são desconsiderados todos os importantes processos de retomadas e reemergência étnica que ocorreram no Brasil nas últimas décadas.

Sobre esse ponto sensível, nos parece interessante provocar os estudantes com a ideia de que todos os povos, modernos ou extra-modernos, estão em constante transformação. Nesse sentido, Eduardo Viveiros de Castro (2002) chama atenção para o viés "antropofágico" dos povos indígenas. Recuperando a obra do escritor modernista Oswald de Andrade (2011), o antropólogo aponta como a antropofagia, um dos maiores signos de barbárie para a civilização ocidental, carrega uma profunda filosofia. Embora o rito antropofágico de comer a carne do inimigo não esteja mais presente nos povos indígenas contemporâneos, a filosofia antropofágica voltada para a alteridade, para devorar os "outros", persiste. Diferente da lógica da civilização ocidental, voltada para si, onde a definição de identidade é o mesmo, a antropofagia permite uma transformação contínua na relação com os brancos, sem necessariamente levar a um processo de assimilação dos povos

indígenas. A releitura do canibalismo tupi aponta não para uma "síntese original", "brasileira" ou "mestiça", mas para o interesse pela "posição do inimigo", pela diferença (Viveiros de Castro, 1986). De acordo com a lógica antropofágica, seria possível, portanto, se apropriar, por exemplo, de tecnologias ou outros atributos do mundo branco a partir de seus próprios termos, sem deixar de ser indígena. Assim, os povos indígenas não teriam sua existência englobada pela sociedade nacional.

Chegamos, então, a outro ponto sensível que comumente aparece nas escolas e também está vinculado a um olhar assimilacionista: considerar os povos indígenas como "os primeiros brasileiros", privilegiando a dimensão do Estado-Nação sobre os índios. Eduardo Viveiros de Castro (1999) destaca que há duas interpretações conflitantes do que significa "ser índio" no Brasil: uma que se refere aos "índios no Brasil", dando ênfase à condição indígena desses povos, além e apesar do Estado-Nação; e outra que se refere aos "índios do Brasil" e privilegia a dimensão brasileira dos índios que vivem no país. A primeira interpretação nos parece mais profícua para ser discutida em sala de aula, pois permite deslocar a ideia de que os índios são, antes de tudo, "brasileiros", para pensar os povos indígenas a partir de suas próprias questões.

Nesse sentido, passamos da "questão indígena" para as "questões indígenas", um ponto central para a argumentação desse artigo, entendendo que a relação entre índios e brancos é apenas uma das relações (e não necessariamente a mais importante) entre as redes de relações que os povos indígenas estabelecem com humanos e não-humanos. Essa interpretação não desconsidera os efeitos devastadores da violência colonial, mas busca não reproduzi-los, dando ênfase às vozes indígenas.

Ao privilegiar às "questões indígenas" no processo educativo nos aproximamos necessariamente da terra. Chegamos, então, a nosso terceiro ponto sensível. Existe um discurso preconceituoso de que os índios são grandes proprietários, associando-os a uma ameaça à proteção da terra. Esse discurso está errado não apenas pela pouca quantidade de terra destinada aos povos indígenas, mas também por desconsiderar as relações históricas que esses povos estabelecem com a terra.

Para aprofundar tal questão, retomamos o já citado Davi Kopenawa (2019):

Nosso Brasil é tão grande – muito grande! – e uma pessoa só quer todo o Brasil para ficar poderoso. Os invasores e garimpeiros não têm terra. Garimpeiro não tem emprego para plantar, cuidar dos filhos, criar os filhos. Como eles não têm emprego, eles invadem as nossas Terras Indígenas. [...] quem é que está desmatando a floresta amazônica? O boi. O boi manda. Porque boi precisa se alimentar. Então é por isso que fazendeiro desmata a floresta amazônica. [...] A mineração derruba as árvores, vai empurrando tudo, tirando a pele da terra. (...) Eu conto tudo o que precisa ser protegido, preservado e respeitado. Porque para mim, desde pequeno encontrei a beleza da nossa ecologia. Eu cresci junto com ela... Então vamos conservar o coração da terra. Vamos cuidar como se cuida da nossa família. A floresta, ela é ligada a nós como irmão, como família (Kopenawa, 2019, s/p).

Neste pequeno trecho, Kopenawa explicita quem está atacando as florestas: a mineração e o agronegócio. Tais empreendimentos do povo da mercadoria provocam uma destruição desenfreada, muito diferente da relação orgânica que os povos indígenas têm com a terra. Nas palavras de Krenak (2019), os povos indígenas são aqueles que estão "agarrados" à terra. Ao trazer as interpelações indígenas para escola, podemos discutir o forte sentido que a terra tem para estes povos, não como um mero recurso, mas ancorada em uma dimensão cosmológica e política fundamental. Isso permite deslocar, inclusive, a noção de excepcionalismo humano que atravessa a ontologia ocidental. Como afirma Bruce Albert (1995), a luta pela terra não garante apenas a perenidade de um espaço físico imprescindível para a existência dos povos indígenas, mas também preserva uma trama de coordenadas sociais e intercâmbios cosmológicos que constituem e asseguram sua existência.

13

## Conclusões

A articulação proposta neste artigo entre a virada ontológica – em especial, sua proposição multinaturalista – e a educação permitiu-nos repensar

o lugar dos povos indígenas nas escolas. Longe de figurar como "temas do passado" ou objetos de assimilação, as questões indígenas revelam-se ferramentas teóricas urgentes para o presente. Nossa análise demonstra que a luta pela terra, compreendida em sua dimensão cosmopolítica e articulada ao marco do multinaturalismo, opõe-se radicalmente ao extrativismo do "mundo de um mundo" e desloca o excepcionalismo humano que ancora tantas pedagogias ocidentais.

As provocações de Kopenawa (2023) que abriram este artigo seguem ecoando: a política e a educação podem, de fato, ser "outra coisa". O caminho para essa reinvenção passa, necessariamente, pelo reconhecimento das contribuições contemporâneas dos povos indígenas. Elas não nos falam de um passado idílico, mas oferecem ferramentas conceituais fundamentais para criticar o projeto civilizacional responsável pelo colapso ecológico e para imaginar e tecer futuros possíveis.

Assim, concluímos que o "desemparedamento da escola" e o "brincar na natureza", práticas pedagógicas cada vez mais comuns nesses tempos, podem – e devem – ser transformadas pelas proposições multinaturalistas. Não se trata de promover um contato com uma "natureza" homogênea e passiva de exploração, mas de assumir um compromisso ético-político com as lutas que defendem mundos múltiplos, onde montanhas são mestres e florestas são habitadas por *xapiris*. É nessa chave que a escola pode, efetivamente, alargar horizontes, reflorestar imaginações e fomentar composições entre saberes, tornando-se um espaço de coexistência *ch'ixi* – onde mundos se antagonizam, complementam e, podem também, resistir juntos diante do colapso ecológico e civilizacional. Quando nossa imaginação política parece sufocada pela lógica do "povo das mercadorias", as questões indígenas e o diálogo com a ontologia política, mostram-se capazes de ampliá-la.

14

## Referências

- ANDRADE, Oswald. **A utopia antropofágica**. São Paulo: Editora Globo, 2011.
- ALBERT, Bruce. O ouro canibal e a queda do céu: uma crítica xamânica da economia política da natureza. **Série Antropologia**, Brasília: Editora UnB, 1995.

ALMEIDA, Mauro. Caipora e outros conflitos ontológicos. **Revista de Antropologia da UFSCAr**, Florianópolis, v. 5, n. 1, jan./jun. 2013.

BENITES, Eiel. **Oguata Pyahu** (Uma Nova Caminhada) no processo de desconstrução e construção da educação escolar indígena da Aldeia Te'ýikue. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2014.

BOURDIEU, Pierre. Gostos de classe e estilos de vida, In: ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.

COLLET, Célia; PALADINO, Mariana; RUSSO, Kelly. **Quebrando preconceitos**: subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas. Rio de Janeiro: Contra-Capa, 2014.

CUSICANQUI, Silvia. **Ch'ixinakax Utixiwa**. Uma reflexão sobre práticas e discursos descolonizadores. São Paulo: Editora N-1, 2021.

DE LA CADENA. Marisol. **Seres-terra**: cosmopolíticas em mundos andinos. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2024.

ESCOBAR, Arturo. **Sentipensar con la tierra**: nuevas lecturas sobre desarollo, territorio y diferencia. Medellin: UNAULA, 2014.

15

GIL, Carmem Zeli de Vargas; EUGÉNIO, Jonas Camargo. Ensino de história e temas sensíveis: abordagens teórico-metodológicas. **Revista História Hoje**, v. 7, n. 13, p. 139-159, jun. 2018. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/430/273>.

HOLBRAAD, Martin; PEDERSEN, Morten Axel; CASTRO, Eduardo Viveiros de. A política da ontologia: posições antropológicas. **Ayé – Revista de Antropologia**, v 1, n. 1, 2019.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu**. Rio de Janeiro: Companhias das Letras, 2015.

KOPENAWA, Davi. "**Dizem que a Terra Yanomami é muito grande e tem pouco índio. Mas o 'pouco índio' está protegendo todo o planeta**". (Depoimento coletado por Victoria Franco, 2019). Disponível em: [https://pib.socioambiental.org/pt/Dizem\\_que\\_a\\_Terra\\_Yanomami\\_%C3%A9\\_muito\\_grande](https://pib.socioambiental.org/pt/Dizem_que_a_Terra_Yanomami_%C3%A9_muito_grande). Acesso em: 14 jul. 2021.

KOPENAWA, Dario. Precisamos falar sobre a beleza dos yanamomis. **Folha de São Paulo**, Cotidiano, 10 fev. 2023.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2019.

LAW, Jonh. What's wrong with a one-world world? Distinktion. **Scandinavian Journal of Social Theory**, v. 16, n. 1, p. 126-139, 2015.

LIMA, Tânia. **Um peixe olhou pra mim**: o povo Yudjá e a perspectiva. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

MÉVEL, Yannick; TUTIAUX-GUILLOON, Nicole. **Didactique et enseignement de l'Histoire-géographie au Collège et au Lycée**. Paris: Publibook, 2013.

MINOIA, Paola; CASTRO-SOTOMAYOR, José. Education and socio-environmental justice in the pluriverse: decolonial perspectives. **Globalizations**, v. 21, n. 2, p. 303-312. 2024.

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

16

PALADINO, Mariana; RUSSO, Kelly. A Lei nº 11.645 e a visão dos professores do Rio de Janeiro sobre a temática indígena na escola. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 67, out./dez. 2016.

SAHLINS, Marshall. **Historical metaphors and mythical realities: structure in the early history of the Sandwich Islands Kingdom**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1981.

TADDEI, Renzo; GAMBOGGI, Ana Laura. Educação, antropologia e ontologias. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 27-38. 2016.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **Araweté**. Os deuses canibais. Rio de Janeiro: Jorge Zahar/Anpocs, 1986.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. "Etnologia brasileira". In: MICELI, Sérgio (Org.). **O que ler na ciência social brasileira** (1970-1995). São Paulo: Sumaré/ANPOCS; Brasília: CAPES, 1999. (Antropologia v. 1).

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **A Inconstância da alma selvagem e outros ensaios de Antropologia**. São Paulo: Cosac Naify. 2002.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. A antropologia como perspectiva: método da equivocação controlada. **Revista de Antropologia do Centro-Oeste**. v. 5 n. 10, 2018.

XAKRIABÁ, Célia. Amansar o giz. **PISEAGRAMA**, Belo Horizonte, n. 14, p. 110-117, jul. 2020.

Prof.ª Dr.ª Ana Paula Massadar Morel

Universidade Federal Fluminense (Brasil)

Programa de Pós-Graduação em Educação

Líder do Grupo de Pesquisa Terra, Educação e Autonomias

Grupo de Pesquisa Terranias/PUC-Rio

Orcid id: <https://orcid.org/0000-0002-2165-595X>

Email: [anamorel@id.uff.br](mailto:anamorel@id.uff.br)

Recebido em 4 jun. 2025

Aceito em 3 set. 2025



Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons Attribution-Non-Commercial-ShareAlike 4.0 International License.