



QUALIS
A2



**DESCOLONIZAÇÃO DO SABER COMO MOVIMENTO POLÍTICO-
EPISTÊMICO: UMA REVISÃO CRÍTICA SOBRE HEGEMONIA OCIDENTAL,
RESISTÊNCIA E VALORIZAÇÃO DOS SABERES TRADICIONAIS NO
BRASIL INDÍGENA DO SÉCULO XXI¹**

**LA DESCOLONIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO COMO MOVIMIENTO
POLÍTICO-EPISTÊMICO: UNA REVISIÓN CRÍTICA DE LA HEGEMONÍA
OCCIDENTAL, LA RESISTENCIA Y LA VALORIZACIÓN DEL
CONOCIMIENTO TRADICIONAL EN EL BRASIL INDÍGENA DEL SIGLO XXI**

Ana Ydelplynya Guimarães AMARO

Faculdade de Ciências do Tocantins (FACIT)

E-mail: anaamaro2005@hotmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0009-0006-7565-3999>

Severina Alves de ALMEIDA Sissi

Faculdade de Ciências do Tocantins (FACIT)

E-mail: sissi@faculadefacit.edu.br

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5903-6727>

99

RESUMO

Este artigo analisa a descolonização do saber como movimento político-epistêmico no Brasil indígena do século XXI, examinando as relações entre hegemonia ocidental, colonialidade, resistência e valorização dos saberes tradicionais. Trata-se de revisão crítica, bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa, orientada por leitura hermenêutico-dialética e por uma perspectiva decolonial. O corpus teórico articula autores clássicos da crítica anticolonial e da colonialidade, entre eles Frantz Fanon, Paulo Freire, Aníbal Quijano, Walter D. Mignolo, Catherine Walsh e Boaventura de Sousa Santos, a intelectuais indígenas como Ailton Krenak, Davi Kopenawa, Gersem Baniwa, Daniel Munduruku e Célia Xakriabá. A análise mostra que a hegemonia ocidental não opera apenas pela exclusão de conteúdos, mas pela definição institucional de quem pode conhecer, quais métodos são legítimos e quais relações entre território, espiritualidade, memória e vida podem ser reconhecidas como conhecimento. No Brasil contemporâneo, movimentos indígenas, escolas diferenciadas, retomadas territoriais, produção literária, presença universitária e autoria intelectual constituem práticas de resistência e desobediência epistêmica. Entretanto, a simples inclusão de temas indígenas em

¹ COMO CITAR: (ABNT): AMARO, A. Y. G.; ALMEIDA, S. A. Descolonização do saber como Movimento Político-Epistêmico: Uma Revisão Crítica sobre Hegemonia Ocidental, Resistência e Valorização dos Saberes Tradicionais no Brasil Indígena do Século XXI. **JNT Facit Business and Technology Journal**. Qualis A2. ISSN: 2526-4281, Mês de Agosto de 2026 - Ed. 76. VOL. 02. Págs. 99-121. Disponível: <http://revistas.faculadefacit.edu.br>. Acesso em: __/__/__.

currículos não rompe, por si só, a colonialidade, podendo converter conhecimentos vivos em objetos descontextualizados. Conclui-se que a descolonização do saber exige redistribuição de autoridade epistêmica, proteção territorial, fortalecimento das línguas, participação comunitária e relações interculturais não hierárquicas. A valorização dos saberes tradicionais deve reconhecer povos indígenas como sujeitos coletivos produtores de teorias, métodos e projetos de futuro.

Palavras-chave: Descolonização do saber. Colonialidade. Povos indígenas. Desobediência epistêmica. Saberes tradicionais.

RESUMEN

Este artículo analiza la descolonización del saber como un movimiento político-epistémico en el Brasil indígena del siglo XXI, examinando las relaciones entre la hegemonía occidental, la colonialidad, la resistencia y la valoración del saber tradicional. Se trata de una revisión crítica, bibliográfica y documental, con un enfoque cualitativo, guiada por una lectura hermenéutico-dialéctica y una perspectiva decolonial. El corpus teórico articula a autores clásicos de la crítica anticolonial y la colonialidad, como Frantz Fanon, Paulo Freire, Aníbal Quijano, Walter D. Mignolo, Catherine Walsh y Boaventura de Sousa Santos, con intelectuales indígenas como Ailton Krenak, Davi Kopenawa, Gersem Baniwa, Daniel Munduruku y Célia Xakriabá. El análisis muestra que la hegemonía occidental opera no solo a través de la exclusión de contenidos, sino también mediante la definición institucional de quién puede saber, qué métodos son legítimos y qué relaciones entre territorio, espiritualidad, memoria y vida pueden reconocerse como saber. En el Brasil contemporáneo, los movimientos indígenas, las escuelas diferenciadas, las reivindicaciones territoriales, la producción literaria, la presencia universitaria y la autoría intelectual constituyen prácticas de resistencia y desobediencia epistémica. Sin embargo, la mera inclusión de temas indígenas en los currículos no implica, por sí sola, una ruptura con la colonialidad, y puede convertir el saber vivo en objetos descontextualizados. Se concluye que la descolonización del saber requiere una redistribución de la autoridad epistémica, la protección territorial, el fortalecimiento de las lenguas, la participación comunitaria y relaciones interculturales no jerárquicas. La valoración del saber tradicional debe reconocer a los pueblos indígenas como sujetos colectivos que producen teorías, métodos y proyectos para el futuro.

Palabras clave: descolonización del saber. Colonialidad. Pueblos indígenas. Desobediencia epistémica. Sabiduría tradicional.

INTRODUÇÃO

A colonização das Américas não se limitou à ocupação territorial, à exploração econômica ou à submissão político-administrativa. Ela instituiu classificações raciais, formas de autoridade e critérios de verdade que hierarquizaram povos, línguas e modos de conhecer. Mesmo após o término formal do colonialismo, esses padrões permaneceram ativos naquilo que Quijano (2005) denominou colonialidade do poder, uma matriz atemporal que articula raça, trabalho, Estado e produção do conhecimento. No domínio epistêmico, essa matriz atribuiu universalidade à experiência europeia e converteu cosmologias indígenas em crença, folclore, superstição ou dado etnográfico.

101

No Brasil indígena do século XXI, essa questão adquire especial relevância. O Censo Demográfico de 2022 registrou aproximadamente 1,7 milhão de pessoas indígenas, pertencentes a 391 etnias, povos ou grupos, revelando uma diversidade que desafia qualquer representação homogênea do “índio” (IBGE, 2024). A expressão Brasil indígena é aqui empregada para designar a pluralidade de povos, territórios, línguas, memórias e projetos políticos que coexistem e tensionam a formação do povo brasileiro. Não se trata de resquício do passado, mas de presenças contemporâneas que produzem conhecimentos e intervêm nos debates sobre educação, saúde, clima, direitos, tecnologia, política e democracia.

A hegemonia, segundo Gramsci (2002), não se sustenta apenas pela coerção, mas pela capacidade de uma concepção de mundo tornar-se norma e senso comum. Aplicada ao campo do conhecimento, essa leitura permite compreender por que a ciência ocidental moderna passou a ocupar a posição de medida exclusiva da racionalidade. A crítica decolonial não demanda rejeitar toda produção científica ocidental, antes, questiona sua pretensão monopolista e as relações de poder que desqualificam outras experiências cognitivas. Segundo Mignolo (2008), a opção decolonial implica desobediência epistêmica e desvinculação das categorias que naturalizam a matriz colonial.

Nessa perspectiva, apresentamos uma pesquisa realizada a partir de uma revisão crítica da literatura que se justifica por três razões interdependentes. A primeira é histórico-política, desde que a colonialidade do saber continua a atravessar currículos, universidades, políticas públicas e práticas de pesquisa, frequentemente subordinando a palavra indígena à validação de especialistas não indígenas. A segunda é socioambiental, pois, diante da crise climática e da destruição territorial, conhecimentos associados ao manejo de florestas, águas, sementes e relações multiespécies ganham visibilidade, embora muitas vezes sejam apropriados sem o reconhecimento dos sujeitos coletivos que os produzem. A terceira é ético-epistemológica, pautada na valorização dos saberes

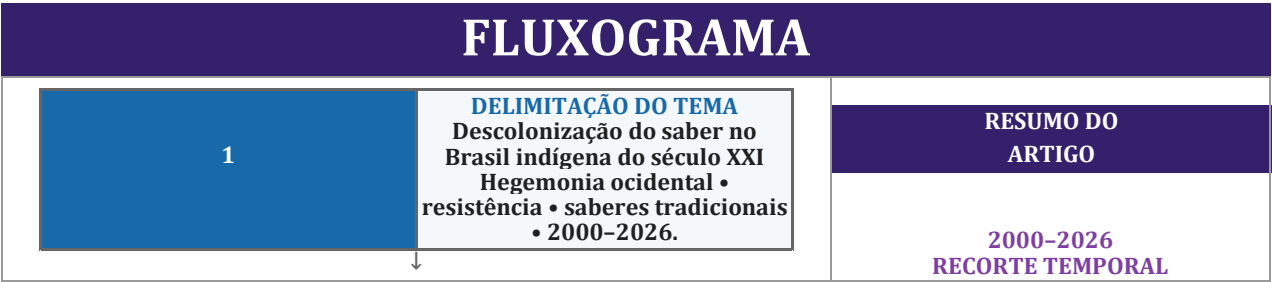
tradicionais que exige superar tanto o epistemicídio, característica da destruição ou inferiorização de formas de conhecer, quanto sua romantização, pois nenhum povo constitui uma unidade imóvel e livre de conflitos.

De igual modo, a relevância acadêmica consiste em deslocar os povos indígenas da posição de fontes empíricas para a de interlocutores e autores de teoria. Krenak (2019), Kopenawa e Albert (2015), Baniwa (2006), Munduruku (2012) e Xakriabá (2020) demonstram que território, corpo, ancestralidade, oralidade e política não são temas externos ao conhecimento, mas constituem condições de sua produção. Assim, uma revisão crítica precisa de examinar não somente o que a literatura informa sobre indígenas, mas quem fala, desde qual lugar e com quais efeitos.

Nesse sentido temos como objetivo geral analisar criticamente a descolonização do saber como movimento político-epistêmico de enfrentamento à hegemonia ocidental e de valorização dos saberes tradicionais no Brasil indígena do século XXI.

Constituem objetivos específicos: (a) distinguir colonialismo, colonialidade, descolonização e decolonialidade; (b) identificar mecanismos de produção e reprodução da hegemonia epistêmica ocidental; (c) examinar práticas indígenas de resistência, autoria e desobediência epistêmica; (d) discutir possibilidades e limites do diálogo intercultural e da ecologia de saberes; (e) sistematizar autores e contribuições relacionados aos descritores da revisão; e (f) propor princípios para uma valorização não apropriativa dos conhecimentos tradicionais.

Nesse contexto, a hipótese principal sustenta que a descolonização do saber, no Brasil indígena contemporâneo, constitui processo simultaneamente epistêmico e político, pois modificar hierarquias de conhecimento implica redistribuir voz, autoridade, recursos institucionais e poder territorial. Como hipóteses secundárias, considera-se que: (i) a colonialidade persiste mesmo em iniciativas inclusivas quando os critérios de legitimidade permanecem exclusivamente ocidentais; (ii) a autoria indígena, a educação escolar específica e diferenciada, as retomadas e a presença nas universidades produzem fissuras na hegemonia; (iii) não há valorização efetiva sem território, línguas e autodeterminação; e (iv) o diálogo entre saberes somente é emancipatório quando não exige tradução integral nem subordinação de um sistema ao outro.







Fonte: A imagem foi gerada a partir das contribuições da Inteligência Artificial (IA). Disponível: <https://chatgpt.com>. Acesso em: 15 ago. 2026.

MÉTODO, METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Método e Abordagem

O estudo configura-se como revisão crítica da literatura, de natureza básica, abordagem qualitativa e finalidade exploratório-interpretativa. Diferentemente de uma revisão sistemática orientada pela exaustividade e pela mensuração de efeitos, a revisão crítica seleciona e articula obras em função de sua relevância conceitual, histórica e política, confrontando argumentos e evidenciando tensões existentes no campo investigado.

Seguiu-se uma orientação hermenêutico-dialética, compreendida por Minayo (2014) como uma abordagem que articula a interpretação dos sentidos produzidos pelos sujeitos às condições históricas, sociais e contraditórias em que esses sentidos se constituem. Nessa perspectiva, a dimensão hermenêutica orientou a interpretação dos textos considerando seus contextos e lugares de enunciação, enquanto a dimensão dialética possibilitou examinar contradições entre reconhecimento e tutela, inclusão e assimilação, universalismo e pluralidade. segundo Minayo (2014), a hermenêutica e a dialética constituem perspectivas complementares, enquanto a primeira busca compreender os sentidos e as condições da comunicação humana, a segunda submete esses sentidos à crítica, considerando conflitos, contradições e determinações histórico-sociais

A metodologia decolonial orientou a crítica à assimetria entre sujeito e objeto. conforme Smith (2018), a pesquisa esteve historicamente associada a práticas coloniais de coleta, classificação e apropriação. Nesse sentido, a composição do corpus priorizou a coexistência de autores indígenas e não indígenas, sem apresentar a teoria decolonial

latino-americana como substituta da voz dos povos tradicionais brasileiros. A posição escolhida é a de interlocução crítica, e não a de síntese totalizante das múltiplas epistemologias indígenas.

Estratégia de Busca e Constituição do Corpus

As buscas foram planejadas para bases e portais acadêmicos de ampla circulação, por exemplo, SciELO, Portal de Periódicos CAPES, Google Acadêmico e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, complementadas por documentos do IBGE, da Fundação Nacional dos Povos Indígenas e do Ministério da Educação. Utilizaram-se, isoladamente e em combinações com os operadores booleanos AND e OR², os seguintes descritores: “Brasil indígena no século XXI”; “colonização” AND “descolonização”; “colonialidade” AND “decolonialidade”; “descolonização do saber”; “movimento político-epistêmico”; “hegemonia ocidental”; e “resistência” AND “valorização dos saberes tradicionais”. Também foram mobilizadas expressões correlatas, tais como “desobediência epistêmica”, “epistemicídio”, “ecologia de saberes”, “intelectuais indígenas” e “educação escolar indígena”. O intuito foi ampliar a sensibilidade conceitual.

Como recorte temporal principal, privilegiaram-se publicações de 2000 a 2026, preservando-se obras anteriores indispensáveis à genealogia dos conceitos. Foram incluídos livros, capítulos, artigos revisados por pares, teses, ensaios de intelectuais indígenas e documentos normativos ou estatísticos pertinentes ao Brasil. Excluíram-se textos sem autoria ou procedência verificável, duplicatas, trabalhos que empregavam “decolonial” apenas de modo retórico e estudos sem relação substantiva com conhecimento, educação, território, resistência ou autoria indígena. A seleção foi intencional e teórica, não probabilística.

Tratamento e Análise

O material foi submetido a uma leitura em três movimentos: (a) reconhecimento de conceitos e teses centrais; (b) codificação temática conforme os descritores; e (c) comparação crítica entre convergências, divergências e silêncios. As unidades de análise foram agrupadas em cinco eixos: (1) permanências da colonialidade; (2) regimes de validação do conhecimento; (3) território, memória e oralidade; (4) resistência, autoria e instituições; e (5) interculturalidade, tradução e riscos de apropriação. O Quadro 1 apresenta a matriz que guiou a interpretação.

² Os operadores booleanos são palavras empregadas para combinar descritores durante buscas em bases científicas, como SciELO, PubMed, Scopus, Web of Science, Google Acadêmico e Portal de Periódicos CAPES. O operador AND, que significa “E”, determina que os resultados apresentem todos os termos pesquisados simultaneamente. Por isso, ele restringe e torna a busca mais específica (Galvão e Ricarte, 2019).

Porém, partiu-se do pressuposto de que a revisão possui limites, e desse modo não se pretende representar todas as tradições de centenas de povos indígenas, nem tampouco avaliar empiricamente políticas específicas. O predomínio de textos em português e de obras com maior circulação editorial pode invisibilizar produções comunitárias, orais ou publicadas fora das bases. Além disso, o uso de categorias como “saberes tradicionais” requer cautela, uma vez que a expressão não significa conhecimentos estáticos, uniformes ou isolados da história, mas sistemas dinâmicos, territorializados e capazes de inovação.

REVISÃO CRÍTICA DA LITERATURA

106

Colonização, Colonialidade e Hierarquização do Conhecimento

Fanon (2005) demonstrou que a colonização reorganiza o mundo em compartimentos e atua sobre a subjetividade do colonizado. Para esse autor, a violência colonial não se reduz ao domínio material, mas, antes, impõe uma gramática que inferioriza a humanidade do outro, negando-lhe alteridade. Nessa mesma direção, Freire (1987) ao criticar o que Ele denomina como “educação bancária” evidenciou que ensinar pode reproduzir opressão quando transforma sujeitos em recipientes passivos. Embora provenientes de tradições distintas, ambos permitem compreender que libertação política e reconstrução da palavra caminham juntas.

De igual modo Quijano (2005) aprofundou tal crítica ao formular a colonialidade do poder. Para esse autor, a classificação racial da população mundial e o eurocentrismo integraram um mesmo padrão de dominação de tal modo que o conhecimento europeu foi apresentado como universal, enquanto outras racionalidades foram situadas em estágios anteriores e hierarquizados da história. Lander (2005), por conseguinte, identifica, nessa operação, uma naturalização das ciências sociais modernas, compreendendo que suas categorias locais se converteram em parâmetros neutros para interpretar toda sociedade em todo os continentes.

Nesse sentido, é importante situar colonialismo e colonialidade como categorias opostas. O colonialismo refere-se ao domínio político-econômico direto de um povo sobre outro e colonialidade designa padrões de poder, ser e saber que sobrevivem às administrações coloniais. Descolonização pode nomear a ruptura histórica com o domínio e, em sentido ampliado, processos de desmontagem dessas estruturas. Decolonialidade, por sua vez, indica uma posição contínua de crítica, desprendimento e criação de alternativas no interior de um mundo ainda organizado pela matriz colonial (Maldonado-Torres, 2007; Mignolo, 2017).

Hegemonia Ocidental, Epistemicídio e Pensamento Abissal

A hegemonia epistêmica não significa que todo conhecimento produzido no ocidente seja idêntico ou opressor. O problema reside na transformação de uma tradição histórica em tribunal universal das demais. Santos (2010) denomina pensamento abissal a divisão que separa conhecimentos reconhecidos daqueles tornados inexistentes. Para esse autor, em sentido oposto, saberes não são apenas considerados falsos, muitas vezes deixam de ser reconhecidos como candidatos à verdade.

Epistemicídio descreve os processos de destruição, silenciamento e desqualificação sistemática dos conhecimentos produzidos por povos historicamente dominados. Segundo Santos e Meneses (2010), a dominação colonial não promoveu apenas a exploração territorial e econômica, mas também a supressão de práticas sociais e formas de conhecimento consideradas incompatíveis com o modelo científico ocidental. Carneiro (2005) acrescenta que o epistemicídio atua tanto pela negação dos saberes dos grupos racializados quanto pela deslegitimação de seus integrantes como sujeitos capazes de produzir conhecimento.

No contexto indígena, práticas como catequização, proibição das línguas originárias, escolarização assimilacionista, afastamento de crianças de suas comunidades e expropriação territorial constituíram dispositivos articulados de dominação material, cultural e epistêmica (Smith, 2018). A escola e a ciência, entretanto, não são espaços unívocos, pois, embora tenham sido historicamente empregadas como instrumentos de colonização, também podem ser apropriadas, ressignificadas e transformadas pelos projetos políticos e educacionais dos próprios povos indígenas (Baniwa, 2006).

A crítica exige evitar uma oposição simplista entre “Ocidente” e “tradição”. As ciências ocidentais são heterogêneas e internamente contestadas; do mesmo modo, saberes indígenas transformam-se por intercâmbios, conflitos e novas tecnologias. A questão decisiva é a assimetria: quem define problemas, controla arquivos e recursos, assina publicações, autoriza interpretações e obtém benefícios. Sem enfrentar essas relações, a celebração da diversidade pode conviver com a manutenção do monopólio institucional (Baniwa, 2006; Smith, 2018).

Desobediência Epistêmica e Movimento Político-Epistêmico

Mignolo (2008) associa a desobediência epistêmica ao desprendimento das categorias imperiais e à construção de uma identidade em política. Não se trata de recusar diálogo ou produzir isolamento cognitivo, mas de negar que somente uma gramática possa ordenar o mundo. Walsh (2009), por conseguinte, concebe a interculturalidade

crítica como projeto político, social, ético e epistêmico, distinto de uma interculturalidade funcional que administra diferenças sem modificar as estruturas responsáveis por sua subalternização.

Chamar a descolonização do saber de movimento político-epistêmico destaca que conhecimento é prática social. Currículos, museus, universidades, editoras, comitês de ética e agências de fomento distribuem credibilidade e silêncio. Alterar essa distribuição demanda ações coletivas: garantir autoria e propriedade intelectual comunitária; reconhecer línguas indígenas como línguas de produção científica; incorporar mestres tradicionais como formadores; assegurar consulta livre, prévia e informada; e devolver às comunidades dados e resultados de pesquisa (Mignolo, 2008).

Esse autor argumenta que a desobediência epistêmica não constitui licença para relativismo absoluto, uma vez que saberes podem ser debatidos, avaliados e transformados, mas os critérios de avaliação devem ser negociados e adequados às finalidades e aos contextos. Nesse sentido, compreende-se que a pluralidade epistêmica não afirma que todas as proposições são equivalentes, mas que nenhum sistema detém, a priori, exclusividade sobre as perguntas legítimas, os métodos válidos e os mundos e suas possibilidades.

Brasil Indígena: Território, Ancestralidade e Autoria

Em “A queda do céu”, Kopenawa e Albert (2015) apresentam uma crítica incisiva à sociedade da mercadoria e à destruição da floresta. Para esses autores, o conhecimento xamânico yanomami não aparece como conjunto de crenças decorativas, mas como modo de relação com seres, imagens, saúde e território. Os autores também problematizam autoria e tradução como consequência da longa colaboração intercultural, cuja potência não elimina a necessidade de perguntar como vozes indígenas circulam em mercados editoriais e acadêmicos.

Krenak (2019, 2020) questiona a separação moderna entre humanidade e natureza. Ao recusar a ideia de uma humanidade abstrata que se descola da Terra, o autor propõe outras experiências de pertencimento e futuro. Sua crítica conecta colonialidade, crise ecológica e expansão mercantil sobre territórios. Em vez de oferecer “soluções indígenas” prontas para consumo, convida a suspender a narrativa civilizatória que normaliza a devastação.

Baniwa (2006) combate a imagem genérica do “índio” e enfatiza a diversidade dos povos, suas organizações e projetos contemporâneos. Para esse autor, a entrada de estudantes e pesquisadores indígenas nas universidades modifica perguntas, temas e relações de autoridade. A recomendação é que essa presença não deve ser lida apenas

como integração individual, uma vez que envolve demandas por formação intercultural, permanência, reconhecimento de conhecimentos comunitários e transformação institucional.

Munduruku (2012) analisa o teor educativo do movimento indígena brasileiro e mostra que a ação política também produz pedagogias, identidades e consciência histórica. Xakriabá (2020), por conseguinte, formula o território como lugar de conhecimento e sustenta uma relação entre corpo, memória e luta. Essas contribuições promovem o debate no qual a valorização não se constitui como uma concessão estatal ou acadêmica, mas efeito de processos de resistência pelos quais povos reafirmam o direito de nomear a si mesmos e produzir interpretações do mundo.

Educação, Universidade e Interculturalidade Crítica

Com efeito, a Constituição de 1988 reconheceu aos povos indígenas sua organização social, costumes, línguas, crenças, tradições e direitos originários sobre as terras tradicionalmente ocupadas (Brasil, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/96 retomou o texto constitucional assegurando o uso das línguas maternas e os processos próprios de aprendizagem para os povos indígenas, ao mesmo tempo em que certificou uma educação escolar bilíngue e intercultural (Brasil, 1996). Importante situar que esses marcos romperam juridicamente com o assimilacionismo, mas sua efetividade permanece desigual.

A escola indígena pode constituir-se como espaço de fronteira, negociação intercultural e fortalecimento comunitário quando seu projeto político-pedagógico é construído com a efetiva participação dos povos, contemplando professores indígenas, línguas originárias, calendários próprios, materiais didáticos específicos e articulação entre diferentes conhecimentos. Nesse sentido, a escola indígena é compreendida como um espaço de fronteira no qual saberes, sujeitos e tradições distintas se encontram, são negociados e ressignificados. Entretanto, essa instituição também pode reproduzir a colonialidade quando currículos padronizados subordinam os conhecimentos indígenas ou os apresentam como manifestações folclóricas e complementares (Tassinari, 2001).

De tal modo, a interculturalidade crítica não se limita à inclusão simbólica das diferenças, pois pressupõe o questionamento e a transformação das estruturas políticas, sociais e epistêmicas que produzem desigualdades. Dessa forma, promover uma educação intercultural não significa apenas acrescentar eventos culturais ao calendário escolar, mas modificar a governança do currículo e reconhecer as línguas, pedagogias e processos próprios de ensino e aprendizagem dos povos indígenas (Walsh, 2009; Baniwa, 2019).

Na universidade, as ações afirmativas ampliaram a presença de estudantes indígenas, mas o acesso desacompanhado de mudanças institucionais e epistêmicas pode produzir uma forma de inclusão subordinada. Ademais, a presença indígena no ensino superior não deve ser compreendida somente como ingresso individual, pois envolve demandas coletivas por permanência, reconhecimento das identidades, valorização dos conhecimentos indígenas e transformação das estruturas universitárias (Baniwa, 2019). Conforme Smith (2018), a pesquisa e as instituições acadêmicas foram historicamente organizadas por procedimentos coloniais de classificação, apropriação e representação dos povos indígenas.

Nesse contexto, bancas, normas de escrita, critérios de produtividade e regimes individualizados de autoria podem obrigar conhecimentos relacionais, coletivos e orais a assumir formatos incompatíveis com seus modos próprios de produção e transmissão. Uma universidade efetivamente intercultural deve admitir outros formatos de produção acadêmica, reconhecer possibilidades de autoria coletiva ou comunitária, assegurar a participação de sábios, sábias e mestres tradicionais, proteger conhecimentos sensíveis e garantir formas de devolução social definidas conjuntamente com os povos envolvidos (Xakriabá, 2020).

Com efeito, a escola indígena constitui-se como espaço de fronteira, negociação intercultural e fortalecimento comunitário quando seu projeto político-pedagógico é elaborado com a participação dos povos e contempla professores indígenas, línguas originárias, calendários próprios, materiais específicos e articulação entre diferentes conhecimentos (Tassinari, 2001; Baniwa, 2019). Todavia, reproduz a colonialidade quando currículos padronizados subordinam o conhecimento indígena ou o reduzem a manifestações folclóricas. Nessa perspectiva, a interculturalidade crítica não corresponde à simples inclusão de conteúdos culturais, mas à transformação das relações institucionais e epistêmicas que organizam o currículo e legitimam determinados modos de conhecer (Walsh, 2009).

Saberes Tradicionais, Inovação e Riscos de Apropriação

O adjetivo “tradicional” não deve aprisionar os povos indígenas no passado, pois tradição não significa repetição estática, mas transmissão, atualização e recriação contínuas. Carneiro da Cunha (2009) adverte que os conhecimentos tradicionais constituem sistemas dinâmicos, produzidos e transformados nas relações históricas e sociais estabelecidas pelas comunidades. Igualmente, Diegues *et al.* (2000) compreendem que os saberes sobre plantas, roças, rios, animais, práticas de cura e ciclos ambientais resultam da observação acumulada, da experiência cotidiana e das formas específicas de

interação entre comunidades e territórios. Esses conhecimentos articulam dimensões práticas, simbólicas, espirituais e coletivas, não podendo ser compreendidos apenas como conjuntos isolados de informações. Kopenawa e Albert (2015) evidenciam que os conhecimentos indígenas são inseparáveis das relações estabelecidas entre território, memória, ancestralidade, espiritualidade e responsabilidade coletiva.

Com efeito, a crescente valorização ambiental dos conhecimentos indígenas apresenta teor ambivalente. Ao mesmo tempo que pode fortalecer direitos coletivos e reconhecer a contribuição dos povos indígenas para a conservação da biodiversidade, também pode favorecer práticas de bioprospecção indevida, apropriação de conhecimentos, extração de dados e descontextualização cultural. Conforme Santilli (2005), a bioprospecção indevida ocorre quando recursos genéticos ou conhecimentos tradicionais associados à biodiversidade são pesquisados, utilizados ou explorados sem o consentimento dos povos ou comunidades detentoras, sem o reconhecimento da origem do conhecimento ou sem a repartição justa dos benefícios produzidos. Para esse autor, a proteção da biodiversidade e dos conhecimentos tradicionais exige mecanismos jurídicos capazes de reconhecer sua natureza coletiva e assegurar consentimento prévio informado, participação comunitária e repartição justa e equitativa dos benefícios.

No Brasil, essa proteção também está resguardada pela Lei nº 13.123/2015, que condiciona o acesso ao conhecimento tradicional associado de origem identificável ao consentimento prévio informado e garante reconhecimento da contribuição, indicação da origem e repartição de benefícios. O Decreto nº 8.772/2016, por conseguinte, reconhece expressamente o direito da comunidade de negar o consentimento.

De igual modo, Shiva (2001) demonstra que a transformação de conhecimentos coletivos em propriedade privada pode constituir uma forma contemporânea de colonialismo, especialmente quando empresas e instituições se apropriam de recursos biológicos e saberes comunitários sem reconhecimento ou repartição de benefícios. Conforme Santilli (2005), a proteção dos conhecimentos tradicionais associados à biodiversidade deve considerar sua natureza coletiva e garantir consentimento, participação, reconhecimento da origem e repartição justa e equitativa dos benefícios.

Smith (2018) assegura que a pesquisa pode reproduzir relações coloniais quando retira conhecimentos de seus contextos, ignora protocolos comunitários e concentra nos pesquisadores os benefícios acadêmicos, econômicos e institucionais. Segundo esse autor, a valorização efetiva exige, ademais, consentimento livre, prévio e informado, reciprocidade, respeito à autoria coletiva, repartição justa de benefícios e reconhecimento do direito das comunidades de recusar o compartilhamento de conhecimentos considerados restritos ou sensíveis.

Com efeito, a valorização ambiental dos conhecimentos indígenas é ambivalente, podendo contribuir para o reconhecimento de direitos e da atuação dos povos na proteção da biodiversidade, mas também favorecer bioprospecção indevida, apropriação institucional, extração de dados e descontextualização cultural. A apropriação ocorre quando conhecimentos coletivos são transformados em mercadorias ou propriedades privadas, sem reconhecimento de sua origem e sem participação das comunidades nos benefícios produzidos (Shiva, 2001; Santilli, 2005).

Além disso, práticas de pesquisa podem reproduzir relações coloniais ao desconsiderarem protocolos comunitários, omitirem autorias coletivas ou concentrarem os resultados nas instituições acadêmicas (Smith, 2018). Além do mais, a valorização efetiva requer consentimento livre, prévio e informado, reciprocidade, reconhecimento da autoria coletiva, repartição justa e equitativa de benefícios e garantia do direito de recusa.

Nesse perspectiva, Santos (2010) propõe uma ecologia de saberes fundada no reconhecimento da incompletude de todo conhecimento. Essa formulação é útil desde que o diálogo não dissolva diferenças nem imponha tradução total. Há conhecimentos que comunidades podem decidir não compartilhar. A incomensurabilidade parcial não impede cooperação; estabelece limites éticos contra a ideia colonial de que tudo deve tornar-se transparente, coletável e disponível ao pesquisador. O quadro 1, a seguir, apresenta a Matriz explicativa dos descritores e referências centrais

Quadro 1: Matriz explicativa dos descritores e referências centrais.

DESCRITOR	SÍNTESE CONCEITUAL	AUTORES/OBRAS DE REFERÊNCIA	FUNÇÃO NA ANÁLISE
Brasil indígena no século XXI	Pluralidade contemporânea de povos, territórios, línguas e projetos; rejeição da imagem residual ou homogênea.	Baniwa (2006); Munduruku (2012); Krenak (2019); IBGE (2024).	Contextualizar sujeitos coletivos e demonstrar diversidade e contemporaneidade.
Colonização e descolonização	Dominação territorial, econômica, cultural e subjetiva; ruptura e reconstrução de autonomia.	Fanon (2005); Freire (1987); Smith (2018).	Reconstruir a genealogia da violência e das práticas emancipatórias
Colonialidade e decolonialidade	Persistência da matriz racial e eurocêntrica após o colonialismo; crítica e criação de alternativas.	Quijano (2005); Maldonado-Torres (2007); Mignolo (2017); Walsh (2009).	Distinguir evento histórico, estrutura duradoura e posição crítica.
Descolonização do saber	Desmontagem das hierarquias que definem sujeitos, métodos e conhecimentos legítimos.	Lander (2005); Santos (2010); Smith (2018).	Analisar instituições e critérios de

Movimento político-epistêmico	Ação coletiva que vincula produção de conhecimento, autoridade, direitos e transformação institucional.	Mignolo (2008); Walsh (2009); Munduruku (2012).	validação do conhecimento. Evidenciar que mudança epistêmica depende de redistribuição de poder.
Hegemonia ocidental	Universalização de uma experiência histórica e naturalização de suas categorias como medida única.	Gramsci (2002); Quijano (2005); Santos (2010).	Identificar coerção, consenso e invisibilização epistêmica.
Resistência	Retomadas, mobilização, autoria, educação diferenciada e recusa da assimilação.	Kopenawa e Albert (2015); Munduruku (2012); Xakriabá (2020).	Compreender práticas que interrompem e reorientam a ordem colonial.
Valorização dos saberes tradicionais	Reconhecimento de sistemas dinâmicos, coletivos e territorializados, com proteção contra apropriação.	Baniwa (2006); Krenak (2020); Kopenawa e Albert (2015).	Definir condições éticas de diálogo, reciprocidade e autodeterminação.

Fonte: Elaboração própria (2026).

RESULTADOS, ANÁLISES E DISCUSSÃO

Os resultados ao serem discutidos permitiram elencar uma sequência nas análises que pode ser delineada:

1) A colonialidade atua pela autoridade, não apenas pelo conteúdo

A colonialidade do saber não pode ser reduzida à ausência de conteúdos indígenas, pois atua também nas estruturas institucionais e nos critérios que determinam quem está autorizado a produzir, interpretar e validar conhecimentos. A racionalidade eurocêntrica consolidou-se como referência universal, subordinando outras formas de conhecer e estabelecendo separações entre pesquisador e pesquisado, escrita e oralidade, mente e território, natureza e cultura (Quijano, 2005; Smith, 2018). Por isso, currículos aparentemente inclusivos podem continuar reproduzindo a colonialidade quando tratam os conhecimentos indígenas como conteúdos descontextualizados, cuja validade depende exclusivamente da avaliação acadêmica externa.

De igual modo, a representatividade, embora indispensável, não produz automaticamente transformação epistêmica. A simples presença de autores indígenas nas bibliografias não modifica necessariamente quem controla o currículo, define os procedimentos avaliativos e determina os critérios de evidência. Conforme adverte Walsh (2009), a interculturalidade crítica exige a transformação das estruturas e relações que produzem desigualdades, ultrapassando a inclusão meramente simbólica da diversidade.

Nesse sentido, a descolonização institucional requer participação indígena nas decisões, reconhecimento de mestres e especialistas comunitários, respeito às formas coletivas de autoria, adoção de protocolos próprios de pesquisa e garantia do controle dos povos sobre a circulação de conhecimentos sensíveis (Baniwa, 2019; Smith, 2018; Xakriabá, 2020).

Para melhor compreensão das contribuições dos autores para a análise da colonialidade do saber e da descolonização institucional, o quadro 2, a seguir, está bem explicativo:

Quadro 2: Contribuições dos autores para a análise da colonialidade do saber e da descolonização institucional.

AUTOR(A)	EIXO TEÓRICO	CONTRIBUIÇÃO PARA A ANÁLISE	CITAÇÃO
Aníbal Quijano	Colonialidade do saber e eurocentrismo	Demonstra que a colonialidade não se encerra com o colonialismo formal, pois permanece nos padrões de poder e conhecimento. Sua contribuição explica como a racionalidade eurocêntrica foi universalizada e convertida em critério de validação de outras formas de conhecer.	QUIJANO, 2005
Linda Tuhiwai Smith	Pesquisa, imperialismo e metodologias indígenas	Evidencia a relação histórica entre pesquisa científica, imperialismo, classificação e apropriação dos povos indígenas. Defende metodologias comprometidas com autodeterminação, controle comunitário, devolução dos resultados e prioridades definidas pelos próprios povos.	SMITH, 2018
Catherine Walsh	Interculturalidade crítica e transformação estrutural	Diferencia a inclusão funcional da interculturalidade crítica. Sustenta que reconhecer a diversidade ou inserir conteúdos indígenas não é suficiente quando permanecem intactas as estruturas sociais, políticas e epistêmicas que produzem subalternização.	WALSH, 2009
Gersem Baniwa	Protagonismo indígena e transformação educacional	Defende que a presença dos povos indígenas na escola e na universidade deve ultrapassar o acesso individual e a representação simbólica. Reivindica reconhecimento de conhecimentos, línguas, pedagogias, autoria e projetos coletivos indígenas.	BANIWA, 2019
Célia Xakriabá	Autoria indígena e educação territorializada	Articula corpo, território, memória e comunidade como dimensões da produção do conhecimento. Sua perspectiva sustenta o reconhecimento de outros espaços formativos, de especialistas comunitários e de práticas educativas construídas a partir do território.	XAKRIABÁ, 2020

Fonte: elaboração própria, com base em Quijano (2005), Smith (2018), Walsh (2009), Baniwa (2019) e Xakriabá (2018).

2) A condição epistêmica de Território

A pesquisa demonstrou a centralidade do território como circunstância epistêmica. Na literatura indígena, o território não corresponde apenas a uma área física

ou recurso econômico, mas constitui uma trama de relações entre pessoas, ancestrais, seres, línguas, práticas e memórias. Xakriabá (2020) concebe o território como matriz formadora de uma educação territorializada, na qual o conhecimento é produzido a partir das experiências vividas no corpo-território. Baniwa (2025), por sua vez, relaciona os saberes ancestrais às práticas históricas de vivência e manejo dos mundos natural e espiritual, demonstrando a articulação entre violência territorial e violência epistêmica. Assim, a expropriação territorial provoca também ruptura cognitiva, pois interrompe processos comunitários de aprendizagem, experimentação e transmissão de conhecimentos.

Com efeito, essa relação entre território e conhecimento qualifica o debate ambiental. Os saberes indígenas não constituem informações isoladas que possam ser retiradas de seus contextos e incorporadas livremente a políticas de conservação, pois integram sistemas relacionais, coletivos e territorializados (Kopenawa; Albert, 2015). A utilização desses conhecimentos sem a garantia dos direitos territoriais, da participação comunitária e do controle coletivo pode convertê-los em insumos técnicos e reproduzir assimetrias coloniais. O reconhecimento da contribuição indígena à conservação da biodiversidade deve ser acompanhado por consentimento prévio informado, respeito à titularidade coletiva e repartição justa e equitativa dos benefícios (Carneiro da Cunha, 1999; Santilli, 2005).

O quadro 3, a seguir, apresenta as contribuições dos autores para a análise do território, do conhecimento e dos direitos coletivos indígenas.

Quadro 3: Contribuição dos autores para a análise do território, do conhecimento e dos direitos coletivos indígenas.

AUTOR(A)	EIXO TEÓRICO	CONTRIBUIÇÃO PARA A ANÁLISE	CITAÇÃO
Célia Xakriabá	Território, corpo-território e educação territorializada	Concebe o território como matriz formadora e circunstância epistêmica. Articula corpo, memória, ancestralidade, práticas comunitárias e aprendizagem, demonstrando que o conhecimento indígena é produzido nas experiências vividas no território.	XAKRIABÁ, 2018
Gersem Baniwa	Saberes ancestrais, lutas territoriais e resistência epistêmica	Relaciona os conhecimentos indígenas às experiências históricas de vivência e manejo dos mundos natural e espiritual. Demonstra que as violências territoriais, simbólicas e epistêmicas são articuladas e que a defesa do território também protege modos próprios de conhecer.	BANIWA, 2025
Davi Kopenawa e Bruce Albert	Floresta, cosmologia e conhecimento relacional	Demonstram que o conhecimento yanomami sobre a floresta integra relações entre pessoas, ancestrais, espíritos, animais e território. Fundamentam a crítica à redução dos saberes indígenas a informações ambientais isoladas ou insumos técnicos.	KOPENAWA; ALBERT, 2015

AUTOR(A)	EIXO TEÓRICO	CONTRIBUIÇÃO PARA A ANÁLISE	CITAÇÃO
Manuela Carneiro da Cunha	Conhecimentos tradicionais, biodiversidade e direitos coletivos	Relaciona a contribuição dos povos indígenas e tradicionais à conservação da biodiversidade com o reconhecimento de seus direitos coletivos. Sua análise sustenta que a valorização ambiental deve assegurar participação e benefícios aos detentores dos conhecimentos.	CARNEIRO DA CUNHA, 1999
Juliana Santilli	Proteção socioambiental, consentimento e repartição de benefícios	Fundamenta juridicamente a titularidade coletiva dos conhecimentos tradicionais associados à biodiversidade. Defende consentimento prévio informado, participação comunitária e repartição justa e equitativa dos benefícios, evitando apropriação e instrumentalização.	SANTILLI, 2005

Fonte: elaboração própria, com base em Xakriabá (2018), Baniwa (2025), Kopenawa e Albert (2015), Carneiro da Cunha (1999) e Santilli (2005).

3) Autoria indígena desloca o lugar de enunciação

O terceiro resultado da revisão refere-se ao fortalecimento e à visibilidade da autoria indígena como deslocamento do lugar historicamente atribuído aos povos originários na produção do conhecimento. Os pesquisadores indígenas Krenak, Kopenawa, Baniwa, Munduruku e Xakriabá, não apenas acrescentam exemplos a categorias decoloniais, mas elaboram diagnósticos próprios sobre Estado, escola, território, corpo, mercadoria, floresta e futuro. Baniwa (2006) reconhece os povos indígenas como sujeitos políticos e produtores de conhecimentos, enquanto Xakriabá (2018) formula uma epistemologia territorializada que articula corpo, memória, ancestralidade e comunidade.

Quando essas produções são mobilizadas somente para ilustrar conceitos formulados por autores não indígenas, corre-se o risco de reproduzir a hierarquia epistêmica que se pretende combater. Nessa perspectiva, a análise deve operar em mão dupla, uma vez que as categorias decoloniais auxiliam na interpretação da realidade brasileira, mas os pensamentos indígenas também questionam os limites e as abstrações dessas categorias. As críticas de Krenak (2019) à ideia universalizante de humanidade e de Kopenawa e Albert (2015) à sociedade da mercadoria demonstram que a autoria indígena constitui produção teórica, política e filosófica, e não apenas testemunho cultural.

A autoria indígena também amplia a compreensão da resistência. Resistir não significa conservar uma identidade estática ou culturalmente intocada, mas exercer autonomia para decidir como transformar práticas, quais conhecimentos compartilhar e que alianças estabelecer. Munduruku (2012) demonstra que o movimento indígena

brasileiro é também educativo, pois produz consciência histórica, fortalece identidades e desenvolve estratégias de interlocução política.

Smith (2018) acrescenta que a descolonização requer que os povos indígenas retomem o controle sobre sua representação e sobre os processos de produção, utilização e circulação dos conhecimentos. Assim, literatura, audiovisual, pesquisa acadêmica, redes digitais e mobilização jurídica podem integrar estratégias contemporâneas sem tornar seus protagonistas “menos tradicionais”. A tradição constitui um processo dinâmico de transmissão, continuidade e recriação, orientado pelos projetos coletivos e pela autodeterminação dos próprios povos (Baniwa, 2006; Munduruku, 2012).

4) Interculturalidade: entre transformação e captura

O quarto resultado analisa duas modalidades de interculturalidade. A funcional que promove convivência e reconhecimento simbólico, mas evita conflitos sobre terra, currículo, financiamento e autoridade. A crítica que interroga as estruturas e busca transformá-las (Walsh, 2009). Essa distinção apresentada pelo autor, permite avaliar programas educacionais na seguinte dialética: se os saberes indígenas entram apenas como temas, permanece a captura; se comunidades governam objetivos, tempos, línguas e formas de avaliação, abre-se possibilidade de transformação.

Uma análise atenta dessas argumentações confirma que o diálogo não pode pressupor uma simetria já existente, isso porque, antes de celebrar encontros entre conhecimentos, é necessário corrigir condições desiguais de circulação. Também, é preciso considerar que ciência institucional dispõe de recursos, arquivos, revistas, laboratórios e reconhecimento jurídico, enquanto conhecimentos comunitários podem enfrentar racismo, deslocamento linguístico e risco de apropriação. Uma ecologia de saberes consequente precisa incluir justiça cognitiva e material (Walsh, 2009).

Síntese das Hipóteses e Proposições

A hipótese principal foi corroborada no plano teórico, pois permitiu compreender que descolonizar o saber envolve poder, bem como a compreensão de que a autoridade epistêmica está associada a território, Estado, instituições educacionais e economia. De igual modo, as hipóteses secundárias também encontram respaldo nos resultados, corroborando que a inclusão pode conservar colonialidade; que a autoria e educação indígena produzem fissuras; que território e língua são condições do conhecimento; e, não menos importante, que diálogo emancipatório requer limites à tradução e à apropriação.

Numa síntese da discussão emergem cinco proposições analíticas. Primeiro, povos indígenas devem ser reconhecidos como produtores de conceitos e métodos, não apenas

como informantes. Segundo, a pluralidade não elimina critérios, mas exige sua negociação intercultural. Terceiro, conhecimento tradicional não é domínio público automático. Quarto, a universidade precisa modificar governança, autoria, avaliação e devolutiva. Quinto, descolonização é processo inacabado, atravessado por contradições, e não um selo que instituições podem atribuir a si mesmas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a revisão da literatura aqui apresentada foi possível demonstrar que a descolonização do saber como movimento político-epistêmico oferece uma proposição consistente para compreender disputas contemporâneas no Brasil indígena. Isso porque a hegemonia ocidental consolidou-se ao apresentar categorias particulares como universais e ao negar autoridade a formas de conhecimento vinculadas à oralidade, à ancestralidade, à espiritualidade e ao território. E que essa hegemonia persiste não somente em discursos abertamente assimilacionistas, mas em procedimentos aparentemente neutros que controlam o direito de perguntar, interpretar, publicar e decidir.

As resistências indígenas do século XXI no Brasil ultrapassam a defesa cultural em sentido restrito. Retomadas territoriais, movimentos políticos, escolas diferenciadas, produções literárias e audiovisuais, ingresso nas universidades e pesquisa realizada por indígenas constituem atos de produção do mundo. Neles, desobediência epistêmica significa recusar o lugar de objeto e afirmar a capacidade de elaborar teorias, pedagogias, diagnósticos e futuros.

Nessa perspectiva, valorizar saberes tradicionais não equivale a idealizá-los, congelá-los ou incorporá-los indiscriminadamente à ciência. Implica reconhecer sua historicidade, diversidade e dinamismo, bem como os direitos coletivos que regulam sua transmissão. O diálogo intercultural somente poderá ser não colonial se assegurar consentimento, reciprocidade, autoria, repartição de benefícios e possibilidade de recusa, uma vez que existe conhecimentos cuja proteção exige não divulgação.

Conclui-se, por fim, que a descolonização depende de transformações combinadas, quais sejam: proteção dos territórios; fortalecimento das línguas; autonomia educacional; políticas de permanência; presença de mestres e intelectuais indígenas em espaços decisórios; revisão dos regimes de autoria e ética; e financiamento de pesquisas definidas com as comunidades.

A recomendação é que estudos futuros possam aprofundar análises conduzidas por pesquisadores indígenas, comparar experiências de povos e territórios específicos e investigar os efeitos concretos de políticas interculturais. O intuito não é substituir um

universal por outro, mas construir condições para um pluriverso³ no qual diferentes conhecimentos possam coexistir sem que um deles reivindique o direito de silenciar os demais.

REFERÊNCIAS

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília, DF: Ministério da Educação; LACED/Museu Nacional, 2006.

BANIWA, Gersem Luciano. Saberes indígenas e lutas territoriais: utopias e retomadas que inspiram vidas resistentes. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 31, n. 72, e720401, 2025. DOI: 10.1590/1806-9983e720401. Acesso em: 12 ago. 2026.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11 ago. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 11 ago. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.123, de 20 de maio de 2015**. Regulamenta o inciso II do § 1º e o § 4º do art. 225 da Constituição Federal, o art. 1º, a alínea “j” do art. 8º, a alínea “c” do art. 10, o art. 15 e os §§ 3º e 4º do art. 16 da Convenção sobre Diversidade Biológica; dispõe sobre o acesso ao patrimônio genético, sobre a proteção e o acesso ao conhecimento tradicional associado e sobre a repartição de benefícios para conservação e uso sustentável da biodiversidade; revoga a Medida Provisória nº 2.186-16, de 23 de agosto de 2001; e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 152, n. 95, p. 1, 21 maio 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13123.htm. Acesso em: 12 ago. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 8.772, de 11 de maio de 2016**. Regulamenta a Lei nº 13.123, de 20 de maio de 2015, que dispõe sobre o acesso ao patrimônio genético, sobre a proteção e o acesso ao conhecimento tradicional associado e sobre a repartição de benefícios para conservação e uso sustentável da biodiversidade. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 153, n. 90, p. 1, 12 maio 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8772.htm. Acesso em: 12 ago. 2026.

³ O pluriverso designa a coexistência de múltiplos modos de conhecer, viver e produzir realidades, sem que uma racionalidade seja considerada universalmente superior às demais. No contexto indígena, essa concepção reconhece a diversidade de línguas, cosmologias, territorialidades, pedagogias e projetos coletivos dos povos originários. Em diálogo com Munduruku (2012), pode-se compreender que a atuação do movimento indígena afirma essa pluralidade ao reivindicar o direito de participar da sociedade contemporânea sem renunciar à autonomia, à memória e às identidades coletivas. O pluriverso não corresponde, portanto, a uma simples reunião de culturas, mas a um horizonte político-epistêmico no qual diferentes mundos podem coexistir e dialogar sem serem assimilados por um modelo único. Segundo Escobar (2018), o pluriverso corresponde ao reconhecimento de múltiplas formas de existência e produção da realidade, contrapondo-se à pretensão moderna de organizar todos os povos segundo um único modelo de conhecimento, desenvolvimento e sociedade.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. Populações tradicionais e a Convenção da Diversidade Biológica. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 13, n. 36, p. 147-163, 1999. DOI: 10.1590/S0103-40141999000200008. Acesso em: 12 ago. 2026.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

DIEGUES, Antonio Carlos et al. Os saberes tradicionais e a biodiversidade no Brasil. São Paulo: **Ministério do Meio Ambiente**; COBIO; NUPAUB/USP, 2000. Disponível: <https://nupaub.fflch.usp.br/sites/nupaub.fflch.usp.br/files/saberes%20trad.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2026.

ESCOBAR, Arturo. **Designs for the pluriverse: radical interdependence, autonomy, and the making of worlds**. Durham: Duke University Press, 2018. Disponível: <https://read.dukeupress.edu/books/book/2433/Designs-for-the-PluriverseRadical-Interdependence>. Acesso em: 12 ago. 2026.

120

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa; RICARTE, Ivan Luiz Marques. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. **Logeion: Filosofia da Informação**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 57-73, 2019. DOI: 10.21728/logeion.2019v6n1. pp. 57-73. Disponível: <https://brapci.inf.br/index.php/res/v/122008>. Acesso em: 11 ago. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. v. 5.

IBGE. O Brasil indígena. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/brasil-indigena/>. Acesso em: 11 ago. 2026.

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

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

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

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

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramón (org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Pontificia Universidad Javeriana, 2007. p. 127-167. Disponível: <https://dokumen.pub/el-giro-decolonial-reflexiones-para-una-diversidad-epistemica-mas-alla-del-capitalismo-global-9789586650960.html>. Acesso em: 11 ago. 2026.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 32, n. 94, e329402, 2017. DOI: 10.17666/329402/2017. Acesso em: 11 ago. 2026.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, Niterói, n. 34, p. 287-324, 2008. Disponível: <https://periodicos.uff.br/cadernosdeletras>. Acesso em: 11 ago. 2026.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

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

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. 117-142.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Renatho Andriolla da. Decolonialidade do saber: as ecologias dos saberes na produção do conhecimento. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 331-340, maio/ago. 2022. DOI: 10.1590/1982-0259.2022.e85066. Acesso em: 11 ago. 2026.

SANTILLI, Juliana. Socioambientalismo e novos direitos: proteção jurídica à diversidade biológica e cultural. São Paulo: Peirópolis; Instituto Socioambiental, 2005. Disponível: <https://periodicos.ufsm.br/REDESG/article/view/16136>. Acesso em: 11 ago. 2026.

SHIVA, Vandana. **Biopirataria: a pilhagem da natureza e do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 2001.

SMITH, Linda Tuhiwai. **Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas**. Tradução de Roberto G. Barbosa. Curitiba: Ed. UFPR, 2018.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kwall Leal (org.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001. p. 44-70.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época**. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar; Abya-Yala, 2009. Disponível: <https://www.uasb.edu.ec/publicacion/interculturalidad-estado-sociedad-luchas-decoloniales-de-nuestra-epoca/>. Acesso em: 11 ago. 2026.

XAKRIABÁ, Célia Nunes Corrêa. **O barro, o genipapo e o giz no fazer epistemológico de autoria Xakriabá: reativação da memória por uma educação territorializada**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2020. Disponível: <https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/xat00003.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2026.