



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Pedagogia

Karollyne Andrade de Sousa

**ENTRE MUNDOS E SABERES: UMA ABORDAGEM DA
INTERCULTURALIDADE NA PRÁTICA EDUCATIVA ESCOLAR**

Brasília, 2025.

Trabalho de conclusão de curso apresentado à
Faculdade de Educação da Universidade de
Brasília como requisito parcial para a obtenção do
título de Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof. Alessandro Roberto de Oliveira

Brasília, 2025.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao sagrado por permitir que eu vivenciasse experiências que jamais imaginei alcançar ao longo desta trajetória acadêmica. Ao meu orientador Dr. Alessandro Roberto de Oliveira, pelo incentivo constante e por me orientar quanto à importância do reconhecimento da minha ancestralidade e compreender a grande dimensão existente de cosmologias e culturas ao meu alcance.

Aos meus familiares, mãe, irmã e ao meu pai dedico este trabalho em sua memória, pois seus ensinamentos e aprendizados irão me acompanhar durante toda minha jornada, acredito que estar feliz com minhas conquistas e ao meu noivo que constitui minha rede de apoio que se tornou fundamental nessa caminhada. De modo especial, aos meus mentores espirituais da etnia Fulni-ô, cujo cuidado e orientação espiritual foram e são essenciais para que este sonho e todos os outros se tornem realidade. Desde já, expresso minha profunda gratidão à Escola Classe 115 Norte, que me acolheu novamente após três anos. Agradeço à supervisora pedagógica Martha, à diretora Viviane e aos demais membros da gestão pelo apoio e disponibilidade durante o processo de observação. Registro também meu reconhecimento à docente que me recebeu em sua turma e permitiu acompanhar as dinâmicas pedagógicas, bem como aos professores, ao educador social e à monitora, que gentilmente compartilharam diálogos fundamentais para a construção deste trabalho.

Agradeço, especialmente, a Davi, com quem compartilhei diálogos significativos, aprendizados cotidianos e experiências reais que ultrapassam a dimensão acadêmica. Sua abertura, confiança e autonomia concedida ao longo do processo foram fundamentais para o desenvolvimento e a conclusão deste trabalho, tornando possível uma aproximação respeitosa e sensível aos modos de vida e saberes de seu povo. Por fim, agradeço ao pai do estudante participante, cuja colaboração e o consentimento foi decisivo para compreender e moldar as vivências que enriqueceram esta pesquisa.

MEMORIAL

Meu nome é Karollyne, sou natural de Brasília, mas sempre morei na cidade do entorno, Águas Lindas de Goiás. Iniciei minha trajetória acadêmica na Universidade de Brasília (UnB) em 2021, por meio do Sistema de Seleção Unificada - SISU, que é um programa do governo que oferta vagas para o ensino superior em universidades e instituições públicas federais. Essa conquista foi resultado de muito esforço e dedicação, representa não apenas um sonho pessoal, mas também um sonho de toda a minha família.

Cresci em um lar humilde, onde desde cedo aprendi que a educação era o único caminho para transformar nossa realidade. Meu pai, que sempre me incentivou a estudar e me dedicar para passar em concursos públicos, infelizmente faleceu em 2012, aos 26 anos, e não pôde presenciar mais uma conquista. Desde então, precisei amadurecer rapidamente para ajudar minha mãe e me tornar um bom exemplo para minha irmã mais nova, a forma que encontrei foi fazer isso por meio dos estudos como uma maneira de contribuir por tudo que minha família fez por mim. Comecei a estudar sozinha aos finais de semana e nas férias, pois não tínhamos condições financeiras para pagar cursinhos ou estudar em escola particular, tive que preencher várias lacunas que ficaram na minha formação devido minha trajetória escolar ter marcado muitos desafios. Estudei no Colégio Estadual Emília Ferreira Branco, localizado na cidade do entorno em Águas Lindas de Goiás, diversas vezes, não havia professores em sala de aula, e éramos dispensados mais cedo pela falta de profissionais, faltava água e luz durante o dia e às vezes não tinha merenda para todos os estudantes. Esses empecilhos fizeram parte do meu ensino fundamental e médio os que trouxeram mais consequência para meu desenvolvimento e escolha de profissão. Além disso, a maioria dos meus colegas evadiram da escola para o mundo do crime e hoje encontro os mesmos como moradores de rua, levando uma vida totalmente desajustada. Presenciei velórios de colegas que fizeram escolhas erradas e isso se tornou um motivo muito forte para que eu seguisse caminhos que me levassem ajudar e mudar a realidade de jovens como eles.

No último ano do ensino médio, decidi focar completamente no exame nacional do ensino médio - Enem, com materiais limitados, porém mesmo assim mantive a disciplina e a esperança de que iria conseguir bons resultados, esse período me ensinou sobre resiliência, foco e autodeterminação. Durante o ensino médio, tive professores que

me inspiraram profundamente. A dedicação, a paciência e o amor que demonstravam pelo ato de ensinar me marcaram e me mostraram o quanto a profissão docente é importante. Eles foram os meus segundos grandes influenciadores, os primeiros foram e são meu pai e minha mãe. Quando entrei na Universidade de Brasília - UnB, tive o privilégio de ser orientada por docentes igualmente grandiosos, que fortaleceram minha admiração por essa carreira tão essencial e, infelizmente, ainda pouco valorizada em nosso país.

O ingresso no ambiente universitário foi um grande choque, sair da minha realidade limitada e mergulhar em um espaço diverso, repleto de oportunidades, foi, ao mesmo tempo, assustador e transformador. Nos primeiros meses, senti medo e insegurança, mas com o tempo fui me adaptando e compreendendo o funcionamento do curso de Pedagogia, as aulas me mostraram a importância do papel do professor dentro e fora das instituições educacionais e sobre como essa profissão têm o poder de transformar vidas.

As experiências vividas dentro da Universidade foram únicas. Pude compartilhar momentos significativos para o meu desenvolvimento acadêmico e pessoal. As disciplinas não obrigatórias foram as que mais me conectaram com minha ancestralidade. A primeira que abriu esse caminho foi a disciplina obrigatória do currículo de Pedagogia, Antropologia da Educação, por meio da qual aprendi sobre outros povos e compreendi como a etnografia faz parte do cotidiano do professor que pesquisa diferentes culturas. Outras disciplinas também contribuíram para esse processo, como Educação e Trabalho II, Educação, Ambiente e Sociedade, Tópicos Especiais de Linguagem e Literatura, Tópicos Especiais em Educação: Diversidade e Cultura, Orientação Vocacional, Expressão da Criança de 0 a 6 Anos, Fundamentos da Educação Ambiental e o Projeto Individualizado, desenvolvido com o tema relacionado aos Povos Indígenas.

Além destes componentes curriculares, participei de eventos como o III – Narrativas Interculturais, Decoloniais e Antirracismo na Educação, que priorizam o diálogo e os saberes tradicionais, com reflexões e imersões em arte, cultura e música. Neste percurso, tive oportunidade de realizar um Projeto de Iniciação Científica (PIBIC) e participar de rodas de conversa promovidas em outros departamentos, com a presença do professor Gersem Baniwa e de estudantes indígenas da Universidade. Destaco também meu envolvimento com o Acampamento Terra Livre - ATL que ocorre todos os

anos no mês de Abril, comecei a frequentar o evento anualmente em 2023 quando conheci outras culturas, inclusive o povo do qual tenho descendência, etnia Kanela, fizemos uma troca de conversas profundas, foram experiências fundamentais. Cada atividade, disciplina, evento, roda de conversa e projeto foi essencial para a construção da minha identidade e para o reconhecimento do meu espaço acadêmico. As vivências com outras culturas e os aprofundamentos nas referências bibliográficas estudadas mostraram o caminho que eu trilharia ao final do curso.

Durante minha formação, tive a oportunidade de me reconectar com as raízes culturais da minha família que tem descendência da etnia Kanela do Maranhão na cidade de Barra do Corgo. Com o apoio do meu orientador e família, aproximei-me da história dos povos indígenas e descobri minha própria ancestralidade, essa vivência despertou em mim um novo olhar sobre identidade e pertencimento, além de enriquecer minhas pesquisas acadêmicas.

Minha inserção no Programa de Iniciação Científica - (PIBIC) da Universidade de Brasília foi uma experiência fundamental nesse processo, pois contribui significativamente para a formação dos estudantes, promovendo o aprendizado da pesquisa e a preparação para a pós-graduação. O programa tem duração de doze meses e oferece bolsas de incentivo à pesquisa. Durante o período em que participei recebi uma bolsa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Distrito Federal - (FAPDF) e realizei minha primeira experiência de pesquisa de campo na Escola Classe 115 Norte, apresentando meu trabalho no Congresso de Iniciação Científica em setembro de 2022.

Minha primeira aproximação da Escola Classe 115 Norte, portanto, ocorreu em razão do tema do meu projeto de iniciação científica, denominado *“Educação Intercultural e a Presença de Estudantes Indígenas na Sala de Aula: Processos e Desafios Pedagógicos”*, que teve como objetivo compreender os processos pedagógicos desenvolvidos na instituição, reconhecida por adotar uma perspectiva de educação decolonial e intercultural. Busquei um eixo educacional que me possibilitasse atuar com estudantes da Educação Infantil ao Ensino Fundamental I.

Quando comecei a pensar neste trabalho de conclusão de curso, considerando minha trajetória e a relação com a temática indígena, decidi manter essa linha de pesquisa e retornar à escola, com o intuito de retomar e fortalecer o diálogo com a gestão e com

um estudante indígena que eu havia acompanhado três anos antes, já com um olhar mais amadurecido e com fundamentos teóricos atualizados sobre o tema. Ao longo do Projeto de Iniciação Científica, procurei compreender os processos e desafios pedagógicos colocados pela presença de estudantes indígenas no sistema de educação pública universal. A experiência da escola confirma a posição de uma instituição escolar comprometida em acolher a diversidade e desenvolver estratégias de ensino variadas que atendam às necessidades de todos os discentes. Na fase de alfabetização e letramento, o cuidado com os conteúdos e a forma como são trabalhados é fundamental para desenvolvimento educacional das crianças, que ganha contornos específicos quando se trata de estudantes indígenas. Este é um desafio permanente para o qual não há fórmulas pedagógicas infalíveis ou prescrições didáticas definitivas. Espero que este trabalho traga uma contribuição para as reflexões sobre esse tema.

Finalizo este memorial com gratidão a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para minha formação, cada desafio enfrentado fortaleceu meu propósito e reafirmou minha escolha por uma educação transformadora, igualitária e humanitária.

Entre mundos e saberes: uma abordagem da interculturalidade na prática educativa escolar

RESUMO

Este trabalho analisa experiências de interculturalidade na prática escolar a partir do acompanhamento das vivências de um estudante indígena na Escola Classe 115 Norte (DF). A pesquisa busca compreender como os processos de ensino-aprendizagem se configuram à luz da educação intercultural crítica, considerando os tensionamentos e reorientações pedagógicas provocados pela presença indígena em uma instituição que adota perspectivas interculturais e decoloniais. Metodologicamente, fundamenta-se em revisão bibliográfica e etnografia, por meio de observação participante e registros em diário de campo. A análise organiza-se em quatro cenas que abordam identidade e pertencimento, práticas de letramento, relações entre saberes e concepções de mundo. Os resultados indicam que, embora a interculturalidade esteja prevista institucionalmente, sua efetivação nas micropráticas escolares é marcada por tensões, negociações e assimetrias, evidenciando tanto avanços quanto a reprodução de estereótipos e expectativas essencializadas. Conclui-se que a consolidação de práticas interculturais críticas exige formação docente contínua e sensível à pluralidade de saberes e modos de existência presentes na escola pública

Palavras-chave: Estudantes indígenas em sala de aula; alfabetização e letramento; Lei nº 11.645/2008; interculturalidade.

INTRODUÇÃO

No Brasil contemporâneo vivem cerca 1.693.535 pessoas indígenas, 391 etnias e falantes de 274 línguas diferentes (IBGE, 2022). Presentes em todas as regiões do país, esses

povos vivenciam realidades bastante diversas entre si: alguns estão em isolamento voluntário ou estabeleceram contato recente com a sociedade brasileira; outros vivem em contextos urbanos de grandes cidades; a maioria habita territórios reconhecidos, embora diversos povos ainda lutam pela demarcação de suas terras. Atualmente, no Distrito Federal, vivem aproximadamente 5.811 pessoas indígenas e 167 etnias, Brasília é a quarta capital com mais etnias ficando atrás de São Paulo (194), Manaus (186) e Rio de Janeiro (176), (IBGE, 2022). Os indígenas do Distrito Federal vivem principalmente nas regiões do Plano Piloto, Ceilândia, Planaltina e Samambaia (CODEPLAN, 2015).

Os povos indígenas brasileiros têm direito a uma educação diferenciada, prevista na legislação que regula a educação escolar indígena e prevê escolas específicas, baseadas na realidade local, na cultura e de caráter pedagógico diferenciado, bilíngues ou multilíngues, com currículos e práticas pedagógicas concebidas pelos próprios povos indígenas segundo seus anseios comunitários e projetos de sociedade. No entanto, cada vez mais estudantes indígenas buscam acesso à educação no sistema escolar universal por razões muito diversas.

O fato importante é que a presença de estudantes indígenas nas escolas no sistema público não específico enriquece a diversidade cultural dentro dessas instituições, ao mesmo tempo, a recepção desses estudantes impõe desafios e suscita questões fundamentais sobre concepções de educação, estruturação dos currículos e as práticas pedagógicas escolares. Com a promulgação da Lei nº 11.645/2008, o estudo das histórias e culturas indígenas tornou-se obrigatório no currículo da educação básica brasileira. Conforme apontam diversas pesquisas, a implementação da lei trouxe um novo horizonte para o campo educacional, como a formação de professores, a produção de recursos didáticos e o desenvolvimento de práticas pedagógicas (Russo & Paladino, 2016).

No Distrito Federal, algumas escolas da rede pública vêm incorporando a implementação da lei em seus projetos pedagógicos e nas atividades escolares, ainda que de maneira experimental (Oliveira & Almeida, 2023). A implementação da lei 11.645 é importante para que estudantes do sistema de ensino tenham contato com as histórias, culturas, conhecimentos e visões de mundo dos povos indígenas, mas, esse trabalho surge da seguinte pergunta: como lidar com esses conteúdos previstos em lei em turmas multiétnicas, considerando a presença de estudantes indígenas em sala de aula?

Há alguns anos os temas relacionados aos povos indígenas eram tratados na educação básica e no ensino superior sob a ausência de pessoas pertencentes a esses povos. Felizmente, em virtude do aumento da presença indígena nos grandes centros urbanos e nas instituições de ensino, esse cenário vem mudando, ainda que de forma mais lenta do que seria justo. Hoje, professoras/es de diferentes níveis de ensino recebem estudantes indígenas em suas salas de aula e a implementação da lei 11.645 ganha uma nova dimensão. Não se trata mais de apenas apresentar pontualmente conteúdos das histórias e culturas indígenas a classes de estudantes não indígenas, mas de levar a sério os mundos e saberes indígenas como expressões de conhecimento válidas no campo do currículo e das práticas pedagógicas.

Buscando elementos para responder a essa questão, este trabalho de conclusão de curso tem como objetivo compreender os processos de ensino-aprendizagem sob a ótica da educação intercultural crítica (Candau, 2020) com atenção para os encontros e atritos de mundos e saberes. Baseada em uma perspectiva ecológica e em uma ontologia política da educação (Oliveira, prelo) a abordagem que pretendo desenvolver neste trabalho está fundamentada em três aspectos interligados: a) em uma sensibilidade e compromisso com a pluralidade de mundos e formas de ser que persistem apesar das imposições de um certo universalismo moderno que tende a apagar a diversidade de fazer e entender o mundo; b) no reconhecimento do campo problemático que envolve a multiplicidade dos modos de existência e as dinâmicas que emergem quando mundos e saberes entram em relação e influenciam uns aos outros em cenários carregados de assimetrias e desigualdades; c) uma modalidade de análise preocupada com os tipos de realidades que são produzidas por determinadas práticas, privilegiando o contexto, as intenções e as relações que dão sustentação a essas realidades. Acredito que essa perspectiva pode trazer uma contribuição ao estudo da interculturalidade na prática educativa.

A investigação teve início em 2022, com uma revisão exploratória da literatura sobre educação intercultural e a abordagem das histórias e culturas indígenas na educação básica, com ênfase na aplicação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008.¹ Em novembro daquele ano foi realizada uma primeira imersão no contexto da Escola 115 no intuito de desenvolver

¹ O levantamento inicial foi realizado em bases acadêmicas como SciELO, acervo da Biblioteca Central da Universidade de Brasília, Google Acadêmico e Portal de Periódicos da CAPES. Os termos de busca utilizados foram: estudantes indígenas em sala de aula, interculturalidade, educação intercultural, vivências indígenas, crianças indígenas e autores indígenas. Os artigos foram filtrados considerando um intervalo temporal de até cinco anos, ou seja, entre 2017 e 2022, com o objetivo de garantir a atualização dos dados e informações.

uma observação participante (Oliveira, 1996; Ingold, 2019). Essa instituição foi escolhida como campo de pesquisa por adotar uma perspectiva intercultural. De acordo com os objetivos específicos previstos no PPP, a escola busca: “promover práticas que levem em consideração a diversidade e as diferenças socioculturais de estudantes, famílias e profissionais da escola”; e “ampliar os espaços de aprendizagem para além do espaço escolar, abarcando espaços culturais e esportivos diversos, comunidades indígenas e territórios verdes” (2021, p. 34–35).

Naquele momento fui bem recebida pela direção, pela coordenação pedagógica e pelo corpo docente.² Iniciei minha aproximação à escola conhecendo docentes e estudantes. A coordenadora pedagógica da instituição me apresentou as turmas do 1º ao 5º ano do turno matutino. Durante uma semana, realizei rodízios nessas turmas que contavam com estudantes indígenas, visando identificar quais apresentavam maiores desafios pedagógicos para acompanhamento naquele momento. A coordenação me permitiu ingressar em uma turma rotativa do 1º ano do ensino fundamental, por estar diretamente relacionada ao domínio de atuação do meu curso. Como estudante de Pedagogia, participei então das ações escolares durante o trabalho de campo, contribuindo com atividades baseadas no meu conhecimento acadêmico, articulando pesquisa e colaboração pedagógica.

Essa turma estava em processo de alfabetização e os estudantes participavam de um projeto pedagógico para preencher lacunas, especialmente relacionadas à língua portuguesa. Para mim, o diferencial dessa turma é que nela havia a presença de um estudante indígena. A docente responsável concedeu autonomia para auxiliar nas atividades em sala de aula, sanando dúvidas das crianças e participando ativamente das propostas pedagógicas desenvolvidas. Sob a orientação do professor regente, foram colocados em prática os ensinamentos adquiridos durante a graduação, especialmente no que se refere às especificidades do ensino voltado à compreensão e produção textual, aos métodos de escrita e leitura e ao estudo da formação e dos sons das palavras. Diante daquele cenário percebi que durante a formação docente no curso de pedagogia, não foram abordadas as metodologias ou matérias específicas voltadas à alfabetização e ao letramento de estudantes indígenas que

² Em termos de cuidados éticos é importante mencionar que colhi o aceite institucional por meio de documentação assinada pela direção da escola. Também cuidei de comunicar, de diferentes formas e em linguagem adequada, ao Davi sobre o meu trabalho e colher seu assentimento verbal e comuniquei a sua família, especificamente seu pai que consentiu com a realização da pesquisa através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido TCLE sobre a pesquisa, seus riscos, benefícios e usos do material registrado para fins acadêmicos.

vivenciam ativamente sua cultura e desenvolvem simultaneamente a língua materna e o português.

Após me inserir nessa turma e estabelecer vínculos com as crianças — com cerca de 7 anos — aproximei-me de um estudante indígena, cujo acompanhamento tornou-se central para esse trabalho. Davi, é filho de um casal pertencente a duas etnias: Macuxi e Kariri-Xokó. Em 2022, estava no 2º ano do ensino fundamental, mas realizou o projeto interventivo no 1º an devido às dificuldades com leitura e escrita. Por isso, foi incluído na turma rotativa. Meu objetivo, a partir daí, foi compreender sua perspectiva: como esse estudante indígena percebia a escola, os professores, os colegas e a abordagem das histórias e culturas indígenas na sua educação.

Na retomada da pesquisa em 2025, realizei nova revisão do primeiro apanhado de estudos anteriores, aliada à busca e análise de novas pesquisas. Este movimento mostrou-se relevante para estabelecer comparações e aprofundar a discussão teórica. Nesta nova busca foram utilizados diferentes descritores complementares, como “crianças indígenas em sala de aula”, “educação decolonial e intercultural”, “narrativas indígenas”, “temática indígena no contexto escolar”, “educação indígena e educação escolar indígena”, “contos indígenas”, “escolas decoloniais”, “Santuário dos Pajés” e “Toré Kariri-Xocó”. Além disso, foram considerados dados atualizados do Censo de 2022 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e artigos que apresentavam reflexões de autores indígenas, como Ailton Krenak e Daniel Munduruku. Mantendo a mesma linha de investigação iniciada há três anos, foram selecionados e analisados artigos publicados nos últimos cinco anos nas plataformas acima referidas, incluindo materiais disponíveis na plataforma Academia.edu, onde foram encontrados diversos trabalhos relacionados às temáticas acima mencionadas.

Um dos resultados importantes dessa revisão foi identificar que, apesar dos diferentes estudos sobre interculturalidade, há uma lacuna de estudos que abordam especificamente as dificuldades e contribuições de estudantes indígenas em sala de aula de escolas do sistema universal ou não específico e que a precariedade de informações sobre o tema também contribui para as dificuldades do sistema de ensino em acolher esses estudantes.(Giroto; Risso e Piovezana, 2024).

Ao retornar à instituição com conhecimentos e referenciais teóricos consolidados ao longo de três anos, foi possível estabelecer diálogos mais qualificados com a gestão,

professores e monitores, observar como a temática indígena é abordada em sala de aula e como são criados espaços em que as crianças possam expor sua opinião, além de participar de coletivas e debates sobre as temáticas decolonial e intercultural na escola classe 115 Norte.

O objetivo desta nova etapa foi sendo redesenhado para olhar a escola como um espaço ecológico de cruzamento de culturas (Candau, 2020) responsável pela mediação de diferentes mundos e saberes na formação de estudantes que frequentam a instituição. Nesse sentido, a observação participante foi direcionada para a complexidade e multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem considerando os três aspectos enunciados anteriormente: sensibilidade para a pluralidade de mundos; atenção para as dinâmicas de relações entre mundos e saberes e uma preocupação com o tipo de realidade produzida por determinadas práticas e seu papel na validação ou marginalização de mundos e saberes. Nesse retorno à escola após três anos, reencontrei Davi, o estudante indígena que tinha conhecido em 2022, agora já no quinto ano do ensino fundamental I, no período matutino.

Durante os meses de agosto e outubro de 2025, frequentei a escola mantive um diário de campo no qual sistematizei diariamente a minha experiência, a primeira vivência que tive na escola por meio do Projeto de Iniciação Científica (PIBIC) que ocorreu nos meses de outubro e novembro de 2022. Ao final do período eu tinha um documento detalhado do que eu tinha vivenciado. Na releitura do meu diário eu fui identificando alguns núcleos temáticos e situações recorrentes ao longo do período em que estive na escola. Na releitura do diário percebi que havia um padrão de informações que eu reelaborei em termos da reflexão e da interpretação do que pareceu mais relevante para compor uma etnografia dos encontros e atritos entre mundos e saberes nos processos educativos vivenciados na instituição e dentro de um projeto desenvolvido pela escola, o projeto Caliandra, do qual tratarei com mais detalhes adiante.

Esta nova etapa da pesquisa de campo também incorporou o estudo do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola e a análise dos projetos pedagógicos desenvolvidos pela instituição. A escrita sistemática do diário de campo foi um instrumento fundamental para registrar, organizar e interpretar as experiências vividas. A partir dessa documentação, surgiu a decisão analítica de enquadrar cenas significativas como foco interpretativo que permitiu estruturar uma compreensão dos processos de educação intercultural, valorização dos saberes ancestrais e o contexto escolar aos olhos indígenas. Essa etnografia consiste na descrição de 4

cenas que considero significativas para a minha abordagem do tema: Cena 1 – Identidade e Pertencimento; Cena 2 – Letramento e leituras de mundos; Cena 3 – Saberes Ancestrais: sobre formigas e passarinhos; e a Cena 4 – Humanidade, animalidade e formas de habitar o mundo e a análise etnográfica foi construída a partir de uma abordagem cultural da educação.

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

Nas últimas décadas a dimensão cultural tem ganhado cada vez mais relevância nos debates sobre educação. Como observou Santos (1994) a discussão sobre cultura pode nos ajudar a refletir sobre a nossa realidade, configurando uma via estratégica para compreender as sociedades humanas, em particular a nossa sociedade brasileira, estruturada por uma história colonial extremamente violenta e produtora de desigualdades, que ainda assim comporta internamente uma diversidade realidades culturais com suas lógicas próprias, resultantes de histórias particulares e de interações contínuas entre si.

Dentre as muitas maneiras de se aproximar da cultura como um objeto de reflexão científica, uma delas é identificar a cultura como uma totalidade, um todo que articula tudo aquilo que uma sociedade elabora em termos de sua história, costumes, tradições, valores, crenças, rituais, arte, moral, concepção de mundo e todas as capacidades e hábitos que uma pessoa desenvolve como integrante de uma coletividade. Uma segunda maneira é compreender a cultura como uma dimensão da realidade social que articula as diferentes esferas da vida em uma teia de significados com base no conhecimento em seu sentido amplo, incluindo as maneiras como esse conhecimento se expressa, por exemplo na criatividade humana, na arte, na religião, na ciência, na política ou na educação. Este ponto coloca o estudo da cultura como um campo de disputas, conflitos de interesses, inclusive em torno da sua definição, alcance e dos benefícios e prejuízos que sua compreensão pode desencadear para os diferentes segmentos de uma sociedade.

Dentre essas duas alternativas, a primeira sedimentou o interesse científico inicial pela cultura no século XIX quando a ideia era comparar realidades sociais muito distantes ou diferentes (Santos, 1994). Ainda de acordo com Santos, totalidade é uma noção muito ampla e difícil de operacionalizar e tratar de culturas como unidades discretas está ficando cada vez mais raro em um mundo hiperconectado que multiplica as relações interculturais. Já a segunda possibilidade permanece uma plataforma conceitual firme e uma maneira estratégica

de investigar nossos diferentes modos de compreender a realidade, os paradoxos e contradições do nosso mundo atual.

Na antropologia, a cultura já foi teorizada como a lente através da qual olhamos o mundo, como programa ou mapa que orienta a existência social, como uma teia de significados que dá sentido à vida e como um território de lutas sociais acerca da realidade; como aquilo que deve ser valorizado, reconhecido e aquilo que deve ser criticado, desprezado ou deixado para trás. Nesses termos, é possível afirmar que a cultura tem uma relação muito estreita com a educação e vice-versa. Na ótica de Brandão (2002) a educação é um fenômeno cultural sempre integrado ao universo simbólico, às práticas, valores, costumes, tradições e ritos de uma cultura. Toda ação educativa, portanto, é uma manifestação da cultura de uma determinada sociedade e a educação, como esfera da vida formadora de pessoas, configura uma força poderosa, capaz de transformar ou reproduzir a realidade. Como lócus fundamental do conhecer, a educação é, portanto, decisiva na produção, circulação e validação de mundos e saberes. Nesse sentido, o estudo da educação sob a ótica cultural pode oferecer uma abordagem rica e complexa dos processos educativos, levando em conta a diversidade de formas de ensinar e de aprender, os sentidos que as pessoas atribuem a educação e como ela é parte fundamental da construção de identidades e realidades. Ao olhar especificamente para os processos escolares, essa abordagem pode favorecer uma leitura mais atenta das dinâmicas dos diferentes sujeitos - professores, estudantes e demais participantes das comunidades escolares como expressões de suas identidades culturais, suas compreensões de pertencimento e visões da alteridade.

Ao delinear essa perspectiva é importante recuperar que a inclusão das preocupações com a cultura nos debates sobre a educação escolar já vem sendo abordada de maneira mais direta em termos institucionais, teóricos, políticos e pedagógicos há pelo menos seis décadas. Um dos marcos desse debate é o advento das políticas multiculturais na educação nos Estados Unidos nos anos 1960, resultantes dos embates do movimento negro frente ao racismo e as desigualdades vivenciadas na sociedade americana e sua luta por direitos civis e acesso à educação. Como linha de pensamento pedagógico, o multiculturalismo abriu espaço para o reconhecimento das diferenças culturais como um direito e para que as especificidades culturais não fossem vistas como problema pedagógico em ambientes escolares que normalmente pregam a universalidade, a homogeneidade e a padronização de currículos e práticas pedagógicas (Gonçalves e Silva, 2003). A partir dos anos 1970, diferentes países

europeus também desenvolveram políticas educacionais baseadas em noções como diversidade cultural e interculturalidade. Espanha, França e Itália, por exemplo, incorporaram estas ideias em seus projetos de educação voltados a imigrantes seguindo um modelo de integração cultural (Paladino e Almeida, 2012). Nos anos 1990, a institucionalização dos parâmetros nacionais curriculares inaugurou a discussão sobre “pluralidade cultural” no campo educacional brasileiro (Candau, 2008). No início da década seguinte a promulgação da lei 10.639 foi um passo marcante na evolução do debate, embora os povos indígenas só tenham sido contemplados na alteração da lei realizada em 2008.

São muitos os modelos e experiências de educação multicultural e intercultural ao redor do mundo (Nascimento, 2018). Por exemplo, experiências assimilacionistas focadas em grupos, como nas políticas historicamente direcionadas a povos indígenas em países como nos Estados Unidos e no Brasil até a constituição de 1988. Modelos integracionistas focados em indivíduos, como é o caso da política educacional francesa destinada a integrar gradualmente estrangeiros ou colonizados à cultura, à língua e aos princípios e deveres dos cidadãos daquele país. E mais recentemente, os modelos multiculturalistas, no caso norte-americano como expressão da luta do movimento negro; ou interculturais em países da América Latina inspirados na pluralidade cultural indígena que tem mais abertura para os direitos às minorias étnicas e propõe uma perspectiva crítica e transformadora dos modelos de educação predominantes.

Nesse sentido, diversas produções acadêmicas na América Latina e no Brasil vem argumentando em favor de uma interculturalidade crítica como política epistêmica que localiza o monoculturalismo na educação e confronta esse modelo a partir de uma pedagogia decolonial (Walsh, 2009), compreendida como práxis que abre caminhos para conversas e solidariedades diferentes. Neste horizonte, a “educação intercultural” é compreendida como uma educação que parte da diferença como riqueza e que “promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos –, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural” (Candau, 2016, p. 808).

Essa perspectiva pressupõe uma interação deliberada entre diferentes grupos socioculturais de uma determinada sociedade, o que implica abrir mão de relativismos generalizadores e também de uma postura dominante do diálogo. Significa também romper com concepções estáticas e essencialistas da cultura, reconhecendo o caráter histórico e

dinâmico das identidades culturais e o conflito como parte das relações interculturais, marcadas por desigualdades de poder, preconceitos e discriminações.

Mas embora essa seja uma proposição inspiradora que vem orientando programas governamentais, projetos político pedagógicos de escolas e pesquisas acadêmicas sobre o tema, Candau observa, em sintonia com a visão de Walsh, que até o momento não é possível identificar uma compreensão comum acerca “das implicações pedagógicas da interculturalidade, nem até que ponto nelas se articulam as dimensões cognitiva, procedimental e atitudinal” (Candau, 2020, p.12)

Esta parece uma questão importante para levar adiante e refletir sobre os processos de ensino-aprendizagem em sua complexidade, pluralidade e multidimensionalidade, procurando compreender as implicações pedagógicas da interculturalidade e como nelas se articulam as dimensões acima referidas. Em termos pedagógicos, a interculturalidade crítica impele o docente à promoção do protagonismo de estudantes que, historicamente, têm sido culturalmente inferiorizados pela sociedade. Na perspectiva de uma didática intercultural crítica, é importante que os professores validem diferentes culturas e suas cosmologias nos processos de ensino-aprendizagem. Para isso, a compreensão dos contextos socioculturais dos estudantes é crucial para o reconhecimento do outro e para a construção de relações educativas horizontais e não trabalhar somente com um saber universalizado.

Se essa é uma formulação potente e coerente em termos éticos e políticos, na prática cotidiana essa não é uma tarefa fácil. É na verdade uma prática marcada por paradoxos, contradições e conflitos entre mundos e saberes. A literatura acadêmica recente tem problematizado os conteúdos trabalhados em sala de aula e as dificuldades enfrentadas por crianças indígenas na transição entre dois mundos (Loureiro 2017; Saraiva 2020). A relação entre os mundos indígena e não indígena no contexto escolar revela um campo de tensões e aprendizados que refletem as heranças históricas do colonialismo e os desafios contemporâneos da educação intercultural.

De acordo com Melo, Ribeiro e Domenico (2020), a ambiguidade que marca o trabalho com a temática indígena na educação brasileira pode ser compreendida a partir da própria relação que o Estado construiu com os povos indígenas. Essa ambiguidade contribuiu “na elaboração de uma visão e identidade romântica e idílica do índio brasileiro” (Melo;

Ribeiro; Domenico, 2020, p. 5), que reforçou estereótipos e distanciou a realidade indígena de sua complexidade cultural.

Essa ambiguidade também se manifesta nas práticas pedagógicas e na organização das escolas não indígenas. Bergamaschi e Dickel (2018), ao analisarem as experiências de estudantes da etnia Kaingang em instituições indígenas e não indígenas, evidenciam os desafios enfrentados pelas crianças ao se inserirem em rotinas escolares estruturadas segundo valores ocidentais. As autoras destacam que “na realização das atividades são apressados pelos professores com incentivos para ‘concluir’, para ‘fazer mais rápido’, devido à pressão que também sofrem com o enquadramento do tempo, surge o problema das ‘faltas’, ou seja, as ausências registradas no caderno de chamada” (p. 391). Esse relato ilustra como a lógica escolar ocidental muitas vezes ignora os diferentes ritmos e formas de aprender presentes nas culturas indígenas, impondo padrões homogêneos que desconsideram outras temporalidades e modos de relação com o conhecimento.

Já Lima e Troquez (2024) afirmam que os projetos educacionais indígenas ainda estão marcados pela “tríade da matriz colonial (colonialidade do ser, do poder e do saber)” (p. 1435), evidenciando que muitos saberes tradicionais indígenas continuam sendo marginalizados por pressupostos eurocêntricos. Argumentam que essa invisibilização representa uma forma de violência simbólica que impede o reconhecimento pleno de vivências indígenas no ensino formal, os novos currículos precisam viabilizar a construção de documentos decoloniais e interculturais. Nessa mesma perspectiva, refletindo sobre a produção de identidades/diferenças de crianças indígenas no espaço escolar, Santos e Costa (2019, p. 27) trazem à tona a permanência do colonialismo nas práticas pedagógicas cotidianas. As autoras destacam três questões:

“O não envolvimento dos docentes pelo fato de não perceberem as crianças indígenas na escola; o não envolvimento dos docentes com as crianças e com as discussões devido ao preconceito e à discriminação e também, pelo fato dos professores acabarem não percebendo as diferenças e colocando todos em uma mesma igualdade.”

Giroto, Risso e Piovezana (2024), abordam as dificuldades encontradas pelas instituições não indígenas ao trabalhar com a temática e com estudantes indígenas nesse cenário. Os autores destacam que:

Apesar dos diferentes estudos sobre a interculturalidade, pouco se fala das dificuldades enfrentadas por indígenas ao sair de sua cultura e conviver com outras. Há uma lacuna significativa de estudos e pesquisas que abordam especificamente as dificuldades e contribuições desses estudantes em sala de aula (de escolas de ensino não específico). Consideramos que o desconhecimento e a precariedade de informações podem levar a práticas pouco satisfatórias na inclusão dos mesmos. (GIROTTI; RISSO; PIOVEZANA, 2024, p. 11).

Amparadas nas discussões das teorias pós-estruturalistas, as autoras observam que, ao tratar a criança indígena numa condição de igualdade com a criança não indígena, muitos docentes acabam reproduzindo um modelo de educação que homogeneiza as diferenças e reforça a hegemonia da cultura ocidental. Assim, a cosmovisão e os saberes de outros povos permanecem marginalizados, enquanto o conhecimento eurocêntrico continua a ocupar o lugar de superioridade e centralidade nas práticas educativas.

Esses estudos revelam a complexidade do desafio que é traduzir a interculturalidade em uma didática intercultural na prática pedagógica cotidiana. Trata-se de um campo sensível e paradoxal para os professores e professoras pois dar evidência excessiva às identidades culturais indígenas pode gerar desconforto e estigmatização, dar tratamento simplesmente “igualitário” pode gerar homogeneização, silenciamento e violência simbólica contra os mundos e saberes próprios desses estudantes. Dessa forma, é possível compreender que o encontro entre os mundos indígenas e não indígena na escola exige uma postura crítica e reflexiva, comprometida com a desconstrução das práticas coloniais ainda presentes na educação.

A interculturalidade surge como um movimento ético, político e pedagógico de valorização das diferenças e de reconhecimento dos saberes e modos de vida indígenas como parte legítima da construção do conhecimento escolar, mas esta não é uma tarefa simples e não há fórmulas prontas para a interculturalidade na prática. Diante da lacuna de estudos sobre as dificuldades e contribuições de estudantes indígenas em sala de aula nas escolas públicas e dos desafios inerentes ao exercício da interculturalidade na prática educativa, acredito que estudos etnográficos como que apresento neste trabalho possam contribuir para o desenvolvimento de uma didática intercultural crítica.

A ESCOLA 115

Orienta-se por valores de amorosidade, respeito e justiça, adotando uma perspectiva intercultural, libertadora, decolonial e contracolonial. O PPP compreende a escola como uma Comunidade de Aprendizagem que utiliza o território como extensão educativa.

Essa abordagem intercultural e decolonial está presente no PPP, no calendário escolar e nas trilhas pedagógicas da instituição, manifesta-se por meio de projetos, dentre eles: “Território”, “Abril Indígena”, “Capoeira”, “Clubinho dos Escritores Mirins”, “Feira das curiosidades”, “Projeto Caliandra” e “Projeto Corpo e Movimento”. As principais comemorações incluem a “Festa da Cultura Popular”, realizada em julho; a “Festa da Família”, em agosto; a “Festa Afro-Brasileira”, em novembro; e a “Festa de Encerramento do Ano Letivo”, em dezembro. Em todas essas celebrações, há a participação de familiares e representantes de comunidades tradicionais, que contribuem com a venda de artesanatos, contação de histórias indígenas, apresentações musicais e rodas de conversa, fortalecendo o diálogo entre a escola e as diversas manifestações culturais (ESCOLA CLASSE 115 NORTE, 2025).

O Projeto Território refere-se à investigação e à apropriação do território e dos saberes das comunidades, buscando ressignificar e fortalecer o senso de pertencimento comunitário, em relação à natureza, ao patrimônio histórico e cultural das cidades, entre outros aspectos. Entretanto, no ano de 2025, não foi possível executá-lo devido a questões internas da greve na instituição escolar. O Projeto Abril Indígena é uma programação desenvolvida durante todo o mês de abril, com rodas de conversa, contação de histórias, cineclubes, apresentações culturais, atividades lúdicas, oficinas e passeios que visam valorizar e visibilizar as culturas indígenas. Os familiares dos estudantes indígenas participam ativamente desse evento, contribuindo para o fortalecimento da identidade e do pertencimento cultural. As saídas pedagógicas realizadas aos Povos do Noroeste, ao Memorial dos Povos Indígenas e ao Acampamento Terra Livre (ATL) são consideradas experiências educativas significativas, pois promovem vivências culturais e processos de ressignificação de pensamentos, aproximando os estudantes de saberes ancestrais e de processos de resistência histórica, as crianças indígenas se reconhecem e são protagonistas dos espaços visitados. Durante o mês de abril, os estudantes indígenas da escola costumam ausentar-se das aulas nas primeiras

semanas, devido à participação ativa no Acampamento Terra Livre, evento nacional de mobilização dos povos indígenas, realizado anualmente em Brasília, que evidencia o marco histórico para os indígenas, a relevância desse marco histórico promove a diversidade, preservação cultural e reconhecimento e pertencimento das identidades indígenas.

A instituição reconhece a relevância desse momento e adaptou o projeto à rotina dos estudantes indígenas, em consonância com a Constituição Federal de 1988, que, em seu artigo 231, reconhece a organização social, os costumes, as línguas, as crenças e as tradições dos povos indígenas, assegurando-lhes o direito à diferença cultural (BRASIL, 1988). O projeto reafirma o compromisso com as políticas afirmativas e educacionais que garantem e protegem os direitos dos estudantes indígenas no contexto da educação básica, promovendo práticas pedagógicas fundamentadas na equidade, no respeito à diversidade e na valorização das identidades culturais e das vivências relacionadas ao cotidiano das crianças.

No ano de 2022, a escola registrava a matrícula de oito estudantes indígenas distribuídos entre os 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I, sendo três no turno matutino e cinco no vespertino.

Em 2025, observa-se uma redução nesse número, com apenas quatro estudantes indígenas matriculados: um no período matutino, cursando o 4º ano, pertencente às duas etnias Kariri-Xocó e Macuxi; e três no período vespertino, distribuídos entre o 4º e o 5º ano, todos da etnia Guajajara.

A redução no número de matrículas desses estudantes está diretamente relacionada aos critérios estabelecidos pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Segundo informações da gestão escolar, essa diminuição ocorre, em grande parte, devido à situação de vulnerabilidade em que se encontram muitas famílias indígenas residentes na região do Noroeste. Atualmente, uma das principais opções de matrícula para esses estudantes é a Escola Classe Vila da Região Centro de Gestão (RCG), instituição integrante do programa de ensino em tempo integral. Localizada no Setor Militar Urbano, a escola apresenta fácil acesso para as famílias que residem no Plano Piloto.

O PROJETO CALIANDRA

Uma iniciativa relevante da escola é o Projeto Caliandra, que “visa ampliar o repertório linguístico, cultural, de escrita e leitura, oferecendo espaços lúdicos e de lazer, bem

como experiências artísticas, científicas e aulas de passeio” (ESCOLA CLASSE 115 NORTE, 2025, p. 73).

Esse projeto busca decolonizar saberes a partir de diferentes temas abordados em sala, respeitando a diversidade cultural e promovendo a interculturalidade, por meio da troca de saberes e de diálogos abertos. Fundamenta-se também na perspectiva da contracolonialidade proposta por Nego Bispo, cuja filosofia ressalta a importância de resistir ao colonialismo e de reconectar-se à mãe terra e aos saberes tradicionais como forma de recuperar as identidades perdidas em decorrência do processo colonial e das dinâmicas da sociedade moderna, que frequentemente desconsidera os conhecimentos ancestrais (Bispo, 2019). Dessa forma, o projeto busca não apenas promover a igualdade e o direito ao acesso à educação, mas também a equidade, a democratização, o respeito e o acesso às diferentes culturas. Atende, de modo especial, crianças em situação de vulnerabilidade social, entre elas crianças negras, indígenas, de baixa renda e com necessidades específicas.

O projeto atende duas turmas de crianças, que participam das atividades todas as segundas-feiras, no turno contrário ao das aulas regulares, permanecendo, portanto, o dia inteiro na escola. A instituição cobre todas as despesas relacionadas ao projeto, incluindo alimentação, passeios e atividades lúdicas. Os estudantes fazem uma refeição no horário em que todas as crianças do turno estão lanchando. A coordenadora pedagógica é a responsável pela condução do Calíandra, buscando constantemente ampliar os temas das aulas por meio de pesquisas e da escuta ativa das crianças. Todas as atividades desenvolvidas partem das curiosidades e dos interesses manifestados pelos estudantes, que são considerados no planejamento das ações que são diversificadas, como passeios pela quadra para observar a vegetação local e o plantio de mudas, possibilitando o acompanhar seu crescimento.

Atualmente, trinta estudantes participam do projeto, quinze no período matutino e quinze no vespertino. A turma tem uma composição diversa. Participam crianças com laudos e necessidades específicas, estudantes com dificuldades em leitura, escrita, interpretação textual e resolução de problemas matemáticos. É importante compreender que essas dificuldades não devem ser interpretadas na percepção da teoria do déficit linguístico e cultural, historicamente atribuiu às crianças indígenas e de grupos populares como negras e de baixa renda a responsabilidade pela suas dificuldades educacionais. Tal visão reforça estigmas e ignora que o processo de ensino-aprendizagem é atravessado por fatores socioculturais, econômicos e institucionais. A frequência é flexível, visto que há casos de

alunos que comparecem com menor regularidade. O projeto também conta com a colaboração de voluntários e ex-estudantes da instituição. Entre os participantes, dois estudantes indígenas se destacam por sua participação ativa. Segundo o relato de ambos, “*há brincadeiras e atividades divertidas*”.

O projeto Caliandra é realizado em uma sala pequena, equipada com um quadro branco, uma mesa grande retangular, cadeiras e estantes contendo livros e jogos armazenados em pequenas caixas. Os estudantes demonstram grande interesse pelo projeto, principalmente porque as atividades não estão diretamente relacionadas à rotina da sala de aula tradicional, sendo marcadas por uma abordagem lúdica e repleta de aprendizagens significativas. A participação dos estudantes indígenas no projeto é compreendida, neste estudo, a partir do relato de um estudante sobre a percepção de seu pai, que considera a iniciativa um espaço importante de aprendizagem e desenvolvimento de habilidades no contexto escolar. Ressalta-se que essa interpretação não resulta da escuta de todas as famílias. Observa-se, ainda, o retorno de ex-estudantes indígenas à escola para colaborar com o projeto, fortalecendo vínculos intergeracionais e a continuidade das práticas educativas.

CENAS DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NA ESCOLA 115

No ano de 2025, quando me re-aproximei da escola, participei, nas primeiras semanas, de reuniões com o objetivo de compreender os temas centrais debatidos pelos professores e pela equipe gestora naquele novo momento. Em todos os encontros, a gestão enfatizava a importância de compreender as infâncias e respeitar as perspectivas das crianças, relembrando a proposta pedagógica intercultural e decolonial da instituição. Nesse sentido, todos os profissionais, mesmo com ideologias distintas, deveriam atuar a partir dessas vertentes.

Os impasses nas reuniões estavam relacionados a alguns estudantes, sendo a pauta indígena constantemente abordada. Em uma dessas reuniões, o professor indígena da instituição apresentou reflexões sobre o encontro entre dois mundos — o indígena e o não indígena —, destacando como as suas relações com os estudantes indígenas eram distintas. Segundo ele, quando havia estudantes indígenas em sua turma, o trabalho pedagógico se tornava mais acessível, pois esses estudantes o viam como um dos seus, e isso facilitava o contato e a troca de saberes. Embora a presença de estudantes indígenas na escola seja

significativa, nem todos demonstram disposição para compartilhar suas experiências de vida ou dialogar mais profundamente com os não indígenas. Tal postura está relacionada a questões culturais, como o receio de perder a língua materna — característica que os diferencia das demais crianças. Nesse sentido, o professor indígena ressaltava a importância da representatividade no corpo docente para o fortalecimento identitário desses estudantes.

O educador social que também é indígena, atua há mais de três anos na instituição e trabalhou diretamente com os estudantes indígenas dentro e fora da escola, destacou que a instituição se encontra em posição de destaque em relação às demais, por desenvolver práticas interculturais baseadas na escuta ativa e participativa, valorizando as opiniões indígenas. Segundo ele, a escola contribui de forma significativa para o fortalecimento das identidades culturais, cosmologias e línguas desses estudantes, não havendo necessidade imediata de grandes mudanças. A representatividade também apareceu em suas falas, pois acredita que a presença de indígenas em cargos diversos dentro da escola pode favorecer o estabelecimento de vínculos de confiança e reconhecimento mútuo.

A seguir eu apresento quatro cenas que considero significativas para a reflexão proposta neste trabalho. Essas cenas foram reconstruídas a partir das notas do diário de campo com o intuito de considerar a interculturalidade no contexto de situações vivenciadas e observadas durante a imersão na escola. A primeira cena recupera o significado do pertencimento a partir do meu encontro e reencontro com um estudante indígena. A segunda cena discute aspectos do contexto pedagógico da turma, especialmente no que se refere aos processos de alfabetização e letramento do estudante. A terceira cena destaca as relações entre saberes tradicionais indígenas e o conhecimento científico no cotidiano escolar a última diz respeito à autenticidade do estudante e às influências do contexto escolar na construção de experiências relacionadas à educação intercultural.

Cena 1 - Identidade e pertencimentos

O encontro e reencontro com este estudante foi essencial para meu desenvolvimento como professora em formação, na compreensão das questões ligadas à identidade, como no que diz respeito à alfabetização e ao letramento de uma criança em fase inicial de escolarização. Sua singularidade como estudante indígena exigia um olhar atento, uma vez que trazia consigo saberes e aprendizagens oriundos de um contexto cultural específico, marcado pelo seu pertencimento e vivência em dois mundos indígenas, Macuxi e

Kariri-Xocó. Ao longo desse percurso, esse estudante demonstrou que suas percepções poderiam ser trabalhadas em sala de aula e compartilhadas com os colegas. Revelou conhecimento sobre o que significa ser uma criança indígena, compartilhou sua cosmologia, costumes, linguagem, crenças e, sobretudo, brincadeiras. Estava em processo de aquisição das línguas maternas de sua família e me apresentou palavras que já havia aprendido.

O primeiro contato com Davi aconteceu na minha primeira inserção na escola, há três anos. Meu encontro com ele é uma das lembranças mais marcantes que tenho da minha chegada à instituição. Ao me apresentar à turma, expliquei que realizaria uma pesquisa sobre as crianças indígenas da escola e que acompanharia a rotina da classe. Na época, Davi estava no 2º ano do Ensino Fundamental e estava começando a vivenciar o amadurecimento de sua identidade indígena.

No dia em que o conheci, ele estava com uma pintura corporal de jenipapo no braço e, nos dias seguintes, compartilhou suas vivências como criança indígena. Ao analisar seus desenhos, ouvi uma frase marcante após perguntar se sabia usar arco e flecha: *“Eu sei atirar com a flecha, eu sou índio ou não sou?”* Essa fala evidencia como o imaginário idealizado sobre os povos indígenas ainda influencia as novas gerações. Infelizmente, algumas escolas perpetuam tais estereótipos por não promoverem uma educação pautada na valorização da diversidade cultural de forma intercultural.

Nesse nosso primeiro contato, ele demonstrou estranhamento ao perceber minha presença como pesquisadora. Nas interações iniciais comigo, ele tinha dificuldade em se expressar, demonstrando receio e estranhamento. Imagino que isso acontecia porque ele não percebia semelhanças entre nós, exceto alguns traços faciais parecidos, e naquele momento eu ainda estava no início da minha retomada ancestral indígena. Sempre que me via com o caderno de anotações, ele, desconfiado, perguntava: *“O que você está escrevendo de mim aí, hein?”*

Essa reação era compreensível, pois eu não fazia parte daquele ambiente escolar, e sua postura revelava o receio de compartilhar aspectos de sua vivência comigo. Nos primeiros dias, a aproximação exigiu cuidado e respeito ao seu tempo. Aos poucos, iniciei conversas sobre minha própria trajetória, mencionando minha bisavó, alguns costumes familiares e amigos indígenas que também eram conhecidos dele para estabelecer um diálogo sobre algo que ele já conhecia. Essas trocas foram fundamentais para criar um vínculo, permitindo que

ele passasse a me reconhecer como alguém confiável e próximo. Expliquei que meu objetivo era aprender com ele sobre suas experiências, seus saberes e os desafios vividos no cotidiano escolar. A partir desse reconhecimento mútuo, conseguimos estabelecer um diálogo significativo, que se tornou central para o desenvolvimento da pesquisa.

Quando retornei à escola, Davi já estava no 5º ano. Durante esse intervalo, passei por diversos processos de estudo e aprofundamento sobre temática indígena. Também compreendi como a identidade de pessoas com descendência indígena foi historicamente roubada e invisibilizada, e reconheci o papel do Estado no apagamento cultural dos povos tradicionais. Esse percurso foi intenso e me deu mais propriedade para continuar minha retomada identitária.

Ao reencontrar Davi, encontrei também um estudante diferente. Seu olhar era mais firme; suas opiniões, mais estruturadas. Ele havia amadurecido. E, nesse amadurecimento, abriu-se um novo espaço para o encontro entre nós. Nossas conversas tornaram-se mais profundas, e ele demonstrava curiosidade em compreender minha trajetória. Em uma das conversas, perguntou: *“Você é indígena? A gente se parece um pouco mesmo, né?! Você conhece meus amigos e eu nunca te vi!”* Certo dia estávamos em um impasse de escrever sua opinião com seus conhecimentos culturais, então ele disse *“eles não entendem como a gente!”* Houve um alívio e insatisfação em sua voz, mas também uma espécie de reconhecimento. A partir dali, Davi passou a me ver como uma “parente”. A partir dali começamos a estar sempre juntos e eu passei a acompanhar de perto suas atividades escolares.

Os colegas dele também manifestaram essa percepção, frequentemente comentando: *“Tia, o Davi parece seu filho, sabia? Vocês se parecem! Você tem os olhos e o cabelo igual ao dele.”* Essas observações revelavam a conexão progressiva que se estabelecia entre nós. Davi passou a se dirigir a mim com maior confiança, compartilhando suas incertezas, ideias e vivências culturais. Em diversas situações, sentava-se ao meu lado para esclarecer dúvidas sobre as atividades e discutir maneiras de incluir temas relacionados aos povos indígenas em seus trabalhos escolares. Nossa relação evoluiu daquela fase inicial de estranhamento para uma amizade construída entre duas pessoas unidas pelo pertencimento indígena, por diálogos profundos, trocas culturais e pela capacidade de compreender a história e a vivência uma da outra.

Ele enfrentava dificuldades na leitura e escrita em português. Como seus pais pertencem a etnias distintas, estava aprendendo duas línguas indígenas simultaneamente, o que tornava o processo de alfabetização mais complexo. Misturava palavras do português com vocábulos indígenas e apresentava desafios para seguir as regras gramaticais convencionais.

No ano de 2025, apesar de ele inicialmente não se lembrar da minha presença anterior na escola, essa lacuna não afetou nossa comunicação. Após a fase inicial de reaproximação, com a autorização do docente, passei a acompanhar a rotina dos estudantes sob uma perspectiva pedagógica. Nesse período, me re- aproximei de Davi e das demais crianças da turma. Posteriormente, ele passou a se aproximar e a fazer perguntas sobre mim, estabelecendo diálogos durante o recreio e compartilhando vivências. Essa interação possibilitou que ele desenvolvesse confiança, estabelecesse laços e me percebesse como parte de seu grupo. Dessa forma, pude acompanhar suas dificuldades, aprendizados, erros e acertos, momentos de alegria e frustração, bem como situações de falta de reconhecimento.

Durante nossas conversas, ele relatava ter amigos de diferentes etnias, incluindo os estudantes Guajajaras da escola, e compartilhava sua experiência na Aldeia Multiétnica, um espaço cultural localizado na Chapada dos Veadeiros (GO) que acolhe diversas etnias. Todos os anos ele participa de rituais e atividades neste evento, incluindo brincadeiras e conversas com outras crianças indígenas. O toré e o ritual de passagem fazem parte de seu cotidiano, o que, por vezes, não é compatível com a rotina escolar. A vivência na aldeia multiétnica permite que os estudantes desenvolvam uma compreensão mais profunda de sua cultura, consolidando sentimentos de pertencimento e protagonismo cultural, que se refletem na sua postura e na interação no espaço escolar.

Com a permissão do docente, iniciei a observação direta das atividades, ao mesmo tempo em que auxiliava os estudantes conforme orientação da docente. Davi frequentemente se dirigia à minha cadeira em busca de ajuda, especialmente em atividades relacionadas à leitura e à redação. Algumas situações se destacaram como particularmente significativas, evidenciando aspectos da aprendizagem, da interação social e do desenvolvimento cultural.

O letramento pode ser definido como a forma como a criança lê e interpreta textos, está relacionada diretamente com a escrita e leitura em seu cotidiano, além de desenvolver habilidades para aplicar em diferentes contextos. No âmbito da turma do seu turno regular, o professor realizava a prática de leitura de forma coletiva com a turma, uma estratégia necessária devido aos diferentes níveis de dificuldades apresentados pelos estudantes. Davi apresentava desafios semelhantes aos de seus colegas, como erros ortográficos frequentes na produção textual e resistência na conclusão de atividades envolvendo operações matemáticas. No que se refere à compreensão textual, ele demonstrava bom desempenho quando realizava leituras autônomas de gêneros como fábulas, poemas e cartas.

Um dia, durante a rotina de reagrupamento, o docente propôs uma atividade lúdica à turma: ao colocar as imagens aleatórias no quadro, os estudantes deveriam formar frases sobre elas, com o objetivo de exercitar pontuação e ortografia. A maioria dos estudantes teve facilidade para escrever, pois os elementos apresentados faziam parte de seu universo cotidiano. Davi, entretanto, refletia um pouco antes de escrever. Quando o professor apresentou a imagem de um peixe, sua reação foi genuína: olhou para mim e disse: *“tem muitas coisas na minha cabeça, aí não sei o que colocar”*.

Comecei a refletir com ele sobre suas vivências com o peixe: quando você come peixe? com que frequência? Em quais ocasiões com farinha ou açaí? Compramos só no mercado? Dessa forma, ele começou a escrever que gostava muito de comer peixe frito e acrescentou mais palavras em sua frase *“peixe é minha comida favorita”* e *“peixe frito é o melhor”*. Foi perceptível que falava com propriedade sobre aspectos de seu cotidiano.

Davi não demonstrava dificuldades em escrever redações, pois costumava relacionar os temas propostos ao seu cotidiano, o que tornava a atividade mais significativa e prazerosa. Quando motivado, produzia textos extensos, embora com recorrência de erros ortográficos, especialmente relacionados ao uso inadequado de pontuação, acentuação gráfica e distinção entre grafias como *ss*, *ç* e *s/z*, que, para ele, apresentavam sonoridade semelhante.

De modo geral, as dificuldades apresentadas por Davi eram semelhantes às observadas entre os demais estudantes da turma. Em suas produções escritas, por exemplo, apareciam grafias como *“mes/mês”*, *“fas/faz”*, *“comesar/começar”*, *“acabol/acabou”*, *“tambem/também”*, *“nos/nós”*, *“paje/pajé”*, *“esta/estar”* e *“religiam/religião”*. O professor, ao analisar sua escrita e modo de falar, atribuía tais erros à regionalidade, considerando que o

estudante apresentava um sotaque pernambucano, o que, segundo ela, repercutia em sua escrita. Além disso, essa interpretação era reforçada pelo fato de Davi ser um estudante indígena, o que, em alguns momentos, levava a docente a associar suas dificuldades à sua origem étnica. Muitas vezes o professor não sabia se o fato de Davi não entregar as tarefas de casa seria falta de interesse ou se seria algo cultural. Nesse caso, minha impressão é que a hipótese da cultura suplantava aspectos estruturais e pedagógicos que afetam igualmente toda a turma.

Os desafios pedagógicos eram diversos. Segundo a docente, a turma era reduzida por ser composta por estudantes com laudos médicos, dificuldades de aprendizagem ou rendimento educacional considerado baixo, classificados como “*atrasados educacionalmente*”. Entre as dificuldades identificadas, destacavam-se operações matemáticas, interpretação de texto, alfabetização e letramento, sendo que alguns estudantes necessitam de apoio para leitura e escrita, apresentam erros gramaticais e dificuldade na compreensão de textos longos.

Embora a instituição adote uma perspectiva pedagógica intercultural e decolonial, os docentes, enquanto sujeitos sociais com trajetórias e opiniões próprias, por vezes acabam se contradizendo em determinadas atitudes e falas, revelando os desafios presentes na implementação cotidiana dessas propostas educativas. Ao longo das observações, foi possível perceber que os conteúdos trabalhados em sala de aula, em diferentes momentos, dialogavam com saberes dos povos originários e com a intenção de problematizar estereótipos, o que, em minha interpretação, se aproxima de uma perspectiva intercultural. Também identifiquei a valorização do desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes frente ao senso comum e às práticas de caráter colonizador frequentemente presentes nos materiais didáticos.

Entretanto, a partir da minha leitura das interações e falas observadas em sala, compreendo que, em alguns momentos, emergiram interpretações que podem ser associadas à reprodução de estereótipos historicamente construídos sobre estudantes indígenas. Essas situações revelam tensões presentes no cotidiano escolar, nas quais inquietações pedagógicas legítimas acabam, por vezes, se aproximando de concepções marcadas por pré-conceitos. Tal análise reflete exclusivamente minha interpretação enquanto pesquisadora, fundamentada no referencial teórico da educação intercultural crítica.

Cena 3 - Saberes ancestrais: sobre passarinhos e formigas

Em outra circunstância significativa, os estudantes estavam realizando uma atividade de interpretação de texto sobre autores conhecidos na literatura, havia uma questão específica que falava sobre um passarinho como símbolo de liberdade e os estudantes precisavam responder a seguinte pergunta: *“que outra história ou música você conhece em que o passarinho simboliza a liberdade?”*

Nesse momento eu estava sentada à frente de Davi, ele se aproximou de mim, me mostrou a atividade e disse: *“olha essa daqui, não sei o que colocar”*. Pedi para que ele fizesse novamente a leitura do poema em voz alta. Imediatamente pensei sobre alguns cantos indígenas que retratam os pássaros como símbolos importantes com significados profundos de cosmologias.

Perguntei se ele conhecia algum canto indígena sobre passarinhos e, ao sugerir que havia vários, ele sorriu, demonstrando entusiasmo, apesar de admitir: *“Eu lembro, mas não sei qual colocar”*. Então relembrei-o do canto Kariri-Xocó *“Meu Papagaio Amarelo”*. Começamos a cantar juntos, e ele disse: *“para eles não é a mesma coisa igual é para a gente”*. O fato intrigante é que a música pelo qual ele ficou tão entusiasmado para cantar é do tradicional toré Kariri-Xocó *“Meu Papagaio Amarelo”*, a letra é usada em rituais de reflexão, espiritualidade e ancestralidade cultural. Em um trecho a música fala sobre como o papagaio está presente na natureza, descreve os movimentos do passarinho e enaltece sua beleza em um canto ancestral que Davi conhece bem. O toré é um dos rituais mais fortes que a etnia usa para se conectar com os encantados e sua ancestralidade, são cantos que envolvem os animais e a natureza como um só, o som de fundo dos maracás, as pisadas e um grupo grande cantando em forma de coral ritualístico, fez com que pensássemos sobre o quanto é importante reconhecer os conhecimentos indígenas.

Relembrar, em sala de aula, um canto ancestral de sua etnia despertou em Davi uma sensação de pertencimento e reconhecimento, pois ele tinha propriedade para falar e escrever sobre uma vivência que está viva em sua memória indígena. Os colegas que estavam sentados ao lado observaram atentamente o diálogo e o canto, embora não tenham manifestado suas opiniões. Ao compartilhar a situação com o professor, ele demonstrou entusiasmo e surpresa ao perceber que ele havia associado a pergunta da atividade a um canto indígena.

Enquanto os colegas escreviam sobre vivências urbanas e citavam músicas populares brasileiras, Davi pensava em um canto tradicional que conhecia profundamente, mas que hesitava em mencionar em sua atividade por medo de não ser compreendido. Seu gesto genuíno demonstrou que os estudantes indígenas, ainda podem sentir um espaço de tensão entre identidade e aceitação, e como a validação docente é fundamental para que se sintam autorizados a expressar sua cultura e seus saberes.

Durante uma aula sobre óptica, ao perguntar com que frequência os estudantes iam ao oftalmologista, a maioria afirmou realizar consultas anuais; apenas Davi afirmou não saber o que era e que nunca havia ido. A partir disso, a docente explicou para o estudante o que era a oftalmologia e mencionou algumas crenças populares ou “mitos” relacionados aos olhos. Dentre elas, mencionou que muitas pessoas acreditam que “comer cenoura faz bem para a visão” e que “comer as formigas que ficam nos alimentos faz bem para a visão”.

Esse segundo relato iniciou um debate na turma. Comentei com Davi que, em minha família, crescemos acreditando que para nós não era um “mito”, porque minha mãe e minha avó sempre diziam que “comer formigas iria fazer a gente enxergar melhor”. Ele prontamente se identificou e compartilhou com a turma em voz alta que sua avó também ensinava isso, encerrando a fala com a frase: “*minha vó disse que faz bem e não se pode duvidar de palavra de vó*”. A reação dos colegas foi marcada por risos, achando engraçado a firmeza com que ele defendia a crença transmitida por sua avó. Enquanto os demais tratavam o assunto como uma brincadeira, ele falava com seriedade e autenticidade.

O professor interveio dizendo que pesquisaria sobre a veracidade do “mito” sobre as formigas e o benefício para a visão dos seres humanos, afirmou que já conhecia sobre esse assunto, abrindo espaço para que a crença fosse considerada com seriedade. As crianças, então, argumentaram que “*os cientistas falam a verdade sobre tudo*”, ao que Davi respondeu: “*cientistas não comprovam, mas vó comprova*”. Nesse diálogo, o choque e ao mesmo tempo o confronto de ideias sobre o saber científico hegemônico e os saberes ancestrais expôs o desafio contínuo de professores da educação básica em desconstruir práticas excludentes sobre os conhecimentos tradicionais, sem transformar em hierarquização histórica as sabedorias dos mais antigos e a racionalidade científica.

A interação entre as crianças também demonstra que temas relacionados à interculturalidade e às diferentes origens fazem parte do repertório social e escolar da turma, mostrando que eles compreendem de maneiras diversas a presença e a legitimidade da diversidade cultural. Em outubro de 2025, a turma de Davi recebeu um novo colega não indígena e os estudantes demonstraram curiosidade imediata sobre sua origem e perguntaram: *“Você é descendente de quê?”*. O novo colega ficou sem saber o que dizer. O seu estranhamento com essa pergunta era nítido, por isso ele permaneceu em silêncio. Nesse momento, Davi percebeu o desencontro e afirmou com segurança: *“eu sou indígena, sou descendente Kariri-Xocó”*. Essa afirmação identitária por parte de Davi, construída ao longo de sua trajetória escolar, revelou como o ambiente da escola tem contribuído para que ele se reconheça e se apresente a partir de sua ancestralidade, ao ponto de ele perceber o desconforto de um “estudante” e tomar a frente da situação.

Nesse dia o professor passou uma atividade para a turma com literaturas conhecidas pela maioria das crianças em contexto urbano. A proposta da atividade era desenvolver os conhecimentos da turma sobre diferentes tipos de leituras: textual, inferencial, intertextual e interpretação de texto. Os autores presentes nos pequenos textos eram Cecília Meireles, Manuel Bandeira, Vinícius de Moraes, José Paulo Paes, Pedro Bandeira, Esopo e Irmãos Grimm. Perguntei a Davi se reconhecia algum dos autores e ele disse que não lembrava de nenhum, exceto do poema “a casa” de Vinicius de Moraes pois brincava com os colegas da escola sobre o assunto desse poema.

O professor iniciou um debate sobre o texto de Manuel Bandeira (o bicho), que fazia com que o leitor questionasse sobre como um homem e um animal se comportam e o quanto eram parecidos. A maioria das crianças concordaram que o homem do poema era miserável por comer com as mãos igual a um animal, mas Davi respondeu para a turma *“talvez ele estaria com fome”*. Acrescentei que existem culturas em que as pessoas comem com as mãos e que minha avó gosta de comer assim, ele se identificou e disse que a avó dele e seu povo também tem costume de comer dessa forma e fazer bolinho com a comida na mão.

Após as respostas apresentadas, o professor concordou com nossas colocações e ampliou a discussão ao mencionar que em diversos países, as culturas se expressam de maneiras distintas, inclusive na forma de se alimentar. A partir dessa intervenção, os estudantes passaram a questionar e problematizar suas falas. Com o auxílio da docente, o

debate se aprofundou, levando-os a refletir sobre pessoas em situação de rua e vulnerabilidade social.

Já no texto de Vinicius de Moraes (a casa) o professor estimulou os estudantes a pensarem sobre como e o que é uma casa? A maioria dos estudantes respondeu que precisa ter paredes, piso, cerâmicas, muro. Entre conversas e conversas, Davi falou baixinho “*a casa pode ser a floresta ou em cima de uma árvore*” então eu pedi para que ele compartilhasse com a turma sua ideia de casa. Na sua vez de responder ele mudou a resposta e falou a mesma coisa que os colegas que uma casa tem “*paredes, cerâmicas e telhado*”; fiquei intrigada com essa mudança, porém percebi que ele sentiu que suas perspectivas culturais não eram compatíveis com a de seus colegas e para se inserir no grupo percebeu rapidamente que seria melhor apresentar os mesmos pensamentos que os colegas.

Ainda durante o mesmo dia, dialogamos em uma roda de conversa sobre diferentes religiões. Davi compartilhou com a turma suas experiências, incluindo o uso do cachimbo, pinturas corporais e a fumaça utilizada para a purificação e limpeza espiritual. Ele comentou comigo: “*Os meninos ficaram olhando para mim quando eu disse que fumava cachimbo com minha avó*”. Segundo o relato do professor e monitora foi um diálogo rico, pois os demais estudantes estavam curiosos para saber sobre a cultura indígena de seu colega, ao falar sobre os rituais que realiza além do uso tradicional do cachimbo e rapé. Mas a turma questionou frontalmente seu costume de fumar cachimbo com a avó, “*isso é coisa de adulto!*” “*você fuma e deixam? Mas você é criança!*”.

A forma como Davi expressou sua fala evidenciou incômodo diante da incompreensão dos colegas sobre práticas consideradas comuns em sua família e em sua comunidade. Enquanto ele tratava o assunto com naturalidade, os demais estudantes demonstraram surpresa, articulando a ideia, socialmente difundida, de que fumar é algo próprio de adulto, proibido para crianças e prejudicial à saúde, o que gerou a percepção de que aquele costume seria “errado”. O professor, percebendo a tensão, realizou uma mediação cuidadosa, explicando às crianças que se tratava de um costume cultural de alguns povos indígenas, e não de um hábito cotidiano. Essa intervenção docente foi uma manobra sensível pois buscou legitimar o costume tradicional apresentado por Davi, reafirmando a importância de reconhecer e respeitar realidades diversas no espaço escolar sem desconsiderar o estranhamento, também legítimo, da turma.

Essa situação é um ótimo exemplo da importância da mediação pedagógica em uma chave intercultural, considerando que estudantes indígenas frequentemente vivenciam momentos de exposição e estranhamento cultural. Ao explicar que sua cultura é diferente dos demais colegas, o estudante também passou a refletir, demonstrando abertura para o diálogo intercultural.

INTERCULTURALIDADE, MUNDOS E SABERES

Como observa Candau (2020), embora a interculturalidade crítica seja uma política epistêmica e oriente hoje programas, projetos pedagógicos ainda não temos um consenso na literatura sobre as suas implicações pedagógicas e como se articulam as dimensões cognitiva, procedimental e atitudinal da aprendizagem intercultural. As cenas trazidas aqui demonstram como uma escola que adota horizontes interculturais e decoloniais pode transformar o cotidiano das crianças indígenas, promovendo seu protagonismo na construção de suas próprias histórias.

Ao olhar para esse material da pesquisa eu identifico três eixos de interpretação possível. O primeiro tem a ver com a interculturalidade institucional e a interculturalidade na prática. O material revela uma escola institucionalmente comprometida com agendas de interculturalidade e decolonialidade. A existência de projetos como o Abril Indígena, o Projeto Território e o Caliandra sinaliza um ambiente de receptividade política e simbólica. Todavia, foi possível notar a operação de dois regimes de prática: o institucional de inclusão (PPP, projetos, formações, eventos) e as micropáticas cotidianas, nas quais as tensões, hesitações e ruídos da implementação se tornam visíveis. Em diferentes momentos presenciei docentes questionando “*como trabalhar o tema indígena sem cair no folclore*” ou reconhecem “*que ainda sabem pouco*” sobre o assunto. Essas inquietações docentes mostram que o discurso institucional tem um papel de projetar um horizonte, mas o repertório pedagógico intercultural permanece em construção. Há uma interculturalidade em movimento, notável em esforços de deslocamentos, mas também encontramos a reprodução parcial de lógicas assimilacionistas ou mesmo estereotipadas.

A literatura mostra que docentes da rede pública têm limitações para lidar com as especificidades de crianças indígenas bilíngues, dificultando seu processo de aprendizagem. No DF, Lourenço (2017) pesquisou experiências de crianças indígenas do ensino fundamental

II, destacando suas dificuldades de leitura e escrita em uma escola pública da SEEDF. Sua investigação mostrou que esses estudantes têm interesse em aprender português por ser uma língua nova, que podem escrever e falar, diferente de suas línguas maternas, predominantemente orais.

O segundo eixo de interpretação possível tem a ver com as expectativas, essencialização e a agência estudantil. Em alguns momentos notei um campo de expectativas essencializadas por parte do corpo docente sobre um estudante indígena que deve demonstrar “orgulho” ou “interesse natural” por temas ligados à cultura indígena ou à natureza. Essa expectativa gera um efeito holofote, produzindo situações de desconforto e retraimento. Observei momentos em que o estudante se sentia reprimido por colegas. Ele relatou que, ao usar adereços tradicionais na escola, era alvo de risadas. Isso confirma a perpetuação de estereótipos nas escolas, especialmente na educação infantil e nos ensinos fundamental I e II (Correia e Maia, 2021). Como reafirma esse estudo sobre saberes e educação indígena com crianças, grande parte da população não indígena desconhece as realidades e singularidades dos povos originários. Esse desconhecimento sustenta representações distorcidas, muitas vezes reforçadas pela mídia, contribuindo para a perpetuação de imagens simplificadas que não correspondem à complexidade sociocultural dos povos indígenas. Esse fenômeno também é constatado nos estudos de Souza (2021) e Oliveira e Almeida (2023), em que estudantes do ensino fundamental I foram estimulados a apresentar suas percepções sobre nativos brasileiros e os resultados revelaram como crianças reproduzem narrativas presentes no imaginário social e reforçadas pela escola e por materiais didáticos. Essa crítica também aparece nos estudos recentes de Giroto (2024), Troquez (2022) e Gallo (2025) e indicam que embora o ensino das culturas afro-brasileiras e indígenas tenha sido incorporado aos currículos após as legislações pertinentes, essa inclusão não tem sido suficiente para assegurar a efetiva prática do ensino dessas culturas em toda a sua complexidade. Apesar dessas resistências, é importante destacar como a Escola 115 coloca em um curso um movimento decolonial. Essas cenas mostram um esforço permanente de desconstrução de estereótipos e valorização da diversidade na prática docente.

Chamore (2019) em que analisa a experiência de estudantes indígenas matriculados em uma escola pública da Secretaria de Educação do Distrito Federal, cursando aulas de português como se fosse sua língua materna, demonstrando que situações de preconceito linguístico e estereótipos continuam presentes e como os docentes demonstram dificuldades

em adequar suas práticas pedagógicas às especificidades desse grupo. Em conversa informal com o professor responsável pela turma que eu acompanhei, ela relatou ter desenvolvido um plano de ensino voltado à disciplina de língua portuguesa para toda a turma, com o objetivo de promover práticas de leitura e escrita mais coesas e coerentes. Minha percepção como observadora, porém, foi a de que as especificidades culturais e linguísticas do estudante indígena não foram integralmente consideradas. Com sete anos na época, Davi, estava em processo de aprendizagem da língua materna de seu pai (macuxi). Compartilhava comigo palavras aprendidas, além de explicar o significado de nomes e objetos utilizados por sua família. Suas produções escritas apresentavam erros ortográficos mais frequentes que os das demais crianças, o que pode ser atribuído ao contato simultâneo com dois idiomas.

A formação do pensamento dos estudantes indígenas no cruzamento de mundos configuram situações complexas que necessitam de tempo, respeito e cuidado ao realizar essas abordagens procedimentais. As dificuldades vivenciadas pelo estudante evidenciam o sentimento de estar entre dois mundos distintos, o que pode gerar frustrações diante da falta de compreensão por parte de docentes e colegas sobre suas particularidades culturais. Essas cenas mostram Davi, frequentemente negociando sua presença e sua voz - ora se silenciando, ora afirmando sua identidade, seu mundo e seus saberes culturalmente situados. Essa variação revela a dimensão atitudinal da sua aprendizagem da interculturalidade como um exercício de agência situada e consciente por parte do estudante, captando as regras do jogo com os colegas e diante das propostas pedagógicas, ele escolhe quando e como ativar o marcador identitário e quando limitar-se ao que está sendo colocado.

As expectativas de que Davi, “ensine sua cultura” ou que suas respostas atendam a uma imagem em alguns momentos revelam a persistência do imaginário colonial exotizante sobre os povos indígenas reproduzido em um contexto escolar. Por outro lado, é possível identificar momentos de interesse e reconhecimento genuíno do professor e dos colegas que buscam aprender com ele. Davi, transita entre visibilidade e retração como uma forma de resistência adaptativa, ora protegendo-se da exposição, ora afirmando sua identidade e seu mundo. Em alguns momentos isso se revela em gestos sutis, tom de voz, outras vezes de forma intensa e exclamativa, desmontando qualquer modelo fixo. Nas atividades pedagógicas descritas há claramente um movimento de acolhimento da diferença, embora se reproduza um formato performativo da diversidade, Davi precisa performar sua indianidade.

O terceiro eixo de interpretação sugerida tem a ver com as disputas e composições de mundos e saberes. Em cenas como a discussão sobre “*a formiga faz bem para a vista*” ou “*a avó comprova*” são expressivas de uma disputa epistemológica entre modos concorrentes de produção de verdade. De um lado o saber científico baseado na verificação empírica e validação institucional e de outro um saber ancestral, fruto da experiência intergeracional e uma lógica do sensível. Mas há também movimentos de negociação e de composição quando a docente tenta traduzir ou acomodar os saberes como válidos ou equivalentes.

A figura da avó surge como afirmação da autoridade epistêmica em contraste com a autoridade dos cientistas e podemos dizer que aqui Davi, encampa um movimento por justiça cognitiva. Momentos como esse se revelam extremamente ricos e a escola aparece como um espaço ecológico de entrecruzamento de mundos e saberes, um espaço de mediação intercultural em que o professor exerce um papel decisivo para que o saber indígena deixe de ser folclorizado e possa ser levado a sério como forma legítima de conhecimento. Aqui a prática pedagógica cria um tipo de realidade em que é possível a professores e estudantes considerarem um pluralismo ontológico e a convivência de mundos. Há um deslocamento sutil de um saber universalizante para a relação de saberes.

Por fim, essas três dimensões revelam a escola como um microcosmo das relações entre mundos e saberes. Indicam que é possível articular as dimensões cognitiva, procedimental e atitudinal da interculturalidade na prática, ainda que seja um processo sempre inacabado, atravessado por continuidades, desigualdades, mas também surpresas e invenções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Lei nº 11.645/2008 constitui uma plataforma legal relevante para fomentar diálogos interculturais no âmbito das instituições da educação básica brasileira. Trata-se de um instrumento institucional estratégico na luta contra a ignorância, o preconceito, a discriminação e o racismo. Entretanto, ainda é possível identificar uma lacuna de estudos e pesquisas que abordam as dificuldades e contribuições de estudantes indígenas em sala de aula de escolas do sistema educativo universal (Giroto; Risso & Piovezana, 2024). Logo, o presente trabalho teve como objetivo compreender como se configuram, na prática cotidiana da Escola Classe 115 Norte, os processos de ensino-aprendizagem sob a ótica da educação

intercultural crítica, com foco especial nas experiências de um estudante indígena e nas dinâmicas que emergem do encontro entre mundos e saberes distintos. A investigação partiu da pergunta sobre como a presença indígena tensiona, amplia ou desafia as práticas pedagógicas em sintonia com essa lei em uma instituição que se afirma intercultural e decolonial, focalizando quais realidades são produzidas pelas interações entre estudantes, docentes e projetos institucionais sob signo da interculturalidade.

A partir da observação participante e da manutenção de um diário de campo durante dois momentos de inserção na escola com três anos de diferença entre um e outro, foi possível compor a análise etnográfica de quatro cenas da interculturalidade na prática. Do ponto de vista metodológico, acreditamos que esse trabalho reafirma a potência da etnografia para captar nuances das relações interculturais, especialmente em processos educativos permeados por assimetrias e gestos micropolíticos. A escolha de organizar a análise por cenas gerou uma narrativa etnográfica sensível à complexidade e à dinamicidade dos encontros escolares, e nesse sentido, espero que ofereça um caminho metodológico relevante para pesquisas que busquem compreender as materialidades da interculturalidade na prática.

Essa escolha metodológica permitiu observar que a escola opera simultaneamente em dois regimes: um regime institucional, orientado pelo PPP, pelos projetos pedagógicos e por uma filosofia declaradamente intercultural/decolonial; e um regime das micopráticas cotidianas, no qual emergem tensões, hesitações, contradições e negociações entre expectativas docentes e discentes, agência estudantil e saberes plurais. Do ponto de vista empírico, o estudo evidenciou que processos de afirmação identitária coexistem com situações de silêncio, autocensura e desconforto, mas também surpresas e percepções genuínas da diferença, revelando que a interculturalidade é uma construção sempre inacabada, marcada por disputas sutis, deslocamentos e aprendizagens mútuas.

O material indica que, embora a perspectiva intercultural crítica reconheça a diferença como riqueza, ainda não há consenso ou estabilidade nas implicações pedagógicas dessa proposição. As cenas observadas na escola 115 revelam como as dimensões cognitiva, procedimental e atitudinal da interculturalidade se atualizam de modo desigual: avanços institucionais convivem com práticas que, por vezes, reproduzem essencializações, expectativas culturalmente fixadas ou associações entre dificuldades escolares e origem étnica. Essa ambiguidade ao mesmo tempo confirma os apontamentos da literatura sobre as limitações de abordagens que oscilam entre a valorização da diversidade e a permanência de

lógicas colonialistas, mas também difere frontalmente de um cenário escolar mais amplo, pois indica um movimento importante da escola rumo a uma educação efetivamente intercultural.

Os resultados reforçam a pertinência da perspectiva inspirada na ontologia política da educação que começa a ser desenvolvida por Oliveira (2026, prelo) permitindo compreender a escola como um espaço ecológico onde múltiplos modos de existência se encontram. As cenas em que saberes científicos e ancestrais entram em relação, como no debate sobre as formigas ou no canto Kariri-Xocó sobre os pássaros, evidenciam que a sala de aula é também um território de disputa ontológica e epistemológica, no qual estudantes indígenas reivindicam, de diferentes maneiras, justiça cognitiva e legitimidade de seus mundos. Acreditamos que a descrição desses episódios são contribuições deste estudo, pois mostram concretamente como uma didática intercultural precisa lidar com conflitos, traduções e composições entre saberes.

Em termos práticos, essa pesquisa evidencia que escolas com projetos institucionais voltados à decolonialidade precisam investir continuamente em formações docentes que aprofundem a compreensão das especificidades linguísticas, epistêmicas e socioculturais dos estudantes indígenas. Os dados mostram que, embora haja esforços consistentes na escola, ainda persistem dúvidas, inquietações e inseguranças entre docentes sobre como trabalhar a temática indígena sem estereotipar, como reconhecer dificuldades sem atribuí-las à origem cultural e como promover aprendizagens significativas considerando ritmos e repertórios diversos. Tais achados apontam para a necessidade de estratégias formativas que articulem teoria crítica, práticas situadas e reflexão contínua.

Entre as limitações da pesquisa, reconhecemos que o fato de o estudo concentrar-se majoritariamente nas experiências de um único estudante e em uma única instituição restringe o alcance comparativo dos resultados. É importante reconhecer também que o fato de a pesquisadora ter estabelecido relação de estreita proximidade com o estudante, o que, embora enriquecedor, pode ser lido como fator que tenha influenciado certos modos de olhar e interpretar as dinâmicas observadas. Além disso, é importante destacar que o tempo de imersão, embora suficiente para construir vínculos e registrar cenas significativas, não permite generalizações sobre trajetórias longitudinais ou sobre a totalidade das práticas interculturais da escola.

Nas considerações finais, torna-se igualmente necessário problematizar as condições estruturais que atravessam a efetivação da educação intercultural crítica na rede pública de ensino, em especial a responsabilidade da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) no cumprimento da Lei nº 11.645/2008. A elevada proporção de docentes em regime de contrato temporário — que configura um cenário de alta rotatividade profissional, dificultando a consolidação de projetos pedagógicos de longo prazo e o aprofundamento do repertório teórico-metodológico dos professores em relação à referida legislação. Tal dinâmica institucional tende a fragilizar processos formativos continuados, a sistematização de práticas interculturais e a construção coletiva de saberes pedagógicos, deslocando para os indivíduos a responsabilidade por uma implementação que demanda políticas públicas consistentes, investimento formativo e condições estruturais de permanência docente.

Para pesquisas futuras, seria pertinente ampliar o foco para grupos maiores de estudantes indígenas, incluindo comparações entre diferentes escolas da rede pública do Distrito Federal, de modo a analisar como a interculturalidade é operacionalizada em contextos institucionais diversos. Também seria interessante investigar como docentes constroem suas próprias concepções de cultura, diferença e práticas pedagógicas, bem como acompanhar longitudinalmente trajetórias de crianças indígenas em sua passagem pelos primeiros anos escolares. Ainda assim, esperamos que o estudo ofereça uma contribuição etnográfica aos estudos sobre educação intercultural e a presença de estudantes indígenas em escolas do sistema público de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; DICKEL, Adriana. Crianças Kaingang e a escola: tensões entre tempos, ritmos e modos de aprender. *Educação & Realidade*, v. 43, n. 2, p. 379-400, 2018.

BISPO, Antônio. Contracolonialidade. Brasília, DF: Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa – INCTI, 2019.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação. 49. ed. São Paulo: Brasiliense, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Sobre teias e tramas de aprender e ensinar: anotações a respeito de uma antropologia da educação. *Revista Inter-Ação*, Goiânia, v. 26, n. 1, p. 9–30, 2007. DOI: 10.5216/ia.v26i1.1552. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/1552>. Acesso em: 21 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394/1996, estabelecendo a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da Rede de Ensino. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394/1996 para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2008.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferença, multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, p. 802–820, 2016.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação intercultural crítica: entre saberes, diálogos e práticas. Petrópolis: Vozes, 2020.

CANDÁU, Vera Maria. Educação intercultural: mediações necessárias. *Educação & Sociedade*, v. 37, n. 136, p. 803-818, 2016.

CANDAU, V. M. F. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A.F.B.; CANDAU, V.M.F. (Org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 13-37.

CODEPLAN – Companhia de Planejamento do Distrito Federal. Perfil das pessoas indígenas no Distrito Federal. Brasília, 2015.

CORREIA, Aline; MAIA, Ana Paula. Saberes, infâncias e educação indígenas: contribuições para uma prática pedagógica viva com crianças bem pequenas. Florianópolis: Saberes em Movimento, 2021.

GALLO, Maria Eduarda. Povos indígenas do Brasil e concepções enraizadas em livros didáticos de Geografia e História dos Anos Iniciais. Curitiba: Editora Intersaberes, 2025.

GIROTTTO, Rafaela Ferreira; RISSO, Robison; PIOVEZANA, Leonel. Relações sociais e culturais na inclusão de estudantes indígenas em escola não específica: denominações e dificuldades. Seven Editora, 2024.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Multiculturalismo e educação: um debate necessário. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, p. 37–52, 2003.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico 2022: população indígena. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

INGOLD, Tim. Sobre levar os outros a sério. In: _____. *Antropologia: para que serve?* Tradução de Beatriz Silveira Castro Filgueiras. Petrópolis: Vozes, 2019.

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

LIMA, Luciana de; TROQUEZ, Débora. Colonialidade e educação indígena: desafios contemporâneos e políticas de resistência. *Revista Brasileira de Educação*, v. 29, p. 1430-1448, 2024.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. Cultura e educação indígena: tensões, memórias e aprendizagens. São Paulo: Cortez, 2017.

LOURENÇO, Elaine Cristina. Crianças indígenas e aprendizagem da língua portuguesa no ensino fundamental II. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

MELO, Maria José; RIBEIRO, Jocélia; DOMENICO, Zayane. A temática indígena na educação brasileira e a ambiguidade do Estado: memórias e políticas. *Revista Múltiplas Leituras*, v. 13, n. 1, p. 1-15, 2020.

MUNDURUKU, Daniel. O caráter educativo do movimento indígena brasileiro. São Paulo: Paulinas, 2012.

NASCIMENTO, Érica A. Educação intercultural e multiculturalismo: diálogos possíveis. *Revista Exitus*, v. 8, n. 2, p. 26–54, 2018.

NASCIMENTO, Maria Aparecida. Educação multicultural e intercultural: fundamentos, desafios e perspectivas. *Cadernos de Pesquisa*, v. 48, n. 167, p. 1088–1110, 2018.

OLIVEIRA, Ana Carla; ALMEIDA, Maria de Fátima. Temática indígena na educação básica do Distrito Federal: perspectivas e desafios. *Revista Educação & Fronteiras*, v. 12, n. 34, 2020.

OLIVEIRA, Ana Carla. Educação intercultural e encontros de mundos. Brasília: Editora da UnB, no prelo.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir e escrever. *Revista de Antropologia*, v. 39, n. 1, p. 13-37, 1996.

PALADINO, Mariana; ALMEIDA, Ana Paula. Interculturalidade e políticas educacionais na Europa: um panorama comparado. *Revista Antropológicas*, v. 23, n. 2, p. 59–85, 2012.

PALADINO, Mariana; ALMEIDA, Olga. Políticas migratórias e educação intercultural na Europa: experiências e desafios. *Revista da Educação em Contexto Internacional*, v. 5, n. 2, p. 45–62, 2012.

PALADINO, Mariana; RUSSO, Kelly. A lei 11.645/2008 e os desafios da implementação da temática indígena no currículo escolar. *Revista Brasileira de Educação*, v. 21, n. 65, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1994.

SANTOS, José Luiz dos. O que é cultura. 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção Primeiros Passos; 110).

SANTOS, Patrícia; COSTA, Denise. Identidades e diferenças no contexto escolar indígena: tensões e permanências. *Revista Educação em Questão*, v. 57, n. 47, p. 20–35, 2019.

SARAIVA, Camila. Crianças indígenas e a travessia entre mundos: desafios no percurso escolar. *Revista de Estudos e Pesquisas em Educação*, v. 22, n. 3, p. 192–210, 2020.

SARAIVA, Karina. Oralidade e saberes indígenas na educação escolar. *Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*, v. 6, n. 1, p. 1–15, 2020.

SOUZA, Rodrigo Alves de. Estudantes do ensino fundamental I e suas percepções sobre nativos brasileiros. *Revista Educação e Fronteiras*, v. 11, n. 32, p. 289–308, 2021.

TROQUEZ, Maria Helena. Racismo contra os povos indígenas. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial. In: CANDAU, Vera Maria (org.). Educação intercultural na América Latina. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 25–42.