



ROSANA PATRICIA MATTOS DA SILVA CARDOSO

**PRÁTICAS EDUCATIVAS E CULTURAS INDÍGENAS:  
UM PROJETO DE TRABALHO INTERDISCIPLINAR E INTERCULTURAL NOS  
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

CANOAS, 2025

ROSANA PATRICIA MATTOS DA SILVA CARDOSO

**PRÁTICAS EDUCATIVAS E CULTURAS INDÍGENAS: UM PROJETO DE  
TRABALHO INTERDISCIPLINAR E INTERCULTURAL NOS ANOS INICIAIS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle - Unilasalle, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientação: Prof. Dr. Clede Antonio Casagrande

CANOAS, 2025

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

C268p Cardoso, Rosana Patricia Mattos da Silva.  
Práticas educativas e culturas indígenas [manuscrito] : um projeto de trabalho interdisciplinar e intercultural nos anos iniciais do ensino fundamental / Rosana Patricia Mattos da Silva Cardoso. – 2025.  
135 f. : il.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2025.  
“Orientação: Prof. Dr. Clede Antonio Casagrande”.

1. Educação. 2. Práticas educativas. 3. Cultura indígena. 4. Ensino fundamental. I. Casagrande, Clede Antônio. II. Título.

CDU: 376.74(=1-82)

ROSANA PATRICIA MATTOS DA SILVA CARDOSO

**PRÁTICAS EDUCATIVAS E CULTURAS INDÍGENAS: UM PROJETO DE  
TRABALHO INTERDISCIPLINAR E INTERCULTURAL NOS ANOS  
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação aprovada para obtenção do título de  
mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em  
Educação, da Universidade La Salle.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Tereza Maria Spyer Dulci  
Universidade Federal da Integração Latino-Americana

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Luana Barth Gomes  
Colégio Israelita Brasileiro

---

Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva  
Universidade La Salle, Canoas/RS

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Hildegard Susana Jung  
Universidade La Salle, Canoas/RS

---

Prof. Dr. Ir. Cledes Antonio Casagrande  
Orientador e presidente da banca - Universidade La Salle, Canoas/RS

**Área de concentração:** Educação  
**Curso:** Mestrado em Educação

Canoas, 27 de fevereiro de 2025.

“A variedade de educações corresponde à diversidade de formas de  
ser e saber”  
(Rufino, 2023, p.94).

## RESUMO

A presente investigação aborda a temática das culturas indígenas no contexto escolar não indígena, a partir da obrigatoriedade do estudo das histórias e das culturas indígenas e afro-brasileiras nos estabelecimentos de ensino fundamental. O objetivo geral consiste em refletir sobre a abordagem das culturas indígenas no contexto escolar, a partir do desenvolvimento de um projeto interdisciplinar com os docentes dos anos iniciais do ensino fundamental da escola Irmão Pedro, da rede municipal de ensino de Canoas/RS. Este estudo se insere na linha de pesquisa Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle. Caracterizada como uma pesquisa qualitativa, do tipo pesquisa-ação, a investigação foi desenvolvida por meio de um projeto interdisciplinar com professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Os instrumentos de coleta de dados incluíram entrevistas semiestruturadas, observação participante e o uso do diário itinerante. A análise dos dados foi realizada por meio da técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2004). Os resultados apontam que, apesar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os documentos de referência do Município de Canoas exigirem o ensino das culturas indígenas e afro-brasileiras, são necessários espaços para discussões e reflexões, com os docentes, sobre os documentos normativos, para assim atender as necessidades emergentes do contexto em que estão inseridos. A pesquisa também evidenciou que, por meio de discussões e experiências vivenciais, os docentes participantes ampliaram suas compreensões sobre os povos indígenas, promovendo a ressignificação de conhecimentos, superando estereótipos e fortalecendo a valorização da diversidade cultural. Destacou-se, assim, a importância da formação continuada dos educadores, a qual deve propiciar espaços para discussões, reflexões e, sobretudo, para o diálogo intercultural. A experiência do trabalho coletivo, por meio do desenvolvimento de um projeto interdisciplinar promovendo o diálogo intercultural, desempenhou um papel central na construção de saberes significativos e na transformação das práticas pedagógicas. Nesse contexto, as ações investigadas na presente pesquisa contribuíram para o reconhecimento das culturas indígenas no contexto educacional não indígena, configurando-se como elementos fundamentais para a promoção de novas práticas pedagógicas.

**Palavras-chave:** projeto interdisciplinar; culturas indígenas; práticas pedagógicas; Rede Municipal de Canoas.

## ABSTRACT

The present research addresses the theme of Indigenous cultures in the non-Indigenous school context, based on the mandatory study of Indigenous and Afro-Brazilian history and culture in elementary education institutions. The general objective is to reflect on the approach to Indigenous cultures in the school context through the development of an interdisciplinary project with teachers from the early years of elementary education at Irmão Pedro School, part of the municipal education network of Canoas/RS. This study is part of the research line Teacher Education, Theories, and Educational Practices of the Graduate Program in Education at La Salle University. Characterized as qualitative research, specifically action research, the study was conducted through an interdisciplinary project with elementary school teachers. The data collection instruments included semi-structured interviews, participant observation, and the use of a reflective journal. Data analysis was carried out using Content Analysis techniques (Bardin, 2004). The results indicate that, despite the National Common Curricular Base (BNCC) and the reference documents of the Municipality of Canoas requiring the teaching of Indigenous and Afro-Brazilian cultures, there is a need for spaces for discussions and reflections with teachers on normative documents to better address the emerging needs of the contexts in which they operate. The research also revealed that, through discussions and experiential learning, participants expanded their understanding of Indigenous peoples, fostering the reinterpretation of knowledge, overcoming stereotypes, and strengthening the appreciation of cultural diversity. Thus, the study highlights the importance of continuous teacher education, which should provide spaces for discussions, reflections, and, above all, intercultural dialogue. The experience of collective work, through the development of an interdisciplinary project promoting intercultural dialogue, played a central role in the construction of meaningful knowledge and the transformation of pedagogical practices. In this context, the actions investigated in this research contributed to the recognition of Indigenous cultures in the non-Indigenous educational setting, establishing themselves as fundamental elements for promoting new pedagogical practices.

**Keywords:** interdisciplinary project; indigenous cultures; pedagogical practices; Municipal Education Network of Canoas.

## LISTA DE FIGURAS

|             |                                                                                                          |    |
|-------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Figura 1 -  | As 10 competências gerais apresentadas na BNCC.....                                                      | 14 |
| Figura 2-   | As quatro temáticas examinadas no método pesquisa-ação.....                                              | 41 |
| Figura 3 -  | O procedimento da pesquisa-ação predominantemente existencial.....                                       | 45 |
| Figura 4 -  | Pesquisa-ação: ação em espiral.....                                                                      | 46 |
| Figura 5 -  | A estrutura geral da BNCC: Áreas de conhecimento e componentes curriculares.....                         | 71 |
| Figura 6 -  | Dinâmica da construção dos documentos normativos da Rede Municipal de Ensino do Município de Canoas..... | 75 |
| Figura 7 -  | Linha do tempo - Rede Municipal de Canoas.....                                                           | 76 |
| Figura 8 -  | Diálogo dos professores com Sueli Khey.....                                                              | 82 |
| Figura 9 -  | Reunião de planejamento.....                                                                             | 85 |
| Figura 10 - | Mural informativo.....                                                                                   | 93 |
| Figura 11 - | Brincadeiras indígenas: jogando peteca.....                                                              | 96 |

## LISTA DE QUADROS

|                                                                                                                                                                           |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Quadro 1 - Aproximações e distanciamentos nas compreensões em educação.....                                                                                               | 20 |
| Quadro 2 - Quadro dos Saberes Docentes.....                                                                                                                               | 22 |
| Quadro 3 - O desenvolvimento de modelos das políticas para os povos indígenas.....                                                                                        | 29 |
| Quadro 4 - As diferenças entre Projetos de Trabalho e os Centros de Interesses.....                                                                                       | 31 |
| Quadro 5 - Resultados encontrados nas plataformas Capes e BDTD.....                                                                                                       | 53 |
| Quadro 6 - Pesquisas que se adequam ao escopo da presente investigação.....                                                                                               | 55 |
| Quadro 7 - As dez competências gerais da educação básica.....                                                                                                             | 69 |
| Quadro 8 - Objetos de conhecimento das culturas indígenas apresentados na BNCC que podem ser desenvolvidos de maneira interdisciplinar.....                               | 72 |
| Quadro 9 - Exemplo de uma habilidade desenvolvida a partir do contexto local no componente curricular de Educação Física do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.....       | 74 |
| Quadro 10 - Exemplo de uma habilidades desenvolvida a partir do contexto da escola no componente curricular de Educação Física do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental..... | 76 |

## **LISTA DE SIGLAS**

|         |                                                             |
|---------|-------------------------------------------------------------|
| BDTD    | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações       |
| BNCC    | Base Nacional Comum Curricular                              |
| DCN     | Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica        |
| LAFIMED | Laboratório de Pesquisa em Fisiologia e Medicina Desportiva |
| LDB     | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional              |
| NUPERP  | Núcleo de Pesquisa em Reeducação Corporal                   |
| PNE     | Plano Nacional de Educação                                  |
| RCC     | Referencial Curricular de Canoas                            |
| UFRGS   | Universidade Federal do Rio Grande do Sul                   |
| ULBRA   | Universidade Luterana do Brasil                             |
| UNI     | União das Nações Indígenas                                  |

## SUMÁRIO

|          |                                                                      |           |
|----------|----------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1</b> | <b>INTRODUÇÃO</b>                                                    | <b>13</b> |
| <b>2</b> | <b>REFERENCIAL TEÓRICO</b>                                           | <b>17</b> |
| 2.1      | Educação, práxis educativa e currículo escolar                       | 17        |
| 2.1.1    | A Educação                                                           | 17        |
| 2.1.2    | Saberes e práticas docente                                           | 20        |
| 2.1.3    | Curriculo escolar: uma leitura                                       | 25        |
| 2.2      | Os povos indígenas do Brasil: um breve histórico                     | 27        |
| 2.3      | Projetos de trabalho: uma abordagem interdisciplinar e intercultural | 31        |
| 2.3.1    | Projetos de Trabalho                                                 | 31        |
| 2.3.2    | Interdisciplinaridade                                                | 34        |
| 2.3.1    | Interculturalidade                                                   | 35        |
| <b>3</b> | <b>ABORDAGEM METODOLÓGICA</b>                                        | <b>39</b> |
| 3.1      | Caracterização: uma pesquisa-ação                                    | 39        |
| 3.1.1    | O planejamento e a realização em espiral                             | 43        |
| 3.1.2    | As técnicas de pesquisa-ação                                         | 46        |
| 3.1.3    | A teorização, a avaliação e a publicação dos resultados              | 46        |
| 3.2      | Relevância, o problema e os objetivos da investigação                | 47        |
| 3.2.1    | Relevância do estudo                                                 | 47        |
| 3.2.1.1  | Relevância pessoal-profissional                                      | 47        |
| 3.2.1.2  | Relevância acadêmico-científica                                      | 52        |
| 3.2.1.3  | Relevância social                                                    | 56        |
| 3.2.2    | O problema e os objetivos                                            | 56        |
| 3.3      | Contexto do estudo                                                   | 57        |
| 3.4      | Participantes do estudo                                              | 59        |
| 3.5      | Instrumentos para a coleta de dados                                  | 60        |
| 3.5.1    | Observação participante                                              | 60        |
| 3.5.2    | Diário de itinerância                                                | 61        |
| 3.5.3    | Entrevista semi-estruturada                                          | 62        |

|          |                                                                                               |            |
|----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 3.6      | Técnica de análise e interpretação dos dados                                                  | 64         |
| 3.7      | Proposta de Projeto Interdisciplinar e Intercultural                                          | 65         |
| 3.7.1    | Objetivo Geral do Projeto Interdisciplinar e Intercultural                                    | 66         |
| 3.7.2    | Justificativa do Projeto Interdisciplinar e Intercultural                                     | 66         |
| 3.7.3    | Instituições parceiras                                                                        | 67         |
| <b>4</b> | <b>ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS</b>                                                      | <b>68</b>  |
| 4.1      | Análise documental                                                                            | 68         |
| 4.1.1    | A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)                                                       | 68         |
| 4.1.2    | O Referencial Curricular de Canoas                                                            | 73         |
| 4.1.3    | Os Planos de Estudo da Rede Municipal de Ensino de Canoas                                     | 75         |
| 4.2      | Análise dos dados oriundos da pesquisa-ação: diagnóstico, planejamento e aplicação do projeto | 78         |
| 4.2.1    | Descrição e análise da etapa do diagnóstico                                                   | 78         |
| 4.2.2    | Descrição e análise da 1º fase do Planejamento                                                | 81         |
| 4.2.3    | Descrição e análise da 1º fase da aplicação do projeto                                        | 81         |
| 4.2.4    | Descrição e Análise dos dados da 2º fase do Planejamento                                      | 85         |
| 4.2.5    | Descrição e Análise da 2º fase de aplicação do projeto                                        | 93         |
| 4.3      | Descrição e análise das entrevistas com as educadoras participantes                           | 97         |
| 4.4      | Análise e interpretação dos resultados da pesquisa: as categorias emergentes                  | 114        |
| 4.4.1    | Primeira categoria: O trabalho por projetos interdisciplinares                                | 114        |
| 4.4.2    | Segunda categoria: Diálogo e trabalho coletivo                                                | 116        |
| 4.4.3    | Terceira categoria: Contato com o outro - Culturas indígenas                                  | 117        |
| <b>5</b> | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>                                                                   | <b>120</b> |
|          | <b>REFERÊNCIAS</b>                                                                            | <b>126</b> |
|          | <b>APÊNDICE 1 - Roteiro de entrevista semiestruturada com os professores</b>                  | <b>133</b> |
|          | <b>APÊNDICE 2 - Roteiro de observação</b>                                                     | <b>134</b> |
|          | <b>APÊNDICE 3 - Modelo de TLCE – Entrevista</b>                                               | <b>135</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como tema central a abordagem das culturas indígenas no contexto escolar, destacando a importância de um currículo estruturado em torno de temas sociais, culturais e históricos. Sob uma perspectiva crítica, sustenta-se que essa estrutura curricular possibilita aos alunos desenvolver uma ampla gama de conhecimentos e o pensamento crítico, preparando-os para enfrentar a realidade da sociedade contemporânea (Freire, 1993). Nesse sentido, o processo educacional deve acolher a diversidade, valorizando os conhecimentos acumulados ao longo da história de nossa sociedade.

No Brasil, convivemos com uma vasta diversidade cultural, da qual as culturas indígenas são uma parte essencial. De acordo com os dados do Censo Demográfico de 2022, 1,7 milhão de pessoas se identificam como indígenas, representando 305 etnias e 274 línguas indígenas (IBGE, 2022). Contudo, desde o período de colonização, a população brasileira tem se afastado da cultura de seus povos originários, cultivando uma visão estereotipada dos indígenas, que são muitas vezes retratados como "selvagens" e associados a um suposto atraso no desenvolvimento. Essas percepções podem resultar em violência e discriminação (Flores; Gomes; Casagrande, 2022).

Partindo do princípio de que nenhuma cultura pode ser considerada mais valiosa do que a outra, é de suma importância aprofundar o conhecimento sobre os povos originários brasileiros e promover a sua disseminação. Compreender essa identidade cultural diversa favorece a integração e a convivência entre as pessoas, possibilitando o desenvolvimento da interculturalidade. Nesse sentido, a escola desempenha um papel fundamental, atuando como facilitadora desse processo no cotidiano escolar. As práticas educativas, quando orientadas pela perspectiva da interculturalidade, promovem o diálogo, a troca e o encontro de saberes, ressignificando o conhecimento de maneira contínua e construída na relação com o outro (Walsh, 2005).

Neste estudo, compreende-se que os projetos interdisciplinares constituem um campo fértil para práticas de ensino interculturais. Na abordagem das culturas indígenas nos anos iniciais do ensino fundamental, há a possibilidade de incluir conhecimentos sobre os povos indígenas em todas as áreas de conhecimento, proporcionando ao estudante uma compreensão mais integral sobre os povos originários. Considerando que a interdisciplinaridade está relacionada à colaboração, ao compartilhamento e ao diálogo entre os diversos sujeitos da educação (Fazenda, 1994), essas relações ultrapassam as fronteiras da sala de aula, permeando a vida social e ressignificando o conhecimento e as práticas sociais.

Swmayha (2021) destaca que o Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (Brasil, 2014), busca assegurar a inclusão de conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas nos currículos escolares, cumprindo as disposições da lei n.º 10.639, de janeiro de 2003 que torna obrigatório o estudo da história e cultura afro – brasileira, e lei nº 11.645, de março de 2008 que inclui o estudo da história e culturas indígenas. Essas ações asseguram a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais por meio de colaborações com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e sociedade civil, abordando o multiculturalismo como uma de suas temáticas centrais.

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018), no contexto das diretrizes curriculares nacionais, define competência como a capacidade de mobilizar conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para lidar com as complexidades da vida, exercitar a cidadania e atuar no mundo do trabalho. Nesse sentido, o documento apresenta dez competências gerais para a educação básica, como mostra a figura abaixo:

Figura 1 - As 10 competências gerais apresentadas na BNCC



Fonte: Elaborado pela autora, baseado em BNCC (2018)

As dez competências gerais da BNCC são orientadas para a construção de conhecimentos que promovam o desenvolvimento de habilidades e a formação de atitudes e

valores, em consonância com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). A primeira competência geral da BNCC, intitulada "Conhecimento", é de suma importância para este estudo, pois propõe: “Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (Brasil, 2018, p. 11).

O documento destaca a obrigatoriedade de colaboração de todas as instâncias estaduais e municipais da educação básica para o cumprimento dessas normativas, permitindo que sejam adaptadas às realidades locais. Em 2018, o município de Canoas/RS, com base na BNCC, elaborou o documento que orienta as diretrizes educacionais do município: o Referencial Curricular de Canoas (RCC) (Canoas, 2018):

[...] partir da aprovação da BNCC, vem criando estratégias para cumprir a legislação. Os esforços empreendidos são no sentido de alinhar os currículos e projetos pedagógicos das redes que compõem o Sistema Municipal de Ensino e as escolas, adequando-os conforme a legislação até 2019, para que no início do ano Letivo de 2020, esteja em conformidade com a BNCC. O Referencial Curricular de Canoas (RCC) emerge, então da necessidade de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em diálogo com as Diretrizes Curriculares Municipais (DCMs), construídas e aprovadas pela Rede Municipal de Ensino em 2016. (Canoas, 2018, p.8)

As culturas indígenas estão integradas à BNCC e também são contempladas na RCC. A obrigatoriedade de desenvolver o conhecimento sobre esses povos na educação básica é um pressuposto essencial para o desenvolvimento de competências que promovem o respeito às diversidades e o reconhecimento dos diferentes grupos étnicos e sua representatividade. É fundamental apresentar aos estudantes no contexto escolar, os aspectos sociais e políticos que envolvem nossa ancestralidade e nosso momento atual.

Tendo em vista a discussão apresentada, esta pesquisa tem como objetivo geral refletir sobre a abordagem das culturas indígenas no contexto escolar, a partir do desenvolvimento de um projeto interdisciplinar com os docentes dos anos iniciais do ensino fundamental da escola Irmão Pedro, da rede municipal de ensino de Canoas/RS.

Os objetivos específicos são:

a) Contextualizar, com base na análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e dos documentos de referência do Município de Canoas, a abordagem das culturas indígenas nos anos iniciais do Ensino Fundamental;

b) Proporcionar espaços de partilha e (re)construção de saberes docentes relacionados à abordagem das culturas indígenas nas práticas educativas nos anos iniciais do Ensino Fundamental;

c) Contribuir para a elaboração, a execução e a avaliação de um projeto de trabalho interdisciplinar direcionado à abordagem das culturas indígenas a partir dos apontamentos dos professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental;

d) Analisar, durante todo o processo de desenvolvimento do projeto, com base no processo investigativo, os contributos e os desafios relacionados à adoção do projeto de trabalho interdisciplinar para as práticas educativas dos professores.

A pesquisa é caracterizada como qualitativa, do tipo pesquisa-ação. O estudo foi desenvolvido em uma escola de ensino fundamental do município de Canoas/RS, por meio de um projeto interdisciplinar e intercultural com professores dos anos iniciais. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram a entrevista semiestruturada, a observação participante e o diário itinerante. A análise dos dados foi realizada por meio da técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2004).

Esta pesquisa está estruturada em quatro capítulos. O primeiro capítulo destina-se à introdução do trabalho. O segundo capítulo aborda a fundamentação teórica da pesquisa, englobando reflexões sobre educação e práxis educativa, uma análise do currículo escolar, um resgate histórico das culturas indígenas brasileiras, além dos conceitos de interculturalidade e projetos de trabalhos interdisciplinares, sob a ótica da construção coletiva. O terceiro capítulo descreve a abordagem metodológica adotada no estudo. O quarto capítulo apresenta a análise e interpretação dos dados da presente investigação, analisa a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os documentos de referência do Município de Canoas, detalha as etapas do projeto interdisciplinar e intercultural que abordou as culturas indígenas e expõe as entrevistas realizadas com os participantes. Ao final do quarto capítulo, são apresentadas três categorias emergentes, que evidenciam os desafios, as contribuições e as possibilidades de promover uma educação que transcenda o conteúdo programático e se aproxime de uma construção coletiva, destacando as possibilidades de (re)construção do conhecimento, com vistas à ressignificação das práticas pedagógicas por meio do trabalho coletivo, interdisciplinar e intercultural, favorecendo o respeito e a valorização das culturas indígenas no contexto escolar não indígena.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

Tendo em vista o tema desta pesquisa, o referencial teórico foi organizado em três partes. A primeira parte discorre sobre os conceitos de educação, práxis educativa e currículo escolar. A segunda parte apresenta um breve histórico sobre os povos indígenas do Brasil. Por fim, a terceira parte aborda a estratégia metodológica dos projetos de trabalho na perspectiva interdisciplinar e intercultural.

### **2.1 Educação, práxis educativa e currículo escolar**

Este tópico apresenta compreensões sobre a educação, considerando os aspectos históricos e culturais. Além disso, aborda as relações entre os saberes e a prática docente. Por fim, apresenta uma reflexão sobre a construção do currículo escolar, considerando alguns movimentos sociais e políticos.

#### *2.1.1 A Educação*

Quando o tema é educação, não podemos ignorar o processo histórico que nos moldou. Todos nós atravessamos ao longo de nossas vidas processos educacionais, uma vez que a educação é intrínseca à formação da humanidade e ao nosso desenvolvimento civilizatório. Com o intuito de promover reflexões sobre a educação na constituição de nossa sociedade, serão apresentadas compreensões que permeiam o contexto histórico e cultural da sociedade ocidental. Paralelamente, será explorada uma perspectiva educacional ancestral e decolonial.

Definir educação, segundo Gauthier e Tardif (2014), é um desafio complexo, pois abrange um amplo campo de conhecimentos oriundos de eventos históricos, sociais e culturais que marcaram a evolução da humanidade. No entanto, podemos adotar uma compreensão inspirada em Durkheim (1980), apresentada por Gauthier e Tardif (2014): educação é uma ação exercida por adultos com o propósito de transmitir conhecimento aos mais jovens, integrando-os à sua comunidade e transmitindo a cultura que compõe a essência da própria comunidade na construção de valores, normas e modelos.

Diante disso, é pertinente citar Brandão (2007, p. 7): "Ninguém escapa da educação". Essa afirmação representa a abrangência da educação em todas as dimensões da vida humana, diferenciando-nos como espécie. Passamos por processos educacionais em diversos contextos,

como em nossas casas, nas ruas, em instituições religiosas, em instituições educacionais e outros, estabelecendo-se por meio das relações com familiares, amigos, colegas de trabalho, professores e todos com quem convivemos.

Brandão (2007) destaca que a vida está entrelaçada com a educação para aprender, saber, ensinar e conviver em todos os momentos. Assim, não existe uma única forma de educação, e muito menos um único modelo. Diferentes culturas adotam abordagens distintas para ensinar. Para exemplificar, Brandão (2007) expõe uma carta dos chefes de uma aldeia indígena nos Estados Unidos, que recusaram o convite para enviar seus jovens às escolas dos brancos, alegando que a educação branca não atendia às necessidades dos jovens indígenas.

No contexto da convivência com o outro, Pinheiro (2023, p. 20) destaca: "A educação é o ato de socializar com as novas gerações os conhecimentos historicamente produzidos." Essa afirmação ressalta a importância de valorizar o conhecimento transmitido pelos mais velhos, uma prática que remonta aos primórdios da humanidade e resgata nossa ancestralidade.

A reflexão proposta neste contexto é que a educação se torna significativa quando atende às necessidades específicas de uma sociedade e de um período histórico. Portanto, não é viável estabelecer um modelo educacional que sirva a todos, uma vez que cada povo possui sua própria forma de educação. No entanto, é importante reconhecer que, ao longo da história, alguns povos utilizaram a educação como meio de dominação sobre outros.

Nesse sentido, Rufino (2021) reflete sobre a educação no contexto da colonialidade. Segundo o autor, alguns conceitos educacionais foram orientados por modelos de dominação, confrontando-se de maneira violenta com outras formas de ser e saber, tornando-se práticas normativas e civilizatórias da dominação colonial. Por outro lado, quando a educação é compreendida desde a perspectiva da descolonização, focaliza-se na oposição aos modelos dominantes aos quais nossos povos foram submetidos, rejeitando a desvalorização de sua própria cultura. Isso implica o reconhecimento dos diversos modos de educação e uma reflexão sobre nossa constituição como seres humanos.

Considerando que a educação é um fenômeno humano presente em diversas sociedades, os métodos de inserção na vida são diversificados e emergem de uma cultura que confere identidade ao sujeito. No entanto, na leitura de Rufino (2021), a educação ocidental busca moldar as pessoas conforme um modelo eurocêntrico, o que pode levar à perda de identidade e ao enfraquecimento do sentimento de pertencimento dos povos que passaram pela experiência da colonização. Isso se reflete nas instituições formais de ensino, tanto em sua estrutura física quanto curricular, apresentando modelos que definem padrões de pensamento, comportamento, conhecimento e valores.

Dado que a educação faz parte de nossas vivências e culturas, é crucial considerar os ambientes formais que são estruturados com base em uma organização historicamente consolidada. A presença dos gregos na história estabeleceu fundamentos que ainda influenciam a educação ocidental até hoje. Entretanto, não foram identificados, na antiguidade, locais específicos e organizados para o processo educativo que se assemelhassem às escolas como as que conhecemos hoje.

A ideia de escola surge durante o período da Idade Média, sob a influência do cristianismo, promovendo a concepção de um novo modelo de homem instruído. Essa visão estimulou a construção de uma nova instituição cultural: a escola, não apenas como estrutura física, mas como uma concepção de ambiente moral organizado. Esses elementos influenciaram uma nova cultura, introduzindo novas formas de viver, de enxergar o mundo, de pensar e agir, que resistiram ao longo da história e contribuíram para a formação das sociedades contemporâneas. Essa cultura está na base da civilização ocidental.

Charlot (2006) destaca que os termos educação e educando estão vinculados às instituições de ensino, que pode ser a família ou outro ambiente onde o sujeito interage. No caso de um processo educacional formal, como a escola, trata-se de uma instituição social submetida a políticas, com uma estrutura física e burocrática, entre outras características. O autor propõe definir a educação como um triplo processo: humanização, socialização e inserção em uma cultura, que inclui a singularização-subjetiva. Educamos um ser humano, um membro da sociedade e da cultura, um sujeito singular. Podemos abordar uma dimensão ou outra, mas as três são indissociáveis. No entanto, é crucial considerar que o sujeito, para passar pelo processo de ensino-aprendizagem, precisa estar aberto a esse processo e intelectualmente engajado. O sentido atribuído ao processo educacional dependerá da realidade de cada sujeito que participa desse processo.

Na sociedade ocidental, as instituições educacionais desempenham um papel fundamental no processo educacional, sendo ambientes propícios para o desenvolvimento educacional e a formação integral do sujeito como membro da sociedade. O Quadro 1 apresenta aproximações e distanciamentos nas compreensões da educação nas visões da sociedade ocidental moderna e dos povos de tradição ancestral, consolidando as ideias previamente discutidas.

Quadro 1 - Aproximações e distanciamentos nas compreensões em educação

| APROXIMAÇÕES                                                                                                                                                                      | DISTANCIAMENTOS                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| EDUCAÇÃO OCIDENTAL E ANCESTRAL                                                                                                                                                    | EDUCAÇÃO ANCESTRAL                                                                                                                                                                                                                                 | EDUCAÇÃO OCIDENTAL                                                                                                                                                                        |
| Apresentam intencionalidades;<br>Buscam conhecimento significativo;<br>Possuem objetivos;<br>Ensino técnico para a realização de tarefas.<br>Valorizam a presença de um educador. | Ocorre em diversos ambientes;<br>Apresentam a valorização da diversidade na estrutura educacional;<br>Flexibilidade na rotina;<br>Valorização da relação humana com o seu ambiente natural;<br>Grande valorização da experiência e da diversidade. | Ocorre em um ambiente específico e organizado para o processo educacional;<br>Buscam uma estrutura padronizada;<br>Classificação do conhecimento e saberes;<br>A busca pela padronização. |

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

O quadro anterior ressalta as conexões entre a educação ocidental e a educação ancestral, destacando principalmente que ambas compartilham intencionalidade, objetivos e a presença crucial de um professor, mestre ou ancião no processo. Além disso, reconhecem a importância dos saberes significativos. As divergências surgem nos ambientes, na estrutura e na classificação dos conhecimentos e saberes, já que a educação ocidental busca padrões únicos de comportamentos e valores, enquanto a ancestral valoriza a diversidade e a experiência.

Pode-se afirmar que ambas as concepções sobre educação fazem parte das culturas que formam nosso país. Portanto, valorizar o conhecimento e o processo educacional ancestral é intrínseco à nossa identidade. A relação com o meio, a apreciação da experiência e a vivência promovem uma educação que resgata nossas origens, sendo essencial para a construção de uma noção de pertencimento.

Nessa perspectiva, compreende-se a relevância de resgatar e integrar os conhecimentos e concepções educacionais dos nossos povos originários nas instituições educacionais, considerando a diversidade cultural como parte da construção da nossa identidade. No entanto, ressignificar o processo educacional nas instituições de ensino representa um desafio significativo, exigindo um esforço reflexivo e coletivo que envolva todos os participantes desse processo.

### 2.1.2 Saberes e práticas docente

O modelo organizacional da escola e a formação profissional do professor tiveram origem no século XIX. Nóvoa (2022), destaca configurações das instituições de ensino

oficiais que persistem até os dias atuais:

i) um edifício próprio, que tem como núcleo estruturante a sala de aula; ii) uma arrumação orgânica do espaço, com os alunos sentados em fileiras, virados para um ponto central, simbolicamente ocupado pelo quadro negro; iii) uma turma de alunos relativamente homogênea, por idades e nível com base numa avaliação feita regularmente pelos professores; iv) uma organização dos estudos com base num currículo e em programas de ensino que são lecionados, regularmente, em lições de uma hora (Nóvoa, 2022, p. 57).

Nesse formato de escola, o professor desempenha um papel central, responsável pelo desenvolvimento da disciplina, dos conteúdos programáticos, e das normas e regras de conduta dos alunos. Essa abordagem visa estabelecer uma ordem social.

No entanto, Nóvoa (2022) argumenta que é necessário repensar esse modelo escolar. O autor destaca que a sociedade ocidental está passando por inovações que impactam essa organização, afetando, por conseguinte, a formação e o conhecimento dos professores envolvidos. Todavia, a instituição escolar parece estar desconectada do atual período histórico, enfrentando dificuldades para acompanhar as inovações e percepções do século XXI, segundo o autor:

No plano organizacional, é interessante acompanhar dinâmicas de inovação que estão a acontecer em muitos lugares, abrindo o modelo escolar a novas formas de trabalho e de pedagogia. É impossível ignorar o impacto da “revolução digital”, bem como a necessidade de diferenciar os percursos dos alunos, mas isso não implica que a escola abdique de ser um lugar de construção “do comum”. Hoje em dia, a fragmentação a que estamos a assistir no ciber mundo, coloca a escola perante a urgência de valorizar a nossa pertença a uma mesma humanidade e a um mesmo planeta. Este comum não vem de “comunidade de identidade”, mas sim de “comunidade de trabalho”, isto é, o que fazemos em comum uns com os outros independentemente das nossas origens, crenças ou ideias. (Nóvoa, 2023, p. 59).

Como observado, Nóvoa (2023) entende que a formação docente deve estabelecer um diálogo entre os conhecimentos científicos e a prática educativa, buscando uma reflexão sobre as teorias educacionais e o cotidiano da sala de aula. Essa abordagem possibilita a construção de saberes direcionados às práticas docentes no contexto do século XXI.

Produzir conhecimento por meio da reflexão sobre a própria prática implica na construção do próprio sujeito. Conforme Tardif (2002), o indivíduo se constitui como sujeito em grande parte durante o desenvolvimento de suas práticas profissionais. O cotidiano da aprendizagem em uma atividade profissional ocupa uma parte significativa da vida do sujeito, que, além de lidar com o conteúdo técnico, estabelece uma relação com o profissional mais experiente. Essas relações são fundamentais no processo de aprendizagem mútua.

Dessa forma, não se pode limitar os saberes docentes apenas aos conhecimentos

técnicos e científicos adquiridos durante suas formações acadêmicas. Esses saberes vão além dessas fronteiras, relacionando-se com as experiências e vivências desenvolvidas em suas práticas. Nesse sentido, Tardif (2002) apresenta um quadro dos saberes dos professores, que sintetiza a diversidade e a pluralidade na construção do saber docente.

Quadro 2 - Panorama dos Saberes Docentes

| <b>SABERES DOS PROFESSORES</b>                                                            | <b>FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO</b>                                                                               | <b>MODOS DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE</b>                                                  |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Saberes pessoais dos professores                                                          | A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.                                                   | Através da história de vida e da socialização primária.                                         |
| Saberes provenientes da formação escolar anterior                                         | A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.                              | Através da formação e da socialização pré-profissionais.                                        |
| Saberes provenientes da formação profissional para o magistério                           | Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.                        | Através da formação e da socialização profissional nas instituições de formação de professores. |
| Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho                  | A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc. | Através da utilização das “ferramentas” de trabalho e da adaptação às tarefas.                  |
| Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola | A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.                                    | Através da prática do trabalho e da socialização profissional.                                  |

Fonte: elaborado pela autora com base em Tardif (2002, p. 63).

Como observado, o Quadro 2 destaca que, na formação do professor, diversos fenômenos contribuem para a construção do saber docente. As relações estabelecidas entre os conhecimentos adquiridos e as experiências vividas ocorrem nos ambientes familiar, cultural e profissional. Portanto, durante a sua jornada, ao buscar soluções para os desafios diários, o professor encontra motivação para adquirir novos conhecimentos.

De acordo com Tardif (2002, p. 66), "Ao agir, o professor se baseia em vários tipos de juízos práticos para estruturar e orientar sua atividade profissional". Seguindo essa reflexão, pode-se considerar que o conhecimento profissional não tem uma única fonte, e as reflexões sobre as práticas docentes podem contribuir de maneira efetiva, promovendo uma ação profissional diferenciada focada na solução de problemas.

Para compreender a práxis educativa como objeto da ciência pedagógica, considerada uma ação intencional, reflexiva e transformadora, a pedagogia é apresentada por Franco, Libâneo e Pimenta (2011) por meio de três dimensões: epistemológica, prática e disciplinar. Inicialmente, são apresentadas concepções sobre a pedagogia relacionadas à visão

contemporânea, tratando-a como teoria:

A Pedagogia como teoria, campo investigativo ou atividade prática está, hoje, longe de obter uma posição de consenso sobre seu significado, dificultando sobremaneira a definição do que seria a essência do proceder pedagógico. (Franco; Libâneo; Pimenta, 2011, p. 56).

Na dimensão epistemológica, a pedagogia refere-se à definição de seu objeto de investigação, procedimentos e requisitos que a constituem como ciência. Franco, Libâneo e Pimenta (2011) diferenciam pedagogia e educação, destacando a educação como uma ação, um processo em que os sujeitos realizam-se como seres humanos e inserem-se em um processo civilizatório. A pedagogia, por sua vez, é uma reflexão sobre as finalidades da educação, uma relação estreita com a prática e uma construção da prática social.

Assim, a educação caracteriza-se como um processo de formação das qualidades humanas, enquanto o ensino refere-se à organização de procedimentos e atividades de aprendizagem em contextos específicos para atender aos objetivos propostos em determinado momento. Franco, Libâneo e Pimenta (2011) ressaltam a diferença entre pedagogia e didática, indicando que a pedagogia engloba tanto a teoria quanto a prática da educação, enquanto a didática é o ramo que trata do processo de ensino-aprendizagem.

A formação do pedagogo ultrapassa a educação escolar, abrangendo diversas esferas da educação. Embora toda atividade docente seja pedagógica, nem toda atividade pedagógica é docente. Para superar a dicotomia entre o pedagogo prático e o pedagogo pensador da educação, é necessário avançar para uma posição em que a pedagogia seja ciência e orientação para a ação educativa, utilizando a experiência como mecanismo de constatação, reflexão e ressignificação, buscando na didática uma orientação.

A pedagogia, ao longo de seu desenvolvimento histórico, foi teorizada por diversas perspectivas científicas, proporcionando uma diversidade de abordagens conceituais e diferentes configurações. No entanto, essa diversidade reduziu sua especificidade como ciência na construção do conhecimento pedagógico, afastando-se do espaço científico que fundamenta a práxis educativa.

Historicamente, no Brasil, a visão da pedagogia foi se constituindo como técnica, voltada para o processo de instrução, afastando-se cada vez mais da pesquisa na prática educativa. A formação docente passou a ser encarada como treinamento de habilidades, reduzindo o papel do pedagogo a uma mera repetição de técnicas e repasse de conteúdos previamente selecionados.

Assim, a pedagogia perdeu sua identidade, afastando-se de ideias

político-transformadoras e assumindo um papel operacional nas salas de aula, focando na eficiência do ensino de maneira instrumental. Nessa perspectiva, a pedagogia é considerada como ciência da organização e instrução educativa, afastando-se da intencionalidade da prática, expressando um saber fazer não reflexivo e impedindo a interpretação e integração do sujeito com a ação. A falta de articulação entre teorias e práticas resultou em espaços não integrados (Franco; Libâneo; Pimenta, 2011).

Diante desse afastamento entre teoria e prática no trabalho docente, surge a necessidade de um movimento reflexivo no processo investigativo.

Quando a ciência pedagógica incorpora a possibilidade de se vincular ideologicamente à realidade educacional, construindo-se como um saber alinhado ou engajado, destaca-se a focalização da práxis educativa como objeto dessa ciência. Nessa perspectiva, a pedagogia revela-se como uma ação social de transformação e orientação da práxis educativa da sociedade, desvelando finalidades político-sociais presentes na práxis e reorientando ações emancipatórias para sua transformação (Franco; Libâneo; Pimenta, 2011, p. 63-64).

A educação abrange diversas dimensões, incluindo a prática, sendo a práxis educativa reconhecida como objeto da pedagogia enquanto ciência. Essa práxis é ativa, conferindo movimento à realidade, com a capacidade de transformar e ser transformada. Destaca-se que a práxis educativa ocorre em ambientes formais de educação, mas não se limita a eles. Pode também manifestar-se em ambientes familiares, profissionais e em situações de comunicação social, entre outros. Essa manifestação é sempre guiada por uma intencionalidade que se concretiza por meio de um processo reflexivo, compreendendo seu sentido de transformação e uma nova visão de mundo.

A ação teórico-prática da pedagogia é compreendida como práxis pedagógica, representando um exercício do fazer científico da pedagogia sobre a práxis educativa. O objeto da pedagogia, enquanto ciência, consiste na reflexão e transformação dessa práxis.

“Caberá à Pedagogia ser a ciência que transforma o senso comum pedagógico, a arte intuitiva presente na práxis, em atos científicos, sob a luz de valores educacionais, garantidos como relevantes socialmente em uma comunidade social.” (Franco; Libâneo; Pimenta, 2011, p. 66).

Destaca-se que a realidade da prática educativa é formada por ações criativas, intencionais e intuitivas, sendo que cada decisão representa um processo constante de movimento. As ações devem ser planejadas e avaliadas continuamente, e os fundamentos teóricos para essas ações reflexivas devem integrar-se ao cotidiano da prática.

O conhecimento prático pessoal é constituído dentro de um contexto histórico, caracterizado por transformações contínuas, não sendo fixo. Esse conhecimento constitui a

práxis, estabelecendo um diálogo entre teoria e prática. No entanto, as teorias educacionais nem sempre atribuem sentido à prática dos educadores, o que pode impedir que tais teorias se tornem suporte efetivo para a própria prática. Como afirmam Franco, Libâneo e Pimenta (2011, p. 68), "A teoria que o sujeito leva à prática nem sempre é a teoria estruturada como conhecimento pedagógico". Uma das problemáticas apresentadas pelos autores é o afastamento da teoria com a prática, onde os estudiosos e cientistas basearam seus conhecimentos em outras ciências:

Separaram sujeito e objeto de pesquisa, desprezaram as subjetividades inerentes à ação humana, distanciaram os interesses entre pesquisadores e pesquisados, recortaram artificialmente o contexto da pesquisa deixando, portanto, de apreender a essência do sentido dessas práticas, congelando interpretações fragmentadas (Franco; Libâneo; Pimenta, 2011, p. 68).

Essas interpretações fragmentadas, com visões parciais, descaracterizaram o significado prático vivido e experimentado. As construções teóricas continuaram sem alcançar o instrumental necessário para a prática no processo educativo. Essa situação gerou dificuldades na interpretação da teoria com as práticas educacionais, impedindo uma relação mútua e íntima.

Sabe-se que, quando os sujeitos não constroem sentido, não conseguem realizar a apreensão cognitiva/emocional dos conhecimentos teorizados e, assim, não percebem a relação entre os conhecimentos teóricos e suas ações cotidianas (Franco; Libâneo; Pimenta, 2011, p. 68).

A construção fragmentada do conhecimento não se constitui como significativa, pois perde o sentido se não pode ser aplicada no cotidiano. O conhecimento teórico deve atender às necessidades pedagógicas reais. Nesse sentido, compreende-se que o retorno da pedagogia só ocorrerá se ela levar em consideração não apenas os diversos saberes, mas também tomar a prática como ponto de partida e chegada. É necessário um caminho de reinvenção dos saberes pedagógicos a partir das necessidades reais, preocupando-se com a construção de teorias a partir da prática. Isso envolve o desenvolvimento de estratégias didáticas e investigativas que auxiliarão na constituição de saberes capazes de apoiar a compreensão e/ou transformação da própria prática.

### *2.1.3 Currículo escolar: uma leitura*

Este tópico propõe uma leitura da construção do currículo escolar, considerando a influência de movimentos sociais e políticos. Sacristán (1996) argumenta que, nas instituições

escolares, a cultura é singularmente moldada, representando uma reprodução da cultura dominante. Essa reprodução reflete-se nas práticas, pensamentos e organização do currículo, destacando-se pela escolha de conteúdos que, muitas vezes, inviabilizam conhecimentos, expressões estéticas e modos de vida diferentes dos ocidentais.

Refletindo sobre essas ideias, torna-se evidente a importância de buscar alternativas para que a educação escolar se torne um processo de transformação social. Sacristán (1996) destaca que a reflexão sobre a composição cultural do currículo é fundamental para propor mudanças significativas no processo educacional, considerando que o termo "currículo" muitas vezes está associado a um sistema que busca efetividade por meio da doutrinação.

Essa reflexão remete às discussões de Aníbal Quijano, sociólogo e pensador humanista, que critica a construção da sociedade moderna fundamentada na colonialidade/ modernidade/ eurocentrismo. Quijano (2002) argumenta que as relações de dominação estabelecidas durante o período colonial persistem na contemporaneidade por meio da colonialidade, manifestando-se em três dimensões: saber, ser e poder.

Nesse contexto de reconfiguração da colonialidade global do poder, Quijano (2014) destaca a possibilidade de uma Des/Colonialidade do Poder, representando uma alternativa às práticas sociais de dominação/exploração. Diante disso, surge a necessidade de refletir sobre como o currículo escolar e as práticas pedagógicas se alinham a esse processo de ressignificação.

Defendemos, neste estudo, que a educação deve promover uma reflexão sobre aqueles que foram marginalizados no processo colonizador e sobre quem ocupa posições privilegiadas, perpetuando as estruturas de poder. Rufino (2021) compartilha essa perspectiva, afirmando que a educação não deve servir a um modelo dominante, mas sim atender às necessidades de toda a sociedade, contribuindo para processos de descolonização.

A análise de Rufino (2021) destaca o colonialismo como um evento que produz dor, humilhação e subordinação, resultando na destruição de existências e corpos. Diante desse cenário, a reflexão sobre o papel da educação na formação da sociedade torna-se crucial, buscando conscientização e ressignificação de uma história alternativa.

Considerando a resistência dos povos colonizados e marginalizados, o movimento indígena brasileiro destaca-se como um exemplo contemporâneo. A conquista do reconhecimento dos direitos dos povos originários na legislação brasileira, como o artigo 231 da Constituição Federal (Brasil, 1988) e a Lei nº 11.645/08, que institui a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura AfroBrasileira e Indígena nos estabelecimentos de Educação

Básica (Brasil, 2008), evidenciam a importância da luta e da resistência na construção de uma sociedade mais inclusiva.

As normativas educacionais, como o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), buscam abordar a diversidade cultural do Brasil. No entanto, é fundamental refletir sobre como essas temáticas são abordadas na formação de professores, considerando a necessidade de uma visão decolonizadora.

A BNCC é a diretriz nacional que fundamenta a elaboração de cada currículo no contexto escolar brasileiro. Em concordância com a Lei nº 11.645/08, o documento contempla as culturas indígenas e africanas. No entanto, essa inclusão ocorre de maneira fragmentada nos componentes curriculares e superficial quanto à diversidade de cada cultura, o que resulta em uma visão padronizada dos currículos e das competências que os estudantes precisam desenvolver. Assim corre-se o risco de uma construção de currículo eurocêntrico e padronizado, uma vez que cada comunidade escolar tem a possibilidade de construir seu currículo com base no contexto histórico e nos objetivos que pretende alcançar. Por esse motivo, entendemos que o docente necessita desenvolver uma leitura crítica do documento para possibilitar uma ressignificação do conhecimento e da prática pedagógica.

A discussão proposta por Alcoff (2016) aponta a importância de uma linguagem de libertação, revisada e reformulada, na produção de conhecimento que reflita as diversas práticas sociais. Nesse sentido, a formação de professores, conforme preconizado pelo PNE, deve considerar a diversidade cultural e étnica, promovendo uma educação mais inclusiva e contextualizada.

Nesse sentido, Freire (2001) ressalta a importância do conhecimento da história para a liberdade, reforçando a necessidade de superar explicações mecanicistas e projetos políticos que não apostam na capacidade crítica das classes populares. Dessa forma, a sociedade poderá conhecer sua própria história, valores e concepções, contribuindo para a construção de uma sociedade inclusiva e contextualizada diante da diversidade cultural brasileira.

## **2.2 Os povos indígenas do Brasil: um breve histórico**

O processo de colonização do Brasil foi marcado pelos interesses econômicos da coroa portuguesa, que explorou as riquezas naturais do país. Esse processo abrange várias perspectivas, incluindo a desconsideração dos conhecimentos dos povos originários brasileiros, considerados pelos colonizadores como selvagens, desprovidos de organização,

crenças e valores. A identidade desses povos tornou-se invisível, permitindo que os colonizadores adotassem políticas escravistas ou exterminacionistas (Munduruku, 2012).

De acordo com Munduruku (2012), para encobrir o massacre aos povos indígenas, a religião foi utilizada como ferramenta de doutrinação, com o pretexto de resgatar a “dignidade dos selvagens”. A presença da catequese pelos jesuítas impôs a vergonha aos corpos nus e negou as crenças religiosas existentes. Segundo o autor, essa presença religiosa fazia parte da estratégia de invasão organizada do Brasil, contribuindo para a destruição da identidade indígena ao longo da história do país. Em cada nova fase (Colônia, Império, República), abordagens teóricas foram desenvolvidas para estabelecer definições de papéis na população, visando o desenvolvimento econômico do país.

Com a mesma perspectiva, Kich (2019) afirma que, a partir do século XVI, o litoral brasileiro foi visitado por navegadores europeus, resultando na formação de diversas aldeias indígenas guaranis. As expedições portuguesas e espanholas deram início a povoações permanentes, marcando um processo de dominação e conquista que envolveu a escravidão e o aniquilamento de indígenas. Nos séculos XVII e XVIII, os jesuítas aldearam os indígenas em missões com o propósito de uma educação catequizadora baseada em pensamentos, valores e costumes europeus.

Nesse período, a maioria dos grupos indígenas era de origem Guarani, incluindo alguns grupos ancestrais chamados Kaingang, que participaram do processo de reduções. Essas reduções eram iniciativas educativas buscando a “civilização” dos povos indígenas por meio do conhecimento religioso.

Após o declínio das reduções jesuítas, o povo indígena Kaingang expandiu-se pelo Oeste de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul (Kich, 2019). O povo Guarani se destaca pelas subdivisões de grupos. Em sua história, existiram grupos que lutaram para permanecer em suas terras e grupos que utilizaram o refúgio das missões jesuíticas como proteção do extermínio e escravidão. Sendo assim, o fim das reduções jesuíticas marcou a morte e a escravidão de muitos membros desse povo. Os que conseguiram sobreviver expandiram-se longe dos centros urbanos (Brandão, 1990).

Atualmente, no Rio Grande do Sul, conforme dados do Censo de 2022, estima-se que mais de 36 mil indígenas habitavam o estado, sendo aproximadamente 15 mil distribuídos entre as 50 terras indígenas existentes. Segundo um relatório da FUNAI, gerado em agosto de 2024, dessas terras indígenas, 20 estão em estudo, cinco foram declaradas, três estão delimitadas, 19 encontram-se regularizadas e três são classificadas como reservas indígenas (RIO GRANDE DO SUL, 2025).

Vale ressaltar que, desde a chegada dos europeus ao território brasileiro, os povos indígenas têm lutado para preservar sua terra, cultura, religião e costumes, enfrentando escravidão e marginalização. Esse processo persiste até os dias atuais, com as lutas em curso, enquanto os povos indígenas continuam a batalhar em busca dos direitos que lhes foram negados e violados. O Quadro 3 apresenta uma visão histórica do desenvolvimento de políticas para os povos indígenas do território brasileiro.

Quadro 3 - O desenvolvimento de modelos das políticas para os povos indígenas

| MODELO                                                                                | CARACTERÍSTICAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|---------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Paradigma Exterminista                                                                | O objetivo era a destruição em massa dos povos indígenas, que foram assassinados, massacrados e oprimidos em nome de um processo civilizatório. Essa violência foi amenizada apenas em 1537, com aprovação de uma bula papal que defendia que os habitantes do novo mundo eram dotados de alma.                                                                                                                                                                                                                                              |
| Paradigma Integracionista                                                             | Essa concepção caracterizava a cultura, os valores, costumes, crenças e modos de vida e educação dos povos indígenas como inferiores aos dos colonizadores, destinando-os, portanto, ao desaparecimento em nome de um "processo natural civilizatório" - uma nascente positivista.<br>Com o domínio do poder republicano, um novo rumo foi tomado devido à repercussão da imprensa sobre os atos de violência que traziam uma visão negativa do governo. Como uma solução estatal, foi criado o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), em 1910. |
| A Fundação Nacional do índio                                                          | Devido à insatisfação com a atuação do Serviço de Proteção ao Índio e à inadequação de suas pautas em relação às reais necessidades indígenas, o serviço foi substituído pela criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) em 1967. Com a estrutura adequada para atuar de forma mais efetiva, a FUNAI buscou avançar em políticas de proteção e integração dos povos indígenas. Em 1973, aprovou o Estatuto do Índio, reforçando as vertentes integracionistas e consolidando garantias voltadas para o futuro dos povos indígenas.        |
| A Constituição Federal do Brasil: Um novo paradigma para a política indígena nacional | A partir de 1988, uma nova perspectiva de política indígena foi inaugurada no Brasil, tratando os direitos dos povos indígenas de forma transversal ao reconhecer a diversidade cultural e os direitos civis dessas comunidades. A Constituição consagrou um capítulo dedicado aos povos indígenas, com uma orientação que defende o multiculturalismo. Esse marco histórico representa o fortalecimento do movimento indígena brasileiro.                                                                                                   |
| A Transfiguração Étnica e o Movimento Indígena                                        | O movimento indígena entre 1970 e 1990 emergiu em um cenário político marcado por novas perspectivas e visões de mundo. Nesse contexto, os protagonistas desse movimento vislumbraram uma oportunidade de mudar a realidade existente. Inicialmente, os interesses eram isolados, com líderes lutando especificamente por seus respectivos povos. Com o tempo, essa luta evoluiu, unificando-se em um movimento que passou a defender os interesses de todos os povos indígenas brasileiros.                                                 |

Fonte: Elaborado pela autora, baseado em Munduruku (2012).

O quadro apresentado acima oferece uma visão abrangente do contexto histórico brasileiro, destacando o seu desenvolvimento político e social. Ele contempla uma síntese de alguns eventos relacionados aos movimentos culturais brasileiros, que desencadearam uma

nova consciência étnica. A partir da década de 1980, emergiram líderes que iniciaram um projeto de conscientização entre os indígenas, buscando objetivos como plataformas políticas, participação no governo e envolvimento em campanhas eleitorais. A fundação da União das Nações Indígenas (UNI), em 1980, representa um marco significativo nesse contexto. A UNI atua como uma entidade organizadora e catalisadora dos interesses indígenas, agregando conteúdos educativos às suas ações. Esse processo educacional visa promover o conhecimento da diversidade indígena (Munduruku, 2012).

A partir dos anos 2000, o movimento indígena passou a ter representação nas esferas públicas, através de lideranças de organizações indígenas ocupando cargos públicos e funções políticas na administração, efetivando ações pela busca do reconhecimento da identidade desses povos. Em janeiro de 2023, o governo federal estabeleceu o Ministério dos Povos Indígenas através da Medida Provisória nº 1.154/2023 (Brasil, 2023), nomeando uma ministra indígena para representá-lo. Esse órgão administrativo tem como objetivo atuar na implementação da política indígena e indigenista, a partir do reconhecimento, garantia e promoção dos direitos dos povos indígenas. Entre suas atribuições estão o reconhecimento, demarcação, defesa, usufruto exclusivo e gestão das terras e dos territórios indígenas. Além disso, o órgão busca promover o "bem viver" dos povos indígenas, proteger as comunidades isoladas e de recente contato, e estabelecer acordos e tratados internacionais.

Algumas ações do Ministério dos Povos Indígenas estão relacionadas ao processo cultural e de identidade dos povos indígenas brasileiros. Um exemplo disso é o Artigo 58º da MP nº 1.154/2023 (Brasil, 2023), que altera o nome da Fundação Nacional do Índio (Funai), instituída em 1967 como o órgão de maior representatividade do movimento indígena brasileiro, passando a se chamar Fundação Nacional dos Povos Indígenas. Além disso, o tradicional Dia do Índio, comemorado todo 19 de abril, foi oficialmente denominado Dia dos Povos Indígenas, conforme definido pela Lei nº 14.402/22 (Brasil, 2022).

Essas normativas buscam o reconhecimento das culturas indígenas. No entanto, é importante destacar que ainda enfrentamos desafios para a construção dessa valorização em nossa sociedade. Nesse sentido, o processo educativo, sendo construído de maneira coletiva, dialogada e intercultural, pode contribuir para uma ressignificação das narrativas históricas e para a compreensão da identidade brasileira, enquanto um país formado por uma imensa diversidade cultural.

## 2.3 Projetos de trabalho: uma abordagem interdisciplinar e intercultural

Este tópico apresenta a compreensão de que a proposta pedagógica baseada em projetos de trabalho, quando desenvolvida através de uma abordagem interdisciplinar e intercultural, pode proporcionar uma aprendizagem significativa. Tal abordagem possibilita um diálogo entre teoria e prática, desenvolve a capacidade de resolver problemas a partir das relações entre os conteúdos das diferentes áreas de conhecimento e abre espaço para o diálogo horizontal entre os conhecimentos construídos pela cultura ocidental e os saberes advindos de outros povos e culturas.

### 2.3.1 Projetos de Trabalho

No contexto escolar contemporâneo, a necessidade de estabelecer conexões entre teoria e prática torna-se evidente. A intenção de proporcionar aos alunos uma compreensão ampla dos conteúdos e aprendizados é uma das diretrizes expressas em reformas educativas, refletindo a preocupação dos educadores em alinhar seu trabalho com a realidade social e cultural vigente (Hernández; Ventura, 1998).

O método de trabalho por meio de projetos é considerado uma expressão de conexão dos saberes, permitindo a relação e experimentação prática do saber de maneira significativa. Essa abordagem afasta-se de uma visão de conhecimento único, técnico e acumulativo, promovendo a ideia de que as relações entre conteúdos e áreas de conhecimento são essenciais para solucionar possíveis problemas na aprendizagem. Os projetos de trabalho baseiam-se em sua significatividade, conforme explicado por Hernández e Ventura (1998). As características desse método de ensino, em comparação com a abordagem conhecida como Centros de Interesses, são detalhadas no Quadro 4.

Quadro 4 - As diferenças entre Projetos de Trabalho e os Centros de Interesses

| ELEMENTOS                                     | CENTROS DE INTERESSES          | PROJETOS              |
|-----------------------------------------------|--------------------------------|-----------------------|
| Modelo de aprendizagem                        | Por descobertas                | Significativas        |
| Temas trabalhados                             | As Ciências Naturais e Sociais | Qualquer tema         |
| Decisão sobre que temas a serem desenvolvidos | Por votação majoritária        | Por argumentação      |
| Função do professorado                        | Especialista                   | Estudante, intérprete |

|                          |                                               |                                           |
|--------------------------|-----------------------------------------------|-------------------------------------------|
| Sentido da globalização  | Somatório de matérias                         | Relacional                                |
| Modelo curricular        | Disciplinas                                   | Temas                                     |
| Papel dos alunos         | Executor                                      | Co-participante                           |
| Tratamento da informação | Apresentada pelo professorado                 | Busca-se com o professorado               |
| Técnica de trabalho      | Resumo, destaque, questionários, conferências | Índice, síntese, conferências             |
| Procedimentos            | Recompilação de fontes diversas               | Relação entre fontes                      |
| Avaliação                | Centrada nos conteúdos                        | Centrada nas relações e nos procedimentos |

Fonte: Elaborada pela autora com base em Hernández e Ventura (1998. p. 65)

Ao analisar o quadro apresentado, compreende-se que a escolha dos professores em adotar o desenvolvimento do conhecimento por meio de projetos está vinculada à perspectiva de globalização adotada pela escola. A visão do trabalho por projetos tem como principal objetivo ensinar o aluno a aprender, tornando o conhecimento significativo no processo educacional.

Conforme Hernández e Ventura (1998), a escolha do tema do projeto pode ser intencional. Nesse caso, o professor apresenta aos alunos a temática escolhida e os motivos pelos quais esse tema é considerado relevante. Após a escolha do tema, o docente realiza uma série de ações:

1. Especificar o fio condutor: construir um esquema com as etapas que serão desenvolvidas, garantindo que o projeto vá além da mera obtenção de informações, buscando a solução de problemas identificados na escolha do tema. O fio condutor deve estar relacionado aos documentos normativos que orientam o contexto escolar.
2. Realizar uma primeira previsão dos conteúdos e das atividades, tratando dos materiais e informações previamente encontrados.
3. Estudar e atualizar as informações em torno do tema ou problema do projeto, definindo o que se pretende aprender e desenvolver durante o processo.
4. Desenvolver um clima de envolvimento e interesse do grupo, reforçando a consciência de aprendizado coletivo.
5. Fazer uma previsão dos recursos que permitirão o desenvolvimento do projeto.
6. Planejar o desenvolvimento do projeto com base em uma sequência de avaliação:
  - a) Inicial: permitir que os participantes tenham conhecimento do tema e elaborem hipóteses na construção do conhecimento.

- b) Formativa: acompanhar o desenvolvimento sobre o conhecimento do tema do projeto e verificar o sentido do projeto.
  - c) Final: avaliar o que foi desenvolvido em relação às propostas iniciais e se os participantes são capazes de estabelecer novas relações.
7. Avaliar o processo realizado ao longo do projeto em uma programação "a posteriori", que possa ser utilizada como memória para cada docente, compartilhada com outros professores e relacionada aos objetivos finais do centro e do currículo oficial, servindo como ponto de partida para um novo projeto.

Entretanto, Hernández e Ventura (1998) ressaltam que a forma de intervenção mencionada acima não é homogênea entre os professores. Variações e diferenças são comuns na prática, o que, muitas vezes, desconfigura o formato do trabalho com projetos. Os autores apontam motivos que podem levar os professores a cometerem esses equívocos:

1. A consciência de serem especialistas em uma área específica do conhecimento pode levá-los a desconsiderar a diversidade de desenvolvimento que os alunos podem adotar.
2. A necessidade de preparar os alunos para as etapas seguintes do ensino formal pode levar alguns docentes a anteciparem o tipo de docência que os alunos encontrarão posteriormente.
3. A dificuldade de refletir criticamente sobre os fundamentos da própria prática, especialmente quando os docentes estão plenamente satisfeitos com suas ações e conhecimentos.

Esses posicionamentos podem prejudicar o desenvolvimento do projeto, resultando em uma abordagem superficial, uma vez que as atitudes dos docentes estão diretamente relacionadas ao sucesso desse trabalho. Hernández e Ventura (1998) compreendem que, durante o desenvolvimento de um projeto de trabalho, a ação docente pode tanto estimular a autonomia na aprendizagem dos alunos quanto transformar essa abordagem em apenas mais uma forma diferente de organizar o conhecimento.

Nessa perspectiva, destaca-se a importância de um trabalho coletivo que proporcione: a) reflexão sobre os saberes docentes relacionados às práticas pedagógicas; b) o desenvolvimento de um projeto constantemente revisitado, analisado e avaliado em grupo; c) a discussão sobre a diversidade de conhecimentos e atitudes necessárias para que o projeto possa solucionar os problemas levantados inicialmente.

### *2.3.2 Interdisciplinaridade*

Conduzir uma pesquisa inserida em projetos interdisciplinares requer a explanação e discussão de conceitos relacionados à integração do processo da prática educacional nessa perspectiva. Este estudo adota a compreensão de Fazenda (1994, p. 85), que afirma que "a sala de aula é um espaço onde a interdisciplinaridade reside". Essa visão destaca a necessidade de viabilizar essa prática, visto que ela é inerente ao cotidiano do contexto escolar.

Nessa perspectiva, é crucial que os professores desenvolvam reflexões e ações para efetivar a prática da interdisciplinaridade. Para isso, uma sala de aula interdisciplinar precisa ser flexível, e a autoridade do professor deve ser conquistada, criando um clima de colaboração, satisfação e prazer, ao invés de um ambiente baseado apenas na obrigatoriedade. A dimensão coletiva é fundamental; todos os participantes devem se reconhecer como parceiros nesse processo, compreendendo que a interdisciplinaridade pode ser aprendida e ensinada de maneira colaborativa.

Nesse sentido, destacam-se quatro elementos cruciais para que uma sala de aula não perca seu caráter interdisciplinar: a) espaço; b) tempo; c) disciplina; e d) avaliação. A manutenção dinâmica desses aspectos na rotina da sala de aula, construída coletivamente, deve levar em consideração o modo de ver e agir de cada indivíduo, ultrapassando a mera disciplina (componente curricular), visando cada participante durante o processo de construção de conhecimento e práticas inovadoras (Fazenda, 1994).

Partindo desse pressuposto, em uma perspectiva interdisciplinar, considera-se que ela se manifesta mais no encontro entre os indivíduos do que entre as disciplinas. O processo de ressignificação do conhecimento e da prática precisa ser constante, levando em consideração as experiências e conhecimentos prévios dos participantes nesse processo. Uma característica observada é que o projeto interdisciplinar sugere, em algumas situações, a prática de um docente que já desenvolve uma atitude interdisciplinar e pode influenciar os outros e os grupos (Fazenda, 1994).

Essa atitude se desenvolve em um movimento de considerar não apenas o conhecimento de uma disciplina, mas tudo que está em torno dela, verdadeiramente atendendo às necessidades do grupo. Dessa forma, a construção do conhecimento não é finita; ela é ampla, e seus integrantes constroem relações entre as áreas de conhecimento mediante suas próprias reflexões. "A interdisciplinaridade não é categoria de conhecimento, mas de ação" (Fazenda, 1994, p. 89). É uma nova tendência emergente da sociedade que apresenta um movimento de

relação íntima entre o conhecimento teórico e suas práticas.

Luck (2009) destaca a interdisciplinaridade como uma alternativa para superar a atomização do conhecimento humano através de disciplinas, no contexto do ensino e da pesquisa. É importante destacar que existe uma necessidade de reconstrução do modo de produzir conhecimentos, de maneira que se mantenham vivas e visíveis as relações entre o sujeito e o conhecimento que se produz, estabelecendo a unidade entre o conhecimento produzido, os sujeitos e a sociedade.

A educação, para fazer sentido na vida das pessoas, deve possibilitar conexões entre as áreas de conhecimento. Dessa forma, os saberes se tornam significativos, em vez de limitados. O enfoque interdisciplinar, no contexto da educação, manifesta-se como uma contribuição para a reflexão, ressignificação dos conhecimentos e das práticas pedagógicas.

A construção da interdisciplinaridade busca superar o conhecimento limitado, contribuindo para a formação de pessoas capazes de enfrentar os problemas de seu ambiente cultural e natural. Esse processo visa desenvolver entre os participantes uma consciência da realidade humana e social (Luck, 2009).

Sendo assim, o sujeito aprende de maneira totalizada, um tipo de aprendizado que é abrangente e integra diferentes aspectos do conhecimento. Isso pode envolver não apenas a memorização de informações, mas também a compreensão profunda e a aplicação prática do que foi aprendido. Se os conhecimentos no processo educacional são fragmentados, a aprendizagem acontece de maneira superficial. A abordagem interdisciplinar busca a conexão dos conhecimentos que realizamos no nosso dia a dia. Portanto, o trabalho interdisciplinar é uma ação dialogada e compartilhada entre todos os envolvidos.

### *2.3.1 Interculturalidade*

As diferenças culturais estão intrinsecamente presentes no ambiente escolar, influenciando tanto as relações interpessoais quanto as práticas pedagógicas. A escola, como espaço de socialização e construção do conhecimento, reflete a diversidade cultural existente na sociedade e, portanto, deve considerar essa pluralidade em suas abordagens educacionais.

A diversidade cultural é reconhecida por meio do conceito de multiculturalismo, que destaca a coexistência de diversas culturas em uma mesma sociedade, com a presença de pelo menos uma cultura predominante que busca estabelecer sua hegemonia. Em uma sociedade multicultural, nem todos os indivíduos possuem as mesmas oportunidades, o que resulta em desigualdades sociais (Candau, 2008).

Esse cenário de desigualdade e de imposição de hegemonia cultural pode ser desafiado por uma abordagem intercultural, que, conforme Walsh (2005), parte da reconstrução do pensamento crítico e aponta três razões para essa necessidade emergente: a primeira é que estamos inseridos em uma experiência colonizadora; a segunda, que esse pensamento crítico se afasta da visão eurocêntrica; e a terceira, que ele tem uma origem no Sul, proporcionando uma “virada” em relação aos conhecimentos centralizados.

No percurso da nossa educação formal, inseridos no contexto escolar, somos apresentados a uma narrativa histórica a partir de uma perspectiva marcada pelo processo de colonização que deu origem ao Brasil. Nesse sentido, Rufino (2019) destaca a persistência do contínuo colonial nos dias atuais. O processo colonizador introduziu um paradigma hegemônico monocultural e monorracionalista, considerando as sabedorias dos povos invadidos como inferiores e subalternos. Esses povos foram marginalizados, e sua rica cultura ancestral foi invisibilizada. Vale ressaltar que esse processo não foi pacífico, como nos foi ensinado; houve sacrifício físico e cultural de povos originários durante o processo de invasão e dominação.

Na perspectiva de Candau (2008), nenhuma cultura é absoluta e totalmente completa. A necessidade do diálogo intercultural se expressa a partir de diversos universos culturais em que o sujeito é constituído, pois nenhuma cultura sozinha é capaz de abranger toda a riqueza do ser humano. Assim, a discussão de que uma cultura completa a outra, e que nenhuma cultura é monolítica ou autossuficiente, enfatiza que os grupos culturais não são homogêneos e padronizados.

A Concepção colonial persiste em nossa visão de mundo, oferecendo uma perspectiva única e distorcida da realidade em que nossa história foi construída. Essa visão impõe valores e formas de pensar, agir e se comportar como sociedade, resultando em um legado de desigualdades, injustiças e preconceitos provenientes do colonialismo europeu, produzindo o racismo estrutural<sup>1</sup> existente em nossa sociedade. Quanto à linguagem e aos saberes, Rufino (2019) destaca a dimensão da colonialidade sobre o caráter epistemológico. Essa dependência dos paradigmas eurocêntricos não apenas limita a nossa capacidade de desenvolver uma visão de mundo autêntica, mas também impede a construção de um pensamento crítico e independente.

Rufino (2019) expressa sua descrença em um projeto de redenção colonial, optando por explorar as brechas e defender a existência de alternativas viáveis. Ele argumenta que, para

---

<sup>1</sup>Sistema de opressão profundamente enraizado nas instituições e práticas sociais, que está presente de forma invisível em muitas esferas da sociedade: educação, mercado de trabalho e na saúde (Pinheiro, 2023).

que essas possibilidades se mantenham na busca por justiça cognitivas e sociais, é imperativo transpor o contínuo colonial, emergindo por meio de ações de transgressão e resiliência.

Assim como Rufino (2019), nesta pesquisa, compreende-se que não se trata de escolher entre o colonizador e o colonizado, nem de posicionar-se entre o Norte ou o Sul. A proposta é adotar uma nova perspectiva que entrelace esses caminhos do conhecimento, valorizando as origens das práticas dos saberes, suas diversidades e a necessidade de romper com os processos de colonização.

No caso da educação, é evidente um processo de universalização dos conhecimentos, que apoia a construção de uma cultura comum, mas que também provoca conflitos visíveis e invisíveis entre as culturas de seu próprio contexto. A interculturalidade necessita ser naturalizada no processo de ensino, já que faz parte da natureza educacional do ser humano. A perspectiva intercultural apresenta o intuito de promover uma educação que reconheça o “outro”, para que assim o diálogo entre os grupos culturais aconteça (Candau, 2008).

A escola atual, inserida em um contexto de rápidas mudanças, está marcada por movimentos que buscam combater as desigualdades em todos os sentidos, e enfrenta um grande desafio para propor uma educação intercultural e cumprir o seu papel social de construção de uma sociedade justa. Assim, a educação intercultural apresenta-se como uma alternativa para se afastar de uma educação hegemônica. Promovendo atitudes que favoreçam a ressignificação dos saberes e dos conhecimentos de diversos grupos sociais, (Silva e Rebolo, 2017).

Dessa forma, a valorização das diversas culturas no ambiente educacional é um dos grandes desafios da educação. Entretanto, é fundamental que as práticas pedagógicas incorporem o diálogo entre as culturas em sua rotina diária e não apenas em situações ou eventos específicos.

Portanto, é imprescindível que a escola se mantenha aberta a ir além das discussões sobre práticas interculturais. Os espaços para debates que envolvem preocupações e conflitos devem promover a conquista e visibilidade dos diferentes grupos socioculturais em todos os cenários (Silva e Rebolo, 2017).

Uma escola democrática deve promover a igualdade sem negar as diferenças, legitimando e valorizando o outro, contribuindo para a construção de uma sociedade onde todos estão inseridos. Esse ambiente educacional deve proporcionar o empoderamento do sujeito, reconhecendo o caminho percorrido por cada um. Silva e Rebolo (2017) destacam a importância do papel do professor em desenvolver um trabalho dialogado e contínuo. O conhecimento e o desenvolvimento intelectual emergem da relação com o outro, na troca de

conhecimentos, promovendo atitudes de respeito mútuo e uma reconstrução dos saberes.

O conhecimento é multifacetado, e um trabalho que envolva a participação ativa do aluno possibilita uma construção de saberes mais alinhada à sua realidade. Essa abordagem não apenas enriquece a aprendizagem, como também proporciona novos olhares para novos conhecimentos, rompendo com as práticas pedagógicas monoculturais que ainda permeiam o cotidiano escolar.

Nesse sentido, Walsh (2005) propõe uma reflexão sobre os processos educacionais, sugerindo uma visão pedagógica decolonial que incorpora uma interculturalidade crítica. Essa abordagem não se limita a um simples encontro entre culturas, mas se expande para uma perspectiva mais abrangente e política. A ideia principal é resgatar o conhecimento ancestral sem descartar o conhecimento já estabelecido como universal. Essa busca pelo diálogo e pela horizontalidade entre os saberes é fundamental para promover uma educação que valorize a diversidade cultural e possibilite a construção de novas formas de conhecimento.

Estabelecer relações com o saber implica assumir uma perspectiva educativa que valorize a diversidade, proporcione proporcionalidade e promova vivências, reflexões e a valorização dos conhecimentos construídos ao longo da história de nossa sociedade. Não se trata apenas de reconhecer, descobrir e tolerar o outro, mas de construir ativamente processos de intercâmbio que possibilitem a criação de espaços de encontro entre seres e saberes, sentidos e práticas distintas. Assim, pensar em um processo educacional intercultural é trilhar um caminho de diálogo, trocas, compreensão e ressignificação de saberes, um processo contínuo que se constrói na relação com o outro (Walsh, 2005).

### 3 ABORDAGEM METODOLÓGICA

A pesquisa científica exige um planejamento meticuloso para alcançar resultados, envolvendo etapas que levam à constatação, confirmação ou refutação de hipóteses. Para isso, é necessário empregar técnicas, métodos e conteúdos já estabelecidos por outros pesquisadores. Dessa forma, o conhecimento obtido pode ser reconhecido como válido tanto pelo objeto de investigação quanto pelos métodos e instrumentos empregados para atingir os objetivos (Menegat; Ramos, 2021).

Menegat e Ramos (2021) ressaltam que a pesquisa pode ser classificada em diversos tipos e grupos, adequando-se às necessidades investigativas do pesquisador. Para atender aos objetivos desta pesquisa, foi adotada uma abordagem metodológica de caráter qualitativo, especificamente do tipo pesquisa-ação, conforme detalhado a seguir.

#### 3.1 Caracterização: uma pesquisa-ação

Esta pesquisa assume uma abordagem qualitativa, mais precisamente do tipo pesquisa-ação, por meio de um Projeto de Trabalho interdisciplinar e intercultural nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em relação à eficácia da pesquisa qualitativa na consecução dos objetivos nas pesquisas em Ciências Sociais, Deslandes, Gomes e Minayo (2002) destacam:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (Deslandes; Gomes; Minayo, 2002, p. 21-22).

O processo de pensar, refletir e interpretar dados relacionados aos acontecimentos sociais requer uma visão abrangente, algo que este estudo qualitativo se propõe a explorar, buscando reflexões capazes de impactar a realidade social sob investigação.

De acordo com Deslandes, Gomes e Minayo (2002), a abordagem qualitativa concentra-se em dados relacionados a significados, ações, valores e visões de mundo, além de explorar as relações humanas. Esses dados precisam ser tratados de forma a proporcionar uma compreensão da realidade humana vivida socialmente. Essa abordagem está intrinsecamente ligada à vivência e à experiência, proporcionando uma compreensão da

constituição das estruturas sociais pela ação humana. Isso envolve a análise da linguagem, das práticas e do conhecimento produzido, considerando-os elementos inseparáveis. Em outras palavras, as estruturas sociais são concebidas por meio das vivências, conhecimentos e ações dos indivíduos que as compõem.

Na perspectiva de Barbier (2004), a pesquisa-ação baseia-se na ação de grupos, permitindo que as pessoas participem ativamente de sua própria mudança de atitudes, ressignificação de conhecimentos e produção de novos conceitos, que, por sua vez, conduzem a uma transformação de comportamento inserida em um *sistema cooperativo*. Portanto, a pesquisa-ação abre a possibilidade de um trabalho social com duplo objetivo: transformar a realidade e gerar conhecimento para impulsionar essa transformação.

A pesquisa-ação é eminentemente pedagógica e política. Ela serve à educação do homem cidadão preocupado em organizar a existência coletiva da cidade. Ela pertence por excelência à categoria da formação, quer dizer, a um processo de criação de formas simbólicas interiorizadas, estimulando pelo sentido do desenvolvimento do potencial humano (Barbier, 2004, p. 19).

Nesse contexto, o pesquisador participa de um processo colaborativo com os participantes da investigação, engajando-se em reflexões e discussões ao longo de todo o processo de construção do conhecimento coletivo. Conforme Barbier (2004), o pesquisador desempenha um papel profissional numa dialética constante que articula implicação e distanciamento, afetividade e racionalidade, o simbólico e o imaginário, mediação e desafio, autoformação e heteroformação, ciência e arte.

O pesquisador, inserido no grupo, participa ativamente das ações e discussões, mantendo uma visão aberta, uma escuta sensível e empática, sem comparações ou julgamentos. Busca transformar a escuta em uma ação espontânea, gerando resultados construídos verdadeiramente de forma coletiva. Na pesquisa-ação, a compreensão dos dados é resultante da ação e compreensão do grupo, tornando essencial proporcionar espaços para conversas aprofundadas e apresentar os resultados ao grupo (Barbier, 2004).

O pesquisador, na pesquisa-ação, é um colaborador cuja ação permeia uma abordagem espiral, promovendo uma mudança contínua em todas as etapas da pesquisa. A reflexão da ação em cada etapa fornece subsídios para o planejamento da próxima ação (Barbier, 2004).

O método na pesquisa-ação, segundo Barbier (2004), é um suporte à estratégia de refletir e agir e pode ser examinado em quatro temáticas centrais, como sintetizado na Figura 2.

Figura 2 - As quatro temáticas examinadas no método da pesquisa-ação



Fonte: Elaborado pela autora, baseado em Barbier (2004).

Na pesquisa-ação, a estruturação das temáticas faz parte das tomadas de decisões do grupo participante da pesquisa, contando com a mediação do pesquisador durante todo o processo. Sendo assim, é necessário a contextualização de cada uma dessas temáticas, incluindo a identificação do problema e a contratualização.

Geralmente, o pesquisador é aquele que acolhe a situação ou o problema levantado pelo grupo; frequentemente, os integrantes do grupo mais conscientes da situação já realizaram tentativas em solucionar o problema, mas suas soluções não alcançam consenso entre. Nesse sentido, o pesquisador, que já tem contato com pelo menos um integrante do grupo, realiza a mediação para uma retomada do problema e orienta o grupo na identificação de ações para modificar a realidade identificada.

Segundo Barbier (2004, p. 119), “Toda a pesquisa-ação é singular e define-se por uma situação precisa concernente a um lugar, a pessoas, a um tempo, a prática e a valores sociais e à esperança de uma mudança possível”. Nesse sentido, destaca-se que cada pesquisa-ação é única, pertencente a um contexto e busca uma mudança em suas práticas sociais e educacionais. Para essa transformação, o pesquisador necessita estar inserido em todo o processo, acompanhando e interferindo nas ações e reflexões do grupo participante da pesquisa.

A escolha pela pesquisa-ação nesta investigação visa destacar as questões políticas e sociais, assim como a construção do conhecimento no planejamento e execução de um projeto interdisciplinar no contexto escolar não indígena, abordando as culturas indígenas.

Tratando-se da realidade de um contexto específico, cabe destacar o movimento da

pesquisa-ação apresentado por Brandão e Borges (2007), que visa um modelo de investigação social nomeado de diferentes formas: “pesquisa participante”, “auto-diagnóstico”, “pesquisa ação”, “pesquisa participativa”, “investigação ação participativa”. No contexto do Brasil e da América Latina, alguns pontos em comum podem ser estabelecidos:

De modo geral, as diferentes alternativas da pesquisa participante surgem em intervalos entre a contribuição teórica e metodológica vinda da Europa e dos Estados Unidos da América do Norte e a criação ou recriação original de sistemas africanos, asiáticos e latino-americanos de pensamentos e de práticas sociais. Não é raro que uma abordagem que se auto-identifica como “dialética” empregue, na prática, procedimentos formais e quantitativos próprios a abordagens metodológicas de cunho neopositivista. (Brandão e Borges, 2007, p. 53).

Na América Latina, a pesquisa-ação emerge como um instrumento voltado para os movimentos sociais de libertação, com foco nos grupos oprimidos e dominados. Esse enfoque se distancia da pesquisa tradicional voltada a servir instituições, posicionando-se como um serviço à sociedade e ao próprio grupo, visando uma transformação real e significativa.

Brandão e Borges (2007) utilizam o termo “pesquisa participante” e descrevem as características das ações desta pesquisa de caráter investigativo social. Destacam que o ponto de partida deve ser a realidade cotidiana dos participantes individuais e coletivos do processo, além das interpretações das experiências vividas.

A valorização dos conhecimentos e experiências dos participantes é parte fundamental para a resignificação das práticas sociais. Esse movimento de mudança emerge de dentro para fora, pois as transformações do indivíduo e do grupo necessitam de reflexões internas.

A relação tradicional de sujeito-objeto, entre investigador-educador e os grupos populares deve ser progressivamente convertida em uma relação do tipo sujeito-sujeito, a partir do suposto de que todas as pessoas e todas as culturas são fontes originais de saber. É através do exercício de uma pesquisa e da interação entre os diferentes conhecimentos que uma forma partilhável de compreensão da realidade social pode ser construída. O conhecimento científico e o popular articulam-se criticamente em um terceiro conhecimento novo e transformador. (Brandão e Borges, 2007, p. 54).

As alternativas de pesquisa-ação no Brasil e na América Latina buscam recriar caminhos para aproximar a pesquisa científica das comunidades populares, valorizando conhecimentos e explorando as possibilidades de transformação das práticas sociais. Esse movimento visa um processo de libertação e democratização do conhecimento, distanciando-se de métodos e perspectivas únicas.

Em boa parte das experiências, as alternativas participativas se reconhecem vinculadas de algum modo com a educação popular. Através dela, elas se identificam como um serviço ao empoderamento dos movimentos populares e de seus integrantes. (Brandão; Borges, 2007. p.57).

Esse processo contínuo permite que, a cada etapa, os participantes reflitam sobre suas ações e seus conhecimentos, gerando novos saberes e proporcionando uma ressignificação em suas práticas sociais. Trata-se de um movimento colaborativo, em que o pesquisador está inserido, realizando as descobertas junto com o grupo.

A relação tradicional de sujeito-objeto, entre investigador-educador e os grupos populares deve ser progressivamente convertida em uma relação do tipo sujeito-sujeito, a partir do suposto de que todas as pessoas e todas as culturas são fontes originais de saber. É através do exercício de uma pesquisa e da interação entre os diferentes conhecimentos que uma forma partilhável de compreensão da realidade social pode ser construída. O conhecimento científico e o popular articulam-se criticamente em um terceiro conhecimento novo e transformador (Brandão; Borges, 2007, p.54).

Desse modo, a pesquisa deve impactar a realidade, estabelecendo uma ligação direta entre teorias e práticas. O foco principal é construir e reconstruir o conhecimento a partir de uma sequência de práticas criticamente refletidas, que emergem do próprio grupo participante.

### *3.1.1 O planejamento e a realização em espiral*

Esse processo caracteriza toda a ação da pesquisa; é um movimento manifestado por fases, em que cada fase modifica o conjunto do sistema interpretativo da pesquisa-ação. O pesquisador, em conjunto com os participantes, estimula o movimento da pesquisa. Durante todo o processo de planejamento, cada momento é reconhecido com uma sequência de conflitos e de mediações relacionadas à ação (Barbier, 2004).

A relação da pesquisa com os participantes deve ser um movimento que proporcione uma ressignificação das práticas sociais dos envolvidos e do ambiente em que a pesquisa está sendo realizada, com procedimentos profundamente inseridos nessa realidade.

A investigação, a educação e a ação social convertem-se em momentos metodológicos de um único processo dirigido à transformação social. Mesmo quando a pesquisa sirva a uma ação social local, e limitada como foco sobre uma questão específica da vida social, é o seu todo o que está em questão (Brandão; Borges, 2007, p. 55).

Nessa perspectiva, as questões metodológicas precisam ter um caráter formativo e emancipatório. Conforme Franco (2005), a investigação sobre a prática educativa deve seguir alguns fundamentos que precisam estar presentes na pesquisa:

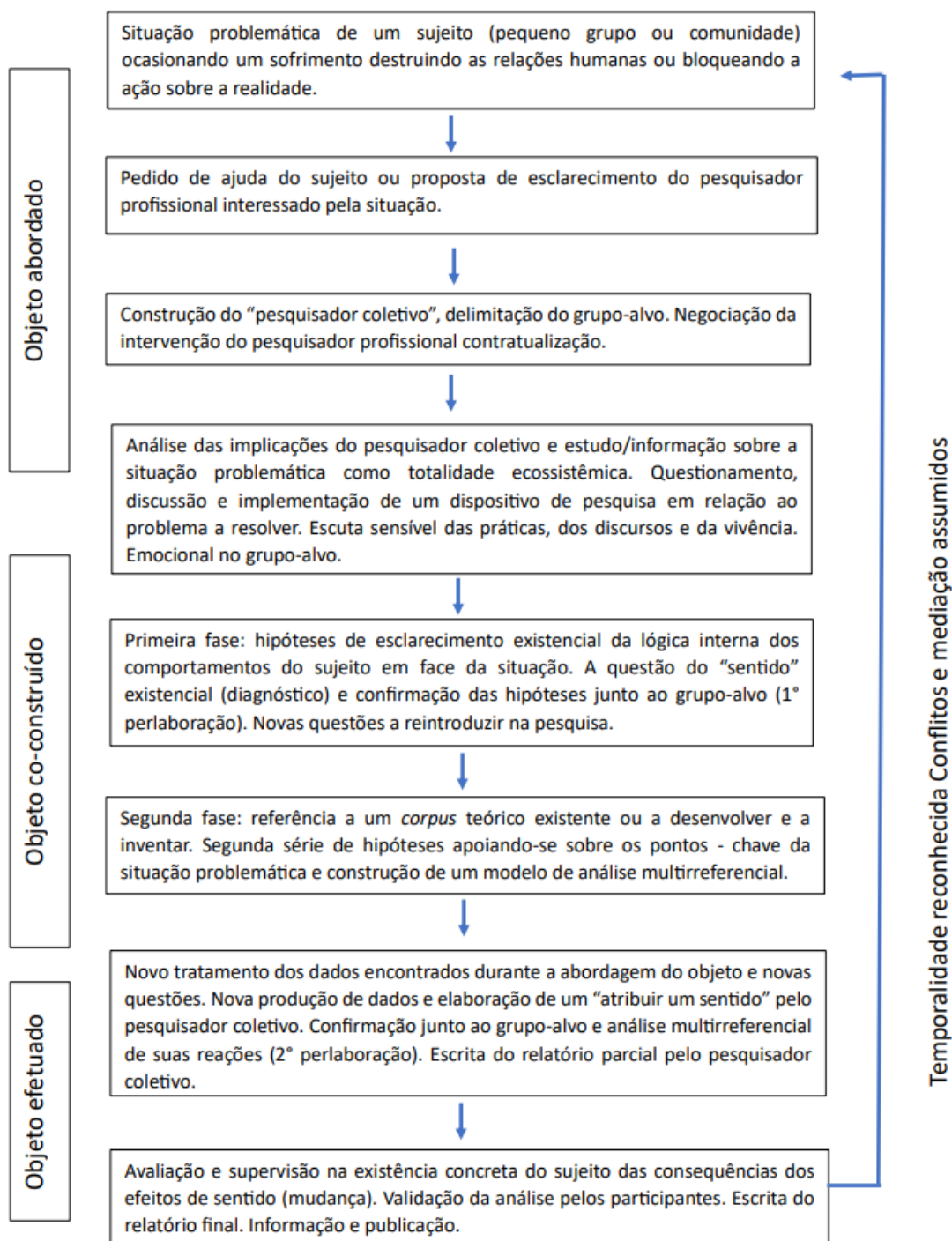
- uma ação em conjunto entre pesquisador e pesquisados;
- a realização da pesquisa em ambientes onde as próprias práticas acontecem;
- a organização necessita dar condições de autoformação e emancipação aos sujeitos da ação;
- a criação de compromissos com a formação e o desenvolvimento de procedimentos crítico-reflexivos sobre a realidade;

- o desenvolvimento de uma dinâmica coletiva que permita o estabelecimento de referências contínuas e evolutivas com o coletivo, no sentido de apreensão dos significados construídos e em construção;
- reflexões que atuem na perspectiva de superação das condições de opressão, alienação e de massacre da rotina;
- ressignificações coletivas das compreensões do grupo, articuladas com as condições sociohistóricas;
- o desenvolvimento cultural dos sujeitos da ação. (Franco, 2005, p. 491-492)

É papel do pesquisador realizar ações que permitam que esses fundamentos sejam contemplados na prática da pesquisa.

Nesse sentido, a escuta sensível do pesquisador é necessária para que o diagnóstico da situação faça sentido para o grupo. Assim, emerge uma construção de conhecimento teórico voltada para práticas que promovam transformações reais e significativas. Barbier (2004) destaca que o objetivo da pesquisa se torna cada vez mais "co-construído" à medida que a análise das ações é sustentada pelo grupo. Nesse processo, as hipóteses de ação são elaboradas, testadas e discutidas em conjunto entre o pesquisador e os participantes. Na figura abaixo, pode-se observar os procedimentos da pesquisa-ação, levando em consideração a ação coletiva atuante na pesquisa.

Figura 3 - O procedimento da pesquisa-ação predominantemente existencial



Fonte: (Barbier, 2004, p. 122)

Como visto, a figura acima destaca que, em cada fase da pesquisa-ação, é possível modificar todo o conjunto sistemático da pesquisa. Isso ocorre porque, ao longo do processo, novas percepções podem ser apresentadas, gerando novas discussões e proporcionando novas ações.

### 3.1.2 As técnicas de pesquisa-ação

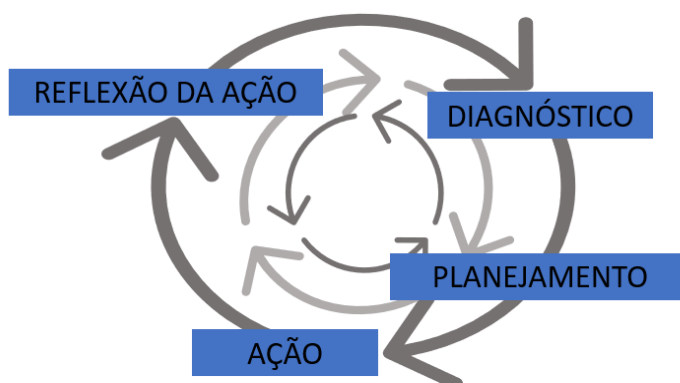
De acordo com Barbier (2004), os instrumentos que coletam dados de forma generalizada podem não contribuir efetivamente para atingir os objetivos da pesquisa-ação. Os mecanismos de investigação na pesquisa-ação demandam tempo e uma escuta sensível por parte do pesquisador. É fundamental que os dados coletados façam sentido para o grupo de participantes da pesquisa.

Para isso, as técnicas pertinentes na pesquisa-ação podem ser estruturadas através da observação constante de todos os momentos e encontros com os participantes. O diário de itinerância, que serve como um instrumento que acompanha o pesquisador ao longo de toda a pesquisa, registra todos os seus pensamentos, reflexões e ações durante todo o processo da pesquisa.

### 3.1.3 A teorização, a avaliação e a publicação dos resultados

Na pesquisa-ação, a teoria é produto da avaliação constante das ações. Durante todo o processo da pesquisa, forma-se um ciclo que visa desenvolver a capacidade de reflexão sobre os acontecimentos, permitindo assim planejamento fundamentado nas próprias ações desenvolvidas. A Figura 4 representa esse movimento.

Figura 4 - Pesquisa-ação: ação em espiral



Fonte: Elaborada pela autora, segundo (Barbier, 2004)

Observando a Figura 4, pode-se perceber a necessidade de momentos em que o grupo e o pesquisador estabelecem reflexões sobre suas ações durante todo o processo da pesquisa. Esses momentos criam um espaço de responsabilidade e apoio mútuo entre todos os

envolvidos.

### **3.2 Relevância, o problema e os objetivos da investigação**

#### *3.2.1 Relevância do estudo*

A pesquisa científica envolve uma ação que gera conhecimento dentro de um tema específico. Em cada área de estudo, há assuntos pertinentes para a prática, reflexão e descoberta de novas concepções. A relevância do estudo indica a justificativa para a realização de uma investigação específica. Dentro dessa perspectiva, destacam-se as seguintes dimensões: pessoal-profissional, acadêmico-científica e social.

##### **3.2.1.1 Relevância pessoal-profissional**

Escrever sobre a minha trajetória acadêmica me leva a dedicar algumas linhas à minha família. Sou a filha mais nova de um casal simples e batalhador, que me transmitiu valores essenciais durante a minha criação. Esses valores são a base que estrutura a pessoa que sou hoje. A base da minha educação está voltada para a valorização da busca pelo conhecimento e pela profissionalização.

Quando completei o ensino fundamental, chegou o momento de decidir qual caminho eu iria percorrer profissionalmente. Desde cedo, fui incentivada a escolher um curso técnico a fim de obter uma profissão, pois meus pais falavam sobre as dificuldades de não ter uma profissão para atuar no mercado de trabalho, e o ensino superior não estava ao nosso alcance financeiro. Assim, com apenas 15 anos, decidi ser professora, motivada pela admiração que sempre tive pelos meus mestres e pela minha relação positiva com a escola. Eu era uma aluna que participava ativamente das atividades extras que a escola oferecia, como vôlei, futsal, gincanas, apresentações de dança e a banda marcial da escola, a qual integrei durante toda a minha formação no ensino fundamental. Era prazeroso estar na escola, e essa experiência me levou a escolher cursar o Magistério, o que reforçou meu desejo de estar sempre envolvida nas questões desse contexto de ensino e aprendizagem.

Após minha formação, ainda não me sentia satisfeita; a necessidade de continuar estudando tomava conta dos meus anseios, eu queria mais. Durante minha atuação como professora, o trabalho desenvolvido com as crianças me instigou a querer entender a relação delas com seus corpos. Comecei a observar que a criança não apenas tinha um corpo, ela era

um corpo. Desenvolver atividades de recreação, dança, expressão, movimento corporal e corporeidade despertou meu interesse em adquirir conhecimento para trabalhar esse corpo. Busquei, então, possibilidades para cursar o ensino superior, e foi nesse contexto que surgiu, na Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), em Canoas, o ingresso através do Projeto Brasil 500 anos, um programa que oferecia descontos nas mensalidades e horários flexíveis para cursos de licenciaturas destinados a professores que já atuavam na área. Foi nesse momento que tive a oportunidade de ingressar, em 1998, no curso de Licenciatura Plena em Educação Física, curso que se tornou interessante para o trabalho com o corpo que eu pretendia desenvolver. Naquele momento, fui em busca da realização do meu sonho, o ensino superior, superando as expectativas da minha família e ciente de que aquele seria apenas o início de muitos obstáculos que eu teria pela frente. A minha família tinha razão; o caminho foi longo, sinuoso e vitorioso, mas sempre pude contar com o apoio deles.

Durante toda a minha vida acadêmica, precisei conciliar as atividades da universidade com o trabalho, que era necessário para custear meus estudos. Contudo, tive o apoio de todas as pessoas ao meu redor. Assim, com apenas 18 anos, fui me apaixonando pelo meio acadêmico; aquele mundo foi me encantando de tal forma que fiquei inteiramente inserida nele. Mesmo com pouca disponibilidade de horários devido ao trabalho, esforçava-me para dedicar tempo às atividades de extensão que a universidade oferecia.

Por meio dessas atividades, pude desenvolver trabalhos de pesquisa, atendimento à comunidade e monitorias com os professores das disciplinas em que eu desenvolvia as pesquisas. Em 2002, ingressei no grupo de pesquisa chamado NUPERP (Núcleo de Pesquisa em Reeducação Corporal), vinculado ao LAFIMED (Laboratório de Pesquisa em Fisiologia e Medicina Desportiva), ambos na Universidade Luterana do Brasil, no campus Canoas, em que realizamos um trabalho com a comunidade, desenvolvendo a Escola Postural, palestras para diversos públicos, atividades de ginástica laboral e pesquisas relacionadas ao assunto.

Nesse período, tive a oportunidade de participar como autora de um capítulo do livro: "Postura Ortostática de Participantes de Atividade Física Regular na Terceira Idade" (Gonçalves; Groenwald, 2005). No mesmo período, atuei como monitora da disciplina de Ginástica Postural e Laboral na Universidade; durante esse tempo, tive a oportunidade de ministrar aulas teóricas e práticas para os acadêmicos. Essa experiência enriqueceu meus conhecimentos e proporcionou reflexões sobre o conteúdo desenvolvido e a prática docente no meio acadêmico. Estava cada vez mais envolvida com a universidade, e essa atuação me proporcionava grande realização profissional.

Simultaneamente a esses trabalhos desenvolvidos na universidade, eu estagiava na

Prefeitura de Porto Alegre, na Secretaria de Esportes. Atuava com um grupo de professores em um programa de recreação voltado para crianças de 2 a 6 anos, provenientes de comunidades carentes dos bairros da cidade. O objetivo era promover o desenvolvimento psicomotor e lúdico. Ao final de cada sessão, fazíamos um relatório sobre cada acontecimento, de maneira coletiva e individual, com um olhar voltado para a evolução e o processo do desenvolvimento de cada criança, considerando aspectos sociais, emocionais, relacionamentos e habilidades motoras. Essa experiência expandiu meus horizontes em relação às possibilidades de atuação na área da educação e despertou meu interesse nas políticas públicas educacionais.

Por intermédio de um professor da ULBRA, que também atuava na Prefeitura de Porto Alegre, tive a oportunidade de desenvolver um Diagnóstico de Políticas Públicas em Esporte e Lazer no Bairro Restinga Nova, em Porto Alegre. Essa pesquisa foi apresentada em formato de pôster no Seminário de Políticas Públicas em Esporte e Lazer na cidade de Caxias do Sul/RS, com publicação nos anais (Cardoso, 2004). Essa experiência foi fundamental para a minha formação acadêmica, pois foi a minha primeira publicação e apresentação de trabalho em um Seminário, proporcionando-me uma vivência muito gratificante.

Após o período de estágio na Prefeitura de Porto Alegre, prestei concurso público para a prefeitura de Canoas, visando o cargo de professora. Com minha formação no magistério, fui aprovada e assumi o cargo em 2004, com uma jornada de trabalho de 20 horas, enquanto ainda cursava a faculdade de Educação Física.

Trabalhando na escola como professora dos anos iniciais, atuei como alfabetizadora de crianças, jovens e adultos, além de assumir o cargo de Professora de Educação Física, somando mais 20 horas semanais. Essa experiência proporcionou um crescimento emocional e profissional imensurável, que acredito ser difícil de encontrar em qualquer outro ambiente profissional. Aprendi que o papel do professor vai muito além de desenvolver questões cognitivas, pois ele cria uma conexão com o mundo e com o contexto cultural dos alunos - seres que sentem, emocionam-se, pensam e vivem. Essa experiência me proporcionou uma nova e desafiadora visão sobre a educação.

Ao final da minha graduação em 2005, direcionei meu trabalho de conclusão ao tema da Postura Corporal, pois continuava engajada com o grupo de pesquisa (NUPERP) na Universidade. Realizamos análises da posição corporal sentada em trabalhadores do setor administrativo de uma empresa em que a professora responsável pelo grupo de pesquisa desenvolvia sua tese de Doutorado sobre reeducação postural. Durante esse período, tive a oportunidade de participar da coleta e análise dos dados dessa tese em paralelo com minha

própria pesquisa, já que o protocolo que eu desenvolvia seria futuramente aplicado como instrumento na coleta de dados na tese de Doutorado desenvolvida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Foi uma experiência única, expandindo meu conhecimento sobre metodologias de pesquisas, validação de protocolos, procedimentos e tratamento de dados. Concluir meu trabalho de graduação me deu a percepção de que essa seria apenas o começo de uma trajetória que eu estava determinada a seguir. Sendo assim, em agosto de 2005, chegou o meu momento: a formatura., resultado de anos de muito estudo, trabalho e dedicação.

A formatura foi o momento de concretizar um sonho: não era apenas um diploma, mas uma conquista coletiva. Ali, estávamos todos nos "formando" — meu pai, minha mãe, minha irmã e meu esposo, que me acompanharam durante toda a jornada. Uma fase da minha vida profissional se encerrava, mas eu sabia que novas etapas estavam por vir. Após a formatura, segui em 2005 e 2006 participando da pesquisa de doutorado da minha orientadora e, nesse período, também prestei provas de proficiência em espanhol e inglês pelo Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Após a finalização da pesquisa de doutorado da minha orientadora, dediquei-me exclusivamente à escola. Foram anos de muito trabalho, que me proporcionaram satisfação e conquistas. Uma dessas conquistas foi prestar concurso para a mesma prefeitura em que já atuava, agora buscando uma posição de 20 horas como professora de Educação Física. Fui aprovada e assumi o cargo em 2009, uma meta que almejava desde o momento em que assumi o primeiro concurso. Com isso, assumi 40 horas como professora da rede pública de Canoas.

Os anos foram passando, e comecei a sentir muita falta de estudar. O trabalho na escola exige preparo constante, e a distância das reflexões proporcionadas pelo meio acadêmico fez com que eu me sentisse desatualizada. Percebi que precisava retomar meus estudos. Em 2010, iniciei o curso de especialização em Dança/Educação na ULBRA-Canoas, enquanto atuava na área de Educação Física na escola. Sempre me identifiquei com as reflexões sobre percepções e concepções do corpo, especialmente no que diz respeito às questões de identidades culturais que fazem parte desse processo no aluno.

Finalizando o curso, que foi voltado para arte, expressão e educação, foi muito gratificante redescobrir um olhar diferente sobre nosso papel na educação. A pluralidade das concepções de educação em contextos formais e informais me despertou para observar o aluno de maneira mais ampla e complexa, considerando a sua identidade e refletindo sobre os seus comportamentos.

Para concluir a especialização, desenvolvi a pesquisa intitulada "Visões de dança, visões

de mundo" (Cardoso; Sastre, 2012). O trabalho foi realizado com alunos do terceiro ano do ensino fundamental e apresentado através de pôster na Mostra Científica do II Encontro Estadual das Graduações em Dança, promovido pela ULBRA e UFRGS em 2011. O estudo buscou mapear os conhecimentos e visões de dança dos alunos. Ao refletir sobre essas concepções, percebi que as questões culturais na educação informal dos nossos alunos podem influenciar em sua identidade. Foi nesse contexto que surgiu a necessidade de continuar investigando como as culturas, linguagens e identidades podem influenciar na educação de nossos alunos. Além disso, qual visão nossos alunos têm ao se falar do contexto escolar em que vivem?

Após a conclusão da pesquisa de especialização, minhas inquietações continuaram, e percebi que necessitava aprofundar meus estudos na área da educação para tentar responder a essas questões e qualificar meu trabalho no contexto escolar.

Em 2019, concluí a especialização em Administração Escolar, Orientação e Supervisão pela IERGS-UNIASSELVI. Durante o período de 2019 até 2023, exerci o cargo de Tutora Externa nos cursos de graduação de licenciatura e bacharelado em Educação Física. Atuando no ensino superior, pude desenvolver reflexões sobre a necessidade dos alunos de adquirir conhecimentos para sua prática pedagógica, voltada à realidade em que estão inseridos. Destaco a importância da pesquisa em campo para aprimorar essas práticas.

Após a conclusão do curso, assumi na E.M.E.F David Canabarro a função de Supervisora Escolar. Esse novo desafio venho construindo até o momento, junto com toda a comunidade escolar. Percebi os desafios enfrentados pelo corpo docente no desenvolvimento de suas práticas em um mundo moderno, dinâmico e digital.

Durante toda a trajetória dessa última especialização, adquiri conhecimentos sobre a área da educação que considero de extrema importância para minha atuação no contexto escolar. Ao final do curso, desenvolvi o trabalho de conclusão voltado para identificar as percepções e conceitos que os alunos possuem sobre o mundo escolar em que estão inseridos. Entender e discutir esses conceitos e percepções é imprescindível, pois pode proporcionar parâmetros para o desenvolvimento e adequação do currículo, envolvendo reflexões sobre o Projeto Político e Pedagógico da Escola (PPP).

Proporcionar sentido ao desenvolvimento da ação docente visa à educação integral do estudante, fundamentando-se em sua realidade, necessidades, vivências e visões de mundo. Pensar nas culturas indígenas inseridas na interdisciplinaridade na prática docente busca refletir e dialogar sobre abordagens de construção política, social e cultural. Essa é a base para o processo de educação integral do sujeito, visando cumprir com as normativas da educação

básica no ensino fundamental.

Com o objetivo de dar continuidade à pesquisa e aos estudos acadêmicos, no primeiro semestre de 2023, participei da seleção para a bolsa oferecida pela prefeitura municipal de Canoas para o mestrado em Educação na Universidade La Salle/Canoas-RS. A proposta consistiu em desenvolver um projeto de trabalho com os docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, voltado para as culturas indígenas. Com muita satisfação, fui selecionada e desenvolvi a dissertação intitulada "Práticas educativas e culturas indígenas: um projeto de trabalho interdisciplinar e intercultural nos anos iniciais do ensino fundamental".

Nesse momento, estou atuando 20 horas na Escola de Formação Darcy Ribeiro como formadora de professores de Educação Física que atuam na rede municipal do município de Canoas/RS. Também exerço 20 horas como professora de Educação Física nos anos iniciais da Escola Municipal de Ensino Fundamental Irmão Pedro, local em que pretendo desenvolver o projeto interdisciplinar, dando continuidade à minha formação acadêmica.

Como mestranda, tive a oportunidade de fazer parte do Grupo de Pesquisa Temáticas Lassalistas (CNPq/UNILASALLE). Em todos os momentos de discussão durante as reuniões do grupo, aulas e orientações do projeto, a reflexão sobre as práticas e saberes docentes têm ressignificado os meus conhecimentos. Continuo buscando respostas, construindo novos caminhos e formulando novos questionamentos. Todo esse processo tem contribuído para a minha formação acadêmica, profissional e pessoal.

### 3.2.1.2 Relevância acadêmico-científica

Deslandes, Gomes e Minayo (2002) destacam que toda investigação inicia com um problema, uma questão ou uma dúvida articulados a conhecimentos e pesquisas anteriores, podendo exigir a criação de novos referenciais. Além disso, afirmam: “Esse conhecimento anterior, construído por outros estudiosos e que lançam luz sobre a questão de nossa pesquisa, é chamado teoria” (Deslandes; Gomes; Minayo, 2002, p. 18). Dessa maneira, compreende-se que realizar um levantamento das produções acadêmicas relacionadas ao tema desta investigação proporcionará uma melhor percepção de sua importância, sendo para seu desenvolvimento.

Logo, um dos primeiros passos deste estudo foi realizar um levantamento de produções acadêmicas cujos temas se aproximam desta pesquisa. O levantamento foi realizado no Repositório da Capes de Teses e Dissertações e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). O quadro abaixo apresenta os descritores utilizados e os resultados

encontrados durante a primeira etapa da busca. Na primeira etapa da busca, foram utilizados os seguintes critérios de inclusão: a) publicações realizadas nos últimos cinco anos (2019 a 2023); b) publicações na área de conhecimento “Educação”.

Quadro 5 - Resultados encontrados nas plataformas Capes e BDTD

| DESCRITORES                                                                    | CAPEs                       | BDTD                     |
|--------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|--------------------------|
| “projetos interdisciplinares” AND “temática indígena” AND “ensino fundamental” | 0                           | 0                        |
| “projetos interdisciplinares” AND “interculturalidade”                         | 2 Teses<br>1 Dissertação    | 0                        |
| “projetos interdisciplinares” AND “interculturalidade” AND “indígenas”         | 0                           | 0                        |
| “projetos interdisciplinares” AND “indígenas”                                  | 3 Dissertações              | 0                        |
| “projetos interdisciplinares” AND “indígenas” “ensino fundamental”             | 1 Dissertação               | 0                        |
| “indígenas” AND “ensino fundamental”                                           | 15 Teses<br>59 Dissertações | 1 Tese<br>3 Dissertações |

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2023).

A segunda etapa da revisão de teses e dissertações consistiu em avaliar, por meio da leitura dos resumos, quais pesquisas identificadas na primeira fase apresentaram relevância para a presente investigação. Para essa avaliação, foram adotados os seguintes critérios de inclusão: a) pesquisas focadas nos anos iniciais do ensino fundamental; b) pesquisas que abordavam projetos interdisciplinares; c) pesquisas que discutiam a interculturalidade no contexto das escolas de ensino fundamental regulares; d) pesquisas que abordam as culturas indígenas. Os critérios de exclusão incluíram: a) pesquisas cujo tema envolvia os anos finais do ensino fundamental; b) estudos voltados para escolas indígenas e docentes indígenas.

O Quadro 6 apresenta as sete pesquisas selecionadas que se adequam ao escopo da pesquisa em questão.

Quadro 6 - Pesquisas que se adequam ao escopo da presente investigação

| ANO  | TÍTULO                                                                                                                                                   | AUTOR(A)                     |
|------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------|
| 2019 | Prática Docente e Interculturalidade: Desafios para o Ensino de Arte Sobre o Estudo da História e culturas indígenas na Escola                           | Pinheiro, Fernando Ferreira  |
| 2020 | A culturas indígenas no Currículo das Escolas de Pacaraima – RN: Atendendo A Lei 11.645/08                                                               | Silva, Missiane Moreira.     |
| 2020 | Ensino de Artes e suas Potencialidades para Abordagens das Relações Étnico-Raciais na Escola: as Culturas Indígenas e Seus Contextos Urbanos             | Leme, Mariana Soares         |
| 2020 | Educação Intercultural: Desafios e Possibilidades nas Práticas Pedagógicas no Ensino de História e culturas indígenas                                    | Silva, Verusa Almeida Da     |
| 2021 | Jogos e Brincadeiras Indígenas no Ensino Fundamental da Educação Física: Desafios e Perspectivas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental                 | Schreiber, Clodoaldo         |
| 2023 | Análise sobre a Presença da Temática Étnico-Racial em Materiais Didáticos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica do Distrito Federal | Pinheiro, Ana Paula da Silva |

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2023).

O quadro acima apresenta as principais pesquisas selecionadas, consideradas relevantes e relacionadas ao tema da presente investigação. A seguir, serão apresentadas as principais ideias e resultados das pesquisas mencionadas.

Pinheiro (2019) desenvolveu uma pesquisa com professores e professoras da rede pública de ensino, abordando uma perspectiva intercultural. O estudo analisou a Lei 11.645/2008, que estabelece a inclusão obrigatória do estudo da história e das culturas indígenas no currículo escolar. A pesquisa partiu da compreensão da arte e da cultura como mecanismos de um pensamento unilateral, eurocêntrico e monocultural, já enraizado na cultura escolar. O resultado desta pesquisa levou à construção de uma cartilha pedagógica destinada a apoiar o trabalho dos docentes na área de Arte, promovendo o respeito à diversidade étnica e afastando-se de estereótipos e visões distorcidas sobre os povos indígenas.

Silva (2020a), em sua pesquisa, destaca a importância do estudo da legislação para a construção de um currículo nas escolas não indígenas que promova o fortalecimento e a valorização das culturas indígenas. O estudo apresenta uma comparação do currículo escolar de escolas indígenas e não indígenas. Os resultados demonstram a ausência dessa abordagem no cotidiano das escolas não indígenas, ressaltando que a realidade local da investigação está inserida em um contexto em que a maior parte da população é composta por indígenas.

Leme (2020) apresenta uma experiência sobre as culturas indígenas em contextos

urbanos, integrando-as nas práticas de ensino das Artes. A autora destaca a importância de aprofundar a compreensão do conceito de interculturalidade e do reconhecimento étnico na educação. Através das experiências em sala de aula, a professora-pesquisadora realiza uma reflexão narrativa e, em seus resultados, destaca a construção de memórias através de experiências e diálogos.

A pesquisa de Silva (2020b) apresenta a implementação de práticas interculturais, através de aulas colaborativas com a participação de indígenas. No decorrer do estudo, um convidado indígena realizou exposição oral das histórias indígenas desde uma concepção decolonial, explanando as relações e significados das culturas indígenas. Esta prática intercultural proporcionou uma ressignificação sobre o sujeito indígena, afastando-se dos estereótipos historicamente estabelecidos e compreendendo o diálogo como uma importante ferramenta para proporcionar respeito à diversidade étnico-cultural e o olhar para o outro como membro da mesma sociedade.

A investigação de Schreiber (2021) apresenta os resultados de uma pesquisa-ação realizada em uma turma do quarto ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o objetivo principal foi analisar a aplicabilidade de jogos e brincadeiras indígenas na disciplina de Educação Física no contexto escolar. Conclui-se que a educação para as relações etnicorraciais, necessita ser mais expansiva, atingir além dos espaços escolares e outros ambientes pedagógicos, possibilitando ressignificar as relações de aprendizagem, que poderão intervir na prática social.

Na pesquisa de Pinheiro (2023) busca ampliar os saberes e a reflexão sobre o contexto histórico e cultural étnico racial. Problematisa os livros didáticos do Ensino Fundamental – séries iniciais, e a literatura no que envolve a temática étnico-racial, destacando a Lei n.º 10.639, de janeiro de 2003 que torna obrigatório o estudo da história e cultura afro – brasileira, e Lei n.º 11.645, de março de 2008 que inclui o estudo da história e culturas indígenas. Assim, objetiva analisar materiais didáticos do Ensino Fundamental – séries iniciais da escola pública do Distrito Federal. Na literatura pesquisada, percebeu-se a necessidade de reavaliar as escolhas dos livros didáticos a serem utilizados pelos estudantes. Sendo assim, foi organizada uma lista de referências literárias para as séries iniciais do ensino fundamental, que pode servir como base para uma escolha de livros literários étnico-raciais.

Nas pesquisas apresentadas acima, destaca-se um movimento de ressignificação na abordagem das culturas indígenas no contexto escolar, afastando-se de estereótipos. Isso se baseia em normativas legais e na diversidade cultural brasileira, buscando construir novas

práticas, discursos, concepções e conhecimentos e promovendo reflexões, discussões e diálogos através da interculturalidade.

### 3.2.1.3 Relevância social

A pesquisa constrói conhecimento e sustenta o ensino, atualizando a compreensão sobre a realidade do mundo. Portanto, mesmo envolvendo reflexões e discussões teóricas, ela precisa estar relacionada ao pensamento e à ação. As questões da investigação precisam estar relacionadas aos interesses e circunstâncias da vida prática social, visando atender às necessidades atuais da nossa sociedade (Deslandes; Gomes; Minayo, 2007).

A educação formal brasileira, por meio de suas leis, define prerrogativas que orientam o currículo escolar, com o objetivo de atender às necessidades da sociedade contemporânea. Esta pesquisa destaca as definições do Plano Nacional de Educação (PNE) e o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996). Além disso, orienta-se pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, conforme fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).

O estudo da história e das culturas indígenas está inserido na BNCC. No RCC, a obrigatoriedade de abordar essa temática na educação básica é apresentada como essencial para o desenvolvimento de competências relacionadas ao respeito às diversidades e ao reconhecimento de diferentes grupos étnicos e sua representatividade. A abordagem inclui tanto aspectos sociais e políticos relacionados à ancestralidade quanto reflexões sobre o nosso contexto atual.

### 3.2.2 O problema e os objetivos

Conforme expresso por Deslandes, Gomes e Minayo (2007), o início de toda pesquisa se dá por meio de uma questão, um problema, uma pergunta ou uma dúvida. A resposta a esse processo de pensamento frequentemente se conecta a conhecimentos prévios ou exige a criação de novos referenciais.

O problema de pesquisa emerge de um aprofundamento do tema, sendo específico dentro de uma realidade particular. Ele busca identificar os fatores e elementos de uma investigação e deve ser formulado através de uma pergunta que orientará a pesquisa, de modo a ser claro e preciso. A formulação clara do problema de pesquisa é fundamental para garantir

a viabilidade de se encontrarem respostas adequadas à questão proposta (Deslandes; Gomes; Minayo, 2002).

Sendo assim, esta investigação parte do seguinte problema de pesquisa: Quais reflexões podem surgir sobre a abordagem das culturas indígenas no contexto escolar a partir do desenvolvimento de um projeto interdisciplinar com os docentes dos anos iniciais do ensino fundamental da escola Irmão Pedro, da rede municipal de ensino de Canoas/RS?

Em decorrência da problemática investigativa, propomos como objetivo geral: refletir sobre a abordagem das culturas indígenas no contexto escolar, a partir do desenvolvimento de um projeto interdisciplinar com os docentes dos anos iniciais do ensino fundamental da escola Irmão Pedro, da rede municipal de ensino de Canoas/RS.

Os objetivos específicos desta investigação são:

- a) Contextualizar, com base na análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e dos documentos de referência do Município de Canoas, a abordagem das culturas indígenas nos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- b) Proporcionar espaços de partilha e (re)construção de saberes docentes relacionados à abordagem das culturas indígenas nas práticas educativas nos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- c) Contribuir para a elaboração, a execução e a avaliação de um projeto de trabalho interdisciplinar direcionado à abordagem das culturas indígenas a partir dos apontamentos dos professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- d) Analisar, durante todo o processo de desenvolvimento do projeto, com base no processo investigativo, os contributos e os desafios relacionados à adoção do projeto de trabalho interdisciplinar para as práticas educativas dos professores.

### **3.3 Contexto do estudo**

Para compreender o contexto no qual a presente pesquisa foi desenvolvida, foi realizada uma análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola participante do estudo, elaborado no ano de 2023. O PPP está fundamentado na Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996) na Lei nº 11.114/05, que torna obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade (Brasil, 2005); na Lei nº 11.247/06, que dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade (Brasil, 2006), além de ser orientado por Pareceres e Resoluções que estabelecem as diretrizes específicas para a Educação Básica.

Destaca-se a Resolução nº 4, de 13 de Julho de 2010 , que define:

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o conjunto orgânico, sequencial e articulado das etapas e modalidades da Educação Básica, baseando-se no direito de toda pessoa ao seu pleno desenvolvimento, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, na vivência e convivência em ambiente educativo, e tendo como fundamento a responsabilidade que o Estado brasileiro, a família e a sociedade têm de garantir a democratização do acesso, a inclusão, a permanência e a conclusão com sucesso das crianças, dos jovens e adultos na instituição educacional, a aprendizagem para continuidade dos estudos e a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica. (Brasil, 2010, p.1).

Em cumprimento às Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais, a administração pública juntamente com os gestores das instituições de ensino, desenvolve documentos e implementa práticas para garantir o direito à educação para todos.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (Canoas, 2023b), documento construído em conjunto com a comunidade escolar, a Escola de Ensino Fundamental Irmão Pedro está localizada no bairro Estância Velha, na cidade de Canoas, no Rio Grande do Sul. Com 84 anos de existência, a escola foi inaugurada em 10 de outubro de 1940, no terreno conhecido como Vila São Jorge. Inicialmente denominada Escola Unitária Municipal, 21 anos depois foi elevada à categoria de grupo escolar, passando a ser chamada de Escola Reunida Irmão Pedro.

O patrono da escola, Irmão Pedro, cujo nome era Neostère Martyr, nascido em Rabeyrals, Lozère, na França, em 15 de janeiro 1860, foi um religioso e líder dos doze Irmãos Lassalistas Pioneiros que chegaram ao Brasil em 1907. Com anuência de D. Cláudio José Ponce de Leon, bispo de Porto Alegre, os Irmãos Lassalistas fundaram, em 1908, o Instituto São José, uma escola primária destinada a alunos de baixa renda, próximo à estação férrea da vila de Canoas, então pertencente ao município de Gravataí. Posteriormente, fundaram o ‘Externato São Luiz’ e o “Instituto Agrônômico”, que deram origem ao Colégio La Salle Canoas e à Universidade La Salle (Compagnoni, 1980).

Irmão Pedro foi cognominado “Barão de Canoas”, um apelido que lhe foi dado primeiramente por seus alunos e amigos, em reconhecimento ao seu carisma, simplicidade e dedicação à educação. Falecido em Canoas/RS, no dia 27 de novembro de 1919, ele deixou como legado que a educação deveria estar ao alcance de todos. O nome “Barão de Canoas” atravessou as fronteiras do município e se espalhou por todo o território do estado do Rio Grande Sul (Parmagnani, 1979).

Em 5 de novembro de 1940, através do Decreto nº 25, o prefeito do município de Canoas/RS, Edgar Braga da Fontoura, nomeou a escola como *Escola Comunitária Ir. Pedro*, em reconhecimento à valiosa contribuição do Irmão Pedro, cuja atuação educadora inspirou e

beneficiou a comunidade de forma eficiente, sendo uma figura estimada por gerações de estudantes.

O nome Irmão Pedro foi consolidado em 1985, quando a Câmara de Vereadores a denominou Escola Municipal de Primeiro Grau Incompleto Irmão Pedro. Em 1993, a escola passou a oferecer o primeiro grau completo e, em 1995, iniciou turmas no horário noturno. Em 1999, foi renomeada como Escola Municipal de Ensino Fundamental Irmão Pedro (EMEF Irmão Pedro), que perdura até os dias atuais.

Atualmente, a escola conta com uma equipe diretiva composta por cinco membros entre professores e especialistas, além de um grupo docente de 57 professores de diferentes formações e um total de 1.030 alunos. A instituição atende ao ensino fundamental nos anos iniciais e finais, assim como a Educação de Jovens de Adultos, na modalidade presencial, distribuídos nos três turnos.

O Projeto Político Pedagógico da escola (Canoas, 2023b) indica que as famílias que fazem parte da comunidade escolar se encontram em uma situação socioeconômica de média baixa. As profissões dos pais variam, abrangendo comerciários, funcionários públicos, professores, profissionais autônomos, prestadores de serviços (marceneiros, pintores, diaristas, domésticas) e comerciantes. A maioria dos pais possui apenas ensino fundamental incompleto.

### **3.4 Participantes do estudo**

Para identificar os participantes da pesquisa, é fundamental realizar uma análise da realidade a ser investigada, compreendendo os papéis sociais dos membros, seus conflitos e necessidades. A pesquisa-ação não busca membros homogêneos, mas se propõe a servir a um grupo e a promover a mudança de uma realidade. Para compreender as percepções e visões internas de um grupo, é necessário ter uma atitude de escuta e empatia, além de promover o trabalho coletivo (Gil, 2002).

Por meio das orientações de Gil (2002), compreende-se que o mais indicado é realizar uma pesquisa em um grupo no qual o pesquisador convive e participa do cotidiano. Dessa forma, a presente pesquisa foi realizada com a participação de quatro docentes do gênero feminino, com idades variando entre 36 e 45 anos, todas com graduação em Pedagogia e especialização na área da educação. As participantes têm, em média, quatro anos de atuação na Escola Municipal de Ensino Fundamental Irmão Pedro e doze anos de experiência na educação básica. Atualmente, elas desenvolvem suas atividades docentes nos 3º, 4º e 5º anos

do ensino fundamental na Escola Municipal de Ensino Fundamental Irmão Pedro, da rede pública de ensino do município de Canoas/RS. As docentes aceitaram a proposta de desenvolver um projeto interdisciplinar e intercultural sobre as culturas indígenas, realizando um trabalho de forma cooperativa<sup>2</sup>. É importante mencionar que todos os registros feitos durante a pesquisa, como o roteiro de entrevista (Apêndice 1), aplicado ao final das ações do projeto, e o roteiro de observação (Apêndice 2), que faz parte do processo de registros no diário de itinerância, foram alinhados aos procedimentos éticos estabelecidos pelo projeto aprovado pelo Comitê de Ética<sup>3</sup>. Nesse sentido, a identidade dos voluntários foram preservadas por meio da anuência expressa no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 3) para o uso de dados, imagens e sons. Após a conclusão da pesquisa, os resultados foram apresentados aos participantes.

### **3.5 Instrumentos para a coleta de dados**

Segundo Barbier (2004), na pesquisa-ação, são apresentadas técnicas e instrumentos a serem utilizados ao longo do desenvolvimento da pesquisa. As principais ferramentas incluem a observação participante e o diário de itinerância. Além dessas, também serão empregados a entrevista e a análise documental, conforme detalhado na sequência.

#### *3.5.1 Observação participante*

Existem três modelos de observação participante: a) periférica: aceitação parcial no grupo, sem acesso ao centro das atividades; b) ativa: o pesquisador está simultaneamente fora e dentro do grupo; e c) completa: o pesquisador é membro do grupo antes mesmo do início da pesquisa (Barbier, 2004).

Nessa técnica de observação, o pesquisador faz parte do processo, atuando como um participante ativo em vez de ser um observador distante do grupo. Ele interage, discute e reflete sobre suas ações e as do grupo, especialmente em reuniões não estruturadas e não codificadas. O caminho para esse processo é aberto e flexível, sem limitações durante as

---

<sup>2</sup> Cooperação: quando um pesquisador consegue que alguém concorde em participar de seu projeto, essa pessoa que coopera atua como parceira em diversos aspectos, uma vez que participa de todo o desenvolvimento do projeto e realiza tomadas de decisões junto com o grupo de participantes. No entanto, a responsabilidade pela redação da pesquisa recai sobre o pesquisador (Tripp, 2005).

<sup>3</sup> Este projeto de pesquisa se insere no escopo das pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa Temáticas Lassalistas (CNPq/UNILASALLE), sob a coordenação do Prof. Dr. Cledes Antonio Casagrande. Com aprovação do CEP (CAAE: 51004921.9.0000.5307).

observações. O pesquisador deve ter meios para fazer anotações escritas e realizar gravações em áudio e/ou vídeo, garantindo que nenhum momento significativo seja perdido. Nessa técnica, não há horários ou lugares pré-determinados, pois a coleta de dados ocorre continuamente e no contexto real (Barbier, 2004).

Para a presente pesquisa, foi utilizada a observação participante ativa, visto que a pesquisadora atua como professora de Educação Física nos anos iniciais da Escola Municipal de Ensino Fundamental Irmão Pedro. A observação participante foi realizada ao longo de todas as fases metodológicas do projeto, abrangendo desde o diagnóstico e planejamento até a execução e reflexão sobre a ação. Houve momentos em que a pesquisadora participou ativamente das atividades e outros em que se dedicou a observar as práticas dos docentes com os estudantes. Para registrar essas experiências, foram utilizadas gravações de áudios, registros escritos e fotografias. Em todos esses momentos, o roteiro de observação foi utilizado como referência para os registros realizados no diário de itinerância, como será apresentado a seguir.

### *3.5.2 Diário de itinerância*

O diário de itinerância é um instrumento que utiliza a escuta e o registro para reter uma teoria ou uma conversa significativa, buscando reflexões que contribuam para a construção de um contexto com sentido ao longo de todo o processo investigativo. O que o diferencia de outras formas de diários é a sua construção gradual, manifestando-se de maneira inacabada e perpetuando todo o itinerário percorrido pelo indivíduo ou pelo grupo. Ele é íntimo e singular, uma vez que seus registros são carregados de sentimentos, sendo, portanto, vital a necessidade de sigilo por parte dos participantes para essa construção. O pesquisador precisa fazer escolhas sobre os eventos a serem publicados, evitando causar constrangimentos ou exposições íntimas dos participantes. Segundo Barbier (2004):

O diário de itinerância é um diário de pesquisa na medida em que ele representa bem um instrumento metodológico de investigação e a aplicação de uma problemática central: a abordagem transversal com seu método de pesquisa-ação existencial. (Barbier, 2004, p.137)

O diário de itinerância compreende três fases: diário rascunho (dedicado a registros na íntegra), diário elaborado (uma relação dos inscritos com comentários do pesquisador e referências) e o diário comentado (que envolve o compartilhamento dos registros e a inserção dos comentários do grupo). O pesquisador utiliza o diário de itinerância diariamente; suas

anotações são consideradas relatos de observações acrescidas de reflexões ao longo de todo o processo investigativo.

Na presente investigação, os registros escritos foram realizados diariamente no diário de itinerância, documentando todas as ações realizadas. Isso inclui a descrição de áudios da reunião de planejamento, conversas entre os participantes, as ações dos docentes com os estudantes e as reflexões do pesquisador durante esse processo. Tendo como referência o roteiro de observação, o pesquisador esteve atento a situações que ocorreram além das previstas no roteiro. Em um segundo momento, foi realizada uma análise dos registros destacando ações, reflexões e discussões relevantes aos objetivos da pesquisa bem como os comentários dos participantes do projeto. Os registros foram feitos de maneira contínua até o término do projeto.

Na pesquisa-ação, conforme Barbier (2004), momentos de entrevistas em grupos são pertinentes às características desse tipo de pesquisa, desde que realizadas de maneira aberta e contínua para atender verdadeiramente às necessidades que muitas vezes não são previstas.

### *3.5.3 Entrevista semi-estruturada*

Na estruturação da entrevista como instrumento de coleta de dados em pesquisas sociais, Deslandes, Gomes e Minayo (2002) a destacam como uma abordagem ampla de comunicação, que pode ser considerada uma conversa com finalidade. Ela se caracteriza pelas seguintes formas de organização:

- a) Sondagem de opinião: elaborada com questões totalmente estruturadas, buscando respostas específicas. A escolha do participante está condicionada às perguntas do pesquisador.
- b) Semi-estruturada: combina questões fechadas (que exigem respostas objetivas) e abertas (que permitem respostas além do que foi questionado). Esse tipo de entrevista obtém as respostas de acordo com os objetivos do pesquisador e também abre espaço para discussões sobre o tema abordado.
- c) Aberta ou em profundidade: nessa modalidade, o participante é convidado a falar livremente sobre o tema, e quando o pesquisador faz perguntas, é para aprofundar os assuntos trazidos pelo entrevistado.
- d) Focalizada: é destinada a esclarecer apenas um determinado problema.
- e) Projetiva: utiliza recursos visuais (imagens, vídeos, pinturas, gravuras, redações, poemas e outros) e convida o participante a dissertar sobre o que vê ou lê.

Para a presente pesquisa, foi escolhida a realização de entrevistas semi-estruturadas, que mantêm um caminho de questões orientadoras, mas também abrem espaço para novas questões durante as entrevistas, bem como para reflexões não previstas pelo pesquisador, que podem ser relevantes para a pesquisa. Sobre as finalidades da entrevista em pesquisa, Deslandes, Gomes e Minayo (2002) afirmam que,

A entrevista como fonte de informação pode nos fornecer dados secundários e primários de duas naturezas: (a) os primeiros dizem respeito a fatos que o pesquisador poderia conseguir por meio de outras fontes como censos, estatísticas, registros civis, documentos, atestados de óbitos e outros; (b) os segundos — que são objetos principais da investigação qualitativa — referem-se a informações diretamente construídas no diálogo com o indivíduo entrevistado e tratam da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia. Os cientistas sociais costumam denominar esses últimos de dados "subjetivos", pois só podem ser conseguidos com a contribuição da pessoa. Constituem uma representação da realidade: idéias, crenças, maneira de pensar; opiniões, sentimentos, maneiras de sentir; maneiras de atuar; condutas; projeções para o futuro; razões conscientes ou inconscientes de determinadas atitudes e comportamentos. (Deslandes; Gomes; Minayo, 2002, p.65).

Assim, a entrevista oferece a possibilidade de aprofundar a obtenção de dados para atender aos objetivos da pesquisa e, além disso, pode apresentar novas contribuições que o pesquisador terá que considerar em suas reflexões. Durante a entrevista, vários fatores devem ser observados além das falas, relatos e discussões; o contexto de sua produção deve ser considerado, complementando, sempre que possível, com informações pertinentes obtidas por meio da observação de expressões, tom de voz, gestos e ações. Já que a entrevista pode ser considerada uma ação social, o pesquisador terá em mãos elementos que descrevem as relações entre os entrevistados e o entrevistador, como momentos de escuta, cumplicidade e reflexão (Deslandes; Gomes; Minayo, 2002).

Nesta investigação, as entrevistas ocorreram ao final da aplicação do projeto e foram realizadas de maneira individual, com quatro professoras participantes do gênero feminino, com idades entre 36 e 45 anos. As duas primeiras entrevistas foram realizadas no dia 10 de setembro de 2024, no ambiente escolar, em uma sala reservada para evitar interrupções. Ambas as entrevistas foram gravadas em áudio por um aparelho celular. As outras duas entrevistas foram realizadas de maneira online, via Google Meet, devido à dificuldade de conciliar os horários disponíveis para a realização presencial na escola. A gravação do áudio de cada uma das entrevistas online, realizadas em 12 de setembro de 20024, também foi feita através de um aparelho celular.

Participar desse processo torna desafiador o papel do pesquisador, exigindo dele

habilidades de escuta, percepção, empatia e, principalmente, abertura para novas compreensões e interpretações apresentadas pelos participantes durante todo o processo da investigação.

### 3.6 Técnica de análise e interpretação dos dados

Para a categorização dos dados, foi utilizada a Técnica de Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2004). Essa técnica organiza a análise de conteúdos obtidos por meio de uma investigação, dividindo-a em diferentes fases cronológicas: a) pré-análise; b) exploração do material; c) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A *pré-análise*, primeira fase do processo, consiste na organização dos dados para torná-los operacionais e sistematizar as ideias iniciais. Ela engloba a escolha dos documentos a serem analisados, a formulação de hipóteses e objetivos, e a elaboração dos indicadores para fundamentar a interpretação final. Bardin (2004) destaca que os três fatores da pré-análise não seguem necessariamente uma ordem cronológica rígida. Eles estão interligados: a escolha de documentos depende dos objetivos, os indicadores são construídos em função das hipóteses, e a pré-análise visa à organização por meio de atividades não estruturadas.

Durante essa fase, a leitura flutuante é a primeira atividade desenvolvida, estabelecendo contato com os documentos a serem analisados. A dinâmica de apropriação dos dados se torna mais consistente à medida que as impressões se tornam mais precisas. O universo dos documentos a serem analisados é determinado pelo objetivo da pesquisa, e a preparação formal dos textos deve seguir padrões, desde o alinhamento dos enunciados até a transformação linguística para a classificação por equivalência.

A *exploração do material* compreende as operações de codificação, desconto ou enumeração. A codificação transforma os dados brutos do texto de acordo com regras precisas, permitindo atingir uma representação do conteúdo para esclarecer o analista sobre as características do texto.

Na fase de *tratamento dos resultados, inferência e interpretação*, os resultados brutos são tratados de modo que se tornem significativos, levando em consideração a frequência em que os dados se apresentam. Barbier (2004) destaca a importância de uma análise qualitativa, que, ao contrário da análise quantitativa, pode funcionar sobre corpus reduzidos e estabelecer categorias mais discriminantes. Assim, a análise de conteúdos em uma pesquisa qualitativa precisa considerar os dados significativos para atender aos objetivos da investigação e responder ao problema da pesquisa, levando em consideração a frequência em que os dados

aparecem.

Na pesquisa-ação, discutida anteriormente na visão de Barbier (2004), a inserção do pesquisador faz parte de todo o processo metodológico, desde os procedimentos de coleta de dados até a análise qualitativa em busca da profundidade de interpretação, visando uma conscientização para uma mudança real no contexto pesquisado. Para uma análise de dados em pesquisas qualitativas, Minayo (2017) destaca uma sequência operacional que possibilita uma análise significativa de todas as informações obtidas durante a pesquisa:

- a) É necessário iniciar organizando os relatos obtidos através de entrevistas e os dados de observação em determinada ordem. É fundamental realizar um mapeamento, organizando as informações para posterior análise. Isso inclui a transcrição e a leitura de todos os dados obtidos.
- b) Neste momento, são realizadas leituras de todos os dados coletados, as quais muitas vezes precisam ser repetidas e exaustivas para identificar o que é relevante para a pesquisa. Essa etapa consiste em definir o que atende aos objetivos da investigação e, assim, realizar uma classificação dos dados, construindo categorias específicas.
- c) Após a construção de categorias de análise, o pesquisador deve realizar uma nova leitura para que cada informação relevante seja analisada e, assim, desenvolver relações com as referências bibliográficas pertinentes ao tema.

Nesse processo, concretiza-se a análise e interpretação de dados, tornando todas as informações fontes de reflexões e construção de novos conhecimentos. A reclassificação dos dados pode ser necessária durante a interpretação, surgindo novas percepções e categorias à medida que o pesquisador amplia sua análise e interpretações.

### **3.7 Proposta de Projeto Interdisciplinar e Intercultural**

O projeto propõe o desenvolvimento de uma abordagem interdisciplinar e intercultural com os docentes dos anos iniciais da Escola de Ensino Fundamental Irmão Pedro, da rede municipal de Canoas/RS. A proposta foi desenvolvida a partir da necessidade observada pelo corpo docente da escola em ressignificar os conhecimentos sobre as culturas indígenas. Esse projeto é uma proposta inédita na escola. Além do grupo que identificou essa necessidade, foi realizado o convite a todos os docentes para aderirem ao projeto. O foco principal é a ampliação dos conhecimentos sobre as culturas indígenas. A perspectiva do projeto se manteve em uma construção coletiva, proporcionando encontros com momentos de diálogo, compartilhamento e avaliação em um processo contínuo.

### *3.7.1 Objetivo Geral do Projeto Interdisciplinar e Intercultural*

Contribuir para a elaboração, execução e avaliação de um projeto de trabalho interdisciplinar direcionado à abordagem das culturas indígenas pelos professores que atuam nos anos iniciais da Escola Municipal de Ensino Fundamental Irmão Pedro, no município de Canoas/RS.

### *3.7.2 Justificativa do Projeto Interdisciplinar e Intercultural*

De acordo com os dados do Censo (IBGE, 2022), existem 279 povos indígenas no Brasil, cada um com sua rica e distinta cultura. No entanto, a população brasileira, de maneira geral, permanece desconhecendo as riquezas culturais dos povos originários. Pré-conceitos arraigados, como a visão estereotipada dos indígenas como selvagens ou preguiçosos, perpetuam uma imagem distorcida que os associa a um atraso no desenvolvimento do país. Por outro lado, há também a romantização do indígena como uma figura pura e inocente (Flores; Gomes; Casagrande, 2022).

Essas percepções equivocadas, presentes no senso comum, contribuem para a perpetuação de atitudes intolerantes, preconceituosas e desrespeitosas. Essas formas de violência têm sido enfrentadas pelos povos indígenas desde o período colonial. Para superar esse cenário de desconhecimento e preconceito, é imperativo promover uma educação baseada no diálogo e na abertura ao outro. Desde a primeira infância, é essencial ensinar que existem diversas maneiras legítimas de ser, viver e compreender o mundo ao nosso redor (Flores; Gomes; Casagrande, 2022).

Durante um longo período, a escola brasileira limitou o conhecimento das culturas indígenas ao Dia do Índio, uma data criada predominantemente por não indígenas. Essa abordagem tem resultado na contínua reprodução de culturas e identidades estereotipadas. Em 2008, a Lei No 11.645 foi aprovada, tornando obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nas instituições de Educação Básica (Brasil, 2008). O conhecimento sobre as culturas indígenas também é contemplado na RCC (Canoas, 2018), sendo considerado um elemento fundamental para o desenvolvimento de competências relacionadas ao respeito à diversidade, ao reconhecimento de distintos grupos étnicos e à sua representatividade.

Embora represente um avanço significativo, mesmo após 16 anos de vigência da Lei nº

11.645/2008, estudos recentes indicam que ainda há muito a ser aprimorado em termos de conceitos e práticas de ensino intercultural (Gomes *et al.*, 2021; Gomes; Silva; Casagrande, 2020; Munduruku, 2009, 2016). Nesse contexto, destaca-se o papel do professor, que desempenha uma função fundamental na abordagem dessa temática. Segundo Flores, Gomes e Casagrande (2022), é de suma importância que os educadores incorporem os povos originários no currículo, abordando a literatura e as diversas formas de expressão artística indígena. Essa abordagem visa desconstruir a imagem anteriormente estereotipada dos ameríndios, abrindo espaço para uma representação mais precisa e atualizada dos povos indígenas contemporâneos.

Tendo em vista a discussão apresentada, compreende-se a relevância de empreender esforços para que as culturas indígenas sejam abordadas de forma adequada pela escola. Diversas disciplinas possuem potencial para explorar essa abordagem, tais como Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências e Educação Física. Assim como a literatura, a música e as atividades artísticas, os jogos também se destacam como recursos eficazes para promover a disseminação das culturas indígenas, permitindo um resgate cultural aliado à diversão. Esses recursos ajudam a desmistificar preconceitos sobre os povos originários e a fomentar a interação social (Swmayha, 2021). Justifica-se, assim, a elaboração de um projeto interdisciplinar e intercultural na Escola de Ensino Fundamental Irmão Pedro, da rede municipal de Canoas/RS. O período proposto para o desenvolvimento do projeto foram os meses de abril e maio de 2024, priorizando o desenvolvimento de um trabalho coletivo de diagnóstico, planejamento e execução, contemplando prioritariamente ações interculturais, diálogos e reflexões a partir das culturas indígenas. Inicialmente, além do momento intercultural com os professores, foi pensado em realizar rodas de conversas, oficinas de artesanatos, atividades sobre os jogos e brincadeiras indígenas. Todos estes momentos seriam conduzidos pelos membros da aldeia Kaingang, interagindo com os estudantes no contexto escolar. Também seria incluída a visita dos estudantes na aldeia para uma interação na e com a comunidade indígena.

### *3.7.3 Instituições parceiras*

O projeto foi desenvolvido em colaboração com a Secretaria de Educação do município de Canoas/RS, e contou com a participação de cinco docentes, sendo que um dos participantes foi responsável pelo desenvolvimento desta pesquisa. Todos os participantes atuam na Escola Municipal de Ensino Fundamental Irmão Pedro, localizada no município de Canoas/RS.

## 4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Para a análise e interpretação dos dados da presente investigação, utilizou-se a Técnica de Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2004). Sendo uma pesquisa de caráter qualitativo, foram considerados os dados coletados para atender aos objetivos da investigação e responder ao problema proposto. Como a pesquisa foi desenvolvida no contexto escolar, este capítulo apresenta uma análise documental dos documentos normativos referentes à educação básica, bem como a análise dos dados oriundos da pesquisa-ação realizada com o grupo de educadoras anteriormente mencionado.

### 4.1 Análise documental

Conforme Gil (2002), a pesquisa documental caracteriza-se pela seleção de documentos a serem analisados para atender aos objetivos propostos. Essa abordagem envolve a interpretação dos documentos escolhidos, visando destacar informações relevantes.

Tendo em vista os objetivos deste estudo, buscou-se neste tópico atender ao objetivo específico de contextualizar, com base na análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e dos documentos de referência do Município de Canoas, a abordagem das culturas indígenas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Por isso, a seguir é apresentada uma análise de documentos oficiais que orientam os processos educacionais em âmbito nacional, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e em nível municipal, o Referencial Curricular de Canoas (RCC) e os Planos de Estudo da Rede Municipal de Ensino de Canoas.

#### 4.1.1 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Este tópico apresenta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo de âmbito federal (BRASIL, 2018). A BNCC visa, entre outros objetivos, assegurar o desenvolvimento de competências específicas inseridas em todos os componentes curriculares. A seguir, serão conceituados os termos que regem o documento: competências, habilidades e objetos de conhecimento. Compreender esses conceitos é essencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam as competências necessárias às práticas sociais dos estudantes.

- a) As competências orientam as intervenções didáticas no processo de ensino e aprendizagem na educação básica. Esse processo visa promover o desenvolvimento de

habilidades nas diferentes etapas de ensino, as quais, quando integradas, proporcionam eficiência na prática e conhecimento em um contexto específico.

- b) De acordo com a BNCC, as habilidades são os conhecimentos necessários para o desenvolvimento das competências.
- c) Em cada área do conhecimento, são apresentados objetos de conhecimento, buscando oferecer conteúdos e conceitos para o desenvolvimento de um trabalho multidisciplinar, fundamentado em um conjunto de habilidades.

Ao apresentar a estrutura e os objetos de conhecimento da BNCC que podem contribuir para o desenvolvimento das práticas pedagógicas no contexto escolar de maneira interdisciplinar, crítica e política, busca-se promover um processo de aprendizagem real e significativo. Nesse âmbito, reflete-se que o ensino precisa se desvincular de uma aprendizagem mecanizada e repetitiva, preparando o sujeito para exercer funções fragmentadas e não críticas.

Para Zabala e Arnau (2014), a educação atual, apresentada no desenvolvimento de competências, sugere uma reflexão em sua prática para que o sujeito desenvolva condições de solucionar problemas reais e transformar sua realidade. Para os autores, "As competências escolares devem englobar o âmbito social, o interpessoal, o pessoal e o profissional" (Zabala; Arnau, 2014, p. 12).

Buscando destacar o desenvolvimento de competências que contribuam para a educação integral do sujeito de maneira real e prática, apresenta-se a seguir o Quadro 7, que contém as dez competências básicas propostas pela BNCC para o desenvolvimento nos três níveis da educação básica no Brasil.

Quadro 7 - As dez competências gerais da educação básica

continua

|   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|---|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.                                                                                            |
| 2 | Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. |
| 3 | Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.                                                                                                                                                                             |

conclusão

|    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 4  | Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.   |
| 5  | Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.                 |
| 6  | Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.                                      |
| 7  | Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta |
| 8  | Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.                                                                                                                                                              |
| 9  | Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.                                  |
| 10 | Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.                                                                                                                                                         |

Fonte: adaptado de Brasil (2018, p. 9-10)

Na pesquisa em questão, destaca-se a primeira competência, tendo em vista o estudo das culturas indígenas de maneira interdisciplinar. Serão abordados os objetos de conhecimento nas culturas indígenas na etapa do ensino fundamental na educação básica, de maneira a orientar o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar nas áreas de conhecimento abordadas na BNCC. De acordo com esse documento:

No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais. (Brasil, 2018, p.15)

Portanto, é importante refletir sobre as abordagens dos temas apresentados no documento, de forma a possibilitar uma equidade no processo educacional, buscando atender às necessidades de maneira tanto individual quanto coletiva. Nesse sentido, a BNCC destaca que a construção do currículo precisa ser de forma coletiva com a comunidade escolar, considerando os elementos obrigatórios e normativos, mas sem desconsiderar a realidade

local. A discussão do currículo deve ser abordada com o objetivo de apresentar um processo educativo real e significativo.

A Figura 5 apresenta uma visão geral de como a BNCC aborda as áreas de conhecimento e os componentes curriculares que fazem parte do documento, com o objetivo de compreender como as temáticas apresentadas podem dialogar nos componentes curriculares obrigatórios.

Figura 5 - A estrutura geral da BNCC: Áreas de conhecimento e componentes curriculares.



Fonte: Brasil (2018, p.27)

Como pode ser observado na imagem, em cada componente curricular são apresentados objetos de conhecimento, que representam os conteúdos e conhecimentos transmitidos por meio de um conjunto de habilidades, possibilitando o desenvolvimento de competências.

As temáticas sociais relacionadas às etnias são abordadas na BNCC. As culturas

indígenas são tratadas nas áreas das Ciências Humanas por meio dos componentes curriculares de História e Geografia. Na área das Linguagens, são abordadas através dos componentes curriculares de Arte e Educação Física. Os objetos de conhecimento apresentados nessas áreas, que oferecem a possibilidade de um trabalho interdisciplinar, serão expostos no quadro abaixo:

Quadro 8 - Objetos de conhecimento das culturas indígenas apresentados na BNCC que podem ser desenvolvidos de maneira interdisciplinar

continua

| COMPONENTE CURRICULAR | OBJETOS DE CONHECIMENTO                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|-----------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| História              | <ul style="list-style-type: none"> <li>- A escola e a diversidade do grupo social envolvido</li> <li>- A produção dos marcos da memória: formação cultural da população</li> <li>- Os processos migratórios para a formação do Brasil: os grupos indígenas, a presença portuguesa e a diáspora forçada dos africanos</li> <li>- O papel das religiões e da cultura para a formação dos povos antigos</li> <li>- Cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas</li> <li>- O surgimento da escrita e a noção de fonte para a transmissão de saberes, culturas e histórias</li> <li>- Os patrimônios materiais e imateriais da humanidade</li> <li>- A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão</li> <li>- Políticas de extermínio do indígena durante o Império</li> <li>- O discurso civilizatório nas Américas, o silenciamento dos saberes indígenas e as formas de integração e destruição de comunidades e povos indígenas</li> <li>- A resistência dos povos e comunidades indígenas diante da ofensiva civilizatória</li> <li>- A questão indígena durante a República (até 1964)</li> <li>- A Organização das Nações Unidas (ONU) e a questão dos Direitos Humanos</li> <li>- As questões indígena e negra e a ditadura</li> <li>- A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.)</li> <li>- A questão da violência contra populações marginalizadas</li> <li>- Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade</li> <li>- As pautas dos povos indígenas no século XXI e suas formas de inserção no debate local, regional, nacional e internacional</li> </ul> |
| Geografia             | <ul style="list-style-type: none"> <li>- O modo de vida das crianças em diferentes lugares</li> <li>- Condições de vida nos lugares de vivência</li> <li>- Convivência e interações entre pessoas na comunidade</li> <li>- Impactos das atividades humanas</li> <li>- Território e diversidade cultural</li> <li>- Instâncias do poder público e canais de participação social</li> <li>- Territórios étnico-culturais</li> <li>- Conservação e degradação da natureza</li> <li>- Diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais</li> <li>- Identidade sociocultural</li> <li>- Ideias e concepções sobre a formação territorial do Brasil</li> <li>- Características da população brasileira</li> <li>- Diversidade ambiental e as transformações nas paisagens na América Latina</li> <li>- A hegemonia europeia na economia, na política e na cultura</li> <li>- As manifestações culturais na formação populacional</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |

conclusão

|                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|-----------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Arte            | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Contextos e práticas</li> <li>- Elementos da linguagem</li> <li>- Matrizes estéticas e culturais</li> <li>- Materialidades</li> <li>- Processos de criação</li> <li>- Sistemas da linguagem</li> </ul>                                                                                                                                                                      |
| Educação Física | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo</li> <li>- Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana</li> <li>- Danças do Brasil e do mundo</li> <li>- Danças de matriz indígena e africana</li> <li>- Danças do contexto comunitário e regional</li> <li>- Lutas do contexto comunitário e regional</li> <li>- Lutas de matriz indígena e africana</li> </ul> |

Fonte: Elaborado pela autora com base na análise da BNCC (BRASIL, 2018).

O Quadro 8 apresenta os objetos de conhecimento relacionados ao estudo das culturas indígenas nas áreas das Linguagens e Ciências Humanas. Ao longo da investigação, foram identificadas outras áreas de conhecimento que podem contribuir para a construção do trabalho interdisciplinar, como por exemplo as áreas de Ensino Religioso e Matemática.

É importante observar que a BNCC destaca que, para a construção do currículo, é necessário desenvolver ações para assegurar a aprendizagem, e isso só se concretiza por meio de um conjunto de ações e decisões que possam adequar o documento à realidade local (Brasil, 2018).

#### 4.1.2 O Referencial Curricular de Canoas

Após a aprovação da BNCC em 2018, o município de Canoas foi desenvolvendo parâmetros para cumprir a legislação, elaborando documentos normativos em nível municipal. De acordo com o Referencial Curricular de Canoas (RCC):

Os esforços empreendidos são no sentido de alinhar os currículos e projetos pedagógicos das redes que compõem o Sistema Municipal de Ensino e as escolas, adequando-os conforme a legislação até 2019, para que no início do ano Letivo de 2020, esteja em conformidade com a BNCC. O REFERENCIAL CURRICULAR DE CANOAS (RCC) emerge, então da necessidade de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em diálogo com as Diretrizes Curriculares Municipais (DCMs)<sup>4</sup>, construídas e aprovadas pela Rede Municipal de Ensino em 2016. (Canoas, 2018, p. 8).

<sup>4</sup> BERTÉ, Eunice Lanes; DAMASCO, Fabiana Caldeira; PULGATTI, Maribel (orgs.). Diretrizes curriculares: a rede municipal de Canoas se apresenta. Canoas: Prefeitura Municipal de Canoas, Secretaria de Educação, 2016. Disponível em [https://www.canoas.rs.gov.br/wp-content/uploads/2018/08/Diretrizes\\_Curriculares.pdf](https://www.canoas.rs.gov.br/wp-content/uploads/2018/08/Diretrizes_Curriculares.pdf).

O RCC vem em culminância com a BNCC, buscando construir uma base teórica mínima e obrigatória a ser desenvolvida nas escolas da rede municipal de Canoas/RS. O objetivo é atender às necessidades do contexto da comunidade escolar, sendo essa construção realizada em conjunto, envolvendo a Secretaria Municipal de Educação, o Conselho Municipal de Educação e as Escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e de Educação de Jovens e Adultos de toda a rede.

O Referencial Curricular de Canoas é um documento de abrangência municipal, construído coletivamente e aprovado pelo Conselho Municipal de Educação (CME), que é o órgão normativo, deliberativo, de acompanhamento e controle social, mobilizador, propositivo, consultivo e fiscalizador no que se refere ao cumprimento da legislação de ensino. O CME tem como competência, além de outras, “estabelecer em conjunto com o Executivo, diretrizes gerais da Política Educacional do Município de Canoas, com base na legislação vigente, estipulando e acompanhando o desenvolvimento da Educação no Município [...] (Canoas, 2018, p. 8).

Além de conter todas as competências, habilidades e objetos de conhecimento da BNCC, no RCC foram acrescentadas novas habilidades considerando o contexto local. Elas foram inseridas em negrito e destacadas com um código acrescido à palavra “CANOAS”, como mostra o exemplo no Quadro 9.

Quadro 9 - Exemplo de uma habilidade desenvolvida a partir do contexto local no componente curricular de Educação Física do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental

| UNIDADE TEMÁTICA     | OBJETO DE CONHECIMENTO                                                               | HABILIDADE                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|----------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Jogos e Brincadeiras | Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional | (EF35F01CANOAS) Problematicar, dentro da capacidade de compreensão da faixa etária, preconceitos e estereótipos relacionados às brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, bem como as brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana, propondo alternativas para superá-los, com base na solidariedade, na justiça, na equidade, na igualdade de gênero e no respeito. |

Fonte: RCC (2018, p.129-132).

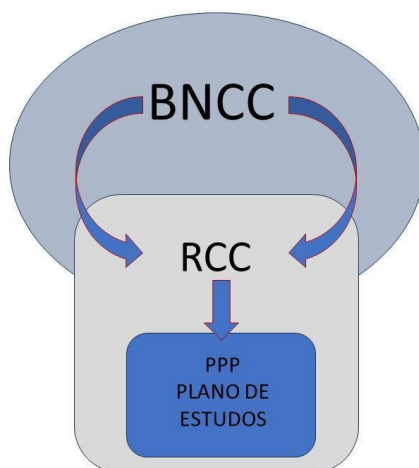
As habilidades locais foram inseridas com o objetivo de atender às necessidades educacionais dos estudantes da Rede Municipal de Ensino do município, considerando as discussões com os órgãos municipais responsáveis, bem como o diálogo com os professores da rede, conforme citado no documento:

No período compreendido entre março e novembro de 2018, a Secretaria Municipal da Educação de Canoas, por meio da Diretoria de Formação, Pesquisas e Projetos, da Diretoria de Educação Infantil e da Diretoria de Ensino Fundamental, empreendeu esforços no sentido de organizar juntamente com os(as) professores(as)

a elaboração do Referencial Curricular de Canoas. O documento, além de cumprir com a questão legal, tem como principal objetivo orientar o conjunto de aprendizagens essenciais para os estudantes das escolas do Sistema Municipal de Ensino e servirá para o estabelecimento das diretrizes que orientarão a organização, construção e/ou reelaboração de seus currículos, Projetos Político-Pedagógicos, Planos de Estudos e demais documentos das escolas. (Canoas, 2018, p. 8).

A reelaboração dos documentos das escolas da rede de ensino foi motivada durante os momentos de formação docente e da equipe diretiva, visando atender às necessidades de cada escola da rede e adequar suas práticas pedagógicas. A Figura 6 representa a dinâmica dessa construção coletiva dos documentos normativos a nível municipal.

Figura 6 - Dinâmica da construção dos documentos normativos da Rede Municipal de Ensino do Município de Canoas



Fonte: Elaborada pela autora com base no RCC (Canoas, 2018)

#### 4.1.3 Os Planos de Estudo da Rede Municipal de Ensino de Canoas

A partir do RCC, as escolas da rede municipal de Canoas/RS realizaram a discussão e construção coletiva dos Planos de Estudos com os docentes da rede.

Os Planos de Estudos nas escolas da rede de ensino de Canoas foram elaborados em 2022, a partir das orientações do documento oficial Referencial Curricular de Canoas (RCC), que por sua vez é amparado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Com a aprovação do RCC (Resolução nº19, de 18 de dezembro de 2018), “As Mantenedoras juntamente com suas escolas, terão o transcorrer do ano de 2019, para promoverem as adequações do Referencial Curricular de Canoas, reorganizando seus Projetos Políticos Pedagógicos, seus Regimentos Escolares, Planos de Estudos (Ensino Fundamental) e Planos de Atividades (Educação Infantil)” (Canoas, 2023, p. 6).

A partir dessa construção, cada escola pôde inserir habilidades relacionadas às necessidades de sua realidade. Essa elaboração teve como base discussões em reuniões, em que cada escola desenvolveu sua própria dinâmica para a construção. O registro das habilidades está disposto nos Planos de Estudos com seus respectivos códigos, como exemplificado no Quadro 10.

Quadro 10 - Exemplo de uma habilidades desenvolvida a partir do contexto da escola no componente curricular de Educação Física do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental

| UNIDADE TEMÁTICA     | OBJETO DE CONHECIMENTO                                                               | HABILIDADE                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|----------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Jogos e Brincadeiras | Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional | (EF35EF03) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e os jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana, explicando suas características e a importância desse patrimônio histórico cultural na preservação das diferentes culturas. |

Fonte: Canoas (2023).

O quadro acima exemplifica como cada componente curricular desenvolveu e registrou, nos planos de estudos, as habilidades específicas no contexto da escola, a qual adotou o documento a partir de sua vigência em 2023.

A Figura 6, abaixo, expõe a linha do tempo da construção dos documentos que regem a educação na rede Municipal de Canoas, abrangendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos

Figura 6 - Linha do tempo - Rede Municipal de Canoas



Fonte: Canoas (2023, p.7)

A Figura 6 representa uma construção em rede dos documentos normativos de nível municipal, alinhada às diretrizes federais. Essa construção é fundamentada em discussões e reflexões realizadas em toda a rede por meio de reuniões entre professores e equipes diretivas, bem como momentos de formação docente. Essas atividades proporcionaram os registros nos documentos locais, os quais entraram em vigor nos anos de suas publicações.

A BNCC é a matriz que rege a educação básica brasileira e, a partir dela, são construídos os documentos a nível municipal. É importante destacar:

Nesse sentido, a BNCC apresenta muitas lacunas pelo fato de não definir certos temas e conteúdos sobre as questões raciais. Ao proporcionar autonomia ao corpo docente para escolher quais conteúdos lecionar, compromete o principal objetivo que o documento se propõe a fazer: *Equalizar* o ensino em todo país (BRASIL, 2017). Destarte, educadores racistas, podem desprezar certas habilidades que promovem diálogos sobre diversidade, ou até mesmo fazê-lo de modo inadequado, sem propor reflexões para reconhecer e tentar exterminar o racismo existente no meio escolar onde atua (Freitas, 2023 p. 249-250).

Nos documentos normativos analisados, os conhecimentos sobre as culturas indígenas e afro-brasileiras estão presentes, entretanto de maneira fragmentada, distribuídos em alguns componentes curriculares, como História, Geografia, Arte e Educação Física, que abordam os negros e indígenas de diferentes formas, apresentando questões históricas e representações culturais no contexto brasileiro.

Diante da diversidade cultural brasileira, as relações étnico-raciais precisam ser consideradas. Por isso, padronizar o currículo escolar, as práticas pedagógicas e as competências e habilidades a serem desenvolvidas na educação básica é correr o risco de manter uma visão fragmentada e eurocêntrica. Isso desconsidera as particularidades nos processos de aprendizagem de cada cultura, reforçando, mais uma vez, uma única visão da nossa própria história. Entendemos ser necessária a construção de um currículo que contemple uma discussão horizontal sobre a diversidade cultural brasileira e sobre como fomos constituídos por uma visão colonial e eurocêntrica, que, durante anos, desvalorizou nossa cultura ancestral. Essa desvalorização gerou preconceitos e desrespeito aos povos originários, cujos efeitos reverberam até os dias atuais.

Quando falamos em educação nas instituições escolares, não podemos descartar a construção de um currículo que atenda às necessidades do contexto em que se está inserido, considerando os aspectos sociais e históricos. Os documentos normativos analisados orientam a construção desse currículo. No entanto, é necessário realizar discussões e reflexões sobre os documentos para que o professor possa (re)construir sua prática pedagógica.

Entendemos que a escola tem o dever de realizar ações que possibilitem a implementação da Lei nº 11.645/08 (Brasil, 2008), através do respeito e valorização das diferentes etnias, buscando dar visibilidade à camada da população que, ao longo da nossa história, foi oprimida e diminuída.

Essas normativas buscam o reconhecimento das culturas indígenas. No entanto, é importante destacar que ainda enfrentamos desafios para a construção dessa valorização em nossa sociedade. Nesse sentido, o processo educativo, quando construído de maneira coletiva, dialogada e intercultural, pode contribuir para uma ressignificação das narrativas históricas e para uma compreensão da identidade brasileira, considerando a diversidade cultural presente em nossa sociedade.

#### **4.2 Análise dos dados oriundos da pesquisa-ação: diagnóstico, planejamento e aplicação do projeto**

Como já mencionado anteriormente, para a análise e interpretação dos dados da presente pesquisa, utilizou-se a Técnica de Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2004), sistematizando os conteúdos obtidos durante a investigação em fases cronológicas. O primeiro passo foi a pré-análise, na qual os dados coletados foram organizados. Em um segundo momento, foi realizada a exploração do material, com a codificação dos dados. Por fim, realizou-se o tratamento dos resultados, classificando as informações por inferência, ordenando as categorias e realizando a interpretação dos dados.

Neste momento, trata-se da análise dos dados advindos da proposição e desenvolvimento da pesquisa-ação junto ao grupo de educadoras participantes. Para respeitar a descrição histórica do projeto realizado, procedemos a análise dos dados seguindo uma ordem cronológica.

##### *4.2.1 Descrição e análise da etapa do diagnóstico*

Devido à situação climática de chuvas intensas no Rio Grande do Sul, que ocasionaram enchentes em diversos municípios do estado durante o mês de maio de 2024, fenômeno que atingiu aproximadamente 50% da cidade de Canoas, a Escola Municipal de Ensino Fundamental, lócus desta investigação, tornou-se um abrigo, atendendo aproximadamente 200 pessoas que perderam suas residências. O abrigamento ocorreu de 4 de maio de 2024 até 26 de junho de 2024 e impactou diretamente o cronograma de desenvolvimento do projeto e esta

pesquisa. As aulas da escola foram retomadas em 2 de julho de 2024, com foco na acolhida dos estudantes e em uma proposta diagnóstica das aprendizagens.

Destacamos que essa primeira análise de dados refere-se às atividades realizadas até 30 de abril de 2024, período imediatamente anterior às inundações. Além disso, tendo em vista as etapas metodológicas da pesquisa-ação, será apresentado como foi planejada, aplicada e avaliada a presente pesquisa ao longo do processo investigativo. Esse processo de análise dos dados será apresentado de acordo com os acontecimentos cronológicos, levando-se em consideração o momento em que emergiu a necessidade de desenvolver um projeto interdisciplinar abordando as culturas indígenas nos anos iniciais do ensino fundamental.

Esse momento ocorreu em 19 de fevereiro de 2024, durante a primeira reunião pedagógica na Escola de Ensino Fundamental Ir. Pedro, localizada no município de Canoas/RS. Um dos assuntos da reunião estava relacionado aos projetos que poderíamos desenvolver na escola durante o ano letivo. As propostas foram discutidas na reunião e, em uma conversa paralela e informal, um grupo de professoras dos anos iniciais relatou as dificuldades em abordar assuntos que muitas vezes desconhecemos. As culturas indígenas foram incorporadas ao planejamento pedagógico no início do ano letivo, com ênfase em uma abordagem aprofundada ao longo das atividades realizadas no mês de abril. Essa decisão foi motivada pela preocupação das participantes em prevenir uma compreensão superficial e estereotipada, considerando que, conforme seus relatos, essa prática era recorrente em anos anteriores.

Um dos relatos destacou a importância da ressignificação dos conhecimentos, tendo em vista algumas mudanças de terminologias no contexto atual. Uma das professoras participantes destacou: “Acredito ser interessante trabalharmos com nossos alunos sobre a mudança do nome de 'Dia do Índio' para 'Dia dos Povos Indígenas’” (P2)<sup>5</sup>.

Esse relato da professora evidencia a necessidade de refletirmos sobre nossa visão dos povos indígenas, construída desde a infância e, ao mesmo tempo, o modo como essa visão influencia na forma de planejar e implantar as práticas pedagógicas no ambiente escolar. Nosso conhecimento sobre o que é ser indígena vem de um contexto colonial, em que, tradicionalmente, comemora-se o “Dia do Índio” com atividades como pintar o rosto e confeccionar cocares para os estudantes. O próprio termo ‘índio’ foi utilizado pelos colonizadores para denominar os povos originários do Brasil, acreditando, equivocadamente, que haviam chegado à Índia, na Ásia, uma explicação clássica sobre o “acaso” da chegada ao

---

<sup>5</sup> Para preservar a identidade das participantes desta pesquisa, elas serão identificadas pela letra P' de "participante", seguida por uma numeração de 1 a 5.

Brasil. Além disso, o termo “bárbaro” foi utilizado para denominar os “selvagens” que habitavam o continente recém invadido (Pimentel, 2012).

O termo “índio” é frequentemente utilizado em práticas pedagógicas no contexto escolar não indígena. No entanto, os participantes do projeto interdisciplinar consideraram essencial desenvolver uma nova construção de conhecimentos, promovendo uma ressignificação inicial dos saberes sobre as culturas indígenas. Isso alinha-se à provocadora frase de Kayapó (2023, p.71): “[...] Pode-se fazer uma consideração que provocará um estranhamento: índio não existe! Ou se existe, é uma invenção que se distancia da realidade dos povos indígenas.”. Esta afirmação remete a necessidade de uma nova concepção sobre a educação ocidental sobre os povos originários, que historicamente vem diminuindo a sua representatividade plural.

Índio — Este termo genérico leva-nos a crer que não há diversidade de povos, pois todos são uma coisa só — índios. Por isso, muitos pensam que não existem culturas, e sim uma única cultura, uma única fé, uma única maneira de organização social, uma única língua. O termo contribui, enfim, para falsamente diminuir a diversidade indígena brasileira ou, em outras palavras, universalizar o diverso. (Guarani, 2006, p. 151).

Propor uma nova postura pedagógica para o estudo da história e das culturas indígenas nas escolas exige o reconhecimento da pluralidade e da diversidade dos povos indígenas, considerando-os como parte viva e presente da sociedade brasileira, e não figuradas limitadas ao passado. A escola, portanto, necessita desenvolver um novo olhar, uma lógica que valorize essa diversidade, entendendo que o povo brasileiro não é homogêneo, mas atravessado pela diversidade de identidades, línguas e diversas formas de organização sociocultural (Kayapó, 2023).

Com o intuito de ressignificar o conhecimento sobre as culturas indígenas, este grupo de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental percebeu a importância de promover uma discussão mais ampla na escola. Assim, surgiu a ideia de desenvolver um projeto coletivo, com ações voltadas para expandir e aprofundar esses conhecimentos. Esse projeto interdisciplinar e intercultural abordando as culturas indígenas, foi uma ação inédita nesta escola. Ele foi planejado e discutido pelas cinco professoras participantes, que atuam nos anos iniciais, e teve como objetivo envolver toda a escola, abrangendo diversos componentes curriculares e promovendo um trabalho colaborativo e integrado.

As professoras participantes do projeto são regentes das turmas de 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental, incluído a participação da professora de Educação Física das respectivas turmas e da Técnica de Educação Básica (TEB), que auxilia diariamente em no trabalho diário

da sala de aula com alunos laudados, os quais necessitam de adaptações curriculares.

#### *4.2.2 Descrição e análise da 1ª fase do Planejamento*

A análise dos dados desta fase da pesquisa destaca a importância da ressignificação dos conhecimentos relacionados às culturas indígenas através da interculturalidade. As participantes consideraram de suma importância abordar os saberes indígenas a partir da perspectiva dos próprios povos indígenas, promovendo um diálogo aberto e reflexivo entre os professores da escola.

Ao final da reunião, mencionada anteriormente, realizada em 19 de fevereiro de 2024, que foi a primeira reunião pedagógica na Escola de Ensino Fundamental Ir. Pedro, localizada no município de Canoas/RS, as professoras interessadas pelo projeto decidiram criar um grupo no WhatsApp para facilitar a comunicação e discussões sobre o projeto. Assim, em 14 de março de 2024, foi criado o grupo intitulado “Projeto Culturas Indígena”. Em conversas no grupo, os objetivos do projeto começaram a ser traçados, e os relatos apresentaram a necessidade de um diálogo com todos os professores da escola. O relato de uma das participantes evidenciou ainda mais essa necessidade: “Poderíamos em primeiro momento realizar uma ressignificação dos conhecimentos sobre as culturas indígenas com os professores.[...] Primeiramente precisamos mudar a mentalidade dos colegas”(P2).

O diálogo com os professores da escola surgiu como o nosso primeiro passo para o desenvolvimento do projeto. Pimentel (2012) destaca que, antes de iniciarmos uma fala sobre como são os indígenas brasileiros, é necessário ter conhecimento sobre o que eles falam e escrevem sobre si mesmos. Sendo assim, é importante destacar o próximo relato apresentado pelo grupo, que serviu como ponto de partida para nossas ações: “Poderíamos convidar um representante dos povos indígenas para conversar com os professores, em uma reunião pedagógica. O que acham?” (P1).

Essa ideia foi aceita pelo grupo como um grande passo para o início do projeto, dando origem ao primeiro objetivo do projeto: ressignificar os conhecimentos sobre as culturas indígenas com os professores através da interculturalidade.

#### *4.2.3 Descrição e análise da 1ª fase da aplicação do projeto*

A primeira ação desenvolvida foi a conversa com a Sueli Khey, representante indígena do povo Kaingang de São Leopoldo/RS, que aconteceu com todo o grupo docente da escola

em uma reunião pedagógica no dia 6 de abril de 2024, como mostra a Figura 8.

Figura 8 - Diálogo dos professores com Sueli Khey



Fonte: arquivo pessoal da autora (2024).

Essa ação apresenta uma perspectiva de diálogo intercultural, que visa reconhecer e valorizar as diferenças, ressaltando a importância da dimensão cultural para potencializar processos de aprendizagem mais significativos. Trata-se de uma forma de combater toda e qualquer forma de silenciamento e individualização, favorecendo a construção de identidades culturais abertas, assim como a valorização do outro, do diferente e do diálogo intercultural (Candau, 2011).

Sendo assim, cabe destacar que a chegada da representante indígena em nosso contexto escolar foi um momento único. Ela chegou usando cocar, colares e com pintura no rosto, o que despertou os olhares curiosos e de grande satisfação. Ela foi bem recebida, e a impressão foi de que muitos não esperavam uma chegada tão carregada de representatividade. Esse momento foi marcante para iniciarmos nossa conversa.

Ela se apresentou como mulher e representante do povo Kaingang de São Leopoldo/Canoas-RS e do Bioma Pampa. Inicialmente, ela percebeu os olhares curiosos e, então, começou a explicar sobre o cocar, que foi um presente em homenagem aos seus antepassados. Contou também que o grafismo no rosto é uma tradição de seu povo e que o colar foi um presente do povo Guarani.

Ela vestia uma camiseta do movimento das mulheres indígenas, que luta pela representatividade e igualdade de direitos, uma calça preta e estava de pés descalços. Explicou que o contato direto com a terra faz parte das culturas indígenas e disse a frase: “Somos o

nosso Bioma”. Logo após explicar sobre suas vestes, iniciou a conversa com as professoras perguntando: “Quando se fala sobre indígena o que lembra, o que vem à cabeça primeiro?”

Nesse momento, o grupo hesitou um pouco; os olhares se encontraram, pois algo já havia sido ressignificado na presença dela e na breve explicação que havia fornecido. Entretanto, após alguns segundos de silêncio, algumas palavras começaram a surgir: “índio” - “ancestralidade” - “tribo” - “natureza” - “floresta”.

Nas respostas do grupo, ficou clara a visão colonial que ainda carregamos em relação aos nossos ancestrais. Em relação a isso, Rufino (2021) afirma que vivemos em um mundo fraturado, pois tudo o que nos foi apresentado nos últimos séculos está pautado na dominação e na diminuição das culturas que não estão de acordo com os modelos eurocêntricos. Ao longo deste período colonial, muitos mundo acabaram ou foram esquecidos, mas aqueles que se opõem aos modos dominantes estão batalhando para continuar existindo.

A luta pelo diálogo com o objetivo de trazer a cultura através da visão dos próprios atores é o grande desafio no processo educacional. Após as respostas, a representante indígena fez a seguinte reflexão: “Todos falaram coisas que a visão de vocês nos representam, mas ninguém falou sobre profissões”. Nesse momento, o silêncio tomou conta da reunião. E ela continuou: “Tudo bem. É assim mesmo. É por isso que estou aqui, para uma reconstrução de nossas ações na sociedade”.

Quando se trata de uma perspectiva intercultural, não se pode reduzir a visibilização dos grupos culturais a uma abordagem turística, sem questionar as relações de poder e dominação dos saberes. A interculturalidade crítica aborda a necessidade de assumir questionamentos que possibilitem a construção de uma sociedade democrática, promovendo novas relações entre os diferentes grupos sociais e empoderando aqueles que foram historicamente inferiorizados (Candau, 2021).

Dando continuidade ao diálogo, a representante indígena explicou ao grupo que todos na aldeia tem suas atividades profissionais:

Nossos homens da aldeia muitas vezes estão trabalhando na colheita da serra gaúcha, na subida do pé da serra por valores muito irrisórios, valores muito baixos, que as mulheres também trabalham com o artesanato e consequentemente acabam tendo que levar seus filhos enquanto trabalham e vendem os artesanatos. Pois deixar seus filhos em algum lugar que não seja a aldeia é considerado “abandono” por isto as mulheres andam sempre com seus filhos junto (Khey, 2024).

Imediatamente, uma professora pediu a palavra e relatou: “Eu trabalho e deixo meu filho na escola, isso é abandono”. Na fala da professora, ficou claro que ela se incomodou e quis entender melhor o pensamento nas culturas indígenas.

A representante indígena respondeu: “Na cultura de vocês é normal, mas na nossa, nossos filhos ficam com a mãe e em alguma situação que isto não seja possível fica com parentes ou membros da aldeia” (Khey, 2024).

Assim o assunto sobre a educação indígena foi ampliado e ela continuou relatando como a educação indígena é diferente e não se enquadra na educação institucional que temos. E explicou que a sua aldeia ainda não tem uma escola para as suas crianças, mas que todos os lugares são locais de aprendizagem. Além disso, os mais velhos ensinam aos mais novos. Ainda, relatou que existe um movimento para a construção de uma escola indígena, mas até o momento não houve uma ação do governo para que isso ocorra.

Sobre a educação, cabe destacar Krenak (2022), que reflete sobre o processo educacional ocidental, que apresenta práticas e recursos pedagógicos com o objetivo de moldar a produção de uma pessoa para o coletivo homogêneo. Entretanto, na educação indígena, o ser já vem constituído em sua essência. Ter uma profissão e aprender novas habilidades são camadas que se acrescentam à perspectiva de um ser que já existe. Para a educação indígena, não é necessário moldar uma forma; é o ser que nos informa quem ele é. Moldá-lo para que se torne útil é uma forma de violência sobre o percurso que este ser já está habilitado para percorrer.

Sueli Khey destacou que as concepções de educação são diferentes entre as culturas, mas afirmou que, no nosso dia a dia, as culturas indígenas estão presentes e nem sempre percebemos. Ela usou o exemplo das faixas usadas pelas prendas na cintura, que possuem grafismos indígenas como decoração. Além disso, ressaltou que na cultura gaúcha é possível explorar vários elementos com os estudantes, como a culinária, as bebidas típicas e outros aspectos. Ela destacou que as culturas indígenas estão presentes de maneira significativa em nossa vida cotidiana, muitas vezes sem que tenhamos consciência disso.

Ao final do diálogo com a representante, ela disse a seguinte frase: “Todos nós temos sangue indígena, no corpo ou nas mãos”, e continuou: “Esta sociedade foi construída pelo derramamento de sangue e destruição de nosso Bioma e cultura” (Khey, 2024).

Nesse momento, o silêncio tomou conta do ambiente, e os olhares demonstraram a conscientização sobre o desrespeito que temos com nossa terra, nossas culturas e nossa ancestralidade. A reflexão que podemos destacar neste momento é a seguinte: “A colonização é uma grande engenharia de destruição de existências e corpos e de produção de um mundo monológico, adoecido pela ganância, escasso de beleza e poesia” (Rufino, 2021, p.11). Em nossa concepção educacional ocidental, estamos alinhados à construção civilizatória em que uma única cultura é válida e superior às demais. Moldar o indivíduo para que ele se adapte a

essa única visão torna-se um ato de violência.

No caso da escola lócus da pesquisa, entendemos que o grande desafio do corpo docente é repensar a educação, pois ela não pode estar a serviço do modelo dominante. A educação é a força motriz para nossa atuação no processo de descolonização. Ela se manifesta de forma crítica, instaurando a dúvida, avançando nos questionamentos, e tornando-se uma experiência libertadora do conhecimento (Rufino, 2021).

Em uma reconstrução de novos caminhos no processo educacional, está inserida a ressignificação dos saberes como um ato coletivo e dialogado, com foco na valorização das diversas culturas presentes em nosso contexto social. Para isso, existe uma necessidade de desaprender o que nos foi ensinado. Entretanto, a desaprendizagem não pode ser entendida como uma anulação das nossas experiências e conhecimentos, mas sim como uma forma de considerar o que aprendemos de maneira processual, em vez de lógica e acumulativa. Trata-se de uma perspectiva de reconstrução, que promove questionamentos críticos sobre o próprio conhecimento (Rufino, 2021).

#### *4.2.4 Descrição e Análise dos dados da 2ª fase do Planejamento*

Após o diálogo das professoras com Suely Khey, o grupo de participantes do projeto interdisciplinar considerou necessária uma reunião para o planejamento das próximas ações. A reunião ocorreu no dia 9 de abril de 2024, na biblioteca da escola, com a gravação de áudio realizada por um aparelho celular. Todos os participantes autorizaram a gravação durante toda a reunião, como mostra a Figura 9.

Figura 9 - Reunião de planejamento



Fonte: arquivo pessoal da autora (2024).

No início da reunião, os comentários foram centrados na conversa da Suely Khey do povo Kaingang com as professoras. Um ponto relevante, que foi bastante discutido e despertou interesse para o nosso planejamento foi sobre o que cada um de nós pensa ao falar em povos indígenas. Alguns comentários destacaram a importância de ressignificar nossos conhecimentos sobre as culturas indígenas: “Quando a Khey perguntou sobre o que nos vem à cabeça quando falamos de povos indígenas?” (P1).

As respostas evidenciaram a visão da relação dos povos indígenas com a natureza, percebendo-os como profundamente conectados ao ambiente em que vivem. Krenak (2022) destaca que, nas culturas indígenas, o ambiente é um espaço compartilhado entre todos os seres, humanos e não humanos. O processo de sociabilidade vai além da relação entre seres humanos, promovendo uma conexão com todos os seres que habitam a terra.

O relato abaixo reflete a visão dos povos indígenas sobre o cuidado com a terra em que habitam:

Eu logo falei: É natureza, porque assim, índio, quando eu penso em índio, é a primeira coisa que vem à natureza, porque eles cuidam muito. Eles falam muito natureza. O que a gente não se preocupa, né? Se preocupa em construir, construir, construir, construir e comprar. A gente se apropria das coisas e já eles têm uma visão totalmente, totalmente diferente (P2).

A liberdade que as crianças indígenas vivenciam desde a infância, o contato direto com os seres da terra em seu dia a dia - nas brincadeiras, na alimentação, na higiene e em cada momento do seu dia -, proporciona uma identificação de que são uma extensão de tudo. Trata-se sentir a vida em outros seres, uma experiência coletiva, pois estamos todos inseridos em um organismo maior, que é a Terra, pois “Somos todos filhos da Terra” (Krenak, 2022).

Mnduruku (2019) destaca que, por muito tempo, os indígenas foram mal compreendidos pela sociedade, simplesmente por terem uma maneira diferente de viver - vivendo apenas com o necessário para o dia a dia e não se considerando donos da terra. Assim, muitos estereótipos foram construídos pelos colonizadores, incluindo o uso da palavra “índio”. Essa nomenclatura, repleta de preconceito, generaliza as inúmeras culturas indígenas, tratando todos os integrantes dos variados grupos indígenas como se pertencessem a uma única identidade.

A compreensão distorcida da sociedade a respeito dos povos indígenas proporciona o uso e a manutenção de estereótipos, gerando preconceitos. Como exemplo disso, uma das participantes apresenta em sua fala o problema acerca do uso de algumas terminologias: “A gente falou índio, falamos e depois fiquei até com vergonha do meu pouco conhecimento”

(P3). O que percebemos é que o conhecimento superficial a respeito dos povos indígenas e de suas culturas podem gerar desrespeito e desvalorização. Em relação à necessidade de um aprofundamento sobre os conhecimentos relacionados às culturas indígenas, Munduruku (2019, p. 9) destaca: “[...] eu sou Munduruku, não sou **só** índio. As pessoas deveriam se acostumar a tratar-me desse jeito, porque assim elas estarão me valorizando, valorizando minha gente e não me rebaixando a um termo que está ligado a coisas pejorativas, [...]”.

A visão que o mundo ocidental tem dos povos indígenas como isolados em suas terras e afastados do desenvolvimento civilizatório impede uma compreensão mais ampla das ações desses povos na sociedade. Isso foi percebido durante o diálogo com a representante indígena, já que quando ela questionou sobre o que pensamos quando falamos sobre os indígenas, nenhum relato foi a respeito de suas profissões, como mostra a fala de umas das participantes: “Bah ninguém falou sobre profissões, né?” (P1)

Esse relato retrata a visão europeia sobre os povos originários brasileiros, a ideia de que viviam em um mundo não civilizado, como se estivessem realizando uma viagem no tempo em um mundo não evoluído (Pimentel, 2012). Esse pensamento é uma parte tão profunda em nossos saberes que nos faz pensar que os povos indígenas pararam no tempo.

Este mundo, regido pela dominação dos saberes com raízes no processo civilizatório, produz conhecimento com base em uma visão eurocêntrica, que enxerga culturas originárias como inferiores. Rufino (2021) destaca que a colonização não cessou e ainda hoje deixa seus traços. Ela se manifesta em planos de ensino e currículos que promovem o esquecimento de si e a construção de um ser submisso - uma longa herança colonial que escolarizou nossa sociedade e levou ao apagamento dos saberes originários.

Ressignificar nossos conhecimentos é uma das tarefas da educação voltada para a descolonização, que passa pela emergência da desaprendizagem. Esse processo não consiste em aprender uma coisa nova e esquecer o que foi aprendido, mas em cultivar a vivacidade dos seres que circulam no mundo através da experiência e do diálogo. Trata-se de uma prática de liberdade que busca recuperar a dignidade daqueles que foram violentados e anulados (Rufino, 2021).

A interculturalidade crítica (Candau, 2020) destaca que o encontro com o outro e com outras culturas não deve ser apenas um processo de encantamento pelo novo, mas uma oportunidade para repensar o processo educacional. Esse encontro visa desnaturalizar a colonialidade e construir uma educação que reconheça os diversos grupos socioculturais como sujeitos sociais e produtores de conhecimentos.

Destacamos, a seguir, outro relato compartilhado durante nossa reunião de

planejamento, o qual apresenta o início de um processo de ressignificação: “Uma professora falou: Tribo. E depois do encontro ficou com vergonha do que disse. Mas faz parte da nossa educação pensar estes termos” (P3).

A denominação “tribo” é um termo que nos foi ensinado de maneira equivocada; assim, termos como “povo”, “nação” ou “etnia” são palavras mais adequadas, pois expressam de maneira mais precisa a diversidade étnica, cultural, social e linguística dos nativos brasileiros (Munduruku, 2019). O relato da professora evidencia que o processo de ressignificação começa com o contato com o outro de forma aberta e dialogada, valorizando-o como um ser detentor de direitos e conhecimentos.

Durante o diálogo com Sueli Khey, ela explicou sobre as atividades dos integrantes da aldeia. A falta de oportunidades no mercado de trabalho para os indígenas faz com que a maioria dos homens trabalhe na agricultura fora de suas aldeias, enquanto as mulheres, ao priorizarem a educação de seus filhos, cuidam das crianças e produzem artesanato para complementar a renda familiar. Os participantes se surpreenderam com essas informações, mencionando que nunca haviam considerado essa realidade, como mostra o relato abaixo: “As mulheres fazem artesanato. É óbvio que os homens fazem alguma coisa, né? E deles tá ali trabalhando na questão da plantação, colheita da uva. Nunca parei para pensar nisto” (P2).

Em nossa sociedade, marcada por uma herança colonial, impõe-se um modelo de trabalhador ideal a ser seguido. A integração do indígena no sistema trabalhista estabelecido pelo modelo do colonizador visa homogeneizar a mão de obra indígena, limitando-a a atividades operacionais e de trabalho braçal, com tarefas manuais e repetitivas. Esse modelo é um dos processos que se manifesta de maneira sutil, gerando um conflito interno nos indígenas entre ser “índio” e ser “branco” (Nunes, 2017).

Desde o início da colonização, os povos indígenas são explorados e obrigados a se adequar à cultura europeia, distanciando-se de suas raízes, língua, costumes, tradições e ideologias. Considerados “selvagens” incapazes de atividades intelectuais, esse estereótipo existe nos dias atuais e é evidenciado nos relatos dos participantes: “Eu não tinha também me dando conta, por vezes, a gente sempre vê as mães indígenas com as crianças ali no centro, sempre. E é claro que os homens estão fazendo alguma coisa, né? Mas o que eles estariam fazendo? Bah nunca pensei...” (P3).

Esse momento foi algo bem importante para o nosso planejamento, pois levantou questões sobre a falta de oportunidade no mercado de trabalho para os indígenas, bem como sobre a prioridade que dão à educação das crianças.

Dessa forma, consideramos importante incluir esses conhecimentos em nosso projeto e

abordar com nossos alunos as atividades dos integrantes das aldeias indígenas. Muitos não têm oportunidades de se inserir no mercado de trabalho; entretanto, existem indígenas que superaram essas barreiras e conseguem exercer profissões, preservando a sua cultura. Uma das primeiras ideias para desenvolver uma ressignificação sobre a atuação dos indígenas em nossa sociedade foi a construção de um mural para exposição na escola: “Me veio a ideia de primeiro a gente elaborar na escola um mural com as personalidades indígenas, que são profissionais, né? Eu acho que vai ser legal para o pessoal olhar ali” (P1).

Trazer essa visão sobre as profissões de algumas personalidades indígenas atuantes na sociedade brasileira, como escritores, líderes, músicos e outros, levanta outra discussão: esses indígenas estão se afastando de suas culturas? Estão sendo integrados em nossa sociedade ocidental? São “menos” indígenas? Pimentel (2012) destaca que o próprio Estatuto do Índio precisa de uma atualização urgente, pois classifica o “grau” de integração do indígena em categorias como “isolado”, “em via de integração” ou “integrado”. Utilizando os critérios sobre as condições de vida nativa, a problemática dessa classificação é que ela foi construída de fora para dentro, sem a consulta aos representantes indígenas, afastando os direitos daqueles considerados integrados à nossa sociedade.

Munduruku (2019) destaca que muitos indígenas buscam os centros urbanos para adquirir conhecimentos e obter titulações para atuar na sociedade como forma de luta por maior compreensão, representatividade e respeito a suas culturas. Uma parte significativa da população indígena que vive em centros urbanos é considerada indígena urbana ou urbanizada.

Com a intenção de ressignificar os conhecimentos dos professores e estudantes da escola, as ideias foram surgindo, e a pesquisa sobre o assunto tornou-se uma prioridade. O grupo de participantes pensou em disponibilizar materiais para que os professores consultem e trabalhem com os estudantes em suas aulas. Assim, surgiu a ideia de criar um documento no Google Drive com esses materiais, os quais iremos pesquisar e validar com a representante indígena, que se tornou nossa referência. A preocupação de todo o grupo voltou-se para o desenvolvimento do projeto com conhecimentos realmente significativos e adequados, respeitando as culturas indígenas e promovendo a sua visibilidade por meio de um “novo olhar” em uma construção intercultural.

O processo de valorização dos conhecimentos se mostrou presente entre os participantes através da seguinte fala: “Acho bem importante fazer uma consultoria com ela, para fazer tudo direitinho”(P3). O que a professora participante quis destacar é que, antes de desenvolver os conhecimentos em nosso projeto, é necessário realizar algumas consultorias com a

representante indígena.

Valorizar a cultura de um povo através dos conhecimentos desse próprio povo. A escola tem o papel de reconhecer, valorizar e dar poder a todos os sujeitos socioculturais, reconhecendo a diferença cultural como expressão positiva. A interculturalidade desenvolve ações de diálogo entre diversos saberes e diferentes linguagens. O reconhecimento das diferenças sociais defendem os direitos, evitando a naturalização do preconceito e da discriminação, tornando a escola um ambiente plural (Silva; Rebolo, 2017).

A preocupação do grupo foi sempre realizar as ações com base nas pesquisas que foram feitas, além de consultar os conhecimentos com a representante indígena, para garantir que os significados e conhecimentos fossem reais e não estereotipados.

A valorização dos conhecimentos e saberes dos povos indígenas, apresentados pelos próprios indígenas, ficou clara durante toda a reunião de planejamento. Os livros de autores indígenas que temos na biblioteca da escola foram destacados pelos participantes: “Precisamos, sim, trabalhar com autores indígenas, trazer a visão deles, acho muito importante” (P3).

As professoras participantes também destacaram pontos importantes sobre as diferenças na educação das crianças indígenas. Além das conexões com a natureza, existe uma compreensão de que o processo de aprendizagem necessita ser vivenciado, com o conhecimento sendo transmitido através da experiência e do diálogo com os mais velhos.

A representante indígena destacou que, para as mães indígenas, é prioritário permanecer com seus filhos, mesmo quando precisam trabalhar. Elas preferem que alguém da própria aldeia cuide de seus filhos ou que eles as acompanhem durante suas atividades, evitando deixá-los em instituições de ensino, pois o processo educacional e de cuidado é prioridade entre os membros da aldeia. Consideram um “abandono” deixar seus filhos com pessoas de fora da aldeia. Essa informação gerou muitas reflexões: “Nossa, e eu gostei muito. E o que ela trouxe, eu acredito que ninguém sabia daquelas coisas ali que ela fala dela, da questão do “abandonar” a criança, nunca se a pessoa pensava, porque realmente a gente abandona a criança?” (P2).

Essa informação ressignificou os nossos conhecimentos e despertou um interesse renovado em nosso planejamento, tanto que os comentários continuaram:

Eu sabia que eles não podiam largar, mas eu nunca também pensei, questionei o porquê que eles tinham que estar sempre com as crianças. Nessa questão de estar sempre, né? O materno é mais forte, o cuidado, né? Da criança. E uma outra questão, assim que eu cheguei em casa, ainda comentei com minha mãe e ficamos pensando e comentado que não tínhamos nos dado conta disto (P3).

Essas reflexões proporcionaram comparações entre a educação ocidental e a educação indígena. Krenak (2022) destaca que, na educação ocidental, um dos principais objetivos é moldar as pessoas. O formato da sala de aula, com a divisão de grupos por faixa etária e a intervenção de um adulto, que é o professor, deixa clara a intenção de uma intervenção externa sobre cada criança. Além disso, as instituições seguem um currículo estruturado com conhecimentos predeterminados, que muitas vezes não abre espaço para o diálogo entre todos do grupo. “Para que a gente possa promover e facilitar uma experiência que inclui menos moldes e mais invenção fazer uma revolução do ponto de vista da educação formal nas práticas estabelecidas, e nas escolhas que as famílias fazem” (Krenak, 2022, p. 109).

Na educação indígena, a criança não pode estar isolada do meio ambiente; ela aprende em contato com o meio em que vive. É nesse meio que ela faz suas descobertas, estabelecendo relações fundamentais para que ela possa entender que faz parte da natureza que a cerca. A ideia de que a criança não pode mexer na terra, não pode se sujar e que não pode ingerir alimentos direto da fonte natural, acaba afastando-a do próprio ambiente em que é parte integrante. Sendo assim, esse ambiente acaba se tornando apenas uma fonte de recursos para o consumo, e não parte de sua existência (Krenak, 2022).

Para os povos indígenas, deixar seus filhos em instituições educacionais ocidentais representa uma ruptura com suas culturas, uma violência contra a sua essência. As crianças indígenas aprendem em qualquer lugar, com diversas crianças e adultos da sua própria comunidade, livres e em contato direto com o mundo. Dessa forma, a sua relação com a natureza é de contemplação, respeito e unidade, uma vez que o ser humano é parte de sua Terra. Esse olhar faz com que o cuidado com a Terra seja naturalizado, fazendo parte da própria existência. Isso foi evidenciado no relato abaixo sobre o diálogo com a Suely Khey “Assim como ela falou no nosso encontro: Na educação indígena o conhecimento é passado de geração a geração, embaixo de uma árvore já é uma sala de aula né? Muito legal. Mas eles escrevem, têm escritores, é muito importante apresentar isso para os alunos” (P2).

Um ponto importante que o grupo destacou foi a ideia de apresentar, nas atividades do projeto, as culturas indígenas, presente em nosso cotidiano. Sobre as crianças indígenas, surgiu a proposta de construir brinquedos e instrumentos musicais com os estudantes, utilizando materiais alternativos. Diversas sugestões começaram a aparecer: “Poderíamos mostrar para eles as brincadeiras indígenas e confeccionar algo, tipo a peteca, e brincar com eles” (P1).

A questão das culturas tradicionais gaúchas e a sua relação com as culturas indígenas

foi um ponto importante que o grupo apontou e que poderíamos relacionar com o nosso dia a dia, já que, no diálogo com a Suely Khey, ela destacou o grafismo dos povos indígenas nas vestimentas típicas do povo gaúcho: “Nossa acho bem legal, pois ela até explicou sobre a faixa que usamos nas vestimentas gaúchas, acho bem importante a gente explicar estas coisas para nossos alunos” (P5).

As culturas indígenas presente em nossa culinária cotidiana também foi destacada: “Acho bem importante a gente falar da culinária, sabe, os alimentos que temos no nosso dia a dia, sabe, e que é da culturas indígenas” (P3). A mandioca e o milho são alimentos importantes nas comunidades indígenas. Com esses alimentos é possível produzir bebidas, farinhas, bolos, biscoitos e diversos alimentos que as comunidades não indígenas também consomem (Munduruku, 219).

Os comentários de todos os participantes do projeto destacaram a importância de promover mais momentos e ações interculturais na escola, assim como a relevância do contato direto com as culturas indígenas através de uma representante dos povos indígenas. Esse encontro foi percebido como único, como relatou uma de participantes: “Eu acho que foi pouco tempo para tanta coisa, né?” (P2).

Nesse momento, o grupo pensou em como seria importante realizar uma pesquisa prévia sobre as culturas indígenas e disponibilizar materiais para os professores da escola consultarem ao desenvolver suas atividades com os estudantes. Além disso, considerou-se fundamental a realização de consultorias com representantes dos povos indígenas para esclarecer possíveis dúvidas.

Ficou decidido que iríamos disponibilizar esses materiais em um documento drive compartilhado com todos os professores da escola. Além disso, foi sugerido que as professoras expusessem os trabalhos realizados pelos estudantes, permitindo que toda a escola prestigiasse e conhecesse mais sobre as culturas indígenas.

Quando o grupo de participantes foi solicitar autorização da equipe diretiva para expor o mural, foi explicado de maneira reduzida o planejamento das ações, a direção da escola sugeriu que o projeto fosse inserido em um projeto maior, chamado: “Olhar, cuidar e compartilhar” já desenvolvido na escola, este projeto desenvolve ações voltadas à inclusão e acolhimento de todos. E o projeto interdisciplinar e intercultural que o grupo estava desenvolvendo, por sugestão da professora Participante 2, foi intitulado “Culturas Indígenas”.

Ao final desta reunião de planejamento, retomamos nossa próxima ação e definimos as informações que iriam compor o mural. Ficou definido que seria um mural explicativo sobre as culturas indígenas, destacando especialmente personalidades indígenas e suas profissões.

Além disso, concordamos que, além das ações que iriam envolver toda a escola, cada professor iria trabalhar alguns conhecimentos com suas turmas. As sugestões seriam postadas no grupo de WhatsApp para, posteriormente, montarmos o documento Drive a ser disponibilizado a todos os professores.

#### *4.2.5 Descrição e Análise da 2ª fase da aplicação do projeto*

Na semana seguinte à reunião de planejamento, os participantes começaram a postar materiais para a montagem do mural informativo a ser exposto na escola. Foram postadas fotos de algumas personalidades indígenas e suas profissões, e selecionamos quais personalidades e informações seriam expostas. Também incluímos informações sobre a mudança de “Dia do Índio” para “Dia dos Povos Indígenas” e um mapa ilustrativo do Brasil que representa a diversidade cultural do país.

Selecionamos nove personalidades indígenas, entre elas escritores, médicos, líderes das lutas dos movimentos indígenas, líderes políticos e artistas. No mural, foram expostas fotos e informações gerais sobre suas atuações profissionais e sociais. O mural foi construído no dia 15 de abril de 2024, em um local de destaque na escola, onde todos puderam ter acesso às informações nele contidas, como mostra a Figura 10.

Figura 10 - Mural informativo



Fonte: arquivo pessoal da autora (2024).

Esse movimento de pesquisa para compor o mural proporcionou uma grande ação no grupo de WhatsApp das participantes do projeto. Várias informações retiradas da internet e de

livros foram postadas no grupo, o que possibilitou a criação de uma pasta no Drive da escola chamada “Culturas Indígenas”, acessível a todos os professores.

O objetivo desta ação, foi motivar os professores a consultarem esses materiais, auxiliando no planejamento de aulas e nas práticas pedagógicas com os estudantes. Para isso, solicitamos ao supervisor da escola que divulgasse a disponibilidade do Drive no grupo de avisos e, em 18 de abril de 2024, o supervisor atendeu à solicitação, deixando o Drive acessível para todos os professores da escola.

Foi criada uma pasta nomeada “Culturas Indígenas” na qual foi inserido todo o material postado anteriormente no grupo de WhatsApp do projeto. Como acordado em nossa reunião de planejamento, ao longo das ações do projeto, novos materiais foram adicionados à pasta, pesquisados pelo grupo de participantes e pelos professores da escola. Os materiais disponibilizados foram: a comemoração do Dia dos Povos Indígenas; as personalidades indígenas que compõem o mural; os significados da pintura de rosto; o respeito aos povos originários; modelos de jogos de tabuleiro com informações sobre grafismo, profissões e bioma; as brincadeiras indígenas; um minidicionário indígena de vocabulário; a culinária indígena presente em nosso dia a dia; as ferramentas, objetos, vestimentas e seus significados, além dos instrumentos musicais e brinquedos indígenas feitos com materiais alternativos.

As atividades realizadas pelas professoras foram registradas com fotos, que foram postadas nas redes sociais oficiais da escola e nos grupos de WhatsApp das turmas, proporcionando acesso e visibilidade a todos. Algumas atividades estavam diretamente relacionadas aos materiais disponibilizados, enquanto outras foram desenvolvidas com base em pesquisas próprias das professoras, visando viabilizar ações com os estudantes. Para os participantes do projeto, foi muito gratificante prestigiar as ações que aconteceram. A satisfação dos estudantes e professoras, ao ressignificar conhecimentos e práticas pedagógicas, era evidente em cada registro, o que motivava os demais professores a realizarem suas próprias práticas.

Sobre as atividades realizadas pelos nossos participantes, a Participante 1 (P1) desenvolveu atividades sobre brincadeiras indígenas com as turmas dos 2º, 3º e 4º anos durante as aulas de Educação Física. Primeiramente, a professora exibiu um vídeo do escritor indígena Daniel Munduruku, que explicava a relação das crianças indígenas com as brincadeiras em seu ambiente. O vídeo destaca a liberdade dessas crianças ao brincar ao ar livre, utilizando materiais disponíveis na natureza para confeccionar brinquedos e o próprio corpo para se divertir.

O que mais surpreendeu os estudantes foi o fato de que quem explicava sobre as brincadeiras era um indígena e, além disso, um escritor. A partir daí, os estudantes fizeram mais perguntas sobre o indígena do que sobre as brincadeiras. Diante do interesse dos estudantes, a professora realizou novas pesquisas na internet e apresentou mais detalhes sobre o autor, incluindo alguns dos livros que ele escreveu. Ela também mostrou um exemplar do livro chamado *Coisas de índio* (Munduruku, 2019), versão infantil, disponível na biblioteca da escola. Nesse livro, o autor apresenta as riquezas e a pluralidade dos povos indígenas de acessível e ilustrada, estimulando a reflexão e a ressignificação dos conhecimentos dos leitores.

Após a conversa sobre o escritor Daniel Munduruku e a necessidade de ressignificarem os estereótipos sobre os povos indígenas, foi retomada a atividade sobre as brincadeiras indígenas, em que foi desenvolvida a atividade com a peteca. Para essa aula, utilizamos feitas com couro e penas, já disponíveis na escola. No momento em que as crianças pegaram o material, logo perguntaram sobre as penas. Conversamos, então, sobre alguns vídeos que assistimos em sala, em que os indígenas explicavam como retiram da natureza os materiais necessários e os aproveitam. No caso das penas, por exemplo, elas são obtidas de animais abatidos para alimentar a aldeia; assim, os indígenas as utilizam para confeccionar artesanatos e brinquedos.

Após a exploração do material, a turma foi dividida em grupos para jogar peteca. Treinamos os movimentos da “petecada”, termo que a professora utilizou para definir o gesto de bater com a palma da mão na base da peteca. O objetivo da brincadeira era passar a peteca por todos os integrantes do grupo sem deixá-la cair no chão. Foi um momento muito divertido; as crianças riam e se esforçaram para passar a peteca para seus colegas. Muitos relataram não conhecer a brincadeira, nem a peteca, enquanto outros disseram que já tinham brincado, mas não sabiam que era uma brincadeira indígena como mostra a Figura 11.

Figura 11 - Brincadeiras indígenas: jogando peteca



Fonte: arquivo pessoal da autora (2024)

Sobre os jogos e brincadeiras indígenas, dificilmente se vê uma criança indígena brincando sozinha, ela sempre está acompanhada de outras crianças. Todas as crianças indígenas conhecem as mesmas brincadeiras e, quando alguém inventa uma nova, logo conta para as outras. Sobre os brinquedos, eles são construídos pelos pais e pelas mães, tendo em vista que são utilizadas facas e outros objetos cortantes para a fabricação. É tarefa das crianças cuidarem bem dos seus brinquedos. Alguns brinquedos mais simples, feitos de barro, palha, cipós e folhas, as próprias crianças podem construir durante suas brincadeiras. As crianças indígenas são muito criativas em suas brincadeiras e nunca jogam fora seus brinquedos, pois sabem que foram feitos com carinho (Munduruku, 2019).

Após a primeira etapa da brincadeira com a peteca, a professora colocou um elástico dividindo cada grupo em dois subgrupos. Agora, o objetivo era passar a peteca por cima do elástico, enquanto o colega do outro lado deveria rebater, devolvendo a peteca também por cima do elástico. Essa variação do jogo teve como objetivo desafiar os grupos para aperfeiçoar o movimento da “petecada” já que, no círculo, os grupos rapidamente conseguiram realizar o jogo. Foram momentos divertidos e de muita aprendizagem, com as explicações sobre as brincadeiras indígenas ocorrendo entre uma ação e outra durante a aula. Todos estavam bem atentos e curiosos a cada informação.

Inicialmente o período proposto para a aplicação do projeto eram dois meses, abril e maio de 2024. A proposta inicial almejada, além das discussões, reflexões e atividades pedagógicas sobre os conhecimentos das culturas indígenas, incluía vivências interculturais com professores e estudantes no contexto escolar e nas aldeias indígenas localizadas na região metropolitana de Porto Alegre.

Entretanto, em maio de 2024 o estado do Rio Grande do Sul foi atingido pela enchente que inundou grande parte da cidade de Canoas. As escolas da rede municipal, se tornaram abrigo para as pessoas atingidas diretamente. Esta situação paralisou as aulas por dois meses, interrompendo as ações do projeto. Sendo assim, para fins desta pesquisa, consideramos os dados do projeto que ocorreu no mês de abril de 2024, em que foi possível realizar atividades pedagógicas com os estudantes, discussões e reflexões sobre os conhecimentos relacionados às culturas indígenas e um momento intercultural com os professores da escola.

#### **4.3 Descrição e análise das entrevistas com as educadoras participantes**

As entrevistas foram realizadas individualmente. As duas primeiras ocorreram no dia 10 de setembro de 2024, no ambiente escolar, em uma sala reservada e sem interrupções, com gravação de áudio por meio de um aparelho celular. As outras duas entrevistas foram feitas online, via Google Meet, devido à dificuldade de conciliar horários para a realização presencial na escola. As gravações de áudio de cada entrevista online, realizadas em 12 de setembro de 2024, também foram feitas através de um aparelho celular.

No início de cada entrevista, a pesquisadora agradeceu a colaboração das participantes durante o desenvolvimento do projeto, bem como a sua participação espontânea na pesquisa. Além disso, foi reforçado que a identidade das participantes seria preservada, bem como os demais detalhes relacionados à pesquisa, conforme previsto no Termo de Livre Consentimento e Esclarecimento (Apêndice 3).

O roteiro de entrevista semiestruturada (Apêndice 1) foi composto por quatro questões voltadas a atender os objetivos da pesquisa. Entretanto, foram considerados também os temas espontâneos que surgiram ao longo da entrevista e que eram pertinentes à pesquisa. Na sequência, os dados coletados através das entrevistas foram descritos e analisados de acordo com os assuntos abordados em cada questão do roteiro previamente definido.

#### ***Questão 1: Como você aborda as culturas indígenas em suas práticas pedagógicas?***

A primeira questão está relacionada à ressignificação dos saberes docentes e questionava como cada professora abordava as culturas indígenas em suas práticas pedagógicas. Nas respostas, todas as participantes relataram a importância da presença prévia da Sueli Khey na reunião com as professoras antes do trabalho com os alunos. Além disso, destacaram o quanto esse momento ressignificou seus conhecimentos e influenciou suas

práticas ao longo do ano de 2024. Também foram feitos relatos sobre o período da enchente que atingiu nosso estado em maio de 2024, com as aulas suspensas desde o início da enchente até 01 de julho de 2024. As participantes também relataram algumas atividades realizadas com os estudantes, refletindo sobre as formas como abordaram as culturas indígenas.

Os participantes deixaram claro que o diálogo com a Sueli Khey, ocorrido em 6 de abril de 2024, foi extremamente importante para refletir sobre os conhecimentos e as práticas pedagógicas sob uma perspectiva intercultural, como mostra o relato a seguir:

Eu gosto muito de ler e pesquisar. A gente vai vendo coisas que a gente pode fazer e coisas que a gente não pode fazer. Mas eu te confesso que depois da visita da representante indígena, que a gente conversou, eu mudei muito o meu pensamento. Foi muito bom a gente ter tido a visita dela antes da gente começar a conversar com os alunos, ela trouxe coisas que eu não tinha pensado antes. Eu pensei muito. E muitos alunos também demonstraram não saber das informações e esta visão diferente dos povos indígenas (P2).

Esse relato demonstra que não basta pesquisar sobre o assunto; a grande diferença foi o encontro com o outro, com a cultura, com os valores e percepções de mundo que só o diálogo pode proporcionar. E a docente participante continuou a relatar:

Depois da visita, e eu instiguei isso nos alunos, gente, você sabia? Já pararam para pensar? Quando a gente olha, a gente pensa assim, poxa, olha lá os coitadinho miseráveis? Ai, poxa, eles não vão pra escola não, né? Tem um porquê. Então isso eu conversei com eles também e foi graças a fala dela. Esse meu pensamento mudou, né? Essa maneira de eu ver. E quis trazer isso para meus alunos. Aquele encontro que foi pouco tempo para tanta informação. E mesmo assim, nossa, como ressignificou, né? (P2)

Estabelecer o diálogo e o encontro com o outro, especialmente com o diferente, é um grande desafio para os professores, considerando que sua formação muitas vezes privilegia um conhecimento monocultural. O desenvolvimento de novas percepções de mundo faz parte de um processo interpessoal que pode contribuir com as práticas pedagógicas. Para promover um diálogo intercultural, é necessário ressignificar essas práticas, desconstruindo os saberes que nos foram impostos de homogeneidade e adotando uma perspectiva que valorize a diversidade (Silva; Rebolo, 2017).

Outros relatos também estavam voltados nesse momento intercultural vivido com as professoras:

Quando a Khey foi lá na escola. Foi maravilhoso. A gente se dá por conta do que a gente fala para as crianças. E ela falando que eles também trabalham e estudam. Ah, não é só na aldeia. Coisas que a gente não imaginava. Quando ela colocou a questão de quando elas se ajudam para cuidar das crianças, não ficam em escola regular, a

gente nunca imaginou isso. Eu trouxe para os alunos isso, e eles ficaram surpresos (P3).

Por muito tempo, desde o início da colonização, os povos indígenas foram mal compreendidos pela sociedade. Com modos de vida e formas de se relacionar com o ambiente muito distintos, eles apresentavam uma diversidade cultural rica e complexa que, aos olhos dos colonizadores, não era compreendida. Essa incompreensão levou à desvalorização e ao apagamento de aspectos significativos da ancestralidade indígena, ocultando a beleza e a profundidade de suas tradições, conhecimentos e valores.

O Brasil cometeu muitos atos violentos contra os povos ancestrais, guiado pela ideia de eliminar tanto os corpos quanto as culturas desses povos, impondo uma única cultura como sendo uma única verdade. Esse processo visa “civilizar” os “selvagens” que habitavam essas terras. Entretanto, muitos povos resistiram bravamente, conseguindo manter suas tradições, buscando disseminar suas culturas, seus conhecimentos e seus valores em busca de respeito e valorização na sociedade (Munduruku, 2019).

Os relatos das professoras evidenciam a importância de repensar as próprias crenças e práticas, reconstruir valores durante as atividades com os estudantes e proporcionar uma ressignificação de conhecimento para todos os envolvidos. Conforme uma das participantes: “Eu trouxe bastante a fala dela, para a aula, foi bem produtivo. Eles conseguiram entender de uma forma diferente, usei uma forma mais útil”(P3).

Outro ponto importante levantado nas entrevistas foi a reflexão sobre os conhecimentos que nós professores tivemos quando estávamos no ensino fundamental e como atualmente podemos ressignificá-los. Como uma das professoras mencionou: “Se a gente, quando estava estudando, tivesse escutado o que a gente escutou lá naquela formação, tinha feito a diferença. Que eles não estão lá afastados. Somos a mesma sociedade” (P3).

Krenak (2022) destaca que as escolas frequentemente seguem uma lógica que prioriza uma visão urbana da civilização, considerando como “primitivo” tudo o que se encontra distante dos centros urbanos. Entretanto, a vida é selvagem: enquanto existirem florestas, haverá quem nelas viva. As habitações indígenas são organizadas com uma ideia de habitat equilibrado com a terra, o que não significa que essas comunidades estejam paradas no tempo.

Durante as entrevistas, as participantes expressaram de forma evidente a mudança de pensamento e a reflexão sobre as próprias práticas. Uma das participantes citou alguns exemplos de como ela trabalhava algumas atividades com os estudantes e como passou a desenvolvê-las durante o projeto:

A música dos indiozinhos no mesmo barco. Ao invés de falarem indiozinhos, a gente fala o nome dos povos. A gente nunca pensou nisso, a escola deve proporcionar esta reflexão. É o momento da gente refletir e questionar o que é que a gente está fazendo certo, o que é que a gente não está fazendo. Essa música, em algum momento, talvez ela tenha feito sentido (P2).

O pensamento colonizador impôs o conhecimento eurocêntrico como uma única verdade, oprimindo e desvalorizando as culturas ancestrais. A descolonização não acontece apenas por meio de um grito de independência. Para que a educação seja verdadeiramente um ato de descolonização, é necessário, primeiramente, reconhecer a dominação do colonizador como um ato de violência contra corpos e culturas. A partir daí, torna-se essencial abrir espaço para a ruptura dessa lógica colonial como um ato de libertação desse sistema. Por fim, a descolonização requer uma imersão interna, pois não existe uma separação entre teorias e práticas, e o autoconhecimento reflete diretamente nas práticas cotidianas, promovendo uma ação como resposta (Rufino, 2021).

Em algumas realidades escolares, as culturas indígenas são abordadas apenas no período de comemoração do Dia dos Povos Indígenas. Uma das propostas do nosso projeto foi desenvolver a ideia de que, embora essa data comemorativa seja importante e deva ser valorizada, a abordagem das culturas indígenas deve integrar o planejamento pedagógico durante todo o ano. Esse enfoque reconhece que os conhecimentos indígenas fazem parte do nosso cotidiano. Como uma das participantes relatou:

Costumo abordar não necessariamente ali próximo ao dia 19 de abril. Abordar assim em vários momentos durante o ano. Esse ano eu trabalhei a questão das palavras de origem indígena, na disciplina de língua portuguesa. Também trabalhamos em ciências. A questão do cuidado com o meio ambiente. Os alunos, principalmente ali, na questão das palavras de origem indígena que nós utilizamos no cotidiano e também conversamos de uma forma até bastante crítica, de como nós devemos utilizar como exemplo as práticas que eles possuem com relação também ao cuidado com a natureza. A gente vai aprendendo, discutindo, né, junto com eles (P4)

Esse relato evidencia como as culturas indígenas estão presentes em nosso cotidiano e perpassam todas as áreas do conhecimento. Esse reconhecimento possibilita o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar.

Pensar em um processo transformador na educação implica reconhecer os fenômenos humanos, processos e práticas culturais que nos rodeiam. No contexto brasileiro, a educação é múltipla e plural, com diversas formas de pensamentos. Enquanto algumas abordagens reduzem a complexidade do mundo, outras oferecem possibilidades que podem ser libertadoras (Rufino, 2019).

Resgatar o conhecimento ancestral e conectá-lo às práticas contemporâneas permite uma libertação das imposições do modelo colonial. Essa abordagem reconhece que existem outros modos de viver que não são considerados melhores ou piores, são apenas diferentes.

O trabalho interdisciplinar pode abrir caminhos para o diálogo e para a construção de relações, estimulando o professor a sair da sua zona de conforto, em que normalmente desenvolve os conhecimentos de forma compartimentada, em disciplinas isoladas. Ao promover o trabalho interdisciplinar, podemos proporcionar aos estudantes uma percepção do conhecimento como um todo, não limitada por políticas e interesses de agentes hegemônicos. A interdisciplinaridade está na naturalidade das conexões entre conhecimentos, no cotidiano, no diálogo com o outro (Silva; Costa, 2017).

Esse trabalho interdisciplinar segue uma continuidade, embora, durante a aplicação do projeto, tenhamos enfrentado uma interrupção nas atividades escolares devido à enchente que atingiu todo o estado do Rio Grande do Sul em maio de 2024. Nossa escola se tornou um abrigo para as pessoas afetadas durante dois meses, e as atividades foram retomadas no início de julho de 2024. Essa pausa foi mencionada nos relatos das entrevistas, mas de maneira positiva, pois o grupo pretende retomar as ações do projeto no próximo ano letivo.

Todas as participantes relataram que, mesmo com pouco tempo, conseguiram desenvolver ações que ressignificaram os próprios conhecimentos, proporcionando uma reflexão que influenciou mudanças em suas próprias práticas pedagógicas. Um dos relatos destacou que foi necessário adaptar o planejamento. Não foi como esperávamos, mas foi possível construir algo novo: “Os 2 meses ali das aulas canceladas pelas questões climáticas, realmente nosso planejamento sofreu uma grande alteração. Mas conseguimos em pouco tempo algo bem significativo” (P4).

O último relato apresentado a respeito da ressignificação dos saberes dos docentes mostra que nosso projeto proporcionou mudanças importantes, mas também ressalta a importância de continuar nessa jornada:

Para o ano que vem, temos que iniciar o ano com as ações do projeto. Começar com a representante indígena e membros da aldeia virem até a escola para conversar com as crianças. Sabe que eu acho que mudou tanto para a gente que a gente já é adulto, imagina para as crianças (P3).

Os novos conhecimentos proporcionam uma nova forma de agir, exigem questionamentos e reflexões, além da participação ativa dos estudantes. Esse é o desafio da educação: considerar a educação intercultural como um princípio que nos orienta, tanto teoricamente quanto na prática, no cotidiano de nossas ações pedagógicas, valorizando os

múltiplos saberes em um ambiente que favoreça a manifestação das diferenças (Silva; Rebolo, 2017).

Diante de todos esses relatos, foi possível perceber que ocorreram mudanças na percepção dos docentes em relação aos povos indígenas. As ações do projeto interdisciplinar, abordando as culturas indígenas, são emergentes no processo educacional, bem como a necessidade de momentos de formação de professores através do diálogo com o outro, com o diferente. Isso instiga a pesquisa e a reflexão sobre os saberes, proporcionando como resposta as possibilidades de um novo agir e uma ressignificação das prática pedagógicas de maneira crítica e plural.

***Questão 2: Você considerou pertinente um projeto interdisciplinar na abordagem das culturas indígenas em seu contexto escolar?***

A segunda questão está relacionada ao desenvolvimento da prática docente em projetos interdisciplinares abordando as culturas indígenas. Todas as participantes relataram que consideram fundamental abordar as culturas indígenas no contexto escolar, tendo em vista a necessidade de valorizar as culturas ancestrais, resgatando a nossa história e trazendo um novo olhar para os nossos estudantes. Destacaram a necessidade de continuidade desse tipo de projeto, abordando conhecimentos tão relevantes, bem como a importância de desenvolver um trabalho coletivo, assim como mostram os relatos:

É super importante porque eu acho que nossas crianças têm que ter esse conhecimento e nós também. Acabamos não aprofundando esse conhecimento. Porque eles fazem sim parte, sempre farão parte da nossa história das nossas vidas, por mais que eles estão lá afastados (P5).

O relato da professora apresenta a necessidade de desenvolver ações que proporcionem o aprofundamento dos conhecimentos sobre a história da nossa sociedade. Munduruku (2012) expõe o processo civilizatório brasileiro sob a ótica dos interesses econômicos europeus. Esse processo tirou a dignidade do modo de viver e se relacionar com o ambiente dos povos ancestrais, descaracterizando a verdadeira identidade indígena, desvalorizando seus conhecimentos e desconsiderando suas culturas.

As contribuições do projeto interdisciplinar, abordando as culturas indígenas, vão ao encontro da necessidade de ressignificação dos nossos conhecimentos em relação aos povos indígenas:

Contribuiu muito para aprendizagem. Contribuiu muito para mim e acredito que para os outros professores também. Mas tu imagina se a gente já ficou impactada com todo o conhecimento que a representante indígena e a gente se envolveu junto. Imagina se a escola toda pegar junto. E eu acho que vai ser bem positivo trazer novamente o ano que vem. A gente plantou aquela primeira sementinha. Temos que continuar (P3).

A ideia de continuidade do projeto ficou clara nos relatos das professoras. Outra participante usou a mesma expressão: “A gente plantou uma semente bem bacana. E ano que vem a gente pode retomar este projeto” (P2). A intenção das ações coletivas envolve um engajamento voluntário e progressivo dos participantes, que, ao avaliar os resultados das ações, encontram mais possibilidades de continuar desenvolvendo o trabalho.

Para que os valores culturais sejam ressignificados em uma perspectiva que não negue suas raízes e sua história, é preciso questionar a problemática de uma única visão que nos foi ensinada. Isso exige um processo de reconceitualização, que pode ser desenvolvido por meio de diálogos e ações interculturais (Candau, 2008).

A necessidade um trabalho coletivo para que as ressignificações dos conhecimentos aconteçam de maneira reflexiva, foi apresentada em um dos relatos, na qual a participante também destacou o quanto é desafiador realizar um trabalho coletivo:

Foi fundamental, só é difícil caminhar juntos, falta um pouco de apoio e espaço para isto, trocar informações para construir e para elaborar o planejamento integrado que envolve essa temática. Aproximar cada vez mais essa temática com o cotidiano da escola, com a realidade. Eu particularmente, sinto que eu gostaria de ter mais esse tipo de parceria. Então, por conta disso, na minha visão, essa proposta foi muito importante, foi muito relevante para que a gente pudesse ter um encantamento maior, um amparo até maior assim no sentido de trocar ideias. Acredito que é importante retomar para o ano que vem (P4).

Desenvolver uma proposta de trabalho por meio de projetos envolve objetivos em comum, intencionalidade e espaços para debates com todos os envolvidos. Além disso, há a necessidade de uma reorganização curricular que envolva conhecimentos pertinentes, capaz de promover a transformação de ações e pensamentos dos estudantes. É um caminho percorrido de maneira flexível e contínua (Hernandez; Ventura, 1998).

As reflexões apresentadas durante o desenvolvimento do projeto, em vários relatos, remetem ao momento intercultural em que o grupo de professoras participou em uma das primeiras ações do projeto, que foi a conversa com a representante indígena. Um dos relatos destaca as questões de apropriação da culturas indígenas:

Há muitos utensílios, muitas coisas, objetos deles no nosso meio. As coisas que eu não sabia do gaúcho lá que tem os símbolos, é uma coisa incrível. Eu fui prenda não

sabia que tinham símbolos na nossa roupa que era deles, né? A origem deles? Participei do CTG. Mas realmente isso nunca foi falado, sabe? Entre os participantes, eu acredito que grande maioria não sabe porquê? Por falta de informação mesmo e de querer ir atrás. A gente é culpado disso mesmo. Por não querer saber da origem das coisas. Deixando passar e não vai atrás, né? E quanto isto. E o gaúcho também deveria revelar. Pois fica subentendido como se fosse do gaúcho (P5).

Esse relato destaca a experiência que a participante vivenciou durante um longo período de sua vida, frequentando um Centro de Tradições Gaúchas, espaços dedicados a disseminar as tradições e o folclore da cultura gaúcha para pessoas de todas as idades. Segundo a participante, durante suas vivências nesses centros, em nenhum momento as culturas indígenas, que estão presentes nas tradições gaúchas, foram destacadas. Ela continua relatando que, assim como na escola, essas falhas são cometidas: “E isso é muito importante, né? Porque é uma coisa, na verdade, um erro gravíssimo. Tinha que ser de destaque dentro do conhecimento, ainda mais o conhecimento tradicionalista. Nos CTGs, mas a escola também tem. Uma falha grave” (P5).

A história do Rio Grande do Sul, como destacam Fornasier e Tondo (2017, p. 7), “[...] embora tenha sido protagonizada pelos indígenas guaranis, é contada e reproduzida a partir do ponto de vista das grandes narrativas, sendo o colonialismo o discurso que silencia a força das comunidades indígenas, que são sumariamente ignoradas pelos colonizadores”.

Essas narrativas excluíram os povos indígenas da história do Rio Grande do Sul, descaracterizando sua identidade indígena e sua participação, negando o protagonismo indígena e apropriando-se de sua cultura. É válido ressaltar que :

Os atos dos indígenas cruzam os séculos, e dados históricos se misturam com mitos e ajudam a fortalecer a identidade do gaúcho missioneiro, o gaúcho nascido nas Missões Jesuítas, e se transforma num sentimento de orgulho e pertença, misturando em seu seio a visão de acesso aos bens naturais dos indígenas Mbyá Guaranis com a visão eurocêntrica e capitalista. (Fornasier; Tondo, 2017, p.9)

As lacunas existentes em nossa história geram conflitos, preconceitos, desrespeito e criação de estereótipos sobre os povos indígenas. No processo educacional e social, emerge a necessidade de proporcionar uma convivência pacífica, com o reconhecimento das diferenças socioculturais, afastando-se do discurso dominante. Há, portanto, a necessidade de um resgate da memória cultural indígena, e a escola tem o compromisso de proporcionar espaços e ações para essa (re)construção.

Um dos relatos das participantes apresenta exatamente o pensamento eurocêntrico sobre a narrativa histórica que nos foi ensinada: “O assunto das culturas indígenas faz parte da

nossa cultura. O Brasil não foi descoberto, isso é um erro. E algo para trabalhar o ano todo” (P4).

Desde a época colonial, a compreensão da história brasileira e a relação com a culturas indígenas não foi digna. Todas as referências de nossa história foram contadas pelos colonizadores, negando a cultura e a participação dos povos indígenas na constituição da história (Munduruku, 2012).

É possível perceber o quanto é necessário trilhar um caminho que possibilite uma visão libertadora do sistema colonial. Rufino (2021) destaca que a colonização está presente até hoje e se perpetua na maneira de resumir as experiências e as possibilidades de transformações através de propostas educativas que buscam moldar e formar pessoas.

A educação não tem apenas o papel de promover a ressignificação dos conhecimentos, mas também de transformar as ações dos indivíduos em seus grupos sociais. O respeito e a valorização das diversas culturas exigem (re)construções de linguagens, pensamentos e ações que estejam em sintonia com a realidade.

Os relatos destacaram que, ao longo do desenvolvimento do projeto, conforme as professoras exploravam os conhecimentos de história e geografia, os estudantes começaram a estabelecer relações com os conhecimentos sobre as culturas indígenas:

E trabalhamos diferentes culturas, diversidade cultural. E os alunos trouxeram questões, quando fizemos um trabalho em grupo. Na nossa pesquisa, a gente viu o que o índio a gente não tem, que o nosso Brasil, ele tem diferentes culturas e que o índio que está localizado aqui, na Amazônia, que está lá no Rio de Janeiro. Está sendo um trabalho rico, está partindo deles buscar as informações (P2).

O trabalho desenvolvido através de projetos motiva múltiplas situações de aprendizagem conectadas à realidade. O professor cria em sala de aula oportunidades para reflexões e discussões que favorecem a autonomia na tomada de decisões, promovendo críticas sobre o que está sendo abordado e aproximando a implementação do conhecimento na realidade social. É necessário que o professor ofereça espaço para a iniciativa, a oportunidade de escolhas e um espaço em que o estudante possa falar o que pensa e sente (Hernandez; Ventura, 1998).

O trabalho educativo desenvolvido através de projetos proporciona um espaço onde o estudante pode ler, escrever e pesquisar de maneira autônoma e voluntária. As atividades precisam possibilitar que o estudante seja ativo, trazendo novos conhecimentos e reflexões para inserir nas atividades propostas. Esse processo precisa ser agradável, sem a imposição de um conteúdo programático autoritário. Nesse sentido, a professora participante demonstra

muita satisfação com as descobertas feitas pelos seus estudantes, especialmente com a motivação demonstrada por eles ao pesquisarem temas que despertavam seu interesse. Ela continua seu relato:

Agora eles estão nesse trabalho de história e Geografia, eles estão relacionando com a aprendizagem lá do início. E partiu deles. Então, dentro desses grupos que eles começaram a apresentar os trabalhos, têm grupos de 3 e 4 alunos e eles estão trazendo. Um está falando sobre a cultura indígena naquela região, o outro sobre a religião. E eles tomaram isso por conta própria. Que maravilhoso, fomos muito além e partiu deles, só fui dando espaço (P2)

As ações pedagógicas da professora participante incentivaram os estudantes a se desenvolverem em pesquisas. Silva e Rebelo (2017) descrevem que o ambiente escolar vai além do ensino de conteúdos programáticos; o papel do professor inclui outras funções, como motivar a busca por conhecimentos, adotar uma postura de combate contra a exclusão e desigualdade, e participar ativamente do contexto social em que a escola está inserida.

A participante defende a sua postura e prática com seus alunos, afirmando em seu relato que o conhecimento desenvolvido na escola está muito além do que o professor pode apresentar:

Temos que trabalhar de igual para igual. E não só passar o conhecimento, temos que instigar os alunos a pesquisarem para ir para casa, a querer saber mais. Que eles sejam proativos lá no futuro, precisam olhar a sociedade, pois várias questões da diversidade cultural surgiram, um aluno trouxe a questão que em Canoas temos um quilombo. E aí eu falei assim, que legal. Provavelmente os alunos devem ter conversado em casa, a família pode ter relatado sobre os quilombos, e ela trouxe para a aula e a gente compartilhou. Eu acredito que alguns professores cometem erros, porque não fazem reflexões com os alunos” (P2).

Nos relatos das participantes sobre a questão 2 ficou destacado que a construção das relações com os conhecimentos das culturas indígenas foi promovida durante diversas atividades, relacionando esses saberes às práticas realizadas em sala de aula, especialmente quando organizadas coletivamente e em formato de projetos interdisciplinares. Houve momentos em que os próprios estudantes estabeleceram essas conexões de forma espontânea, o que se revelou um processo natural e satisfatório para a ressignificação dos conhecimentos.

### ***Questão 3: Quais as contribuições que este projeto proporcionou para sua prática docente?***

Essa questão busca destacar as reflexões sobre a prática docente nas ações do projeto interdisciplinar voltado para as culturas indígenas, considerando as possíveis contribuições do projeto para a prática docente. Todas as participantes consideraram que as contribuições

foram expressivas para uma transformação nas ações docentes, trazendo novas possibilidades para suas práticas pedagógicas.

Quando refletimos sobre a sociedade, reconhecemos a existência de diversas culturas e grupos sociais que a compõem. No entanto, é importante perceber que todos fazemos parte de algo maior - uma sociedade que foi construída com a contribuição de todos os grupos nela inserida. Libâneo (2012) observa que, no mundo atual, o termo globalização pode sugerir a ideia de inclusão de todos que se adequem aos padrões de desenvolvimento capitalista. Contudo, a exclusão de pessoas, países e regiões ocorre à medida que se fortalecem aqueles que conseguem acompanhar a lógica da produção, consumo, trabalho e finanças, afastando da sociedade aqueles que não conseguem acompanhar essa lógica. Assim, a globalização se desenrola dentro de uma dinâmica de poder.

A reflexão de Libâneo aponta para uma lógica de exclusão dos grupos que não se enquadram na cultura de produção e consumo dominante, desvalorizando as culturas em que se afastam desse modelo. Os relatos das participantes destacam o grande desafio da educação em promover uma visão de sociedade como unidade.

O mundo é um só, né? A sociedade é uma só, embora a cultura seja diferente. Eu vejo assim, o aluno precisa entender que é importante essa integração de culturas. Assim consegue aprimorar os seus conhecimentos. Ampliar as visões de mundo (P4).

A educação tem a função de socializar os conhecimentos que são organizados e produzidos historicamente entre gerações, permitindo que os indivíduos se apropriem dos saberes e deem continuidade ao mundo. O professor, atuando dentro dos padrões institucionais, forma os jovens para o modelo de sociedade existente. É necessário repensar os modelos atuais da nossa sociedade para que possamos transformá-los (Pinheiro, 2023).

No modelo de sociedade atual, os estereótipos, criados pela visão capitalista civilizatória, estão presentes nas visões e percepções de mundo. Isso é evidenciado no relato da professora, que reproduz algumas falas dos alunos durante as atividades do projeto:

Durante as conversas que tive com os alunos eles questionavam: Eles não usam roupa? Eles comem pizza? Eles comem salgadinhos? Então o índio não caça? Eles pensam no índio aquele no passado e afastados de nós. Eu disse: claro, ele é igual a qualquer um, né? Assim como eu sou branca, tu é parda como um outro colega negro, só com culturas diferentes (P2).

O relato evidencia uma percepção de que os povos indígenas ficaram no passado. Contudo, a interação entre indígenas e não indígenas tem se tornado cada vez mais frequente,

promovendo uma ressignificação mútua das culturas. Esse contato, longe de alterar a identidade indígena, busca fortalecer a luta por valorização e respeito, conforme aponta (Munduruku, 2012).

Durante a conversa com os alunos, a professora relatou que explicou os estereótipos que a nossa sociedade carrega sobre os povos indígenas. Ela disse: “Não estão só na floresta, mas eles estão próximos. Junto conosco. Precisamos estreitar estas relações de cultura. Eles fazem parte da nossa sociedade” (P4).

Outro relato abordou a sociedade e as diversas culturas presentes no contexto escolar, destacando a importância de criar espaços para o diálogo intercultural:

Temos alunos venezuelanos. Então a gente falando e trocando informações, como isso abre a mente da gente para de repente trazer pessoas da Venezuela para trazer relato para os nossos alunos. De como eles vieram para cá, o que aconteceu? Porque isso é conhecimento histórico, é política, é então os venezuelanos, não só venezuelanos, mas temos outros refugiados e várias culturas. O porquê eles chegaram aqui? Como é que eles estão aqui, né? Faz parte da nossa história (P3).

A interculturalidade promove um espaço de participação, reflexão e formação, em que as pessoas podem aprender a conviver, valorizar e respeitar as diferenças. Assim, os professores precisam estar preparados para implementar ações que enfrentem conflitos culturais, preconceitos, estereótipos e desigualdades (Silva e Rebelo, 2017).

Os relatos dos participantes destacaram a importância do contato com o outro e o impacto desse primeiro encontro com a representante indígena no início do projeto: “A Khey vindo aqui foi muito bom, porque tudo que ela explicou pra nós é da nossa reunião eu não tive medo de explicar as coisas para os alunos” (P2).

Durante a entrevista, as participantes relataram algumas atividades que realizaram com os estudantes para desenvolver os conhecimentos relacionados às culturas indígenas. Entre as atividades, destacaram a construção de cartazes com as turmas sobre termos pejorativos e o impacto desses termos na desvalorização dos povos indígenas, além de pesquisas sobre culinária, brincadeiras e artesanato de origem indígena. O foco de todas as atividades foi estabelecer conexões entre esses conhecimentos em nosso cotidiano, destacando que fazemos parte da mesma história e buscando apresentar narrativas que valorizem as culturas indígenas.

Os relatos revelam o interesse das participantes em dar continuidade ao projeto no próximo ano letivo. Elas consideram que, a partir das atividades realizadas, surgiram novas ideias a serem implementadas, especialmente momentos de diálogo e trocas entre estudantes e

representantes indígenas. O interesse predominante foi proporcionar experiências interculturais com os estudantes:

A questão intercultural, a ideia principal do projeto, a gente pode dar continuidade ano que vem. É esse momento que nós tivemos com a Khey, os nossos alunos terem com membros da aldeia e faz muita diferença, pois estão ali, em São Leopoldo. Ter o pessoal ali conversando com eles, seria ótimo (P2).

Para a educação, é fundamental enfatizar o reconhecimento das diferenças, garantindo a visibilidade das identidades culturais em nossa sociedade e assegurando espaços para que essas identidades possam se expressar livremente. Esse é um movimento que deve ser aberto, interativo, democrático e inclusivo (Candau, 2008). Durante o desenvolvimento do projeto, de acordo com os relatos dos participantes, ficou evidente que a (re)construção dos saberes aconteceu de maneira tão significativa que, rapidamente, as participantes manifestaram um grande interesse em proporcionar essa vivência para os estudantes. Esse desejo é ilustrado em mais um dos relatos:

É importante, assim, esse momento com outra cultura, eu fiquei impressionada com tudo que ela falou. Foi muito positivo. E é coisa que a gente não sabia, aí a gente começa a ver de outra forma. Trazer este diálogo com os membros da aldeia e com os alunos. Pois eu fiquei impressionada com a questão deles fazerem faculdade, eles irem estudar (P3).

A interculturalidade favorece a transformação das relações sociais, culturais e institucionais, nas quais a significação é gerada. As diferenças devem ser apresentadas de maneira que possam gerar um novo sentido entre elas (Candau, 2008). Esse novo sentido foi refletido nos relatos das participantes, em que as mudanças de visões de mundo surgiram de forma recorrente:

Ah, eu, eu nunca tinha parado para pensar nisso. Porque o que que tu vê, a visão que tu tem de índio, aqueles lá da estrada, que ficam na estrada vendendo artesanato. E daí tu não imagina que não tem uma enfermeira, uma professora, médico ou um escritor indígena. Aí a gente, naquela nossa reunião ali, a gente viu os livros que tem na biblioteca, tem escritores indígenas, olha quanta coisa rica tem (P3).

Todas as participantes destacaram a importância da experiência intercultural para os estudantes: “A gente trazer pessoas de outros lugares que possam trazer informações, nos ajudar, acho que essa troca é muito importante” (P3).

Em uma prática intercultural, defende-se uma conceitualização dos direitos humanos que leve em consideração as diferenças culturais e os conflitos inerentes a elas destacando a

valorização de diversas culturas sob um enfoque integrado (Candau, 2020). Proporcionar visibilidade a membros de diversas culturas no contexto escolar promove reflexões sobre situações de discriminação e negligência de seus direitos enquanto cidadãos.

Para viabilizar ações de práticas pedagógicas interculturais no contexto escolar, é essencial criar espaços para reflexões, discussões, avaliações e planejamentos conjuntos entre os docentes. Essa necessidade foi destacada em um dos relatos das participantes:

A gente precisa ter mais momentos de trocas. Eu acho que isso é muito rico assim. Se a gente tivesse a oportunidade de, para o ano que vem, ter mais um tempo, eu não digo que seja pelo menos uma vez por mês ou sei lá, de 15 em 15 dias que a gente pudesse se reunir e fazer uma troca. Porque tem professores maravilhosos na escola que podem compartilhar, a gente pode se ajudar a visão, só que a gente não (P3).

O relato evidencia que, para o desenvolvimento de trabalhos através de projetos no contexto escolar, é fundamental ampliar os espaços de diálogo entre os docentes. Hernández e Ventura (1998) destacam que, para desenvolver um projeto de trabalho de maneira significativa, é necessário incluir diversas visões, ideias e discussões.

O trabalho coletivo exige a integração de diversas perspectivas, e para que isso aconteça de forma efetiva, é fundamental criar espaços para diálogos, discussões e reflexões. O relato a seguir mostra a importância de o professor estar disponível para novas possibilidades de trabalho coletivo: “Contribuiu no sentido de que eu pude me sentir mais engajada nessa proposta de buscar mais informações, de pesquisar mais sobre o tema” (P4).

Os relatos apresentados destacam a importância das ações interculturais no contexto escolar, especialmente por meio de um trabalho interdisciplinar que permeou diversas atividades e ações desenvolvidas. Essa abordagem não apenas favoreceu o desenvolvimento das práticas pedagógicas, como também evidenciou a importância de criar espaços de diálogos e discussão entre os educadores, bem como com toda a comunidade escolar. Além disso, evidenciou a importância de criar espaços para diálogos e discussões que contribuam para as reflexões sobre as práticas pedagógicas, refletindo no desenvolvimento do trabalho com os estudantes.

***Questão 4: Quais os desafios em abordar as culturas indígenas no desenvolvimento do projeto interdisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental?***

O trabalho desenvolvido pelos docentes no contexto escolar é repleto de desafios, especialmente quando se busca novas alternativas que promovam a reflexão sobre os conhecimentos já estruturados no currículo. As práticas pedagógicas estão relacionadas à

formação docente, e refletir sobre esses conhecimentos faz parte de uma trajetória que envolve experiências compartilhadas, diálogos e discussões entre pares.

Desenvolver um trabalho coletivo envolve momentos de discussão e engajamento entre os envolvidos. Os relatos dos participantes indicaram que o grande desafio em desenvolver um projeto interdisciplinar está na falta de tempo para planejamento, discussão e avaliação das ações realizadas:

Eu fui parar, pensar e refletir, os momentos que conversamos, me abriu o leque de possibilidades de trabalhar. Todo mundo trabalhou, fez uma atividade diferente. Então todo mundo abraçou. Talvez mais reuniões, em trabalho coletivo, pode ajudar mais (P2).

O trabalho coletivo se baseia em uma perspectiva horizontal, na qual não há uma autoridade, mas sim colaboradores que tomam decisões de forma conjunta, visando objetivos comuns. Esse modelo exige envolvimento e disponibilidade para ouvir, refletir e tomar decisões que alinhem-se às intenções do grupo, desenvolvendo um processo contínuo de aprendizagem com o outro (Barbier, 2004). O relacionamento entre os envolvidos deve promover um ambiente de compartilhamento, respeito e empatia. No entanto, esse ideal encontra desafios em sua prática, como destacado nos relatos das participantes: “Falar a mesma linguagem, conseguimos trabalhar em grupo, porque a gente sabe que alguns colegas acabam se empenhando e a gente consegue dialogar. E outros acabam trabalhando isolados. Isso acaba sendo um desafio” (P3).

O trabalho coletivo requer tempo e espaço para que o grupo possa escolher o tema a ser abordado, elaborar o planejamento, avaliar e desenvolver novas ações. Atualmente, no contexto escolar, a falta de tempo para esse tipo de trabalho é uma das maiores preocupações dos professores, como demonstra o relato a seguir: “É muito difícil ter tempo para se reunir. Em relação às colegas assim, eu não tive dificuldade, as colegas foram bem parceiras, foi bem legal, todo mundo se ajudou”(P3).

As possibilidades de espaços para discussões não dependem apenas do engajamento dos professores; é necessário também que o currículo escolar seja organizado de forma a incluir propostas de trabalho por projetos. Nos relatos, a falta de tempo continua sendo mencionada como um grande desafio:

Só a falta de tempo para a gente fazer as coisas. Isso é prova que o tempo para o diálogo. Até mesmo o tempo mesmo para receber essas pessoas de fora pra vim pra escola. Porque daí a gente faz as reuniões pedagógicas, acaba que a gente tem que lidar com tanta coisa administrativa. Esse espaço de diálogos conversa, considero um grande desafio (P3).

A valorização e a importância do tempo para planejamento e discussões são destacadas nos relatos, evidenciando como é satisfatório quando esses momentos acontecem: “As nossas propostas estavam bem planejadas e articuladas. E esses momentos de projeto que a gente consegue discutir um planejamento que como é bom. Porque essa comunicação é importante” (P4).

No relato sobre o desenvolvimento das atividades interdisciplinares com os alunos, as participantes destacaram que as culturas indígenas emergem em todas as disciplinas, citando alguns exemplos práticos: “Trabalhar a questão da matemática, que os indígenas vendem o artesanato. Em História e Geografia, eu posso trabalhar a questão da cultura, a religião deles também (P2).

A interdisciplinaridade representa uma relação natural entre os conhecimentos, ocorrendo no encontro de diferentes linguagens em uma harmonia entre os saberes de cada disciplina. Ela demanda uma atitude interdisciplinar do professor, que inclui reflexão e abertura para que as disciplinas dialoguem (Fazenda, 2011).

Essas relações podem ser proporcionadas através de momentos de discussões coletivas entre os docentes, além da disposição do professor para a ressignificação dos saberes através de questionamentos sobre os conhecimentos já adquiridos. No que se refere à educação dos povos indígenas e suas visões de mundo em relação ao ambiente, esse foi um dos pontos destacados pelas participantes, como mostra o relato abaixo:

O respeito que ele possui, o meio ambiente. E aí isso trouxe à tona muitas questões ambientais que nós estamos enfrentando atualmente. Então eles puderam realizar esta relação que o povo indígena possui com o meio ambiente. Em contrapartida com as questões dos problemas ambientais climáticos que a (P4).

Krenak (2022) apresenta as diferenças na forma como os povos indígenas se relacionam com o ambiente, destacando que, na educação indígena, o ambiente faz parte do ser. O respeito pela natureza está intrinsecamente ligado ao respeito pelo próprio ser. Não se pode viver desconectado da natureza, pois ela complementa nossa própria essência. Isso contrasta com a visão de civilização, que vê a exploração dos recursos naturais como uma forma de apropriação.

Refletir sobre essa perspectiva, valorizando a visão que os povos indígenas têm do ambiente, pode contribuir para uma reflexão sobre a preservação da nossa “terra” como parte de quem somos. Como destacado no relato a seguir: “Acredito o quanto nós devemos nos

inspirar no modo de pensar dos indígenas, para ter esse olhar mais cuidadoso frente ao meio ambiente” (P4).

Ao final da entrevista, as participantes relataram a importância do desenvolvimento do projeto com a ressignificação dos conhecimentos através da interculturalidade.

O projeto eu achei maravilhoso, muita coisa para gente, agregou muita coisa positiva, conhecimento que a gente não tinha. Conhecer a representante indígena naquele dia foi maravilhoso. Parece assim que abriu meus olhos, tirou a venda, eu me senti mais segura em falar em sala de aula, foi muito bom como professora e como pessoa (P3).

Silva e Rebelo (2017) destacam que a ação intercultural acolhe o outro de forma a ressignificar também o sujeito que acolhe. A mudança de pensamentos e ações, promovida através do diálogo que valoriza as diferenças, possibilita reconhecimento do outro, de suas culturas e identidades. Esse processo vai além do que é dito, pois a mudança é experimentada na convivência com o outro. Como uma das participantes relata: “Porque assim é ótimo a gente mostrar nos livros em vídeos, mas vivenciar na prática é muito diferente, é para a vida, a culturas indígenas, de diferentes outros povos. E que a gente respira tudo isso no nosso dia. Porque é a nossa sociedade” (P4).

A participação ativa nos momentos interculturais proporciona novas possibilidades de atitudes e pensamentos, desafiando os conhecimentos já existentes. Não se trata de negar um conhecimento ou outro, mas sim de adotar uma abordagem horizontal que valorize todos os saberes e culturas. O relato final de uma das participantes demonstra a importância de dar continuidade às reflexões sobre as culturas indígenas: “Aquele encontro com a Sueli Khey, plantou uma sementinha, que podemos continuar cultivando para o ano que vem” (P2).

Todas as participantes destacaram que os momentos de discussões, planejamentos e avaliações das práticas desenvolvidas necessitam de mais espaços para que os docentes possam repensar suas ações e conhecimentos. Uma nova estrutura na organização escolar se faz necessária para que esses espaços de diálogo possam acontecer de maneira contínua durante o ano letivo. É fundamental priorizar momentos de discussão entre os pares, pois somente assim o trabalho coletivo poderá se concretizar de forma significativa, contribuindo para a transformação das ações sociais.

#### **4.4 Análise e interpretação dos resultados da pesquisa: as categorias emergentes**

Conforme salientado no delineamento metodológico desta investigação, nesta última

etapa de análise dos dados foram estruturadas três categorias emergentes com base na interpretação dos dados coletados, a fim de atender aos objetivos da pesquisa. Essas categorias emergiram do exercício de análise documental e do processo de análise e interpretação dos dados advindos da experiência de aplicação do projeto intercultural e interdisciplinar, dos registros que compõem o diário de itinerância, dos dados obtidos por meio do roteiro de observação, bem como das entrevistas com as educadoras participantes. A primeira categoria é “O trabalho por projetos interdisciplinares”, a qual apresenta a relevância de desenvolver um projeto interdisciplinar e intercultural sobre as culturas indígenas. A segunda categoria é chamada de “Diálogo e trabalho coletivo”, que destaca a importância do espaço para o diálogo na prática docente. A terceira e última categoria é “Contato com o outro - Culturas indígenas”, que ressalta o quanto são significativas as ações interculturais no contexto escolar. Na sequência, apresentaremos as três categorias mencionadas.

#### *4.4.1 Primeira categoria: O trabalho por projetos interdisciplinares*

Esta categoria apresenta reflexões construídas a partir das observações, discussões e vivências realizadas ao longo do desenvolvimento do projeto interdisciplinar e intercultural sobre as culturas indígenas, destacando a importância de desenvolver o trabalho por projetos interdisciplinares no contexto escolar.

No trabalho por meio de projetos, destaca-se um tema que permeia todas as etapas desenvolvidas. Na presente pesquisa, quando se pensou em realizar um projeto interdisciplinar e intercultural sobre as culturas indígenas, não sabíamos a dimensão da ressignificação de conhecimentos que iríamos vivenciar. A escolha das culturas indígenas inseria-se em uma proposta de trabalhar os estereótipos e adequar nossa linguagem. No entanto, acreditamos que fomos além desse objetivo, uma vez que surgiram experiências, discussões e reflexões que transformaram nossa percepção sobre a história e a identidade. Momentos como esses propiciam um aprofundamento no conhecimento das culturas indígenas, favorecendo sua valorização, o reconhecimento e a ressignificação dos nossos saberes.

Essa iniciativa, realizada na escola, representou a primeira experiência das participantes com um projeto interdisciplinar e intercultural voltado às culturas indígenas, já que, até então, não haviam sido desenvolvidas ações semelhantes na instituição. Durante as primeiras discussões sobre as culturas indígenas, tornou-se evidente a necessidade de um processo de ressignificação dos conhecimentos, pois não nos sentíamos suficientemente seguras para

abordar esses conteúdos com os saberes prévios que possuíamos. Assim, nos "aventuramos" na construção de novas abordagens, tanto para a nossa formação docente quanto para a ressignificação do conhecimento de nossos estudantes.

O que facilitou o desenvolvimento do trabalho foi o engajamento entre as participantes e a compreensão da necessidade de (re)construir os conhecimentos sobre as culturas indígenas, promovendo uma visão mais abrangente sobre os povos indígenas e evitando a reprodução de saberes de maneira isolada e fragmentada. Para tanto, era fundamental adotar uma perspectiva interdisciplinar, a qual já se delineava desde as primeiras discussões realizadas.

O trabalho interdisciplinar requer uma postura de diálogo entre todos os envolvidos nas práticas pedagógicas ao longo do desenvolvimento de um projeto. Nesta investigação, foi evidente que as conexões entre os saberes ocorreram nos espaços de discussão e reflexão durante a execução do projeto, assim como nas ações pedagógicas com os estudantes.

Durante os momentos de interlocução entre os docentes, as inter-relações entre as áreas do conhecimento eram claramente percebidas, e o planejamento estava diretamente articulado a essas conexões. Os diálogos também se estabeleceram durante as atividades do projeto, entre os professores e os estudantes, permitindo, assim, a construção de novos saberes significativos para todos os envolvidos.

A percepção de que estávamos trabalhando com um campo de estudo mais amplo ocorreu durante as ocasiões em que realizamos discussões e reflexões em grupo, ao consultarmos materiais produzidos por indígenas e, principalmente, no momento de maior relevância: nossa vivência intercultural durante uma reunião pedagógica com uma representante indígena. Foi nesses momentos que se tornou evidente a necessidade de superar as terminologias e estereótipos inicialmente concebidos.

Ao longo das ações do projeto, tornou-se possível refletir sobre uma unidade social composta pela pluralidade cultural. A possibilidade de apresentar novas narrativas sobre nossa história enquanto povo brasileiro proporcionou uma reflexão sobre a construção de nossa identidade. Além disso, a valorização do conhecimento ancestral, que contribuiu e continua presente em nossa sociedade, revelou-se fundamental na construção da nossa identidade, uma vez que esse conhecimento faz parte de nossa vivência e do nosso cotidiano.

O desenvolvimento de um projeto de trabalho coletivo interdisciplinar, como o realizado nesta investigação, remete à prática de ações democráticas no contexto escolar, nas quais todos os envolvidos participaram de forma ativa em todas as etapas. Não havia um único conhecimento ou autoridade predominante. O trabalho se caracterizou por sua

horizontalidade, visando à conquista de objetivos comuns.

#### *4.4.2 Segunda categoria: Diálogo e trabalho coletivo*

A segunda categoria apresenta uma construção reflexiva fundamentada nas discussões realizadas com as participantes durante o desenvolvimento do projeto. Nela, são expostas tanto as contribuições quanto os desafios enfrentados na execução de um trabalho coletivo.

No início das discussões sobre o desenvolvimento do projeto, tornou-se evidente a necessidade de momentos dedicados a reuniões. Durante a reunião de planejamento, o compartilhamento de ideias mostrou-se fundamental para a continuidade das ações. Foi possível perceber que, quando o grupo está engajado e demonstra abertura para novas experiências, isso se reflete de forma positiva no desenvolvimento do trabalho coletivo.

Ao longo da implementação do projeto, evidenciou-se a importância de momentos formativos para os professores, os quais possibilitam o diálogo intercultural. Nesta pesquisa, o momento formativo sobre as culturas indígenas, conduzido por uma representante indígena, destacou-se como uma experiência ímpar de encontro, diálogo e trabalho coletivo docente. Embora tenhamos realizado apenas um momento intercultural, sua relevância foi tal que se tornou referencial para todas as etapas subsequentes. A cada momento de planejamento, as contribuições da representante indígena eram retomadas e discutidas. Essa experiência proporcionou novas perspectivas e orientou novos caminhos para o desenvolvimento do trabalho.

A formação continuada dos professores pode desempenhar um papel crucial na articulação entre conhecimentos contextuais e práticas pedagógicas. Essa interface pode ser facilitada pelo diálogo intercultural, que possibilita a construção de saberes com aqueles que vivenciam tais conhecimentos. Dessa forma, promovem-se reflexões, discussões e (re)construções de saberes que se traduzem diretamente nas práticas pedagógicas.

Além disso, tornou-se evidente a necessidade de espaços dedicados ao planejamento coletivo. O momento de planejamento que tivemos despertou novas possibilidades de práticas pedagógicas, em grande parte devido à presença da representante indígena, que compartilhou seus saberes sobre os povos indígenas, e ao engajamento das professoras participantes, que demonstraram entusiasmo a cada ação planejada e executada.

O trabalho coletivo traz consigo desafios inerentes, tais como as limitações de tempo para o planejamento coletivo e para as discussões, bem como a necessidade de engajamento de todos os professores envolvidos. No entanto, durante o desenvolvimento do projeto

interdisciplinar e intercultural nos anos iniciais do Ensino Fundamental - focado nas culturas indígenas -, as participantes demonstraram que, mesmo com o tempo limitado para discussões e planejamento, os objetivos foram alcançados de forma natural, uma vez que as ações foram construídas coletivamente. Assim, tornou-se possível desenvolver práticas pedagógicas significativas junto aos estudantes.

Após os momentos de discussão em grupo, passamos a perceber como as conexões entre os conhecimentos de diferentes disciplinas podem ser desenvolvidas de maneira fluida. O trabalho interdisciplinar, mediado pela interculturalidade, envolve intencionalidade, diálogo, reflexões, discussões, planejamento e avaliações contínuas. Esse processo abre espaço para a valorização, o reconhecimento e a inclusão de diversos saberes, permitindo que a aprendizagem aconteça por meio da interação com o outro.

Essa experiência de construção coletiva revelou-se tão significativa que possibilitou a (re)construção dos saberes sobre os povos indígenas, ampliando horizontes e inspirando novas abordagens pedagógicas. Evidenciou-se, assim, a necessidade de dar continuidade ao projeto no próximo ano letivo - considerando sua interrupção devido às enchentes de maio de 2024, que suspenderam as atividades escolares por um período de dois meses, conforme já mencionado na pesquisa.

A importância de manter o desenvolvimento do trabalho em grupo, com a participação ativa de todos nas decisões e na construção coletiva das ações, valoriza as contribuições de todos os envolvidos. Esse modelo de trabalho se torna motivador, pois atende à intencionalidade da proposta e abre novas possibilidades para projetos futuros.

#### *4.4.3 Terceira categoria: Contato com o outro - Culturas indígenas*

Esta categoria apresenta reflexões fundamentadas nas observações, discussões e ações realizadas ao longo do desenvolvimento do projeto interdisciplinar e intercultural sobre as culturas indígenas, destacando a relevância da implementação de práticas interculturais no contexto escolar, especialmente no que se refere ao contato com o outro.

O projeto iniciou-se com a análise de terminologias associadas aos povos indígenas, como, por exemplo, a discussão sobre o uso do termo "índio" e os motivos para evitá-lo. Que concepções estão implícitas nesse termo, atualmente considerado pejorativo? Nesse momento, tornaram-se evidentes nossas incertezas acerca de uma abordagem crítica sobre estereótipos e preconceitos em relação aos povos indígenas, especialmente diante das dúvidas existentes sobre as mudanças nas terminologias adotadas para se referir a esses povos.

No entanto, conseguimos ampliar nossa perspectiva por meio da proposta do trabalho intercultural, que possibilitou uma reflexão sobre a lógica de pensamento homogêneo em que estamos inseridos. Essa experiência propôs uma nova abordagem que valoriza a pluralidade cultural que constitui nossa identidade como povo brasileiro.

A proposta de promover reflexões sobre culturas indígenas mediadas pelos próprios indígenas - com a presença de uma representante indígena para dialogar com os professores - teve um impacto significativo. Embora tenha se restringido a um único encontro, esse momento se revelou de grande importância para o desenvolvimento do projeto, sendo constantemente lembrado ao longo de todas as etapas.

O diferencial dessa experiência residiu na procedência das informações: oriundas diretamente da voz indígena, o que conferiu legitimidade cultural e representatividade social. Não se tratava apenas de informações extraídas de livros, internet ou documentários, mas de conhecimentos diretamente compartilhados pela “fonte”, o que desestabilizou nossos referenciais prévios e nos tirou da zona de conforto em que nos encontrávamos. A relevância desse encontro foi tal que diversas reflexões por ele suscitadas ecoaram nas categorias anteriores.

Ficou evidente que essa experiência propiciou uma resignificação dos conhecimentos construídos ao longo das trajetórias educacionais dos participantes, especialmente no que diz respeito ao nosso papel enquanto cidadãos. Para que ações interculturais no contexto escolar sejam verdadeiramente significativas, é necessário ultrapassar a simples “contemplação” do diferente. É fundamental democratizar os espaços e ampliar a representatividade na sociedade. O conhecimento sobre as culturas indígenas, transmitido pelos próprios indígenas, pode catalisar um movimento de libertação da lógica colonizadora.

Por meio do diálogo intercultural, foi possível promover o reconhecimento das diferenças sociais, despertando a conscientização de que a luta pelos direitos humanos - para além das dimensões econômicas - abarca igualmente o direito dos grupos à preservação de suas culturas como patrimônio imaterial. O reconhecimento genuíno do outro propicia uma reflexão sobre nossas ações sociais, dissipando estereótipos preconceituosos e naturalizando a pluralidade cultural.

Nas ações realizadas durante o projeto, ficou clara a importância do diálogo intercultural com a representante indígena antes de iniciarmos as atividades com os alunos. Esse momento evidenciou que a formação do professor transcende o âmbito acadêmico, abrangendo uma combinação entre os processos educativos formais e as experiências de vida que cada docente acumula. Constantemente, os educadores resignificam sua identidade como

indivíduos, processo que se reflete diretamente em suas práticas sociais e pedagógicas.

Ao longo do desenvolvimento do projeto, adquirimos gradualmente maior segurança para abordar os conhecimentos sobre as culturas indígenas. Essa confiança se refletiu nas interações com os estudantes, que demonstraram significativo engajamento nas atividades propostas. Constatou-se que, quando o professor ressignifica seus próprios conhecimentos, os momentos de compartilhamento de saberes com os estudantes tornam-se naturais em suas práticas pedagógicas.

A (re)construção de saberes efetiva-se na troca dialógica, que valoriza tanto os conhecimentos prévios quanto as experiências individuais, criando novas vivências significativas. Esse processo constitui-se como aprendizagem contínua e recíproca, favorecendo um ambiente educativo de crescimento mútuo.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir esta pesquisa, é possível afirmar que ocorreram (re)construções significativas de conhecimentos, as quais abriram novas possibilidades para as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar. Destaca-se, sobretudo, a ressignificação da compreensão sobre as culturas indígenas e a constatação da efetividade dos projetos interdisciplinares na escola.

O objetivo central desta investigação consistiu em refletir sobre a abordagem das culturas indígenas no contexto escolar, a partir do desenvolvimento de um projeto interdisciplinar com os docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola Irmão Pedro, da rede municipal de ensino de Canoas/RS. Apesar das dificuldades decorrentes das inundações ocorridas no município de Canoas, o projeto foi parcialmente implantado na escola lócus da investigação, contando com a participação efetiva de algumas docentes.

Diversos relatos extraídos das entrevistas foram fundamentais para refletir sobre as culturas indígenas durante o processo de desenvolvimento do projeto. Um desses relatos, já discutido nas análises, merece ser retomado neste contexto, pois ilustra de maneira clara a experiência vivenciada pelas participantes: "Nossa! Tirou minha venda" (P3). Essa fala expressa a sensação que compartilhamos ao longo do processo. Novas visões foram apresentadas, permitindo uma reflexão profunda e a ressignificação dos conhecimentos previamente adquiridos. Foi como se estivéssemos passando por um processo de "desaprender" o que sabíamos - ou aquilo o que nos foi ensinado -, abrindo espaço para uma compreensão mais crítica e consciente.

Observou-se que o caminho para uma reflexão mais profunda sobre as culturas indígenas é longo. No entanto, uma fala já mencionada nas entrevistas sintetiza a importância deste projeto, ao afirmar que ele "[...] plantou uma sementinha [...]" (P2). Essa fala resume a percepção central que permeou todo o desenvolvimento do projeto: iniciamos algo novo e necessário. Considerando que vivemos em uma sociedade cuja história é, em grande parte, narrada a partir de uma única perspectiva - a colonial -, torna-se imprescindível dar continuidade a projetos multiculturais e ao trabalho coletivo. Essa experiência inicial não deve ser vista como ponto final, mas como o início de um processo que precisa ser ampliado e aprofundado.

O primeiro objetivo específico desta pesquisa foi contextualizar a abordagem das culturas indígenas nos anos iniciais do Ensino Fundamental com base na Base Comum Curricular (BNCC) e nos documentos de referência do Município de Canoas. A fase inicial da

pesquisa constituiu na análise documental desses materiais normativos, durante a qual se destacou que, embora a BNCC e os documentos de referência do Município de Canoas incorporem a Lei nº 11.645/08 (Brasil, 2008) - que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena -, o tratamento dado a essas culturas ainda se mostra fragmentado. Essa fragmentação limita a abrangência do ensino, revelando a necessidade de um aprofundamento crítico e reflexivo sobre esses conhecimentos e sobre as relações étnico-raciais no contexto brasileiro.

A abordagem fragmentada desses saberes contrasta com a urgente necessidade de um currículo que reflita a diversidade cultural e a identidade brasileira. Isso exige uma reavaliação tanto dos conteúdos quanto das metodologias aplicadas, a fim de promover uma transformação curricular capaz de construir um ambiente educacional inclusivo. Esse novo currículo deve não apenas respeitar, mas também valorizar e promover ativamente a diversidade étnico-cultural, possibilitando o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre os processos históricos que moldaram as desigualdades contemporâneas.

Uma alternativa promissora para a implementação de novas práticas pedagógicas consiste no trabalho coletivo mediado pelo diálogo. É nesse contexto que se insere o segundo objetivo específico desta investigação: proporcionar espaços de partilha e (re)construção de saberes docentes relacionados à abordagem das culturas indígenas nas práticas educativas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao longo de todo o projeto, diversos formatos de interação foram criados para fomentar esse diálogo - desde reuniões presenciais até conversas informais durante os intervalos, complementadas por trocas contínuas no grupo de WhatsApp.

A prática dialógica e colaborativa desenvolvida ao longo do projeto, constituiu uma forma de incluir diversas perspectivas e vivências na formação dos professores, incentivando-os a desenvolver uma visão crítica e ampla sobre o mundo. Ao proporcionar espaços e tempos para que os docentes construíssem conhecimento de maneira colaborativa, sustentados no respeito e na valorização da diversidade cultural, o projeto possibilitou uma aprendizagem que transcendeu os conteúdos curriculares, contribuindo para a construção de pensamentos críticos sobre a sociedade em que estamos inseridos.

O terceiro objetivo específico desta pesquisa consistiu em colaborar na elaboração, implementação e avaliação de um projeto de trabalho interdisciplinar direcionado à abordagem das culturas indígenas, fundamentado nas percepções dos professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além das inundações ocorridas em maio de 2025, já mencionadas anteriormente, a principal dificuldade enfrentada durante o desenvolvimento do

projeto foi a escassez de horários disponíveis para reuniões coletivas, o que dificultou os momentos de planejamento e avaliação das ações ao longo do processo. Contudo, essa limitação não comprometeu a continuidade do projeto, pois os poucos encontros realizados foram produtivos e permitiram o desenvolvimento consistente das ações descritas nesta pesquisa.

Esta investigação destaca o impacto positivo das ações interculturais, especialmente quando estabelecem um diálogo direto com representantes das culturas indígenas. Nesse contexto, uma declaração anteriormente mencionada nesta pesquisa, proferida por uma representante indígena, revelou-se particularmente impactante e digna de reflexão: “Todos nós temos sangue indígena, no corpo ou nas mãos” (Khey, 2024). Tal afirmação serve como um alerta contundente sobre a permanência de estruturas violentas na sociedade contemporânea, que perpetuam a negação e a desvalorização da ancestralidade indígena, componente fundamental da formação da identidade do povo brasileiro.

A visita da representante indígena foi essencial para a ressignificação das percepções dos professores sobre as culturas e os saberes indígenas. Esse contato direto proporcionou uma compreensão mais profunda e diversificada, rompendo com os estereótipos coloniais que frequentemente reduzem esses povos a uma visão de "selvageria" - uma perspectiva que, infelizmente, ainda persiste em muitos contextos contemporâneos.

Além disso, durante a experiência intercultural, ficou evidente a insegurança teórica e prática dos professores ao abordar as culturas indígenas. No entanto, o diálogo intercultural possibilitou a desconstrução de estereótipos, criando um espaço de reflexão crítica que contribuiu para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas.

A avaliação do projeto, inicialmente prevista para ocorrer ao longo de seu desenvolvimento, ocorreu apenas ao final, devido à indisponibilidade de horários para reuniões e à enchente que atingiu o Rio Grande do Sul. A escola, assim como diversas outras da rede municipal, foi transformada em abrigo para as famílias afetadas, o que resultou na suspensão das aulas por dois meses. Esse evento interrompeu as ações planejadas para o desenvolvimento do projeto, bem como os momentos destinados à sua avaliação. Por essa razão, as entrevistas realizadas com as participantes serviram como um espaço de avaliação espontânea, possibilitando a discussão de algumas ações e a identificação de caminhos para a continuidade do projeto no próximo ano letivo.

No contexto desta pesquisa, as entrevistas, além de funcionarem como instrumento de avaliação das ações desenvolvidas, configuraram-se como momentos de reflexão e nostalgia.

O diálogo estabelecido nesse processo possibilitou revisitar as etapas de desenvolvimento do projeto, evidenciando a ressignificação das narrativas históricas.

Durante as entrevistas, foi possível observar as transformações ocorridas ao longo do processo, evidenciando a ressignificação vivenciada pelos educadores participantes. Ao final dessa jornada, já não éramos os mesmos - o processo de ressignificação de fato se consolidou, mesmo no curto período de desenvolvimento do projeto. Alcançamos avanços significativos que transformaram nossas práticas pedagógicas em ações mais reflexivas, abrangendo não apenas os conhecimentos relacionados aos povos indígenas, mas também todas as futuras iniciativas no ambiente escolar, que agora serão analisadas sob uma nova perspectiva. Mais do que isso, essa transformação atingiu nossa atuação como cidadãos, desenvolvendo uma consciência mais crítica e responsável diante da diversidade cultural e histórica.

O quarto e último objetivo específico desta pesquisa consistiu em analisar os contributos e desafios da adoção de projetos interdisciplinares nas práticas educativas dos professores, com base no processo investigativo desenvolvido ao longo do projeto. No caso da nossa pesquisa, o trabalho interdisciplinar e coletivo emergiu como o eixo central para uma abordagem educacional crítica e democrática. As discussões promovidas entre as professoras participantes ao longo do desenvolvimento do projeto criaram um ambiente propício para a troca de ideias e experiências, fomentando um espaço de apoio mútuo e engajamento colaborativo. Essa dinâmica coletiva não apenas favoreceu o desenvolvimento de práticas pedagógicas interdisciplinares, mas também permitiu a integração orgânica de conhecimentos de diversas disciplinas, articulando diferentes áreas do saber de forma contextualizada e significativa.

Os desafios enfrentados na implementação de um trabalho coletivo tornaram-se evidentes ao longo do processo, destacando-se principalmente a escassez de tempo disponível para o planejamento conjunto e para a realização das avaliações. No entanto, a experiência demonstrou que, mesmo diante dessas dificuldades, é possível realizar um trabalho coletivo significativo. Ainda assim, é imprescindível que os docentes tenham acesso a momentos de formação e condições adequadas que favoreçam o planejamento conjunto.

À luz das reflexões desenvolvidas, esta pesquisa salienta a necessidade de revisitar tanto os conteúdos curriculares quanto as práticas pedagógicas sob a ótica de uma educação intercultural. Cabe à escola também o papel de criar espaços de diálogo que favoreçam reflexões sobre a sociedade em que vivemos. A construção de uma sociedade equitativa pode ter início na sala de aula, onde, por meio do diálogo e do contato com a diversidade,

professores e estudantes têm a oportunidade de desconstruir preconceitos e (re)construir percepções mais profundas sobre o "outro".

Assim, torna-se evidente que a presença de membros da aldeia indígena no ambiente escolar representa uma alternativa para promover o reconhecimento e o entendimento das diferenças culturais em uma sociedade plural. Esse contato direto e representativo possibilita uma educação ressignificativa, capaz de (re)construir a visão de professores e estudantes sobre a identidade e o valor das culturas indígenas, além de estimular discussões mais profundas sobre as relações étnico-raciais no mundo atual.

Foi possível constatar a necessidade de ressignificar o ensino sobre os povos indígenas bem como a carência de formações específicas que envolvam diretamente representantes desses povos. Destaca-se, ainda, as possibilidades de consultorias com indígenas para esclarecimentos de dúvidas e a valorização de materiais produzidos por eles, como livros, artigos e conteúdos disponíveis na internet. Tais iniciativas contribuem para dar visibilidade aos povos originários, não apenas como tema de estudo, mas como sujeitos históricos e culturais ativos.

A presente pesquisa, por meio de um projeto voltado à abordagem das culturas indígenas, promoveu momentos formativos coletivos que favoreceram a reflexão crítica, o diálogo intercultural e o planejamento colaborativo, além de possibilitar a avaliação contínua das ações desenvolvidas. Ademais, os encontros permitiram a partilha de conhecimentos e experiências, fortalecendo o engajamento dos participantes e contribuindo para a ressignificação dos saberes e das práticas pedagógicas.

Durante o desenvolvimento do projeto, ficou evidente que algumas ações podem impulsionar o desenvolvimento de futuras pesquisas, como a promoção de momentos de discussões e reflexão sobre os documentos normativos que regem a educação, com o objetivo de refletir e pensar em novas possibilidades para as práticas pedagógicas no contexto escolar. Além disso, destaca-se a importância de proporcionar experiências interculturais aos estudantes, visando ao reconhecimento e ao respeito ao outro.

Portanto, promover uma educação que respeite e valorize a diversidade cultural exige uma reavaliação das práticas pedagógicas, do currículo escolar e dos processos de formação continuada dos educadores. A implementação de ações interculturais, bem como a criação de espaços para discussão e reflexão, deve ser priorizada, considerando a importância de reconhecer e respeitar a diversidade como elemento constitutivo de uma sociedade plural. É fundamental que todos os envolvidos no processo educativo reflitam sobre suas próprias

percepções e práticas, a fim de proporcionar uma experiência de aprendizagem que seja, ao mesmo tempo, crítica e democrática.

## REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA IBGE. Censo 2010: população indígena é de 896,9 mil, tem 305 etnias e fala 274 idiomas. **Agência IBGE**. Publicado originalmente em: 10 ago. 2012. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/14262-asi-censo-2010-populacao-indigena-e-de-8969-mil-tem-305-etnias-e-fala-274-idio-mas>. Acesso em: 2 abr. 2023.
- ALCOFF, Linda Martín. Uma epistemologia para a próxima revolução. **Sociedade e Estado**, [S.l.], v. 31, n. 1, p. 129–143, 2016. Disponível em: <https://encr.pw/7va8t>. Acesso em: 15 ago. 2023.
- ARAÚJO, Ana Valéria (org). **Povos Indígenas e a Lei dos “Branços”**: o direito à diferença. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liver Livro Editora, 2004.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Os Guarani - índios do sul**: religião, resistência e adaptação. São Paulo: USB, 1990.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v. 6, p.51-62. jan./dez. 2007
- BRASIL. **Lei nº 14.402, de 08 de julho de 2022**. Institui o Dia dos Povos Indígenas e revoga o Decreto-Lei nº 5.540, de 2 de junho de 1943. 2022b. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=14402&ano=2022&ato=0aeMzYE5kMZpWTcc8>. Acesso em: 10 nov. 2023.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 22 abr. 2023.
- BRASIL. **LDB**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_led.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_led.pdf). Acesso em: 30 jun. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 1.154/2023, de 19 de junho de 2023**. Estabelece a organização básica dos órgãos da Presidência da República e dos Ministérios. Brasília, 2023b. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2345493>. Acesso em: 10 nov. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no

currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e fornece outras providências. Brasília, DF, 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.114/05, de 16 de maio de 2005**. Altera os arts. 6, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília, DF, 2005. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/11114.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/11114.htm). Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.247/06, de 06 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/11274.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/11274.htm). Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm). Acesso em: 15 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 30 out. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. o Conselho Nacional de Educação – CNE. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf). Acesso em: 10 nov. 2023.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Rev. Bras. Educ.** [S.l.], v.13, n.37, p.45-56, 2008. Disponível em: <https://acesse.dev/cy7Fd>. Acesso em 23 abril de 2024.

CANDAU, V. M. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 13, n. Especial, p. 678–686, 2020. Disponível em:

<https://encr.pw/HgjUh>. Acesso em 23 abril de 2024.

CANOAS. **Planos de Estudos**: EMEF Irmão Pedro. Canoas: Prefeitura Municipal de Canoas, 2023a.

CANOAS. **Projeto Político Pedagógico**: EMEF Irmão Pedro. Canoas: Prefeitura Municipal de Canoas, 2023b.

CANOAS. **Referencial Curricular de Canoas**. Canoas: Prefeitura Municipal de Canoas, 2018.

CARDOSO, Rosana Patricia Mattos da Silva, SASTRE, Cibele. Visões de Dança, Visões de Mundo. *In*: ENCONTRO DE GRADUAÇÕES EM DANÇA RS, 3., 2012, Pelotas. **Anais [...]** Pelotas, 2012.

CARDOSO, Rosana Patricia Mattos da Silva. Diagnóstico de Políticas Públicas de Lazer na Restinga. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS EM ESPORTE E LAZER, 4., 2004, Caxias do Sul. **Anais [...]** Caxias do Sul, 2004.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área do saber. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 7-18, jan/abr. 2006.

COMPAGNONI, Ivo Carlos. **Histórias dos Irmãos Lassalistas no Brasil**: Canoas: Editora La Salle, 1980.

DESLANDES, Suely Ferreira, GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

DESLANDES, Suely Ferreira, GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

FAZENDA, Ivani C. Arantes. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus, 1994.

FAZENDA, Ivani C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**. Efetividade ou ideologia. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

FLORES, Cristine Gabriela de Campos. **Educação e espiritualidade**: diálogos possíveis desde um pensar latino-americano. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade La Salle, Canoas, 2021.

FLORES, Cristine Gabriela de Campos; GOMES, Luana Barth; CASAGRANDE, Cledes Antonio. Abordagens das culturas indígenas na Educação Básica brasileira: reflexões para um ensino intercultural. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 17, p. 1–19, 2022. Disponível em: <https://encr.pw/oEzky>. Acesso em: 30 jun. 2023.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. As dimensões constitutivas da Pedagogia como campo de conhecimento. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 14, n. 17, p. 55–78, 2011. Disponível em: <https://11nq.com/q2ixP>. Acesso em: 25 abr.

2023.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005

FREIRE, Paulo. **Educação na Cidade**. São Paulo; Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, Joana Lúcia Alexandre de. O INDÍGENA, O NEGRO E A BNCC: DIÁLOGOS NECESSÁRIOS. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v.10, n.03, 2023.

GAUTHIER, Clermont.; TARDIF, Maurice. (org.). **A pedagogia: teoria e práticas da antiguidade a nossos dias**. 3. ed., Petrópolis: Vozes, 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Luana Barth; SILVA, Denise Regina Quaresma da; CASAGRANDE, Cledes Antonio. A Representação dos Povos Indígenas Contemporâneos nos Livros Didáticos. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [S.l.], v. 28, n. 75, 2020.

GOMES, Luana. B. *et al.* Por uma escola intercultural: a sala de aula como lugar de muitas histórias. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 46, n. 1, p. 95–112, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/65079>. Acesso em: 6 dez. 2023.

GONÇALVES, Andréia Kruger; GROENWALD, Rosa Maria Freitas. **Qualidade de vida e estilo ativo no envelhecimento**. Porto Alegre: Novo Tempo Editora, 2005

GUARANI, Vilmar M. Desafios e perspectivas para a construção e o exercício da cidadania indígena. In: ARAÚJO, Ana Valéria *et al.* **Povos indígenas e a lei dos “brancos”**: direito à diferença. Brasília: MEC/ Secadi/Museu do Índio, 2006.

HERNADEZ, Fernando, VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

KAIAPÓ, Edson. A diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? In: **Culturas indígenas, diversidade e educação**. Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2019. (Educação em rede; v.7). Disponível em: <https://encurtador.com.br/IJMQ3>. Acesso em: 3 de maio de 2023.

KHEY, Sueli. **Diálogo pedagógico intercultural**. [Reunião de Professores da] EMEF Irmão Pedro. 6 abr. 2024.

KICH, Jane (org.). **Relatos e retratos: quando as tribos se encontram: parceiros voluntários de Canoas**. Canoas: TecnoArte, 2019.

LEME, Mariana Soares. **Ensino de artes e suas potencialidades para abordagens das**

**relações étnico-raciais na escola:** as culturas indígenas e seus contextos urbanos. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1638928>. Acesso em: 15 set. 2023.

LOPES, Dougllas Pierre Justino da Silva. **A lei nº 11.645 /08 e a inclusão obrigatória da história e culturas indígenas no currículo oficial:** emergências e ausências no município de Marcação - Paraíba, 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016. Disponível em: <https://acesse.dev/cAlZy>. Acesso em: 30 out. 2023.

LUCK, Heloisa. **Pedagogia interdisciplinar:** fundamentos teórico-metodológicos. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MENEGAT, Jardelino; RAMOS, Roberto Carlos. Introdução à metodologia da pesquisa científica. *In:* MOREIRA, Lúcia Vaz de Campos; MENEGAT, Jardelino (org.) **Prefácio Pedro Paulo de Carvalho Rosa**. São Paulo: Editora Dialética, 2021. p. 15 - 40.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciênc. saúde coletiva**, [S.l.], v. 17, n. 3, mar 2012. Disponível em <https://11nq.com/6NyrD>. Acesso em: 3 set. 2023.

MUNDURUKU, D. **O ato indígena de educar(se), uma conversa com Daniel Munduruku**. Transcrição de encontro realizado em 5 de julho de 2016, como parte da ação de difusão da 32ª Bienal: Programa de Encontros no Masp. Disponível em: <http://www.bienal.org.br/post/3364>. Acesso em: 24 dez. 2023.

MUNDURUKU, D. **O banquete dos deuses:** conversa sobre a origem da cultura brasileira. São Paulo: Global, 2009.

MUNDURUKU, Daniel. **Coisas de Índio**. 3. ed. São Paulo: Callis, 2019.

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

NÓVOA, Antônio. **Escola e professores proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

NUNES, Fabiana Ferrari. Indígena, cyberbullying e a estereotipação do sujeito no mercado de trabalho. **Traços de Linguagem**, Cáceres, v. 1, n. 2, p. 43-49, 2017.

PARMAGNANI, Jacob, José. **Irmão Pedro (1860-1919) Fundador do Centro Universitário La Salle**. Porto Alegre. Província Lassalista de Porto Alegre. 1979. (Vidas Lassalistas nº8)

PINHEIRO, Ana Paula da Silva. **Análise sobre a presença da temática étnico-racial em materiais didáticos dos anos iniciais do ensino fundamental da educação básica do Distrito Federal**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo:

Planeta do Brasil, 2023.

PINHEIRO, Fernando Ferreira. **Prática docente e interculturalidade:** desafios para o ensino de arte sobre o estudo da história e culturas indígenas na escola. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Escolar) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2019.

QUIJANO, Aníbal. **Cuestiones y horizontes:** de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Buenos Aires: CLACSO, 2014. Disponível em: <https://11nq.com/0Cdt3>. Acesso em: 27 dez. 2024.

RIO GRANDE DO SUL. **Atlas Socioeconômico do Rio Grande do Sul: áreas indígenas.** Disponível em: <https://atlassocioeconomico.rs.gov.br/areas-indigenas>. Acesso em: 23 mar. 2025.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas.** Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

RUFINO, Luiz. **Vince-demanda:** a educação e decolonização. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

RUFINO, Luiz. **Ponta-cabeça:** educação, jogo de corpo e outras mandingas. Rio de Janeiro: Mórula, 2023.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Novos mapas culturais: novas perspectivas educacionais. In: SILVA, Luiz Eron da (org). **Reestruturação Curricular:** novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996.

SHREIBER, Clodoaldo. **Jogos e brincadeiras indígenas no ensino da educação física:** desafios e perspectivas nos anos iniciais do ensino fundamental. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Estadual do Centro-Oeste, Santa Cruz, Guarapuava - PR, 2021.

SILVA, Verusa Almeida Da. **Educação intercultural:** desafios e possibilidades nas práticas pedagógicas no ensino de história e culturas indígenas. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) - Programa de Pós Graduação em Educação e Cultura, Universidade Federal do Pará, Amazônia, 2020.

SILVA, V. A. da .; REBOLO, F. A educação intercultural e os desafios para a escola e para o professor\*. **Interações**, Campo Grande, v. 18, n.1, p.179–190, 2017. Disponível em: <https://encr.pw/Dx9nf>. Acesso em 30 de abril 2024

SILVA, A.; COSTA, E.. **Livro didático:** olhares dialógicos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. 169 p.

SWMAYHA, R.L.R. Multiculturalismo nas aulas de educação física: um resgate cultural indígena. In: MORAES, Jorge Adrihan N.; VESZ, Patricia (org.). **Diversidade e Inclusão:** em busca de uma educação para os direitos humanos. Rio de Janeiro: IDEHP, 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação:** uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São

Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005

WALSH, C. Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. **Signo Y Pensamiento**, [S.l.], v. 24, n. 46, p. 39–50, 2005. Disponível em: <https://encr.pw/un0S7>. Acesso em: 30 ago. 2023.

### APÊNDICE 1 - Roteiro de entrevista semiestruturada com os professores

| PERGUNTAS                                                                                                                                     | TEMA                                                              | OBJETIVOS                                                                                                                                                                                                                     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1- Como você aborda as culturas indígenas em suas práticas pedagógicas?                                                                       | Ressignificação dos saberes docentes                              | Proporcionar espaços de partilha e (re)construção de saberes docentes relacionados à abordagem das culturas indígenas nas práticas educativas nos anos iniciais do Ensino Fundamental.                                        |
| 2- Você considerou pertinente um projeto interdisciplinar na abordagem das culturas indígenas em seu contexto escolar?                        | Desenvolvimento da prática docente em projetos interdisciplinares | Contribuir para a elaboração, a execução e a avaliação de um projeto de trabalho interdisciplinar direcionado à abordagem da temática culturas indígenas pelos professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. |
| 3- Quais as contribuições que este projeto proporcionou para sua prática docente?                                                             | Reflexão sobre a prática docente                                  | Analisar, com base no processo investigativo, os contributos e os desafios relacionados à adoção do projeto de trabalho interdisciplinar para as práticas educativas dos professores.                                         |
| 4- Quais os desafios em abordar as culturas indígenas no desenvolvimento do projeto interdisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental? | Abordagem da temática indígena no contexto escolar                |                                                                                                                                                                                                                               |

Fonte: elaborada pela autora (2023)

## APÊNDICE 2 - Roteiro de observação

| DIRECIONAMENTO                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | TEMA                                                  | OBJETIVOS                                                                                                                                                                                                                      |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Forma como os professores interagem durante o planejamento e a execução do projeto interdisciplinar</p> <p>As relações docentes de engajamento na adesão do projeto interdisciplinar na temática indígena</p> <p>Percepção do comportamento e/ou acontecimentos durante todo o desenvolvimento do projeto interdisciplinar</p> | Desenvolvimento de saberes e práticas docentes        | Contribuir para a elaboração, a execução e a avaliação de um projeto de trabalho interdisciplinar direcionado à abordagem da temática culturas indígenas, pelos professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. |
| <p>As reflexões dos professores durante a (re)construção do conhecimento sobre a temática indígena durante os momentos de reuniões e discussões.</p> <p>As relações sobre os saberes e suas práticas docente no desenvolvimento do projeto interdisciplinar na temática indígena</p>                                              | Reflexões dos saberes e trajetória na prática docente | Proporcionar espaços de partilha e (re)construção de saberes docentes relacionados à abordagem das culturas indígenas nas práticas educativas nos anos iniciais do Ensino Fundamental.                                         |

Fonte: elaborada pela autora (2023)

### APÊNDICE 3 - Modelo de TLCE – Entrevista

#### TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO (TLCE)

#### PESQUISA: PRÁTICAS EDUCATIVAS E CULTURAS INDÍGENAS: UM PROJETO DE TRABALHO INTERDISCIPLINAR E INTERCULTURAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Prezado (a) Educador (a)

Você está sendo convidado a participar em uma pesquisa científica, no campo da Educação, sobre “*Práticas educativas e culturas indígenas: Um projeto de trabalho interdisciplinar e intercultural nos anos iniciais do ensino fundamental*”. O documento abaixo contém as informações necessárias sobre a pesquisa que está sendo realizada. Sua colaboração neste estudo é muito importante, mas a decisão em participar é somente sua. Se você aceitar participar desta pesquisa, assinale a opção SIM, ao final do texto. Ressaltamos que a pesquisa é sigilosa e que serão resguardadas todas as informações de caráter pessoal dos respondentes.

A pesquisa em questão está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle e tem como objetivo de refletir sobre a abordagem das culturas indígenas no contexto escolar, a partir do desenvolvimento de um projeto interdisciplinar com os docentes dos anos iniciais do ensino fundamental da escola Irmão Pedro da rede municipal de ensino do município de Canoas/RS.

#### Pesquisadores responsáveis:

- Rosana Patricia Mattos da Silva Cardoso. E-mail: rosana.202310417@unilasalle.edu.br
- Prof. Dr. Clede Antonio Casagrande (Orientador). E-mail: cledes.casagrande@unilasalle.edu.br

#### Intervenções:

Você participará de uma entrevista, que será realizada de maneira individual em um local reservado de possíveis interferências. A seção será gravada e o vídeo ficará armazenado pelo pesquisador por um período de cinco anos. Após esse período, ele será devidamente descartado.

Você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável para esclarecimento de quaisquer aspectos da pesquisa, bem como poderá retirar seu consentimento a qualquer momento.

#### Riscos e Benefícios:

Alertamos que esta pesquisa possui riscos e benefícios. O participante não precisará responder nada que o deixe desconfortável ou mesmo constrangido, estando livre para se retirar da atividade sem necessidade de justificativa. Em relação aos benefícios, eles se darão direta e indiretamente, visto que a participação, por si só, já enseja momento de reflexão e aprendizagem acerca da própria prática educativa.

Esta pesquisa faz parte de um projeto de pesquisa mais amplo, sob o número CAAE: 51004921.9.0000.5307, já aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade La Salle, que pode ser contactado através do e-mail cep.unilasalle@unilasalle.edu.br ou pelo telefone (51)3476-8452.

Conforme mencionado, se você aceitar participar desta pesquisa, assinale a opção SIM e assine este documento.

(    ) Sim, aceito participar da presente pesquisa.

Assinatura: \_\_\_\_\_